*Nordic Journal of Literacy Research*
Vol. 8 | No. 2 | 2022 | s. 64–81

**Fagfellevurdert artikkel**

# Å bevege seg i og gjennom tekster. Skjønnlitterær lesing i tverrfaglig undervisning om rovdyr på mellomtrinnet

Haakon Halberg* & Anne Berit Lyngstad
*Nord universitet, Norge; Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Norge*

**Sammendrag**
Artikkelen drøfter hvilken rolle lesing av skjønnlitteratur kan spille i et tverrfaglig undervisningsopplegg om rovdyr. Det empiriske materialet består av gruppesamtaler med elever på mellomtrinnet som har lest to skjønnlitterære tekster om rovdyrproblematikk i forkant av et skolebesøk på Rovdyrskolen. De skjønnlitterære tekstene kan relateres til bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i LK20 i Norge. I lys av begrepene «textrörlighet» (Liberg et al., 2012) og repertoar (McCormick, 1994) drøftes det hvordan elevene posisjonerer seg i møte med tekster. Tekst 1, ei realistisk fortelling om ei jente som møter en bjørn på en skogstur, begeistrer og engasjerer elevene. Teksten er skrevet med skjønnlitterære virkemidler som er lett tilgjengelig for elevene, og skaper tydelig tverrfaglig engasjement og forståelse for dilemmaer i rovdyrproblematikken. Tekst 2 er ei fantastisk fortelling som drar veksler på samisk fortellertradisjon. Elevene møter motstand i leseprosessen, noe som trigger enkeltelever til å oppklare og forstå teksten. Artikkelen argumenterer for at skjønnlitteraturen kan føre til kritisk tenkning og refleksjon i en tverrfaglig sammenheng.

**Nøkkelord:** *skjønnlitterær lesing; bærekraftig utvikling; tverrfaglighet; textrörlighet; repertoar*

**Abstract**
**Being in and moving through texts. Reading fiction in interdisciplinary teaching about predators at the upper primary level**
The article discusses the role reading fiction can play in an interdisciplinary teaching program about predators. The empirical material consists of discussions in groups with students at the upper primary level who read two fictional texts about predator issues, prior to a school visit to a Wildlife Park. The fiction texts can be related to sustainable development as an interdisciplinary theme in LK20 in Norway. In order to explore how the students position themselves when reading, the terms "text movability" (Liberg et al., 2012) and "repertoire"(McCormick, 1994) are adopted. Text 1, a realistic story about a girl who meets a bear on a forest trip, excites and engages the students. The text is written with fictional tools that are easily accessible to students, and creates a clear interdisciplinary commitment and understanding of dilemmas concerning the predator problem. Text 2 is a fantastic story related to the Sami storytelling tradition. Students

*Korrespondanse: Haakon Halberg, e-post: haakon.halberg@nord.no

© 2022 Haakon Halberg & Anne Berit Lyngstad. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (https://creativecommons.org/licenses/BY/4.0/), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.
*Citation: H. Halberg & A. B. Lyngstad. "Å bevege seg i og gjennom tekster. Skjønnlitterær lesing i tverrfaglig undervisning om rovdyr på mellomtrinnet" Nordic Journal of Literacy Research, Vol. 8(2), 2022, pp. 64–81. http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v8.3178*

encounter resistance in the reading process, triggering individual students to engage with and understand the text. The article argues that fiction can lead to critical thinking and reflection in an interdisciplinary context.

**Keywords:** *reading fiction; sustainable development; interdisciplinary themes; text movability; repertoire*

Ansvarlig redaktør: Michael Tengberg

Mottatt: April, 2021; Antatt: Oktober, 2022; Publisert: Desember, 2022

## Innledning

Hvordan kan skjønnlitteratur bidra i tverrfaglig undervisning? Denne artikkelen tar utgangspunkt i lesing av skjønnlitteratur som klasseromsaktivitet i forarbeidet til en ekskursjon til Rovdyrskolen i en norsk naturpark. Der får mellomtrinnselever (elever i 10–12-årsalderen) undervisning om de fire store norske rovdyrene (ulv, bjørn, gaupe og jerv), om rovdyrkonflikter, rovdyrenes historie og annen faktakunnskap. Elevene får også være med på mating av rovdyr. Målet med undervisningen på Rovdyrskolen er at elevene skal få et balansert kunnskapsgrunnlag for å forstå rovdyr og rovdyrproblematikk bedre.[1]

Utprøvingen av skjønnlitteratur i forkant av Rovdyrskolen kan ses i sammenheng med innføringen av tverrfaglige temaer, henholdsvis *folkehelse og livsmestring*, *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*, som ble innført i den norske læreplanen i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her står både evnen til kritisk tenkning og etisk bevissthet, respekt for naturen, miljøbevissthet, demokrati og medvirkning sentralt. I beskrivelsen av norskfagets rolle knyttes *bærekraftig utvikling* både til kunnskap om tekster som framstiller natur og miljø, og til hvordan arbeid med språk og tekst skal gjøre elevene til kritiske lesere som kan delta i dialog, samt forstå og håndtere konflikter som oppstår i kjølvannet av bærekraftsproblematikk (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* i norskfaget, slik det blir presentert i LK20, er relatert til å møte fagets tekstmangfold og til hvordan tekster framstiller temaet.

