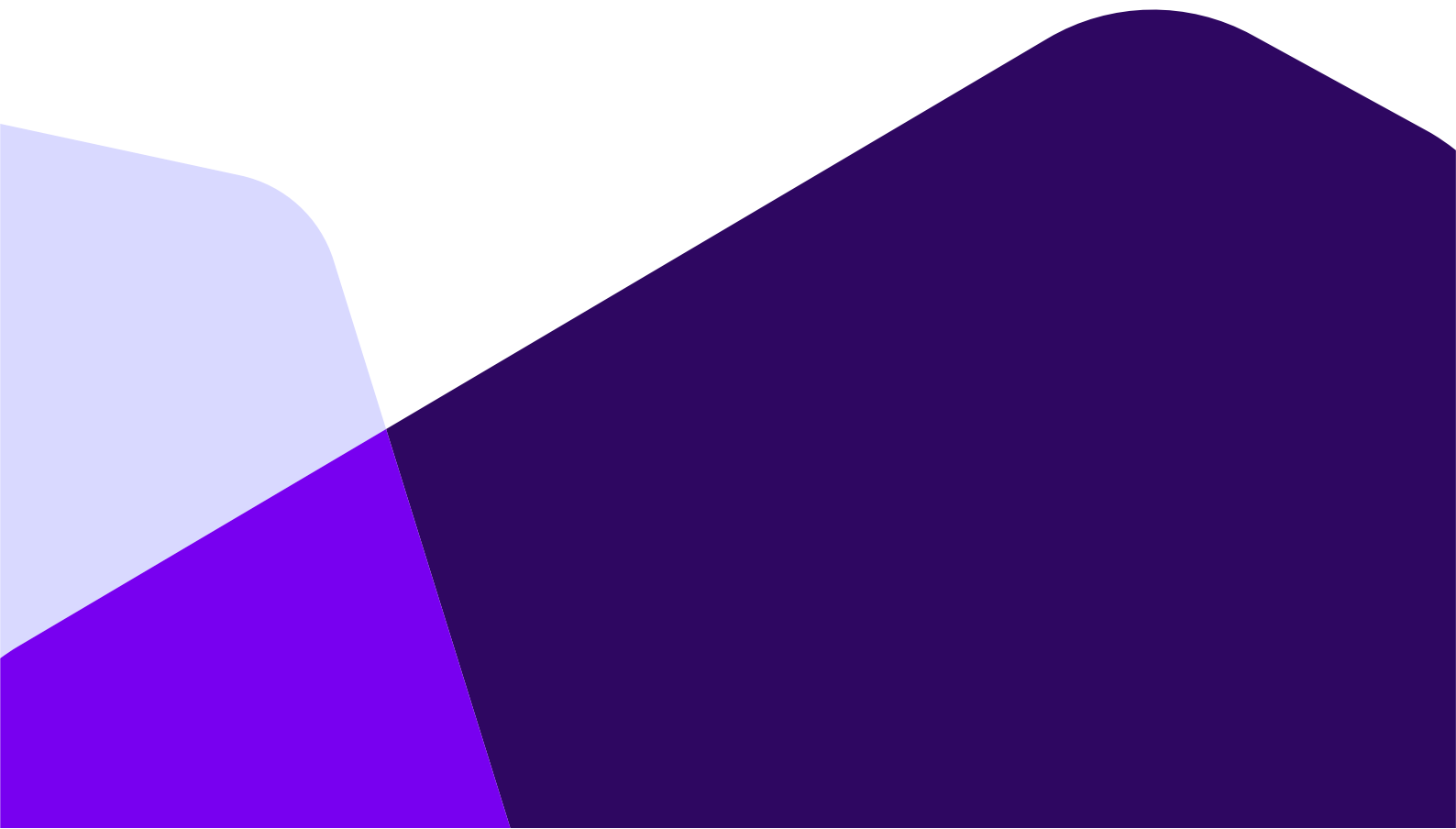


Mads Bjørnes Olsen

«Vi har fått hele bildet i stedet for bare en tekst»

En kvalitativ intervensjonsstudie om ungdomsskoleelevers lesing av
skjønnlitteratur i et leseløp med estetisk og erfaringsbasert fokus



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for språk og litteratur

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2025 Mads Bjørnes Olsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan en estetisk og erfaringsbasert tilnærming påvirker ungdomsskoleelevers lesing av skjønnlitterære tekster. Problemstillingen som ligger til grunn for studien er: «Hva kjennetegner ungdomsskoleelevers lesing av novellene *Kjøkkenhagen* og *Alt det en app ikke er* når de leses med en estetisk og erfaringsbasert inngang?». Studien retter søkelyset mot hvordan litteraturundervisning kan fremme tolkning, innlevelse og refleksjon hos elever gjennom estetiske lese måter.

Bakgrunnen for problemstillingen er spenningen mellom analytisk og estetisk lesing innen norskfaget. Tidligere forskning, som LISA-studien, viser at estetiske tilnærminger benyttes i liten grad av norsklærere i klasserommet. Med inspirasjon fra Louise Rosenblatt, Wolfgang Iser og Viktor Sjklovskij, utforsker studien hvordan skjønnlitterære tekster kan aktivere elevers følelser, erfaringer og tolkning.

Studien har et kvalitativt forskningsdesign og er gjennomført som en praksisnær intervensjon innenfor *Leseløp!*-prosjektet. Datamaterialet består av videoopptak fra undervisningen, prosessuelle elevtekster og intervjuer med fokuselever.

Undervisningsopplegget er strukturert som et leseløp over fire undervisningstimer, med aktiviteter som tenkeskriving, høytlesing, diskusjon og skriveoppdrag med metaforer og titler. Fokuset har vært å fremme estetisk respons og personlig involvering hos elevene.

Funnene viser at elevenes estetiske lesing kjennetegnes av personlig innlevelse, emosjonell respons og aktiv tolkning, særlig når undervisningen åpner for refleksjon og flerstemmighet. Dette ble observert gjennom elevtekster, classesamtaler og tolkningsvalg. Samtidig viser enkelte elever tendenser til overflatetolkning eller usikkerhet, noe som indikerer behovet for støtte og struktur.

Estetisk lesing fremstår som en didaktisk mulighet med potensial for både faglig utvikling og danning, forutsatt bevisste grep og tilpasninger. Likevel må ikke tilnærmingen forstås som et universelt svar. Enkelte elever kan ha behov for mer eksplisitte rammer eller andre innganger for å få utbytte av tekstene.

Abstract

This master's thesis explores how an aesthetic and experience-based approach influences secondary school students' reading of fiction. The study is guided by the research question: «What characterizes secondary school students' reading of the short stories *Kjøkkenhagen* and *Alt det en app ikke er* when approached through an aesthetic and experience-based lens?». The thesis focuses on how literature education can promote interpretation, empathy and reflection among students through aesthetic reading practices.

The background for this study is the tension between analytical and aesthetic reading in Norwegian education. Previous research, such as the LISA study, indicates that aesthetic approaches are rarely used by teachers. Inspired by Louise Rosenblatt, Wolfgang Iser and Viktor Shklovsky, this study examines how fiction can activate students' emotions, experiences and interpretations.

The study uses a qualitative research design and is carried out as a practice-based intervention within the *Leseløp!* project. The data consists of video recordings from classroom sessions, students' written assignments and interviews with selected focus students. The intervention takes place over four lesson periods, involving teaching activities such as freewriting, read-alouds, discussions and work with metaphors and titles. The aim has been to stimulate aesthetic response and personal engagement.

The findings indicate that an aesthetic approach can enhance students' engagement, empathy and interpretive skills, particularly when teaching fosters emotional response and reflection. Some students, however, showed a tendency toward surface-level interpretation, suggesting the need for guidance and scaffolding. Aesthetic reading holds didactic potential, but it requires clear structure.

Overall, the study shows that aesthetic reading can foster interpretation, curiosity and emotional involvement. A structured *leseløp*, a reading sequence, with an aesthetic approach including experience-based activities can support both academic learning and personal growth, provided it is guided by conscious pedagogical choices.

Forord

Tiden er inne for å «korke» fem innholdsrike år på grunnskolelærerutdanningen. Observasjoner fra praksis og egne erfaringer knyttet til litteraturundervisning har vært inspirasjonen for denne oppgaven. I den anledning vil jeg rette en takk til de som har bidratt positivt til gjennomføringen av masteroppgaven min.

Takk til Institutt for språk og litteratur for et stødig fagmiljø og gode rammer for læring.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min fantastiske veileder, Jannike Ohrem Bakke, for kloke råd, inspirerende veiledning og imponerende rask respons på e-post – selv fra kurs, reiser og håndballkamper. Jeg er takknemlig for fleksibiliteten og tålmodigheten du har vist meg underveis. Du har vært en stor inspirasjon som foreleser og veileder.

Jeg ønsker også å takke mine informanter. Uten deres hjelp ville ikke dette arbeidet ha latt seg gjennomføre.

En varm takk går også til Ylva Frøjd, som med stort engasjement har loset oss gjennom det siste studieåret med seminarer og «shut up and write»-økter.

Når jeg først er inne på «shut up and write» – takk til mine flotte medstudenter som har holdt meg med selskap det siste året, time etter time på biblioteket og på grupperommene i A2-gangen på Bakkenteigen. Støtten og samværet med dere har gjort prosessen mye mer utholdelig.

En stor takk til min bedre halvdel, Ole, for tålmodigheten og støtten du har vist meg gjennom de siste fem årene. Det har betydd enormt mye for meg å ha deg ved min side. Jeg er evig takknemlig for at du har latt meg tømme meg for følelser og tanker etter lange dager på skolen. Tusen takk for bistand med å luke ut slurvefeil mot slutten av skriveprosessen.

Avslutningsvis ønsker jeg å takke mine foreldre:

Mamma: tusen takk for all støtte og forståelse du har vist meg gjennom alle disse årene. Din rolle som omsorgsperson i skolen har vært til stor inspirasjon for meg.

Pappa: du forlot oss før jeg fikk fullført utdanningen min, men jeg vil at du skal vite at støtten fra deg har betydd alt for meg. Din signatursetning, «jeg heier på deg», har blitt et mantra jeg alltid kommer til å bære med meg, og som jeg kommer til å videreformidle til mine fremtidige elever.

Dette arbeidet er dedikert til deg, pappa.

Innhold

SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FORORD	IV
1 INNLEDNING.....	3
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	4
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSPØRSMÅL.....	6
1.3 SENTRALE BEGREPER	7
1.4 TIDLIGERE FORSKNING	8
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR.....	12
2 TEORI.....	13
2.1. DEN LITTERÆRE OPPLEVELSEN	13
2.2. LESING SOM TRANSAKSJON.....	15
2.3. EFFERENT OG ESTETISK LESING	16
2.4. LESERENS ROLLE OG TEKSTENS TOMME ROM	17
2.5. UNDERLIGGJØRING OG KUNSTENS FUNKSJON.....	19
3 METODE	22
3.1. LESELØP.....	23
3.2. PRIMÆR- OG SEKUNDÆRKILDER OG METODETRIANGULERING	31
3.3. INFORMANTER OG REKRUTTERING	36
3.4. KVALITATIV METODE	38
4 ANALYSE.....	45
4.1. Å LESE MED TEGN: ELEVENES FØRSTE MØTE MED PRIMÆRTEKSTENE	45
4.2. <i>KROPPEN TAR STILLING</i> : KLASSENS TOLKNINGSFELLESSKAP OG UENIGHETSFELLESSKAP.....	50
4.3. ELEVSVARENE SOM TOLKNINGSROM: TITTELENS BETYDNING OG ELEVENES ROLLE SOM MEDSKAPER	54
4.4. FOKUSELEVINTERVJU POST-LESELØP	57
4.5. OPPSUMMERENDE KOMMENTAR.....	60
5 DRØFTING	61
5.1. FØRLESINGSAKTIVITETENE SOM INNGANG TIL TOLKNING	62

5.2. ESTETISK LESING SOM SUPPLEMENT TIL EFFERENT LESING	65
5.3. UNDERLIGGJØRING OG TOMME ROM SOM ESTETISKE GREP OG TOLKNINGSUTLØSERE.....	67
5.4. UNDERLIGGJØRING SOM TOLKINGSDRIVER ELLER TOLKNINGSTAP?	68
5.5. LÆRERENS ROLLE I Å BALANSERE MELLOM FRIHET OG STRUKTUR	69
5.6. SKJØNNLITTERATUR SOM DANNINGSARENA: ELEVENES MØTE MED TEKST.....	70
5.7. ESTETISK LESING SOM ÅPNER FOR ET UENIGHETSFELLESSKAP.....	71
5.8. FUNN I LYS AV TIDLIGERE FORSKNING: ET NØDVENDIG ROM FOR OPPLEVELSE OG TOLKNING.....	72
6 AVSLUTNING	74
6.1. OPPSUMMERING: ESTETISK LESING SOM DIDAKTISK MULIGHETSROM	74
6.2. VIDERE FORSKNING	75
7 LITTERATUR	76
8 FIGUROVERSIKT	79
9 VEDLEGG	80
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV/SAMTYKKEERKLÆRING	81
VEDLEGG 2: DIDAKTISK PLANLEGGINGSSKJEMA FOR LESELØPET	85
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	92

1 Innledning

Litteraturundervisning i norskfaget utgjør en sentral del av skolens dannels- og opplæringsoppdrag. Gjennom møter med skjønnlitterære tekster får elevene mulighet til å utvikle språk, tenkning og forståelse for både seg selv og verden. Samtidig aktualiseres spørsmål om hvilke tilnærminger som best støtter elevenes møte med litteraturen i lys av skolens mandat, læreplanens føringer og samfunnets forventninger. Denne masteroppgaven har som formål å undersøke hvordan en *estetisk* og *erfaringsbasert* tilnærming til lesing i et leseløp, et strukturert undervisningsopplegg som tar for seg et spesifikt leseproblem, påvirker ungdomsskoleelevers møte med skjønnlitteratur. Oppgaven har særlig vekt på elevenes tolkning og opplevelse av novellene *Kjøkkenhagen* (Elíasson, 2011) og *Alt det en app ikke er* (Imislund, 2020). Studien er en kvalitativ, praksisnær intervensjon. Denne empiriske studien bidrar med innsikt i hvordan en slik tilnærming påvirker ungdomsskoleelevers opplevelse av skjønnlitterære tekster. Studien gir innsikt i hvordan didaktiske grep kan fremme elevers emosjonelle engasjement, tolkningskompetanse og refleksjon i møte med novelletekster, og kan dermed bidra med å utvikle både praksis og forskning i norskdidaktikk.

Noveller er korte, men komplekse tekster som ofte rommer både tydelige stemninger og åpne tolkningsrom (Bjørkøy, 2023). De inviterer til undring, gjenkjennelse og refleksjon, og egner seg derfor godt i arbeid med estetisk lesing. Samtidig gir novellens avgrensede omfang elevene mulighet til å lese hele verket, noe som styrker forutsetningene for dypere tolkning og helhetsforståelse (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Denne masteroppgaven har som formål å undersøke hvordan en estetisk og erfaringsbasert tilnærming til lesing i et leseløp påvirker ungdomsskoleelevers møte med skjønnlitteratur.

Valget om å forske på estetisk lesing kommer av en genuin interesse for hvordan litteratur kan brukes som et verktøy for å åpne elevenes horisont, skape engasjement og utvikle ulike perspektiver. Formålet med oppgaven er å utforske hvordan elever møter skjønnlitterære teksten når undervisningen legger til rette for estetiske erfaringer og personlig involvering gjennom et leseløp. Med estetiske erfaringer menes her sanse- og følelsesmessige opplevelser som oppstår i møte med skjønnlitterære tekster, mens personlig involvering

viser til elevenes egne assosiasjoner, minner og emosjonelle reaksjoner som aktiveres gjennom lesing.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

1.1.1. Endringer i lesekultur og digitalisering

I en tid preget av digitalisering og endringer i lesekultur aktualiseres behovet for å undersøke hvilken rolle skjønnlitteratur spiller i skolen, og hvordan vi best kan engasjere unge lesere med skjønnlitterære tekster. Funn fra PISA 2018 og LISA-studien viser at norske elevers lesing i stor grad har flyttet seg til digitale medier og at mange kun leser for å få informasjon, ikke for opplevelse eller refleksjon (Roe, 2020). Når skjermlesing i økende grad preger unges møte med tekst, kan dette sette elevenes evne til konsentrasjon, langlesing og refleksjon på prøve. Dette vil igjen ha en påvirkning på hvordan de forholder seg til litteratur og teksten i bredere forstand.

Fra et klasseromsperspektiv, viser funnene også at elevene mindre grad blir oppfordret til å reflektere over tekster, knytte dem til eget liv og utvikle en identitet som leser, der norske lærere i mindre grad legger opp til dypere tekstarbeid enn i andre nordiske land (Frønes & Roe, 2020). Dette kan tyde på at norskundervisningen i mindre grad gir rom for den typen meningsskapende og identitetsutviklende lesing som er sentral for å bygge varige lesevaner. Når refleksjon og personlig tilknytning til tekstene nedprioriteres, risikerer man å redusere lesing til en teknisk ferdighet fremfor en kilde til innsikt, selvforståelse og deltakelse.

1.1.2. Skjønnlitteraturens rolle i norskfaget

Skjønnlitteraturen står sentralt i norskfaget. Ikke bare som en kilde til faglig utvikling, men også som en måte å skape felles litterære erfaringer på i klasserommet. Det er nettopp i norskundervisningen at elevene får møte skjønnlitteratur sammen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 90). Når undervisningen starter, havner fritidslesingen i bakgrunnen, og lærerens iscenesettelse av tekstmøter setter rammen for et felles, faglig orientert arbeid med litteratur. Dette fellesskapet gir elevene mulighet til å utforske skjønnlitterære tekster både med læreren og med hverandre. Slike felles lese-møter kan styrke opplevelsen av

skjønnlitteratur som noe verdifullt og meningsbærende, og bidra til å bygge et felles tolkningsrom der ulike perspektiver møtes.

1.1.3. Skjønnlitteratur og danning

Møtet med skjønnlitterære tekster handler også om mer enn leseforståelse og tolkning, det handler om danning. Gjennom litterære erfaringer får elevene mulighet til å utvikle empati, innsikt og refleksjon. Danning skjer når elevene innhenter kunnskap og innsikt gjennom blant annet kunst og kultur, men også gjennom opplevelser som undervisningen kan gi dem (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I en undervisningssammenheng betyr dette at skjønnlitteratur kan bidra til å utvide elevenes forståelse av seg selv og andre, og derfor spille en viktig rolle i skolens helhetlige dannelsesoppdrag.

Skjønnlitteraturen gir rom for å møte det ukjente og det gjenkjennelige, og inviterer til å utforske menneskelige erfaringer som kan være både allmenne og personlige. Når elevene får anledning til å reflektere over karakterenes valg, motiver og livsvilkår, åpnes det også opp for samtaler om verdier og identitet. En slik form for lesing kan bidra til en indre utvikling hos elevene som ikke alltid er lett å måle, men som likevel er sentral for skolens formål.

1.1.4. Læreplanens føringer

Kunnskapsdepartementets forståelse av danning samsvarer med kjerneelementet *Tekst i kontekst* i læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), som understreker at elevene skal møte et bredt spekter av tekster som kan vekke engasjement, nysgjerrighet og forståelse for mangfoldet av menneskelige erfaringer. Her fremheves det at tekstene ikke skal leses løsrevet, men knyttes både til historiske sammenhenger og elevenes samtid. Skjønnlitteratur i skolen skal dermed både speile og utfordre elevenes egne erfaringer, og på den måten bidra til personlig og samfunnsmessig forståelse.

Et slikt perspektiv utfordrer tradisjonelle undervisningsformer der tekster først og fremst analyseres for struktur og virkemidler. I stedet vektlegger læreplanen at tekstmøtene også skal gi rom for undring, identifisering og meningsskaping. Dette åpner for et mer helhetlig og kontekstuel litteraturarbeid. Det stiller samtidig høye krav til lærerens profesjonalitet; valg av tekster og undervisningsformer må ikke bare være faglig begrunnet, men også pedagogisk og etisk forankret. Hvordan man konkretiserer intensjonene i læreplanen vil ha stor

betydning for hvilket rom elevene får til å oppleve, tolke og skape mening i møtet med litteratur. Læreplanen åpner med andre ord for både frihet og ansvar, og for en undervisning der skjønnlitteraturen går utover det tekstnære. Det denne studien tar stilling til, er hvordan vi kan bruke de skjønnlitterære primærtekstene i klasserommet både før, under og etter lesingen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Enkelte forskere har stilt spørsmål ved om estetiske og erfaringsbaserte lese måter kan komme på bekostning av mer faglig-analytiske tilnærminger (Kjelen, 2015; Penne, 2012). Som motvekt til denne bekymringen, viser den omfattende LISA-studien (Universitetet i Oslo [UiO], 2023) funn som peker i motsatt retning. Materialet fra LISA-studien forteller oss at norsklærere i mindre grad enn først antatt bruker en erfarings- og opplevelsesbasert inngang til lesing av skjønnlitteratur (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 97). Dette tyder på at det snarere er det analytiske og begrepsorienterte arbeidet som dominerer undervisningen, og at det er behov for å styrke rommet for lesing som også appellerer til elevenes følelser, erfaringer og estetiske opplevelser.

På bakgrunn av dette er følgende problemstilling formulert:

Hva kjennetegner ungdomsskoleelevers lesing av novellene *Kjøkkenhagen* og *Alt det en app ikke er* når de leses med en estetisk og erfaringsbasert inngang?

Problemstillingen springer ut av et ønske om å undersøke hvordan disse tilnærmingene til arbeid med skjønnlitteratur påvirker elevenes møte med teksten. Når undervisningen tar utgangspunkt i en estetisk tilnærming, åpnes det for leseprosesser der elevenes følelser, erfaringer og assosiasjoner får en sentral rolle. For å belyse problemstillingen nærmere, stilles følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kommer elevenes emosjonelle innlevelse og tolkning av novellene *Kjøkkenhagen* og *Alt det en app ikke er* til uttrykk gjennom førlesingsaktiviteter med estetisk og erfaringsbasert fokus?
2. Hvordan fremmer bruk av underliggjøring elevenes opplevelse og fortolkning av novellene *Kjøkkenhagen* og *Alt det en app ikke er*?

Disse spørsmålene tar sikte på å undersøke hvordan konkrete didaktiske grep, som å aktivere elevenes erfaringer før lesing og å introdusere det uventede eller fremmedgjørende, kan påvirke elevenes lesemåter og deres forståelse av litterære tekster. I denne studien forstås *estetikkbegrepet* ikke bare som det vakre og skjønne, men utvides til å også omfatte det sanselige og det som vekker emosjonelle reaksjoner hos leseren. Dette utdypes videre i kapittel 2.

1.3 Sentrale begreper

1.3.1 *Estetisk og erfaringsbasert lesing*

I denne studien undersøker jeg hvordan ungdomsskoleelevers estetiske og erfaringsbaserte lesing av skjønnlitterære tekster kommer til uttrykk gjennom et leseløp om noveller. For å klargjøre det metodiske utgangspunktet, avgrensers jeg først noen sentrale begreper: Med *estetisk lesing* menes en sanselig og følelsesmessig lese måte der leseren involveres i teksten språk, stemning og flertydighet (Rosenblatt, 1994). *Erfaringsbasert lesing* viser en lese måte der eleven trekker på egne minner, assosiasjoner og emosjonelle erfaringer i møte med teksten. I denne studien ses den estetiske og erfaringsbaserte lese måten som tett sammenvevde. Lesingens estetiske kvaliteter aktiverer ofte erfaring, og motsatt.

1.3.2 *Underliggjøring og tekstens tomme rom*

Videre er studien teoretisk forankret i begrepene *underliggjøring* og tekstens *tomme rom*. Underliggjøring betegner hvordan litterære tekster forstyrrer det vante og åpne for nye blikk på tilværelsen (Sjkløvsik, 1917/1988), og er dermed en nøkkel til hvordan elever kan erfare tekstens kunstneriske og personlige potensial. Tomme rom refererer til tekstens ubestemte steder – brudd, utelatelser og antydninger – der leseren selv må skape sammenheng og mening (Iser, 1971/1981). Disse begrepene er metodisk relevante fordi de gir innsikt i hvordan elevene tolker, fyller ut og responderer på tekstens åpninger.

1.3.3 *Leseløp*

Et *leseløp* er et strukturert og helhetlig undervisningsforløp som tar sikte på å støtte elevenes leseutvikling på en systematisk måte. Leseløpet består typisk av faser før, under og etter lesing, og inkluderer både individuelle og kollektive arbeidsformer. Et leseløp må ikke

nødvendigvis strekke seg over flere økter, det kan også gjennomføres i én økt, så lenge det fremstår som en samlet leseprosess med en pedagogisk og didaktisk komposisjon. Et sentralt kjennetegn ved leseløpet er at det bygger på dramaturgiske prinsipper som skaper fremdrift og dybde i leseprosessen (Universitetet i Sørøst-Norge [USN], u.å.). Det handler ikke bare om hva som leses, men hvordan og med hvilke innganger elevene møter teksten. *Leseløp!*-prosjektet blir presentert i oppgavens metodekapittel.

1.4 Tidligere forskning

For å sette min studie inn i en faglig sammenheng, presenteres relevant tidligere forskning på estetisk lesing og leseløp. Sentralt står studier som undersøker hvordan didaktiske grep, særlig de som vektlegger elevers erfaring og sanser, kan fremme både litterær forståelse og personlig utvikling. Disse studiene danner et bakteppe for å undersøke hvordan konkrete didaktiske grep, som førlesingsaktiviteter og bruk av underliggjøring, kan støtte elevers tolkning og emosjonelle involvering i møte med skjønnlitteratur.

1.4.1 Estetisk lesing i tidligere forskning

Tidligere forskning viser at estetiske tilnærminger til litteraturundervisning i ungdomsskolen benyttes i begrenset grad, til tross for læreplanens vektlegging av tekstmangfold og elevenes personlige møte med litteratur (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Louise Rosenblatt (1994) fremhever betydningen av leserens følelsesmessige og erfaringsbaserte respons som en sentral del av den estetiske leseprosessen.

Denne forståelsen er viderutviklet i nyere norsk didaktisk forskning, der blant annet Gro Ulland (2016) undersøker hvordan litteratursamtalen kan fungere som en arena for danning gjennom elevenes møte med skjønnlitterære tekster. Hun viser hvordan samtalen, når den tilrettelegges med åpne spørsmål og rom for undring, gir elevene mulighet til å uttrykke egne meninger, reflektere over etiske dilemmaer og utforske tekstens estetiske kvaliteter. Ulland argumenterer for at slike samtale kan styrke elevenes evne til å tolke og vurdere både tekst og livssituasjoner, og dermed bidra til deres estetiske dømmekraft. Dette understreker viktigheten av å skape meningsfulle møter mellom elev, tekst og lærer for å realisere litteraturens dannelsespotensial i praksis.

Samtidig peker Kjelen (2016) på utfordringer knyttet til å balansere estetiske tilnærminger med faglig analytisk lesing. Estetiske praksiser kan fremme engasjement og personlig mening, men risikerer å svekke tekstforståelsen dersom de ikke kobles til faglige verktøy. Omvendt kan analytisk lesing styrke fagligheten, men virke ekskluderende og lite motiverende om den ikke åpner for elevenes opplevelse og erfaring. Kjelen (2016) poengterer at utfordringen ligger i å integrere disse tilnærmingene slik at de gjensidig styrker hverandre.

