

Masteroppgave

«Det er greit å vere den du er sjølv»

Elever på 6. trinn sin forståelse av romanen *Kampen*
(Eiksund, 2021)

Irmelin A. Losvik

Master i grunnskolelærerutdanning 1-7

2023

Antall ord: 22 531



HØGSKULEN
I VOLDA

Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å se på hvordan lesevaner og bruk av strategier i etterkant av lesing kan påvirke elevers forståelse av romanen *Kampen*. For å finne svar på dette ble empirien generert ved hjelp av spørreskjema og brevmetoden som kvalitative metoder. Utvalget er en klasse på 6. trinn ($N = 16$), og opplegget med til sammen tre skjema ble gjennomført i plenum.

Problemstillingen lyder slik: *Hvordan forstår et utvalg elever på 6. trinn romanen Kampen i lys av lesevaner?* For å svare på dette har jeg benyttet meg av tre forskningsspørsmål: 1) Hvilket forhold har et utvalg 6. klassinger til fritidslesing? 2) Hvordan forstår et utvalg 6. klassinger romanen? Og 3) Hvilke strategier bruker et utvalg 6. klassinger i etterkant av lesing for å forstå tematikken i romanen? Disse spørsmålene er utgangspunktet for de tre skjemaene, og svarene til elevene forteller noe om hvordan de tolker og forstår romanen.

Flere teoretikere og forskere innenfor litteraturforskning har sett på konsekvensene av fritidslesing (Bråten & Brandmo, 2021; Roe, 2020; Stanovich, 2000), og hvordan forkunnskaper kan brukes som støtte inn mot leseforståelse (Bråten, 2007; Claudi, 2013; Gee, 1999; McNamara, 2001; Kinsch, 1998 i Rogne, 2014). Sammenlagt indikerer dette at de elevene som leser mest hjemme kan vise bedre forståelse for innholdet i tekstene de leser og benytter seg av dypere strategier i etterkant av lesingen. For å teste dette ble elevene i drøftingsdelen fordelt i tre ulike grupper basert på lesevaner.

Funnene indikerer at teoriene om lesevaner og forkunnskaper også gjelder for utvalget i denne studien. De elevene som leser mest på fritiden er de som også bruker de dype strategiene mest og viser best leseforståelse og evne til å trekke slutninger fra egne forkunnskaper samt å lese mellom linjene.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to look at how reading habits and the use of strategies post-reading can affect the pupils' understanding of the novel *Kampen*. To answer this, the data was generated using questionnaires and the letter-method as qualitative methods. The selection was a class in 6th grade ($N = 16$), and the classroom project with a total of three questionnaires was carried out in a plenary session.

The research question reads as follows: *How does a selection of pupils in the 6th grade understand the novel *Kampen* in light of their reading habits?* To answer this, I have applied three sub-questions: 1) What relation does a selection of 6th graders have to leisure reading? 2) How does a selection of 6th graders understand the novel? And 3) Which strategies does a selection of 6th graders use post-reading to understand the theme in the novel? These questions are the basis of the three questionnaires, and the pupils' answers describe how they interpret and understand the novel.

Several theorists and researchers within literature study have studied the consequences of leisure time reading (Bråten & Brandmo, 2021; Roe, 2020; Stanovich, 2000), and how pre-existing knowledge can be used as a support towards reading comprehension (Bråten, 2007; Claudi, 2013; Gee, 1999; McNamara, 2001; Kinsch, 1998 i Rogne, 2014). Together, this indicates that the pupils who read the most at home will have the best comprehension to the contents of the texts they read and will use the more in-depth strategies post-reading. To test this, the pupils were in the discussion split into three different groups based on their reading habits.

The results indicate that the theories about reading habits and pre-existing knowledge also applies to the selection in this study. Those pupils who read the most in their leisure time are also the ones who use the most in-depth strategies and show the best reading comprehension and ability to draw lines between their own existing knowledge and the text as well as to read between the lines.

Forord

I august 2018 vendte jeg snuten mot Volda og mot 5 år som student. Målet var lærerutdanning og masteroppgave. Skriveprosessen har langt ifra vært like enkel som det valget jeg tok i 2018, men hei for en opplevelse det har vært! Mange stunder med lesing og refleksjoner de siste 5 årene har til slutt resultert i denne oppgaven.

Jeg vil rette en takk til Jitte som har vært en stabilitet i studiehverdagen gjennom årene, jeg hadde ikke vært her uten deg. Takk til familie som har vært tilgjengelig på telefon når jeg trengte å puste eller tenke høyt. Takk til Beate og Rikke som har svart på endeløse spørsmål om formuleringer og vinklinger, og for mange stemningsfulle runder ned til kaffebaren. Takk til veilederne mine Ingrid Løvik Saure og Wenke Mork Rogne som har vært tilgjengelig til alle døgnets tider når jeg har trengt litt ekstra veiledning. Og en aldri så liten beklagelse til min svigermor som nok har vært litt stresset på mine vegne.

Også en stor takk til elevene som utgjorde utvalget, og til lærerne som lot meg låne elevene deres, det var veldig fint å få gjennomført opplegget med dere!

Og ikke minst en takk til min flotte samboer, Maja. Du har gitt meg rom til å tenke, rom til å puste, tørkepapir til tårene, og uendelig med støtte når jeg har trengt det.

Evig takknemlig,

Volda, mai 2023

Irmelin A. Losvik

Innhold

1	Introduksjon	1
1.1	Tema og bakgrunn for studien.....	2
1.2	Problemstilling og metode	2
1.2.1	Forskningsspørsmål.....	3
1.3	Oppbygging av oppgaven.....	4
2	Kunnskapsgrunnlag.....	4
2.1	Lesing, tolkning og forståelse i LK20	4
2.2	Leseforståelse og forkunnskaper	5
2.2.1	Ordavkoding som prosess	6
2.2.2	Forkunnskaper og samhandling med tekst	6
2.2.3	Skjema og kognitiv læringsteori	9
2.3	Tolkningshandling som meningsskaping	10
2.4	Leserorientert litteraturteori	11
2.4.1	Resepsjonestetikken.....	11
2.4.2	Leserresponsteorien.....	12
2.5	Lesemotivasjon og lesevaner.....	15
3	Forskningsmetode og datagrunnlag.....	17
3.1	Kvalitativ og kvantitativ metode	19
3.1.1	Spørreskjema	22
3.1.2	Brevmetoden	24
3.1.3	Tekstutdrag	27
3.1.4	Utvalg og pilot.....	28
3.2	Validitet og reliabilitet.....	29
3.2.1	Forskningens validitet	30

3.2.2	Forskningens reliabilitet.....	31
3.3	Etiske vurderinger	31
4	Resultat og funn	33
4.1	Skjema 1 – Klassens forhold til fritidslesing.....	33
4.2	Skjema 2 – Elevenes forståelse av romanen	35
4.3	Skjema 3 – Elevenes strategier i etterkant av lesingen av romanen.....	37
4.4	Elevenes strategibruk	47
4.4.1	Gruppe A – «Vi lærer at han er bestemt og kanskje at han drikker litt».....	48
4.4.2	Gruppe B – «Det er eit bra tema og kan hjelpe godt».....	49
4.4.3	Gruppe C – «Kankje gravid eller at han lika og synge»	50
5	Diskusjon og drøfting.....	51
5.1	Elevenes forståelse av romanen	51
5.2	Elevenes strategier i etterkant av lesingen av romanen.....	52
5.3	Klassens forhold til fritidslesing.....	56
6	Avslutning	58
6.1	Avsluttende refleksjoner.....	58
6.2	Konklusjon	59
	Referanser.....	61
	Vedlegg	1
	Vedlegg 1 – Skjema 1: Lesevaner og lesemotivasjon.....	1
	Vedlegg 2 – Skjema 2: Handlingsreferat	2
	Vedlegg 3 – Skjema 3: Spørsmål til teksten.....	3
	Vedlegg 4 – Samtykke- og infoskjema	5
	Vedlegg 5 – Tekstutdrag <i>Kampen</i> (Eiksund, 2021)	7

Tabeller

Tabell 1 - Mulige poeng i skjema 1.....	23
Tabell 2 - Oversikt over poeng knytt til hele utvalget sitt forhold til fritidslesing (N = 16)....	34
Tabell 3 - Åpne eller lukkede spørsmål i skjema 3	37
Tabell 4 - Oversikt over hvem som har lest fullteksten før.....	38
Tabell 5 - Oversikt over strategier per spørsmål i skjema 3.....	46
Tabell 6 - Gruppering av elevene per poengscore fra skjema 1	47
Tabell 7 - Oppsummering av elevene i gruppe A	48
Tabell 8 - Oppsummering av elevene i gruppe B.....	49
Tabell 9 - Oppsummering av elevene i gruppe C.....	50
Tabell 10 - Sammenlagte strategier per gruppe i antall og prosent.....	53
Tabell 11 - Flest og færrest ord i svar fra skjema 2 (M ≈ 50)	57

1 Introduksjon

Litteratur kan være et nyttig redskap for barn for å utforske og forstå verden. Etter hvert som tekstene blir mer komplekse, trenger elevene ferdigheter i å tolke og analysere litteratur. I læreplan for kunnskapsløftet fra 2020 (LK20) finner vi *lesing* som grunnleggende ferdighet, og noe som alle fag derfor inkorporerer på ulike vis. De fem grunnleggende ferdighetene i læreplanen er lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter ligger som en base for kompetansemålene og er uavhengig av faglig tilknytning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse grunnleggende ferdighetene er viktige for den faglige kompetansen til elevene, og ble derfor i prosessen før LK20 videreført fra LK06. Lesing som grunnleggende ferdighet har en sentral rolle gjennom hele skoleløpet, og er relevant i ulike faser av opplæringen. I skolen vil lesing danne et grunnlag for samtaler og diskusjoner både i par, grupper og i plenum. Å kunne tolke og trekke slutninger vil også være en viktig del av hverdagen fra barndom og livet ut, og her er lesing et viktig redskap. Lesing av skjønnlitteratur er fortsatt en viktig del av opplæringen i skolen, og derfor ønsker jeg å se nærmere på hvordan et utvalg elever på 6. trinn forstår et utdrag fra en roman i lys av faktorer som lesevaner.

Skjønnlitteratur er en sentral del av skolehverdagen, og allerede etter 2. trinn skal elevene kunne lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa, og etter 4. trinn skal de kunne samtale om hva tekstene betyr for dem (Kunnskapsdepartementet, 2019). I kompetansemålene etter 7. trinn skal elevene inkludere et mer personlig preg ved at de skal utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Skjønnlitteratur kan leses og forstås på ulike vis, og dette er fordi vi tolker og forstår ting ut ifra egne forforståelser og erfaringer. Ivar Bråten (2007, s. 3) definerer leseforståelse slik: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst». Leseforståelse inn i skjønnlitteratur er altså mer enn å bare lese ordene, noe som gjør det interessant å se på forholdet elever har til selve leseprosessen. Jeg vil i denne studien støtte meg til Bråten sin definisjon av leseforståelse, og vil rette fokus på leserperspektivet i samhandlingen med tekst.

1.1 Tema og bakgrunn for studien

Det foreligger i menneskers natur å strebe etter å finne mening og sammenheng. Ifølge Jerome S. Bruner (1915-2016) er det et eksistensielt behov som gjør at vi som mennesker går langt for å finne denne meningen. Hvordan mening skapes og hva som er logisk blir definert i ulike kulturer og samfunn (Penne, 2001, s. 217). Denne kulturelle rammen er basen for mye slik forståelse og logikk. Penne (2001, s. 217) skriver at: «All forståelse er altså et resultat av tolkning». Der er tydelig her at tolkning og forståelse er tett knyttet sammen. Forståelse, tolkning og leserorientert litteraturteori vil altså være teoretiske utgangspunkt for oppgaven.

Litteraturteori er et teoretisk felt der det er gjort mye forskning fra før, både kvalitativt (Bråten, 2007; Rogne, 2014) og kvantitativt (PISA, PIRLS), noe som kan sees igjen i teorikapittelet (kapittel 2). Samtidig er det et felt som også er preget av mange menneskelige faktorer og variabler, i og med at det ofte forskes på elever eller lærere. Jeg mener derfor at det vil være relevant med ny forskning innenfor feltet for å få et innblikk i ulike vinklinger og erfaringer fra praksisfeltet.

Målet med oppgaven er å bidra med forskning rundt hvordan 6.klassinger kan forstå skjønnlitteratur i lys av lesevaner, og hvordan de kan bruke ulike strategier inn mot dette. Det har i arbeidet med oppgaven derfor vært nødvendig å få et innblikk i lesevanene til elevene for å kunne se på hvordan dette kan ha betydning for strategibruk i etterkant av lesing og leseforståelse. Inn i oppgaven vil jeg benytte meg av teoretikere som blant annet Ivar Bråten, Louise Rosenblatt, Wolfgang Iser, Keith Stanovich og Walter Kintsch, og jeg vil presentere dem og noen av deres teorier i kapittel 2.

1.2 Problemstilling og metode

Temaet for denne oppgaven er litterær forståelse, noe som blir undersøkt konkret via problemstillingen: Hvordan forstår et utvalg elever på 6. trinn romanen *Kampen* i lys av lesevaner? For å finne svar på problemstillingen undersøkes den på to ulike måter. Først gjennom et spørreskjema som kartlegger lesevaner blant utvalget på 16 elever på 6. trinn. Deretter gjennom brevmetoden for å hente inn data om hvordan informantene forstår romanen og hvilke strategier de bruker i etterkant av lesing av et utdrag fra romanen *Kampen*.

Resultatene fra begge metodene er analysert kvalitativt, som altså blir den mest brukte tilnæringsmåten inn i denne oppgaven. Det første spørreskjemaet blir i tillegg kodet kvantitativt, så oppgaven vil benytte både en kvalitativ og kvantitativ tilnærming i ulik grad. Siden begge disse tilnærmingene til empirien blir brukt vil det være en grad av triangulering, noe som vil bli ytterligere gjort rede for i metodedelen. Problemstillingen blir undersøkt via tre forskningsspørsmål, disse blir presentert under.

1.2.1 Forskningsspørsmål

Under har jeg presentert de tre forskningsspørsmålene som skal bidra til å kaste lys over problemstillingen.

1) Hvilket forhold har et utvalg 6. klassinger til fritidslesing?

Basert på Stanovich (2000) sine funn vil forholdet elevene har til lesing på fritiden påvirke vokabular og leseforståelse. Roe (2020) viser blant annet også at PISA-undersøkelsen finner ulikheter mellom jenter og gutter i forhold til lesemotivasjon og utholdenhet til tekst. Spørsmålet danner derfor et grunnlag for å se på hvilke forhold utvalget både individuelt og helhetlig har til lesing på fritiden, altså litt generelt om lesevaner. Dette blir kartlagt i skjema 1 (vedlegg 1).

2) Hvordan forstår et utvalg 6. klassinger romanen *Kampen*?

Dette forskningsspørsmålet undersøker hvordan elevene forstår romanen. Claudi (2010) skriver at fortolkning er en menneskelig og underbevisst prosess vi gjør hver dag, vi tolker uavlatelig hva tekst betyr og hvorfor det er slik. Dette henger sammen med *explanation assumption* som Graesser og kollegaer (2013) skriver om i forbindelse med å forklare hendelser rundt seg. Elevenes forståelse av romanen blir kartlagt i skjema 2 (vedlegg 2).

3) Hvilke strategier bruker et utvalg 6. klassinger i etterkant av lesingen av romanen?

Tematikken i romanen er et viktig spørsmål for å finne ut hvordan elevene forstår romanen. Dette forskningsspørsmålet er bakgrunnen for skjema 3 (vedlegg 3) og sentrerer seg rundt ulike spørsmål om innholdet i utdraget. Der får elevene mulighet til å reflektere rundt romanen og tematikken på et personlig, overordnet og konkret nivå. Svarene til elevene vil si noe om hvilke strategier elevene benytter seg av i etterkant av lesingen for å svare på spørsmål om innholdet i

teksten. Strategier som utdyper og vurderer tekst vil kreve mer av elevene enn det det vil gjøre å bare gjenspeile informasjonen (Rogne, 2014). Det vil si at hvilke strategier elevene bruker kan fortelle noe om hvordan de møter litteraturen.

1.3 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 1 har tema og problemstilling blitt presentert. Videre i kapittel 2 går jeg inn på relevant teori om lesing som ferdighet, leseforståelse, leserperspektiv og strategier i etterkant av lesing i kunnskapsgrunnlaget. Deretter legger jeg fram om metode og framgangsmåte i kapittel 3. Resultat og funn blir presentert i kapittel 4 før disse blir drøftet i lys av teori i kapittel 5. Til slutt i kapittel 6 legger jeg fram en konklusjon og vurdering av prosjektet, samt muligheter for videre forskning.

2 Kunnskapsgrunnlag

I kunnskapsgrunnlaget vil jeg presentere noen grunnprinsipper for lesing fra LK20 og se på ulike tilnærminger til lesing og tolkning i litteraturforskning. For å forstå de ulike tilnærmingene og retningene innenfor litteraturteori er det nyttig å se på ulike læringsteorier innenfor feltet. Mye av tyngden vil her rettes mot leserorientert litteraturteori som handler om samspillet mellom leser og tekst. Dette har relevans opp mot et generelt syn på lesing som prosess og rollen til leser inn i leseprosessen. Leseforståelse, tolkning og lesevaner vil også være sentrale temaer gjennom oppgaven for å kunne si noe om hvordan leseforståelse kan bli påvirket av lesevaner og lesemotivasjon i møte med tekst.

2.1 Lesing, tolkning og forståelse i LK20

I LK20 er lesing en grunnleggende ferdighet som skal ligge til grunn for all undervisning. Under rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017) er rammene og forventningene til denne ferdigheten blitt beskrevet. Vi får også her en definisjon av hva som legges i å kunne lese: «Å lese handler om å kunne *forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg* i innholdet i tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2017, egen utheving). Her brukes *tekst* i utvidet betydning, det vil si «alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter» (Kunnskapsdepartementet,

2017). Videre i oppgaven brukes tekst som dette utvidete begrepet, spisset inn mot *skjønnlitteratur*.

Elevene skal altså få et bevisst forhold til skjønnlitterære tekster, og ikke bare en evne til ordavkodning. Ordavkodning blir her brukt som den tekniske prosessen av å omgjøre bokstaver til lyder som deretter settes sammen til ord. Lesing blir i rammeverket delt opp i ulike ferdighetsområder, der vi finner sentrale begrep som avkodingsstrategier, implisitt uttrykk, reflektere og vurdere samt tolkning og sammenhold. Spesielt relevant her er implisitt uttrykk og tolkning og sammenhold. Førstnevnte legger opp til leting av informasjon som ikke står skrevet eksplisitt, men som er implisert og vist mellom linjene ved å legge sammen informasjonen man tidligere har fått i teksten. Tolke og sammenholde innebærer «å kunne trekke slutninger på bakgrunn av innholdet i én eller flere tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å legge sammen innholdet i disse ferdighetsområdene ser vi tydelig at Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet presenterer lesing som en kompleks og helhetlig ferdighet der elevene skal lese og tolke teksten utover det som står eksplisitt på leksikalsk og semantisk nivå. De skal altså møte teksten som mer enn bare selve ordenes betydning i seg selv, men med forståelse for innholdet både eksplisitt og implisitt. Hvordan disse ferdighetene for forståelse og refleksjon skal utvikles beskrives som «et *samspill mellom forståelsesprosesser og avkodingsprosesser* i tilnærmingen til tekst. [...] I opplæringen blir den *funksjonelle leseferdigheten* utviklet videre gjennom *kunnskap om og erfaring* med ulike tekster i de enkelte fagene.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, egen utheving). Vi ser her at lesing som grunnleggende ferdighet er et samspill mellom selve ordavkodningen og hvordan forståelse blir en prosess der deler og helheten påvirker hverandre. Elevene skal ha en funksjonell leseferdighet, noe som avhenger av forståelse av selve innholdet på et dypere nivå enn bare å forstå ordavkodningen.

2.2 Leseforståelse og forkunnskaper

Å lese og å forstå er ikke nødvendigvis synonyme. Litteraturfeltet skiller mellom ordavkodning og leseforståelse, slik det ble vist til fra LK20 i forrige avsnitt. I tillegg til ordavkodning er det en annen sentral faktor innenfor leseprosessen; forkunnskaper (Bråten, 2007, s. 3). I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på disse prosessene og hvilke forutsetninger som ligger til grunn for leseforståelse basert på ulike perspektiver i tilnærminger til tekst.

2.2.1 Ordavkoding som prosess

Vi har sett at ordavkodingsprosessen blir beskrevet som en forutsetning for lesing som grunnleggende ferdighet i LK20. Ordavkoding blir beskrevet som et teknisk aspekt ved leseprosessen, der man gjør om bokstaver (grafemer) til lyder (fonem) som deretter settes sammen til ord (Rogne, 2014, s. 50). Disse ordene settes så sammen og får en meningsgivende funksjon. Ifølge Gough og Tunmer (1986), er lesing et produkt av avkoding og forståelse. Ut fra dette har de laget formelen $L = A \times LF$ (lesing = avkoding x lytteforståelse) som blir kalt «The simple view of reading». Dette antyder at ordavkoding og lytteforståelse er forutsetninger for god tekstforståelse. Gough og Tunmer (1986) legger også opp (ord)avkoding som noe grunnleggende for å oppnå god leseforståelse. Men ordavkoding alene er ikke tilstrekkelig for at man skal kunne si at man leser, leseforståelsen må også være til stede. Uten forståelse for hva man leser mister man innholdet og meningen i teksten. Ifølge Rogne (2014) kan denne evnen til ordavkoding uten en dypere leseforståelse vise seg ved bruk av parafraseringer. Altså svar der elever viser god ordavkoding ved å parafrasere og gjenskape det konkrete innholdet fra teksten, men som ikke utdyper eller vurderer innholdet.

De som vektlegger ordavkoding som det absolutt viktigste i leseprosessen har et *bottom-up* perspektiv (Bråten, 2007). Selve ordavkodingen blir der vektlagt som det viktigste for å forstå det man leser, god ordavkoding fører til god forståelse, og motsatt. På den andre siden finner vi *top-down* perspektivet som vektlegger andre komponenter innenfor leseforståelse, som for eksempel forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. Her er leser sitt indre perspektiv satt i fokus, og forkunnskaper som fører til at leser kan trekke slutninger er viktig for at eleven aktivt skal kunne trekke ut hovedideene og innholdet i teksten (Bråten, 2007). Et tredje syn går ut på at leseforståelse omhandler både top-down og bottom-up, altså kombinerer begge perspektivene og likestiller faktorene. Jeg skal videre i kapitlet skissere noen ulike perspektiver for tilnærming til og samhandling med tekst.

2.2.2 Forkunnskaper og samhandling med tekst

I møte med enhver tekst bruker vi forkunnskaper, og da er leseforståelse sentralt for hvordan vi opplever skjønnlitteratur. Bråten (2007, s. 3) definerer leseforståelse slik: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst».

Dette tar utgangspunkt i to ulike aspekter ved leseforståelse. Man må være i stand til å orientere seg i teksten, samt utvinne den meningen som forfatteren har ment at teksten skal ha. Samtidig bør leser skape egne meninger og tolkninger til teksten. Dette krever at leser samhandler med teksten på en helt annen måte, og knytter sine egne forkunnskaper om det aktuelle emnet og generelt verdensbilde inn mot den teksten de leser. Det handler om å finne en balanse mellom å gi og å ta mening – som en dans mellom teksten og leser. Nye meninger blir altså konstruert til teksten basert på leserens forkunnskaper og personlige assosiasjoner og tanker. Bråten (2007, s. 4) vektlegger at hva eleven får ut av å lese en tekst avhenger av elevens forkunnskaper rundt innholdet i teksten, og at forkunnskapene de bringer med seg til teksten er den største enkeltfaktoren som påvirker elevens utbytte.