Hvordan kan skjønnlitteraturen bidra med læring inn i et tema som er så konfliktfylt? Hvordan samtaler elevene om tekster i denne konteksten? Flere har vist at erfaringsorientert arbeid med tekster, som har sine røtter i resepsjonsteori og *reader-response criticism*, kan skape engasjement og lærelyst hos elevene, og at skjønnlitteraturen gjennom dette er viktig i elevenes eget identitetsarbeid (Bommarco, 2006; Gourvennec, 2017; Smidt, 1989; Sønneland, 2019). At skjønnlitteraturen kan ha en betydningsfull rolle i arbeid med bærekraft, er også noe som kommer fram hos

[1] Rovdyrskolen er finansiert av Miljødirektoratet og er lagt til ulike geografiske områder i Norge. Rovdyrskolen tilbyr ulike undervisningsopplegg. Noen av de deltagende skolene var med i et utvidet opplegg over 3 dager (Halberg & Brumo, 2021; Rovdyrsenter, 2022).

flere (Goga, 2019; Kjelen, 2019). Kari Anne Rødnes (2019) påpeker eksempelvis at skjønnlitteraturens styrke er at elevene kan leve seg inn i andres liv og forestille seg alternative virkeligheter når de jobber med bærekraft i norskfaget. Rødnes framhever dessuten at litterære samtaler kan være særlig hensiktsmessige når man jobber med bærekraft i norskfaget, fordi det kan føre til kritisk tenkning:

> Når elevene får utforske skjønnlitterære tekster gjennom samtaler som inkluderer både innlevelse og analyse, der de reflekterer, stiller kritiske spørsmål, søker begrunnelser og setter teksten i relasjon til andre tekster og andre fagområder, kan deres forståelse for bærekraft utvides. (Rødnes, 2019, s. 72)

Det å sette skjønnlitteraturen inn i en kontekst og lese den kritisk er nøkkelbegreper for fruktbart arbeid med skjønnlitteratur i et bærekraftperspektiv.

I denne artikkelen ser vi nærmere på mellomtrinnselevers lesninger av to skjønnlitterære tekster om henholdsvis bjørn og ulv. De to tekstene er spesialskrevet til Rovdyrskolens undervisningsopplegg. Vi har gjennomført gruppesamtaler med elevene, og videre analysert hvordan de leser tekstene ved å legge vekt på aspekter av elevenes reaksjoner på tekstene. Vi har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *På hvilke måter posisjonerer elevene seg når de samtaler om de to skjønnlitterære tekstene om rovdyr?* Med posisjonering mener vi her hvordan elevene forholder seg til teksten, og beveger seg i den, ved å se sammenhenger mellom ulike tekstpartier og tekstelementer i forhold til tekstens verdisystem, og den kontekstuelle sammenhengen som teksten går inn i. Gruppesamtalene er analysert med utgangspunkt i Caroline Libergs begrep om «textrörlighet» (Liberg, 2004; Liberg et al., 2012) og Kathleen McCormicks begrep om «repertoar» (McCormick, 1994). Analysen av hvordan elevene leser tekstene, det didaktiske aspektet som Liberg (2019, s. 148) omtaler som «hur mötet mellan läsare och ett erbjudet textinnehåll går till och det meningsskapande som utvecklas i mötet», vil videre bli drøftet i relasjon til skjønnlitteraturens egenart og bærekraft som tverrfaglig tema. Slik belyser artikkelen både hvordan selve teksten og den unike konteksten er av stor betydning for hvilke funksjoner og verdier skjønnlitteraturen kan ha i tverrfaglig arbeid.

## Teoretiske perspektiver

Hvordan elevene posisjonerer seg som litterære lesere er tidligere satt i sammenheng med utforskning av fagspesifikk literacy. I artikkelen «Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse» poengterer Anne Håland og Trude Hoel (2016, s. 24–25) at det å posisjonere seg som litterær leser kan komme til uttrykk på ulike måter, og være basert på ulike litterærteoretiske tilnærminger. Det kan eksempelvis komme fram ved at elevene er aktive og medskapende, stiller spørsmål og framstiller hypoteser om mulige tolkningsalternativer eller ser sammenhenger mellom teksten og sitt eget liv, det vil si tar i bruk ulike leseforståelsesstrategier. Håland og Hoel bruker Judith Langers ulike typer av forestillingsverdener som grunnlag for å utforske elevenes posisjonering.