1.4.2 Relevante leseløp fra *Leseløp!*-prosjektet

I artikkelen *Hva snakker elever med kaniner om?* (Bakke et al., 2023) beskrives og analyseres et leseløp basert på bildeboka *Dette snakker man bare med kaniner om* av Anna Höglund. Studien er en del av *Leseløp!*-prosjektet og har som mål å undersøke hvordan komposisjonen av et leseløp kan bidra til å bygge bro mellom elevers erfaringer og litterære tekster (Bakke et al., s. 141-142). Gjennom bruk av dramaturgiske innganger som tekst, kropp, rom og tid, iscenesettes elevenes møte med bildeboka for å bygge bro mellom erfaringsbaserte og analytiske lese måter. Studien viser hvordan elevene gjennom skriveoppgaver, framføringer og samtaler får mulighet til å nærme seg teksten med utgangspunkt i egne liv og samtidig utvikle litterær tolkningskompetanse. Min studie bygger på flere av de samme didaktiske prinsippene. Jeg har også gjennomført et leseløp i et klasserom, men med en tydeligere vektlegging på den estetiske lesingen og hvordan elevenes respons kommer til uttrykk i undervisningen.

Leseløp 8: Noveller som kunst (USN, u.å.) er et undervisningsopplegg med fokus på å lese og oppleve noveller som kunst, ikke bare som tekster med bestemte sjangertrekk. I innledningen møter elevene sentrale tema og motiv gjennom bilder og musikk, før de i hoveddelen lytter til høytlesing av to utvalgte noveller: *Kjøkkenhagen* av Gyrðir Elíasson og *Alt det en app ikke er* av Helene Imislund. Elevene arbeider aktivt med tekstene gjennom varierte uttrykksformer – skriftlige, muntlige og kroppslige – med særlig vekt på å tolke det som står «mellom linjene». Denne typen tolkningsbasert lesing viser seg utfordrende, men verdifull for elevenes forståelse. Forløpet avsluttes med en tydelig strukturert fagsamtale i små grupper, der elevene diskuterer novellenes innhold og kunstneriske uttrykk. I konklusjon kan man si at leseløpet imøtekommer elevenes behov for støtte i muntlige

aktiviteter og legger til rette for en trygg og meningsfull utforsking av litteratur som estetisk og kunstnerisk erfaring. *Leseløp 8* er utgangspunktet for mitt leseløp, og presenteres ytterligere i metodekapittelet.

I *Leseløp 2: Å utforske bildebok gjennom estetisk lesing* (USN, u.å.) har *Leseløp!*-forskerne utviklet et undervisningsforløp som har formålet å styrke elevenes evne til estetisk lesing. Fokuset er å gi elevene eierskap til leseopplevelsen gjennom kreative og sanselige arbeidsformer. Forskerne understreker at estetisk lesing ofte er underrepresentert i skolen, men har stort potensial for både faglig utvikling og danning. Leseløpet tar utgangspunkt i bildeboka *Ulf er uvel* av Rebecca Wexelsen, som tematiserer død, utenforskap og håp. Gjennom fire økter jobber elevene med litterære installasjoner, høytlesing, rollespill og digitale bildebøker. Hensikten er å støtte indre bilder og tolkning, og å skape et lesefellesskap der ulike opplevelser og uttrykk får plass. Studien konkluderer med at visuelle uttrykksformer kan styrke elevenes estetiske lesing, særlig når de får utforske tekstens stemning, symboler og relasjoner gjennom skapende aktiviteter. Effekten forsterkes når læreren støtter opp med samtale og refleksjon som kobler elevenes uttrykk tilbake til teksten. Det er altså samspillet mellom form, refleksjon og lærerens veiledning som avgjør kvaliteten på den estetiske leseopplevelsen.

1.4.3 Tidligere masteroppgaver

I masteroppgaven *Et leseløp om kulturelle tekstmøter* (2024) undersøker Iselin Bakken hvordan et leseløp med utgangspunkt i Gulraiz Sharifs roman *Hør her'a!* kan skape rom for refleksjon omkring kultur og identitet blant ungdomsskoleelever. Med utgangspunkt i en aksjonsforskningsramme og erfaringsbasert tilnærming til litteraturarbeid, undersøker Bakken hvordan litterære møter kan fungere som «vinduer og speil» (2024, s. 9), det vil si som innganger til andres perspektiver og som refleksjoner av eget liv. Studien benytter en rekke sansemessige og kroppslige innganger til teksten, blant annet en installasjon fra romanens univers, lyd og lukt som virkemidler, samt tenkeskriving og fagsamtaler i grupper. Disse grepene er forankret i et leseløp der tekst, rom, kropp og tid inngår i en komposisjon som iscenesetter teksten som helhetlig opplevelse. Bakken konkluderer med at elevene i stor grad klarte å koble tekstens tematikker til egne erfaringer og perspektiver, og at

leseløpet bidro til økt refleksjon rundt både kulturell identitet og samfunnets mangfold. Bakkens studie er særlig relevant for min forskning, da den på lignende vis benytter estetiske og erfaringsbaserte grep for å undersøke hvordan litterære møter kan fremme elevers refleksjon og personlig involvering, noe som også står sentralt i mitt eget arbeid med skjønnlitteratur i ungdomsskolen.

Gjennom masterstudien *Estetisk lesing av skjønnlitteratur som potensiell inngang til utvikling* (2023) undersøker Kristin Vik Wathne hvordan estetisk lesing kan stimulere ungdomsskoleelever narrative forestillingsevne og evne til mentalisering. Med utgangspunkt i Simon Strangers roman *Barsakh* og dramatiseringsøvelser som undervisningsgrep, viser studien hvordan en estetisk tilnærming til skjønnlitteratur kan bidra til utvikling av empati, innsikt og relasjonell forståelse. Marlene Arntsen (2023) retter i sin masteroppgave *Estetisk lesing i læremidler etter LK20* søkelyset mot hvordan læremidler, nærmere bestemt læreverket *Kontekst 8-10*, legger til rette for estetisk lesing. Ved hjelp av tekstanalyse og lærerintervjuer analyser hun hvordan oppgaver, framstillingsformer og leserroller i læremidlene enten åpner for eller begrenser dype, sanselige og opplevelsesnære møter med skjønnlitteratur. Begge studiene er forankret i leserorientert litteraturdydidaktikk, med særlig vekt på Louise Rosenblatts teori om estetisk og efferent lesing, og aktualiserer spørsmålet om hvordan skolens litteraturarbeid kan støtte elevenes emosjonelle, etiske og kognitive utvikling.

Arntsen skiller seg metodisk fra de to andre ved å rette blikket mot læremiddelets utforming, og hvordan dette i ulik grad tilrettelegger for estetisk lesing. I motsetning til de praksisnære studiene til Wathne og Bakken, der elevstemmer og undervisningsopplegg står sentralt, undersøker Arntsen hvordan strukturelle forhold i læremidlene påvirker hvilke typer leserroller og oppgaver elevene møter. Arntsens funn viser at det estetiske potensialet i lærebøker ofte er underutnyttet, og peker på behovet for at læreren aktivt iscenesetter litteraturundervisningen for å fremme estetisk lesing.

En sentral forskjell mellom Bakken og Wathne er hvordan elevinvolvering fremstår: Wathne legger vekt på innlevelse og emosjonell resonans gjennom karakterers erfaringer, mens Bakken fokuserer mer på å skape et reflekterende fellesskap rundt kulturmøter. Felles for begge er ønsket om å skape rom for meningsskaping og danning gjennom litteraturen.

Arntsens funn nyanserer dette ved å vise at slike muligheter ikke nødvendigvis finnes i selve læremidlene, men må aktiviseres gjennom lærerens didaktiske valg.

Disse studiene viser et tydelig engasjement for å utvikle litteraturundervisningen i retning av mer sanselige, erfaringsnære og estetisk orienterte lese måter. Felles for dem er ønsket om å skape undervisningssituasjoner der elever får anledning til å møte litteraturen med både følelser og refleksjon. Min studie bygger videre på dette forskningsfeltet ved å undersøke hvordan et leseløp med estetisk tilnærming kan påvirke ungdomsskoleelevers litterære opplevelse og forståelse. Ved å kombinere kjente grep med nye vektlegginger, ønsker jeg å bidra med ny innsikt i hvordan litteraturarbeid i skolen kan styrke elevenes tolkningskompetanse og leseglede.

1.5 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er strukturert i hovedkapitler som gjenspeiler de ulike fasene i forskningsprosessen: utforming av teoretisk rammeverk, datainnsamling og rekruttering av informanter, analyse av datamaterialet og drøfting av de analytiske funnene. Hvert hovedkapittel er videre inndelt i underkapitler for å gi en tydelig og systematisk framstilling av undertemaene i kapittelet. I kapittelet *Teori* redegjør jeg for de teoretiske perspektivene som danner grunnlaget for denne studien. Her presenteres sentrale teorier fra Louise Rosenblatt, Wolfgang Iser og Viktor Sjklovskij. Kapittelet *Metode* beskriver studiens fremgangsmåte. Dette innebærer en presentasjon av leseløpet som studien har brukt i klasserommet, metoder for datainnsamling og deres muligheter og begrensninger, etiske betraktninger og analytisk tilnærming. Selv om teorikapittelet presenterer det overordnede teoretiske rammeverket, inneholder også metodekapittelet relevant teori og forskning. Metodekapittelet er stort i denne oppgaven fordi jeg har gjennomført en intervensjon, et leseløp om noveller. I *Analyse* presenterer jeg et strategisk utvalg av det innsamlede datamaterialet. Analysen er basert på oppgavens teoretiske rammeverk. De didaktiske begrunnelsene fra metodekapittelet knyttes til det empiriske datamaterialet ved hjelp av teoriene oppgaven er forankret i. Under *Drøfting* diskuterer jeg hvordan resultatene fra studien kan forstås i lys av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og resultatene kontekstualiseres. I *Avslutning* blir studiens viktigste poenger oppsummert, oppgavens problemstilling blir besvart og videre forskning blir foreslått.

2 Teori

For å kunne undersøke hvordan ungdomsskoleelever leser skjønnlitterære tekster med en estetisk og erfaringsbasert inngang, er det nødvendig med et teoretisk rammeverk som belyser selve lesehandlingen og forholdet mellom tekst og leser. Teoriene som presenteres i dette kapittelet, fungerer som analytiske «briller» i møte med empirimaterialet. De hjelper meg å forstå og fortolke hvordan elevene responderer på tekstene, både følelsesmessig, kognitivt og estetisk. Med utgangspunkt i sentrale teorier fra Rosenblatt, Iser og Sjklovskij undersøker jeg hvordan litterære møter kan fremme refleksjon, tolkning og personlig involvering. Dette kapittelet gir derfor det faglige grunnlaget for analysen og drøftingen som følger senere i oppgaven.

2.1. Den litterære opplevelsen

Den amerikanske litteraturprofessoren Louise Rosenblatt har forsket på litteraturundervisning og forholdet mellom leser og tekst. I en litteraturredidaktisk kontekst har læreren som formidler av tekster en viktig rolle. Rosenblatt (1938, s. 33) påpeker at språk- og litteraturfag står i særstilling fordi de ikke inneholder en systematisk, pent innpakket og uforanderlig bunke med informasjon som skal formidles til elevene. Ingen fag i skolen besitter egentlig denne luksusen, men litteraturfaget tilbyr minst komfort til lærere som leter etter tryggheten i å ha noe tydelig avgrenset og definert å formidle videre til elevene (Rosenblatt, 1938, s. 33). Som oftest formidler læreren informasjon om verkets tilblivelse og samtidens samfunnsforhold. Det er heller ikke uvanlig at læreren opplyser om forfatterens liv eller verkets form og struktur. Allikevel er alle disse faktaene sekundære og perifere. Ifølge Rosenblatt (1938, s. 33) kan disse faktaene til og med anses som distraherende eller verdiløse med mindre det kommer tydelig fram at de nettopp er sekundære. Deres funksjon er å hjelpe med å avklare og berike elevenes opplevelser av romaner, dikt og dramastykker. Dette har betydelige konsekvenser for hvordan litteraturundervisning bør utformes, der mindre vekt på analytisk eller historisk-biografisk lesing åpner for tilnærminger som i større grad vektlegger elevenes erfaringer.

Når fagets innhold ikke kan reduseres til faste svar eller ferdigtygde tolkninger, blir elevenes møte med teksten sentralt. Lærerens rolle forskyves fra å være en autoritativ kunnskapsformidler til å bli en tilrettelegger for leseropplevelser og tolkning. Dette aktualiserer behovet for undervisningsformer som legger til rette for åpne samtaler, kreative elevaktiviteter og vurderingspraksiser som verdsetter prosess og personlig respons, snarere enn entydige fasitsvar. Det er samhandling mellom leseren og teksten som læreren må rette oppmerksomheten mot, og denne samhandlingen kalles *den litterære opplevelsen* (Rosenblatt, 1938, s. 33-34). Den litterære opplevelsen, slik Rosenblatt beskriver den, er ikke et mål i seg selv, men en prosess som skjer i møtet mellom teksten og leseren. Dette møtet vil alltid være preget av leserens egen livserfaring, følelser og forståelsesrammer. Dette gjør litteraturundervisning til en pedagogisk praksis som krever mer enn formidling av kunnskap; det krever tilrettelegging for refleksjon, undring og dialog. Læreren må derfor innta en rolle som veileder og medleser snarere enn en ekspert med fasitsvar.

Den litterære opplevelsen kjennetegnes av at leseren lever seg inn i teksten og lar seg berøre emosjonelt og estetisk. Den aktiverer både tanker og følelser, og gir rom for tolkning, identifikasjon og undring. Det er ikke nødvendigvis hva teksten betyr som skal avdekkes, men hva den kan bety for den enkelte elev, i et gitt øyeblikk, i et bestemt klasserom. Skjønnlitteraturens plass i skolen bør forstås ut fra fagdidaktiske hensyn som går utover rene kunnskapsmål; det handler ikke først og fremst om å lære *om* bøker, men å lære *med* bøker, og kanskje også *gjennom* bøker. Dette innebærer at litteraturundervisningen må legge til rette for at elevene får erfare hvordan skjønnlitteraturen kan speile, utfordre og utvide deres egen forståelse av verden og seg selv. Fra et fagdidaktisk ståsted er dette en viktig begrunnelse for å integrere skjønnlitteratur som en del av skolens dannelsesoppdrag. Den skjønnlitterære lesingen foregår ofte i et langsommere tempo, og den inviterer til ettertanke snarere enn raske svar.

Dette stiller krav til lærerens valg av arbeidsformer og vurderingspraksis, og understreker behovet for en undervisning som gir rom for tolkning, samtale og flerstemmighet. Den åpner for nyanser, motsetninger og flertydighet, og verdsetter leserens personlige respons som en del av tekstens mening. Derfor blir den litterære opplevelsen også et sted for danning: en mulighet for eleven til å møte det det ukjente, gjenkjenne seg selv i andre, og utvikle sin

empati og sitt språk for det menneskelige. Med dette menes evnen til å sette ord på følelser og tanker, og å beskrive egen og andres livssituasjon med egne ord.

2.2. Lesing som transaksjon

I *Transactional Theory of Reading and Writing* argumenterer Rosenblatt (2019, s. 455) for at lesing ikke bare er en mekanisk handling, men en levende *transaksjon* – en gjensidig overføring – der tekst og leser påvirker hverandre. Teksten i seg selv bærer ikke mening. Det er først i møte mellom leseren og tekstens tegn at tekstens betydning blir til. I møte med teksten spiller leserens tanker, følelser og lesingens kontekst en like viktig rolle som tekstens innhold. Dette gjør at hver leser får sin egen opplevelse av teksten, og lesingen blir derfor personlig og påvirkes av situasjonen man er i. Lesing er en dynamisk prosess der tekst og leser er elementer av en helhetlig situasjon. Rosenblatt (2019, s. 455-456) forklarer sin forståelse av lesehandlingen som en utveksling mellom et sett med symboler, *teksten*, og et individ, *leseren*, som skal prosessere og tolke symbolene og dermed gi dem *mening*. Denne forståelsen av lesing utfordrer en tradisjonell, objektiv tilnærming der teksten alene anses å inneholde en fastlagt mening som leseren passivt mottar.

Rosenblatts (2019) teori legger i stedet vekt på at leseren er aktiv og bidrar til å skape mening i møte med teksten. Dette innebærer at to personer som leser samme tekst, ikke nødvendigvis vil sitte igjen med den samme forståelsen eller opplevelsen. Deres livserfaringer, kulturelle referanser og emosjonelle tilstand vil farge tolkningen. En tekst er dermed ikke et lukket system, men et åpent rom for fortolkning og forhandling. Dette perspektivet har særlig betydning i pedagogisk sammenheng, fordi det understreker verdien av å la elevene bringe egne erfaringer og perspektiver inn i leseprosessen. Dette gjør at det blir rom for mange ulike tolkninger, som kan bidra til gode samtaler og mer refleksjon i klasserommet. Lesing handler ikke bare om å lære noe nytt, men også om å forstå mer av seg selv og skape mening.

2.3. Efferent og estetisk lesing

Rosenblatt (1994) skiller mellom to grunnleggende lese måter: *efferent* og *estetisk*. Efferent lesing handler om å hente ut informasjon, og leseren fokuserer på hva teksten formidler av fakta, løsninger eller instruksjoner (Rosenblatt, 1994, s. 24). Her er teksten et middel, ikke et mål. Eksempler på tekster der en slik lese måte anvendes er bruksanvisninger, oppskrifter og fagartikler der effektivitet og presisjon er et formål med tekstene. En bekymret mor som leser på en giftflaske i en krisesituasjon, søker kun livsnødvendig informasjon og ikke språkets nyanser (Rosenblatt, 1994, s. 24). Den efferente lese måten kan også anvendes ved lesing av skjønnlitteratur, der leserens formål er å for eksempel gjengi sjangerkonvensjoner de finner i teksten. Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020, s. 97) påpeker at denne lese måten i stor grad preger lese praksisene i norske klasserom. Lesingen skjer ofte med et eksplisitt formål om å identifisere og analysere sjangertrekk og litterære virkemidler i tekstene. Elever inntar en analytisk, distansert rolle, der formålet er å trekke ut det essensielle. Efferent lesing er dermed tett knyttet til målrettethet og nytte, og er uunnværlig i både utdanning og hverdagsliv. Samtidig kan man stille spørsmål om en slik lese måte kan gå på bekostning av undring, følelser og personlige innsikter. Når elevene primært leser for å analysere virkemidler eller finne fasitsvar, risikerer man å overse de opplevelsene og tolkningsprosessene som oppstår i møtet mellom tekst og leser. Nettopp dette utgjør kjernen i mitt prosjekt, som undersøker hvordan estetisk og opplevelsbasert lesing kan gi rom for elevenes emosjonelle respons, personlige refleksjon og meningsskaping i møte med skjønnlitteratur.

Estetisk lesing dreier om opplevelsen i øyeblikket, det vil si hva teksten gjør med leseren her og nå. Fokus rettes innover, mot følelser, assosiasjoner og sanseinntrykk som vekkes av språk, rytme og stemning (Rosenblatt, 1994, s. 25). Her blir teksten en personlig og emosjonell erfaring, der leseren er medskaper av mening. Leserens inviteres til å innta en subjektiv rolle. Det handler ikke om læringsutbytte, men om hvordan teksten berører og utfordrer. Estetisk lesing forutsetter nærvær og åpenhet. Den krever ikke én tolkning, men en villighet til å la teksten virke. Rosenblatt (1994, s. 28) understreker at dette krever konsentrasjon, oppmerksomhet og sensitivitet for språkets estetiske kvaliteter. Slik lesing kan fremme empati og refleksjon, og gi elever eierskap og engasjement i møte med skjønnlitteratur. Dette samsvarer med Blikstad-Balas' (2025) argument om at estetisk lesing i

norskfaget bør ha en egenverdi og at tekster bør velges nettopp med tanke på å gi elvene engasjerende leseopplevelser som kan motivere dem til videre lesing.

Forskjellen mellom efferent og estetisk lesing ligger i leserens intensjon: Den efferente leseren leser for å hente ut noe fra teksten, mens den estetiske leseren er opptatt av hva som skjer underveis i lesingen. Det er altså ikke teksten alene som avgjør lesemåten, men hvordan leseren møter den (Rosenblatt, 1994, s. 25); et Shakespeare-dikt kan for eksempel analyseres for virkemidler, eller oppleves for klang, stemning og følelsesdybde. Rosenblatt utfordrer dermed ideen om at mening ligger fast i teksten. I stedet oppstår mening i samspillet mellom tekst og leser, i en aktiv prosess farget av leserens erfaringer og følelser (1994, s. 28). Spesielt i møte med skjønnlitteratur blir denne transaksjonen sentral.

Å forstå forskjellen mellom efferent og estetisk lesing gir et rikere bilde av hva lesing kan være, både pedagogisk og personlig. Det minner oss om at tekster ikke bare skal forstås, men også erfares. Skolen bør derfor ikke bare spørre hva en tekst sier, men hva den gjør med oss. Rosenblatts teori fremhever litteraturens potensial som en kilde til innsikt, refleksjon og menneskelig erfaring, og ikke bare som kunnskapskilde.

Å lese med ulike innganger – både efferent og estetisk – gir et rikere bilde av hva lesing kan innebære i skolen. Mens den efferente tilnærmingen kan støtte elevenes forståelse av struktur og innhold, åpner den estetiske lesemåten for erfaringer knyttet til følelser, identitet og refleksjon. For lærere innebærer dette et didaktisk valg: hvordan legge til rette for at tekstene ikke bare forstås, men også erfares som meningsfulle og berørende. Rosenblatts teori fremhever nettopp dette potensialet i litteraturen. Den er ikke bare en kilde til kunnskap, men også en vei til innsikt og personlig involvering. Det er denne innsikten som er med på å danne grunnlaget for mitt prosjekt, som undersøker hvordan en estetisk og opplevelsesbasert tilnærming til skjønnlitteratur kan påvirke ungdomsskoleelevers lesing, forståelse og engasjement.

2.4. Leserens rolle og tekstens tomme rom

Den tyske litteraturteoretikeren Wolfgang Iser forsket også på relasjonen mellom leseren og teksten. Gjennom resepsjonsteori (Iser, 1971/1981) argumenterer han, som Rosenblatts

transaksjonsteori, for at teksten får betydning i møtet med leseren, og at det er i denne dynamiske prosessen at mening oppstår. Han utfordrer dermed forestillingen om at mening i litteratur er fastlagt på forhånd og bare skal avdekkes av en passiv leser. En skjønnlitterær tekst er ikke en lukket struktur, men et åpent system av muligheter som realiseres forskjellig avhengig av leserens forestillingsevne, bakgrunn og erfaringer (Iser, 1971/1981, s. 103-105). I kjernen av Iser's teori står begrepet *ubestemthet*, et kjennetegn ved skjønnlitterære tekster som gjør dem virkningsfulle og utfordrende. Denne ubestemtheten kommer til uttrykk gjennom *tomme rom*, altså steder i teksten der informasjon er utelatt, der motsetninger ikke løses eller der sammenhenger ikke forklares fullt ut (Iser, 1971/1981, s. 107-108). Disse tomme rommene er ikke hull i teksten i negativ forstand, men fungerer som åpninger for leserens deltakelse og tolkning. Det er nettopp i disse rommene at leseren aktiveres og inviteres til å skape sammenheng og fylle ut betydninger, og dermed være medskaper av tekstens mening.

Leseren fyller de tomme rommene med egne erfaringer og forståelsesmønstre, og slik blir hver lesing en unik opplevelse. Dette innebærer at meningen med en tekst aldri er endelig eller entydig, men alltid delvis og situasjonsbetinget. Iser's poeng er at «tekstens betydninger skapes hovedsakelig først gjennom leseprosessen», og at det dermed er produktet av et samspill mellom tekst og leser – ikke skjulte sannheter som leseren har avdekket (1971/1981, s. 104). Dette perspektivet utfordrer ideen om at teksten har én korrekt tolkning som skal avdekkes, men åpner i stedet for en lesning der leserens bakgrunn, følelser og kontekst spiller en aktiv rolle i meningsskapingen. I undervisningssammenheng innebærer dette et ansvar for å skape rom for forskjellige stemmer og perspektiver, og å anerkjenne at ulike lesninger kan være like gyldige, selv om de ikke er like.

Det avgjørende poenget i Iser's teori er at de tomme rommene i teksten fungerer som koblingspunkt mellom tekst og leser. Disse åpningene gir leseren mulighet til å bruke egne tanker, erfaringer og forestillinger i møte med teksten, og slik blir de fiktive opplevelsene i teksten del av leserens egne erfaringer (Iser 1971/1981, s. 128). Norskdidaktiker Åsmund Hennig konkretiserer dette når han skriver at «teksten gir oss en ufullstendig presentasjon som vi selv fyller ut for å få et tilfredsstillende bilde [...]» (2017, s. 23). Dette gjør at litteraturen ikke bare gir innsikt i teksten, men også i leseren selv. Når teksten er åpen og mangetydig, får leseren rom til å tenke på nye måter og utfordre andre perspektiver.

Videre påpeker Hennig at det er «leserens aktivitet [som] er en helt sentral faktor når vi skal forstå hva litteratur er, hvordan den skapes, og hvordan den virker» (2017, s. 22). Selv om hver leser vil fylle ut de tomme rommene forskjellig ut fra egne erfaringer og livssituasjon, understreker Hennig – i likhet med både Iser og Rosenblatt – at teksten også gir «klare føringer og begrensninger for hvordan vi skal forestille oss og forstå det fiktive universet den presenterer» (2017, s. 23). Dette perspektivet støtter opp under ideen om at litterær mening ikke er entydig eller lukket, men heller noe som skapes i spennet mellom tekstens struktur og leserens respons. I en undervisningssammenheng legitimerer dette at elevenes ulike fortolkninger får plass, samtidig som at tekstens rammer bidrar til faglig forankring og diskusjon.

I en didaktisk sammenheng peker dette mot en leserrolle som går utover det å avkode og analysere tekstens strukturelle elementer. Den skjønnlitterære teksten bør forstås som en invitasjon til erfaring, refleksjon og eksistensiell utforsking. For at denne invitasjonen skal kunne mottas, må læreren og klasserommet anerkjenne at tekstens tomme rom ikke bør fylles med fasitsvar, men med elevenes egne stemmer og erfaringer. Å arbeide med skjønnlitteratur handler ikke bare om å *lese om noe*, men om å *delta i noe* – et møte mellom tekst og leser, der noe nytt kan oppstå. Dette har betydning for hvordan jeg tilrettelegger lesing i mitt prosjekt, ved at undervisningen søker å aktivere elevenes leserrolle i møte med tekstens tomme rom. Ved å utforme leseløpet slik at det gir rom for åpen tolkning og refleksjon, inviteres elevene til å fylle ut ubestemtheter i teksten med egne erfaringer og forestillinger, i tråd med Iser teori.

2.5. Underliggjøring og kunstens funksjon

I essayet *Art as Technique* (1917/1988) utfordrer Viktor Sjklovskij samtidens forståelser av kunst som et middel til å formidle ideologiske og følelsesmessige budskap. Han hevder at kunstens primære funksjon er å bryte med menneskets automatiserte oppfatning av virkeligheten. Dette skjer gjennom det han kaller *underliggjøring* (Sjklovskij, 1917/1988, s. 21). Når opplevelser og objekter gjentas, mister de sin nyhet og går inn i det automatiserte. Denne tilvenningen tilslører ting i dagliglivet som du egentlig bør reflektere mer rundt, som for eksempel jobben din, ektefellen din eller frykten for krig (Sjklovskij, 1917/1988, s. 20). For å motvirke dette, må kunsten gripe inn i sedvanlige måter å se verden på, der den gjør

det vante uvanlig. Det er denne prosessen som Sjklovskij kaller underliggjøring: kunsten presenterer objekter og erfaringer på en slik måte at de oppleves som nye eller ukjente. Dette gir betrakteren en mulighet til å faktisk se snarere enn å bare gjenkjenne.