Samhandlingen med tekst kan gjøres på ulike måter. En del av denne samhandlingen er ifølge Bråten (2007) utvinning av informasjon. Her kommer top-down perspektivet fram, og som leser må man her ha en forståelse av intratekstualitet, evnen til å trekke slike slutninger basert på det helhetlige innholdet i den respektive teksten. Evnen til å trekke slutninger vil variere basert på hvilken kunnskap man har om det aktuelle tema til hver tekst. Walter Kintsch så nøyere på hvordan man drar disse slutningene, eller det han kaller for *inference* (Kintsch, 1998 i Rogne, 2014, s. 35). Denne slutningshandlingen definerer han som «what readers bring to the text, their goals and prior experiences» (Rogne, 2014, s. 35). Kintsch skiller mellom ulike typer slutningsprosesser, kontrollerte og automatiserte. De kontrollerte prosessene vil på grunn av relevans og empiri ikke fokuseres på her. De automatiserte prosessene blir også delt i to. Den første typen kaller Kintsch for *knowledge based inference*, kunnskapsbasert slutning, og er når man bruker forkunnskapene for å generere ny kunnskap ved å trekke slutninger fra teksten. I analysedelen av denne oppgaven vil denne evnen bli knyttet til intratekstuell elaborering (IE), og blir av elevene brukt som en bevisst eller ubevisst strategi.

Den andre typen slutninger kaller Kintsch for *bridging inference*, altså brobyggende slutninger, og skjer i de situasjonene der leser supplerer med informasjon fra eksisterende skjema, altså langtidsmindet, for å tette hull i teksten de leser (1998 i Rogne, 2014, s. 35). Det som her blir beskrevet kan minne veldig om Piaget sin skjemateori, altså at man benytter seg av de eksisterende forutanselsene og erfaringer rundt et tema for å samhandle med tekst, noe som blir sett tydeligere på i kapittel 2.2.3 (Imsen, 2020). I analysedelen av denne oppgaven

vil denne type slutninger og skjema bli referert til som elaborering eller personlig elaborering (E), altså prosessen der informasjon fra teksten blir utdypet med tanker og assosiasjoner fra elevenes egne forkunnskaper og erfaringer.

Noen elever har problemer med å benytte seg av egne forkunnskaper når de leser. Elever som har lite erfaring om et tema makter ikke å dra slutninger eller koble ny informasjon til det de allerede vet. Andre elever kan ha problemer med å finne relevant informasjon i en tekst, noe som kan hindre elevenes helhetlige forståelse (Alexander, 1992; Goldman, 1997 i Rogne, 2014, s. 53). Studier viser at elever som har mye kunnskaper om et tema bruker denne kunnskapen sin om emnet og er derfor mer rustet til å kunne dra slutninger ved å koble ny informasjon med fagkunnskap de ellers har (O'Brien & Myers, 1985 i Rogne, 2014, s. 53). For de elevene som ikke bruker forkunnskapene sine i det hele tatt foreslår Bråten (2007, s. 5) å bruke hvorfor-spørsmål som metode for å eksplisitt lære dem å aktivere forkunnskapene sine. De vil da lære seg å aktivere og benytte seg av forkunnskapene sine for å svare på spørsmålene til teksten, og igjen få bedre utbytte av det nye innholdet. Også Marit Samuelstuen sammen med Bråten (2005) har gjort et dypdykk i forskning og tester som PISA-undersøkelsen og funnet ut at aktivering av forkunnskaper er noe av det som viser størst effekt på leseforståelse på tvers av 32 land.

Det finnes mange ulike metoder for å aktivisere og kartlegge forkunnskapen til elever. Berit Haug (2017) er en av flere som har forsket på og skrevet om forkunnskaper. Hun er opptatt av å motivere og engasjere elevene til læring. For å få engasjerende læringsopplegg som fører til engasjement og læringsutbytte bruker hun aktivering av forkunnskaper for å legge til rette for at elevene får et godt utgangspunkt til å ta imot nye kunnskaper. Hun fremhever disse strategiene: Tenkeskriving, påstandsark, grubletegning, idémyldring og tankekart. Likheten mellom alle disse strategiene er at de gir elevene mulighet til å myldre rundt kunnskapen de har fra før ved å på ulike estetiske måter føre ned det de kan fra før om et gitt tema. Disse metodene til Haug kan gjøres både individuelt, i grupper eller par og i plenum i klassen, og legger opp til at elevene får frisket opp i forkunnskapene sine både organisert og autentisk, noe som kan hjelpe elevene til å enklere ta inn over seg ny informasjon.

2.2.3 Skjema og kognitiv læringsteori

Kognitiv konstruktivisme og Jean Piaget (1896-1980) sin læringsteori er kjente aspekter innenfor læringsteori. Kognitiv konstruktivisme er en teori der kunnskap er individuelt konstruert i hver enkelt (Imsen, 2020, s. 154). Tre begrep er spesielt knyttet til Piaget sin læringsteori: Skjema (indre, mentale forestillinger om verden), adaptasjon (tilpasningsprosessen i læringssituasjoner) og likevekstprinsippet (drivkraften). Skjema, hver enkelt person sin forestilling av verden, legger grunnsteinene for hvordan vi oppfatter og tolker hendelser i hverdagen. Her lagres alt fra automatiserte vaner, til våre minner og assosiasjoner. Disse skjemaene vi har danner erfaringer og forventninger til ulike situasjoner, og når vi møter på nye hendelser og opplevelser som vi ikke har i våre skjema, eller som ikke passer inn, det er da læring skjer. Denne læringen, adaptasjonen av skjema, kan skje ved to ulike prosesser: assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon er prosessen der vi bruker eksisterende skjemaer for å finne logikk i ny informasjon, ser sammenhengen mellom allerede eksisterende kunnskap og ny informasjon. Akkomodasjon er prosessen der de skjemaene vi allerede har ikke strekker til, og vi må endre eller lage nye skjemaer. Assimilasjon lager altså et større bilde og anvender eksisterende kunnskap, mens akkomodasjon i større grad legger til ny kunnskap, eller erstatter eller modifierer falsk kunnskap (Imsen, 2020, s. 234).

Andre forskere som har bygget på Piaget sine teorier er Richard C. Anderson og P. David Pearson (1984) som beskriver skjema som en abstrakt kunnskapsstruktur, der kunnskap blir strukturert og bearbeidet for å finne logikk mellom ny og tidligere informasjon. I et forskningsprosjekt fant de ut at ulike forkunnskaper hadde stor påvirkning på leseforståelsen, og at de som hadde «*world knowledge*», eller hverdagskunnskap, forsto teksten bedre enn de som ikke hadde det. Funnet der forkunnskaper hadde en innvirkning på forståelsen, ble bakgrunnen for skjemateorien deres. Danielle McNamara (2001) har også sett på koblingene mellom domenekunnskap og dybdekunnskap, altså «gradvis utviklet kunnskap og begrepsforståelse fra ulike perspektiver» (Kiili et al., 2021, s. 114) og evnen til å trekke slutninger og å lese mellom linjer. Hun fant at domenekunnskap (dybdekunnskap) gjorde at deltakerne koblet sammenhengene i teksten på en bedre måte og fikk mer ut av teksten enn de som ikke hadde samme kunnskap fra før. Setter vi sammen det Piaget, Anderson, Pearson og McNamara har forsket på om skjema og koblingen mellom forkunnskaper og leseforståelse

inn mot ny kunnskap ser vi tydelig at aktivisering av forkunnskaper kan ha stor innvirkning på innlæring av ny kunnskap.

2.3 Tolkningshandling som meningsskapning

Innenfor litteraturteori finner vi historisk sett flere ulike retninger som tar for seg ulike metoder for hvordan man skal lese og forstå ulike litterære verk. Claudi (2010, s. 6) beskriver tolkningshandlingen som at vi «tolker uavlatelig det vi opplever, det være seg handlinger, ytringer, ansiktsuttrykk, bilder, avisoverskrifter, dikt eller annet. Gjennom tolkningen tillegger vi våre observasjoner mening, vi forsøker å forstå eller forklare dem». Han mener med dette at vi leter etter mønstre og sammenhenger mellom tekstene vi leser og det vi allerede vet eller tror for å lage en forklaring på det vi leser. Dette kan vi se opp mot et behov for *forklaring*, slik Graesser og kollegaer (2013, s. 20) beskriver som *explanation assumption*, en retning innenfor konstruksjonistisk teori. Ifølge dem vil leser prøve å finne et svar på hvorfor spesifikke handlinger eller utsagn blir uttrykt i teksten. Forståelsen blir da drevet av et *hvorfor*-spørsmål der leser søker etter hensikten i teksten, i stedet for å lete etter koherens, logikk og sammenhenger, slik de ville gjort i retningen *coherens assumption*. Vi kan også koble dette til Piaget og kognitiv læringsteori ved at man leter i eksisterende skjema for å finne sammenhenger. Claudi beskriver altså en tolkningsprosess der elevene drar slutninger og søker etter forklaringer i en stor rekke situasjoner i hverdagen, og ikke bare som en bevisst handling.

Når vi leser en tekst har vi alltid et sett med forventninger og hypoteser, og dersom teksten ikke innfrir hypotesene vil vi lete etter nye forklaringer og hypoteser for å skape mening. Denne prosessen der vi tilpasser hypoteser og spørsmål til teksten undervegs i lesingen kan settes inn i en hermeneutisk spiral (Claudi, 2010, s. 8), noe jeg kommer tilbake til i kapitlet om metode. Kort forklart kan vi skille tolkning og analyse ved å si at tolkning er *hva* teksten betyr, mens analysen vil finne grunnen til betydningen, *hvorfor* det er slik. Tolkningen går altså overordnet på teksten, mens en analyse vil i større grad ta for seg del for del.

2.4 Leserorientert litteraturteori

Leserorientert litteraturteori er et omfattende paraplybegrep. Claudi (2013, s. 111) presenterer spørsmål rundt hvorfor ulike personer kan ha ulik forståelse fra samme litterære verk, hvordan kan noe fortelle oss noe annet nå enn det gjorde for 500 år siden, og hva skjer egentlig med oss når vi leser tekster? Overordnet kan vi si at leserorientert litteraturteori legger vekt på leserens eller leseprosessens betydning for etableringen av det litterære verkets mening. Vi kan sortere leserorientert litteraturhistorie inn i to ulike retninger: resepsjonestetikken og leserresponsteorien (Claudi, 2013, s. 111-112). Disse presenterer jeg under.

2.4.1 Resepsjonestetikken

Innenfor den resepsjonestetiske retningen holder vi oss til tankegangen om at leser har en sentral rolle inn i innholdet i litterære verk. Wolfgang Iser (1926-2007) og Hans Robert Jauss (1921-1997) regnes som opphavet til resepsjonestetikken, en teori som sentrerer seg rundt tanken om at litterære verk kommer til live først når den blir lest (Aspaas, 2005). Iser, som vil være hovedkilden til dette kapitlet, mente at interaksjonen mellom leser og tekst var essensiell for å finne mening og innhold i tekst. Han mente at «the text itself simply offers «schematized aspects» through which the subject matter of the work can be produced, while the actual production takes place through an act of concretization» (Iser, 1980, s. 20-21). Følger vi denne tankegangen ser vi at Iser mente at litterære verk ikke i seg selv bærer det tyngste innholdet, men at organiseringen av teksten legger opp til konkretisering og meningstilegning fra leserens perspektiv. Han sammenligner litterære verk med kunst; betydningen ligger ikke bare i hva kunstneren har ment. Hvilken respons og tolkning verket mottar vekter like tungt. Litterære verk menes i resepsjonestetikken at har en to-sidig kommunikasjon mellom leser og tekst, der leseren selv skal belyse alle potensielle meninger ved teksten. Iser beskriver mening som noe som *skjer*, en dynamisk prosess, «for only then can one become aware of those factors that precondition the composition of the meaning» (Iser, 1980, s. 22). Meningsskaping er altså en komposisjon som skjer i en dynamisk prosess, og det er viktig å forstå denne prosessen inn mot lesing som konsept. Selv om dette er en veldig subjektiv prosess i hva som kommer fram av mening, mener Iser at det å sette sammen mening alltid vil ha intersubjektive og verifiserbare karakteristikk.

Tekster kommer til live når de blir lest, tolket og satt inn i en større sammenheng av forkunnskaper og tanker. Iser ser på interaksjonen mellom leser og tekst i tre omganger (Aspaas, 2005, s. 5). Den første omgangen handler om skjønnlitteratur som sjanger, og de egenskapene skjønnlitterære tekster har. Skjønnlitterære tekster er fiksjonelle. De svarer ikke til en annen virkelighet enn til seg selv, og kan derfor ikke motbevises eller verifiseres. Slike tekster vil alltid enten speile eller bryte med leserens versjon av virkeligheten, og vil være i en mellomposisjon mellom indre erfaring fra leseren og den ytre virkeligheten. Den andre omgangen tar for seg tekstens ubestemmeligheter. Dette gjøres i form av å se på leseprosessen som noe man skal fylle ut. Som leser vil man dekke den informasjonen som ikke kommer fram i teksten basert på de «skjematiske forestillingene» teksten gir. Man vil altså lese mellom linjene og lage et helt og forståelig bilde, i tråd med det Kintsch kaller *bridging inference* som ble presentert i kapittel 2.2.2. Denne form for ubestemmeligheter som teksten har eller ikke har vil påvirke utbyttet av lesingen. Iser mente at uten disse ubestemmelighetene ville tekster bli kjedelig å lese, og identifiserte dette fenomenet der forfattere utelater informasjon eller bruker små forfatternotiser for å forvirre eller villedde leser. Han kalte dette for *usikkerhetsstrukturen* (Aspaas, 2005, s. 5-6). Den siste omgangen ser på utviklingen gjennom litterære verk og graden av ubestemtheter og hvordan disse brukes. Iser satt altså leserens tolkningsfrihet høyt, og mente at fiksjonelle tekster gir leseren frihet til å oppleve ting de ikke ville gjort til vanlig, eller til å rømme til et annet sted. Hver tekst gir leseren noe av seg, og vi som lesere gir den noe av oss tilbake til teksten.

2.4.2 Leserresponsteorien

Leserresponsteorien sentrerer seg rundt respons som handling. Louise Rosenblatt (1904-2005) var blant de første som satte ord på dette aspektet ved lesing, og gikk imot de tankene som var før henne om at en tekst kun eksisterer i forfatterens intenderte mening (Wilson, 2021, s. 81). Respons forutsetter at det er noe å respondere på, noe å reflektere rundt og å ta inn over seg som leser. Rosenblatt (1982, s. 268) trekker fram problemstillingen rundt om sjanger skal ha implisitte innholdsparametre eller ikke. Et dikt bare av formatet vil ikke fortelle noe om innholdet selv om linjene indikerer rytme eller rim. Ei heller vil leksikalske ferdigheter gi god nok kunnskap om innholdet i teksten som leses. For å forstå dette må vi nærmere inn på det Rosenblatt legger i samspillet mellom leser og tekst. Hun forklarer prosessen som et samspill, en transaksjon, noe som impliserer deltakelse fra begge sider og er en to-sidig prosess. Denne

prosessen deler flere likheter med top-down og bottom-up prosessene i lesing som ble presentert i kapittel 2.2.1 og 2.2.2. Jeg vil her fokusere på leser-siden av samspillet, og hvordan interaksjonen med tekst påvirker tolkningen.

Forkunnskaper, tidligere (språk)erfaring og oppfatning av verden danner et grunnlag for forståelse når man leser. Rosenblatt mener at vi søker etter å passe det vi leser inn i denne kunnskapen, og dersom « (...) the subsequent words do not fit into the framework, it may have to be revised, thus opening up new and further possibilities for the text that follows.” (Rosenblatt, 1982, s. 268). Dette legger føringer for at en rekke muligheter i teksten må organiseres til mening. Vi kan med dette se for oss at en leseprosess består av en behandling og tilpasning av ny informasjon for å passe inn i det vi vet og kan fra før. Vi lager en rekke muligheter basert på ny informasjon, og gjør det om til en organisert betydning.

En viktig del av rollen til leser er hensikt og motivasjon. Hva er formålet med lese-aktiviteten, og hvordan kan den inngangen implisitt påvirke tolkningen? Som leser vil oppmerksomheten endre seg basert på hensikten for lesing; ønsker man konkrete svar eller instruksjoner, eller ønsker man generelt å få en bredere forståelse for et tema? Vinklingen til leser vil påvirke utbyttet, noe som gjør at leseprosessen blir *efferent* (Rosenblatt, 1982, s. 269). Dette betyr at leseren etter lesing vil *ta med seg* noe ut fra teksten til et spesifikt formål. En slik efferent prosess blir sett i motsetning til sjangre som fortellinger eller dikt, der det ikke er noe ytre mål som skal svares, men mer en indre prosess som blir påvirket undervegs i lesingen. Denne indre leseprosessen beskriver Rosenblatt som *aesthetic/estetisk*, fra det greske å oppfatte eller sanse (Rosenblatt, 1982, s. 269). Her vil rytme, forkunnskaper og verdensbilde benyttes på en helt annen måte, og hensikten bak lesingen vil være mer personlig og basert på identitet. Indre prosesser vil altså brukes i større grad, og prosessen blir mer uformell. Efferent lesning har altså en mer faktuell og utbyttebasert inngang til lesing, mens estetisk lesing får en høyere grad av indre motivasjon som blir mer vakkert eller emosjonelt.

Det kan virke fristende å bruke estetisk lesing for å engasjere leser med flotte rim for å huske fakta, men dette kan medføre noen negative konsekvenser. Rosenblatt (1982, s. 269) trekker fram eksempelet med eleven som fikk denne reglen: «In fourteen hundred and ninety-two, Columbus crossed the ocean blue». Dagen etter presenterte eleven: «In fourteen hundred and

ninety-three, Columbus crossed the bright blue sea». Etter spørsmål om hvorfor hun hadde endret det, svarte eleven at hun syntes det hørtes bedre ut slik. Læreren ønsket en efferent tilnærming til reglen, mens eleven leste og tolket den estetisk og endret den slik at rytmikken skulle passe bedre. Dette blir et eksempel på hvordan sjanger og stil kan ha implikasjoner for innholdet i en tekst, og dermed føringer for hvordan vi tilnærmer oss meningen.

Tanken om at leseren sine forkunnskaper kan påvirke innhold i tekst er interessant å se på opp mot for eksempel sjangerundervisning. Anthony Wilson (2021) underviser om implikasjoner og slutninger ved å lese et dikt som heter *Not Me*:

Not Me

The Slithergadee has crawled out of the sea.

He may catch all the others, but he won't catch me.

No you won't catch me, old slithergadee,

you may catch all the others, but you wo-

(Shel Silverstein i Wilson, 2021, s. 79)

Diktet stopper plutselig med en implikasjon om at jeg-personen er tatt. Slutningene som blir dratt i denne situasjonen bygger på forkunnskaper og definisjoner av for eksempel hva et monster er. Denne slutningsprosessen for å skape mening er forenelig med det Rosenblatt skriver om leser-perspektivet, men også det Kintsch (Rogne, 2014, s. 35) skriver om kunnskapsbaserte slutninger – elaboreringer (E).

At vi ønsker å finne mening og mønster i informasjon når vi leser er veldig naturlig. Dersom vi følger tankegangen til James Paul Gee (1999, s. 52) er hjernen skapt til å se mønster og å bygge sammenhenger. Dette kan være vanskelig å navigere i en kompleks verden med stadige nye inntrykk, så vi trenger noe som kan hjelpe til med å sortere og selektere hvilke mønster som er meningsfulle nok til å fokusere på. Her mener Gee at sosiale og kulturelle normer legger til rette for noen retningslinjer via tanker, handlinger, verdier og samhandling, som alle påvirker hvordan vi tolker og setter sammen ulike informasjonsmønstre. Slik Rosenblatt også skriver om samspillet mellom informasjon og leser, leter vi etter mønster og organiserer det til

logiske betydninger. På denne måten vil leser sine egne preferanser og verdier påvirke hvilke inntrykk og informasjonsenheter som blir lagret til logiske betydninger.

2.5 Lesemotivasjon og lesevaner

En tekst eller bok vi synes virker interessant er alltid mye mer fristende å lese enn en bok som virker kjedelig eller som handler om noe som ikke interesserer oss. Selvfølgelig er det slik, engasjement gjør lesing til noe artig og positivt, noe vi gleder oss til. Men ikke alle har denne gleden eller motivasjonen til å lese tekster. Ifølge PISA-undersøkelsen fra 2018 bruker faktisk ikke mer enn halvparten av elevene fritiden sin på å lese, og av de ca. 20% som oppgav at de leste mer enn en halvtime per dag er kjønnsbalansen ganske ujevn med nesten dobbelt så mange jenter enn gutter (Roe, 2020, s. 112). Dette samsvarer med det Latini og Bråten (2021, s. 191) forteller om kjønnsforskjellene rundt lesing på papir og skjermbasert lesing, der jentene hadde mest å tape på skjermbasert lesing, selv om jenter generelt lå på et høyere nivå av leseforståelse. Roe (2020, s. 108) definerer engasjerte lesere som personer som gleder seg til å lese, der de får interessante og spennende opplevelser. Noe som gjør at de med sitt engasjement får tilgang til utfordrende eller komplekse tekster er blant annet deres utholdenhet. Både PIRLS (Progress In Reading Literacy Study) og PISA har tydelig funnet gjennomgående sammenhenger mellom leseengasjement («reading engagement») og leseprestasjoner. Faktoren leseengasjement blir trukket fram fra deres undersøkelser som den viktigste faktoren for leseforståelse i større grad enn sosioøkonomisk bakgrunn.

Motivasjon som fenomen er omtalt i mange ulike sammenhenger. I seg selv stammer begrepet fra det greske *movere*, som legger opp til at «noe» beveger oss til å utføre en handling (Bråten & Brandmo, 2021, s. 213). Inn mot lesing snakker man gjerne om motivasjon som grunner for å lese, om det er fordi noe er spennende, at man er nysgjerrig eller andre faktorer som medvirker til at man ønsker å lese. Bråten og Brandmo (2021) skiller mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er når man er drevet av at man har lyst til å lese, opplever glede eller mestring av det. To ulike komponenter gjør opp den indre motivasjonen – én komponent der motivasjon er drevet av interessen for et tema, og én komponent som motiveres av selve lesesituasjonen og hvordan den oppleves. I den ytre motivasjonen er det ikke selve lesingen som er målet, men en ytre følge av lesingen. For eksempel om man har en eksamen eller andre sammenhenger der lesing fører til et mål eller en belønning (Bråten & Brandmo, 2021,

s. 217-218). Indre aspekter kan også påvirke lesemotivasjon. Forskning viser at personlig verdi er en viktig komponent til både indre og ytre motivasjon, og handler om lesing som del av egen identitet (Bråten & Brandmo, 2021, s. 219). Hvordan man ser på seg selv og egen identitet kan altså på lik linje med indre og ytre faktorer ha stor påvirkning på lesevaner og lesemotivasjon.