Begrepet «textrörlighet» har sin opprinnelse i det litteraturdidaktiske feltet (Liberg, 2004), og beskriver elevers evne til å orientere seg i tekster og sette kunnskap i sammenheng. I utviklingen av begrepet har Langers modell over ulike forestillingsverdener vært sentral, og har blitt satt i sammenheng med ulike måter å røre seg i og ut fra en tekst (Liberg, 2019, s. 147). «Textrörlighet» er blitt benyttet til å analysere hvordan elever interagerer med tekster, i samtaler og undervisningssituasjoner, i forskjellige skolefag og på ulike nivå (Hallesson, 2011; Visén, 2015), og er tett koblet til hvilke leseforståelsesstrategier elevene kan ta i bruk (Liberg, 2019). Begrepet er også brukt i forbindelse med faglighet i morsmålsfaget (Smidt, 2018). Sentralt i denne teorimodellen er at alle typer «textrörlighet» kan være funksjonelle, avhengig av den kontekstuelle sammenheng samtalen går inn i. En elev som viser god «textrörlighet» har god evne til bevege seg i og gjennom tekster, noe som kommer til uttrykk ved at hen kan samtale om en tekst på mange forskjellige måter (Liberg et al., 2012, s. 77).

*Tabell 1.* Dimensjoner av «textrörlighet» (etter Liberg et al., 2012, s. 67–70)

| | |
|---|---|
| Sentripetale krefter: Dimensjoner for analyse av tekstbaserte bevegelser. | De sentripetale kreftene handler om i hvor stor grad elevene klarer å gjøre rede for hovedpunkter fra teksten, sammenfatte teksten med egne ord, utnytte teksten for ordforståelse, samtale selvstendig rundt teksten med egne ord, fylle ut tomrom i teksten, samt generalisere/abstrahere ut fra hovedpunkter i teksten ved for eksempel å gå inn i teksten og fundere over motiv, følelser og relasjoner. Det kan også omhandle tekstens bildespråk og evner til å granske teksten kritisk. |
| Sentrifugale krefter: Dimensjoner for analyse av utadrettede bevegelser. | De sentrifugale kreftene handler om elevenes evne til å assosiere fra teksten utadrettet mot andre former for kunnskap, assosiere fra teksten til personlige erfaringer og skolekunnskap, assosiere fra teksten til andre tekster, å være temabundet og uttrykke bevissthet om tekster. |
| Interaktive bevegelser: Dimensjoner for analyse av i hvilken grad elevene kan samtale om formål med og tenkbare mottagere for teksten. | Den interaktive bevegelsen handler om metaperspektivet; genrekunnskap, tekstens evne til å overbevise med vekt på indre faktorer, oppfatning av mottagerrolle, generell metabevissthet. |

I modellen for «textrörlighet» er tre ulike tekstbevegelsesmønstre sentrale, og de utgjør henholdsvis sentripetale krefter, sentrifugale krefter og interaktive bevegelser. Dimensjonene ved de tre bevegelsene kan videre graderes i tre nivåer, henholdsvis lav, middels eller høy, for å vurdere hvordan elever møter tekster. Ved å analysere «textrörligheten» kan vi få innsikt i hvordan elever gjør bruk av tekster, og utvidet innsikt i elevenes forståelse av dem. Dette gjør det mulig å undersøke potensialene som ligger

i elevenes leseutvikling, samtidig som modellen er egnet til å kunne vurdere elevenes respons på enkelttekster.

Implisitt i modellen om «textrörlighet», og de ulike scenarioene for møtet mellom leser og tekst, er en bevissthet om at lesing av skjønnlitteratur også er kontekstuell: Lesing skjer alltid i et kulturelt og sosialt rom, og kan ikke forklares gjennom kognitive teorier eller subjektivt orienterte ekspresjonistiske teorier alene. Dette er også et framtredende aspekt i McCormicks beskrivelse av leseprosesser, slik de kommer fram i *The Culture of Reading and the Teaching of English* (1994). Hun beskriver en leseprosess som et møte mellom leserens og tekstens repertoarer. Et repertoar utgjør en kombinasjon av ideer, erfaringer, vaner, normer, konvensjoner og forutsetninger som både en tekst og en leser kan inneha (McCormick, 1994, s. 70). Repertoaret kan deles inn i det som gjelder det rent litterære, eksempelvis språk, struktur og litterære konvensjoner, og det generelle, som blant annet vises gjennom tematikk, «verdier og oppførsel som den tar for det normale» og historisk kontekstualisering (McCormick, 1994, s. 157). Møtet mellom leserens og tekstens repertoar kan, ifølge McCormick, føre til avvisning eller sammensmeltning. Den mest produktive pedagogiske situasjonen skapes når det oppstår friksjon: «when a reader is sufficiently familiar with the text's repertoire but disagrees with it or opposes it for various reasons» (McCormick, 1994, s. 87). Dette er en situasjon som kan skape kritiske lesere, fordi det er et spenningsforhold mellom leserens og tekstens repertoarer, og et gyllent øyeblikk for utvikling av elevens litterære forståelse og elevens bevissthet om at både teksten og leseren selv må forstås i en kulturell sammenheng.

Ut fra et teoretisk perspektiv som støtter seg på erfaringsorienterte innganger til litteraturarbeid, elevenes evne til å bevege seg i og gjennom tekster («textrörlighet») og kontekstuelle teorier (repertoar), ville vi se nærmere på hvordan elevene posisjonerer seg i møte med tekstene.