Sjklovskij skriver at formålet med kunst er å formidle sanseinntrykk slik det oppfattes der og da, og ikke slik man kjenner det fra før (1917/1988, s. 20). Med andre ord skal kunsten forsinke og vanskeliggjøre mottakelsen for å vekke bevisstheten. Her trekker Sjklovskij frem den russiske forfatteren Leo Tolstoj, og hvordan han beskriver vanlige fenomener på uvanlige måter for å tvinge leseren til å se dem med ferske øyne. Når Tolstoj beskriver hvordan mennesker slår hverandre, bruker han ikke det etablerte ordet «å slå» eller «å piske», men beskriver det gjennom andre skildringer. Sjklovskij beskriver følgende: «In *Shame* Tolstoy 'defamiliarizes' the idea of flogging in this way: to strip people who have broken the law, to hurl them to the floor, and to rap on their bottoms with switches [...] to lash about the naked buttocks» (Sjklovskij, 1917/1988, s. 21). Dette skaper et underliggjort blikk hos leseren. Vår egen refleksjon over underliggjøring utfordrer ikke bare vår forståelse av kunst, men også vårt forhold til virkeligheten. Når kunsten bryter med det vante, vekker den ikke bare sansene, men også bevisstheten om hva vi tar for gitt. I en hverdag der vi drukner i informasjon og lever rutinepregede liv, kan Sjklovskijs perspektiv minne oss om kunstens evne til å omstille vår erfaring av verden.

Sjklovskijs teori om underliggjøring henger tett sammen med hans forståelse av kunstens formål. Der tidligere estetiske teorier gjerne har lagt hovedvekt på innhold, mening og moral, argumenterer Sjklovskij for at det er formen, hvordan verket er utformet, som skaper den kunstneriske opplevelsen (1917/1988). Det er gjennom formens særpreg – for eksempel gjennom rytme eller uventede språklige vendinger – verket skaper en ny måte å erfare virkeligheten på. Leserens vante forståelsesmønstre blir forstyrret, og leseren blir nødt til å stoppe opp, sanse og tolke på nytt. Vi kan tolke Sjklovskijs argumenter som at formen ikke bare er et estetisk tilleggselement, men en aktiv mekanisme som forstyrrer leserens tilvendte måte å fortolke på. Kunstens funksjon er derfor ikke å gjøre seg selv lett tilgjengelig, men å hindre umiddelbar gjenkjennelse.

I en skolekontekst gir Sjklovskijs teori om underliggjøring et perspektiv på hvordan vi tilnærmer oss litteratur og kunst. I motsetning til en vanlig skolepraksis der elever ofte ledes

til å lete etter budskap, moral eller tematikk, peker Sjklovskij på at det er selve formen – det språklige uttrykket og det stilistiske grepet – som gir verket sin kunstneriske verdi. Ved å forstyrre vår automatiserte måte å oppfatte verden på, kan litteraturen bidra til å «gjøre steinen steinete» igjen (Sjklovskij, 1917/1988, s. 20). I stedet for å bruke tekster til innholdsanalyse, bør man også fokusere på hvordan formen virker og hvilke opplevelser den skaper. Eleven kan for eksempel undersøke hvordan beskrivelser, metaforer eller tittel bidrar til å skape underliggjøring og dermed ny innsikt. En slik tilnærming kan også øke elevenes estetiske bevissthet og evne til å se teksten, ikke bare vite om den. Dette i seg selv er en sentral funksjon ved kunsten, ifølge Sjklovskij (1917/1988, s. 21).

3 Metode

Problemavklaringen som ligger til grunn for studien handler om å undersøke hvordan skjønnlitterære tekster – når de leses gjennom en estetisk og erfaringsbasert inngang – kan aktivere elevenes følelser, tolkningsevne og meningsskaping. Studien utforsker hvordan disse lesemåtene kommer til uttrykk i autentiske klasseromsaktiviteter, og hvilke didaktiske grep som muliggjør slike erfaringer.

Datamaterialet består av tre empiriske kilder; (1) videoopptak fra litteraturundervisning i klasserommet, (2) prosessuelle elevtekster skrevet i undervisning og (3) individuelle elevintervjuer gjennomført i etterkant av undervisningsforløpet. En kvalitativ tilnærming gir forskeren fleksibilitet til å følge nye spor og innsikter som oppstår underveis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Ved å benytte meg av kvalitativ metode har det vært mulig å utforske elevenes opplevelser, refleksjoner og samspill i møte med skjønnlitterære tekster, noe som kan gi en dypere innsikt i hvordan en estetisk lesemåte kan benyttes i undervisningen.

Valget av kvalitativ metode henger tett sammen med studiens problemstilling og overordnede tilnærming. Målet har vært å undersøke hvordan ungdomsskoleelever møter novellene *Kjøkkenhagen* (Elíasson, 2011) og *Alt det en app ikke er* (Imislund, 2020) i en estetisk lesesetting. En slik problemstilling forutsetter at forskningen åpner for elevenes egne stemmer, perspektiver og opplevelser, og det er nettopp det kvalitativ metode er egnet til å fange opp. Når lesing forstås som en personlig, emosjonell og sanselig prosess, slik Rosenblatt (2019) beskriver i sin transaksjonsteori, blir det avgjørende å velge metoder som gir innblikk i hvordan elevene opplever og tolker møtet med tekstene. Den kvalitative tilnærmingen gir dermed et metodisk rammeverk som er i tråd med teorigrunnlaget i studien, og åpner for å utforske de subjektive, kontekstavhengige og flertydige aspektene ved elevenes leseopplevelser.

I dette kapittelet presenteres først *Leseløp!*-prosjektet, etterfulgt av leseløpet mitt som ble gjennomført i klasserommet. Deretter følger en redegjørelse for de tre ulike kildene til data som inngår i studien, samt en avklaring på hvordan disse anvendes i analysen. Så drøftes etiske overveielser knyttet til prosjektet, før kapittelet avsluttes med en beskrivelse av den analytiske tilnærmingen og transkriberingsprosessen.

3.1. Leseløp

3.1.1. Primærtekstene

Det opprinnelige leseløpet og mitt leseløp omfatter de samme to novellene. Leseløpene innledes med novellen *Kjøkkenhagen* (Elíasson, 2011), oversatt av Tone Myklebost. Novellen skildrer et barndomsminne fra da fortelleren var fem år og på besøk hos besteforeldrene sine mens foreldrene er bortreiste. Novellen skildrer en kveld der barnet og bestemoren er ute i bestemorens kjøkkenhage, sett gjennom barnets forundrede blikk på besteforeldrenes gård. Handlingen stopper brått med at bestemoren faller nesegrus i kjøkkenhagen og blir liggende livløs til barnets store forskrekkelse.

Den andre novellen som blir brukt i leseløpene er *Alt det en app ikke er* (Imislund, 2020). Her møter vi en tilsynelatende ung førstepersonsforteller som jobber med å selge billetter, uten at det spesifiseres nærmere hvor dette foregår. Vi leser om fortellerens refleksjoner om sin jobbtilværelse der hun filosoferer over hvorvidt hennes rolle har blitt overflødig i en stadig mer digitalisert hverdag. Fortelleren har kommet til erkjennelsen om at jobben hennes i større og større grad består av andre gjøremål enn billettsalg.

3.1.2. Leseløp!-prosjektet

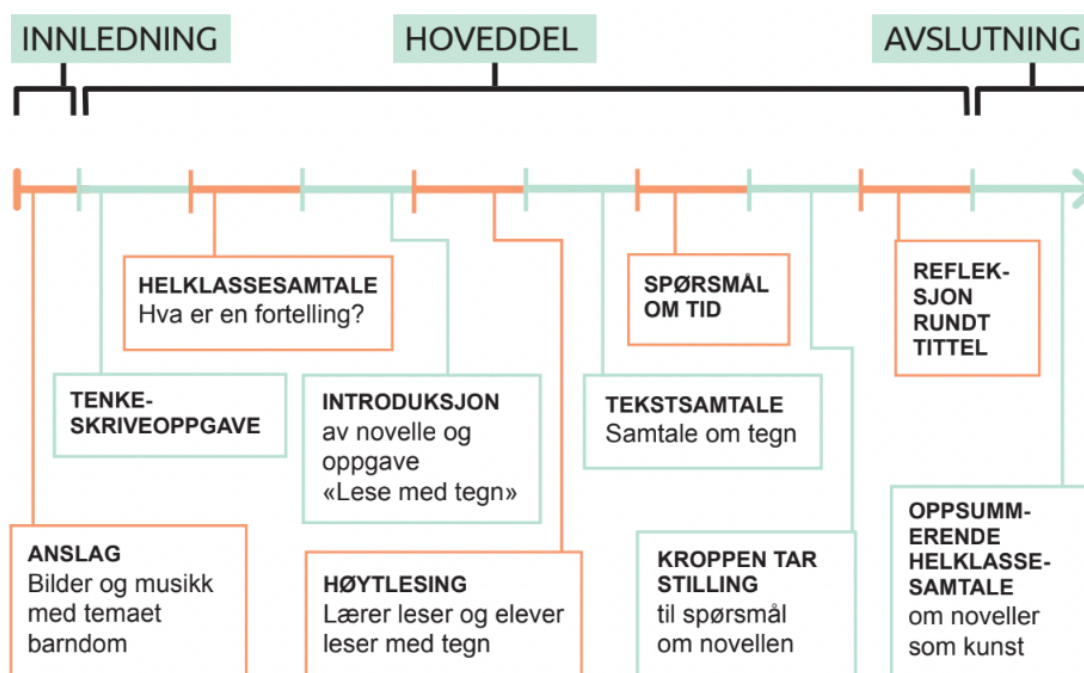
Masteroppgaven min er knyttet til det HK-dir-støttede prosjektet *Leseløp!* (USN, u.å.). *Leseløp!*-prosjektet er et samarbeid mellom leseforskere og lærerstudenter ved USN og elever og lærere i Sandefjord kommune. Prosjektets formål er å omgjøre nyere leseforskning til undervisningsressurser i lesing i og på tvers av fag. Navnet *Leseløp!* spiller på at prosjektet lager hele undervisningsforløp i lesing, ikke bare enkeltstående aktiviteter. Forskergruppen fra USN designer komposisjoner av hele leseløp, det vil si et forløp med innledning, hoveddel og avslutning som tar utgangspunkt i en konkret leseutfordring. På den måten kan man argumentere for at *Leseløp!*-prosjektet er en intervensjon. Prosjektet har et *pedagogisk forskningsdesign*, der praktikere og teoretikere går sammen for å konstruere ny kunnskap gjennom å utvikle og prøve ut nye undervisningsmetoder (K. E. W. Bjørndal, 2013, s. 246). De

tester altså ut konkrete undervisningsmetoder eller lesedidaktiske grep som forskere, lærere og elever evaluerer i etterkant.

Prosjektet mitt tar utgangspunkt i *Leseløp 8: Noveller som kunst* (USN, u.å.). Dette leseløpet har som formål å la elevene lese de skjønnlitterære tekstene som kunst, med en estetisk tilnærming uten særlig vekt på sjangerkonvensjoner i novellene. Leseløpforskerne vektlegger i stedet aktiviteter som trekker frem erfaringer og opplevelser, eksempelvis bilder som skal vekke nostalgiske følelser eller en iscenesettelse av en billettkontroll. Et viktig formål med leseløpet er å invitere elevene «til å oppleve hvordan kunst kan skape et refleksjonsrom» (USN, u.å.) Forløpet er skissert som to tidslinjer, én til hver av novellene, som viser faser og aktiviteter (se figur 1).

TIDSLINJE

«Kjøkkenhagen» av Gyrðir Elíasson



Figur 1: Tidslinje fra leseløpet *Noveller som kunst* (USN, u.å.)

Valget av novelle som sjanger kan begrunnes med at de er korte, men fullstendige verk. Hele verk gir elevene en bedre forståelse enn å bli servert et utdrag (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 96). Det vil gagne elevene å kunne jobbe med et verk de som vet de får lest i sin helhet, uten at de sitter igjen med en undring over hva som kommer før eller etter utdraget.

3.1.3. Mitt prosjekt og dets leseløp

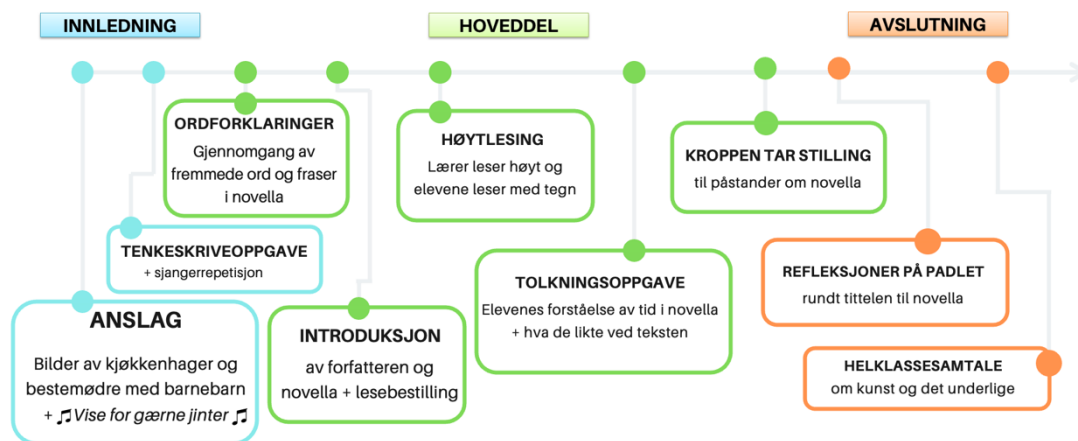
Dette masterprosjektet tar utgangspunkt i *Leseløp 8* fra *Leseløp!*-prosjektet, med mindre tilpasninger knyttet til elevgruppen og et avgrenset fokus på estetisk lesing. Dette prosjektets leseløp har beholdt deler av det opprinnelige leseløpets undervisningsaktiviteter før og etter selve lesingen, der elevenes egne erfaringer og følelsesmessige tolkninger får stå i sentrum. Leseløpet kan derfor ikke forstås som en direkte utprøving av *Leseløp 8: Noveller som kunst*, men som et tilpasset leseløp med utspring fra det opprinnelige. Leseløpet lar elevene jobbe med én novelle av gangen før neste blir introdusert. Klassens faglærer i norsk, som har fått pseudonymet Elisabeth, er den som gjennomfører opplegget med klassen. Hun har fått være med på å tilpasse aktivitetene ut ifra hennes kjennskap til klassen og deres potensialer og begrensninger. Førlesingsdelene består av aktiviteter som forsøker å koble elevene på det tematiske og emosjonelle innholdet i novellene. Hoveddelene består av høytlesing av novellene, samt aktiviteter der elevene får være med på å tolke handlingen og bruken av tid i novellene, både i plenum og individuelt. De avsluttende delene av arbeidet med novellene går til å reflektere over novellens tittel og elevenes egne tolkninger av novellens beskrivelser.

Leseløpet strekker seg over fire undervisningstimer. I det følgende underkapittelet vil jeg beskrive hvordan leseløpet konkret ble gjennomført i praksis, samtidig som jeg underveis begrunner de didaktiske valgene med relevant teori. Se vedlegg 2 for det didaktiske planleggingsskjemaet Elisabeth og jeg har brukt som utgangspunkt for undervisningen. Formålet med skjemaet er å sikre en helhetlig struktur i undervisningsforløpet, med tydelige mål, rammer og varierte aktiviteter som støtter elevenes personlige tolkning og refleksjon. Skjemaet fungerer også som et verktøy for å koble teoretiske og didaktiske intensjoner til praksis.

3.1.4. Del 1: Arbeid med *Kjøkkenhagen*

Anslaget til leseløpet blir presentert som et audiovisuelt anslag fra tavla der det blir vist en rullerende bildekollasj akkompagnert med musikk. Bildene illustrerer ulike kjøkkenhager,

inkludert AI-genererte bilder av en bestemor og et barnebarn som sanker grønnsaker i en kjøkkenhage. Til bildekollasjen blir det spilt av første vers og refreng av Alf Prøysens *Vise for gærne jinter*, sunget av Maj Britt Andersen. Låten er trolig utenfor elevene musikalske interessefelt, men tanken er at teksten allikevel kan vekke noe nostalgisk hos dem (Rosenblatt, 1938, s. 42-43). Elisabeth spør klassen om hvilke følelser og tanker dette vekker.



Figur 2: Tidslinje fra arbeidet med Kjøkkenhagen

I forkant av undervisningen har Elisabeth opprettet et dokument til hver enkelt elev i Teams. Intensjonen hennes er at elevene skal bruke dette dokumentet til alle skriveoppgavene i leseløpet. På den måten blir det enklere for henne og meg å se hva elevene har skrevet gjennom undervisningsopplegget. Første skriveoppgave kommer i form av tenkeskriving, der elevene får noen minutter til å skrive om et barndomsminne de sitter med. Elisabeth påpeker for klassen at barndomsminnet skal få fram en følelse. Elevene skriver i cirka fem minutter. Deretter initierer Elisabeth en kort klassemøte der de snakker om hvilke følelser og tanker de umiddelbart har gjort seg. Et mål er å skape en kollektiv og samlende følelse. Et annet mål er å antyde sentrale motiver i *Kjøkkenhagen* (Elíasson, 2011) som senere kan vekke følelsen av gjenkjennelse når de leser novellen. Elisabeth tar en kjapp avsjekk om klassen husker sjangertrekkene i novellen.

Etter innledningen introduserer Elisabeth forfatteren, Gyrðir Elíasson. I tillegg blir elevene presentert for ord og begreper i novellen som de kanskje ikke kjenner til. Det gjelder gårdsrelaterte ord som «høytørker» og «låvevegg», men også generelle beskrivende ord og fraser som «anstrøk», «uavlatelig» og «de lave bergene». Dette blir gjort for å forhindre forvirring under høytlesingen og for å skape gjenkjennelse. Elevene får utdelt eksemplarer av

novellen, og de blir instruert til å «lese med tegn», der de skal notere et tegn på steder i teksten som vekker en tanke eller undring hos. Tegnene representerer ulike reaksjoner: et spørsmålstegn for noe de ikke helt forstår, en stjerne for noe som er litt rart, et smilefjes for noe de kjenner igjen, et hjerte for noe de liker eller som vekker en følelse hos dem og et utropstegn for noe de tenker er viktig i teksten. Elisabeth *Kjøkkenhagen* (Elíasson, 2011) høyt og elevene setter tegn i teksten frem til det ringer ut til pause.

Etter pausen får elevene i oppgave om å tolke, der de skriver noen avsnitt med utgangspunkt i en bestilling fra læreren. Det første avsnittet skal handle om tid i novellen, uten nærmere spesifisering. Elisabeth foreslår noen punkter de kan berøre, som for eksempel «når på døgnet foregår novellen?», «over hvor lang tid skjer handlingen?» og «hvor gammel er gutten når han opplever hendelsen?». Formålet med dette avsnittet er å se om hvorvidt elevene klarer å si noe om tid ut fra egne tolkninger. I teksten antydes tid på ulike måter, og Elisabeth ønsker å se hvilke slutninger elevene klarer å gjøre. I den andre delen av skriveoppgaven skal elevene fortelle om sitt personlige inntrykk av teksten. Håpet er at anslaget til timen har satt i gang noen tankeprosesser hos elevene, og at novellen om forfatterens barndomsminne vil få en sterkere emosjonell respons (Rosenblatt, 1938, s. 51).

Når elevene har produsert et par avsnitt i dokumentet sitt, får de beskjed om å reise seg. Tiden er kommet for *Kroppen tar stilling*. Denne aktiviteten tar utgangspunkt i ja- eller nei-påstander som læreren leser høyt for klassen. Deretter skal elevene velge å plassere seg på ja-siden eller nei-siden av rommet ut ifra hva de selv mener stemmer best. Eksempler på påstander som Elisabeth leser opp er «gutten gleder seg til å reise hjem fra ferie» og «bestemoren dør ikke, hun bare besvimer». I øvelsen tolker elevene teksten ved å ta standpunkt og begrunne det. Formålet er å vise elevene at teksten ikke gir klare og entydige svar, og at det alltid vil være elementer i skjønnlitteraturen som forblir delvis uforståelige (Sjkløvsik, 1917/1988, s. 20).

Tittelen på skjønnlitterære tekster kan legge en ekstra dimensjon til lesing, og kan være et meningsbærende element i seg selv. I tillegg fungerer den i mange tilfeller som tekstens korteste referat. En gjennomtenkt tittel kan både skape forventninger hos leseren og påvirke hvordan teksten blir tolket. Noen ganger fungerer den som en nøkkel til tekstens tematikk, mens andre ganger kan den være mer åpen og symbolsk, og dermed gi rom for ulike

leseopplevelser. I den avsluttende delen i arbeidet med *Kjøkkenhagen* utfordres elevene til å reflektere over novellens tittel. Elisabeth sender ut en link til en Padlet, der elevene skal legge inn svar på følgende to spørsmål: «Hvorfor heter novellen *Kjøkkenhagen*?» og «Hva kunne vært en annen tittel på novellen?». Denne øvelsen gir elevene mulighet til å utforske hvordan en tittel kan styre eller utvide forståelsen av en tekst. Samtidig utfordres de til å vurdere alternative titler, noe som kan bevisstgjøre dem på hvordan språklige endringer kan påvirke leserens inngang til teksten. Dette kan også åpne for en diskusjon om hvordan en teksts meningsinnhold kan variere avhengig av hvilke assosiasjoner en tittel vekker hos ulike lesere.

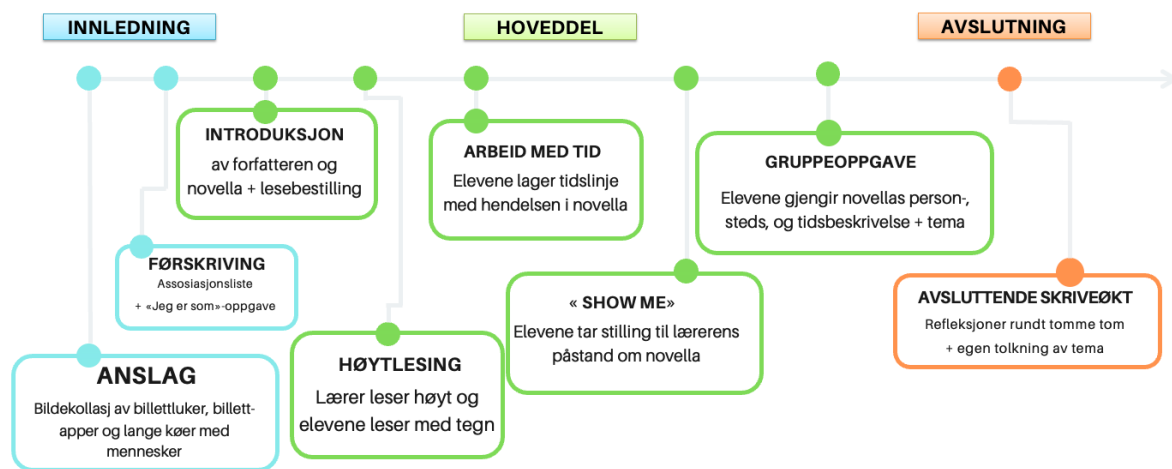
Som avslutning på arbeidet med *Kjøkkenhagen*, bringes kunst inn som et mer universelt begrep, ikke bare knyttet til skjønnlitteratur. Elisabeth viser fram et bilde på tavla (se figur 3). Bildet illustrerer kjente motiver fra den surrealistiske maleren Salvador Dalí i en slags hyllest skapt av den svenske maleren Thomas Dellert (u.å.). Motivene på bildet viser for eksempel slappe klokker og en hummertelefon. Dette grepet baserer seg på underliggjøringen til Sjklovskij (1917/1988, s. 20-21). Det å se noe uforventet og bisart bidrar til å betone Elisabeths forsøk på å illustrere kunst som noe flertydig og uklart, men allikevel vakkert og prisverdig. I plenum tolker klassen bildet og Elisabeth åpner for mange ulike svar, før timen korkes.



Figur 3: Bildet som ble vist til elevene i samtale om kunst og underliggjøring (Dellert, u.å.)

3.1.5. Del 2: Arbeid med *Alt det en app ikke er*

Neste norsktime finner sted et par dager etter og handler om *Alt det en app ikke er* (Imislund, 2020). Den starter med en assosiasjonsøvelse. På tavla blir det presentert bilder som veksler på tavleskjermen, som illustrerer ulike aspekter av det å kjøpe billett: lange køer, billett-apper og billettvinduer. Samtidig som bildene ruller på tavleskjermen, samtaler Elisabeth og klassen om erfaringer med å kjøpe billetter.



Figur 4: Tidslinje fra arbeidet med *Alt det en app ikke er*

Førlesingsoppgaven som følger handler om å få i gang en leken skriveoppgave som tar utgangspunkt i primærteksten, der elevene skriver seg inn i tematikken. Oppgaven starter med at elevene blir instruert til å muntlig komme med sin første assosiasjon til kategoriene Elisabeth leser opp, eksempelvis dyr, bilmerker eller planter. Etter runder med kategorier, ber Elisabeth klassen om å velge seg et av ordene de har foreslått. Skriveoppgaven er da å skape en tekst der de sammenligner seg med tingen de hadde valgt seg ut, der de skaper nye metaforiske forestillinger. Elisabeth modellerer på tavla for å gi klassen en anelse om hva hun er på jakt etter. Modellteksten er hentet fra *Leseløp!*-prosjektet (USN, u.å.):

Jeg er som en mobiltelefon. På ansiktet mitt har jeg et filter, ikke av silikon, men av finmasket sminke som beskytter meg mot omverdenen og alle de andre mobilene, som hele tiden snapper meg og alle andre.

Noen ganger må jeg lade – ikke så lenge av gangen, men nok, så jeg skal virke og ikke gå tom. Jeg liker ikke å gå i svart. Jeg vil aller helst være oppladet og spille mine egne sanger og toner.

Aller helst ønsker jeg meg en ny utgave – en ny mobil med litt bedre filter, men med samme grunnpakke til en skikkelig bra pris. (USN, u.å.)

Her trekkes underliggjøring (Sjklovskij, 1917/1988) fram igjen som en vei inn mot litteraturen. Metaforiske sammenligner gjør at tingene får en annen betydning når man skriver dem inn i andre omgivelser. Elevene skriver i omtrent 15 minutter.

Før høytlesingen gjentar Elisabeth grepet fra forrige novelle og presenterer forfatteren med noen stikkord på tavla. Duke og Pearson (2002, s. 212-213) viser til at forkunnskap og kontekstualisering av en tekst kan bidra til dypere forståelse og økt engasjement hos elevene. Ved å gi elevene en ramme for teksten håper Elisabeth å aktivere deres forkunnskaper og styrke deres tilknytning til innholdet. I tillegg kan en slik innledning skape en emosjonell tilknytning til teksten, noe som ifølge Rosenblatt (2019, s. 455-456) kan styrke elevenes estetiske leseopplevelse og bidra til en mer personlig og meningsfull forståelse av innholdet. Elevene leser deretter novellen med tegn parallelt med Elisabeths høytlesing.