Forskning viser at ikke bare lesemotivasjon, men også fritidslesing kan påvirke leseforståelsen til elever (Stanovich, 2000). I hvilken grad elever har kontakt med trykte tekster på fritiden ser ut til å ha en påvirkning på elevenes leseforståelse. Forskjellene ser også ut til å øke i sommerferien, det vil si utenfor skoletiden. Disse ukene med høyere eksponering av tekst øker elevenes vokabular, verbal kompetanse og leseforståelse. Stanovich skriver om «print exposure» av at elevene blir eksponert for trykte tekster, men han poengterer også at det gjelder graden av deltakelse eller observasjon av samtaler om trykte tekster (Stanovich, 2000). Elevenes generelle interesse for lesing utenfor skolen er derfor en sentral faktor for elevenes leseforståelse, samt deres generelle kunnskap om historie og kultur (Strømsø & Aukrust, 2003 i Rogne 2014, s. 54).

Lesemotivasjon og engasjement er både noe man har med seg fra barndommen, men også noe man kan utvikle etter hvert. I skolesystemet er det viktig for lærere å møte elevenes syn på lesing av skjønnlitteratur der de er, og via relasjoner arbeide for å vise eleven det store spekteret av skjønnlitteratur som finnes. Forskning viser at de elevene som er personlig investert i lesing og ser på lesingen som personlig viktig, ofte leser mer og har høyere mestringsforventninger (Bråten & Brandmo, 2021, s. 219). Denne prosessen trenger mange elever eksplisitt hjelp til, både å finne slik litteratur, men også å få tilgang på det. I en hverdag der elevene er bombardert med ulike «raske» inntrykk via videoer på Instagram, YouTube og TikTok kan det være vanskelig å fange oppmerksomheten, og engasjement inn mot lesing er viktigere enn noen gang før. Roe (2020) peker på viktigheten av elevenes lesevaner opp mot leseforståelse, ordforråd og kunnskapsnivå. Innhold som engasjerer, språk de mestrer, og tid og rom for positiv leselyst er absolutt en utfordring i dagens klasserom, men ikke en umulighet.

3 Forskningsmetode og datagrunnlag

I dette kapitlet greier jeg ut om valg og begrunnelse av metode opp mot problemstillingen, samt gjør rede for kodingen av skjemaene i opplegget opp mot forskningsspørsmålene og prosessen i lys av forskningsetisk tilnærming.

Denne oppgaven er inspirert av hermeneutikken og hermeneutisk tilnærming som metode. Hermeneutikk innebærer et fokus på tolkning, men ikke minst *bearbeidelsen* av materialet og videre justering av tolkningen i arbeidet. Man får altså en spiral der man finner en sannhet og dermed har lært noe nytt, og som en konsekvens av det ser man andre aspekter eller perspektiver og lager seg en ny sannhet (Heidegger, 2001; Læg Reid & Skorgen, 2014). Slik blir hermeneutikk en sirkulær tolkningsprosess der man justerer forståelsen og tolkningen av materialet. En sirkulær prosess innebærer altså at helheten ikke kan sees uten å fortolke deler eller aspekter av deler av teksten, og delene kan ikke sees uten helheten.

I og med at min forskning vil basere seg mye på mennesker og menneskelige faktorer som tolkning og tankemønstre vil et hermeneutisk standpunkt bidra til å gå inn i datamaterialet på en transparent og helhetlig måte.

På den ene siden av hermeneutikken finner vi Martin Heidegger (1889-1976) og Hans-Georg Gadamer (1900-2002) som var opptatt av at alt som kan bli gjenstand for menneskelig erfaring også faller inn under hermeneutisk teori, fordi det blir språkliggjort, og dermed forstått og fortolket (Læg Reid & Skorgen, 2014, s. 220). Heidegger sier dette om den hermeneutiske sirkel:

«I sirkelen skjuler det seg en positiv mulighet for den mest opprinnelige erkjennelse, som vi riktignok bare kan gripe på en ekte måte når utlegningen har forstått at dens første, permanente og siste oppgave til enhver tid blir å *ikke la innfall og folkelige oppfatninger bestemme forsett, forutseenhet og foregripelse, men å sikre det vitenskapelige tema i utarbeidelsen av disse utfra tingene selv*»

(Heidegger, 2001, s. 104, min utheving)

Heidegger viser her til at en av de viktigste oppgavene til sirkelen er å sikre det vitenskapelige, det sanne basert på tingen i seg selv og egen bearbeidelse av det. Heidegger var sammen med Gadamer opptatt av hvordan forståelse var mulig, og hva som skjer når man forstår (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 10).

Det er tydelig at forforståelse er sentralt i hermeneutikken, og hva hver enkelt legger i sin egen tolkning vil variere ut fra vedkommende sine erfaringer. Individuelle forskjeller innenfor denne tolkningsprosessen påvirker forståelse og bearbeidning av inntrykk. På grunn av dette vil det i denne oppgaven være interessant å se på hvordan elevene i utvalget forstår teksten. Fordi forkunnskaper og bakgrunn for hver enkelt vil, ifølge prinsippene over, påvirke leserens forståelse. De vil også ha varierende erfaringer med skjønnlitteratur og opplevelser, noe som i teorien tilsier at de vil forstå samme tekst med noen ulike perspektiver og legge merke til ulike ting.

I tråd med et hermeneutisk vitenskapsteoretisk syn vil jeg også plassere oppgaven inn i en positivistisk retning. Positivismen som epistemologi tar utgangspunkt i at all empirisk forskning eksisterer med utgangspunkt i at forsker og verden eksisterer uavhengig av hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46). Vi kan forstå dette opp mot Kant (1724-1804), som ser på dette skillet som «virkeligheten i seg selv og virkeligheten slik den framstår i meg selv» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Positivismen finner vi tilbake til Platon rundt år 400 fvt. og antikkens verden, men det er August Comte (1798-1857) som sees på som den første i den moderne verden til å omtale positivismen. Dersom vi systematisk og nøytralt studerer verden rundt oss kan vi oppnå positivt gitt kunnskap – det positivismen ser på som fakta (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46). Inn i oppgaven vil et positivistisk syn hjelpe til med å skille positiv gitt kunnskap – noe nøytralt og empirisk bevist – og antakelser ved å legge et grunnlag der verden i seg selv og verden slik som vi ser den ikke nødvendigvis er det samme.

Problemstillingen «hvordan forstår et utvalg elever på 6. trinn romanen *Kampen* i lys av lesevaner?» undersøker hvordan utvalget forstår flere aspekter ved en tekst. Siden det er et ganske omfattende tema, har jeg delt problemstillingen inn i tre forskningsspørsmål. 1) Hvilket forhold har et utvalg 6. klassinger til fritidslesing? 2) Hvordan forstår et utvalg 6. klassinger romanen og 3) hvilke strategier bruker et utvalg 6. klassinger i etterkant av

lesingen av romanen? Jeg valgte å tilnærme meg problemstillingen og forskningsspørsmålene med et fokus på elevenes egne tanker, da formålet er å se på hvordan *de* forstår og tolker en tekst. Det ble derfor naturlig å spørre elevene direkte, og det ble vurdert som mest hensiktsmessig å generere empiri på to ulike måter, spørreskjema og brevmetoden. Disse måtene ble naturlige for å få et helhetlig blick på tematikken og for å svare på problemstillingen på en hensiktsmessig måte. Analyseringen av datamaterialet vil bli gjort greie for nedenfor i kapittel 3.1.

Innsamlingen av empirien foregikk gjennom et opplegg i klassen som utgjør utvalget. Opplegget startet med en introduksjon fra meg der jeg i plenum gikk gjennom hensikten og instruksjonene til opplegget, og elevene fikk mulighet til å stille spørsmål. I del 1 skulle elevene svare på skjema 1 (vedlegg 1) om lesevaner før de i del 2 skulle lese gjennom utdraget individuelt og så svare på skjema 2 (vedlegg 2) som var utformet som et handlingsreferat. På grunn av tid og at det skulle være et overkommelig opplegg for hele klassen, fikk de en tidsfrist for å måtte starte på skjema 2. Det var viktigere at de fikk skrevet et handlingsreferat enn at de rakk å lese gjennom hele utdraget individuelt siden jeg skulle lese det høyt i plenum. Høytlesningen ble gjort som del 3 i plenum før de gikk over til skjema 3 (vedlegg 3) med spørsmål knyttet til romanen, som var den delen som fikk disponert mest tid.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Valg av metode har stor påvirkning på datamateriale og inngang, og vil påvirke hva man som forsker kan finne ut av. Det er derfor viktig å velge riktig metode inn mot hver enkelt problemstilling. Samfunnsvitenskapen benytter seg av både kvalitative og kvantitative metoder. Kvantitative metoder forholder seg ofte til tall, statistisk data og store utvalg (Thagaard, 2013, s. 18). En slik metode passer hovedsakelig best i tilfeller der det forskes på fenomener som lar seg generaliseres og måles, altså positivt gitt kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvalitativ metode anvendes bedre inn mot studier av mennesker og humanvitenskap (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2013). I denne type metoder går man mer i dybden og ser på prosess og mening i analysen. Tradisjonelt sett vil kvantitative metoder ha store utvalg, mens kvalitative metoder vil ha mindre. Metodene vil generere ulik data, og inneholder dermed ulike typer informasjon. På grunn av dette kan det være

hensiktsmessig å kombinere begge metodene inn i et forskningsprosjekt. Dette kalles triangulering (Røykenes, 2009). Ved å bruke to ulike innganger til et tema på denne måten vil man få et større bilde av et fenomen, og sikre validiteten.

I dette tilfellet er problemstillingen nokså kompleks og kan være vanskelig å måle. Det har derfor vært nødvendig i dette prosjektet å ha en transparent tilnærming til metoden, og til ønsket empiri. Tolkning og forståelse er veldig individuelle faktorer som preges av indre prosesser som ofte kan være underbevisste. For å likevel få fram data og resultater om disse indre prosessene og tankene har jeg valgt å benytte meg av to ulike metoder for å generere kvalitative data. Begge metodene blir i ulik grad tilpasset for at empirien skal kunne svare på den aktuelle problemstillingen. En triangulær inngang brukes i denne studien som en måte å legge et generelt bakteppe for resultatene i lys av elevenes lesevaner, og for å kunne si noe for utvalget på et overordnet nivå. Metodene spørreskjema og brevmetoden brukes på ulike vis for å legge opp til refleksjon og fortolkninger fra elevene som deltar i studien. Dette gjøres konkret i form av tre ulike skjema som på hver sine vis samler inn relevant informasjon om utvalgets forhold til fritidslesing og deres forståelse av romanen *Kampen* (Eiksund, 2021).

Opplegget, som er basen for empiriinnsamlingen er delt inn i tre skjema; et om elevenes forhold til lesing, et som fungerer som et handlingsreferat og et der de får spørsmål til utdraget der de skal tolke og svare på blant annet tematikk. Ved å bruke både spørreskjema, som tradisjonelt genererer kvantitative data, og brevmetoden som genererer kvalitative data, har jeg benyttet meg av triangulering for å få et helhetlig bilde. Først av forutsetninger for leseforståelse i spørreskjema, så konkret hvilke strategier elevene bruker og hvordan leseforståelsen kommer til uttrykk i brevmetoden. Funnene i de innsamlede skjemaene blir analysert både helhetlig, per skjema og per spørsmål.

For at elevene skulle få et godt innblikk i utdraget valgte jeg å gjennomgå teksten to ganger, en gang via individuell lesing og en gang som høytlesing. Dette gjorde jeg for å sikre at alle elevene fikk kommet seg gjennom hele teksten i løpet av opplegget siden lesetempo kan være varierende. Seip Tønnesen (2010, s. 49-50) skriver om høytlesing som et middel for å gi hele elevgruppen en felles leseopplevelse og utgangspunkt inn mot samtale og arbeid med skjønnlitteratur. Dette kan føre til en følelse av fellesskap og leseglede for alle elevene og at

teksten ble tilgjengelig for klassen som helhet uansett leseevne og lesehastighet. Det viktigste for meg ved bruk av høytlesning var å gi alle elevene lik tilgang på teksten, slik at de hadde de samme forutsetningene for å kunne svare på skjema 3 (vedlegg 3).

Med en hermeneutisk tilnærming, problemstillingens tema og klasseromsopplegget i tankene er det naturlig å rette litt oppmerksomhet til det kvalitative forskningsdesignet. Et datasett med 16 friskrivingsvar fra skjema 3 som går mer i dybden av utdraget vil passe inn i et kvalitativt forskningsdesign. Målet er ikke kvantifisering av tall, men nyanserte beskrivelser av informantens livsverden ved hjelp av ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Et slikt kvalitativt design vil inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål, ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 47). Fordelen ved bruk av en slik metode inn mot min problemstilling er kvaliteten i de åpne meningsspørsmålene som legger opp til at informanten kan svare på spørsmålene på en måte som forteller noe om deres opplevelser og livsverden.

I tråd med Comte sitt positivistiske ideal og syn på virkeligheten i et forskerperspektiv finner vi i deler av datamaterialet en noe «lukket» tilnærming. Dette skjer i og med at jeg som forsker har en forventning til resultatene basert på teoretiske antakelser og egne erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Denne noe lukkede tilnærmingen kommer fra en deduktiv inngang til deler av materialet, altså fra teori til empiri (hypotese- og teoridrevet) (Tjora, 2017, s. 24). Det ene skjemaet er inspirert av andre studier og forskere, som gir den en deduktiv tilnærming. Men siden flere av spørsmålene i skjemaene er åpne og ikke legger opp til en fasit vil også deler av datamaterialet bære preg av at noen av kategoriene ble til i løpet av analysearbeidet i stedet for i forkant: Fra empiri til teori (eksplorerende og empiridrevet), altså en induktiv inngang (Tjora, 2017, s. 24). Postholm og Jacobsen (2018, s. 101-102) skriver om induktiv metode som en inngang der empirien på sin måte får mulighet til å representere virkeligheten i seg selv og ikke basert på eller sterkt påvirket av forutanselsene og forventningene til forsker. Dette datamaterialet vil bestå av både induktive og deduktive analysekategorier og vinklinger, i og med at skjemaene er utviklet med visse forventninger til funn knytt til koblinger mellom forkunnskaper og tolkningsevner, samtidig som mange av spørsmålene er designet til å kunne tenke fritt og ikke har noen forventede funn i selve svarene. Selv om noen av kategoriene er utarbeidet deduktivt er det likevel viktig å være transparent i analysen av funnene slik at resultatene blir pålitelige.

3.1.1 Spørreskjema

Den første delen av opplegget for elevene består av et spørreskjema, skjema 1 (vedlegg 1), der man får noe nødvendig bakgrunnsinformasjon om elevene og deres holdning til fritidslesing, dette for å få et innblikk i individuelle elever og klassen som helhet. Skjemaet er inspirert av Bråten, Lie, Andreassen og Olaussen (1999) sitt spørreskjema adaptert etter Stanovich og West (1989). I tillegg til har jeg lagt inn spørsmål #6 og #7 om høytlesing eller lydbok og lesing på andre språk enn norsk. I disse spørsmålene gir elevene informasjon om deres forhold til fritidslesing ved å svare på lesehyppighet, tilgang til bøker, tekstmedium og forhold til bøker som presang. Skjema 1 har syv spørsmål og tar primært utgangspunkt i lesevaner, men enkelte av spørsmålene kan man også tolke til å kunne si noe om engasjementet for lesing. For eksempel i spørsmål #5 om i hvilken grad de blir glade for å få en bok i gave. Dette skjemaet er det eneste som blir kodet kvantitativt, og er utformet likt spørreskjema som metode slik Postholm og Jacobsen (2018, s. 166) definerer det: «Undersøkeren stiller noen spørsmål i et skjema, og enheten kan kun svare innenfor de rammer undersøkeren på forhånd har definert.» Dette blir gjort for at resultatene skal kunne generaliseres og fortelle noe om klassen sett i både helhetlig og individuelt perspektiv.

Alle spørsmålene utenom #1 har lukkede svaralternativer, *multiple choice*, og legger ikke opp til frisvar fra elevene. Hensikten med dette skjemaet var å få et innblikk i lesevanene til elevene, og ved å bruke lukkede svaralternativer skulle det bli enklere for elevene å svare på spørsmålene, samt at det skulle bli enklere for meg som forsker å klare å si noe generaliserende om utvalget. Svarene ville være mulig å kode kvantitativt og brukes til å kaste lys over svarene fra de andre skjemaene.

Det ene spørsmålet som elevene skal svare fritt på er spørsmål #4: «Kva tid las du sist ei heil bok? Kva for ei bok var det?». Dette spørsmålet var likevel kodet innenfor visse rammer, der elevene som hadde lest den siste uka fikk 3 poeng, sist måned fikk 2 poeng, siste 6 måneder fikk 1 poeng, og senere fikk 0 poeng. Noen av spørsmålene i dette skjema følger svaralternativer som har formen *rangordning* eller *ordinal* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 174), og sier noe om hvor mye eller hvor lite de tenker om noe. For eksempel spørsmål #5 fra skjema 1 som er basert på en 4-delt likert skala:

Dersom eg får ei bok i bursdags- eller julegåve blir eg:

- Veldig glad Litt glad Ikkje så glad Skuffa

Spørsmål #2, #4 og #7 er i likhet med #5 ordinale og sier noe om grad. Her er det ikke ment å krysse av for flere alternativer. Disse kodes slik at man får poeng i rangert rekkefølge. De får for eksempel 3 poeng for «veldig glad» og 0 poeng for «skuffa» i spørsmål #5. De som i spørsmål #2 leser «dagleg» får 4 poeng, 3 poeng for «fleire gonger i veka» og ned til 0 poeng for «ingenting utanom skularbeid». Under er en oversikt over hvor mange poeng som er mulig per spørsmål.

Tabell 1 - Mulige poeng i skjema 1

Spm #1	Spm #2	Spm #3	Spm #4	Spm #5	Spm #6	Spm #7	SUM =
0p mulig	4p mulig	4p mulig	3p mulig	3p mulig	2p mulig	3p mulig	19p mulig

Andre spørsmål har Postholm og Jacobsen (2018, s. 173) definert som formen *kategorisk*, eller *nominal*. Her er svarene gruppert i ulike kategorier og forteller noe om hvilke kategorier som gjelder for hvem, altså den sier noe om likhet kontra ulikhet. Et av disse spørsmålene er #3:

Kor får du bøker frå? (kryss av fleire om du treng)

- Skulen Bibliotek Heime Andre stader

Andre spørsmål i tillegg til #3 som er nominale er #1 og #6. Det første spørsmålet gir ikke poeng siden det svarer på kjønn, og er derfor ikke noen svar som er bedre enn andre. I spørsmål #6 skal elevene svare på om de blir lest for hjemme, hører på lydbok eller begge, eventuelt ingen av delene. Her fikk de 1 poeng for lydbok, og 1 poeng for høytlesning, altså totalt 2 oppnåelige poeng.

Selve spørsmålene ble nøye formulert for å sikre at det som ble spurt om faktisk var det man lurte på, og at det var klart og tydelig for de som skulle svare på skjema hva de skulle svare på. I analysen av skjema får elevene poeng basert på svarene, og får en samlet sum som vil si noe om deres generelle forhold til lesing på fritiden. Selv om dette skjema i seg selv genererer kvantitative data, vil det i et samlet datasett bygge på de andre resultatene og blir analysert kvalitativt.

3.1.2 Brevmetoden

De andre skjemaene som brukes i opplegget er skjema 2 (vedlegg 2) og 3 (vedlegg 3), en blanding mellom spørreskjema og intervju; brevmetoden (Berg, 1999, s. 174). Berg (1999, s. 174) beskriver brevmetoden som en mellomting mellom intervju og spørreskjema. Den har samme hensikt som et åpent intervju i og med at det stilles åpne spørsmål, men begrenses på samme måte som spørreskjema av informantens forståelse av spørsmålene. Det vil ikke være mulig å stille oppfølgingsspørsmål, så man er avhengig av at spørsmålene er grundig nok til at man får den informasjonen man er ute etter. Skjemaene i studien blir en litt egen variant, i og med at det ikke er riktig helt formulert som et brev, men heller et strukturert tenkeskrivenotat og oppgaver. I motsetning til skjema 1 blir ikke disse skjemaene poenggitt, og behandles rent kvalitativt.

Skjema 2 har bare ett spørsmål, og er utformet slik at elevene skal svare på «Kva handlar historia om? Lat som om du skal forklare for ein ven eller eit familiemedlem». Dette skjemaet er ganske nært det som Berg (1999) definerer som brevmetoden i og med at de skal forklare for et familiemedlem, og dermed får et personlig og uformelt preg. Svaret deres på dette skjemaet vil si noe om hvordan de forstår romanen. I disse svarene ser jeg på konkrete handlingspunkter, hva de mener foregår i romanen og om de utdyper disse punktene eller ikke. Skjemaet legger ikke noen føringer i form av linjering rundt hvor mye de skal skrive. Dette gjør at elevene er frie til å velge selv hvor mye de ønsker å legge i svaret og hvor dypt de ønsker å gå i detaljer. Disse svarene vil fortelle meg noe om hvordan de forstår romanen. Skjemaet er kodet slik at jeg ser på antall ord i handlingsreferatet, samt på detaljnivået. Her vil antall ord vektas tyngst, og detaljnivå og konkrete setninger eller aspekter vil trekkes fram det der er relevant.

Skjema 3 blir noe mer tilpasset i og med at det bærer større preg av spørreskjema og flere spørsmål enn ett dybdespørsmål. Disse totalt ti spørsmålene i skjema 3 er såkalte leserorienterte spørsmål, altså spørsmål til teksten der svaret krever tolkning og lesing mellom linjene fra eleven. Dette skjemaet bidrar til å svare på problemstillingen ved å gi informasjon om hvilke strategier elevene bruker i svarene sine, hvordan de forstår innholdet og hvordan de bruker teksten til å svare på spørsmålene.

I skjema 3 får informantene et konkret spørsmål om hva de mener er tema i romanen (spørsmål #10). Dette spørsmålet ble lagt til slutten av skjemaet slik at de gjennom å svare på de tidligere spørsmålene får en underbevisst refleksjon rundt innholdet i teksten. De andre spørsmålene er av leserorientert natur og legger til rette for at elevene får tolket og forklart hva de tenker rundt konkrete situasjoner fra utdraget, og de fleste spørsmålene er åpne og har ikke en fasit. Tidligere spørsmål varierer fra noen som er lukkede spørsmål; «På side 4, kvifor trur du at Mark har «veldig rare r-ar og ein merkeleg melodi i setningane sine»?», til spørsmål som er mer åpne: «På side 7 kan vi lese at Andreas er nervøs og kanskje litt redd for å fortelje Sara og dei andre venane om at onkel Jalle har gutekjærast. Kvifor trur dokker han er redd?». Sammen vil disse ti spørsmålene gi elevene mulighet til å reflektere rundt romanen fra ulike vinkler.

Selve analyseringen av svarene i skjema 3 vil gjøres ved hjelp av noen satte kategorier. Disse kategoriene er elaborering (forkunnskaper (E) eller intratekstuell (IE)), parafrasering (P), begrunnet evaluering (BE), ubegrunnet evaluering (UE) og annet (A). Kategoriene er inspirert av Rogne (2014, s. 55), og viser til hvilke strategier elevene bruker i etterkant av lesingen for å svare på skjema 3. Hun forklarer strategier som prosesser som en målrettet handling som potensielt kan være bevisst, og som er en naturlig konsekvens av å løse en oppgave (Rogne, 2014, s. 55). Kategoriene blir definert slik:

- Elaborering (E) er når elevene utdyper innhold og mening i en setning og forklarer med egne ord (forkunnskaper) eller ved å trekke fram andre aspekter fra samme tekst (intratekstuell elaborering). Utdypningene kan være egne tolkninger, basert på egne assosiasjoner, årsaksforklaringer, eller intratekstuell elaborering. Videre vil elaborering (E) vise til forklaringer basert på forkunnskaper, og intratekstuell

elaborering (IE) vise til slutninger tatt basert på informasjon fra andre aspekter i utdraget.