## Undervisningskontekst

Utprøvingsprosjektet som denne artikkelen tar utgangspunkt i, bygger, som tidligere nevnt, på mellomtrinnselevers lesninger av to skjønnlitterære tekster. Rovdyrskolen er et årlig, tverrfaglig undervisningsopplegg om rovdyr og retter seg mot mellomtrinnsklasser i nærområdene til de nasjonale sentrene for rovdyr i Norge. Rovdyrskolen er initiert av Miljødirektoratet, tilbyr undervisningsopplegg av ulik varighet og har som sitt fremste mål at elevene skal utvikle en nyansert og balansert forståelse av rovdyr og rovdyrforvaltning (Rovdyrsenter, 2022). Hos elevene, som kommer fra områder som er sterkt berørt av rovdyrkonflikter, er dette også viktig for å kunne håndtere emosjoner og relasjoner i et livsmestringsperspektiv.[2]

Som en del av et utviklingsarbeid arrangerte Rovdyrskolen i Namsskogan en skrivekonkurranse i den videregående skolen i Namdals-regionen. Målet var å finne

[2] De nasjonale sentrene som det refereres til, ligger i Flå, Bardu, Koppang og Namsskogan.

skjønnlitterære tekster som kunne brukes i Rovdyrskolens undervisningsopplegg. Konkurransetekstene skulle tematisere møter mellom menneske og rovdyr og rette seg mot mellomtrinnselever, med en tydelig framheving av dyrenes og naturens stemme. Valget med å jobbe med skjønnlitteratur i denne konteksten bunnet i et ønske om å utfordre de sakprosadominerte tekstene som så langt har utgjort tekstgrunnlaget i Rovdyrskolen. Fortellinger og eventyr er sjangre som skiller seg fra sakprosatekster ved at de blant annet tydelig gir en fiktiv ramme for lesningen, samtidig som det tekstuelt kan spilles på ulike virkemidler som fortellerinstans, perspektivskifter og symbolikk.[3]

Vinnertekstene ble valgt ut på grunn av sine litterære kvaliteter, blant annet med tanke på hvordan det fysiske miljøet og forholdet mellom menneske og det fysiske miljøet ble representert i teksten.[4] Tekstene ble redaksjonelt behandlet og deretter tatt inn i Rovdyrskolens undervisningsopplegg. I det videre tar vi utgangspunkt i to av disse tekstene: «Den fornøyde jenta og de fortapte bjørnungene» (tekst 1) og «Den hvite ulven» (tekst 2).

Tekst 1, «Den fornøyde jenta og de fortapte bjørnungene», er ei realistisk fortelling med innslag av fantastiske trekk. Her skildres ei jente i mellomtrinnsalder som er ute i skogen for å plukke blåbær. Hun blir overrasket av ei binne, løper hjem og forteller at hun er blitt angrepet av bjørn, hvorpå far og bestefar henter børsa, drar ut i skogen og skyter binna. Det mest spenningsskapende grepet i fortellinga er at den midtveis skifter fortellerperspektiv fra jenta til bjørnen. Som lesere får vi dermed tilgang til bjørnens tanker og blir gjort oppmerksom på at jenta mistolker bjørnens handlingsmønster: Hun tror bjørnen er i ferd med å angripe henne, men binnas tankereferat viser at hun bare vil beskytte ungene i hiet og ikke har til hensikt å skade jenta. Etter at bjørnen er skutt blir vi fra det menneskelige perspektivet fortalt at jaktlaget er fornøyde med å ha gjenopprettet trygghet. Tittelmotivet uttrykkes deretter med inderlighet når fortellerperspektivet avslutningsvis skifter til de tre bjørnungene som er alene igjen i hiet og beskriver hvordan de ikke vil klare seg uten mor.

Tekst 1 er en relativt enkel tekst med mye bruk av dialog og korte setninger med et konkret og situasjonsnært språk, noe som gjør teksten lett tilgjengelig for elevene. Teksten er tydelig forankret i en økokritisk barnelitterær tradisjon, der det legges vekt på bjørnens stemme og perspektiv gjennom litterære virkemidler. Teksten tematiserer

[3] I utviklingsarbeidet brukte Rovdyrskolen både skjønnlitterære tekster skrevet av etablerte forfattere og konkurransetekster skrevet av elever ved videregående. I denne artikkelen drøfter vi kun bruken av et utvalg av de sistnevnte tekstene. Det kunne vært diskutert hvorvidt kasusen påvirkes av at det er videregåendeelever som har forfattet tekstene. I og med at vi her undersøker et gjennomført opplegg ved Rovdyrskolen, går vi imidlertid ikke videre i en diskusjon av dette. For mer om skjønnlitteratur i utviklingsarbeidet, se Halberg og Brumo (2021) og Halberg og Fiskum (under utgivelse).