Elevene får deretter i oppgave om å lage en tidslinje ut fra novellens motiv. Elisabeth modellerer først med en tidslinje på tavla. Her blir det spesifisert at tidslinjen skal gjenspeile den reelle kronologien, ikke den narrative rekkefølgen. Ved å konstruere en tidslinje får elevene en dypere forståelse av hvordan forfatteren manipulerer med tid for å skape spenning, framheve tematikk eller utvikle karakterer.

Som ved *Kjøkkenhagen*, skal elevene også ta stilling påstander om *Alt det en app ikke er*. Elevene skal denne gangen ta stilling ved hjelp av ja- og nei-lapper eller med Microsoft Word på iPadene deres mens de sitter ved pultene sine. De er godt kjente med denne måten å besvare lærerens spørsmål, en aktivitet de selv omtaler som *Show me*. Påstander som blir lest opp er for eksempel «jeg-personen er en jente» og «jeg personen føler seg erstattet av teknologien». Elevene besvarer påstandene og må samtidig begrunne valget sitt. Gjennom denne aktiviteten fyller dermed elevene noen av de tomme rommene i teksten – rom som åpner for tolkning, undring og egen forståelse (Iser, 1971/1981, s. 107-108).

I den avsluttende timen skal elevene oppsummere i grupper. Gruppene får tildelt et ark som deles inn i fire ruter med en penn. Hver av rutene skal inneholde stikkord som gruppa diskuterer seg frem til, der de fire kategoriene er personbeskrivelse, tidsbeskrivelse,

stedsbeskrivelse og tema. Klassen får diskutere og notere i omtrent 10 minutter. Deretter samler Elisabeth inn arkene og iverksetter en skriveøkt som avslutning på leseløpet.

Som aller siste aktivitet i leseløpet, skal elevene skrive noen avsnitt der de besvarer bestillingen Elisabeth kommer med. Først skal de beskrive protagonisten med deres egne ord, både ved hjelp av eksplisitte beskrivelser fra teksten og fra de tomme rommene. Deretter skal de skrive et avsnitt eller to der de besvarer spørsmålene «hva er det jeg-personen vil spørre mannen som tilbyr frelse om?», «hva håper jeg-personen på?» og «hva slags sjanse er det jeg-personen skal få». I tillegg ber Elisabeth om noen setninger som elevene mener beskriver temaet i novellen. Elevene får skrive ned sine tolkninger de resterende minuttene av timen.

3.2. Primær- og sekundærkilder og metodetriangulering

3.2.1. Elevtekster som primærkilde

Elevtekster fungerer i denne studien som en primærkilde og gir innsikt i elevenes egne fortolkninger, opplevelser og meningsskaping i møte med skjønnlitteratur. Tekstene ble produsert underveis i leseløpet som del av ulike skriveaktiviteter, blant annet lesetegn, fortolkninger i Padlet og metaforiske, sammenlignende tekster. Elevtekstene kan gi et verdifullt innblikk på elevenes umiddelbare respons og personlige tilnærming, nettopp fordi de er skrevet i en autentisk undervisningssituasjon.

Elev 5	Jeg er som en chihuahua, liten men stor mine poter er små, men trinnene faste. jeg vokter min verden, jeg frykter det minste. Øyne som gnistrer av liv og av mot, en stemme så skarp som jeg hylr etter mor. Selv om jeg skjelver, så står jeg i ro, jeg er som en storm i en kropp som er god. Fordi jeg er en chihuahua, sterk i min tro en, konge i miniatyr. Fryktløs og full av mot.
---------------	---

Figur 5: Utdrag fra *Jeg er som en...*, en leken skriveoppgave med utforsking av metaforbruk.

Elevtekster gir tilgang til elevenes stemmer på deres egne premisser, og er et uttrykk for hvordan de resonnerer, reflekterer og posisjonerer seg som lesere. Skrivning kan være en

måte utvikle og bearbeide tanker på, ikke bare vise fram de man allerede har (Skjelbred, 2021, s. 81). I denne forstand fungerer mange av teksten som prosessuelle uttrykk for hvordan elevene forstår tekstene de har lest, og hvordan de relaterer litterære inntrykk til egne erfaringer og følelser. Særlig tekstene knyttet til førlesing, emosjonell respons og tolking av tid og tittel har gitt verdifull innsikt i elevenes aktive arbeid med meningsskaping.

Analysen av elevtekstene bygger på en kvalitativ innholdsanalyse (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 307-308), der jeg har sett etter mønstre og variasjoner i hvordan elevene uttrykker tolkninger, assosiasjoner og følelser. Jeg har vært opptatt av å finne både fellestrekk og individuelle uttrykk – hvilke spor leseløpet setter hos elevene som gruppe, og hvordan hver enkelt elev benytter sin egen stemme i møte med litteraturen. Dette kommer eksempelvis til uttrykk i denne studien når elevene knytter novellenes tematikk til egne livserfaringer. Elevtekstene har blitt lest i sammenheng med intervju og videoobservasjon, som del av studiens metodetriangulering (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). Dette gir en mer helhetlig forståelse og styrker studiens validitet gjennom kryssjekking mellom ulike datakilder.

Selv om elevtekstene er skrevet etter gitte bestillinger, og dermed er delvis styrt av lærerens og forskerens rammer, er det preget av tydelig variasjon i språk, tolkning og uttrykk. Noen elever skriver for eksempel med et sanselig og poetisk språk, mens andre uttrykker seg mer nøkternt og direkte. Tolkninger spenner fra det personlige, der elevene trekker paralleller til egne erfaringer, til mer tekstnære lesninger der de undersøker relasjonene mellom karakterene eller tomrommene de møter på i teksten. Dette viser at elevene ikke bare responderer mekanisk, men tar eierskap til tekstene og bruker dem som et rom for både kreativ og personlig utforskning. Slike tekster gir dermed et viktig empirisk grunnlag for å undersøke hvordan elever opplever og bearbeider estetisk lesing som undervisningspraksis. Mens elevtekstene gir innsikt i skriftlige refleksjoner, kan intervjudataene supplere med elevenes egne ord og vurderinger i etterkant av forløpet, og dermed gi et blikk på hvordan meningene deres eventuelt har modnet eller endret seg over tid.

3.2.2. Intervju som primærkilde

Intervjuene er også en primærkilde i denne studien. Disse er gjennomført etter gjennomføringen av leseløpet for å få innblikk i elevenes refleksjoner, opplevelser og

tolkninger fra leseløpet. Målet er å forstå hvordan elevene har erfart møtet med skjønnlitteratur gjennom estetisk og erfaringsbasert tilnærming, og hvilke spor undervisningen eventuelt har satt hos dem. Intervjuene blir dermed brukt for å utfylle og utdype data fra elevtekster og videoobservasjon.

Jeg har benyttet meg av semistrukturerte intervjuer, der en overordnet intervjuguide med åpne spørsmål har dannet utgangspunktet (se vedlegg 3), samtidig som at jeg har vært åpen for at elevene kan bevege seg fritt innenfor tematiske rammer. En strukturert intervjuguide bidrar til standardisering av datainnsamlingen ved å sikre at alle respondenter besvarer identiske spørsmål, noe som tilrettelegger for sammenlignbarhet og potensielt reproduserbarhet av informasjonen (Svenkerud, 2021, s. 97). Intervjuene har funnet sted på tomannshånd i et grupperom, noe som bidro til en trygg og uforstyrret setting for samtalene. Jeg har gjennomført intervjuene med et strategisk utvalg bestående av fire fokuselever, valgt i samråd med faglærer Elisabeth for å gjenspeile klassens variasjon i faglig nivå og engasjement. Det samsvarer også med sosiolog Pål Repstads (2007, s. 59) kriterier for nøkkelinformanter, der blant annet samarbeidsvillighet og motivasjon til å fortelle er ønskede egenskaper. Dette gir et mer nyansert bilde av hvordan ulike elever kan erfare det sammen undervisningsforløpet ulikt. Ved å fokusere på få informanter fikk jeg anledning til å gå i dybden, og dermed innhente beskrivelser som gir innsikt i elevenes individuelle erfaringer.

Fordi intervjuene ble gjennomført etter undervisningsforløpet, fungerer de som en type retrospektiv refleksjon. Jeg har vært opptatt av å ikke fange opp hva elevene husket, men hvordan de tolket og vurderte egen deltakelse, opplevelser og læring i ettertid. Ettersom jeg allerede hadde vært en del til stede i klasserommet i forkant av og under undervisningsforløpet, opplever jeg at relasjonen til elevene har vært preget av en viss grad av trygghet og tillit. Dette er viktig for å skape et samtaleklima der informantene våger å være ærlige, og kunne sette ord på tanker og følelser knyttet til litteraturundervisningen (Palaiologou, 2016, s. 52). I analysen blir intervjuene brukt både for å identifisere mønstre i elevenes respons og for å belyse enkeltelevers unike opplevelser. Som med all kvalitativ metode, er intervjuene en subjektiv kilde preget av kontekst, relasjon og situasjon (Tjora, 2021, s. 164). Derfor har jeg vært bevisst på min egen rolle som intervjuer, og hvordan mine formuleringer, oppfølgingsspørsmål og kroppsspråk har kunnet påvirke det som blir delt.

Intervjuene har blitt transkribert og analysert tematisk i lys av studiens problemstilling og teoretisk rammeverk. For å støtte og nyansere funn fra både elevtekster og intervjuer, har videoopptak blitt brukt som en sekundærkilde.

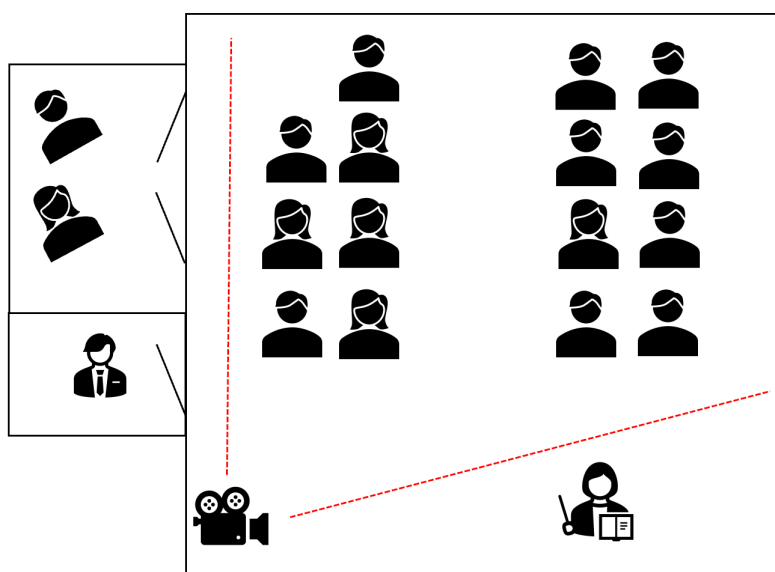
3.2.3. Videoopptak som sekundærkilde

Bruk av videoopptak representerer en metodisk tilnærming som kan gi en rekke fordeler i forskning på litteraturundervisning. Det å sitte i et klasserom med sine observasjonsnotater er utfordrende, i hvert fall dersom målet er å observere elevene som gruppe. Bruk av video gir rikholdige observasjonsmuligheter innen sosial interaksjon, og det brukes innenfor beslektede tradisjoner for studier av mellommenneskelig kommunikasjon (C. R. P. Bjørndal, 2013, s. 158). Der hvor forskerens umiddelbare inntrykk og selektive oppmerksomhet preger observasjon i sanntid, gir videoobservasjoner en mulighet til å gå tilbake og granske situasjoner flere ganger. Ved å gjøre videoopptak av samhandlingen som foregår i klasserommet når det undervises, får man en helt annen tilgang til interaksjonene som oppstår (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 154). Opptak fra klasserommet kan gjennomgås gjentatte ganger for en grundigere analyse og mer «korrekt» tolkning. Ofte kan ens subjektive oppfatninger og hukommelsesbegrensninger prege hva en sitter igjen med av empiri, mens videoopptak kan fange situasjonen i sin helhet. Videre tillater videoopptak oss å identifisere detaljer som ellers kunne gått ubemerket hen ved første observasjon. Som beskrevet i Derry et al. (2010, s. 6), gir videoopptak forskere en unik mulighet til å systematisk analysere hendelser på tvers av tid og kontekst, og fungerer som et «mikroskop» for mellommenneskelig samhandling i komplekse læringsmiljøer.

En forlokkende egenskap man finner ved videoopptak, er at den kan gi oss innsikt i både verbale og ikke-verbale aspekter av kommunikasjon som foregår i klasserommet. Formålet med å bruke videoopptak i klasserommet har vært å fange opp det som blir sagt og gjort i klasserommet, men også *hvordan* det blir sagt og gjort. Tonefall, kroppsspråk og ansiktsuttrykk byr på muligheten til å se en ny dimensjon av klasseromssituasjonen, og vil potensielt bidra til analysen av elevenes respons og samspillet i klassen.

I klasserommet der det har blitt filmet, har kameraet vært plassert på et stativ i det ene hjørnet foran i rommet ved siden av tavla (se figur 6). Kameraet har på ingen måte vært skjult for elevene, men tanken har vært at det skal ta så lite oppmerksomhet som mulig vekk

fra læreren og tavla. Samtidig har tanken vært at bildeutsnittet skal vise totalbildet av elevene (C. R. P. Bjørndal, 2013, s. 162), og dermed gi meg et bedre oversiktsbilde ettersom undervisningen ikke fordret fysisk aktivitet i særlig stor grad. Det var dermed ikke behov for å flytte kameraet eller endre fokus eller zoom underveis i leseløpet. Kameraet skal være mitt *vindu inn i klasserommet*, der jeg får innsyn i det som foregår uten å påvirke mer enn jeg må (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 156). Som observerende forsker skal jeg være en flue på veggene og inntar derfor en tilbaketrukken rolle under opptakene, og sitter utenfor kameraets synsvinkel. På denne måten er jeg ute av syne, men lett tilgjengelig dersom Elisabeth har uforutsette spørsmål eller om det oppstår noe uventet som krever handling fra min side. Jeg har unngått å gripe inn i undervisningen eller samhandlingen mellom elever og Elisabeth, slik at undervisningssituasjonen har kunnet utspille seg mest mulig naturlig. Dette har vært viktig for å sikre at datamaterialet jeg har samlet inn reflekterer en autentisk klasseromsdynamikk og ikke en konstruert situasjon der elevene og Elisabeth endrer adferd på grunn av mitt nærvær.



Figur 6: Kameraets plassering i klasserommet, der forsker og elever som ikke samtykket til å bli filmet er utenfor kameraets synsvinkel.

I analysen fungerer videoobservasjonen som en sekundærkilde. Den kan ikke alene gi meg svar på problemstillingen, men har som formål å kunne støtte oppunder data fra elevtekster og intervju. På denne måten bruker jeg videoopptakene som dokumentasjon for å fylle ut primærkildene.

3.3. Informanter og rekruttering

I lys av dette metodiske rammeverket, vil jeg nå redegjøre for hvordan informantene ble rekruttert og hvilken kontekst studien fant sted i. Sosiolog Aksel Tjora (2021, s. 17) påpeker at det lønner seg å være tidlig ute når man gjennomfører kvalitative undersøkelser, og begrunner det med at det tillater oss å gjøre endringer og justeringer underveis, for eksempel i studiens teoretiske perspektiv. Ettersom jeg har ønsket å ha en *induktiv* tilnærming til forskningsprosjektet, der man bruker empiriske undersøkelser til å bygge på det teoretiske (Nyeng, 2012, s. 59), har jeg hatt få kriterier til utvalget mitt. Målet har ikke vært å teste hypoteser ved å bekrefte eller avkrefte teorier – det har heller vært å gjennomføre et leseløp og deretter se nærmere på interaksjonene og inntrykkene elevene sitter igjen med. De eneste kriteriene jeg har hatt til utvalget mitt, er at klassen tilhører 9. eller 10. trinn og at læreren er villig til å investere tre til fire norsktimer til leseløpet. Utover dette, har ønsket vært å være fleksibel. Det har ikke blitt stilt krav til ferdigheter, tidligere erfaringer eller spesifikke forkunnskaper hos elevene. Dette har vært viktig for å sikre at utvalget kan representere en så naturlig og variert elevgruppe som mulig, slik at jeg kan få innblikk i hvordan ulike elever opplever leseløpet uten at seleksjonskriterier påvirker resultatet. Min intensjon har vært å få en autentisk interaksjon mellom elevene og mellom elevene og læreren i undervisningssituasjonen. Derfor har valget falt på å la elevene og Elisabeth gjennomføre leseløpet mens jeg filmer og inntar en observatørrolle.

Det har vært utfordrende å finne informanter. Lokalt var det lite hjelp å få, da lærere nølte med å bli med på prosjektet. Da jeg kom til erkjennelsen om at min lokale skolekrets ikke kunne hjelpe meg med datainnsamling, valgte jeg å utvide søkefeltet mitt. Jeg tok kontakt med en norsk privatskole i utlandet som jeg hadde kjennskap til fra før, i håp om at de kunne være interesserte i å delta i prosjektet. Svaret deres var et utelukkende «ja», og i midten av november avtale jeg et digitalt møte med en faglærer i norsk, Elisabeth, på ungdomsskolen. Vi gjennomførte leseløpet på 10. trinn i januar. Skolen hadde nærmest ingen erfaring med masterprosjekter fra før, og virket interesserte og nysgjerrige på å delta.

Klassen består av 17 elever, der 15 elever samtykket til å delta. En kreativ løsning fra Elisabeth førte til at elevene som ikke ønsket å være på kamera allikevel fikk være med i samme undervisning som resten av klassen. Et grupperom direkte koblet til klasserommet gjorde det

mulig å gjennomføre undervisningen nærmest sømløst med en miljøarbeider til å bistå elevene på grupperommet som ikke ønsket å være foran kamera.

Ettersom dette er en skole i utlandet, har ikke elevene noe samlet geografisk utgangspunkt i Norge. Det er nokså vanlig at elever kun tilbringer et par år på denne skolen som et avbrekk fra Norge og den offentlige grunnskolen hjemme. Kun få elever gjennomfører hele grunnskolen her, så elevene har variert fartstid på skolen. Mange fylker er representert, noe som gjenspeiles i et bredt dialektmangfold. Dessuten stiller elevene med veldig ulike klasseromserfaringer fra sine respektive skoler i Norge, særlig med tanke på lærers undervisningsmetoder. Navnene på elevene har blitt anonymisert og har blitt byttet ut med pseudonymer i intervjuene.

Før min ankomst informerer Elisabeth meg om at de nylig har jobbet en del med lesing av sakprosa med ekstra vekt på kritisk tilnærming til tekst. Klassen er godt trent i å «mistenkeliggjøre» avsenderen av teksten de leser og å analysere avsenderens argumentasjon og tekstens formål. Uken før vi går i gang med leseløpet, får jeg observere en norsktime der de runder av arbeid med kritisk lesing. Dette har vært formålstjenlig for at jeg skal bli litt kjent med den sosiale dynamikken mellom elevene og klassens samhandling med Elisabeth, men også for at de skal bli tryggere på meg. Dette innledende møtet har ikke bare bidratt til å gi meg en bedre forståelse av klassedynamikken, men også til å etablere en viss grad av fortrolighet mellom elevene og meg som forsker. Dette har vist seg å være fordelaktig for videofilming av leseløpsundervisning og gjennomføring av intervjuer. Det å få observere denne vilkårlige norsktimen, har også gitt meg et innblikk i hvilke elever jeg ønsket å bruke som fokuselever i prosjektet. I samråd med Elisabeth blir et strategisk utvalg på fire elever valgt ut. Denne seleksjonen begrunnes med at fokuselevne gjenspeiler klassens mangfold, med hensyn til elevenes kompetanse og interesse for faget. Fokuselevne representerer derfor klassens ulike stemmer. Utvelgelsen påvirker ikke gjennomførelsen av undervisningsforløpet, men fokuselevne blir intervjuet i etterkant av leseløpet.

3.4. Kvalitativ metode

I det følgende presenterer jeg de metodiske prinsippene som ligger til grunn for innsamling og analyse av data. Denne studien er basert på kvalitative data, der dataen kommer fra én klasse. Studien bygger på et sosiokulturelt perspektiv, der kunnskap forstås som sosialt og kontekstuel situert (Vygotskij, 1978, s. 57), der internaliseringen og meningsdannelsen skjer etter samhandlingen med andre. Med dette perspektivet blir det tydelig hvordan elevenes møte med skjønnlitteratur i denne studien ikke bare handler om individuell leseforståelse, men om felles meningsskaping i et tolkningsfellesskap. Gjennom dialog og estetisk orienterte aktiviteter utvikler elevene sine litterære forståelser i samhandling med både tekst, lærer og medelever – noe som speiler Vygotskijs idé om at internalisering skjer etter sosial interaksjon.

Tjora (2021, s. 17) poengterer at kvalitativ forskning påvirkes sterkt av konteksten studien gjennomføres i, og at forskeren bør være forberedt på at prosjektet kan ha behov for endringer og justeringer underveis. I mitt prosjekt kom dette for eksempel til uttrykk gjennom at det opprinnelige leseløpets avsluttende fagsamtale ikke ble gjennomført hos min informantklasse. Dette begrunnes med at en fagsamtale ville kollidert med terminslutt og andre vurderingssituasjoner.

3.4.1. Prosjektet som intervensjon og dets begrensninger

Dette masterprosjektet kan forstås som en intervensjon, i den forstand at det innebærer en planlagt og forskningsinformert inngripen i ordinær undervisning. I tråd med Øgreids (2021, s. 210-211) forståelse av intervensjonsbegrepet, har prosjektet til hensikt å undersøke hvordan forskningsbaserte undervisningsopplegg – i dette tilfellet et estetisk leseløp – kan påvirke elevers møte med skjønnlitterære tekster. Intervensjonen er ikke kontrollert i eksperimentell forstand; det finnes verken en kontrollgruppe eller målinger før og etter tiltaket. Likevel er det snakk om et målrettet og strukturert undervisningsopplegg som søker å frembringe endring, innsikt og refleksjon hos både elever og lærer.

Leseløpet som ble gjennomført i prosjektet bygger på eksisterende forskning og teori, og ble tilpasset en konkret elevgruppe i samarbeid med faglæreren. Elevenes opplevelser og refleksjoner står sentral, og prosjektet har en induktiv tilnærming der dataene – gjennom

elevtekster, videoobservasjon og intervjuer – danner grunnlaget for analysen. På denne måten fungerer intervensjonen ikke bare som en pedagogisk aktivitet, men også som en forskningsmetode som åpner for å undersøke hvordan estetisk lesing kan bidra til økt engasjement og meningsskaping i litteraturundervisningen.

At datamaterialet er avgrenset til én klasse på ett trinn uten før- og ettermåling betyr at det ikke er mulig å isolere effekten av leseløpet i seg selv fra andre kontekstuelle faktorer, som lærerens formidlingsevne, elevenes forkunnskaper eller klassens dynamikk. Det er heller ikke grunnlag for å si noe om endring i elevenes lesekompetanse over tid, kun om hvordan de responderer i det gitte øyeblikket. På samme måte representerer analysen et forskerstyrt utvalg, der enkelte elevstemmer er fremhevet på bekostning av andre, noe som kan føre til at visse nyanser går tapt.

3.4.2. Etske betraktninger

I samfunnsvitenskapelig og humanistisk forskning er etiske hensyn sentrale, særlig når studien involverer mindreårige deltakere i en utdanningskontekst. Dette prosjektet er gjennomført i tråd med Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora sine forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2023), som legger vekt på hensynet til deltakernes integritet, autonomi og rett til informasjon og beskyttelse.

Alle deltakere og deres foresatte har blitt informert om prosjektets formål, metode og deres rettigheter gjennom skriftlig og muntlig informasjon i forkant av studien. Det har blitt innhentet informert og frivillig samtykke (Nyeng, 2012, s. 160-161), der det også har blitt presisert at deltakerne til enhver tid kan trekke seg uten konsekvenser (se vedlegg 1). Det har blitt lagt særlig vekt på å gjøre informasjonen forståelig og tilpasset målgruppen, noe som er avgjørende i forskning som involverer barn og unge (NESH, 2023, pkt. 18).

Bruken av videoopptak i klasserommet skaper særlige personvernutfordringer, ettersom det fanger både verbal og ikke-verbal kommunikasjon i sosiale sammenhenger. For å minimere potensielt ubehag og opplevelsen av overvåkning, ble kameraet plassert diskret i klasserommet, og forskeren har inntatt en tilbaketrukket rolle under innspillingen (Blikstad-

Balas & Klette, 2021, s. 156). Elever som ikke har samtykket til å bli filmet, har fått muligheten til å delta i undervisningen i et tilstøtende rom, noe som har ivaretatt både inkludering og individets rett til privatliv.

All data er behandlet konfidensielt, og anonymisering har blitt gjennomført ved bruk av pseudonymer både for elever og lærer. Datamaterialet er lagret i henhold til gjeldende retningslinjer for informasjonssikkerhet og personvern. Prosjektet er vurdert av veileder ved USN, og det er tatt høyde for at forskeren opptre med særlig aktsomhet i møte med sårbare deltakere (NESH, 2023, kap. 8).

Forskerens dobbeltrolle som observator og datainnsamler innebærer en kontinuerlig refleksjon over egen posisjon og mulige påvirkning på feltet. Det har vært viktig å være bevisst hvordan egen tilstedeværelse har kunnet forme elevenes adferd og svar, særlig i intervjusituasjonen der jeg har samhandlet alene med elevene. For å ivareta tillitsforholdet mellom forsker og informanter, har det blitt etablert en relasjon i forkant av datainnsamlingen gjennom uformell observasjon i undervisning, slik at forskeren kan fremstå som en trygg og kjent aktør i klasserommet.

Avslutningsvis har forskningen hatt som mål å balansere innsikt og kunnskapsutvikling med respekt for individet. Prosjektets didaktiske og erfaringsbaserte tilnærming har ikke vært styrt av forhåndsdefinerte hypoteser, men er bygget på en induktiv, åpen og deltakerorientert forskningsprosess – noe som forsterker behovet for etisk varsomhet og forskningsintegritet gjennom hele prosjektet (Nyeng, 2012, s. 160-164).

3.4.3. Analytisk tilnærming

Denne studien gir en førsteindikasjon på hvordan et forskningsbasert undervisningsopplegg kan påvirke elevenes opplevelse av lesing i skolen. Selv om studien ikke inkluderer en kontrollgruppe eller forhåndsinnsamlede data, gir den likevel en innsikt i hvordan elevene opplever og reagerer på leseløpet. Ved å anvende en induktiv tilnærming har jeg hatt som mål å forstå elevenes perspektiver uten å styre undersøkelsen etter forhåndsdefinerte hypoteser (Bakken & Andersen-Bakken, 2021, s. 313). Denne metoden åpner for en mer utforskende og nyansert forståelse av hvordan undervisningsopplegget påvirker elevenes motivasjon, engasjement og læringsutbytte.