- **Patrick:** «Vi lærer at han er bestemt og kanskje at han drikker litt.» (E) (spørsmål #8)
- **Leon:** «Det er greit å vere den du er sjølv» (E) (spm. #10)
- **Olea:** «Kansje firidi okelen er homofil?» (IE) (spm. #5)
- Parafrasering (P) er når eleven skriver om innholdet i spørsmålet eller fra teksten uten å legge inn noen egne tanker, refleksjoner eller utdypninger, altså skriver om innholdet slik det står.
 - **Leon:** «Det betyr at han brukar feiringar som har vert på TV» (P) (spm. #3)
 - **Knut:** «At han prater på ein rar måte» (P) (spm. #4)
- Begrunnede evalueringer (BE), der eleven gir en positiv eller negativ vurdering av situasjonen med en forklaring.
 - **Nathaniel:** «Eg likte best når dei måtte løse opp i konflikta fordi då skjedde det masse uventa.» (BE) (spm. #9)
 - **Marius:** «Fordi det kan vere flaut fordi at dei kan takle det som annerledes» (BE) (spm. #6)
- Ubegrunnede evalueringer (UE) som også gir en positiv eller negativ vurdering, men her uten en begrunnelse.
 - **Dina:** «det er eit bra tema og kan hjelpe godt» (UE) (spm. #10)
 - **Abel:** «Far til viljar er ein chill person» (UE) (spm. #8)
- Annet (A) er kategorien for de svarene som ikke passer inn i kategoriene over eller som ikke har svart.
 - **Guro:** «Veit ikke» (A)

Kategoriene åpner for ulike innganger til svarene til elevene. Basert på Rogne (2014) sine funn i hennes prosjekt om elevens strategier i arbeidet med delvis motstridene tekster, krever disse strategiene ulik kompetanse. Det krever mer av leser å utdype og vurdere innhold, det vil si at bruk av elaboreringer (E og IE) og vurderinger (BE og UE) vil kreve mer av elevene enn å parafrasere (P) og gjengi tekst uten egne vurderinger. Hun fant også at de elevene som brukte flest av disse dybdestrategiene (E, IE, UE og BE) brukte mer tid på lesingen siden de leste nøyer og vurderte teksten i større grad mens de leste (Rogne, 2014, s. 147).

I planleggingen av datainnsamlingen måtte jeg som forsker vurdere hvilken metode som ville generere data som kunne hjelpe meg med å svare på problemstillingen. Jeg valgte å bruke ulike skriftlige metoder for å få en tydeligere og mer selvstendig analyseprosess ved bruk av og skriftlig empiri enn ved for eksempel intervju, i og med at elevene reflekterer tydeligere og i større grad mens de skriver kontra når de snakker. På denne måten unngår jeg usikkerhet i transkribering og tolkning av materialet, samt ved at jeg ikke påvirker de muntlige svarene minimerer jeg sjansene for at egne refleksjoner farger analysen, og dermed sikrer kredibiliteten.

3.1.3 Tekstutdrag

Utgangspunktet for spørsmålene i skjemaene ble et utdrag (vedlegg 5) fra romanen *Kampen* av Geir Egil Eiksund fra 2021. I romanen møter vi Andreas og får et innblikk i hans sommerferie med venner, familiebesøk og en ny gutt i bygda. Romanen er skrevet på nynorsk, som også var hovedmålet på skolen der opplegget ble gjennomført. Totalt antall sider er 122, skrevet med Times New Roman. Jeg valgte å transkribere de delene jeg trengte inn i et eget dokument i Word slik at det skulle være sammenhengende og lett å lese for elevene, og for at det skulle være mulig å kutte unødvendige avsnitt og setninger på en fornuftig måte. I utformingen av tekstutdrag og spørreskjemaene var det viktig å få et såpass presist tekstutdrag som ikke var for langt, men som samtidig hadde små detaljer som var nødvendig for at elevene hadde et grunnlag til å lese mellom linjene og å tolke ting som ikke sto eksplisitt i teksten. Dette førte til et tekstutdrag på rundt 13 sider. Lesbarhetsindeksen (LIX) endte i dette utdraget på 19 (skriftlig.no sin lix-kalkulator), noe som tyder på en lettlest bok.

I arbeidet med å trekke ut relevante hendelser i romanen og få et sammenhengende utdrag måtte jeg kutte betraktelig ned på lengden. Dette førte til at jeg måtte velge ut noen hendelser som framhevet tematikken på en logisk måte, og kutte ut noen andre. Det omfattende arbeidet førte til noen harde valg av hendelser for at utdraget ikke skulle bli for omfattende, samtidig som det skulle vedlikeholdes en viss logikk i progresjonen av romanen. Syv steder i det ferdige utdraget endte jeg med å lage en liten infosetning eller ingress om kontekst slik at leser skulle henge med i handlingen. Disse så for eksempel slik ut: «(Nokre dagar seinare,

Andreas har bestemt seg for at han IKKJE vil spele på konserten i morgon)» (s. 10 i utdraget, vedlegg 5).

Temaet i romanen er homofili, vennskap og kjærlighet. Kjærlighet for familie, for venner og potensielle romanser, men også kjærlighet til seg selv. Vennskap i form av nye venner, aksept fra de vennene man allerede har, og hvordan vennskap kan påvirke valgene vi tar.

Hovedkarakteren er en gutt på 11 år som opplever nye følelser og tanker, en endring i familiedynamikken, og han er derfor bekymret for hvordan han blir oppfattet av de andre barna i bygda. Det er en historie med mange nyanser som kan påvirke lesere ulikt basert på hvilke tanker, erfaringer og synspunkter de har fra før. Jeg valgte derfor å bruke dette utdraget i og med at forkunnskapene til elevene vil spille en rolle inn mot tolkning av teksten ved å bruke leserorienterte spørsmål. Det var også viktig for meg at hovedkarakteren i boka var en gutt, dette for å få opp engasjementet til flest mulig i klasserommet siden PISA har vist oss at gutter har langt mindre leseengasjement enn jenter. Fordi det ikke ser ut til at jenter i samme grad er like sensitive for dette med engasjement i forhold til oppgaven i PISA, valgte jeg en roman som hadde en gutt på relativt samme alder som informantene for å engasjere også dem (Roe, 2020).

3.1.4 Utvalg og pilot

Utvalget i studien er en klasse på 6. trinn med 16 elever. Aldersgruppen ble valgt på bakgrunn av at alderen på utvalget tilsier at de fleste informantene basert på kompetansemålene for 4. trinn i LK20 kan lese og forstå en litterær tekst (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette utvalget ble valgt ut fra en skole i nærområdet, der kontaktlærer ble spurt direkte. I og med at hele klassen deltar, og at ingen andre klasser eller elevgrupper er med, vil utvalget bli klassifisert som et klyngeutvalg (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 98). På dagen for gjennomføring var det noe sykdom i klassen, og jeg endte opp med 16 gyldige svar. Kjønnbalansen blant deltakerne er avrundet til 56% gutter og 44% jenter.

For å sikre at skjemaene fungerer slik de er ment er det ifølge Krogtoft & Sjøvoll (2018, s. 105) helt nødvendig å forhåndsteste. Det ble derfor i forkant av selve opplegget gjennomført en pilot med tre barn innenfor målgruppen som ikke var en del av utvalget. I tråd med det

Krogtoft og Sjøvoll (2018) skriver, ble piloten gjennomført på en mindre gruppe enn selve utvalget, og etter gjennomføring av piloten ble personlig intervju brukt for å hente inn tilbakemeldinger fra gjennomføringen. Hovedmålet med denne piloten var å finne ut hvor lang tid de brukte på å lese gjennom utkastet og om de tolket og svarte på skjemaene slik jeg hadde ment. Fra denne gjennomføringen tok jeg med meg noen justeringer på formuleringen av spørsmålene slik at det ikke skulle være tvil rundt hvilken informasjon jeg spurte etter. Jeg kuttet også ned på tekstutdraget på grunn av tidsperspektivet, slik at felles gjennomlesning ikke skulle ta over 30 min, at elevene kom seg gjennom på rundt 40 min, og at hele opplegget ble holdt innenfor tre skoletimer. I etterkant ser jeg at det kunne vært nyttig å ha gjennomført en fullverdig pilot i et klasserom for å få med alle variabler som distraksjoner og et større mangfold elever.

3.2 Validitet og reliabilitet

Som forsker er det min jobb å være bevisst på mine egne og funnenes begrensninger. Jeg er ansvarlig for hvordan datamaterialet er samlet inn, bearbeidet og presentert, og må derfor ha et bevisst forhold til om min måte å gjennomføre forskningen kan ha påvirket resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Min inngang til oppgaven førte med seg noen teorier og forutnelser. Basert på tidligere erfaringer på feltet hadde jeg en tanke om at det ville være sammenhenger mellom elevenes lesevaner og i hvor stor grad de var i stand til å trekke slutninger innad i teksten. Egne forforståelser og forventninger er viktig å være bevisst på for å unngå å gå i den fellen at jeg tilpasser svarene til mine forventninger, men at jeg lar resultatene snakke for seg selv.

For å kunne etablere troverdighet og kredibilitet inn i forskningen er det viktig å ta for seg spørsmålet om validitet og reliabilitet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) definerer reliabilitet som forskningsresultatens konsistens og troverdighet, og knytter det til spørsmålet om resultatet kan reproduseres av andre, altså om det kan generaliseres. Validitet på den andre siden handler om metodisk tilnærming til problemstillingen, og om metoden egner seg til å finne ut det man faktisk ønsker å finne ut eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2015). Under vil jeg gå gjennom validitet og kredibilitet hver for seg inn mot denne studien.

3.2.1 Forskningens validitet

Metodene jeg har brukt i form av spørreskjema og brevmetode gir elevene frihet til individuell refleksjon og tolkning, og datasettet består hovedsakelig av kvalitative data, samt delvis kvantitativt materiale fra skjema 1 (vedlegg 1), noe som kan gjøre det vanskelig å si noe om overførbarhet til andre skoler eller andre elevgrupper. Forskningsspørsmålene ber om elevenes forståelse av romanen. Dette blir sett i lys av elevenes lesevaner og strategibruk i etterkant av lesingen. Problemstillingen «hvordan forstår et utvalg elever på 6. trinn romanen *Kampen* i lys av lesevaner?» spør etter hvordan et utvalg elever forstår romanen. Siden mange av spørsmålene i opplegget er ute etter tematikk og budskap i romanen, vil jeg undersøke hvilke strategier elevene bruker i etterkant av lesingen for å svare på spørsmålene i skjema 2 (vedlegg 2) og skjema 3 (vedlegg 3). Dette vil sees i lys av en leserorientert tilnærming.

Validitet sier noe om gyldigheten til forskningen i lys av metoden: Hva spør problemstillingen om, og er valgt metode den rette til å faktisk svare på den? For å etablere validitet og gyldighet i et forskningsprosjekt kan vi dele validitet inn i to deler: ytre og indre validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Indre validitet handler om i hvor stor grad resultatene er gyldige for de som er studert, og å skille mellom årsak og virkning. Måles det som skal måles? Ytre validitet går på å undersøke om resultatene er overførbare til andre steder og skoler enn det eller den som er studert. For å etablere validitet må vi altså se på troverdigheten av studien i et større bilde.

Denne studien undersøker forståelse av en roman i lys av utvalgets lesevaner. For å sikre deltakerne i studien sine tanker fra påvirkning fra meg som forsker hadde jeg et bevisst forhold til min egen funksjon i gjennomføring av opplegget. Jeg var tilgjengelig for elevene i gjennomføringen av skjema 3, men var forsiktig med hvordan jeg veiledet de som bad om hjelp slik at jeg ikke påvirket svarene deres. Dette var en bevisst tankegang jeg hadde gjennom hele prosessen, både i utarbeidelsen av spørsmålene, gjennomføring av piloten, fysisk gjennomføring i klassen og arbeidet med analysen, at jeg skulle være reflektert rundt mine egne forkunnskaper og antakelser og prøve å ikke pålegge elevene sine svar betydning utenom det de faktisk har skrevet.

3.2.2 Forskningens reliabilitet

Som en kvalitativ studie med både spørreskjema og brevmetode som innganger til forskning, kan det ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) være vanskelig å gjenskape resultatene. Målet med reliabilitet i seg selv er uansett ikke å gjenskape resultatene, men å arbeide for at studien og funnene skal være troverdige inn mot en reell verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) oppgir to hovedpunkter for undersøkelse av reliabilitet; at forsker reflekterer over evne til å påvirke, og at forskeren gjør forskningsprosessen tydelig for andre. For å være transparent og åpen om dette fra starten av studien valgte jeg å gjøre noen konkrete tiltak for å hindre min påvirkning inn mot gjennomføring og resultat. Blant annet ved å arbeide aktivt for et variert utvalg i form av en hel klasse og ikke personlig utvalgte elever, anonymitet i innsamlingen og åpne spørsmål med en bevisst analyseprosess. Ved en god dialog med kontaktlærer om gjennomføringen og å åpne for tilstedeværelse i klasserommet har jeg vært åpen om prosess og hensikt med studien. I løpet av metodekapittelet har jeg arbeidet for å gjøre tydelig greie for mine prosesser og handlinger, og aktivt jobbet for å være transparent inn i og gjennom studien.

3.3 Ethiske vurderinger

Det er mange etiske perspektiver å ta hensyn til inn mot oppgaven. Arbeid som baserer seg på barn er i seg selv noe som krever å ha tenkt grundig gjennom prosessen, og denne studien er ikke noe unntak. Barn lever i en annen sosial verden enn voksne, og det er derfor viktig å ha et bevisst forhold til maktforholdet mellom meg som designer og gjennomfører av opplegget, og elevene som skal svare. Kvale og Brinkmann (2015, s. 175) poengterer at barn lett lar seg lede av spørsmål, og det er derfor viktig at spørsmålene som er ment å være åpne ikke har et tydelig forventet svar. Dette for å unngå at de svarer det de tror er riktig i stedet for det de selv tenker kan være rett. Tema for prosjektet er forståelse av en skjønnlitterær tekst, noe som åpner for personlige refleksjoner.

Selv om jeg ikke skal hente inn personidentifiserende informasjon er det fortsatt viktig å anerkjenne at det kan dukke opp spørsmål og svar som oppleves personlige for hver enkelt, og må derfor tenkes grundig gjennom i forkant av gjennomføring og under behandlingen av datamaterialet. Dette er også en av grunnene til at en pilot opplevdes nyttig; det gav meg et

lite inntrykk av hvor krevende spørsmålene kan være for aldersgruppen, og sa noe om hva som burde endres på eller tas bedre hensyn til.

I all forskning har man som forsker et ansvar for at empiri og data blir samlet inn og behandlet på et forsvarlig og etisk vis. De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) har utarbeidet fire overordnede prinsipper for forskningsetikk: Respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet (NESH, 2019). Inn i oppgaven har jeg som forsker vært opptatt av å behandle resultatene med respekt i framstillingen, rettferdighet inn mot tolkningen, og generell god integritet i helheten. Målet har ikke vært å «avsløre» eller dømme elevene i utvalget, men heller å få innsikt i tankeprosesser, strategibruk og lesevaner. Jeg har derfor hatt et særlig fokus på at informantene ikke opplever noen negative konsekvenser i etterkant av prosjektets slutt, men at funnene og framstillingen kan bidra positivt til mine erfaringer, deres opplevelser og til feltet generelt.

Selv om det ikke etterspørres noe personlig informasjon fra deltakerne valgte jeg likevel å sende ut et infoskriv med samtykkeskjema (se vedlegg 4) via kontaktlærer slik at både foresatte og elevene var innforstått med hva opplegget gikk ut på, hva det var i forbindelse med og om de ville delta eller ikke. Alle elevene og foresatte i klassen signerte samtykkeskjema som ble levert til kontaktlærer i forkant av gjennomføring. Her fikk foresatte og deltakere også mulighet til å stille spørsmål ved prosjektet og deltakelsen, men hverken jeg eller kontaktlærer fikk noen henvendelser om dette. Under gjennomføringen av opplegget signerte alle deltakerne skjemaene med et ID-nummer som de fikk tildelt i starten av opplegget for å unngå å bruke egne navn. Kontaktlærer har en oversikt over hvilken elev som fikk hvilket nummer, en koblingsnøkkel, slik at dersom noen skulle trekke seg så får jeg som forsker beskjed om hvilket ID-nummer som skal ut av datasettet.

All innhentet data ble transkribert inn i nettsiden Nettskjema for lettere behandling og sammenligning av innholdet i svarene. Nettskjema er et verktøy laget av Universitetet i Oslo som et sikkert sted for oppbevaring av forskningsdata. Her kreves innlogging med ID-porten eller Feide, og innhold i skjemaene er sikkert. Jeg opprettet en digital versjon av skjema 1 og 3 og førte inn svarene fra elevene selv. Siden dette ble gjort av meg i etterkant av gjennomføringen var det ingen tekniske spor fra elevene, og innholdet ble bare brukt av meg

bak min innlogging for å oppbevare svarene på et sikkert sted i analyseprosessen. Når prosjektet er avsluttet vil også all innsamlet empiri bli slettet, i tråd med samtykkeskjemaet.

4 Resultat og funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra det empiriske materialet. Først ved å legge fram resultatene fra skjema 1 (vedlegg 1) om forholdet elevene har til fritidslesing som et bakteppe for å forstå utvalget, deretter resultatene fra skjema 2 (vedlegg 2), så skjema 3 (vedlegg 3). Svarene til elevene i skjema 3 vil bli sett på i lys av analysekategoriene som ble nevnt i 3.1.2: Elaborering (E), intratekstuell elaborering (IE), begrunnet evaluering (BE), ubegrunnet evaluering (UE), parafrasering (P) og annet (A). Alle elevene har fått tilfeldige fiktive navn med ulik forbokstav, med kjønn som samsvarer med elevens eget, så alle resultatene og sitatene knyttet til enkeltelever er med disse fiktive navnene. Resultatene presentert nedenfor vil, sammen med teorien i kapittel 2 være med på å kaste lys over forskningsspørsmålene og problemstillingen i drøftingsdelen av oppgaven.

4.1 Skjema 1 – Klassens forhold til fritidslesing

Det første forskningsspørsmålet som spør om hvilket forhold har et utvalg 6. klassinger til fritidslesing, er utgangspunktet for skjema 1 (vedlegg 1) slik det ble beskrevet i kapittel 3.1.1. Her er hensikten å se på hvilke forhold utvalget har både individuelt og helhetlig til lesing av skjønnlitteratur på fritiden. Målet ved dette var å få et inntrykk av lesevanene til elevene i utvalget slik at det skulle bli mer interessant å se på hvordan de både individuelt og som klasse forstår og tolker motiv og tema i romanen. Sentrale spørsmål for lesevaner er spørsmålene #2, #4 og #7, som respektivt spør de om hyppighet og frekvens i lesing, når informantene leste en hel bok sist, og om de pleier å lese på andre språk enn norsk. Spørsmål #5 sier litt om deres forhold til lesing med tanke på engasjement ved at elevene skal svare på hvordan de ville reagert dersom de fikk en bok i gave. Svarene til utvalget gir også noe informasjon om deres tilgang på tekst i spørsmål #3 og #6 som spør om hvor de får bøker fra og om de lytter til lydbok eller blir lest for hjemme. Svarene deres på skjema 1 ble kodet kvantitativt, slik jeg har beskrevet i kapittel 3.1.1, og de fikk poeng basert på svarene sine. Se poengscoren per elev i tabellen under:

Tabell 2 - Oversikt over poeng knytt til hele utvalget sitt forhold til fritidslesing (N = 16)

	Spm #2 4p mulig	Spm #3 4p mulig	Spm #4 3p mulig	Spm #5 3p mulig	Spm #6 2p mulig	Spm #7 3p mulig	SUM = 19p mulig
Abel	1	1	2	3	0	2	9
Benjamin	1	1	2	2	2	1	9
Caroline	1	3	3	3	2	0	12
Dina	1	3	0	2	1	3	10
Elling	0	3	2	0	1	2	8
Fiona	4	1	3	2	0	2	12
Guro	1	1	0	2	2	1	7
Helene	4	1	3	3	1	1	13
Ida	2	2	1	2	1	2	10
Jonas	1	2	0	2	0	3	8
Knut	0	1	0	0	0	1	2
Leon	2	1	2	2	0	2	9
Marius	1	2	3	2	0	3	11
Nathaniel	1	3	3	2	0	2	11
Olea	1	1	0	2	0	2	6
Patrick	2	2	3	2	1	2	12
M =	1,44	1,75	1,69	1,94	0,69	1,81	9,31

I tabellen over ser vi en sammenfatning av elevenes poengscore fra spørsmålene i skjema 1. Gjennomsnittet ligger på 9,31 poeng, og det er åtte elever over gjennomsnittet og åtte elever under. Vi ser altså et reelt gjennomsnitt som deler klassen i to på midten. Overordnet sett tyder gjennomsnittsscoren til klassen som helhet ligger på et middels godt nivå for lesevaner på fritiden, basert på antall mulige poeng. Ser man derimot på enkeltindivider ser man at det er stor spredning i resultatene med en differanse på 11 poeng mellom Knut i bunn og Helene på topp. Samtidig er det en samling rundt gjennomsnittet med tre elever med 9 poeng, og to som fikk 10 poeng. Disse poengscorene som elevene har fått både som klasse og individuelt

sier noe om lesevaner og leseengasjement og vil være et bakteppe for drøftingen videre i oppgaven.