[4] Juryen bestod blant annet av artikkelforfatterne. Kriteriene for utvelgelse av vinnertekster bygde på spørsmål som også er sentrale innenfor økokritikken (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 148–150).

at mennesket er avhengig av å leve i tett relasjon med andre dyr, og at vi ikke må misforstå hverandre. I tillegg er dette en tekst som eksplisitt framhever bjørnens perspektiv og som, gjennom perspektivskifter, inviterer elevene til å se situasjonen fra rovdyrets side.

Tekst 2, «Den hvite ulven», er ei fantastisk fortelling som drar veksler på samisk fortellertradisjon med mytiske innslag. I den første delen av fortellinga skildrer jeg-fortelleren en samisk familielegende om «den hvite ulven» som er på oppdrag for nordlyset for å hente mennesker som er ferdige med livet på jorda. Gjennom et tilbakeblikk beskriver jeg-fortelleren hvordan moren har forsvunnet i nordlyset etter en konfrontasjon med ulven der det eneste sporet etter moren er en kniv, skåret ut av et ulvebein. Frykten for ulv flettes på denne måten sammen med forestillingen om at nordlyset er i stand til å ta mennesker. Fortellinga har klare overtroiske elementer og knytter samisk naturmystikk og skjebneforestillinger til hva som skjer når et menneske dør.

Tekst 2 er bygd opp ved bruk av språklige bilder som viser hvordan den fysiske naturen er symbolsk, gjennom uttrykk som «å danse med nordlyset», «den hvite vargen» og «en hvit sky formet som en ulv». Teksten stiller høyere krav til leseren på grunn av mer kompleks metaforbruk og lek med kronologi. Trusselbildet som dannes er på et konkret plan knyttet til reindrift, men trer også fram i overført betydning gjennom legenden om «den hvite ulven» som skal komme tilbake på oppdrag fra nordlyset. Teksten er slik sett et uttrykk for en samisk virkelighetsforståelse der mennesker deler verden med mange skapninger (se f.eks. Pollan, 2017). Forholdet mellom menneske og rovdyr er framstilt i et mytisk perspektiv, og teksten hviler på en dypøkologisk forståelse der mennesket er tett knyttet til andre former for liv, og det at en kulturs eksistens ikke er noe som en kan ta for gitt.

## Metodiske refleksjoner og samtaledata

Det empiriske materialet i denne artikkelen består av gruppesamtaler med elever på mellomtrinnet og lærere som har lest to skjønnlitterære tekster i forkant av Rovdyrskolen, og intervju med lærere. Det empiriske materialet utgjør alt i alt transkriberte gruppesamtaler med til sammen 115 mellomtrinnselever (i alderen 9–13 år) fra seks forskjellige skoler, og supplerende intervjuer med tre av lærerne som stod for opplesningen. Siden vi selv stod for gjennomføringen av gruppesamtalene, er våre observasjoner også en del av det empiriske materialet. Gruppesamtalene hadde en varighet på rundt 15 minutter. Studien er meldt inn til og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata). Alle lærere har deltatt frivillig, og de foresatte har gitt samtykke til elevenes deltagelse. Elevene har gitt muntlig samtykke til å delta, og alle parter fikk informasjon om at det gikk an å trekke seg underveis i prosjektet.

I forkant av besøket på Rovdyrskolen fikk lærerne ved de seks skolene tilsendt vinnertekstene fra konkurransen. Vi hadde et ønske om å gi alle elevene felles tilgang til tekstmaterialet og oppfordret lærerne til å lese tekstene høyt for elevene. Av ulike

årsaker ble dette gjort forskjellig – noen skoler leste kun et utvalg av tekstmaterialet, mens andre skoler valgte å la elevene jobbe med tekstene som en del av leseleksa. I og med at elevtekstene ble behandlet på ulikt vis av lærerne på forhånd, og noen skoler ikke hadde hatt et felles arbeid med tekstene, var det store forskjeller i kvalitet på empirien. På en av skolene i utvalget, skole F, som er en 6. klasse med 27 elever med alder 11–12 år, ble begge tekstene lest av klassens norsklærer dagen før, og det ble foretatt empiriinnsamling rett etter høytlesingen av de skjønnlitterære tekstene. I studien bruker vi funn fra alle skolene, men vi har valgt å legge hovedvekt på resultatene fra skole F, der lesingen av de litterære tekstene er gjennomført mest systematisk med grundige observasjoner av klassens norsklærer.