Ettersom studien bygger på en kvalitativ, induktiv tilnærming, er det viktig å beskrive hvordan analysen av materialet har blitt gjennomført. I en kvalitativ studie som denne, er det mye som først må tolkes før det analyseres. Sosial samhandling i klasserommet – det være seg gruppediskusjoner, helklassesamtaler eller andre undervisningsaktiviteter – må først og fremst tolkes. Det vi ser og hører kan ikke forstås som en beskrivelse i svarthvitt. Som Frode Nyeng (2012, s. 73) påpeker, er det nærmeste vi kommer fakta i vår sosiale virkelighet, kun tolkninger. Dette innebærer igjen at forskeren må være bevisst på sin egen rolle i tolkningsprosessen og hvilke perspektiver som preger analysen. En slik tilnærming fordrer en reflektert metode som ikke går til forhastede konklusjoner, men som ser nyansene og konteksten av dataen en tolker. I tillegg legger kvalitativ forskning stor vekt på små detaljer og enkelthendelser (Thurén, 2021, s. 123), da de potensielt kan gi innsikt i større sammenhenger i dataen man tolker. Forskeren må samtidig være oppmerksom på faren for å overtolke eller å la egne forforståelser i for stor grad styre analysen. Metodetriangulering har hjulpet meg med å se undervisningen fra ulike perspektiver (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32), men den bidrar også til studiens pålitelighet og gyldighet ved å gi motvekt til over- eller feiltolkninger. Dette underbygger mitt valg i å bruke metodetriangulering i mitt prosjekt, da dette bidrar med å utfordre ovennevnte farer.

I arbeidet med å analysere datamaterialet, bestående av elevtekster, transkripsjoner fra elevintervjuer og videoopptak fra klasseromsundervisningen, har jeg benyttet tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 77-78). Dette har gjort det mulig å identifisere mønstre og meningsbærende temaer på tvers av ulike datakilder. Analysen har vært en fortolkende prosess i tråd med mitt teoretiske rammeverk, der særlig Rosenblatts transaksjonsteori og Isers forståelse av leserens rolle har vært sentrale. I tråd med Rosenblatts (1994) vektlegging av lesing som en dialogisk og situasjonsbetinget prosess, har jeg vært opptatt av hvordan elevene skaper mening i møte med tekst, både i intervjusamtaler, i deres egne tekster og i samspill med hverandre i klasserommet. Jeg har søkt etter spor av estetisk lesing i elevenes ytringer og handlinger, slik denne lesemåten er beskrevet i kapittel 2.

Isers begrep om tomme rom har videre gitt meg et blikk for hvordan elevenes tolkninger og responser fyller ut og forhandler mening i møte med tekstens ubestemte punkter. Dette kommer særlig til uttrykk i elevtekstmaterialet, der elevenes fortolkninger og resepsjon ofte avviker fra det læreren har lagt til rette for, og dermed viser hvordan de aktivt bidrar til å

skape tekstens betydning. Ved å inkludere videoopptak fra klasserommet har jeg også kunnet fange opp de øyeblikkene der elevenes underliggjøring (Sjkløvsik, 1917/1988) kommer til uttrykk, altså når elevene stopper opp og ser teksten med «ferske øyne». Tematisk analyse har dermed ikke bare vært en teknikk for å systematisere data, men et verktøy for å utforske hvordan litterære erfaringer tar form i praksis, og hvordan elevene forhandler mening i møte med tekst, lærer og hverandre.

Som forsker med forkunnskap om teoriene jeg analyser med, er det en risiko for at jeg ubevisst leser inn estetiske tegn i elevenes responser. Dette kan føre til en form for bekreftelsesfelle, eller *confirmation bias* (Peters, 2022, s. 1353), der funnene i større grad samsvarer med teori enn hva elevene faktisk har ment. Jeg har forsøkt å motvirke dette ved å vurdere alternative tolkninger og være åpen for både estetiske og efferente lesemåter i materialet, selv når det ikke entydig peker mot idealet om estetisk lesing.

For å analysere datamaterialet har jeg arbeidet i flere faser. Først har jeg gjennomført en grundig og gjentatt gjennomlesing og gjennomgang av det empiriske materialet – elevtekster, videoopptak og intervjuer – for å bli godt kjent med innholdet og konteksten det springer ut av. I neste fase har jeg utviklet åpne koder basert på det elevene faktisk uttrykte, gjorde eller skrev, uten å la meg styre av teoretiske begreper på forhånd. Denne induktive tilnærmingen har gjort det mulig å la materialet tale for seg selv. Kodene har deretter blitt sortert i overordnede meningsbærende kategorier, slik som *estetisk respons*, *meningsskaping* og *undring*. Koder har blitt tildelt fargekoder som samsvarer med den overordnede kategorien de tilhører (se eksempel i figur 7). I siste fase har jeg tolket kategoriene i lys av studiens teoretiske rammeverk. Teorien har altså ikke vært et filter som er påtvunget materialet, men en hjelp til å forstå og nyansere elevene uttrykk og leseerfaringer. Før analysekapittelet ble utformet, gjorde jeg også et strategisk utvalg av hvilke utdrag og episoder fra materialet jeg ønsket å løfte frem. Utvalget ble gjort med tanke på variasjon, relevans for problemstillingen og analytisk dybde. På denne måten har analysen vært drevet frem av elevstemmer, og teorien har blitt brukt for å belyse og utdype funnene, i tråd med en induktiv og kontekstsensitiv forståelse av kvalitativ analyse.

TEMA	Tid som tema	Estetisk respons og personlig reaksjon	Refleksjon over tekstens virkemidler og struktur	Meningsskaping og tolkning
KODE 1	Tid i teksten – døgn/årstid	Nostalgi/gjenkjenneelse	Bevissthet om virkemidler	Aktiv tolkning
KODE 2	Elevenes fortolkning av tid ut ifra kontekst	Emosjonell eller estetisk gjenklang	Bevissthet om dramaturgi og vendepunkt	Personlig meningsskaping
TEORI	Kan kobles til estetisk lesing (Rosenblatt), der leseren bringer inn egne assosiasjoner og forestillinger for å tolke teksten, og tomme rom (Iser), der de selv må fylle inn informasjon som ikke er eksplisitt nevnt.	Kjernen i estetisk lesing (Rosenblatt): Leseren opplever, føler og assosierer.	Underliggjøring (Sjklavskij): Gir teksten en ny dimensjon og får leseren til å se det vante på nytt.	Transaksjonell lesing (Rosenblatt) og åpen tekst (Iser): Mening skapes i møte med teksten, og ikke avdekkes som en sannhet.

Figur 7: Eksempel på kode- og kategoriskjema til elevtekster om *Kjøkkenhagen*

Materialet i dette prosjektet har vært omfattende. Selv om utvalget er strategisk, er det viktig å erkjenne at dette også innebærer en forskerstyrt filtrering av materialet. Utvalget har blitt gjort med tanke på å belyse problemstillingen, men utelukker samtidig andre potensielt interessante tolkninger eller stemmer. Dette innebærer at deler av datamaterialet er utelatt fra analysen, enten fordi de i liten grad belyser estetiske lese måter eller fordi de ikke bidrar i like stor grad til grunnlaget for analysen. Analysen er forankret i det teoretiske rammeverket rundt lesing som transaksjon og estetisk og efferent lesing (Rosenblatt, 1938; 1994; 2019), resepsjon og tekstens romme rom (Iser, 1971/1981) og underliggjøring (Sjklavskij, 1917/1988), og forsøker å belyse hvordan elevenes lesninger og reaksjoner kan forstås i lys av disse perspektivene.

3.4.4. Transkripsjon

Et sentralt ledd i etterarbeidet med intervjuene har vært transkriberingen av lydopptakene. Transkribering handler ikke bare om å overføre tale til tekst, men er i seg selv en tolkningsprosess der muntlig språk oversettes om til skriftlig form (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 105). Samtlige intervjuer har blitt tatt opp ved hjelp av diktafonfunksjonen til Nettskjema (UiO, u.å.), og deretter transkribert i sin helhet ved bruk av Autotekst-funksjonen på samme plattform. Den samme fremgangsmåten har blitt anvendt med lydfilene fra videoopptakene av undervisningsøktene. De transkriberte tekstene har deretter, sammen med lyd- og videoopptakene, blitt lagret på en kryptert diskfil tilknyttet USNs server. Til slutt har transkripsjonene blitt gjennomgått, bearbeidet for å sikre optimal lesbarhet.

Transkriberingen har blitt gjort ordrett. I tråd med Tjoras (2021, s. 185) anbefalinger har jeg valgt en transkripsjon av hele forløpet for å sikre et solid grunnlag for den videre analysen. Selv om det er vanskelig å vite hvilke deler av materialet som vil vise seg analytisk relevante, mener Tjora at det ofte er klokt å transkribere mer enn det man i utgangspunktet tror er nødvendig. I denne studien ble det derfor lagt vekt på å gjengi det som faktisk har blitt sagt, selv om transkripsjonene ikke er særlig detaljerte utover det verbale innholdet.

Materialet er transkribert på bokmål, uavhengig av elevenes dialekter. Som Tjora (2021, s. 186) påpeker, kan normalisering av talemål bidra til å anonymisere informantene, samtidig som at det gir en mer lesbar tekst for analyseformål. Enkelte dialektord som kunne ha hatt betydning for forståelsen ble vurdert, men i all hovedsak er transkripsjonene standardisert språklig.

Gjennom arbeidet med transkripsjonene har jeg erfart at dette ikke bare er et teknisk steg i forskningsprosessen, men også en form for førsteanalyse, slik Brinkmann og Kvale (2018, s. 108) beskriver det. Å lytte, skrive ut og bearbeide intervjumaterialet har gitt meg en dypere forståelse for informantenes fortellinger og nyanser i det som har blitt sagt – og kanskje også det som ikke har blitt sagt. Jeg har vært bevisst på at transkripsjon alltid innebærer et visst tap, spesielt av tonefall, kroppsspråk og andre kontekstuelle elementer. Samtidig åpner denne oversettelsen fra tale til skrift for nye perspektiver og tolkninger. Ved å reflektere over mine egne valg i denne prosessen, har jeg forsøkt å ivareta både tekstens lesbarhet og materialets analytiske potensial.

4 Analyse

I dette kapittelet presenteres analysen av datamaterialet som omfatter elevtekster, leseresponser og intervjuer. Analysen bygger på en kvalitativ tilnærming, der både transkripsjoner av klasseromsundervisning og intervjuer og elevtekster er systematisk gjennomgått og kodet, som nevnt i kapittel 3. I det innledende arbeidet med materialet utviklet jeg koder og temaer som fanget opp sentrale mønstre i elevenes reaksjoner, tolkninger og refleksjoner. Deretter undersøkte jeg hvilke temaer som gikk igjen på tvers av elevtekstene og transkripsjonene, og hvordan disse kommer til uttrykk i både skriftlige og muntlige ytringer. Analysen er strukturert etter fire interessante deler av datainnsamlingen: elevenes bruk av lesetegn, refleksjoner rundt novellens tittel, aktiviteten *Kroppen tar stilling* og intervjuene med fokuselevne. Disse utvalgte hendelsene er delt inn i hvert sitt underkapittel. Hver hendelse analyseres i lys av studiens teoretiske rammeverk, med mål om å undersøke hvordan estetisk lesing kommer til uttrykk i elevenes møte med skjønnlitterære tekster.

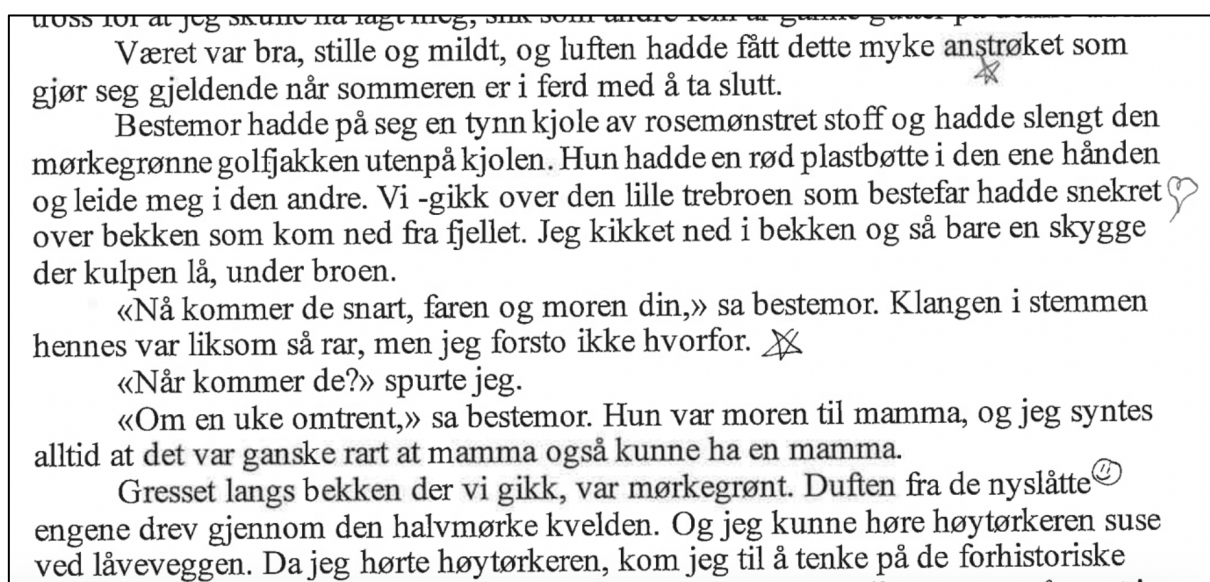
4.1. Å lese med tegn: Elevenes første møte med primærtekstene

Under høytlesing av *Kjøkkenhagen* (Eliasson, 2011) og *Alt det en app ikke er* (Imislund, 2020) markerte elevene spontane reaksjoner med lesetegn (jf. s. 24-25). Disse tegnene – spørsmålstegn, stjerne, hjerte, smilefjes og utropstegn – ble brukt for å vise hva elevene undret seg over, hva de opplevde som rart eller viktig, hva de kjente seg igjen i eller hva som vekket følelser. Samlet gir tegnene innsikt i hvordan teksten ble møtt av leserne og hvilke steder som satte spor underveis, i tråd med Rosenblatt (2019) og Ilers (1971/1981) teorier om at mening oppstår i samspillet mellom tekst og leser.

4.1.1. Lesetegn fra *Kjøkkenhagen*

Allerede i innledningen noterte elevene flere hjerter og smilefjes. Novellens rolige og stemningsfulle åpning, med skumring, sensommer og duften av nyslåtte enger, ble av flere markert som gjenkjennelig gjennom smilefjestegnet eller følelsesvekkende gjennom hjertetegnet. Dette kan forstås som uttrykk for en estetisk lese måte (Rosenblatt, 1994), der

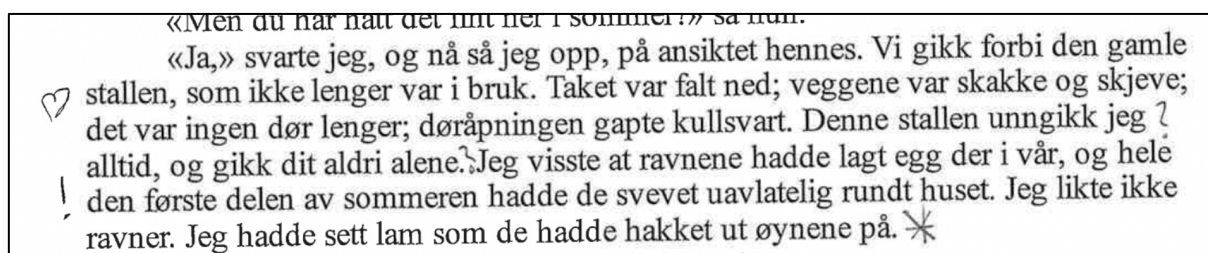
leseren involveres følelsesmessig i teksten og reagerer i øyeblikket. Noen steder ble det også satt stjerne, for eksempel ved formuleringer som «dette myke anstrøket» eller beskrivelsen av klangen i bestemors stemme som «liksom så rar». Det sistnevnte kan tyde på at enkelte uttrykk brøt med den eller rolige stemningen i teksten, og dermed utfordret lesernes forventninger til en harmonisk barndomsskildring. Slik oppmerksomhet mot språklige detaljer kan knyttes til underliggjøringsbegrepet (Sjklovskij, 1917/1988). I dette tilfellet ser det ut til at elevene ikke bare reagerer på innholdet, men også på tekstens uttrykksform, for eksempel hvordan beskrivelsen av stemmen som «liksom så rar» bryter med en forventet, harmonisk fremstilling av bestemor. Bruken av stjerner her tyder på at språklige nyanser og stilistisk grep vekker undring, og at elevene dermed ikke bare forstår teksten, men sanser den, i tråd med estetisk lesing. Dette viser hvordan elever deltar aktivt i meningsskaping, også i møte med det subtile og uvante i teksten.



Figur 8: Eksempel på lesetegn fra *Kjøkkenhagen*.

Partiene der teksten glir over i det mer urovekkende, som omtalen av ravnene, piggråden og den mørke stallen, ble i stor grad markert med spørsmålstegn og stjerner. Enkelte elever satte også utropstegn ved setninger som antyder fare eller noe uforståelig. Den gamle, forfalne stallen uten dør og med en svart åpning ser ut til å ha skapt reaksjoner hos flere, og ble ofte markert. Det samme gjelder referansen til ravnene som svedde over huset og til synet av et lam som hadde fått øynene hakket ut. Dette kan tolkes som en respons på tekstens tomme rom (Iser, 1971/1981), der mening ikke er ferdigformulert, men overlatt til leseren å fylle. Dette er sterke og kanskje forstyrrende bilder som skaper kontrast til tekstens

ellers rolige stemning. Lesetegnene i novellen antyder at leserne opplever tekstens stemningsskifte gjennom en estetisk lese måte (Rosenblatt, 1994) der oppmerksomheten rettes mot følelser og stemning i øyeblikket.

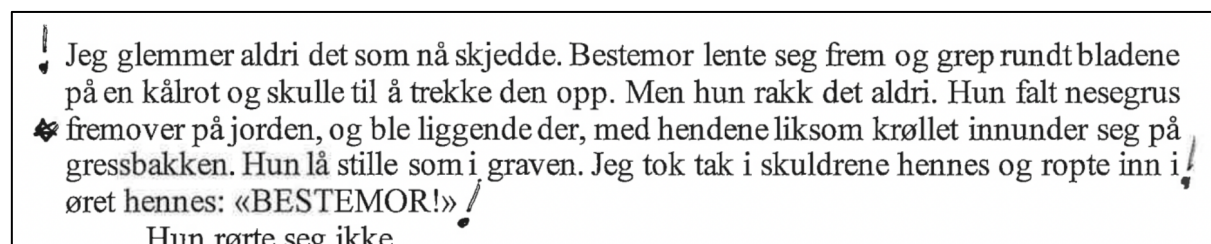


Figur 9: Eksempel på lesetegn fra *Kjøkkenhagen*.

I partiet der bestemoren og barnet nærmer seg kjøkkenhagen, vendte mange elever tilbake til bruken av hjerte og smilefjes. Beskrivelsene av kjøkkenhagen, som «store, sterke vekster uansett hvor man så; alt spirte med stor kraft», og den lille porten som bestefaren hadde snekret, ble hyppig markert, noe som kan tyde på at denne delen av teksten oppfattet som trygg og kanskje litt nostalgisk. Dette samsvarer med en estetisk lese måte, der elevene responderer på stemninger, detaljer og stemningsskapende språk i teksten, heller enn å lete etter konkrete svar (Rosenblatt, 1994). Et avsnitt som ble markert spesielt ofte, var der bestemors kjole med roser beskrives som en forlengelse av hagen. Dette er en formulering som både er visuelt sterk og åpen for tolkning som også kan sees i lys av Sjklovskijs (1917/1988) begrep om underliggjøring. Når kjolen på poetisk vis glir over i naturen og «blir til» en rosehage, forstyrres det vante blikket på både mennesket og omgivelsene.

Det dramatiske vendepunktet, der bestemoren faller nesegrus på bakken, utløste en markant økning i bruken av utropstegn. Setninger som «Hun lå stille som i graven» og «Jeg tok tak i skuldrene hennes og ropte inn i øret hennes: BESTEMOR!» ble ofte markert med utropstegn, og flere elever satte også spørsmålstegn i marginen. Det kan tyde på at teksten nå utfordret dem på både et emosjonelt og forståelsesmessig nivå. Når dette ses på som et tegn på estetisk lesing, leser ikke elevene for å hente ut informasjon, men for å være til stede i leseropplevelsen og la seg berøre (Rosenblatt, 1994). At handlingen plutselig skifter fra en trygg situasjon til en opplevelse av uro og mulig tap, fører trolig til refleksjon og undring. Dette kan også ses i lys av Ivers teori om resepsjon, der slike brudd og uforløste hendelser skaper tomme rom, altså tekstuelle åpninger som forutsetter aktiv lesing og tolkning fra mottakeren (1971/1981). Selv i en dramatisk og usikker situasjon kan

emosjonelle reaksjoner som empati eller sorg være en del av elevens lese måte. Dette viser hvordan skjønnlitteratur også fungerer som en arena for emosjonell resonans; ikke bare for forståelse, men for opplevelser.



Figur 10: Eksempel på lesetegn fra *Kjøkkenhagen*.

I novellens siste avsnitt, der barnets rop kastes tilbake som et ekko fra fjellene ble det igjen brukt flere stjerner og utropstegn. Slike tegn kan tolkes som elevenes forsøk på å gripe tekstens stemningsskifte og emosjonelle dybde – noe som kjennetegner en estetisk lese måte (Rosenblatt, 1994). Den avsluttende stemningen preges av stillhet og gjenklang, og dette ser ut til å ha satt et tydelig avtrykk i elevenes leserespons. Denne stemningen, og elevenes reaksjoner på den, kan også forstås som en del av den litterære opplevelsen (Rosenblatt, 1938), der leseren ikke søker etter entydige svar, men lar seg berøre og undre i møte med tekstens flertydighet. Samtidig kan den åpne tvetydige slutten, som barnets rop som ikke får svar, fungere som et tomt rom i teksten (Iser, 1971/1981). Lesetegnene kan dermed sees som spor etter deres forsøk på å tolke og bearbeide denne åpenheten.

4.1.2. Lesetegn fra *Alt det en app ikke er*

Elevene fikk samme oppgavebestilling ved høytlesingen av Helene Imislunds *Alt det en app ikke er* som ved *Kjøkkenhagen*: De skulle følge høytlesingen med teksten foran seg og markere reaksjoner i teksten eller i margen med lesetegn. Flere velger å sette inn hjerte og utropstegn når tittelen repeteres i første setning, «Jeg er alt det en app ikke er». Det kan tyde på at de opplevde dette som en sentral og kanskje følelsesladet inngang til teksten, som kan tolkes som en estetisk respons (Rosenblatt, 1994), der teksten treffer elevene følelsesmessig og personlig allerede i åpningsøyeblikket. Videre i avsnittet, der fortelleren beskriver seg selv som «langsom, snill, oppfarende, tjukk, men pen», dukker det opp mange stjerner – kanskje fordi denne selvbeskrivelsen fremstår som uventet eller overraskende.

Jeg er alt det en app ikke er. Jeg er langsom, snill, oppfarende, tjuv, men pen, og jeg henger meg aldri, aldri opp i ting. Og så lukter håret mitt godt. Jeg sitter her i luken og selger billetter. Det er nesten ingen som kjøper billetter nå lenger. Bare gamle folk og turister. Alle andre bruker appen. 😊 Jeg jobber med å hjelpe folk, selv om jeg får høre at jeg kunne trengt litt hjelp selv. Det er helt greit. De fleste trenger hjelp til annet enn billetter. ?

Figur 11: Eksempel på lesetegn fra *Alt det en app ikke er*.

I avsnittet der det står at «det er nesten ingen som kjøper billetter nå lenger», og senere at «alle andre bruker appen», valgte flere elever å sette inn smilefjes. Dette kan tyde på en gjenkjennelseeffekt som ofte preger estetisk lesing, der leseren opplever tekstens innhold som nært og relevant (Rosenblatt, 1994). Dette kan indikere at de kjente seg igjen i beskrivelsene av digitalisering og hverdagslige situasjoner rundt billetter og teknologi. Samtidig dukket det også opp spørsmålstegn, for eksempel ved referanser til kølapper og forholdet mellom kønummer og faktisk kundemengde. Dette forteller oss at enkelte kanskje undret seg over sammenhengen eller mulige underliggende betydninger. Dette kan knyttes til Isers (1971/1981) begrep tomme rom, altså steder i teksten der mening er underkommunisert og må fylles av leseren selv.

I delen som handler om fortellerens tidligere kollega, Jørn, var det mange som satte inn hjerter, særlig i partiene der det antydes en form for savn eller uavklart relasjon. Her aktiviseres det emosjonelle aspektet ved lesingen, og elevene responderer med innlevelse og empati, noe som er kjernen i den litterære opplevelsen (Rosenblatt, 1938, s. 22-24). Det kom også enkelte stjerner ved utsagn som «Jørn var tynn, men stygg, og henger seg opp i ting», som kan ha blitt opplevd som overraskende direkte eller litt uvanlig i tonen. Utropstegn dukket opp ved noen av de tematisk viktige øyeblikkene i teksten, som da Jørn trekker en kølapp for at det ikke skal stå «001» på slutten av dagen, eller når fortelleren velger å trykke 22 ganger på automaten etter at Jørn har fått seg dame og jobb. Disse tegnene kan reflektere elevenes forsøk på å markere betydningsfulle vendepunkter og symbolsk ladede handlinger – en form for nærlesing som gir rom for personlig tolkning og

refleksjon (Iser, 1971/1981; Rosenblatt, 2019). Slutten av teksten ble markert med en rekke hjerter og utropstegn, blant annet ved refleksjonene om håp, frelse og lukten av fortellerens hår bak glasset. Elevene reagerte med både følelser og alvor i møte med avslutningen. Det dukket også opp noen spørsmålstegn her – kanskje i møte med tekstens åpne slutt, eller i forsøket på å forstå hva slags «sjanse» det er fortelleren håper på.

4.1.3. Oppsummerende om lesetegn

Lesetegnene fungerte som et tydelig spor av elevenes leseopplevelser, og muliggjorde reaksjoner uten krav om umiddelbar tolkning. Symbolene ble et verktøy for å nærlese teksten, og de dannet et grunnlag for videre samtale og refleksjon. Tegnenes fordeling peker også mot hvordan litterære tekster åpner for flerstemmige lesninger og mange innganger. Mange av de stedene som ble merket med tegn, samsvarer også med steder i teksten der det finnes flertydighet, overraskelser eller emosjonell ladning, og viser hvordan elevene brukte tegnene aktivt for å navigere i det litterære landskapet.

I tillegg til å synliggjøre individuelle reaksjoner, peker lesetegnene også mot elevers ulike innganger til teksten, enten det var følelsesmessig, språklig eller tematisk. Fra trygghet og nærhet til uro og uvisshet, kan det tolkes som at *Kjøkkenhagen* ble lest med en åpenhet for både stemning og tolkningsrom. Mens *Kjøkkenhagen* fremstår som mer poetisk og symbolsk, inviterer *Alt det en app ikke er* til en annen type gjenkjennelse og refleksjon. Lesetegnene vitner ikke om én felles lesning, men om mange ulike innganger til teksten, og de viser hvordan elevene responderte på både det hverdagslige og det uventede i fortellingen. På den måten fungerer tegnene som et kart over hvordan teksten ble erfart i øyeblikket.

4.2. *Kroppen tar stilling*: Klassens tolkningsfellesskap og uenighetsfellesskap

Aktiviteten *Kroppen tar stilling*, beskrevet på side 25, er et tydelig eksempel på hvordan estetisk lesing og elevens personlige tolkning kan få plass i klasserommet, inspirert av teorier fra Rosenblatt og Iser. Her blir elever bedt om å ta stilling til ulike påstander knyttet til novellen *Kjøkkenhagen* som klassen nettopp har lest. Ved å plassere seg fysisk i rommet, enten på ja- eller nei-siden, uttrykker elevene sin tolkning av teksten, og blir deretter

oppfordret til å begrunne valget sitt i samtale med medelever og lærer. Aktiviteten bygger på en estetisk tilnærming til lesing, der elevene oppfordres til å bruke egne erfaringer, følelser og assosiasjoner i møte med skjønnlitteraturen. Påstandene som brukes er åpne for ulike lese måter og svar, og gir rom for undring, uenighet og flertydighet.