4.2 Skjema 2 – Elevenes forståelse av romanen

Forskningsspørsmål nummer 2 spør om hvordan elevene forstår romanen. Dette kommer fram i skjema 2 (vedlegg 2). Informantene skal her oppsummere hva de mener romanen handler om. Her har de varierende lengder på svarene sine. Det varierer fra det korteste svaret på 8 ord til det lengste på 111 ord, et gjennomsnitt på avrundet 50 ord, og hva de ønsker å vektlegge og hvor detaljert de er i beskrivelsene av handlingen viser store ulikheter. Hvor lang tid de fikk til å svare på skjemaet varierte også noe siden noen ble ferdige med individuell lesing tidligere og fikk bedre tid, mens andre måtte nøye seg med de oppsatte syv minuttene til å jobbe med skjema 2. Ikke alle i gruppa følte de ble helt ferdige med skrivingen, og flere av svarene stopper brått. Om dette er fordi elevene ikke fikk nok tid til å skrive eller fordi de ikke fikk lest lengre i teksten er uvisst. Dette kunne kanskje blitt løst dersom elevene markerte i teksten hvor langt de var kommet før de begynte på handlingsreferatet i skjema 2. Her er noen av svarene til elevene:

Caroline: «Det er ein historie om ein gut som heiter Andreas og Han er homofil, han har nokon vener som heiter Sara, Abdi, Sindre og Randi, og dei får en ny ven som heiter Viljar, og Andreas tror han likar Viljar men problemet er at Sara likar Andreas» (47 ord)

Dina: «Teksten handlar om en gut som spela orgel og fotball men so en dag kjem dei en ny gut til byen han heiter Viljar og er veldig gla i fotball og he veldig lyst til å spele med dei andre. Han er veldig snill, men so en dag kjem favorittonkelen på besøk det går ikkje som planlagt han har med seg kjærasten sin som heiter Mark det var ikke so gøy i starten men det gikk. Andreas og Viljar blei betre vener etter kvart som begynner Andreas og like Viljar og tegner eit bilde av han og Viljar so finner Sara det og sier det til Viljar. Viljar likar ikkje han.» (111 ord)

Helene: «Historia handla om at det kjem ein ny gut til bygda ved navn Viljar. Andreas forelsker seg i denne guten men guten er ikkje forelska.» (25 ord)

Ida: «Ei jente spurte en gutt om om dene gutten vile spele orkel det vile han men han ville høre ho spele forst han sa at han all dri hade hørt noko sant før men at det hørtest

kjempe bra ut og so tok dei og sa hade. Nar en fotbalspelar skal skåre mal og så skårte han og feira kjempe mase og dei andre lede seg i hel. 😊» (67 ord)

Knut: «Historia handler om ein gut som var homofil.» (8 ord)

Nathaniel: «Denne teksten handlar om ein gut som må passere masse hindringar, men at han klarer å komme seg gjennom dei. Dei hindringane er at det flyttar inn ein ny gut som er man-ufan, Andreas begynner å like han, Sara finner det ut og forteljer det til Viljar, men han likar ikkje Andreas.» (52 ord)

Olea: «Historia handla om ein gut som likte vennen sin men turte ikke å sei det så for dei på en buss og der var ein mann. Seinare fikk han ein fogl som var sikkert lykke senere for dei til eit tivoli så kom det guttar så begynte dei 3 guttane å erte han.» (53 ord)

Alle syv har svart på spørsmålet, og ingen står ut i datasettet med tanke på lengde og detaljnivå, det er flere både korte og lange svar. Ida sin tekst skiller seg mest ut i form av innhold, da hun har noen detaljer i referatet som ikke samsvarer med teksten (samtalet hun skildrer foregår mellom to gutter, ingen jente), og hun er ganske detaljert i den ene hendelsen før hun begynner på neste handling og stopper der. Dette kan tyde på at hun ikke hadde kommet seg veldig langt i utdraget da hun skulle skrive handlingsreferatet, i tillegg til å ha uttrykt lite av handlingen i starten av utdraget. I svarene til Dina og Nathaniel ser vi spesielt at det er bevissthet rundt følelsene og sinnsstemningen i utdraget. De slutter begge med å poengtere at Viljar ikke liker Andreas, og har ikke med noe av handlingen som skjer etter. Caroline har lagt inn flere ord ved å ramse opp navnene til vennene til Andreas, uten at det legger til noen detaljer om handlingen i romanen. Dina har også med dobbelt så mye tekst som Nathaniel langt flere detaljer, og en mer kompleks tekst som gjenforteller historien. Setter vi Dina opp mot Helene ser vi stor forskjell i hva de velger å framheve som viktig for historien, og hvilke detaljer de trekker fram fra dypere i handlingen. Knut får ikke uttrykt noen konkrete handlingspunkt, men felles for alle er at de får med seg homofili som tema.

I arbeidet med å se gjennom og analysere disse svarene er det interessant å se på hvilke konkrete hendelser elevene trekker fram og hvor detaljert de behandler det. Det er begrenset hva jeg som forsker kan få av informasjon i dette skjemaet, siden jeg ikke har noen informasjon om hva elevene tenker rundt det de har skrevet, eller om de vet mer enn det de

har fått ned eller ikke. Resultatene viser likevel at elevene vektlegger ulike ting fra romanen, og at de kanskje har vært litt selektiv med hvilken informasjon fra innholdet de tenker er relevant eller viktig.

4.3 Skjema 3 – Elevenes strategier i etterkant av lesingen av romanen

Forskningsspørsmål nummer 3 spør hvordan elevene forstår romanen i lys av strategier i etterkant av lesing. I skjema 3 (vedlegg 3) får elevene ti spørsmål til utdraget. Alle spørsmålene hjelper elevene i varierende grad til å reflektere rundt konkrete samtaler og interaksjoner som omhandler tematikken i romanen. Svarene på disse spørsmålene blir kategorisert til ulike strategier: Elaborering (E), intratekstuell elaborering (IE), begrunnet evaluering (BE), ubegrunnet evaluering (UE), parafrasering (P) og annet (A). Noen spørsmål er lukket, mens andre er åpne og legger opp til refleksjon. Andre er midt imellom. Under har jeg laget en tabell som rangerer spørsmålene fra lukket til åpent.

Tabell 3 - Åpne eller lukkede spørsmål i skjema 3

Spørsmål #1 (lest fulltekst?)	Lukket (med alternativer)	Spørsmål #3 (å feire som fotballspillerne på TV?)	Åpent, med sosiale føringer
Spørsmål #4 (hvorfor prater Mark annerledes?)	Lukket	Spørsmål #6 (hvorfor er Andreas redd for å fortelle vennene om onkel Jalle?)	Åpent, med sosiale føringer
Spørsmål #2 (hvorfor tenker Andreas at Viljar er trist?)	Noe lukket, men med intratekstuelle føringer	Spørsmål #7 (alder/klassestrinn til Andreas og vennene?)	Åpent, med sosiale føringer

Spørsmål #5 (hva menes med at onkel Jalle «ikke har blitt noe»?)	Noe lukket, men med intratekstuelle føringer	Spørsmål #8 (hva lærer vi om faren til Viljar?)	Åpent
Spørsmål #10 (hva er tema for romanen?)	Åpent, men med intratekstuelle føringer	Spørsmål #9 (hvilken del likte du best?)	Åpent

Slik vi ser i tabell 3 er det varierende grad av åpen- eller lukkethet i spørsmålene, og jeg vil gå gjennom resultatene per spørsmål i denne rekkefølgen.

I spørsmål #1 spør jeg elevene om de har lest hele boka, altså fullteksten, fra før. Her har syv av elevene svart ja, åtte har svart nei og en har svart både ja og nei, noe som gjør svaret usikkert. Dette er greit å ha i bakhodet når vi ser på svarene i gjennomgangen under. Om dette kan ha hatt en innvirkning på kvaliteten i svarene deres kommer jeg tilbake til. Elevene fordeler seg slik:

Tabell 4 - Oversikt over hvem som har lest fullteksten før

Har lest fulltekst før:	Abel, Benjamin, Fiona, Guro, Leon, Marius, Nahaniel (7 stk)
Har ikke lest fulltekst før:	Caroline, Dina, Elling, Helene, Ida, Jonas, Knut, Patrick (8 stk)
Uklart svar:	Olea (svarte både ja og nei)

Spørsmål #4, «På side 4, kvifor trur du at Mark har «veldig rare r-ar og ein merkeleg melodi i setningane sine?»», der man kan se på ulike varianter av at Mark er fra England og har engelsk som morsmål som det svaret med direkte kobling til teksten. Dette var det 12 av 16 elever som hadde plukket opp i teksten, og disse har brukt intratekstuell elaborering (IE) der de trekker fram elementer fra andre streder i teksten for å begrunne og svare på spørsmålet. De som ikke svarte en variant av det svarte som følger:

Guro: «Veit ikke» (A)

Ida: «Kansje fordi att han er glad.» (E)

Jonas: «Kankje gravid eller at han lika og synge» (E)

Knut: «At han prater på ein rar måte» (P)

Svarene til disse fire kan man vurdere litt ulikt. Guro har tilsynelatende ingen teorier om hva som kan være grunnen til at Mark prater slik han gjør, mens de tre andre kommer med ulike teorier. Guro blir her kategorisert til annet (A) siden hun hverken trekker slutninger eller legger til informasjon. Knut har rett og slett gjentatt spørsmålet i svaret, altså parafrasert (P), og kommer ikke med noen tilleggsinformasjon om språket til Mark. Ida virker som hun forbinder en melodi i stemmen med å være glad, altså elaborering (E), men kobler ikke inn at det kan være på grunn av språklige faktorer som morsmål eller dialekt. Jonas er den som på dette spørsmålet gir mest grunn til usikkerhet. Han bruker personlige elaboreringer (E) der han drar slutninger basert på egne assosiasjoner som det ikke er grunnlag for i teksten. Han knytter også det at Mark har «en merkelig melodi i stemmen sin» direkte til musikk, som også kan tyde på at han undrer seg rundt det med melodi, uten at han klarer å komme inn på at han kanskje har et annet morsmål.

I spørsmål #2 skal elevene svare på hva som gjør at Andreas tror at Viljar er lei seg, og hva som eventuelt kan være grunnen bak det. Konteksten her er at Viljar nettopp har flyttet fra Bergen til Ljåvika. Tekstutdraget skriver at «Han er trist i stemma. Er han lei seg?» og ««Ja, eg spelar på eit lag i Bergen. Midtbane. Men no skal eg ikkje spele på lag med dei meir.» Stemma hans blir svak når han seier det.» (Eiksund, 2021, eget utdrag s. 2). Vi får altså ikke veldig mye informasjon om Viljar på dette tidspunktet i utdraget. Datamaterialet viser at syv av elevene trekker fram at han kanskje er trist fordi han måtte flytte fra Bergen, fotballaget og eller vennene sine og har brukt elaborering (E) som strategi. Knut og Benjamin skrev en variant av *vet ikke* og blir kategorisert som annet (A), mens de resterende poengterte at han var trist i stemma eller så lei seg ut. Under er et utvalg av svarene:

Abel: «Fordi han snakka so lavt» (E)

Fiona: «Andreas lurer på om Viljar er lei seg fordi han var trist i stemma» (P)

Helene: «Eg trur Viljar er trist fordi han ikkje kan spele meir på det gamle

fotballlaget.» (P)

Ida: «Eg trur at han sier fordi han griner» (E)

Jonas: «Viljar har kanskje mista mora si eller måtte flytte frå gode venner» (E)

Marius: «Eg trur fordi han har flyttet fra vennene sine.» (E)

Nathaniel: «Eg trur at Andreas trur at Viljar er lei fordi han hadde ei trist stemme og eg trur at Viljar er trist fordi han måtte reise frå alle vennane sine.» (P+E)

Olea: «han kan tru det fordi Andreas kan vere eller ha masse følelsa» (E)

Patrick: «Det som kanskje gjer Viljar trist er at faren er så direkte. Det kan også vere at han savnar vennane frå der han budde får.» (E)

Vi får altså ulike forklaringer på hva som kan ligge bak, men majoriteten mente det var på grunn av situasjonen rundt flyttingen og endringen i livssituasjonen til Viljar. Her er det bare én elev som beskriver både en grunn til at Andreas tror Viljar er lei seg og en teori om hvorfor han er lei seg, og det er Nathaniel. Hans svar er altså det eneste som svarer på begge aspektene ved spørsmålet, og han bruker parafrasering (P) og elaborering (A). Fiona og Helene skriver parafraseringer (P) fra teksten. Abel, Ida, Jonas, Marius, Olea og Patrick tilbyr personlige elaboreringer (E) for hvorfor Viljar kan være lei seg når de bruker ordet «fordi» i svarene sine. De som har teorier om hvorfor han er lei seg sentrerer seg hovedsakelig rundt at han har flyttet fra venner og fotballaget sitt, noe som viser at de tenker utover det som står direkte i teksten og ser på hva teksten forteller om situasjonen til Viljar på bakgrunn av dette.

Spørsmål #5 ønsker å belyse hva elevene tenker om en spesifikk situasjon, tematikken og hva som blir ment. Spørsmål #5 lyder slik: «På side 4-5 seier mora til Andreas til onkel Jalle at «vi har jo ikkje fått snakka noko om at du har blitt... Ja.», og onkel Jalle svarar at «Eg har ikkje blitt noko som helst». Kva trur du mora til Andreas meinte? Og kvifor svarte onkel Jalle slik?». Her varierer svarene til elevene i mye større grad, og de vektlegger ulike ting. Under er et utvalg av svarene:

Abel: «eg trur at han onkel jalle ville ha ein overaskelse og sjå korleis dei reagera» (E)

Benjamin: «Om han ikkje likte han like godt for å vere homofil» (E)

Dina: «Jalle he alltid vore homofil han he bere ikkje komt ut.» (E)

Guro: «eg trur mora meine at han var homofil, å onkel Jalle sa det får at han var redd får ka Andreas skule gjer eller sei» (IE+BE)

Helene: «Eg trur at Jalle alltid har vært homofil, men at dei aldri har prata om det ilag» (E)

Jonas: «kankje mora trudde at han hadde blitt...» (P)

Knut: «Eg trur han ville sei att han var homofil skiølv» (E)

Olea: «Kansje firdi okelen er homofil?» (IE)

Patrick: «Mora til Andreas seier egentlig at han har blitt homofil, men Onkel Jalle svarar at han har ikkje blitt noko som helst og det er fordi at han alltid har vert det.» (IE+BE)

Her får vi en del ulike tanker fra elevene rundt hva som ligger bak denne utvekslingen. De fleste er innoem at det dreier seg om homofili på et vis, men nøyaktig hva som er ment er det variasjoner i. Fire elever tenker slik som Patrick at Jalle ikke trengte å komme ut, fordi det var ikke noe han hadde blitt, men noe han alltid hadde vært. Disse bruker intratekstuell elaborering (IE) når de sier at han er homofil, samt begrunnet evaluering (BE) når de skriver at det er noe han alltid har vært. Olea og tre andre elever tenker at det er fordi han er homofil, altså intratekstuell elaborering (IE), og tre tenker at de ikke hadde snakket om det eller trengte å snakke om det, personlig elaborering (E). Resten funderer i om Jalle ville fortelle det selv, og derfor avbrøt henne, eller at han var redd for eller spent på reaksjonen til Andreas, og har også brukt personlige elaboreringer (E). Jonas har parafrasert (P) spørsmålet og ikke gitt et fullstendig svar. De som har svart noe slik som Patrick at «det ikke er noe han har blitt, men alltid vært», er de som har forstått utvekslingen best. Men de som skriver noe av det samme som det Guro skriver at han var litt bekymret for hva Andreas ville si er også inne på det.

Det siste spørsmålet i skjema 3, spørsmål #10 spør direkte om temaet for romanen. Siden dette er et sentralt spørsmål, vil jeg legge fram alle svarene til dette spørsmålet:

Abel: «fotball og to gutta» (E)

Benjamin: «mobbing og homofil.» (E)

Caroline: «temaet er at sel om du har det vanskeleg er det alltid ein lys side.» (E)

Dina: «det er eit bra tema og kan hjelpe godt» (UE)

Elling: «eg tenker at temaet er at det ikkje er farleg og vere homofil» (E)

Fiona: «temaer er om homofiler.» (E)

Guro: «Bra» (UE)

Helene: «Eg tenkjer temaet for boka er homofile.» (E)

Ida: «Kansje kjerlighet, vennskap og glede» (E)

Jonas: «at det er ein homofil gutt som er redd for og sei det» (E)

Knut: «romanse.» (E)

Leon: «Det er greit å vere den du er sjølv» (E)

Marius: *ikke svart på* (A)

Nathaniel: «Eg tenkjer at tema som denne historien er homofili, fotball og drama» (E)

Olea: «fotball og sann» (E)

Patrick: «Eg tenkjer tema for historia er fotball, vennskap og homofili.» (E)

Elevene har veldig ulike vinklinger inn mot dette spørsmålet, samtidig som vennskap og aksept, fotball og homofili går igjen i svarene. De som skiller seg mest ut er Marius som ikke skrev noe, altså faller inn under annet (A), og Dina og Guro, som egentlig heller ikke har svart på spørsmålet. De er kategorisert som ubegrunnet evaluering (UE), siden de vurderer tema som positivt, uten å gi noen forklaring på hvorfor. Resten har brukt elaborering (E) i svarene sine. I teksten finner vi belegg for å si at romanen handler om homofili, vennskap (aksept) og kjærlighet. Fem elever har ingen av disse, og Leon er inne på det med aksept. Patrick og Ida har to, og syv av dem har fått med seg én. Flere av refleksjonene er gode selv om de ikke svarer konkret på spørsmålet om tema, for eksempel Caroline. Hun har sett overordnet på utdraget og funnet fram en moral, noe som motiverer og som på et vis oppsummerer romanen godt. Det er altså flere tanker om hva temaet i romanen er, men ingen er innom alle tre.

Spørsmål #3 spør elevene hva de tror menes med at Viljar «feira som fotballspelarane på TV». Dette er kategorisert som et åpent spørsmål, men med sosiale føringer. Det som menes med dette er at det vil være noen referanser til faktiske tradisjoner innenfor fotball som vil være naturlig å trekke fram, samtidig som ingen svar blir regnet som feil her. Også her er elevene nokså splittet i svarene sine, der fire av elevene refererer til Cristiano Ronaldo som

Caroline: «Eg trur han synast at det er skumelt fordi han viste ikkje kven dei andre tenkte på det.» (BE)

Elling: «tilfellee at dei blir sure og ikkje ville vere med han» (BE)

Guro: «får at dei skal bli skofa eller synst at det er domt» (BE)

Marius: «Fordi det kan vere flaut fordi at dei kan takle det som annerledes» (BE)

Nathaniel: «Eg trur han er redd fordi det er mange som hatar homofile folk.» (BE)

Olea: «Kansje fordi folk eller familien kjem til å le av han» (BE)

Her ser vi at de har ulike begrunnede evalueringer for hva som gjør at Andreas er redd for å fortelle vennene sine om at onkelen er homofil. Knut og Benjamin har begge svart at de ikke vet, og faller inn under annet (A), ellers har alle de andre skrevet en grunn for hvorfor Andreas er nervøs. De fleste bunner i at vennene får en reaksjon og ikke vil være venn med han. Behov for aksept og frykt for utestenging er altså sentralt her.

Spørsmål #7 ber elevene tenke seg om rundt hvilket klassetrinn de trodde at Andreas og vennene skulle begynne i til høsten (handlingen foregår i sommerferien). Dette spørsmålet er også ganske åpent, og teksten gir ingen føringer annet enn at karakterene kjenner igjen noen gutter som «går på ungdomsskolen no», som framstår eldre enn Andreas og vennene (Eiksund, 2021, eget utdrag s. 10). Bakpå boka som elevene ikke fikk står det at han er 11 år og skal begynne i 7. klasse. Her svarer ti av elevene at de tror de begynner i 6. eller 7. klasse, to svarer at de tror de begynner i 5. klasse, tre at de begynner i 8. klasse eller på ungdomsskolen, og en elev, Olea, tror at de begynner i «6-7 eller 7-8 Nei! d er 2-3 😊». Svaret til Olea vil jeg derfor mene samsvarer minst med teksten og det de andre elevene har estimert. De aller fleste tenker altså at karakterene i romanen skal begynne på mellomtrinnet. Alle elevene har brukt elaborering (E), men om det er intratekstuel (IE) eller basert på forkunnskaper (E) er ikke mulig å vite.

Det ene spørsmålet viser en splittet gruppe elever. Dette er spørsmål #8, «Lærer vi noko om far til Viljar? Noko om kva slags person han er. I så fall kva?». Her er det stor variasjon i resultatene, med mange ulike tilnærminger. Bare tre elever har svart nei, vet ikke eller ikke svart, mens resten har fått med seg noen detaljer og dratt slutninger om han som karakter:

Abel: «Far til viljar er ein chill person» (UE)

Caroline: «Han er emo og rebel og litt streng.» (UE)

Elling: «han er en person som har langt sjegg, caps og solbriller» (P)

Fiona: «faren hørtet streng ut men det betyr ikkje at han er det.» (E)

Leon: «han er en rånar med skinnjakke» (E)

Nathaniel: «Etter det som eg las var han veldig streng og bestemt, men brydde seg masse om Viljar» (E)

Patrick: «Vi lærer at han er bestemt og kanskje at han drikker litt.» (E)

Noen av disse tingene som elevene nevner er elementer vi ikke får noe eksplisitt informasjon om i teksten, slik som Patrick som har forstått at han drikker litt, eller det Caroline beskriver. Det kan hende det stemmer det som de skriver, men det er ikke noe som blir nevnt i utdraget (eller i fullteksten). Svarene til Abel og Caroline er kategorisert som ubegrunnede evalueringer (UE), mens Elling har parafrasert (P) det konkrete innholdet i teksten. Fiona, Leon, Nathaniel og Patrick har gitt personlige elaboreringer (E) rundt faren til Viljar. Her har altså elevene fått mulighet til å tenke litt ut over hva som blir eksplisitt skrevet, og tenke litt på hva ting kan bety. Dette er nyttig inn mot de to siste spørsmålene.

I tillegg til å reflektere rundt konkrete hendelser i utdraget skulle elevene også svare litt generelt. I spørsmål #9 skal de skrive noe om hvilken del av romanen de likte best, og hvorfor. Her er det få føringer for hva de skal svare. Utenom Knut og Olea som ikke skrev opp noe her (A) er det mange personlige tanker om hva hver enkelt likte godt fra romanen. Detaljnivået er varierende, og innholdet forskjellig. Her er noen eksempler:

Benjamin: «Når han sa att han likte Manchester united» (BE)

Caroline: «Når det var konsert fordte eg synast at det var kult at han var redd men overvant det» (BE)

Dina: «den delen Sara og viljar står opp får andreas» (UE)

Jonas: «ej likte best den delen der Andreas og han andre spelte og publikum sang for nokon same ken det er skal du never walk alone». (BE)

Leon: «Side 1-2 Fordi eg syntest dei var spennande.» (BE)

Marius: «På slutten fordi Liverpool er best og dei sang you never walk alone.» (BE)

Nathaniel: «Eg likte best når dei måtte løse opp i konlikta fordi då skjedde det masse uventa.» (BE)

Patrick: «Eg likte best da dei spelte VM med Mark fordi at da var alle glade og at Andreas blei litt stolt over Mark.» (BE)

Vi ser at svarene har ulike vinklinger og fokus. Noen trekker fram handlingspunkt og viktige ting for progresjonen til historien, slik som Nathaniel, mens andre liker mest de delene der det ikke er så mye handling som foregår, for eksempel når de har det hyggelig og spiller fotball, slik som Benjamin og Patrick. Noen begrunner den delen de liker best, som Caroline, Jonas, Leon, Marius, Nathaniel og Patrick, mens andre bare skriver hvilken del det er, som Benjamin og Dina.

Oppsummert har elevene brukt en del ulike strategier i etterkant av lesingen for å svare på spørsmål rundt egen forståelse av romanen. Noen av spørsmålene har mange like strategier, mens andre varierer mer. Det er også noen av svarene til elevene som har blitt kategorisert i to kategorier, antall svar per kategori kan altså sammenlagt gå over 16 som er antall elever.

Under er en oppsummering av hvilke strategier som er brukt på hvilke spørsmål:

Tabell 5 - Oversikt over strategier per spørsmål i skjema 3

Spørsmål #1 (lest fulltekst?)	(ja/nei spørsmål, ikke målbare strategier)	Spørsmål #3 (å feire som fotballspillerne på TV)	Elaborering: 9 Begrunnet evaluering: 5 Parafisering: 2
Spørsmål #4 (hvorfor prater Mark annerledes?)	Intratekstuell elaborering: 12 Elaborering: 2 Parafisering: 1 Annet: 1	Spørsmål #6 (hvorfor er Andreas redd for å fortelle vennene om onkel Jalle?)	Begrunnet evaluering: 14 Annet: 2

Spørsmål #2 (hvorfor tenker Andreas at Viljar er trist?)	Elaborering: 11 Parafisering: 4 Annet: 2	Spørsmål #7 (alder/klassestrinn til Andreas og vennene?)	Intratekstuell elaborering og/eller elaborering: 16
Spørsmål #5 (hva menes med at onkel Jalle «ikke har blitt noe»?)	Intratekstuell elaborering: 10 Elaborering: 6 Begrunnet evaluering: 3 Parafisering: 1	Spørsmål #8 (hva lærer vi om faren til Viljar?)	Elaborering: 8 Ubegrunnet evaluering: 4 Annet: 3 Parafisering: 1
Spørsmål #10 (hva er tema for romanen?)	Elaborering: 13 Ubegrunnet evaluering: 2 Annet: 1	Spørsmål #9 (hvilken del likte du best?)	Begrunnet evaluering: 11 Ubegrunnet evaluering: 3 Annet: 2

4.4 Elevenes strategibruk

Datamaterialet består av svarene til elevene fra de tre skjemaene som del av et opplegg i klasserommet, og resultatene har jeg gjennomgått over. Jeg vil nå oppsummere de ulike strategiene per elev. For å se nærmere på utvalget som helhet har jeg valgt å dele dem inn i tre grupper basert på poengscoren deres i skjema 1 (vedlegg 1). Gruppe A ligger i toppsiktet i klassen, gruppe B ligger i midten rundt gjennomsnittet, og gruppe C ligger i bunnen. Videre i kapittel 4.4 vil jeg presentere de individuelle elevene per gruppe, og oppsummere hvilke strategier de har brukt. Det er disse gruppene som danner oppsettet for videre drøfting.