I samtalene var elevene inndelt i grupper på 2–3 av klassens kontaktlærer. Hovedprinsippet ved inndelinga var å sette sammen grupper med elever som følte seg trygge på hverandre, i tråd med normer for gode fokusgruppesamtaler (Barbour & Kitzinger, 1999). I lys av problemstillingen ønsket vi å undersøke elevenes tekstopplevelser med vekt på hvordan de selv opplevde at forholdet mellom menneske og rovdyr kom fram, og hvordan de resonnerte i en slik sammenheng. Det ble foretatt en pragmatisk, åpen datainnsamling basert på en semistrukturert samtaleguide. Samtalene ble gjennomført etter prinsipper om åpne, autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting (Applebee et al., 2003). Anne-Kari Skarðhamar (2011) setter disse prinsippene i sammenheng med identifiseringsspørsmål og refleksjonsspørsmål. Vi vektla hvordan elevene opplevde de skjønnlitterære tekstene og hva elevene tenkte når de hørte enkeltteksten lest i klasserommet for å kartlegge elevenes bevegelser. Vi stilte autentiske spørsmål for å åpne opp for en dialog som eksempelvis: Hva gjorde inntrykk på dere i tekstene? Hvorfor reagerte jenta så sterkt på bestefarens handlinger? Og deretter, med utgangspunkt i elevenes svar på dette, gikk vi nærmere inn på akkurat hva det var med teksten som gjorde at elevene tenkte som de gjorde, og om elevene hadde lært noe om rovdyr i andre fag som gjorde at de resonnerte som de gjorde. Det ble stilt spørsmål til de to tekstene etter de samme prinsippene, men i og med at samtaleguiden var semistrukturert, og vi la vekt på å følge opp svarene til elevene, kunne samtalene ta ulike retninger. I forbindelse med tekst 1 ble eksempelvis identifikasjonsspørsmål som «Hva ville du ha gjort hvis du hadde vært jenta?» helt sentrale, mens det i forbindelse med tekst 2 var refleksjonsspørsmål som «Hva betyr det å danse med lyset?» som ble viktig.

Metodologisk sett er det gjennomført en kasusstudie. Bruken av kasusstudier er vanlig for å finne svar på problemstillinger som leder til dybdeforståelse i en kontekst (Cresswell, 2013; Postholm & Jakobsen, 2018). I vår sammenheng består kasuset av utprøving av å lese skjønnlitterære tekster som en del av forarbeidet til Rovdyrskolen. Ettersom det er lagt vekt på empiri fra skole F, kan undersøkelsen til dels sies å være en enkeltkasusstudie. Det gjør at spørsmålet om representativitet reises (Creswell, 2013). Enkeltfunnene fra de andre skolene i utvalget er imidlertid i samsvar med funnene fra skole F, noe som underbygger at kasusen er representativ til tross for at det ikke er arbeidet like systematisk med tekstene på alle skolene.

Datamaterialet ble først analysert kvalitativt, gjennom en tematisk analyse, med en induktiv inngang til stoffet. Tematisk analyse er en måte å rapportere data innenfor kvalitativ forskning der materialet grupperes i ulike kategorier, eller temaer, som samlet utgjør en helhet som besvarer forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006). Metoden bygger på grunnprinsipper innenfor kvalitativ forskning ved at man gjør seg kjent med sine data, genererer meningsfulle grupperinger gjennom åpne kodinger og finner kategorier som belyser problemstillingen. Empirien fra intervjuene med lærerne er ikke analysert tematisk på samme måte, men observasjoner og utsagn fra lærerhold er brukt som støtte i utviklingen av kategoriene.

## Resultater

Den tematiske analysen resulterte i tre kategorier for de to tekstene: «evne til refleksjon rundt teksten», «emosjonell respons / uttrykk av undring» og «betraktninger knyttet til forholdet mellom menneske og rovdyr». De tre kategoriene er ikke uavhengige av hverandre, men de kom fram i sammenheng gjennom komprimering og sortering av materialet. Dette resultatet er videre brukt som grunnlag for en analyse av «textrörligheten» som oppstår når elevene interagerer med de litterære tekstene (jf. Liberg et al., 2012). Det utpekte seg tydelige forskjeller i hvordan elevene oppfattet tekstene, som kan skyldes tekstenes form og vanskelighetsgrad. Tekst 1 både begeistret og skapte samtaler om rovdyrproblematikken med periodevis høy temperatur. Det empiriske grunnlaget knyttet til tekst 1 er derfor rikt, men det er mindre å finne angående tekst 2. Samtalene om tekst 2 hadde mindre flyt og bar preg av at elevene hadde større vanskeligheter med å forstå teksten.

### Lesning av tekst 1: «Den fornøyde jenta og de fortapte bjørnungene»

Gruppesamtalene viser at teksten har gjort et sterkt inntrykk på elevene. I alle samtalene er elevene ivrige, og mange framstår som følelsesmessige berørte, noe som kommer fram gjennom ordvalg, men også gjennom ulike kroppslige gester og ansiktsmimikk. I samtalesituasjonen er elevene engasjerte når de forteller om innholdet, og utfyller hverandres forklaringer slik at det skapes en helhet. Elevene viser stor spontanitet og entusiasme i fortellersituasjonen, og flere elever dramatiserer teksten når de gjenforteller den.

Inntrykket som avtegnes gjennom observasjon av elevene, oppsummeres på følgende måte i et av lærerintervjuene:[5]

[5] I sitater brukes følgende forkortelser: L = lærer, E = elev, I = Intervjuer/samtaleleder. Benevnelsen F1 = elev 1 på skole F, osv. Elevstemmene er ikke skilt individuelt fordi det ikke var mulig med sikkerhet å adskille dem i transkripsjonsfasen.