Den første påstanden, «Gutten gleder seg til å reise hjem fra ferie», fungerer som en test på elevenes evne til å lese mellom linjene – en ferdighet som står sentralt i møte med skjønnlitterære tekster. De fleste elevene plasserer seg på ja-siden, noe som antyder en bokstavelig og overflatisk lese måte der de legger vekt på det gutten sier. Her reflekterer de ikke nødvendigvis over hvordan han sier det eller hva som sier mellom linjene. Én elev velger derimot nei-siden, og begrunner dette med guttens kroppsspråk og manglende øyekontakt når han svarer bestemoren. Her viser denne eleven en sensitivitet for det implisitte i teksten – han tolker stemningen og de emosjonelle signalene i situasjonen. Dette kan forstås i lys av teorien om tekstens tomme rom (Iser, 1971/1981), som viser til tekstens åpne partier der leseren selv må skape sammenheng og mening. Elevens tolkning viser at han evner å aktivere slike tomme rom ved å kombinere eksplisitt tekstinnhold med egen forståelse av menneskelig adferd og emosjonelle uttrykk. Elisabeth benytter dette som en didaktisk mulighet til å synliggjøre hvordan skjønnlitterære tekster ofte kommuniserer gjennom subtile virkemidler, noe som krever at elevene er aktive medskapere i meningsdannelsen. Dette illustrerer Rosenblatts (1938; 1994; 2019) poeng om at leseren bidrar med sine egne erfaringer og forestillinger i møte med teksten, og at mening oppstår i selve transaksjonen mellom tekst og leser.

Alle dere... må ha et godt argument, for jeg er uenig med dere.
Diskuter hvorfor dere mener det. Please, diskuter. For det her er en liten felle å gå i.

[Sara, mumler]
Han sa jo «ja» .

[Lærer]
Jo ... Sigurd, kan du være så snill å forklare hvorfor du stilte deg der? (Nei-siden)

[Sigurd]
Han sa «ja» og så ned på bakken, og virka ikke glad i det hele tatt. Han så ikke på bestemoren sin en gang.

[Lærer]
Helt korrekt.
Og såne ting er det vi må prøve å tenke når vi leser tekster.
Veldig bra at det ble sånn her første gangen.
Tøft å stå alene her oppe, Sigurd.

Figur 12: Transkripsjonsutdrag fra *Kroppen tar stilling*-diskusjon om hvorvidt gutten faktisk gleder seg å reise hjem fra ferie.

Elisabeth følger opp med påstanden «Gutten savner moren og faren sin når han er på besøk hos bestemor og bestefar». Denne påstanden bygger på fraværet av informasjon i teksten og tvinger elevene til å tolke det usagte, altså tekstens tomme rom. Siden teksten ikke eksplisitt sier at gutten savner foreldrene sine, blir elevene nødt til å tolke ut ifra hvordan handler og uttrykker seg. Her fordeler klassen seg nokså likt på ja- og nei-sidene. Påstanden åpner for flere tolkninger, og aktiviserer både individuelle erfaringer og forestillingsevner, noe som igjen forankres i et estetisk leseperspektiv (Rosenblatt, 1994). Dette viser hvordan elevenes personlige forståelsesrammer spiller inn i møte med teksten.

Når læreren påstår at protagonisten er redd for ravner, stiller samtlige seg på ja-siden. I sin argumentasjon henviser elevene til konkrete tekststeder, eksempelvis der gutten uttrykker sin redsel for låven der ravnene har lagt egg, og den groteske forestillingen om at fuglene har hakket ut øynene på et lam. Her kobler elevene egne assosiasjoner og emosjonelle reaksjoner til tekstens symbolbruk og beskrivelser. Det viser en evne til å lese teksten på mer enn ett plan, og til å tolke stemninger og underliggende motiver. I tråd med Rosenblatts (2019) begrep om transaksjon, er det tydelig at lesingen blir en utveksling mellom tekst og elevens egne erfaringer, frykt og forestillingsverden. Ravnen blir ikke bare en fugl, men et symbol på noe truende og fremmed.

Den kanskje mest åpne og mest diskusjonsdrevne påstanden i *Kroppen tar stilling*, er «Bestemoren dør ikke, hun bare besvimer». Elevene er delt, og flere på ja-siden argumenterer med at teksten aldri sier rett ut at bestemoren dør; det finnes ingen begravelse eller avslutning som bekrefter dødsfallet. På nei-siden trekkes det frem at hun verken beveger seg eller puster, noe som indikerer at hun faktisk er død. Her kommer Rosenblatts (2019) transaksjonelle lesing og Iser (1971/1981) idé om tekstens ubestemthet tydelig frem: Teksten gir ikke et entydig svar, og inviterer dermed elevene til å fylle ut med egne antakelser. Det at teksten avsluttes brått, uten forklaring, forsterker følelsen av å bli kastet ut i det uavklarte. Dette er et grep som utfordrer vanlige forventninger til narrativ avslutning.

Den femte påstanden som Elisabeth leser opp, lyder: «Gutten tenker på dinosaurer for å prøve å gjøre de skremmende lydene mindre farlige». Denne påstanden knytter seg til hvordan barn bruker fantasi som en måte å bearbeide det ukjente. Flere elever trekker frem

at gutten hører en skummel lyd fra høytørkeren og assosierer det med dinosaurer. Her tolker elevene det som at frykt blir ufarliggjort gjennom lek og forestilling. At elevene er i stand til å forstå og gjenkjenne denne typen symbolsk handling, vitner om at de nærmer seg teksten med et åpent og lekent blikk. Dette er sentralt i estetisk lesing (Rosenblatt, 1994). Her skapes mening i øyeblikket, der språk og erfaringer smelter sammen.

«Den forlatte stallen kan være et symbol på noe som er ødelagt eller glemt» er Elisabeths neste påstand. Dette er en mer abstrakt og symbolsk påstand, og det er interessant å merke seg at nesten hele klassen stiller seg på ja-siden. Én elev knytter stallen til forfall, mørke og uro, og tolker som et frempek til bestemorens død. Han får etter hvert med seg flere i klassen på denne tankegangen. Læreren gjentar begrepet symbol, og veileder samtalen inn mot at visse elementer i teksten peker utover seg selv. Dette er en måte å utvikle elevenes litterære kompetanse på. Ikke bare gjennom analyse, men ved å gi dem rom til å komme med egne tolkninger av hva symbolikken kan bety. Dette samsvarer med Sjklovskijs (1917/1981) tanker om underliggjøring: stallen, et helt vanlig bygg, fremstår plutselig som noe urovekkende og betydningsfullt.

Som avsluttende påstand, leser Elisabeth opp: «Jeg merket at det var noe galt med bestemor da hun fikk rar stemme». Hun påpeker samtidig at dette er en påstand som i større grad omhandler deres egen reaksjon, ikke bare hvordan de forstod teksten. Her handler tolkningen om et subtile tegn i teksten. Elevene må tenke tilbake på et lite, men potensielt betydningsfullt utsagn, nemlig at bestemoren får en «rar stemme» før hun faller om. Det er en detalj som lett kan overses, men som for noen elever signaliserer at noe er galt. De som svarer nei, uttrykker at det bør vært sagt tydeligere. Dette peker på et spenn mellom estetisk og efferent lesemåte (Rosenblatt, 1994), der noen ønsker mer eksplisitte svar, mens andre tar innover seg teksten antydninger. Læreren bruker dette som en mulighet til å forklare hvordan skjønnlitterære tekster ofte bruker subtile grep for å skape stemning og forventning, og hvordan dette krever oppmerksomhet og sensitiv lesing.

4.2.1. Oppsummerende om *Kroppen tar stilling*

Aktiviteten *Kroppen tar stilling* viser hvordan estetisk litteraturundervisning kan synliggjøre elevenes tolkninger og samtidig løfte frem litteraturens åpenhet og kompleksitet. Gjennom

fysisk posisjonering og muntlig argumentasjon får elevene mulighet til å uttrykke sine egne lesemaåter, og de må samtidig forholde seg til andres perspektiver. Når elevene tar stilling til åpne og flertydige påstander, aktiveres både eksplisitte og implisitte betydningslag i teksten, og det skapes rom for både estetiske og efferente lesemaåter. Aktiviteten tydeliggjør at lesing ikke bare handler om å hente ut informasjon, men også om å erfare, undre og tolke.

Samtidig fungerer klassen som et tolkende fellesskap der meningsskaping skjer i dialog, og som et *uenighetsfellesskap* der motstridende tolkninger ikke nødvendigvis må forsones, men får eksistere side om side (Iversen, 2014, s. 12-14). At uenighet oppstår, vitner om at elevene leser med et åpent og undersøkende blikk, som er en viktig kompetanse i møte med skjønnlitteratur. Den litterære kompetansen som kommer til uttrykk handler derfor ikke bare om å finne riktige svar, men om evnen til å forholde seg til tekstens flertydighet, bruke egne erfaringer i tolkningen og delta i en saklig og lyttende samtale om mulige meninger. Aktiviteten viser dermed hvordan undervisning kan støtte utviklingen av både individuell dybdeforståelse og kollektiv fortolkning i møte med skjønnlitterære tekster.

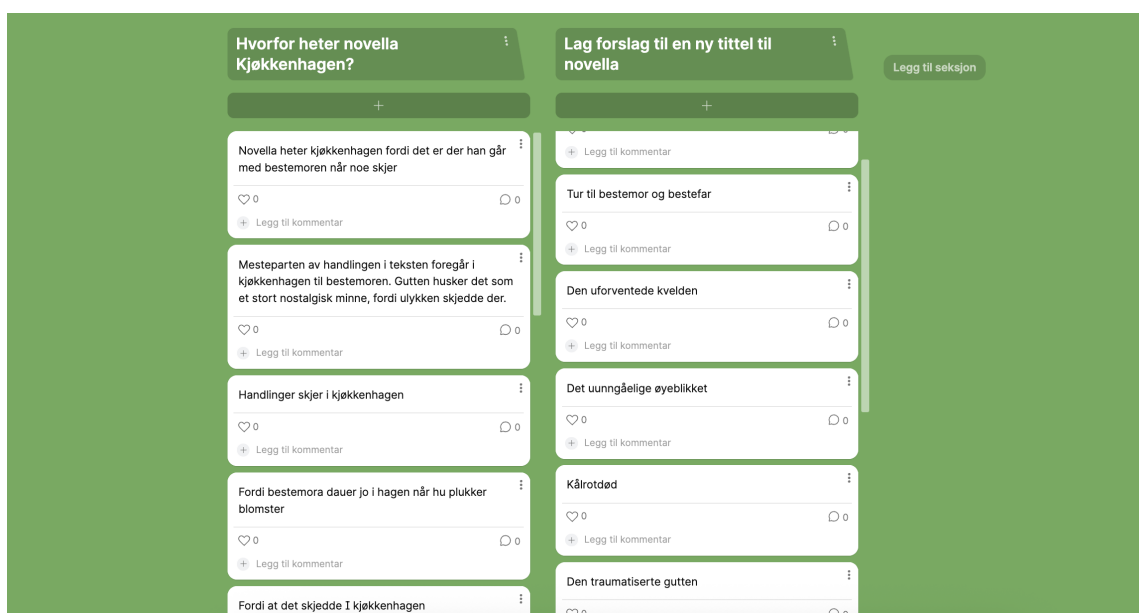
4.3. Elevsvarene som tolkningsrom: Tittelens betydning og elevens rolle som medskaper

I siste del av undervisningsforløpet om *Kjøkkenhagen* ble elevene bedt om å besvare to spørsmål i en Padlet: (1) «Hvorfor heter novellen *Kjøkkenhagen*?» og (2) «Hva kunne vært en alternativ tittel på novellen?». Formålet med oppgaven var todelt. På den ene siden skulle elevene reflektere over hvordan novellens tittel bidrar til tolkning og tematisk forståelse. På den andre siden ble de også utfordret til å forestille seg hvordan ulike titler kan påvirke leserens inngang til teksten, og dermed trene på litterær bevissthet og språklig følsomhet (Rosenblatt, 1994, s. 49-59; Iser, 1971/1981, s. 128). Padlet-svarene viser at oppgaven fungerer som mer enn en refleksjon over tittelvalg; den gir også innsyn i hvordan elevene forstår, bearbeider og gjenforteller tekstens stemning, symbolikk og tematikk. Under blir svarene analysert tematisk med utgangspunkt i Rosenblatts (1994) teori om efferent og estetisk lesing, Iser (1971/1981), samt Sjklovskijs (1917/1988) begrep om underliggjøring.

4.3.1. Efferente og estetiske titler

Padlet-svarene på spørsmålet «Hvorfor heter novellen *Kjøkkenhagen*?» viser at flere av elevene tolker tittelen bokstavelig og handlingsbasert. Eksempler på dette er: «Fordi bestemora dauer jo i hagen når hun plukker blomster» og «Novella heter *Kjøkkenhagen* fordi det er der han går med bestemoren når noe skjer». Dette representerer det Rosenblatt (1994) betegner som efferent lesing – en funksjonell lese måte der leseren primært fokuserer på å hente ut informasjon. Her oppfattes tittelen som et deskriptivt signal om sted og hendelse, ikke som inngang til symbolikk, tema eller emosjonell resonans. Denne tendensen kan forstås i lys av elevene tidligere erfaringer med lesing av sakprosa, noe læreren også har nevnt i forkant av leseløpet. Når elevene har vært vant til å analysere tekst for skjulte budskap og argumentstruktur, kan det ta tid å omstille seg til en lese måte som krever nærvær, innlevelse og åpenhet, noe som er nødvendig for estetisk lesing (Rosenblatt, 1994, s. 35).

Samtidig viser et elevsvar at det estetiske perspektivet har begynt å få fotfeste. Eleven svarer «Gutten husker det som et stort nostalgisk minne, fordi ulykken skjedde der». Her beveger eleven seg fra det ytre handlingsnivået og inn i et emosjonelt perspektiv, der kjøkkenhagen blir sted som er ladet med minner, traumer og tap. Dette antyder en transaksjonell leseprosess, der elevens egne assosiasjoner og følelser aktiveres i møte med teksten (Rosenblatt, 2019, s. 455-456).



Figur 13: Utklipp fra Padlet om *Kjøkkenhagen*

4.3.2. Alternative titler: Kreativ utforskning av tekstens meningspotensial

Når elevene får i oppgave å formulere ny tittel til *Kjøkkenhagen*, viser svarere et bredere spekter av tolkninger og et tydeligere uttrykk for subjektiv tilnærming. Tittelforslagene kan grupperes i tre hovedkategorier, med relevante eksempler:

1. **Handlingsbaserte titler**, som viderefører den efferente lesingen:
«Tur til bestemor og bestefar», «Kjøkkenhageulykke»
2. **Tematiske og symbolske titler**, som antyder refleksjon rundt tekstens stemning og undertoner:
«Den traumatiserte gutten», «Det uunngåelige øyeblikket», «Den uforventede kvelden»
3. **Kreative titler**, som viser tegn til lek og underliggjøring:
«Kålrotdød»

De tematiske forslagene tyder på at flere elever har begynt å lese *utover* den ytre handlingen og nærmer seg teksten eksistensielle dimensjon. Forslag som «Det uunngåelige øyeblikket» og «Den traumatiserte gutten» peker mot en forståelse av teksten som en bearbeidelse av barndomstraumer og skjebnesvangre vendepunkt. Her ser vi konturene av det Rosenblatt (1994) beskriver som en estetisk respons, altså en opplevelsesbasert lesing som tar utgangspunkt i hva teksten gjør med leseren snarere enn hva teksten sier.

Samtidig er tittelen «Kålrotdød» et eksempel på hvordan elever også kan ta i bruk ironi, humor og språklig oppfinnsomhet i møte med en tekst. Et slikt grep kan tolkes i lys av Sjklovskijs (1917/1988) teori om underliggjøring, der kunsten forsøker å bryte med det automatiserte og inviterer til ny sansning gjennom det uventede og bisarre. I denne forstand kan det tolkes som at eleven bruker tittelen som en strategi for å skape distanse til det tragiske i teksten, og dermed åpner for ny lesing. Slik bruk av humor eller ironi kan også forstås som en måte å håndtere vanskelige eller ubehagelige temaer på. Ved å leke med det alvorlige, skapes en form for emosjonell distansering som gjør det mulig for elevene å utforske innholdet uten å bli overveldet av det. Dette kan også fungere som en form for kontroll eller bearbeiding, der det vonde tematiseres gjennom en tryggere og mer tilgjengelig form.

4.3.3. Tittelen som tolkningsverktøy: Tomme rom og elevens medskapning

Flere av Padlet-svarene illustrerer hvordan elevene forholder seg til tekstens ubestemthet og forsøker å fylle ut det Iser (1971/1981) kaller de tomme rommene. For eksempel gir titlene og forklaringene innsikt i hvordan elever tolker det som ikke eksplisitt sies: Dør virkelig bestemoren? Hva føler gutten etterpå? Er kjøkkenhagen et trygt eller truende sted? Disse åpne partiene i teksten fungerer, ifølge Iser (1971/1981), som invitasjoner til aktiv meningsskaping – en prosess der elevens bakgrunn, forestillingsevne og emosjonelle erfaringer farger forståelsen. Når elever gir ulike svar på samme spørsmål, vitner det om en aktiv og mangfoldig tolkningsprosess. Dette er et sentralt mål i estetisk lesing, der læreren ikke søker «rett» svar, men legger til rette for flerstemmige tolkninger og dialog (Rosenblatt, 1994, s. 30).

4.4. Fokuselevintervju post-leseløp

I denne delen av kapittelet presenteres funn fra intervjuene som ble gjennomført etter at hele leseløpet var avsluttet. Til forskjell fra observasjonene og elevaktivitetene som fanger prosessuelle aspekter ved elevenes lesing, altså hvordan tolkninger oppstår og formes i øyeblikket, gir intervjuene innsikt i hvordan elevene i ettertid bearbeider og reflekterer over sine opplevelser med tekstene. Dette kan forstås som et neste trinn i leseprosessen: en form for etterlesing der elevene får anledning til å sette ord på egne opplevelser, vurdere hva som har gjort inntrykk, og hvordan ulike undervisningsaktiviteter har påvirket forståelsen. Slik sett utfyller intervjuene de mer spontane og situerte ytringene fra undervisning ved å kaste lys over elevens mer bearbeidede og metakognitive refleksjoner om skjønnlitterær lesing. Også her analyseres dataen med utgangspunkt i studiens teoretiske rammeverk. Analysen undersøker hvorvidt og hvordan elevene opplevde undervisningsopplegget som en estetisk og erfaringsbasert tilnærming til skjønnlitteratur, og hvordan de i etterkant uttrykker utvikling i egen litterær kompetanse.

4.4.1. Estetisk lesing og emosjonell involvering

Et sentralt mål for leseløpet var å legge til rette for estetisk lesing slik Rosenblatt (1994) definerer den: en lese måte der eleven lever seg inn i teksten og aktiverer egne erfaring og følelser i meningsskapingen. Flere elever bekrefter at dette faktisk har skjedd. Kasper beskriver at han ble både glad og trist av å skrive om barndomsminner, og at tekstene dermed fikk en emosjonell resonans. Åge uttrykker at oppgaven vekket «nostalgiske følelser» og at han likte å skrive om disse. Sara påpeker at hun fikk mer medfølelse for protagonisten i *Kjøkkenhagen* fordi hun hadde tenkt på egne tilbakeblikk først. Disse utsagnene bekrefter at førlesingsaktivitetene bidro til å fremme estetisk og emosjonelt engasjement.

Martin, som ikke deltok i hele undervisningsforløpet, gir mer nøytrale svar. Men også han sier at det var «gøy å høre andres meninger» og at han syntes arbeidet med tekstene var både «greit» og «ganske gøy». At refleksjonene hans er mindre eksplisitte, kan ha sammenheng med at han bare var delvis eksponert for opplegget med fokus på estetikk.

4.4.2. Tomme rom og tolkning

Ifølge Iser (1971/1981) består litterære tekster av tomme rom som må fylles av leseren gjennom tolkning. Intervjuene viser at elevene i ulik grad har opplevd dette aspektet ved teksten. Både Sara og Martin forteller at det var interessant å høre hvordan andre tolket teksten, og at det ga dem nye perspektiver. Særlig Sara gir uttrykk for at fellesskapet i klassen bidro til å oppdage mening hun ikke fanget opp selv, når hun sier «Vi har fått hele bildet i stedet for bare en tekst». Åge viser en forståelse av tekstens flertydighet og kompleksitet når han sier at slike aktiviteter «kan hjelpe alle» og at ikke alle lærer best av å lese alene. Kasper er mindre eksplisitt på dette punktet, men gir kreative og billedlige tolkninger, som når han sammenligner *Kjøkkenhagen* med et skummelt maleri. Dette viser en aktiv og individuell utfylling av tekstens rom, og samsvarer med Isers (1971/1981) vektlegging av leserens fantasi og forestillingsevne i meningsskaping.

4.4.3. Underliggjøring og kunstnerisk erfaring

Sjklovskij (1917/1988) beskriver underliggjøring som kunstens evne til å bryte med det vante og gjøre det fremmed. I intervjuene fremkommer det at flere elever har erfart en slik estetisk distanse når intervju spørsmålet tar for seg det å lese skjønnlitteratur som kunst. Sara sier at de «snakket om bilder først» og «[...] fikk hele bilder», noe som tyder på en sanselig og flerdimensjonal inngang til teksten. Kaspers sammenligning med maleri og farger viser en estetisk respons som underbygger opplevelsen av tekst som kunst. Åge forstår ikke begrepet fullt ut, men tolker det å lese som kunst som å «sette seg inn i det», noe som peker mot en empatisk, estetisk innlevelse.

Både Martin og Åge gir uttrykk for at de ikke er vante til å snakke om tekst som kunst, og indikerer at begrepet er vanskelig. Dette understreker behovet for eksplisitt begrepsopplæring når estetiske lese måter introduseres i klasserommet. Likevel viser deres engasjement at kunstbegrepet er erfaringsmessig tilgjengelig, selv om det ikke fullt ut er begrepsfestet.

4.4.4. Sosiokulturelt perspektiv og tolkningsfellesskap

Gjennom et sosiokulturelt perspektiv (Vyotskij, 1978) vektlegges dialog, samhandling og kontekst i elevers meningsskaping. Alle de fire elevene trekker frem betydningen av klassefellesskapet. Sara sier det var viktig at «alle kunne bli med» og fremhever oppgavetyper som gir rom for ulike uttrykksformer. Åge sier at det er «ikke alle som lærer ved å lese» og at det derfor er fint med aktiviteter som gjør tekstmøtet mer fysisk og variert. Martin sier at han likte å høre på hva andre tenkte, og at det skapte en felles forståelse av teksten. Dette samsvarer med målet om å utvikle et tolkningsfellesskap der ulike stemmer får plass. Læringsfellesskapet fremmer også trygghet, noe flere informanter antyder gjennom sin positivitet til *Kroppen tar stilling-* og *Show me-*aktivitetene.

[Åge]

Nei, jeg synes det er liksom litt annerledes enn det vi pleier å gjøre.

Det er noe mer, på en måte, fysisk.

Og det er ikke alle som lærer, liksom, bare med å lese og sånt, så det kan...

Nei, det synes jeg er veldig fint at vi jobber på en måte som kan hjelpe alle.

Figur 14: «Åge» om hvorfor han synes at *Kroppen tar stilling* og de medfølgende diskusjonene fungerte.

4.5. Oppsummerende kommentar

Analysen viser at elevene responderer estetisk på skjønnlitterære tekster på ulike måter – gjennom kroppslige markeringer, symbolske tolkninger og emosjonell innlevelse. Bruken av lesetegn, forslag til alternative titler, fysiske fortolkningsaktiviteter og refleksjoner i intervjuene tyder på at undervisningen har lagt til rette for både individuelle og kollektive tolkninger/meningsdannelser. Funnene indikerer at estetisk lesing ikke bare aktiverer elevenes følelser og erfaringer, men også utfordrer dem til å forhandle mening i samspill med tekst og medelever. Samtidig fremgår det at slike lesemåter forutsetter pedagogisk støtte og didaktisk bevissthet, særlig for elever som er lite vant med åpne, tolkende lesestrategier. I det neste kapittelet drøftes funnene i lys av studiens problemstilling, med særlig vekt på hvilke muligheter og begrensninger som ligger i å integrere estetisk lesing i skolens litteraturundervisning.

5 Drøfting

I analysekapittelet har jeg vist hvordan elever responderer estetisk på skjønnlitterære tekster gjennom bruk av lesetegn, refleksjoner rundt tittel, kroppslige tolkningsaktiviteter og betraktninger i intervjuene etter leseløpet. Disse funnene peker mot at elevene både individuelt og i fellesskap har tatt i bruk egne erfaringer, følelser og assosiasjoner i møte med tekstene. Flere elever gir uttrykk for emosjonelt engasjement og aktiv utforskning av tekstens meningspotensial. Samtidig viser funnene at den estetiske lesemåten utfordrer elevene, særlig når de møter det åpne og flertydige uten eksplisitt støtte. Et sentralt funn er hvordan flere elever reagerer på det uventede eller flertydige i tekstene, særlig gjennom opplevelser som studien forstår som resultat av underliggjøring. Både i møtet med metaforiske beskrivelser og åpne avslutninger uttrykker elevene undring og tolkningsbehov.

I dette kapittelet drøfter jeg hvordan disse funnene kan forstås i lys av oppgavens problemstilling:

Hva kjennetegner ungdomsskoleelevers lesing av novellene *Kjøkkenhagen* og *Alt det en app ikke er* når de leses med en estetisk og erfaringsbasert inngang?

Jeg undersøker særlig hvordan didaktiske grep som *Kroppen tar stilling*, lesing med tegn, arbeid med tekstens tittel og elevenes møter med det uventede – det som utfordrer det vante – påvirker elevenes litterære forståelse, emosjonelle reaksjoner og tolkningskompetanse. Drøftingen tar utgangspunkt i mine to forskningsspørsmål: For det første, hvordan førlesingsaktiviteter med estetisk og erfaringsbasert fokus påvirker elevenes emosjonelle innlevelse og tolkning. For det andre, hvordan underliggjøring som litterært virkemiddel bidrar til elevenes opplevelse og fortolkning av novellene. Målet er å plassere funnene inn i en større fagdidaktisk og teoretisk kontekst, og diskutere hvilke muligheter og begrensninger en slik tilnærming gir for ungdomsskoleelevers estetiske lesing og lærerens praksis.

5.1. Førlesingsaktivitetene som inngang til tolkning

Et gjennomgående trekk i elevenes arbeid med novellene er hvordan de erfaringsbaserte aktivitetene ser ut til å ha forberedt dem på å møte tekstene med et åpent og emosjonelt engasjert blikk. I analysekapittelet fremgår det at aktivitetene – audiovisuelt anslag, tenkeskriving og personlige assosiasjonsøvelser – bidro til å aktivere elevenes egne minner, følelser og livserfaringer. Dette stemmer overens med Rosenblatts (2019) transaksjonsteori, der leseren anses som en medskaper av mening gjennom sine individuelle perspektiver og emosjonelle reaksjoner i møte med tekstens språklig og tematiske uttrykk. Her viser funnene at førlesingsaktivitetene ikke bare fungerer som en teknisk oppvarming, men som identitetsskapende innganger der eleven utvikler et «jeg» som leser. I møte med skildringer som i større grad speiler egne erfaringer, fremstår elevene som aktive meningsskapere. Når de skriver om egne barndomsminner før de møter *Kjøkkenhagen*, plasseres deres egne erfaringer og assosiasjoner i forlengelsen av teksten handling og tematikk, slik at tolkningen allerede er i gang før teksten leses.