Tabell 6 - Gruppering av elevene per poengscore fra skjema 1

Gruppe	Elev	Score	Gruppe	Elev	Score	Gruppe	Elev	Score
A	Helene	13	B	Dina	10	C	Elling	8
A	Caroline	12	B	Ida	10	C	Jonas	8
A	Fiona	12	B	Abel	9	C	Guro	7
A	Patrick	12	B	Benjamin	9	C	Olea	6
A	Marius	11	B	Leon	9	C	Knut	2
A	Nathaniel	11						

For å kunne se på hvordan de ulike gruppene bruker strategier inn i svarene sine på skjema 3 (vedlegg 3) har jeg valgt å inkludere svarene til alle elevene på spørsmål #10 om tematikken i romanen, samt ett tilfeldig spørsmål per elev som er tidligere introdusert i resultatene i 4.3. Det andre spørsmålet varierer fra elev til elev og er valgt ut basert på relevans opp mot problemstillingen, og for å vise litt variasjon i strategibruken, siden de fleste bruker elaborering (E) i spørsmål #10.

4.4.1 Gruppe A – «Vi lærer at han er bestemt og kanskje at han drikker litt»

I tabellen under ser vi elevene i gruppe A, altså de som hadde høyest score fra skjema 1 (vedlegg 1) med poeng fra 11-13.

Tabell 7 - Oppsummering av elevene i gruppe A

Elev	Score	Strategier	Spørsmål #X	Spørsmål #10	Skjema 2
Helene	13	E = 5, IE = 1, P = 1, BE = 2	#5: «Eg trur at Jalle alltid har vært homofil, men at dei aldri har prata om det ilag» (E)	«Eg tenkjer temaet for boka er homofile.» (E)	25 ord ($M \approx 50$)
Caroline	12	E = 4, IE = 2, UE = 1, BE = 2	#6 «Eg trur han synast at det er skumelt for det han viste ikkje kven dei andre tenkte på det.» (BE)	«temaet er at sel om du har det vanskeleg er det alltid ein lys side.» (E)	47 ord ($M \approx 50$)
Fiona	12	E = 4, IE = 2, P = 1, BE = 2	#2 «Andreas lurar på om Viljar er lei seg fordi han var trist i stemma» (P)	«temaer er om homofiler.» (E)	49 ord ($M \approx 50$)
Patrick	12	E = 4, IE = 2, BE = 4	#5 «Mora til Andreas seier egentlig at han har blitt homofil, men Onkel Jalle svarar at han har ikkje blitt noko som helst og det er fordi at han alltid har vert det.» (IE+BE)	«Eg tenkjer tema for historia er fotball, vennskap og homofili.» (E)	90 ord ($M \approx 50$)

Marius	11	E = 2, IE = 2, BE = 3, A = 2	#3 «At han synest det fotballspelarar gjer er kult og at han vil gjere det same» (BE)	<i>ikke svart på (A)</i>	32 ord ($M \approx 50$)
Nathaniel	11	E = 5, IE = 2, P = 1, BE = 3	#2 «Eg trur at Andreas trur at Viljar er lei fordi han hadde ei trist stemme og eg trur at Viljar er trist fordi han måtte reise frå alle vennane sine.» (P+E)	«Eg tenkjer at tema som denne historien er homofili, fotball og drama» (E)	52 ord ($M \approx 50$)

4.4.2 Gruppe B – «Det er eit bra tema og kan hjelpe godt»

Jeg har sett på de elevene som ligger i øverste siktet i klassen, og skal nå ta for meg de på midten i gruppe B. Deres poengscore er både over og under gjennomsnittet på 9,31, men er ganske nære hverandre med 9 eller 10 poeng.

Tabell 8 - Oppsummering av elevene i gruppe B

Elev	Score	Strategier	Spørsmål #X	Spørsmål #10	Skjema 2
Dina	10	E = 5, IE = 1, UE = 2, BE = 1	#5 «Jalle he alltid vore homofil han he bere ikkje komt ut.» (E)	«det er eit bra tema og kan hjelpe godt» (UE)	111 ord ($M \approx 50$)
Ida	10	E = 5, IE = 1, BE = 3, A = 1	#3 «Nei at han er so glad som dei på TV» (BE)	«Kansje kjerlighet, venskap og glede» (E)	67 ord ($M \approx 50$)
Abel	9	E = 4, UE = 1 IE = 1, BE = 3	#8 «Far til viljar er ein chill person» (UE)	«fotball og to gutta» (E)	48 ord ($M \approx 50$)
Benjamin	9	E = 4, IE = 1, UE = 2, A = 2	#9 «Når han sa att han likte Manchester united» (BE)	«mobbing og homofil.» (E)	11 ord ($M \approx 50$)
Leon	9	E = 4, IE = 2, BE = 2, P = 1	#3 «Det betyr at han brukar feiringar som har vert på TV» (P)	«Det er greit å vere den du er sjølv» (E)	38 ord ($M \approx 50$)

4.4.3 Gruppe C – «Kankje gravid eller at han lika og synge»

De elevene med lavest score i skjema 1 (vedlegg 1, tabell 2) er plassert i gruppe C. Tabellen under viser hvilke strategier elevene i gruppen har brukt sammenlagt i skjema 2 (vedlegg 2) og 3 (vedlegg 3).

Tabell 9 - Oppsummering av elevene i gruppe C

Elev	Score	Strategier	Spørsmål #X	Spørsmål #10	Skjema 2
Elling	8	E = 3, IE = 2, BE = 2, P = 2	#3 «at han feirar feiringar mot cornerflaget san som dei imm» (E)	«eg tenker at temaet er at det ikkje er farleg og vere homofil» (E)	82 ord ($M \approx 50$)
Jonas	8	E = 6, BE = 2, P = 1	#4 «Kankje gravid eller at han lika og synge» (E)	«at det er ein homofil gutt som er redd for og sei det» (E)	28 ord ($M \approx 50$)
Guro	7	E = 2, IE = 1, UE = 2, BE = 2, A = 2, P = 1	#5 «egtrur mora meine at han var homofil, å onkel Jalle sa det får at han var redd får ka Andreas skule gjer eller sei» (IE+BE)	«Bra» (UE)	60 ord ($M \approx 50$)
Olea	6	E = 4, IE = 2, BE = 2, A = 1	#3 «Sikkert fordi han heia på eit lag/team» (BE)	«fotball og sann» (E)	53 ord ($M \approx 50$)
Knut	2	E = 4, UE = 1, P = 1, A = 3	#2 «At han prater på ein rar måte» (P)	«romanse.» (E)	8 ord ($M \approx 50$)

5 Diskusjon og drøfting

Utgangspunktet for denne studien er å se på hvordan et utvalg elever forstår romanen *Kampen* i lys av lesevaner og strategibruk etter lesing. Funnene fra empirien som er presentert over skal her undersøkes i lys av forskningsspørsmålene. Videre blir funnene diskutert i lys av teorigrunnet fra kapittel 2. Dette vil bidra til å svare på problemstillingen: Hvordan forstår et utvalg elever på 6. trinn romanen *Kampen* i lys av lesevaner?

5.1 Elevenes forståelse av romanen

I resultatene fra skjema 2 (vedlegg 2, tabell 7, 8 og 9) ser vi at antall ord i handlingsreferatene til elevene varierer veldig. Knut har 8 ord, Dina har 111, og gjennomsnittet i utvalget ligger avrundet på 50. Ser vi tilbake på Gee (1999) kan vi se på hans perspektiver rundt sosiale og kulturelle normer, og hvordan disse legger noen retningslinjer for hvordan vi tenker og tolker. Han poengterer at det ligger i menneskelig natur å være selektiv i informasjonen vi velger å fokusere på, som vi vurderer som verdig å bruke kapasitet på. Dette vil for handlingsreferatene til elevene antyde at lengde og detaljnivå ikke sier nok om hva de har fått med seg eller forstått, men mer om hva de velger å vektlegge fra innholdet. Ordlengde og detaljnivå er heller ikke reliable indikatorer for kvalitet eller for hva elevene har fått med seg av handlingen eller motivet i romanen, men at de, slik Gee presenterer, er selektiv i hva de velger å vektlegge fra innholdet i romanen.

Ordlengde og detaljnivå inn mot forståelse ser man for eksempel hos Caroline. Hun har lagt til navnene til alle vennene til Andreas uten at det har medført noe mer informasjon rundt handlingen av å nevne dette. Men disse detaljene har gitt henne syv ekstra ord. Vi får noen naturlige indikasjoner om forståelse i og med at Knut med sine åtte ord har med færre detaljer enn Dina med 111 ord, men altså ingen garanti for at han har fått med seg mindre enn henne siden antall ord ikke tilsvarer antall handlingsdetaljer. Ingen av disse har lest fullteksten før (tabell 4), noe som kan tilsi at det ikke er noen sammenheng mellom å ha lest fulltekst og lengde på handlingsreferat.

Rosenblatt sine teorier rundt efferent eller estetisk lesing ble presentert i kapittel 2.4 (Rosenblatt, 1982; Wilson, 2021). Estetisk lesing er mest naturlig inn mot «kreative» sjangrer, der rytmikk og verdensbilde blir aktivert i større grad enn i efferent lesing der leser ofte gjennomfører lesingen som del av et ytre mål. Teksten som er utgangspunktet for opplegget utvalget gjennomførte er en roman, og passer inn i estetisk lesing. Noen av svarene bærer særlig preg av denne estetiske og personlige prosessen, der identitet og emosjoner har en sentral rolle. Disse svarene gir også innsikt i deres verdensbilde og identitet. Her er noen av de estetiske svarene:

Patrick: «Det som kanskje gjer Viljar trist er at faren er så direkte. Det kan også vere at han savnar vennane frå der han budde får.» (E) (spørsmål #2)

Leon: «Det er greit å vere den du er sjølv» (E) (spørsmål #10)

Caroline: «Når det var konsert fordøt eg synast at det var kult at han var redd men overvart det» (BE) (spørsmål #9)

Flere av elevene inviterer inn i egne tanker og livsverden, noe som gjør at svarene deres får en dypere mening både i seg selv, men også i lys av den litterære teksten.

5.2 Elevenes strategier i etterkant av lesingen av romanen

Flere av teoretikerne nevnt i kapittel 2 retter oppmerksomhet rundt effekten av lesemotivasjon og mengde fritidslesing (Bråten, 2007; Bråten & Brandmo, 2021; Roe, 2020; Stanovich, 2000). De viser til forskning som tilsier at elevene som leser mest på fritiden skal vise en dypere forståelse for det de leser og tydeligere trekke slutninger mellom egne forkunnskaper og tanker til litteraturen. Skjema 3 (vedlegg 3) legger opp til at elevene skal svare på spørsmål som omhandler tematikken i romanen. Svarene deres er analysert over og kategorisert i seks ulike kategorier (elaborering (E), intratekstuell elaborering (IE), begrunnet evaluering (BE), ubegrunnet evaluering (UE), parafrasering (P) og annet (A)). Bruken av disse strategiene kan fortelle noe om hvordan elevene bruker forkunnskaper inn i forståelse av tematikken i romanen. Under er en tabell med oversikt over antall ganger hvilke strategier er brukt per gruppe:

Tabell 10 - Sammenlagte strategier per gruppe i antall og prosent

	E	IE	P	BE	UE	A	Totalt
Gr. A	24	11	3	16	1	2	57
Gr. B	22	6	1	9	5	3	46
Gr. C	19	5	5	8	3	6	46
Totalt	65	22	9	33	9	11	149
%	43,6	14,7	6	22,1	6	7,3	100

Slik tabellen over viser er elaborering (E) den vanligste strategien med totalt 65 svar av 149, altså rundt 44%. Alle elevene bruker elaborering, fra Marius som bruker det to ganger, til Jonas som bruker det seks ganger, og det er ingen tydelige forskjeller mellom gruppene. Bråten (2007) presenterer forkunnskaper som den største enkeltfaktoren som påvirker elevenes utbytte fra en tekst, og at meninger til tekst blir konstruert i samspill med egne forkunnskaper. Det er dette elaborering handler om, å bruke personlige tanker, erfaringer og utdypninger i svarene sine, og det er det de fleste elevene har gjort mest. Hvordan disse personlige elaboreringene samsvarer med utdraget varierer, og noen svar er grunnet i sosiale normer, andre i personlige tanker og assosiasjoner. Poenget med å se på denne strategien var å se på om de benyttet seg av forkunnskapene sine og dro personlige slutninger basert på egne tanker eller skjema (Anderson & Pearson, 1984; Bråten, 2007; Imsen, 2020; Kintsch, 1998 i Rogne, 2014; Wilson, 2021). I denne strategien er det viktigst at man som leser samhandler med tekst, og legger inn noe av seg selv og egen livsverden. Siden det ikke vurderes kvalitet på svarene vil denne strategien ha lav terskel, og personlige tanker er viktigere enn samsvar med tekst. Det er altså en tilgjengelig strategi, som kan være grunnen til at det er flest som har benyttet seg av den, uavhengig av forholdet deres til lesing.

Intratekstuell elaborering (IE) har 22 forekomster i svarene fra skjema 3, og utgjør rundt 15%. Her ser man en stor forskjell mellom gruppene, med elevene i gruppe A som bruker intratekstuell elaborering oftest. Det er bare to av elevene som ikke har noen intratekstuelle evalueringer; Jonas og Knut, begge i gruppe C. Intratekstuell elaborering som metode baserer seg på en automatisert prosess som Kintsch (1998 i Rogne, 2014) kaller for *knowledge based*

inference. Bråten (2007), i likhet med LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) kaller dette for utvinning av informasjon, og er i tråd med et bottom-up perspektiv. Denne evnen til å se koblinger mellom ulike sekvenser av tekst innenfor samme litterære tekst er det McNamara (2001) skriver om å lese mellom linjene i en tekst. Ifølge henne vil de elevene som klarer dette få et bedre utbytte av teksten enn de som ikke klarer det. Det er derfor interessant at de to elevene i utvalget som *ikke* brukte denne strategien begge er i gruppe C og har lav score fra skjema 1.

Det er seks elever som har havnet i kategorien annet (A), fordelt på 11 individuelle svar. De seks elevene er fordelt på alle gruppene, en i gruppe A, to i gruppe B, og flest i gruppe C med tre stykker. Av disse 11 svarene er det 1 som ikke er en variant av «vet ikke» eller «ikke svart». Noen elever vil ha problemer med å finne relevant informasjon i en tekst, som kan føre til en delvis forståelse av tekst, og det å dra slutninger og å lese mellom linjer vil oppleves vanskelig eller umulig (Alexander, 1992; Goldman, 1997 i Rogne, 2014). Det er likevel vanskelig å vite hva som er grunnen bak at elevene ikke har svart på spørsmålene, om de ikke finner informasjonen eller om det er andre grunner som ligger bak. Denne kategorien er spesielt interessant å se på potensialet i. Ved bruk av oppfølgingsintervju ville dette kunne blitt utforsket individuelt for å få noe informasjon rundt bakgrunn for dette.

Ingen av elevene i gruppe A har noen svar i kategorien ubegrunnet evaluering (UE), men alle har begrunnede evalueringer (BE). Ved at de har begrunnet alle evalueringene sine får vi en tydeligere forståelse for hvilke kunnskaper som er aktivert. Ifølge Graesser og kollegaer (2013) kan vi knytte dette opp mot et behov for forklaring, for å begrunne det vi leser: *explanation assumption*. Typisk i disse svarene for begrunnet evaluering er bruk av ordet *fordi*, men ordet i seg selv begrunner ikke nødvendigvis utsagnene til elevene. Dette ser man igjen i svaret til Fiona på spørsmål #2: «Andreas lurer på om Viljar er lei seg fordi han var trist i stemma». I tabell 7 har jeg kategorisert svaret hennes på spørsmål #2 som parafrasering (P), selv om hun har *fordi* i svaret sitt. Dette fordi hun ikke utdyper setningen fra utdraget med egne tanker eller vurderer hendelsen som bra eller dårlig. Ordet *fordi* legger altså ikke automatisk til noe ytterligere informasjon eller begrunnelse for vurderingen. Også her er det variasjoner rundt graden av samsvar til utdraget.

Det er få parafraseringer i datasettet, med bare 6% av svarene. Denne strategien brukes flest ganger i gruppe C, men har også noen forekomster i gruppe A og B. Parafrasering viser at elevene har forstått innholdet i spørsmålet og i teksten de refererer på et ordavkodingsnivå. Men elevene har ikke lagt inn utdypninger, elaboreringer eller vurderinger av noen slag, så det er vanskelig å konkludere noe rundt hva de mener. Rogne (2014) fant at parafrasering som strategi krevde mye mindre fra leser enn de dypere strategiene, fordi det ikke krever en vurdering eller utdypning av innholdet, og er derfor enklere og lettere tilgjengelig for leser. Spesielt i spørsmål #2: «På side 2 lurar Andreas på om Viljar er lei seg, kvifor kan Andreas tru det? Skriv gjerne ned nokre teoriar på kva som gjer Viljar trist». Her er det fire parafraseringssvar, og det eneste spørsmålet med flere enn én forekomst av denne strategien. Her skriver elevene av den ene setningen i utdraget som sier at Viljar er trist i stemmen, og tre av dem legger ikke inn noe mer informasjon i svarene. Nathaniel har en elaborerende leddsetning i tillegg til parafraseringen. De har altså ordavkodingen på plass, som er det Gough og Tunmer (1986) skriver om som et viktig grunnlag for leseforståelse. Hva som er grunnen til at akkurat dette spørsmålet har så mange parafraseringer er usikkert, men det kan være en snever formulering på første del av spørsmålet. Det forklarer likevel ikke hvorfor så få svarte på begge delene av spørsmålet.

Jeg vil holde meg til spørsmål #2 og se på elaboreringene utvalget brukte der. Elevene av elevene har her brukt elaborering i svarene sine. Slik det ble presentert i teorien viser denne strategien til at elevene klarer å lese mellom linjene for å danne et fullstendig bilde av innholdet i teksten, det Kintsch kaller *bridging inference* (1998 i Rogne, 2014). Flere av elevene har trukket frem at Viljar kanskje er lei seg fordi han måtte flytte fra venner eller fra fotballaget sitt. Ved at de har svart dette har de trukket slutninger på bakgrunn av innholdet i teksten, samtidig som at de har bidratt inn med sosiale tanker og følelser og satt seg inn i hvordan Viljar kanskje føler seg av å måtte forlate hjemmet sitt. Å klare å trekke slike slutninger basert på innhold i tekst er også noe elevene skal mestre basert på rammeverket for lesing som grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle elevene har benyttet seg av elaborering (E) i ulik grad. Den som har brukt strategien minst er Marius i gruppe A med to forekomster, men som til gjengjeld har brukt intratekstuell elaborering (IE) to ganger og begrunnet evaluering (BE) tre ganger, som også er dype strategier. Han har også de to eneste annet (A) i gruppe A. Tross to annet har han ved å bruke intratekstuell

elaborering (IE) vist at han kan finne relevant informasjon i en tekst for en helhetlig forståelse (Alexander, 1992; Goldman, 1997 i Rogne, 2014, s. 53).

5.3 Klassens forhold til fritidslesing

Generell interesse for lesing utenfor skolen er en sentral faktor for elevenes leseforståelse (Strømsø & Aukrust, 2003 i Rogne 2014, s. 54). Forskningen til Stanovich (2000) tyder på at elever som leser regelmessig på fritiden har bedre vokabular og leseforståelse enn de elevene som leser lite. Samtidig fant Rogne (2014) at de elevene som brukte flest dype strategier viste bedre leseforståelse i møte med tekst. Basert på dette vil det være naturlig at elevene i denne studiens utvalg også viser samme mønsteret. Dette innebærer at de elevene med høyest score i skjema 1 (vedlegg 1) kan tenkes å benytte seg av andre strategier i arbeidet med skjema 3 (vedlegg 3) enn de elevene med lav score, og kan vise antydninger til bedre leseforståelse.

Gruppene som elevene er delt inn i (tabell 6) er basert på poengscorene deres fra skjema 1, og tar ikke hensyn til kjønnsbalanse. Gruppene er likevel balansert med tanke på kjønn, og det er ingen tydelige eller generaliserbare ulikheter mellom lesevanene til jentene og guttene. Dette strider imot det Roe (2020) og Latini og Bråten (2021) skriver om lesevaner til jenter og gutter, noe som kan tyde på at studiens utvalg på helhetlig nivå ikke samsvarer helt med forventningene Roe legger fram fra PISA-undersøkelsen. På den andre siden viser resultatene fra skjema 1 at det er flest jenter som leser regelmessig og har flest poeng i spørsmål #2 (tabell 2). Det er vanskelig å si hva som kan medvirke til at fordelingen er slik at gruppene er kjønnsbalansert selv om flere jenter oppgir at de leser ofte på fritiden, men det kan tenkes at dette handler om andre faktorer som for eksempel tilgang på tekst. I denne studien handler funnene rundt tilgang på tekst om elevene har tilgang til bøker fysisk, men også om de har auditiv tilgang via lydbøker eller høytlesning. Man kan i denne sammenhengen undre seg om sosioøkonomisk utgangspunkt har en påvirkning på lesevaner eller engasjement inn mot tilgang på tekst. Dette er faktorer jeg ikke har noen data om i empirien, men som kunne vært interessant å studere i videre forskning.

Utvalget har ganske stor spredning i resultatene fra skjema 1 (tabell 2), noe som tyder på ulike lesevaner, generell erfaring med og forhold til lesing på fritiden. Forskjellen mellom den

høyeste scoren (Helene: 13) og den laveste (Knut: 2) er ganske stor, og tyder på en gruppe med veldig ulike forutsetninger i inngangen til skjema 2 og 3. Ser vi på strategibruken til Helene og Knut ser vi noen ulikheter. De ligger på rundt samme nivå av elaborering og har begge hver sin parafrasering, men Knut har ingen intratekstuelle elaboreringer eller begrunnede evalueringer, der Helene har respektivt én og to. Knut har tre spørsmål som går under annet og som rett og slett er ubesvarte. Det kan med andre ord se ut til at både Knut og Helene har brukt de strategiene som er mest tilgjengelig for dem med tanke på lesevaner, slik vi har sett fra Stanovich (2000), Bråten og Brandmo (2021) og Rogne (2014).