L: Jeg merka jo hvordan de tok imot den ene historien som vi leste i forkant, om den bjørnen, og så hvor *med* de var når vi leste den. Og at de på forhånd tenkte at bjørnen, han er bare skummel, og så blikkene på de, og så hva de tenkte underveis i historia, da.
I: Fikk du mange kommentarer underveis også?
L: Ikke kommentarer, men mere tydelige ansiktsuttrykk og litt sånn … ubehag nesten av å høre … fordi det var tydelig at de skjønte at her er det noe som ikke er riktig.

Som vi ser her, påpeker norsklæreren på skole F hvordan elevene reagerer på tekst 1 med både umiddelbar respons og tydelig kroppsspråk.

*Evne til refleksjon rundt teksten:* Tekst 1 er en tekst elevene husker godt. Elevene klarer fint å formidle hovedinnhold og motiv i teksten, samt misforståelsen som fører til at bjørnen ble skutt. Denne samtalestrukturen kommer elevene fram til på egen hånd, i fellesskap.

*Emosjonell respons:* I de aller fleste samtalene har elevene en emosjonell respons knyttet til tekst 1. «Bjørnen ble skutt!» «Det var en misforståelse!» «De har ikke skjønt hverandre!» «Bjørnungene kan ikke leve uten mora si!» Elevene blir opprørte av innholdet og forteller med innlevelse om at skytinga av bjørnen viser noe som er galt:

E: Det var trist.
I: Var det trist?
E: Jeg likte den historia best.
I: Hvorfor likte du den historia best?
E: På en måte for at bjørnen snakka også. Jeg så det for meg skikkelig i hodet.
(Gruppesamtale F14–F17)

Elevenes emosjonelle respons knyttes først og fremst til at menneskene og bjørnen mistolker hverandre. Elevene er tydelig følelsesmessig berørt av teksten, og uttrykker forferdelse. Majoriteten påpeker at de ser for seg den ytre handlinga fordi teksten gir innsyn i bjørnens tanker. Den avsluttende delen av samtaleutdraget understreker hvordan den fiktive fortellinga skaper mentale bilder som gjør at elevene visualiserer og lever seg inn i handlinga. Reaksjonen på teksten er slik sett knyttet til tekstens form:

E: Det var veldig godt å høre måten fortellinga var på og måten bjørnene tenkte på.
E: Det var jo veldig trist at de mistet mora si. Det er jo akkurat som at jeg skulle ha mistet mora mi.
(Gruppesamtale F14–F17)

Som vi ser i dette eksempelet, responderer elevene på perspektivskiftet i teksten som gjør at misforståelsen mellom menneske og bjørn kommer tydelig fram: Elevene identifiserer seg med bjørnungene og overfører situasjonen til eget liv.

*Betraktninger om forholdet mellom menneske og rovdyr:* Elevene reagerer sterkt på handlingene til faren som skyter bjørnen, og uttrykker at de er opprørte. De fleste er tydelig klar over at en ikke kan skyte en bjørn uten tillatelse, men når de setter denne kunnskapen i sammenheng med sin egen hverdag, blir det hele mer komplekst:

E: Det syns jeg var … jeg ble ikke glad på de menneskene.
E: Nei. Jeg likte ikke den fortellinga.
I: Likte du den ikke?
E: Nei. Men det var greit å høre hvordan det kanskje er, men det er ikke noe – en må ikke være med på sånt nei.
I: Hvorfor likte du det ikke?
E: For at menneskene skal ikke skyte bjørn uten grunn.
E: Jeg er litt stolt over faren, men litt også – ganske sint på ham. For det var han som skjøt bjørnen. Men det var bestefar som sa at han skulle. Så faren lurte på – er dette rett å gjøre? Og så pang! Og så døde bjørnen, og …
(Gruppesamtale F4–F6)

Som samtalen viser, uttrykker enkeltelever ambivalens i møte med teksten. De reflekterer over årsaken til handlingene, og vi kan også se antydninger til en problematisering av etiske aspekt. Dette kan kanskje leses som et uttrykk for at elevene er vant til at voksne «ordner opp» på riktig vis. Noen elever knytter denne problematikken til foreldrenes yrke:

I: Hva ville dere ha gjort, hvis dere hadde vært på blåbærtur og møtt en bjørn da?
E: Sagt fra til pappa. Og så hadde han sett litt mer på det. På jobben sin. Jeg tror i hvert fall ikke jeg ville ha skutt den.
(Gruppesamtale F9–F10)

Samtalene viser at elevene har et moralsk kompass som de benytter for å resonnere rundt tekstens framstilling av forholdet mellom menneske og rovdyr. Majoriteten uttrykker forbløffelse og reagerer emosjonelt på at bjørnen blir skutt, samtidig som noen går dypere inn i problematikken og knytter det til egen familiehverdag og de voksnes posisjon.