Når elevene umiddelbart kjenner seg igjen i stemning eller situasjoner, slik de ofte gjør med åpningen av *Kjøkkenhagen*, oppstår det et emosjonelt engasjement som blir synliggjort gjennom lesetegn som hjerte og smilefjes. Disse tegnene representerer ikke bare følelsesmessige reaksjoner, men også en form for dyp involvering som legger grunnlag for videre refleksjon og tolkning. Ved å bruke sine egne minner og assosiasjoner som inngang, utvikler elevene et personlig forhold til teksten, noe som er sentralt for en estetisk lese måte.

En slik umiddelbar emosjonell respons åpner både for flere didaktiske muligheter og begrensninger. Den gir elevene et lavterskelmøte med teksten der egne erfaringer og følelser valideres som relevante innganger til tolkning. Dette kan bidra til å senke prestasjonspresset og skape et inkluderende tolkningsrom, særlig for elever som i utgangspunkt er usikre på egne litterære ferdigheter. Ved å aktivere kjente emosjonelle eller situasjonelle erfaringer, skapes en resonans mellom elev og tekst som forankrer lesningen i elevens virkelighetsforståelse, i tråd med Rosenblatts (2019) transaksjonsteori. Samtidig kan dette møtet med teksten også romme visse begrensninger. En risiko ved å fokusere for sterkt på gjenkjennelse og følelsesmessig respons er at lesningen kan forbli på et overflatisk nivå. Enkelte elever kan låse seg fast i egne assosiasjoner og dermed overse tekstens

kompleksitet, flertydighet og estetiske særpreg. Det finnes også eksempler i datamaterialet på at elever tilsynelatende knytter hjerte-tegnet til en generell «liker»-holdning uten å kunne utdype hvorfor teksten berører dem. Dette aktualiserer behovet for lærerstøtte sin kan hjelpe elevene med å bevege seg fra spontan reaksjon til tolkningsarbeid.

Et annet aspekt er at ikke alle elever nødvendigvis kjenner seg igjen i tekstens univers. For noen kan teksten fremstå som fremmed eller uinteressant, og da fungerer ikke følelsesmessig gjenkjennelse som inngang. Dette belyser spørsmålet om differensiering og tilpasning: hvordan læreren kan legge til rette for at de som ikke umiddelbart opplever emosjonell resonans også får eierskap til teksten? Her kan varierte innganger, som assosiasjonsøvelser, høytlesing eller metaforarbeid, fungere som alternative broer til involvering og tolkning.

Førlesingsaktivitetene i leseløpet er ikke bare en måte å «varme opp» elevene på før lesing. De fungerer som innganger til tolkning ved at de aktiverer elevenes for forståelse og emosjonelle beredskap. Rosenblatt (2019) argumenterer for at meningen i tekst oppstår i transaksjonen mellom leseren og teksten. Førlesingsaktivitetene bidrar til å rigge denne transaksjonen ved å gjøre elevenes egne erfaring og assosiasjoner eksplisitte, og dermed tilgjengelige som tolkningsverktøy.

Erfaringsbaserte innganger kan også styrke elevenes motivasjon og engasjement, ved at litteraturen knyttes til noe personlig og meningsfylt. Når en elev gjenkjenner et barndomsminne i *Kjøkkenhagen*, eller reflekterer over teknologiens rolle i *Alt det en app ikke er*, åpnes rom for emosjonell resonans. Dette kan senke terskelen for å delta i tolkende samtaler, og bidra til å skape en trygg arena for refleksjon. Samtidig må man være bevisst på farene ved en for sterk vekt på det personlige. Hvis elevenes egne erfaringer blir det dominerende utgangspunktet, kan det også oppstå en risiko for ekskludering. Elever som ikke kjenner seg igjen i novellens tematiske spor, kan føle seg marginaliserte eller trekke seg unna tolkningssamtalen. Læreren må derfor legge til rette for et tolkningsfellesskap som anerkjenner både det gjenkjennelige og det fremmede i teksten. Dette fordrer en balansegang mellom å ønske elevenes subjektive perspektiv velkommen, og samtidig åpne for at litteratur også handler om å møte noe nytt og kanskje ukjent.

Dette samsvarer med teorier om estetisk lesing, der litteratur ikke bare skal forstås, men oppleves (Rosenblatt, 1938; 1994). Når litteraturundervisningen åpner for subjektive innfallsvinkler, gjør den det mulig for elever å gå fra en distansert og instrumentell tilnærming til en mer engasjert og meningsskapende lesing. Litteraturen får da en *indre relevans* for eleven – den handler om dem, og ikke bare om «teksten». Samtidig er det ikke gitt at erfaringsbaserte innganger alltid fører til motivasjon. Noen elever kan oppleve slike koblinger som private, uvante eller ubehagelige, spesielt dersom de ikke kjenner seg igjen i tekstens tematikk eller føler seg trygge i klasserommet. Dersom oppgavene blir for åpne, kan det også føre til usikkerhet snarere enn engasjement. Dette viser at slike innganger krever en støttende lærerrolle.

Når estetisk lesing møter skolens vurderingskrav, oppstår en utfordring knyttet til balansen mellom åpne tolkninger og faglig styring. Skolens vurderingspraksis og læreplanens krav om tolkningskompetanse kan legge press på læreren til å styre mot visse «gyldige» meninger og tolkninger. Samtidig innebærer en estetisk tilnærming at elevene inviteres inn som medskapere av mening, der deres tolkninger er legitime selv om de avviker fra det mange anser som korrekt. Dette skaper en spenning mellom frihet og faglighet som læreren må håndtere: Hvordan støtte tolkningen uten å styre den i for stramme rammer? Denne spenningen kan knyttes til Rosenblatts (2019) teori om lesing som transaksjon, der teksten ikke har en iboende mening, men der meningen oppstår i samspillet mellom tekst og leser. Når vurderingspraksisen søker etter entydige tolkninger, risikerer man å motarbeide denne dynamiske prosessen. Det kan føre til at elever begynner å «lese for læreren», altså forme sine tolkninger etter det de tror er skolens forventning, snarere enn å utforske sin egen respons. Dette kan skape en prestasjonsorientert lesekultur, der elevene prioriterer å oppfylle vurderingskriterier fremfor å utvikle en personlig og estetisk forståelse av teksten.

Videre er det et metodisk dilemma for læreren å balansere mellom støtte og styring. Å gi tilbakemeldinger som fremmer tolkningskompetanse uten å lukke tolkningsrommet, krever en didaktisk bevissthet om hvordan man stiller spørsmål, hvilke elevsvar man løfter frem, og hvordan man bruker vurderingskriterier. Læreren må bevege seg i et felt der eleven både gis frihet til å tolke og tydelig retning for hvordan tolkninger kan begrunnes og forankres i teksten. Dette innebærer å anerkjenne elevenes subjektive møte med teksten, samtidig som man hjelper dem å utvikle faglig språk og resonnering.

Et mulig svar på denne utfordringen er å utvide vurderingspraksisen i litteraturundervisningen slik at den verdsetter både prosessen og produktet. Elevens evne til å undre seg, reflektere og koble tekstens estetiske kvaliteter til egne erfaringer bør i større grad inngå som del av vurderingsgrunnlaget, ikke bare evnen til å identifisere virkemidler eller gi «riktige tolkninger». Dette er forenlig med læreplanens vekt på danning og tekst i kontekst, og kan bidra til en mer helhetlig vurderingskultur som ikke stiller estetisk og efferent lesing opp mot hverandre, men som ser dem gjensidig berikende.

En mulig løsning ligger i å anerkjenne at forforståelse både er en styrke og en potensiell begrensning. Den kan berike lesningen ved å skape resonans, men også farge lesningen så sterkt at tekstens kompleksitet ikke får trenge gjennom. En elev som går inn i *Kjøkkenhagen* med et konkret og nostalgisk barndomsbilde, kan for eksempel overse tekstens melankolske undertoner. Læreren skal legge til rette for et klasserom der elevene både får bruke egne erfaringer og møte teksten. Når deres personlige perspektiver møter det uferdige og åpne i teksten, kan det oppstå nye tolkninger og innsikt.

5.2. Estetisk lesing som supplement til efferent lesing

Selv om funnene fra analysen tyder på at estetiske grep som tenkeskriving og lesing med tegn fremmer engasjement og tolkning hos mange elever, er det samtidig viktig å problematisere hvordan slike innganger fungerer i praksis. Noen elevtekster, særlig i Padlet-refleksjonene om *Kjøkkenhagen*, bærer preg av overflatetolkning og handlingsorienterte svar. Disse svarene kan tolkes som uttrykk for at noen elever fortsatt opererer primært innenfor en efferent lese måte, selv når de inviteres inn i estetiske aktiviteter.

[Lars]
Han fortalte at hun ble hes, eller noe sånt. En eller annen forandring i stemmen hennes.
Det syntes jeg var litt rart, for det er ikke noe som bare skjer med folk...

[Lærer]
... ut av det blå.
Hvorfor stiller dere dere på «nei»?
Er det fordi at dere ikke husker at hun hadde litt rar stemme?
Eller er det for at dere...

[Jakob]
Jeg tenker at de skulle sagt tingene mer rett ut, ikke at stemmen hennes var klyngete [utydelig].

Figur 15: Transkripsjonsutdrag fra *Kroppen tar stilling*-diskusjon om elevenes reaksjon på at bestemoren i *Kjøkkenhagen* plutselig får en rar klang i stemmen.

Det aktualiserer et viktig spørsmål: Hva skjer når estetiske innganger ikke umiddelbart fører til dypere tolkning? En mulig forklaring kan ligge i elevenes ferske leseerfaringer, der sakprosatexter og jakten på «rette svar» har vært dominerende. Dermed blir det nødvendig å se slike elevsvar ikke som tegn på at de estetiske grepene feiler, men som uttrykk for at utvikling av tolkningskompetanse er en gradvis prosess. Det er en prosess som krever bevisst veiledning, trygghet i klasserommet og tid til å omstille seg til en mer åpen, opplevelsbasert lese måte.

Dette åpner for en diskusjon om hvorvidt en estetisk lesing faktisk tilsidesetter den efferente eller om de to kan og bør sameksistere. I denne studien tyder det på at kombinasjonen av estetiske og efferente grep, for eksempel når elevene først arbeider med stemning og egne assosiasjoner og deretter eksempelvis analyserer tema, gir godt utbytte. Dette nyanserer bildet og antyder at det ikke nødvendigvis er enten/eller, men snarere et både/og, der elevenes ulike lesestrategier kan utvikles parallelt. Dette samspillet mellom lese måtene svarer også til Rosenblatts (2019) teori om lesing som transaksjon mellom tekst og leser, der ulike lese måter aktiverer ulike sider av denne prosessen. Når læreren tilrettelegger for både dypere analyse og personlig meningsskaping, fremmes en helhetlig lesekompetanse som både rommer det faglige og det personlige.

Lærerens rolle blir særlig viktig når elever forblir i en efferent lese måte, og det oppstår et behov for didaktiske strategier som kan støtte utviklingen av mer estetiske leseerfaringer. En mulig strategi er å arbeide eksplisitt med bevisstgjøring av lese måter, for eksempel gjennom å samtale om forskjellen mellom å lese for å forstå hva som skjer og å lese for å kjenne hva teksten gjør med deg (Rosenblatt, 1994). Læreren kan også modellere estetisk respons ved å dele egne assosiasjoner, følelser eller undringer knyttet til teksten. På denne måten synliggjør læreren at lesing ikke bare handler om å finne riktige svar, men også om å møte teksten med åpenhet og undring. Dette kan potensielt bidra til at subjektive og sanselige lese måter i klasserommet legitimeres, noe som igjen kan styrke elevenes bevissthet om egen leserrolle og gjøre det lettere for dem å bevege seg mellom ulike måter å lese på.

I denne studien løftes estetisk lesing frem som et verdifullt supplement til mer analytiske og efferente innganger. Likevel er det viktig å unngå en hierarkisk forståelse der estetisk lesing fremstår som «bedre». Rosenblatt (1994) selv presiserer selv at de to lese måtene ikke står i

motsetning, men snarere utfyller hverandre. Enkelte elever i studien opplevde efferente grep – som å diskutere forfatterens valg eller å identifisere tema – som tryggere. Estetiske innganger kan tilsynelatende være utfordrende for elever med lav tolkningskompetanse eller som foretrekker klart definerte svar. Dermed er det viktig å tilrettelegge for begge tilnærmingene og se på estetisk lesing som ett av flere virkningsfulle grep i litteraturredidaktikken.

5.3. Underliggjøring og tomme rom som estetiske grep og tolkningsutløsere

Et annet sentralt grep i leseløpet var bevisst bruk av underliggjøring, både i tekstvalgene og i tilhørende aktiviteter. Analysen viser at flere elever responderte med undring og nysgjerrighet i møte med språklige eller narrative brudd. Eksempler på dette er tydelige i *Kjøkkenhagen*, der stemningen plutselig skifter fra trygghet til uro, og i *Alt det en app ikke er*, der det ikke alltid er klart hvem førstepersonsfortelleren er eller hva som faktisk skjer. Slike elementer skaper et brudd med det gjenkjennelige og inviterer elevene til å delta aktivt i meningsskaping. Spørsmålet blir da om hvordan slike brudd faktisk fungerer i undervisningen; hvorvidt de gir en egen verdi i form av dypere tolkning eller om man risikerer at elevene står fast i det uforståelige.

Elevenes bruk av lesetegnene stjerne og spørsmålstegn tyder på at de møter det uventede med en aktiv og utforskende lesing. Dette kan forstås i lys av Isers (1971/1981) teori om tomme rom, der leseren inviteres til å fylle inn mening selv. Når elevene for eksempel undrer seg over bestemorens skjebne i *Kjøkkenhagen*, eller hvilken relasjon fortelleren har til Jørn i *Alt det en app ikke er*, gir dette inntrykk av at de engasjerer seg i en tolkningsprosess snarere enn å søke etter fasitsvar. Samtidig er det verdt å spørre seg selv om hvilke som elever har forutsetninger for å møte slike tomme rom og hvilke elever som kan risikere å oppleve dem som barrierer. Her blir lærerens rolle avgjørende. Undring og forvirring kan være interessante innganger til tolkning, men bare dersom elevene har begrepsmessige og metodiske verktøy til å arbeide med det åpne og flertydige. Modellering fra læreren og felles samtale kan her fungere som bro mellom det uforståelige og det meningsfulle.

Dette gir også underliggjøring og tomme rom en didaktisk dimensjon. Når elever uttrykker undring gjennom tegn og tolkninger, fungerer dette ikke bare som en respons på teksten, men som signaler om hvor læreren bør gripe inn med støtte. Spørsmålstegn kan dermed forstås som pekepinn der elevenes forståelse møter motstand. Dette kan både tolkes som uttrykk for engasjement og for behov for mer konkret pedagogisk tilrettelegging.

At underliggjøringen og de tomme rommene støttes av aktiviteter som *Kroppen tar stilling* og metaforiskrivning i *Jeg er som...*, understreker hvordan didaktiske valg kan bidra til å synliggjøre litteraturens åpenhet og estetiske karakter. Slike aktiviteter preger tolkningen i kroppen, følelsene og fantasien. Det signaliserer dessuten at skjønnlitteratur ikke bare skal analyseres, men også *erfares*. Når elevene blir utfordret til å tenke utenfor det vanlige, utvikler de både evnen til å lese seg inn i tekstens stemning og til å tolke den på egne premisser. Dermed støtter slike aktiviteter både emosjonell innlevelse, som vi ser i estetisk lesing, og evnen til å tenke selvstendig og reflektert rundt tekstens innhold, som vi heller kan plassere under efferent lesing. Her ser vi to sider av lesing som utfyller hverandre og gjør litteraturarbeidet mer helhetlig.

I sum fremstår underliggjøring og tomme rom som mer enn estetiske virkemidler i teksten. De blir strategiske grep i undervisningen for å fremme dypere refleksjon og åpne tolkninger. Likevel krever dette at læreren er bevisst på elevenes ulike forutsetninger for å kunne tolke og gir rom for at noen elever kan trenge mer støtte for å finne mening i det som framstår som fremmed.

5.4. Underliggjøring som tolkingsdriver eller tolkningstap?

Underliggjøring fremstår i analysen som et virkningsfullt grep for å fremme undring og refleksjon, i tråd med Sjklovskijs (1917/1988) idé om å fremstille det kjente som noe fremmed. Samtidig er det grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt det «fremmede» i teksten alltid fører til dypere tolkning. Enkelte lesetegn, særlig spørsmålstegn og utropstegn, kan også tolkes som uttrykk for frustrasjon eller misforståelse snarere enn åpenhet for flertydighet. Her ser vi en metodisk utfordring ved å tolke elevrespons: det finnes en potensiell risiko for overtolkning. I denne studien kommer dette særlig til uttrykk ved å

analysere lesetegn løsrevet fra verbale forklaringer. Et spørsmålstegn kan signalisere nysgjerrighet, men også usikkerhet, uenighet eller til og med uinteresse. Dette utfordrer antakelsen om at underliggjøring alltid fremmer meningsskaping. Det kan tenkes at noen elever møter slike brudd som barrierer snarere enn invitasjoner. I så fall støttes behovet for lærerens pedagogiske støtteaktiviteter, som modellering og begrepsavklaring, slik leseløpet beskrives i kapittel 3.

Samtidig viser analysen at noen elever nettopp gjennom underliggjøring åpner for personlig og kreative tolkninger. Dermed blir det fornuftig å se underliggjøring både som en ressurs og en potensiell utfordring. Underliggjøring blir dermed et didaktisk grep som krever tilrettelegging og forsiktig veiledning fra lærerens side, særlig med tanke på elevenes varierende tolkningskompetanse.

5.5. Lærerens rolle i å balansere mellom frihet og struktur

Et sentralt funn i studien er hvordan elevenes respons varierer i møte med åpne og estetiske innganger. Dette fremhever lærerens rolle som avgjørende i å balansere mellom å gi rom for tolkning og tilby nødvendig faglig støtte. På den ene siden inviterer en estetisk tilnærming elevene til å lese med egne følelser og assosiasjoner, noe som skaper eierskap og engasjement. På den andre siden ser vi i analysen tegn på at enkelte elever strever i møte med tekstens åpenhet, og uttrykker usikkerhet i både elevtekster og lesetegn. I praksis innebærer dette en profesjonell dømmekraft: Læreren må vite når hun skal gi slipp, og når hun skal gripe inn og støtte. I denne studien ser vi at dette dynamiske feltet, mellom elevens frihet og lærerens struktur, gjør at tolkning får grobunn.

Dette peker på behovet for en lærerrolle som ikke bare setter i gang estetiske prosesser, men som også støtter elevene i å utvikle tolkningsevne og trygghet i møte med kompleks litteratur. Som Rosenblatt (1938; 2019) understreker, er læreren en medleser og tilrettelegger, ikke en fasitbærer. Det krever en sensitivitet for å se når elevene trenger hjelp til å forstå, og når de trenger frihet til å oppleve. I dette spenningsfeltet mellom styring og utforsking ligger mye av det didaktiske potensialet ved skjønnlitteraturundervisning.

Lærerens rolle må forstås som fleksibel og flerstemt, en balansegang mellom veiledning og frihet. Hun må kunne støtte med faglige verktøy og samtidig åpne for elevenes egne tolkninger. Ved å stille åpne spørsmål, modellere refleksjon og bygge strategier for tolkning, kan læreren hjelpe elevene inn i tekstens tomme rom uten å overstyre dem. Denne balansen forutsetter også et trygt klassemiljø. Analysen viser at elever blir mer tolkende og utforskende når de opplever støtte og bekreftelse, både fra lærer og medelever. Her ligger et viktig aspekt ved lærerens ansvar: å skape et rom der usikkerhet kan møtes med nysgjerrighet og utforsking, ikke vurderingspress.

Til sist er læreren også en brobygger mellom tekst og elevens livsverden. Ved å løfte fram det sanselige og eksistensielle i teksten, samtidig som hun gir elevene språk til å forstå det, forener læreren det estetiske og det faglige, og åpner for meningsfulle møter med skjønnlitteraturen.

5.6. Skjønnlitteratur som dannelsesarena: Elevens møte med tekst

Skjønnlitteraturen i norskfaget er ikke bare et middel for å lære språk og tekstforståelse, den kan også fungere som en arena for dannelse, der elevene får mulighet til å utvikle innsikt i både seg selv og samfunnet de er en del av. I denne studien ser vi hvordan elevene, gjennom lesing av åpne og flertydige tekster, får anledning til å reflektere over emosjonelle erfaringer og samfunnsmessige temaer. Når elevene for eksempel uttrykker uro, undring eller empati i møte med bestemoren i *Kjøkkenhagen*, eller resonnerer rundt identitet eller følelsen av å være overflødig i *Alt det en app ikke er*, viser de hvordan tekstene går fra å bare være gjenstander for analyse til å bli speil og vinduer for deres egne liv og holdninger.

Denne forståelsen av skjønnlitteraturens funksjon harmonerer med skolens overordnede verdigrunnlag og læreplanens betoning av «tekst i kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I møte med den estetiske tilnærmingen til novellene i denne studien, ser vi hvordan elevene inviteres inn i refleksjoner som går utover teksten selv og berører erfaringer, følelser og eksistensielle spørsmål. Når elevene for eksempel reagerer på bestemorens kollaps i *Kjøkkenhagen* eller fremmedgjøringen i *Alt det en app ikke er*, vitner

det om at teksten ikke bare blir lest, men også erfart, noe som er et kjennetegn på litteraturens dannende egenskap.

Et sentralt grep i undervisningen var bruken av estetisk forberedelse og personlig respons. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom aktiviteter som tenkeskriving og metaforskriving der elevene fikk bruke egne erfaringer som inngang til teksten. Disse erfaringene ser ut til å gi elevene eierskap til tolkningen, noe som igjen muliggjør en dypere kobling mellom leseren og teksten. I analysen ser vi tydelig hvordan dette har bidratt til at elevene tar aktivt stilling til tekstens innhold, både emosjonelt og med refleksjon. Det gir støtte til ideen om at estetisk lesing – i likhet med danning – handler om å utvide perspektiver, utfordre vanetenkning og erfare noe nytt gjennom det litterære språket (Rosenblatt, 1994; Sjklovskij, 1917/1988).

At elevene responderer ulikt, både med efferente og estetiske lese måter, kan tolkes som et uttrykk for deres utvikling som lesere. Noen elever søker det konkrete og forståelige, de gir tekstene handlingsbaserte tolkning og vektlegger det som faktisk skjer og sies i teksten. Andre går inn i mer åpne og sanselige lese måter, der stemning og emosjonell gjenklang vektlegges. Dersom vi ønsker at skjønnlitteraturundervisning skal bidra til danning, må det også være rom for å la elevene oppleve tekstene på egne premisser. Funnene fra denne studien peker på at en estetisk tilnærming – der elevene får bruke egne erfaringer, jobbe med det uforståelige og nærme seg tekstens flertydighet – gir dem et slikt rom. Samtidig viser funnene også at ikke alle elever umiddelbart responderer med dyp emosjonell innlevelse eller metaforisk forståelse. Dette peker mot behovet for en balansert undervisning, der estetiske og efferente lese måter får virke sammen. Å arbeide med skjønnlitteratur handler dermed ikke om å velge mellom følelser eller analyse, men om å gi elevene mulighet til å veksle mellom ulike måter å lese på, og dermed utvikle seg både som lesere og som mennesker.

5.7. Estetisk lesing som åpner for et uenighetsfellesskap

Et annet funn i denne studien er hvordan elevenes møter med tekstene gjennom estetisk lesing ikke bare åpner for individuell tolkning, men også gir rom for meningsbrytning i klasserommet. Dette aktualiserer begrepet uenighetsfellesskap (Iversen, 2014), et rom der

uenighet ikke forstås som motstand mot læring, men som en forutsetning for dypere innsikt og danning.

Gjennom aktiviteter som *Kroppen tar stilling* og refleksjonene rundt novellenes titler, ser vi at elevene uttrykker ulike forståelser av tekstens innhold og tematikk. Dette er særlig tydelig i tolkningene av *Kjøkkenhagen*, der noen elever mente at bestemoren døde, mens andre tolket hendelsen som at hun bare besvimte. Påstanden «bestemoren dør ikke, hun bare besvimer» utløste diskusjon og spredt posisjonering i klasserommet, og viser hvordan teksten fungerer som en tolkningsutløser snarere enn en kilde til enkle og klare svar.

I lys av problemstillingen, som spør hva som kjennetegner elevenes lesing av novellene *Kjøkkenhagen* og *Alt det en app ikke er* med en estetisk inngang, peker dette på at opplevelsen ikke nødvendigvis handler om å føle det samme, men om å reagere ulikt og likevel kunne dele, samtale og tolke sammen. Elevenes forskjellige livserfaringer og emosjonelle responser gjør at tekstene oppleves på varierte måter. En estetisk tilnærming med sitt fokus på subjektivitet, følelser og assosiasjoner, skaper dermed både tolkningsrom og rom for uenighet. Når elever inviteres inn i litteraturen med egne erfaringer som utgangspunkt, styrkes dere følelse av eierskap til lesingen. Samtidig utfordres de av andres lesinger, noe som kan gi nye perspektiver og utvidet forståelse av både tekst og medelever.

Dermed viser funnene at estetisk lesing ikke bare fremmer personlig engasjement, men fungerer også som en inngang til flertydige og til tider motstridende tolkninger. Det didaktiske potensialet ligger i å utnytte disse uenighetene pedagogisk: ved å anerkjenne dem som verdifulle og nødvendige for utviklingen av elevenes tolkningsevne.

5.8. Funn i lys av tidligere forskning: Et nødvendig rom for opplevelse og tolkning

Studiens funn peker tydelig i retning av at et leseløp med et estetisk fokus kan åpne nye rom for elevengasjement og litterær meningsskaping. Dette står i kontrast til bekymringen som blant annet uttrykkes av Hallvard Kjelen (2015) og Sylvi Penne (2012), som spør om opplevelsbaserte og estetiske tilnærminger har fått for stor plass i norskfaget på bekostning av analytiske ferdigheter. I lys av denne studien er det nærliggende å stille spørsmål ved hvor representativ denne bekymringen er for litteraturundervisningen i

praksis. Elevenes lese måter, slik de kommer til uttrykk i analysekapittelet, viser ikke en svekkelse av faglig refleksjon, men snarere en berikelse av den, der emosjonell involvering og personlig tilknytning fungerer som inngang til både tolkning og språklig utforskning.

Denne motvekten støttes også av funnene fra Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020), som gjennom LISA-studien viser at norskundervisningen i praksis ofte domineres av begrepsorienterte og analytiske oppgaver, og at det i mange klasserom er lite rom for erfaringsbaserte innganger til skjønnlitteratur. Resultatene fra denne studien gir empirisk støtte til deres konklusjon, men samtidig fungerer studien som en utforskning av hva som faktisk skjer når slike rom blir etablert: Elevene viser tydelige tegn til både emosjonell resonans og fortolkende aktivitet. Det kan kanskje mest interessante er at de veksler mellom estetiske og efferente lese måter i arbeidet med tekstene. Det gir et nyansert bilde av hvordan estetisk lesing i klasserommet ikke nødvendigvis ekskluderer analytisk refleksjon, men snarere kan danne grunnlag for den.