I kapittel 2.5 presenterte jeg Roe (2020) sin definisjon på en engasjert leser. Hun definerer en engasjert leser som personer som gleder seg til å lese, der de får interessante og spennende opplevelser. Hvordan elevene i utvalget har opplevd opplegget og leseprosessen har jeg ikke målt. Men jeg opplevde gruppa som velvillige og plikttoppfyllende i møte med opplegget. Dersom jeg utvider begrepet engasjement til å inkludere hvor mye elevene har lagt i svarene sine kan jeg se på lengde i svarene deres som et tegn på engasjement. Det kan da være interessant å se på hvilke elever som har flest og færrest ord i svarene fra skjema 2. I tabellen under har jeg samlet de tre elevene med flest og de tre elevene med færrest ord.

Tabell 11 - Flest og færrest ord i svar fra skjema 2 ($M \approx 50$)

Flest ord	Dina – 111 ord	Patrick – 90 ord	Elling – 82 ord
Færrest ord	Knut – 8 ord	Benjamin – 11 ord	Helene – 25 ord

Av de elevene som har *flest* ord er de i hver sin gruppe, Dina i gruppe B, Patrick i gruppe A og Elling i gruppe C. Det samme gjelder de elevene som har skrevet *færrest* ord, de har også fordelt seg i hver sin gruppe (Knut i gruppe C, Benjamin i gruppe B og Helene i gruppe A). I skjema 1 svarte elevene på noen spørsmål knyttet til leseengasjement og lesevaner, men det er lite som tyder på at den generelle scoren der har en sammenheng med engasjement i gjennomføringen av opplegget. Om innsats og engasjement inn i opplegget ledet av meg var noe annerledes enn det hadde vært dersom opplegget var gjennomført av kontaktlærer kan tenkes, i og med at de kanskje ville vise seg litt fram, eller at det var spennende med et

avbrekk fra hverdagen. Dette aspektet vil nok trolig variere fra gruppe til gruppe, men er absolutt noe som kunne vært interessant å se eksplisitt på i et annet forskningsprosjekt.

Det er vanskelig å si noe konkret om hver enkelt elev basert på empirien da det er begrenset med informasjon som kan utvinnes fra hvert enkelt skjema. Det er lettere å kunne dra slutninger mellom gruppene på et overordnet nivå basert på gruppas sammenlagte strategibruk. Sammenlignet med gruppe A har gruppe C mange færre forekomster av evalueringer. I tråd med Iser viser i sin resepsjonsetetikk vil skjønnlitterære tekster enten speile eller bryte med leserens virkelighet, og leser sine reaksjoner her vil være reaksjoner på denne speilingen eller brytingen (Aspaas, 2005). Ubegrunnede og begrunnede evalueringer kan i disse situasjonene være reaksjoner på hendelser basert på egne tanker og verdensbilde. Setter man begrunnede og ubegrunnede evalueringer sammen er det en økning på tre forekomster mellom hver av gruppene fra C til A, men ser vi på strategiene hver for seg er det en stor forskjell mellom gruppene. Gruppe A har bare én ubegrunnet evaluering, og 16 begrunnede, mens gruppe C har åtte begrunnede og tre ubegrunnede. Dette kan skyldes at elevene i gruppe A er mer bevisst egne refleksjoner, men det er ikke mulig å vite basert på datamaterialet.

Gruppe A viser generelt en tydeligere bruk av dype strategier med 3 parafraseringer (P) og 2 annet (A), sammenlignet med gruppe C sine 5 parafraseringer (P) og 6 annet (A). Basert på dette kan det virke som elevene i gruppe A med sine dype strategier har tilnærmet seg teksten og skjemaene på en grundigere måte og utdypet innholdet i teksten i større grad enn gruppe C.

6 Avslutning

I dette kapitlet vil jeg reflektere litt rundt mine opplevelser av studien både metodisk og med tanke på eget utbytte. Til slutt blir resultatene oppsummert i lys av problemstillingen.

6.1 Avsluttende refleksjoner

I startfasen av denne studien var forkunnskaper og leseforståelse tidlig i fokus, og en elevsentrert vinkling bestemt. I løpet av arbeidet med studien har vinklinger og formuleringer

blitt justert, og studien endte slik den står. Forkunnskaper og egne tolkninger inn mot leseforståelse er fortsatt hovedpoenget i store deler av oppgaven, men i tillegg har strategier i etterkant av lesing og forventinger i lys av lesevaner også fått en stor rolle. Siden noen av disse betraktningene kom inn underveis i studien er det noen aspekter jeg hadde justert noe dersom prosjektet skulle gjentas nå. Noen av spørsmålene ville blitt formulert annerledes for å ikke legge føringer for strategibruk. Skjemaene på et overordnet nivå er gjennomførte og samlet inn den dataen som de var tiltenkt å gjøre. Men noen detaljer og tilleggsinformasjon kunne vært relevant å fått med, for eksempel hadde det vært interessant å vite hvor langt elevene kom i den individuelle gjennomlesningen av utdraget for å lettere utnytte informasjonen fra skjema 2 (vedlegg 2). Slik jeg nevnte i kapittel 5.2 ville individuelle semistrukturerte oppfølgingsintervju vært gunstig som en oppfølging eller utvidelse av denne type prosjekt.

I gjennomføringen av opplegget var det skjema 3 (vedlegg 3) som fikk mest tid, dette for at elevene skulle få tid til å komme gjennom svarene sine og å kunne gå tilbake til teksten. Det har hatt en positiv effekt for svarene deres at de hadde god tid til gjennomføring, og at de kunne se over egne svar før gjennomføring. Siden svarene på dette skjema er hovedtyngden i datamaterialet og analysen var det viktig at det også fikk tilstrekkelig med tid i selve opplegget.

Arbeidet med denne studien har for meg vært veldig lærerikt. Et viktig utbytte har vært tydeligere og bredere kjennskap til teorier og retninger innenfor forskningsfeltet, som har vært nødvendig å sette seg inn i for å kunne forske på og drøfte et tema. Men også metodisk har det vært nyttig å arbeide på en slik måte, og det er på slutten av arbeidet at jeg nå føler jeg har et godt utgangspunkt for å starte studien. Å arbeide med elevsentrert empiri er en utrolig nyttig erfaring, og denne måten å arbeide på med fokus på utbytte, tema og problemstilling er viktig for meg og min læreridentitet.

6.2 Konklusjon

I løpet av denne oppgaven har resultatene fra et klasseromsopplegg om litterær forståelse blitt diskutert fra flere vinkler og i lys av ulike teorier. Problemstillingen ville finne ut hvordan et

utvalg elever på 6. trinn forsto romanen *Kampen* i lys av deres lesevaner. Som forsker er jeg kritisk til om det er mulig å sette et konkret svar på dette siden *forståelse* er relativt subjektivt. Likevel vil jeg mene at jeg i lys av det som er drøftet over har kommet fram til en del funn som dreier seg om forståelse, strategier og lesevaner.

Utvalget har vært gjennom et opplegg med tre ulike skjema som de har svart på i sammenheng med et utkast av romanen *Kampen*. Svarene er forsøkt analysert i lys av et sett strategier for tolkning og forståelse. Lesemotivasjonen og engasjementet som elevene viser i svarene sine kan jeg si lite om, om de er indre eller ytre motivasjoner, om de la mye eller lite innsats inn i svarene sine. Dette er tanker som hadde vært interessant å se på i videre forskning rundt tema, der skjemaene blir utbedret og oppfulgt av intervju for å forstå prosessene til elevene inn i lesingen og hvordan de har arbeidet for å svare på spørsmålene. Lesemotivasjon fra hjemmet basert på sosioøkonomisk bakgrunn og kjønn ville også vært interessante vinklinger inn mot et større prosjekt.

Så hvordan forstår et utvalg elever på 6. trinn romanen *Kampen* i lys av lesevaner? Funnene fra denne analysen kan tyde på at de elevene som bruker mest av de dype strategiene i etterkant av lesing også har bedre lesevaner på fritiden enn de elevene som leser lite eller ingenting utenom skolearbeid. Lesevaner kan altså ha innvirkning på hvordan elevene i utvalget har forstått romanen.

Referanser

- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. I P. D. Pearson, *Handbook of reading research* (s. 255–291). Longman.
- Aspaas, Ø. (2005). Resepsjonestetikk og reader-response. *Småtrykk Eureka*, 7.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2270/article.pdf>
- Berg, G. (1999). *Skolekultur nøkkelen til skolens utvikling*. Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse—Om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsning*, 2.
- Bråten, I., & Brandmo, C. (2021). Om lesemotivasjon. I I. Bråten & V. Grøver (Red.), *Leseforståelse i skolen—Utfordringer og muligheter* (s. 213–226). Cappelen Damm.
- Bråten, I., Lie, A., Andreassen, R., & Olaussen, B. S. (1999). Leisure time reading and orthographic processes in word recognition among Norwegian third- and fourth-grade students. *Reading and Writing*, 11(1), 65–88.
<https://doi.org/10.1023/A:1007976521114>
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Fagbokforlaget.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Eiksund, G. E. (2021). *Kampen*. Samlaget.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graesser, A. C., Olde, B., & Klettke, B. (2013). How does the mind construct and represent stories? I M. C. Green, J. J. Strange, & T. C. Brock, *Narrative impact: Social and cognitive foundations*. Psychology Press.
- Haug, B. S. (2017). Aktivere og kartlegge forkunnskaper. *Realfagsløyper*.

- Heidegger, M. (2001). Fra Væren og tid. I S. Lægheid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 87–105). Spartacus.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1980). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins university press.
- Kiili, C., Brante, E. W., & Ferguson, L. E. (2021). Kritisk lesing på internett. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utfordringer og muligheter* (s. 113–129). Cappelen Damm Akademisk.
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06 utg.). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Latini, N., & Bråten, I. (2021). Å lese på skjerm eller papir—Spiller det noen rolle? I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utfordringer og muligheter* (s. 179–196). Cappelen Damm Akademisk.
- Lægheid, S., & Skorgen, T. (2014). *Hermeneutikk: En innføring*. Scandinavian Academic Press.
- McNamara, D. S. (2001). Reading both high-coherence and low-coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 55(1), 51–62. <https://doi.org/10.1037/h0087352>

- NESH. (2019, februar 10). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: Norsk læreren i det moderne*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I Fredrik Jensen & Tove Stjern Frønes, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107–134). Universitetsforlaget.
- Rogne, W. M. (2014). *På sporet av mening. Korleis unge lesarar arbeider med multiple, delvis motstridande tekstar. Ein empirisk mixed-methods-studie av sjuandeklassingar sine strategiske aktivitetar*. Universitetet i Oslo.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory Into Practice*, 21(4), 268–277. <https://doi.org/10.1080/00405848209543018>
- Røykenes, K. (2009). Metodetriangulering – et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener? *Sykepleien Forskning*, 4, 224–226.
<https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2008.0081>
- Samuelstuen, M. S., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(2), 107–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2005.00441.x>
- Seip Tønnessen, E. (2010). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet: Loggskrivning og høytlesing. I H. Dahll-Lørsson (Red.), *Inn i teksten—Ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (3. oppl, s. 37–59). Fagbokforlaget.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Guilford Press.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to Print and Orthographic Processing. *Reading Research Quarterly*, 24(4), 402. <https://doi.org/10.2307/747605>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. udgave).

Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg). Gyldendal Akademisk.

Wilson, A. (2021). The reader, the text, the poem: The influence and challenge of Louise

Rosenblatt. *Education 3-13*, 49(1), 79–95.

<https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1824704>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Skjema 1: Lesevaner og lesemotivasjon

ID-nummer: _____

1. Kryss av det alternativet som stemmer for deg

- Jente Gut Anna

2. Kor ofte les du i bøker heime utanom skulearbeid? (historier, noveller, romanar og slikt)

- Dagleg
 Fleire gonger i veka
 Ein gong i veka
 Nokre få gongar i månaden
 Ingenting utanom skulearbeid

3. Kor får du bøker frå? (kryss av fleire om du treng)

- Skulen
 Bibliotek
 Heime
 Andre stader

4. Kva tid las du sist ei heil bok? Kva for ei bok var det?

Svar: _____

5. Kryss av for det alternativet som stemmer mest for deg:

Dersom eg får ei bok i bursdags- eller julegåve blir eg:

- Veldig glad Litt glad Ikkje så glad Skuffa

6. Høyrer du på lydbok på fritida? Pleier du å bli lest for?

- Lydbok
 Lest for
 Begge
 Ingen av delane

7. Pleier du å lese på andre språk enn norsk?

- Aldri
 Sjeldan
 Ja, av og til
 Ja, ofte

Vedlegg 2 – Skjema 2: Handlingsreferat

ID-nummer: _____

Etter lesing:

Kva handlar historia om? Lat som om du skal forklare for ein ven eller eit familiemedlem:

Vedlegg 3 – Skjema 3: Spørsmål til teksten

ID-nummer: _____

1. Har du lest heile boka før?

Ja Nei

2. På side 2 lurar Andreas på om Viljar er lei seg, kvifor kan Andreas tru det? Skriv gjerne ned nokre teoriar på kva som gjer Viljar trist.

Svar: _____

3. På side 3, kva trur du meinast med at Viljar «feira som fotballspelarane på TV»?

Svar: _____

4. På side 4, kvifor trur du at Mark har «veldig rare r-ar og ein merkeleg melodi i setningane sine»?

Svar: _____

5. På side 4 seier mora til Andreas til onkel Jalle at «vi har jo ikkje fått snakka noko om at du har blitt... Ja.», og onkel Jalle svarar at «Eg har ikkje *blitt* noko som helst». Kva trur du mora til Andreas meinte? Og kvifor svarte onkel Jalle slik?

Svar: _____

6. På side 6-7 kan vi lese at Andreas er nervøs og kanskje litt redd for å fortelje Sara og dei andre venane om at onkel Jalle har gutekjærast. Kvifor trur dokker han er redd?

Svar: _____

7. Kva klasstrinn trur du Andreas og venene skal byrje i til hausten?

Svar: _____

8. Lærer vi noko om far til Viljar? Noko om kva slags person han er. I så fall kva?

Svar: _____

9. Kva del av historia likte du best, og kvifor?

Svar: _____

10. Kva tenkjer du tema for historia er?

Svar: _____

Vedlegg 4 – Samtykke- og infoskjema

Samtykkeskjema forskingsprosjektet «Bruk av forkunnskapar inn mot lesing og tolking av skjønnlitteratur»

Føremål

Føremålet med prosjektet er å sjå om det er ein samanheng mellom forkunnskapar og tolking av skjønnlitterære tekstar. Resultata frå prosjektet kan hjelpe lærarar i planlegginga av undervisning rundt skjønnlitteratur for at elevar skal få best mogleg oppleving i klasserommet.

Problemstillinga til studien er «korleis elevar på 6. trinn nyttar forkunnskapar for å tolke skjønnlitterære tekstar». For å finne ut av dette vil eg ta føre meg spørsmål som handlar om lesevanar, og kople dei opp mot eit spørjeskjema om tematikken knytt til eit utdrag frå ein roman. Dette er ein del av ei masteroppgåve i regi av grunnskulelærerutdanninga ved Høgskulen i Volda. Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet.

Kva inneber det å delta?

Sjølve opplegget blir slik:

1. Svar på spørjeskjema om profil (kjønn og lesevanar)
2. Sjølvstendig, stille lesing av utdraget med ei kort skriveøkt i etterkant der de skriv om handlinga i teksten
3. Felles høgtlesing av same tekstutdrag der de har teksten framfor seg
4. Elevane svarer på lesarorienterte spørsmål om innhald og meining i teksten

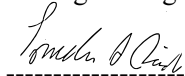
Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Det blir ikkje samla inn nokre private personopplysningar som gjer det mogleg å identifisere kvar enkelt elev. På ingen punkt i prosjektet vil det bli henta inn namn eller andre personlege opplysningar. Elevane vil få eit ID-nummer på pulten som dei skal skrive på dei ulike papirskjemaa dei skal svare på, slik at det aldri blir skrive noko namn på materialet som blir samla inn. Dersom det er ynskjeleg kan føresette spørje kontaktlærar og få tilsendt spørjeskjema som blir brukt i prosjektet i forkant av gjennomføring. Det er mogleg å trekke seg frå studien når som helst, og datamaterialet vil då bli sletta. Men all innsamla data vil vere anonymisert, og ingen personidentifiserande informasjon blir dokumentert på noko tidspunkt. Etter innlevert masteroppgåve i mai vil all innsamla data bli sletta.

Dersom du har spørsmål til studien ta kontakt med kontaktlærar eller:

- Høgskulen i Volda ved rettleiar Ingrid Løvik Saure, ingrid.lovik.saure@hivolda.no
- Forfattar/forskar Irmelin Losvik, irmelinl@stud.hivolda.no

Venleg helsing



Irmelin Losvik

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av forkunnskapar inn mot lesing og tolking av skjønnlitteratur» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i opplegg som skissert over (spørjeskjema)

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Prosjektdeltakar/elev, dato)

(Føreset, dato)

Vedlegg 5 – Tekstutdrag *Kampen* (Eiksund, 2021)

ID-nummer: _____



Den nye guten

(Andreas er på fotballbana med venene sine: Sara, Abdi, Sindre og Randi. Dei spelar VM-kampar. Dei stopper når dei høyrer to korte tut frå ein svart bil i busslomma)

«Kom! Vi går og seier hei!» ropar Sara og forsvinn i retning bilen. Randi følgjer på, og det same gjer Abdi og Sindre. Eg kjem etter.

«Hei!» seier ei mørk røst frå førarvindaugget. Mannen har store solbriller, langt mørkt skjegg og skinnjakke.

«Har de flytta til Ljåvika, eller?» Det er sjølvstøtt Sara som tør å spørje. Ho er ikkje det minste redd, ho. Aldri.

«Det har vi», svarar den grove røysta. «Men no kan de helse på han her.» Mannen snur seg, og det sota, elektriske bakglaset glir sakte ned. «Hels no skikkeleg,

Viljar. Fram med handa. Dette er dei nye venene dine.» Guten har snille auge og lyst hår som snirklar seg ut frå kapsen. Kvifor smiler han slik til meg? Kapsen er svart og har ein raud logo. Kan det vere ein fotballkaps? Hjartet byrjar å banke raskare. Tenk om han heiar på Liverpool!

Dei andre helsar på han først, eg prøver å flytte på meg for å sjå kva kaps han har. Men først når guten rekkjer fram handa si for å helse på meg, ser eg det. Det er ingen Liverpool-logo på kapsen, det er ein raud djewel. Den nye guten er Manchester United-fan.

«Viljar heiter eg. Hei. Kva heiter du?» Stemma hans er snill, forsiktig. Ikkje slik som faren di, bestemt og brå. Eg klarer plutseleg ikkje å svare. Klarer ikkje tenkje på anna enn United. Djewel.

«Andreas! Han prøver å helse på deg!» Sara dultar meg hardt i sida. Eg rekkjer fram handa og mumlar Andreas, før eg dreg henne til meg att og ser ned, bort.

«Vi må nesten dra vidare no. Men fint å sjå at de spelar fotball. Det likar Viljar også!» seier mannen og lèt bakglaset gli opp att. Guten sit framleis og smiler, heilt til han forsvinn bak svart glas. Saman med djevelen.

Eg får lyst til å sparke ballen så hardt eg klarer. Viljar. United. Djewel. Kvifor måtte det kome ein *sånn* gut til det nye huset?

Avtalen

(Andreas har rusla ned til vegen ved fjorden då han høyre ei stemme)

«Hei!» Den nye guten ropar etter meg, slik at eg må snu meg. Han har kome opp i vegkanten. Han smiler. Eg smiler stivt tilbake, men kjenner at det ikkje er ekte.

«Kva gjer du her?» spør eg og går sakte mot han.

«Veit ikkje heilt.» Han er trist i stemma. Er han lei seg?

«Du likar fotball?» glepp det ut av meg.

«United og Brann. Du også?» spør han.

«Liverpool.» Med ein gong eg seier det, kjenner eg at eg har lyst til å stikke.

«Å ja, men dei er jo gode. Kan fort vinne neste sesong», seier han, som om det ikkje er dumt at vi heiar på erkerivalar. Eg ser på han. Han smiler igjen.

«Spelar du mykje fotball?» spør eg.

«Ja, eg spelar på eit lag i Bergen. Midtbane. Men no skal eg ikkje spele på lag med dei meir.» Stemma hans blir svak når han seier det.

«Det er eit ganske godt fotballag i sentrum, då. Der kan du sikkert starte til hausten», seier eg.

«Spelar du der?» spør han og ser på meg. Det stikk til i magen. Skal eg fortelje?

«Nei, eg... Eg gjer ikkje det. Eg spelar org... Orgel. Og piano. Det tek så mykje tid...» Eg stivnar. Kvifor fortel eg dette? Han kjem sikkert til å tenkje at eg er heilt dust, ein orgelnerd.

«Kult! Eg har aldri fått lov til å spele instrument. Kan eg få høyre deg spele ein gong?» spør han.

«Ja, eh... Ein gong», svarar eg. Høyrer korleis orda stokkar seg til. Eg blir varm i andletet.

«Eg har nesten aldri høyrte orgel, trur eg. Har berre vore i kyrkja på sånn julegudsteneste med klassa.»

«Om du vil, kan du få bli med og prøve orgelet ein dag.»

«Det vil eg. Men sikkert best om du spelar.» Han smiler og rekkjer fram handa. «Avtale?» spør han. «Avtale», svarar eg. Eg smilar tilbake. Heilt på ekte, denne gongen.

Bromance

Vi spelar mange VM-kampar. Det er moro, sjølv om vi blir knuste, trass i at vi har Sara på laget. Viljar er veldig god. I eit angrep rundlurer han meg, slår tunell. Dei andre byrjar å le. Viljar skårar sjølvsagt og feirar som fotballspelarane på TV. Dei andre ler endå meir, men etterpå kjem han bort til meg.

«Orsak, Andreas. Måtte berre.» Så gjev han meg ein klem. Det er som om noko strålar utover i kroppen. Håra på armene mine reiser seg og står rett ut.

«Eh. Det går fint», kviskrar eg.

«Skal vi spele, eller? Ferdig med bromancen?» Det er Sindre som spør. Dei andre står og ser på oss. Abdi plystrar. Hjartet mitt bankar i tredobbel takt. Kva tenkjer dei? Eg må finne på noko å seie, men Sara kjem meg i forkjøpet.

«Kom igjen! Vi må skåre eit mål no!» ropar ho. Sara hatar å tape. Heldigvis.

Midt i eit angrep stopper plutsleg Viljar å spele. Han ser bort mot vegen. Den store svarte bilen stansar ved sida av bana. Faren ropar ut frå førardøra.

«Viljar, vi dreg no!» Han verkar streng i stemma. Viljar gjev Abdi og Sindre ein high five, og så kjem han bort til meg.

«Takk for kampen, Andreas. Må spele på lag med deg ein dag.» Han smiler til meg, og eg blir varm i heile kroppen. Stega er lette. Som om eg er innbytar og har kvilt heilt fram til no.

Dei gule koffertane

Døra på rommet opnar seg med eit brak. Eg skvett til. Ein diger haug med klede står i døropninga.

«Har du tenkt å stå opp i dag, eller?» Det er stemma til mamma.

«Ja da, eg har kjempetenkt å stå opp, faktisk!» svarar eg før eg hoppar ut av senga.

«Veit du kva?» spør mamma. «Onkel Jalle har ringt. Han kjem på besøk neste helg!»

«Kjem onkel Jalle!?» ropar eg. Onkel Jarle, som han egentleg heiter, er verdas beste onkel. Eg hoppar mot mamma og gjev henne ein klem. Denne sommaren blir betre og betre.

Det er aldri mange folk på bussen til Ljåvika. Dei fleste går av i sentrum. Og i dag er ikkje noko unntak.