Dette presenterer implikasjoner for videre didaktisk praksis. I stedet for å se estetisk og efferent lesing som to lese måter som utelukker hverandre, antyder denne studien – i likhet med nyere forskning – at en helhetlig tilnærming som rommer for at begge kan fremme både dypere forståelse og økt motivasjon hos elevene. Når elevene får anledning til å møte litteratur både med følelsene og med tankene, åpnes det et rom for lesing som er både faglig forankret og personlig meningsfullt. Det er nettopp dette samspillet mellom det analytiske og det erfaringsnære at litteraturundervisningen kan bli en rikere del av skolens dannelsesoppdrag.

6 Avslutning

6.1. Oppsummering: Estetisk lesing som didaktisk mulighetsrom

Denne studien har undersøkt hvordan et leseløp med estetisk tilnærming påvirker ungdomsskoleelevers litterære opplevelse av novellene *Kjøkkenhagen* og *Alt det en app ikke er*. Funnene viser at undervisning som fokuserer på det estetiske og følelsesmessige kan bidra med å utvide elevenes tilgang til tekstene, både emosjonelt og tolkningsmessig. Flere av elevene som deltok i erfaringsfokusede førlesingsaktiviteter, tok i større grad i bruk egne minner og assosiasjoner som inngang til tekstene, noe som la grunnlag for dypere innlevelse og refleksjon. Dette støtter det første forskningsspørsmålet og tydeliggjør hvordan slike aktiviteter kan fremme både personlig og emosjonell tilknytning og en mer åpen tolkning.

Samtidig viser funnene at underliggjøring – som i denne studien ble bruk både i tekstutvalg og gjennom undervisningsaktiviteter – fungerte som en tolkningsutløser for mange elever. Bruken av spørsmålsteget og stjerner i lesetegnaktiviteten kan indikere engasjement i møte med det uventede, noe som er i tråd med studiens teoretiske rammeverk. Dette besvarer det andre forskningsspørsmålet, og viser at underliggjøring kan styrke elevenes tolkningsevne, såfremt de får nødvendig støtte til å håndtere tekstens kompleksitet. Samtidig må det erkjennes at enkelte elever uttrykket frustrasjon snarere enn nysgjerrighet, noe som understreker betydningen av lærerens veiledende rolle.

Det overordnede bildet som tegner seg, er at elevene veksler mellom estetiske og efferente lese måter i løpet av leseløpet. Denne bevegelsen bør ikke forstås som et problem, men snarere som et potensial. Elevene får på denne måten flere muligheter til å møte litteraturen på egne premisser.

Studien nyanserer dermed debatten om estetisk versus efferent lesing: Den estetiske tilnærmingen fremstår ikke som et alternativ til faglighet, men som en inngang som kan styrke og utvide den. Når elevene får erfare at litteratur ikke bare skal forstås, men også føles og tolkes med andre, legges det et grunnlag for et rikere og helhetlig møte med tekst. Dette er ikke bare i tråd med læreplanens mål og danning og å kunne lese «tekst i kontekst», det viser også hvordan estetisk lesing kan fungere som en pedagogisk bro mellom leseopplevelse, refleksjon og faglighet.

Denne studien viser at når elever får møte skjønnlitterære teksten gjennom estetiske og erfaringsbaserte tilnærminger, åpnes det for både emosjonell resonans og dypere tolkning. Elevenes engasjement i møte med det ukjente – gjennom underliggjøring – viser at det estetiske ikke utelukker det analytiske, men kan være en inngang til det. Samtidig viser funnene behovet for lærerens støtte og bevisste tilrettelegging. Dette understreker litteraturens potensial som dannelsesverktøy når det pedagogiske arbeidet rommer både følelse og faglighet. Studien tilfører dermed et bidrag til norskdidaktisk forskning ved å nyansere debatten om estetisk lesing og løfte frem hvordan slike grep faktisk kan styrke elever tolkningskompetanse.

6.2. Videre forskning

For videre forskning kan det for eksempel vært nyttig å undersøke hvordan slike estetiske undervisningsopplegg virker over tid: Hva skjer med elevenes lesemotivasjon og forståelse dersom denne tilnærmingen brukes hyppigere i norskundervisningen? Her vil mer longitudinelle studier eller effektstudier kunne gi innsikt i hvorvidt estetisk lesing på sikt styrker elever både faglig og personlig. Et annet potensielt forskningsområde er å undersøke variasjoner i respons mellom ulike elevgrupper, for eksempel med hensyn til kjønn, språkkompetanse eller kulturell bakgrunn. Er det visse elevgrupper som responderer særlig positivt, eller negativt, på åpne og emosjonelt ladede tekster?

Videre kan man sammenligne ulike faser og hendelser i leseløpet, og analysere hvilke didaktiske komponenter som faktisk har størst innvirkning på elevenes engasjement og tolkningsevne. Er det førlesingsaktivitetene, lærerens modellering, elevenes skrivning eller samtalene i plenum som gir størst effekt, eller er det samspillet mellom dem? Slike analyser vil kunne tilføre nyttig kunnskap til lærere og lærerutdannere som ønsker å utvikle mer målrettede og treffsikre undervisningsopplegg til skjønnlitterær lesing.

Avslutningsvis kan studien også leses som en invitasjon til å tenke mer helhetlig om formålet med litteraturundervisning. I en skolehverdag preget av vurderingspress og målbare ferdigheter, viser denne studien at det finnes en plass for undervisning som verdsetter leserens opplevelse, usikkerhet og tolking, og at det nettopp er i dette at leselyst, innsikt og personlig vekst kan gro frem.

7 Litteratur

- Arntsen, M. (2023). *Estetisk lesing i læremidler etter LK20: En kvalitativ analyse av hvordan Kontekst 8-10 legger til rette for estetisk lesing i lys av kvalitative intervju foretatt i ungdomsskolen* [Masteroppgave]. Universitetet i Agder.
- Bakke, J. O., Solem, M. S. & Lindstøl, F. (2023). Hva snakker elever med kaniner om? I K. Kverndokken & J. O. Bakke (Red.), *101 måter å lese på: en teoretisk og praktisk lesedidaktikk* (2.utg., s. 141-162). Fagbokforlaget.
- Bakken, I. (2024). *Et leseløp om kulturelle tekstmøter: Et leseløp om kulturelle tekstmøter med utgangspunkt i romanen «Hør Her'a»* [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305-326). Universitetsforlaget.
- Bjørkøy, A. M. B. (2023). *Norske noveller: En introduksjon*. Universitetsforlaget.
- Bjørndal, K. E. W. (2013). Pedagogisk designforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 245-259). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2013). Videoobservasjon som forsknings- og utviklingsredskap i skolen. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 157-172). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2025). *Å studere norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M & Klette, K. (2021). Video i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 153-166). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter for norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2018). *Doing Interviews* (2.utg.). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529716665>
- Dellert, Thomas. (u.å.). *Salvador Dalí by Thomas Dellert*. <https://www.thomasdellert.com/POP-ART-MANY-ALBUMS-/HOMAGE--to-my-Heroes-/salvador dali by thomas dellert poster />
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Derry, S., Pea, R. D, Barron, B. & Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G. & Sherin, B. L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53. <http://dx.doi.org/10.1080/10508400903452884>

- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. I A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Red.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3. utg., s. 205-242). International Reading Association.
- Elíasson, G. (2011). *Mellom trærne – noveller*. Bokvennen.
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skole. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Imislund, H. (2020). *Alle tings kjerne – noveller*. Cappelen Damm.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse* (2.utg). Gyldendal Akademisk.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur (G. Kelstrup, Overs.). I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser* (s. 102-133). Borgen. (Opprinnelig utgitt i 1971)
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse – portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Palaiologou, I. (2016). Ethical Issues in Educational Research. I I. Palaiologou, D. Needham & T. Male (Red.), *Doing Research in Education: Theory and Practice* (s. 37-58). SAGE Publications Ltd.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Novus forlag.
- Peters, U. (2022). What Is the Function of Confirmation Bias?. *Erkenntnis*, 87(4), 1351–1376. <https://doi.org/10.1007/s10670-020-00252-1>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg.). Universitetsforlaget
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 196-221). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as Exploration*. D. Appleton-Century Company.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2019). The Transactional Theory of Reading and Writing. I D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors & R. B. Ruddell (Red.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (7. utg., s. 451-479). Routledge.

- Sjklovskij, V. (1988). Art as Technique (L. T. Lemon & M. J. Reis, Overs.). I D. Lodge (Red.), *Modern Criticism and Theory : A Reader* (s. 15-30). Longman. (Opprinnelig utgitt i 1917)
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 85-117.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Skjelbred, D. (2021). *Elevers tekst – Et utgangspunkt for skriveopplæring* (5.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Thurén, T. (2021). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ulland, Gro. (2016). Litteratursamtalens dannelsespotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 97-110. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>
- Universitetet i Oslo. (u.å.). *Nettskjema*. <https://nettskjema.no/>
- Universitetet i Oslo. (2023, 17. desember). *Linking Instruction and Student Achievement (LISA)*.
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/lisa>
- Universitetet i Sørøst-Norge. (u.å.). *Leseløp* https://leselop.usn.no/?page_id=5019
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wathne, K. V. (2023). *Estetisk lesing av skjønnlitteratur som potensiell inngang til utvikling: En undersøkelse av hvordan estetisk lesing av Barsakh (2009) kan bidra til å utvikle ungdomsskoleelevers narrative forestillingsevne og mentaliseringsevne* [Masteroppgave]. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 209-237). Universitetsforlaget.

8 Figuroversikt

<i>Figur 1: Tidslinje fra leseløpet <i>Noveller som kunst</i> (USN, u.å.)</i>	24
<i>Figur 2: Tidslinje fra arbeidet med <i>Kjøkkenhagen</i></i>	26
<i>Figur 3: Bildet som ble brukt i klassesamtalen om kunst og underliggjøring (Dellert, u.å.)</i> ...	28
<i>Figur 4: Tidslinje fra arbeidet med <i>Alt det en app ikke er</i></i>	29
<i>Figur 5: Utdrag fra <i>Jeg er som en...</i></i>	31
<i>Figur 6: Kameraets plassering i klasserommet</i>	35
<i>Figur 7: Eksempel på kode- og kategoriskjema til elevtekster om <i>Kjøkkenhagen</i></i>	43
<i>Figur 8: Eksempel på lesetegn fra <i>Kjøkkenhagen</i>.</i>	46
<i>Figur 9: Eksempel på lesetegn fra <i>Kjøkkenhagen</i>.</i>	47
<i>Figur 10: Eksempel på lesetegn fra <i>Kjøkkenhagen</i>.</i>	48
<i>Figur 11: Eksempel på lesetegn fra <i>Alt det en app ikke er</i>.</i>	49
<i>Figur 12: Transkr.utdrag fra <i>Kroppen tar stilling</i>-diskusjon om guttens respons til bestemor</i>	51
<i>Figur 13: Utklipp fra Padlet om <i>Kjøkkenhagen</i></i>	55
<i>Figur 14: «Åge» om <i>Kroppen tar stilling</i> og hvordan klassesamtalene fungerte</i>	60
<i>Figur 15: Transkr.utdrag fra <i>Kroppen tar stilling</i>-diskusjon om bestemorens kollaps</i>	65

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv/samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Didaktisk planleggingsskjema for leseløpet

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Informasjonsskriv/samtykkeerklæring

Vil du delta i Leseløp og litteraturdydidaktikk?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske muligheter innen litteraturundervisning. Mer spesifikt ønsker jeg å gjennomføre et såkalt *leseløp* om noveller i en klasse og forske på klassens respons på undervisningsøktene. Målet med mitt masterprosjekt er derfor å undersøke om bruken av leseløp kan vekke engasjement og nysgjerrighet hos ungdomsskoleelevene. I tillegg ønsker jeg å avdekke om hvorvidt læreren – ved hjelp av leseløpet – åpner elevene opp for litteratur som kunst og uttrykksform.

Hva er et *leseløp*?

Leseløp kan, kort fortalt, beskrives som undervisningsressurser utviklet av leseforskere ved Universitetet i Sørøst-Norge i samarbeid med lærerstudenter og lærere og elever i Sandefjord kommune. Resultatet av samarbeidet har ledet til leseløp som leseforskerne har skapt gjennom å omgjøre nyere leseforskning til praktisk undervisning. Du kan også lese mer på leselop.usn.no.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi skolens ledelse har gitt meg tillatelse til å rekruttere en klasse til å delta i masterprosjektet mitt. Deltakelse i prosjektet er avklart med klassens norsklærer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet. Veileder for prosjektet er Jannike Ohrem Bakke (jannike.bakke@usn.no).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Min primære kilde til data i dette prosjektet er observasjon av timene der klassen og læreren gjennomfører leseløpet. Observasjonene vil bli registrert på lyd- og videoopptak. I tillegg vil jeg samle inn tekstene elevene produserer i noen av undervisningsaktivitetene.

Avslutningsvis vil elevene bli bedt om å svare på en kort anonym spørreundersøkelse via Nettskjema, som er et trygt undersøkelsesverktøy utviklet av Universitetet i Oslo. Foreldre kan be om å få se spørreskjema på forhånd. Elever som ikke ønsker å delta i prosjektet, vil få tilsvarende undervisning i tilstøtende rom.

Om personvern

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Data fra ovennevnte innsamlingsmetoder vil bli lagret på en kryptert diskfil på USN OneDrive, og det vil kun være jeg og min veileder, Jannike Ohrem Bakke, som vil ha tilgang til dette materialet. Deltakers navn erstattes med en kode eller et fiktivt navn som lagres på en egen navneliste som oppbevares adskilt fra øvrige data. Konfidensialitet ivaretas ved fullstendig anonymisering, og deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i min masteroppgave.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke og kun til formålene som er nevnt i dette skrivet.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 2. juni 2025. Alt av innsamlet datamateriale (både rådata, samtykkeskjema og koblingsnøkkel/navneliste) vil da slettes/makuleres.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- Mads Bjørnes Olsen, student: 884493@usn.no / 959 42 481
- Jannike Ohrem Bakke, veileder: jannike.bakke@usn.no / 31 00 91 49
- Vårt personvernombud: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post:

personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Mads Bjørnes Olsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Leseløp og litteraturdiktattikk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i videoopptak i undervisningen
- ☐ å delta i en spørreundersøkelse etter leseløpet
- ☐ å levere elevbesvarelser som brukes i forskningen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av elev, dato)

(Navn med blokkbokstaver)

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 2: Didaktisk planleggingsskjema for leseløpet

Hva og hvordan?	Tid	Hvorfor?
Del I: Anslag		
Audiovisuelt anslag Klassen blir presentert for en rullerende presentasjon med bilder og musikk: - Bildene illustrerer ulike kjøkkenhager og bestemødre som steller i kjøkkenhagen med barnebarn. - Musikk: <i>Vise for gærne jinter</i> av Alf Prøysen (sunget av Maj Britt Andersen) - Læreren samtaler deretter om elevenes umiddelbare tanker og følelser	6 min.	For å skape en kollektiv og samlende følelse. For å antyde sentrale motiver i <i>Kjøkkenhagen</i> .
Tenkeskriveoppgave «Lukk øynene og tenk tilbake på da du var barn. Tenk på et konkret minne fra når du ble glad, redd eller overrasket av noe. Når var det? Hvor var du? Hvem var du sammen med? Hva gjorde deg glad, redd eller overrasket? Om du ikke husker noe, er det lov å finne på noe. Skriv ned barndomsminnet ditt som en kort fortellende tekst.»	6 min.	For å knytte an til novellens motiv og tematikk om barndomsminner. For å uttrykke et minne skriftlig (skrift kan forankre/klargjøre tanken).
Avsjekk av sjangerkunnskap Læreren spør klassen om fortelling og novelle som sjangre, og forskjellen på disse.	6 min.	Skape litt forutsigbarhet for elever som er usikre på lesing. Bedre forståelse av teksten.

Hva og hvordan?	Tid	Hvorfor?
Del II: Kjøkkenhagen		
Introduksjon av forfatteren Læreren går punktvis gjennom forfatterens liv og forfatterskap.	5 min.	Gi elevene kontekst til novella, økt forståelse. Skape interesse og nysgjerrighet.
Fremmede ord og uttrykk fra novella Læreren tar en gjennomgang på tavla med ord og uttrykk fra novella som kan være fremmede for elevene. Noen av ordene blir også illustrert med bilder. Eksempler: - Høytørker - Låvevegg - Anstrøk - Uavlatelig - De lave bergene	5 min.	Senke terskelen for forståelse. Skape visuelle knagger. Forhindre forvirring i møte med teksten.
Høytlesing med lyttebestilling: «Å lese med tegn» Læreren leser novella høyt for klassen. Klassen følger med og markerer steder i teksten som vekker tanker: - Spørsmålstegn: noe du ikke forstår. - Stjerne: noe som er litt rart. - Smilefjes: gjenkjennelse. - Hjerte: noe du liker, noe som appellerer eller vekker følelser. - Utropstegn: noe du tenker er viktig for teksten. Elevene får også litt tid til å legge til tegn etter høytlesingen.	20 min.	Støtte ulike inngang til teksten. Legge til rette for videre refleksjon. Gir innsikt i elevenes opplevelse av teksten. Knytte emosjonell og kognitiv respons sammen.

Tolkning og inntrykk Elevenes forståelse av tid + positive inntrykk. Skrivebestilling: - Skriv en tekst om tid i novella. F.eks.: ○ Når på døgnet skjer det? ○ Over hvor lang tid foregår det? ○ Hvor gammel er gutten? - Skriv en tekst om hva du syntes om novella. ○ Hva mener du var bra? ○ Hvorfor mener du det var bra?	15 min.	For å se hvordan elevene plukker opp antydninger om tid. Sette ord på hva som vekker noe i deg, i tråd med den estetiske tilnærmingen.
Kroppen tar stilling - Elevene står midt i klasserommet og læreren har markert to av sidene i rommet som «ja» og «nei». - Læreren leser opp påstander om teksten - Elevene plasserer seg på «ja» eller «nei» ut ifra hvordan de stiller seg til påstanden. - Grupperingene diskuterer internt om hvorfor de valgte «ja» eller «nei». - Læreren spør sidene om å begrunne valget sitt i plenum.	15 min.	Tolke teksten gjennom å ta stilling til konkrete påstander. Lære å begrunne og argumentere for sin tolkning. Det kroppslige/fysiske danner en ekstra dimensjon der elevenes tolkning av teksten blir ekstra synlige for hverandre.
Padlet om tittel Elevene går inn på lenken til padlet som forsker og lærer har forberedt i forkant, og skriver inn svar på to spørsmål: - Hvorfor heter novella <i>Kjøkkenhagen</i>? - Hva kunne vært en annen tittel på novella?	5 min.	Reflektere over tittelen, og utforske hvordan en tittel kan styre eller utvide forståelsen av en tekst.
Samtale om det underlige ved kunst Plenumssamtale om kunst. Læreren viser fram et bilde med mange underlige elementer. Klassen diskuterer elementer i bildet som er rare, men fine.	10 min.	For å forankre kunnskap om teksten, trekke tråder til andre tekster og andre kunstuttrykk. Skape underliggjøring. Illustrere kunst som noe flertydig og uklart, men allikevel vakkert og prisverdig.

Hva og hvordan?	Tid	Hvorfor?
Del III: Alt det en app ikke er		
Visuell oppstart: Å kjøpe billett - Læreren viser en serie med bilder som rullerer på tavla, knyttet til billettsalg: - o Lange køer - o Billett-apper - o Billettluker - o Ekspedienter som hjelper kunder. - Klassen samtaler om deres erfaringer med å kjøpe og håndtere billetter. Har de mange billetter? Er noen mer vant til papirbilletter? Hva kjøper de billetter til?	5 min.	For å bringe inn elevenes egne erfaringer og forkunnskaper.
Assosiasjoner Læreren leser opp ulike kategorier - For eksempel: dyr, bilmerker, planter. Elevene skal komme med forslag til det første de assosierer med kategorien. Læreren tar runder i plenum der elevene får gi sine assosiasjoner	5 min.	For å aktivere hodene til elevene før neste skriveoppgave, og hjelpe dem med å ha en ting å skrive om.
Skriveoppgave: «Jeg er som...» Elevene blir bedt om å velge seg et ord som har blitt nevnt, og skal nå skrive en tekst der de sammenligner seg med tingen. Læreren modellerer ved å vise en eksempeltekst: «Jeg er som en mobiltelefon. På ansiktet mitt har jeg et filter, ikke av silikon, men av finmasket sminke som beskytter meg mot omverdenen og alle de andre mobilene, som hele tiden snapper meg og alle andre. Noen ganger må jeg lade - ikke så lenge av gangen, men nok, så jeg skal virke og ikke gå tom. Jeg liker	20 min.	La elevene skrive seg inn i tematikken. Elevene får selv prøve seg på underliggjøring.

ikke å gå i svart. Jeg vil aller helst være oppladet og spille mine egne sanger og toner. Aller helst ønsker jeg meg en ny utgave – en ny mobil med litt bedre filter, men med samme grunnpakke til en skikkelig bra pris.» Elevene skriver i 15 minutter.		
Introduksjon av forfatteren Læreren går punktvis gjennom forfatterens liv og forfatterskap.	5 min.	Gi elevene kontekst til novella, økt forståelse. Skape interesse og nysgjerrighet.
Høytlesing + «Å lese med tegn» Læreren leser novella høyt for klassen. Klassen følger med og markerer steder i teksten som vekker tanker: - Spørsmålstegn: noe du ikke forstår. - Stjerne: noe som er litt rart. - Smilefjes: gjenkjennelse. - Hjerte: noe du liker, noe som appellerer eller vekker følelser. - Utropstegn: noe du tenker er viktig for teksten. Elevene får også litt tid til å legge til tegn etter høytlesingen.	20 min.	Støtte ulike inngang til teksten. Legge til rette for videre refleksjon. Gir innsikt i elevenes opplevelse av teksten. Knytte emosjonell og kognitiv respons sammen.
Tidslinje Elevene får i oppgave å lage en tidslinje som viser kronologien i hendelsene i novella. Teksten gir flere små tilbakeblikk som elevene må klare å sortere kronologisk	15 min.	Illustrere hvordan forfatteren kan manipulere med tid ved å gi små drypp til ting som har skjedd tidligere. Gi elevene øvelse i å tolke disse diskrete markørene.

Show me Elevene tar stilling til påstander om teksten som læreren leser opp. Elevene bruker ja-/nei-lapper for å vise sitt svar, alternativt skriver de på iPaden sin og viser denne fram til læreren. Klassen diskuterer i plenum mellom hver påstand.	15 min.	Tolke teksten gjennom å ta stilling til konkrete påstander. Lære å begrunne og argumentere for sin tolkning.				
Gruppeoppgave Elevene blir delt inn i grupper og får tildelt et blankt ark. Læreren instruerer at elevene skal tegne inn et kors for å gi arket fire ruter. Rutene skal markeres med «personbeskrivelser», «stedsbeskrivelser», «tid» og «tema»: <table><tr><td>Personbeskrivelser</td><td>Stedsbeskrivelser</td></tr><tr><td>Tid</td><td>Tema</td></tr></table> Elevene samarbeider om å legge inn hvordan de har tolket beskrivelse nevnt ovenfor, og leverer inn gruppas samlede tolkninger og beskrivelser av novella.	Personbeskrivelser	Stedsbeskrivelser	Tid	Tema	15 min.	Fremme samarbeid og faglig samtale. Gi rom for en variasjon av tolkning og forståelse.
Personbeskrivelser	Stedsbeskrivelser					
Tid	Tema					

Avsluttende skriveøkt Elevene får bestilling om å skrive en tekst der de: - Beskriver fortelleren/protagonisten - Skaper mening av noen tekstens tomme rom (som læreren presenterer som spørsmål): ○ Hva er det jeg-personen vil spørre mannen som tilbyr frelse om? ○ Hva håper jeg-personen på? ○ Hva slags sjanse er det jeg-personen skal få? - Skriver egne tanker og refleksjoner rundt novellas tema.	20 min.	Knytte sammen tekstforståelse og egen refleksjon. Kombinerer analyse og tolkning. La elevene utforske egne tanker og tolkninger, i stedet for å «finne fasiten».
--	----------------	--

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Deltakende elev i masterprosjektet *Leseløp og litteraturredidaktikk*.

Intervju spilles inn direkte til Nettskjema.no (id: 480818)

Innledende informasjon

Tusen takk for at du kunne stille til dette intervjuet.

[Introduksjon av masterstudent (Mads Bjørnes Olsen)]

Hensikten med dette intervjuet er å prøve å fange opp din opplevelse av undervisningen om novellene *Kjøkkenhagen* og *Alt det en app ikke er*. Her er jeg ute etter å finne ut hvordan du opplevde undervisningsaktivitetene og hva du satt igjen med av inntrykk.

Intervjuet blir tatt opp, men blir kun brukt i mitt arbeid med masteroppgaven min. Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til opptaket. Materialet vil bli lagret på Nettskjema-tjenesten til UiO slik at uvedkommende ikke vil få tilgang til det. Når arbeidet er ferdig og masteroppgaven er levert inn, vil alt av opptak og lagret informasjon om deg bli slettet. Alt du sier i intervjuet blir anonymisert, og det vil ikke være mulig for andre å skjønne at det er dine ord. Husk at her finnes det ikke noen rette eller gale svar, jeg er kun på jakt etter å vite hva du selv tenker om det vi har gjort i timene.

Intervjuspørsmål

Generelle inntrykk av undervisningsforløpet

1. Hva syns du om undervisningsopplegget om novellene *Kjøkkenhagen* og *Alt det en app ikke er* som du nå har deltatt i?
2. Hva synes du om varigheten på opplegget?
Hjelpespørsmål:
 - Var det for mye tid til å jobbe med novellene?
 - Var det for lite tid?

3. Er dette en måte å lese litteratur på som du har vært med på før?

Om førlesingsaktivitetene

4. Før dere ble introdusert for novellene, jobbet vi litt med assosiasjoner og egne opplevelser for at dere skulle «koble» dere litt på tematikken. Hvordan syns du det var?

5. Gjorde disse aktivitetene deg mer nysgjerrig på hva vi skulle lese?

6. Følte du noe spesielt da vi jobbet med assosiasjoner og egne opplevelser?

Hjelpespørsmål:

- Ble du glad eller lattermild?
- Ble du lei deg, irritert eller trist?

7. Gjorde disse aktivitetene noe med ditt inntrykk av novellene?

Hjelpespørsmål:

- Leste du novellene på en annen måte enn hvordan du hadde gjort hvis vi ikke hadde snakket om tematikken i forkant?

Om aktivitetene etter lesing

8. Etter at vi leste novellene, gjorde vi noen aktiviteter for å dykke dypere ned i tekstene. Var det noen av disse aktivitetene du syntes var spennende eller som gjorde det mer fornøytelig å jobbe med tekstene?

- a. Hvorfor tror du at de gjorde det mer spennende å jobbe med tekstene?

9. Var det noen av aktivitetene du ikke likte? I så fall, hvilke var det du ikke likte?

- a. Kan du prøve å forklare hva det var som gjorde at du ikke likte dem?

10. Kan du prøve å tenke ut en grunn til at vi gjennomførte akkurat disse aktivitetene?

Hjelpespørsmål:

- Hva var det læreren din og jeg ønsket at dere skulle lære av dette?

11. Hvis jeg sier at vi har «lest tekstene som kunst», hva ville du si at jeg mener med dette? Her er det ingen feil svar.

Avslutning

12. Har du noen flere kommentarer til undervisningen om novellene? Her er det lov til å komme med hva som helst.

13. Er det noe du lurer på helt til slutt?