Så kjem endeleg onkel Jalle. Han går fram mot bagasjerommet og dreg ut ein stor, gul koffert. Like bak han kjem det ein fyr med grøn hettegenser og ei gitarkasse over skuldra. Han dreg også ut ein gul koffert.

Onkel Jalle snur seg og vinkar mot meg. Eg spring bortover mot han og hoppar rett opp i armane hans.

«Hei, Andreas!» ropar onkel Jalle og slepp kofferten frå seg. Vi klemmer kvarandre hardt og lenge. «Så utruleg kjekt å sjå deg igjen.» Onkel Jalle set meg sakte ned.

«Og dette er Mark, Andreas. Han... Han kjem saman med meg og skal vere her med oss i sommar.» Fyren i grøn hettegenser smiler og tek fram handa si for å helse på meg.

«Hello. Eg heitar Mark. Så fint å treffe deg, Andreas.» Han har veldig rare r-ar og ein merkeleg melodi i setningane sine.

«Hei, Jarle!» Mamma kjem rett forbi meg før eg får rekt fram handa. Ho gjev onkel Jalle ein stor klem. «Og hei. Så fint å endeleg få treffe deg.» Mamma gjev fyren ein litt kortare klem.

«Ja. Johanne og Andreas. Dette er altså Mark. Han er... kjærasten min. Og eg tenkte... Tenkte at dette kunne vere eit godt hø... høve til å syne han Ljåvika. Sommaren er jo alltid så fin her. I alle høve når det ikkje regna for mange... for mange dagar i strekk.»

Onkel Jalle brukar då ikkje stotre? Og kvifor har han kome saman med ein fyr? Eg og onkel Jalle skulle jo teikne, berre vi to. Men så skal det plutseleg vere ein fyr her samtidig? Og kva meiner onkel Jalle med at fyren er kjærasten hans?

«Vi har ikkje fått snakka noko om at du har blitt... Ja.» Mamma snakkar plutseleg like rart og stotrande som veslebror sin.

«Eg har ikkje *blitt* noko som helst, Johanne. Kunne eg kanskje fått... fått snakka litt med deg åleine, Andreas?» Onkel Jalle bøyer seg ned på huk og ser rett på meg.

Men noko svart har teke over all plassen i magen.

Eg vil ikkje prate med nokon.

Så eg snur meg og spring i full fart, rett forbi pappa som står og ventar ved busskuret. Spring heile vegen heim, inn gjennom porten, inn den opne ytterdøra, opp

trappa og inn på rommet mitt. Eg smeller døra så hardt eg greier igjen bak meg. Eg kjenner korleis det vonde og svarte er alt som finst, og eg kryp opp i senga med skoa på.

Onkel Jalle har teke med seg ein fyr han skal vere i lag med heile sommaren. Eg dreg dyna over meg og legg meg heilt inntil veggen.

Det var ikkje slik det skulle vere.

Ei gåve i raudt papir

Etter ei stund høyrer eg at det går i trappa. Så knirkar det i døra, og nokon kjem på rommet. Nokonen set seg ned på kontorstolen og rotar i fargeblyantboksen min. Eg kikar så vidt opp.

«Greitt om eg teiknar vidare på historia?» Det er onkel Jalle. Skal han kome hit og late som om alt er greitt? «Kanskje vi kan teikne at kjempa øydelegg porten på neste side?» seier han.

«Eg... Eg kan teikne borga. Eg har øvd.» Stemma mi er veik.

«Kva sa du?» spør onkel Jalle.

«Ehm. Eg kan teikne borga!» Eg prøver å gjere stemma mi sterkare, men ho brest framleis.

«Bra, då teiknar du henne. Du Andreas, eg er veldig lei meg for at det er så lenge sidan eg har kome på besøk», held onkel Jalle fram. «Dei siste åra har vore litt vanskelege for meg, men du må vite at det ikkje er på grunn av deg at eg ikkje har kome på besøk. Du er faktisk mykje av grunnen til at eg endeleg torde å ta turen igjen.»

«Er han fyren kjærasten din?» spør eg. «Er kjærasten din ein mann?»

«Ja, eg og Mark er kjærastar. Vi har vore det i litt over eitt år no.»

Eg har så mange spørsmål at tankane går i ring.

«Andreas, eg er så lei meg for at eg ikkje har fortalt deg om dette tidlegare. Eg har nok vore litt redd for at du ikkje ville like vel like godt om du fekk vite at eg var... homofil. Men kan eg få lov til å hente Mark, slik at du kan få snakka litt med han?» Onkel Jalle høyrer nesten redd ut i stemma. Eg prøver å nikke under dyna.

«Ja.» Stemma mi brest framleis. Onkel Jalle klappar meg forsiktig på ryggen før han går ut av rommet og ned trappa.

Eg tørkar vekk tårer og snørr med dynetrekke og set meg opp og inntil veggen. Trykket i andletet lettar. Eg pustar djupt inn og ut nokre gongar, snur meg rundt og set beina ned på golvet.

Plutseleg slår ein tanke meg. Kva kjem dei andre til å seie når dei får vite at onkelen min likar menn? Kva vil Sara seie? Og Viljar? Tankane blandar seg med lyden av stemmer frå gangen. Onkel Jalle og fyren kjem inn gjennom døra. Dei set seg ned på huk framfor senga begge to.

«Hei, Andreas», seier fyren. «Eg kjem frå England. Frå ein by som heiter Liverpool.» Han gliser.

Fyren kjem frå Liverpool!

«Jarle har fortalt mykje fint om Ljåvika, og om deg», fortel fyren.

«Eg har vore i Liverpool!» seier eg plutseleg. Stemma mi er kraftigare no. «Verdas beste fotballklubb kjem derifrå, og eg var der i fjor med pappa. Vi var på Anfield og såg Liverpool slå Tottenham. Det var ein heilt fantastisk fotballkamp!» Plutseleg renn berre orda ut av meg.

«Er det sant? Så kjekt. Eg har vore på Anfield mange gongar sjølv. You'll never walk alone, veit du.» Fyren humrar. Så tek han fram ei lita gåve pakka inn i raudt Liverpool-papir. «Jarle fortalde at du var fan, så då måtte eg nesten kjøpe med noko frå supporterbutikken. Håpar du ikkje har ein slik ein frå før.»

Eg tek imot og riv opp papiret med det same. Ein plastboks med ein liten, raud fugl inni ramlar ut av papiret. Det ser ut som ein liten statue.

«Det er ein liverbird», seier fyren. «Eg... Eg hadde ein slik ein då eg var liten. Det gjorde så godt å sjå på han om eg hadde ein vanskeleg dag. Han står der så stolt. Håpar du likar han.» Mark smilar til meg.

Eg har fått ein eigen liverfugl. Fuglen i emblemet til Liverpool FC.

«Tusen takk!» ropar eg og hoppar opp frå senga utan å tenkje meg om.

«Han skal få stå på bokhylla», seier eg og går bort og plasserer han saman med dei andre Liverpool-effektane mine, under den store plakaten. Liverfuglen er den finaste av dei alle.

«Hallo der oppe! Det er mat!» ropar pappa frå kjøkkenet.

«Kan vi teikne vidare etterpå?» kviskrar eg til onkel Jalle på veg ned trappa.

«Det kan vi», svarar onkel Jalle. Eg kjennar at eg smiler. Onkel Jalle *har* kome for å besøkje meg. Og Mark heiar på Liverpool. Tankane varmar heile meg.

England taper alltid på straffer

(Andreas skal møte venene sine på fotballbana, klar for VM. Han har med seg Mark)

«Hei, kven er du?» spør Sara i det ho stoppar opp ved sida av oss. Ho har VM-ballen sin under armen.

«Det er... Det er ein mann som er på besøk. Han er...» Eg klarer ikkje finne orda som passar.

«Eg er kjærasten til Jarle», seier Mark medan han triksar med fotballen min. Det verkar så lett for han å seie det. Men det vrir seg til i magen. Onkel Jalle har gutekjærast. Eg må sjå bort.

«Hei, Mark. Eg heiter Sara.» Ho rekkjer fram handa og helsar. Mark prøver å ta imot handa medan han triksar med ballen, men treffer litt skeivt, så ballen sprett over

vegen og ned i grøfta på oppsida. Vi byrjar å le. Magen slappar plutseleg av att. Sara blei ikkje sint, eller skuffa, eller noko som helst.

Viljar, Abdi og Randi står allereie ute på fotballbana og ventar på oss. Kva vil dei seie når dei møter Mark? Kva vil Viljar seie? Sara tek ordet.

«Dette er Mark. Han er kjærasten til Jalle og er skikkeleg god til å trikse!» Sara ropar det ut. Dei ser ut som tre spørsmålsteikn der dei står. Eg prøver å sjå om andletet til Viljar kan avsløre noko. «Jalle er onkelen til Andreas», forklarar Sara vidare. Men før nokon rekk å seie noko, plukkar Mark opp VM-ballen og legg han til rette framføre seg.

«No skal eg treffe det venstre krysset», seier han og peikar på målet bak Viljar, Randi og Abdi. Han tek to steg bak. Så spring han mot ballen, skyt og skrur han heilt opp i vinkelen. Vi står og måpar alle saman.

«Eg skal vere på lag med han!» ropar Sara. Og så kjenner eg at eg plutseleg er stolt over å kjenne Mark. Over at han høyrer til i familien min.

Seinare

(Andreas, Jalle, Mark og Sara har vore ein tur inne i sentrum der dei så plakatar til pride-paraden som skal vere den sommaren. Dei så også protestantar som ynskjer at pride-paraden skal bli avlyst)

I det vi kjem heim, går eg rett opp på rommet og legg meg på senga. Prøver å få hjartet til å roe seg heilt ned.

Men eg klarer ikkje slutte å tenkje på biletet av dei to mennene. Kysset. Så eg blar opp på ei av dei siste sidene i teikneboka. Finn fram fargeblyantar og byrjar å teikne den eine mannen. Øyra, det lyse håret, munnen.

Plutseleg snik stemma til den gamle mannen med mikrofonen seg inn i tankane. Plakatane til folka. Tankane krøllar seg saman. Dei verka så sinte, så bestemte på at det var feil å like nokon av same kjønn.

Eg prøver å teikne vidare, byrjar på den andre mannen. Han med mørkare hår. Legg på skuggar i svart og grått. Prøver å få fram korleis andleta såg ut i profil. Munnane som møtest. Teiknar så nøyaktig eg får til. Kysset.

Så skriv eg namnet mitt under.

Og Viljar sitt.

Og til slutt eit hjarte.

Andreas + Viljar <3

Sommarfuglar av stein

(Andreas øver på stykket til konserten, Sara kjem, dei har avtalt at dei skal teikne)

«No regnar det så mykje at det snart må vere tomt der oppe.» Sara glisar og ristar på det våte håret.

«Skal vi teikne no?» spør eg og ser på Sara.

Sara gliser. «Gler meg til konsert!»

Eg pakkar bort keyboardet før eg leitar fram teikneboksen, legg fram ark og gjev stolen til Sara. Ho er den beste venen i verda.

«Eg stikk ein tur på do», seier eg og smiler til Sara før eg går.

«Har du fleire ark?» ropar Sara etter meg.

«Det ligg i skåpet under skrivebordet!» svarar eg og lèt att døra på do.

I det eg tappar ned, høyrer eg raske fottrinn frå rommet mitt som forsvinn ned trappa. Deretter lyden av ytterdøra som smell igjen med eit brak. Eg fortar meg bort til vindaug og ser Sara springe heimover.

Kva skjer? Kvifor sa ho ikkje ha det før ho drog? Eg går inn att på rommet, og der ser eg det. Skåpdøra under skrivebordet står på vidt gap, og på senga ligg teikneboka. Open.

Hjartet girar om og nesten bankar seg opp gjennom halsen. Eg spring bort til senga og ser med ein gong kva side boka ligg open på.

Sara har sett teikninga av dei to mennene som kyssar.

Andreas + Viljar <3.

Bokstavane under teikninga lyser mot meg.

Ei ekkel kribling spreier seg i kroppen.

Sommarfuglane inni meg døyr. Dei fell som svarte steinar og landar hardt i botnen av magen.

Meldinga

Mobilen ligg på skrivebordet. Eg tør ikkje sjå på han sjølv om eg veit at eg må sende melding til Viljar. Kva om Sara fortel det til han! Det er best om han får vite det av meg. Eg trekkjer pusten, plukkar opp mobilen og byrjar å skrive.

Hei. Eg må fortelje noko. Sara fann ei teikning eg laga. Eg prøvde å teikne eit bilete eg hadde sett. Under teikninga skreiv eg namna våre. Eg trur kanskje at eg likar deg...

Eg prøver å finne dei rette orda, slettar og byrjar på nytt. Mange gongar. Men det høyrerest så dumt ut, det heng ikkje saman. Viljar kjem til å hate meg. Alle kjem til å hate meg.

Plutseleg lyser mobilen opp i handa mi.

Melding.

Melding frå Viljar.

Sara har fortalt alt. Men eg likar ikkje deg.

Det er alt som står i meldinga. *Men – eg – likar – ikkje – deg.* Det svarte tek over heile kroppen. Magen, lungene, hovudet. Eg lèt att auga. Mobilen ramlar ut av handa og ned på golvet.

Viljar veit det. Viljar hatar meg.

Verda mi er øydelagt.

Det ringjer på døra

«Det er til deg, Andreas!» ropar pappa frå gangen. Uroa er tilbake i magen igjen. Kven er det som står i døra?

Hjartet bankar. Eg står att i gangen åleine med Sara. Svikaren.

«Eg... Eg er så lei meg, Andreas.» Ho ser rett ned i bakken.

«Kvifor sa du det til Viljar?» Stemma mi er sint, eg må ha svar.

«Han spurde, og eg klarte ikkje la vere å fortelje det. Men eg meinte ikkje å såre deg. Eg. Eg håpa kanskje på at han også lika deg...» seier Sara. Ho ser framleis ned.

Kva er det ho seier? Håpe ho på at Viljar lika meg?

«Eg skulle jo berre finne noko meir å teikne på, og så opna eg skrivebordsskåpet, slik som du sa. Og der fann eg den fine teikneboka di. Men så kom eg plutseleg til teikninga av deg og Viljar. Først kjende eg at eg blei skikkeleg skuffa. For eg likar deg, har du ikkje skjønt det?» Sara er raud i heila andletet. Og eg kjenner at blodet strøymer til mitt også. Likar ho meg?

«Og difor sprang eg berre. Eg låg på rommet mitt og var sint og lei og trist heile kvelden. Og i går jaga mamma meg ut for å få frisk luft, og eg sette meg ned i regnet. Men akkurat då kom Viljar og faren forbi.» Ho ser framleis ikkje på meg.

«Bilen stoppa, og Viljar kom ut. Han såg vel at eg var lei meg. Og då spurde han om kvifor. Og eg klarte ikkje seie anna enn det som var sant.» Sara ser opp på meg. Auga hennar er fulle av tårer.

«Men då hadde liksom tankane mine snudd seg rundt. Eg er jo så glad i deg. Og alt eg vil, er jo at du skal ha det bra. Eg hadde... hadde kanskje håpa at han ville bli glad. Men då eg sa det, så blei han så rar.» Ho legg hendene framføre andletet og græt.

Vi står berre slik, lenge. Til slutt kikar Sara forsiktig opp. Auga hennar er raude, men ho ser rett på meg.

«Orsak», seier ho stille.

Eg ser rett på henne, kjenner tårene presse på. Så gjev eg henne ein klem.

Overraskinga

(Nokre dagar seinare, Andreas har bestemt seg for at han IKKJE vil spele på konserten i morgon)

Tanken på konserten svirrar rundt og rundt i hovudet. Eg ligg lenge med auga ned mot armene mine. Men så skvett eg av en lyd frå mobilen. Melding frå Sara.

Viljar sa at han gler seg til konserten! Eg møtte han no, på bålteninga! Du må spele!

Eg set meg tilbake i stolen. Må eg spele? Eg snurrar ein runde rundt på kontorstolen, og då ser eg han. Den raude statuen eg fekk av Mark. Liverfuglen. Den rake, stolte fuglen.

Eg reiser meg sakte opp. Hentar fuglen ned frå hylla. Fuglen alle Liverpool-spelarar ser i det dei går ned trappa mot grasmatta på Anfield. Fuglen som er der for å gje dei styrke. Eg kjenner at noko byrjar å røre seg i meg. Kan eg klare det likevel?

Eg pressar fingrane rundt den stolte liverfuglen. Så puttar eg han i lomma.

Jo, kanskje eg kjem til å klare det.

Klemmen

Det er mange folk eg ikkje kjenner på marknaden i dag. Køen til berg-og-dal-bana går skikkeleg treigt, og eg byrjar å sjå meg rundt etter andre ting vi kan finne på medan vi ventar.

«Skal vi prøve luftgeværa først?» spør eg og peikar bort mot bua. Men Sara ser heilt sjokka ut av spørsmålet.

«Vente med berg-og-dal-bana? Vi skal prøve henne med ein gong!» svarer Sara.

Plutseleg stoppar vi i ein vegg av gitar med kaps. Dei snur seg i det Sara prikkar ein av dei på ryggen. Alle tre går på ungdomsskulen no, eg kjenner dei att med det same. To av dei har United-kaps.

«Prøver de å snike, eller?» Ein av gutane skubbar Sara bakover.

«Nei?» svarer Sara. Men guten skubbar henne ein gong til. Ho dett ned på bakken.

«Stopp!» ropar eg, og noko svart blæs seg opp i magen. Eg går mot guten med strake armar. Med liverfuglen i fast grep i høgre handa.

«Neimen, er det vesle Orgel-Andreas som yppar?» Ein av dei andre gutane tek tak i skjortekragen min.

«Nei, det er Homo-Andreas no! Han prøver seg på deg! Æsj!» ropar den tredje. Dei ler. Han som held meg i kragen, byrjar å løfte meg opp etter skjorta. Det stikk til i

halsen. Eg må stå på tå. Eg mister fuglen. Hjartet dundrar, og det byrjar å svartne rundt meg.

«Nei, kva er dette?» spør ei av stemmene. «Har du med ein teit, liten Liverpool-fugl? Haha! Sjø! Looserpool!» Eg pustar så raskt at eg blir svimmel.

Plutseleg sprett knappen i halsen opp, og eg sklir gjennom skjorta. Ho fyk oppover. Eg nedover. Skjorta blir dradd av kroppen, heilt til ho berre sit fast ved handledda. Vrengt. Har ikkje T-skjorte under. Eg dett på kne ned på grusen.

Han som held fast i skjorta, dreg meg opp på beina att før han skubbar meg bakover. Plutseleg står eg midt framføre heile Ljåvika med bar overkropp. Hendene i handjern av vrengde skjorteermar.

«Slutt! Slepp han!» skrik Sara. Folk kjem til. Guten som held meg, slepper taket. Eg gøymer andletet i den vrengde skjorta. Kjenner tårene som pressar seg på.

Eg prøver å få på meg skjorta. Får det ikkje til. Pusten gjer meg framleis svimmel. Stemmer frå alle kantar. Skritt i alle retningar. Eg får ikkje med meg kva som blir sagt, kor folk går, kva folk seier. Auga mine er fulle av tårer. Alt er svart rundt meg.

Så.

Nokon tek tak i skjorta mi. Hjelper meg med å få henne over hovudet, rett veg. Eg kjenner korleis skjorta dreg tårene mine utover andletet mitt. Klarer ikkje opne auga. Berre kjenner korleis personen forsiktig knepper att skjorta. Skubbar fuglen inn i handa mi. Legg armane rundt meg.

Gjev meg ein klem.

Stemmane forsvinn. Folka forsvinn. Det blir stille. Pusten min blir roleg att.

«Det går bra, Andreas.»

Stemma til Viljar.

Klemmen til Viljar.

Du går aldri åleine

(Det er klart for konsert i kyrkja, og Andreas ventar nervøst på å starte på sluttnummeret)

No er det vår tur. Eg sett med til rette ved orgelet og får notane på plass. Det er godt å sitje med ryggen mot publikum. Gjer det litt tryggare å sleppe å sjå alle folka. Eg plasserer liverfuglen på orgelet. Så seier mannen på scena noko eg ikkje får med meg. Alt eg høyrer, er dei siste orda.

«Du skal aldri gå åleine! You'll never walk alone!»

Eg ser bort på Mark der han sit ved sida av orgelet. Han slår dei første tonane, forspelet er i gang. Eg kan høyre publikum snu seg, ser onkel Jalle og mamma, Sara og Randi snu seg i spegelen. Ser Viljar snu seg. Mark nikkar til meg, og eg byrjar å spele. Lyden av Liverpool fyller kyrkjerommet. Hundrevis av auge ser opp på meg. Eg er ikkje åleine.

Vi speler oss gjennom songen ein gong. Det går bra, veldig bra. Eg pustar ut og Mark byrjar på den korte brua. Eg gjer meg klar for å spille refrenget ein siste gong, men så byrjar plutseleg Mark på forspelet igjen. Han gliser, før han nikker.

«Vi tek han ein gong til frå starten», seier han. Han er snart ferdig med forspelet. Plutseleg kjem det lydar frå publikum, lydar av folk som reiser seg opp. Eg klarer ikkje sjå kva som skjer i spegelen. Hjartet byrjar å banke. Er det nokon som går? Nokon som ikkje liker songen?

Mark nikkar til meg, han er ferdig med forspelet. Eg må fokusere. Spele rett. Men så høyrer eg det. Stemmer frå publikum. Stemmer som syng.

«When you walk through a storm. Hold your head up high. And don't be afraid of the dark.»

Det byrjar å krible heilt ut til fingertuppene. Håra står rett opp på armane medan eg speler. *«Walk On, Walk On, with hope in your heart»*, syng kyrkja. *«And You'll Never Walk Alone.»* Det sitrar i kroppen. *«You'll Never Walk Alone.»*

Eg løftar fingrane bort frå manualane. Mark smiler breitt. Folk byrjar å klappe. Byrjar å rope, plystre, juble.

Eg snur meg og ser ned på alle folka. Dei står og klappar alle saman. Viljar har klatra opp på benken. Står og jublar saman med Sara og dei andre. Opp mot meg. Eg og Mark bukkar frå galleriet. Eg klarer ikkje slutte å smile.

Vi ventar med å gå ned til kyrkja er tom. Nedst i trappa står mamma, pappa og onkel Jalle. Dei byrjar å klappe i det eg og Mark kjem rundt trappesvingen.

«Så flinke de var! Eg trur aldri eg har sett så mange folk bli så glade av ein fotballsong nokon gong», seier pappa. Han gliser til oss. «Og så Liverpool-songen, då! Joho!» Han jublar høgt. Flautt.

«No får du stikke ut døra, Andreas. Eg trur det står nokon der som også vil takke for konserten», seier onkel Jalle og skubbar meg ut døra.

«Du var så god!» ropar Sara, før ho hoppar på meg og gjev meg ein klem. Eg skvett, men klemmar tilbake. Så høyrer eg henne. Stemma til Viljar.

«Sjølv om det var songen til feil lag, så må eg innrømme at eg fekk gåsehud. Sjå her, eg trur eg har det framleis», seier Viljar og syner fram håra på armen som står rett

opp. Han ser på meg. Smiler. Så kjem han bort og gjev meg ein klem. Ein god og varm klem. Eg lener meg inn mot han. Det gjer godt.

«Orsak for tekstmeldinga. Eg meinte ikkje å skrive det sånn. Visste berre ikkje kva eg skulle seie. Håpar vi kan vere vener», kviskrar han. Eg klemmer hardare.

«Takk», svarar eg stille. Kjenner tårer i auga. Gode tårer.

Det blir ikkje oss to, men det gjer ikkje noko. Han er venen min.

Eg går aldri åleine.