### Lesning av tekst 2: «Den hvite ulven»

I motsetning til virkningen tekst 1 hadde på elevene, bemerket ikke læreren fra skole F at elevene hadde en spesiell reaksjon på tekst 2. Det var heller ingen av lærerne fra de andre skolene i utvalget som noterte seg at elevene som gruppe hadde blitt spesielt engasjerte når denne teksten ble lest. Samtalene om denne teksten var preget av mye stillhet og mange flakkende blikk, og samtalen ble i liten grad drevet framover av elevene selv. Et stort flertall av elevene husket ikke teksten i det hele tatt, og kunne si lite om den. Det var imidlertid enkeltelever som hadde stor innlevelse, engasjement og nysgjerrighet, og som viste dette både gjennom verbalspråk og kroppsspråk.

*Evne til refleksjon rundt teksten:* Elevene har problemer med å gjengi hovedinnholdet i tekst 2. Flere av elevene uttrykker at de synes teksten var vanskelig å forstå, og at de ikke fikk så mye ut av den. I motsetning til tekst 1 blir ikke tekst 2 nevnt eksplisitt i gruppene som en tekst elevene har fått noe ut av. På direkte spørsmål kommer det fram at elevene husker enkelthendelser i teksten. En elev uttrykker at «Det jeg husker best var når hun jenta satte seg på ryggen, og så står det så mange ulver i rundt han», mens en annen elev uttrykker drømmende at tekst 2 «handlet om noen som trodde på at hvis du gikk til en plass så kom en sånn ulv og henta deg. Som dansa med

nordlyset». Slik sett er det et sprik i gruppa, mellom de som har en tydelig distanse til teksten fordi de ikke forstår den, og de som prøver å gå inn i teksten og viser større interesse for å diskutere den.

*Uttrykk av undring:* Selv om det store flertallet ikke får sagt så mye om tekst 2, er det likevel enkeltelever i utvalget som uttrykker begeistring for den: «Ja! De danset med ulv, danset med lyset!», som ei jente opprømt uttrykker det. Enkeltelevene som viser stor entusiasme for teksten, kommer dessuten med spørsmål til den. Disse spørsmålene kan på et vis tolkes som å være forsøk på å oppklare teksten, men måten de stilles på og elevenes kroppsspråk gjør at de framstår som spontane og undrende utsagn der vi får ta del i elevenes tolkningsprosess: Hva betyr det å bli tatt av nordlyset? Hvordan kan han hovedpersonen i fortellinga bli nordlys? En av elevene sier at «Den [teksten] var veldig bra derfor at … Men jeg skjønte ikke hvorfor det med knivene, at det hadde blitt skjært ut av beinet på en ulv». Disse elevene uttrykker en stor undring som retter seg innover mot teksten og litterære virkemiddel som symbolikk og metaforer. Enkeltelevenes utsagn blir imidlertid ikke fulgt opp i en videre diskusjon av de andre elevene i gruppa. Slik sett blir enkeltelevenes utsagn stående som individuelle uttrykk for engasjement og litterær undring.

*Betraktninger om forholdet mellom mennesker og rovdyr:* Et slående trekk ved elevenes respons på tekst 2 er at de ikke direkte knytter den til den tverrfaglige problematikken som Rovdyrskolen representerer. Det at teksten tydelig spiller på en samisk fortellertradisjon, er det ingen av elevene i utvalget som nevner. Det er heller ingen av elevene på de andre skolene som nevner det samiske i forbindelse med teksten. Enkeltelevene som syns at teksten var spennende, vender seg innover mot skjønnlitteraturen for å finne svar, og mindre utover mot tverrfaglig problematikk. I en av samtalene med elevene antydes det likevel at teksten kan gjøre noe med vår oppfattelse av rovdyrene:

I: Gjør det noe med hvordan vi tenker om ulven, eller?
E: Mja
I: Hvordan da, tenker dere?
E: En kan bli litt mer redd for ulv.
(Gruppesamtale F9–F10)

Implisitt i dette ligger det at kombinasjonen mellom naturmystikk, overtroiske elementer og død kan skape redsel hos enkeltelever.

## Drøfting

Målet med denne studien er å belyse hvordan elevene posisjonerer seg når de samtaler om de to skjønnlitterære tekstene om rovdyr ved å analysere aspekter ved elevenes reaksjoner på tekstene. Studien viser at de to skjønnlitterære tekstene om rovdyr har ulike virkninger i en tverrfaglig kontekst. Elevenes evne til å orientere seg i tekstene, deres «textrörlighet», er vesensforskjellig i møtet med de to tekstene. Det slående med tekst 1 er at elevene, som gruppe, viser stor evne til å gå inn i det vi med Liberg kaller en sentripetal bevegelse. De går eksempelvis direkte inn i kjernen av teksten, klarer å

gjengi hovedpunktene og oppsummerer handlinga. Elevene bruker litterært fagspråk når de omtaler teksten, og flere av gruppene får tak i tekstens tematikk, rovdyrkonflikten, og tekstens norm, det vil si hvilket verdisystem som teksten etablerer (jf. Lothe et al., 2007). I gruppa som helhet ser vi en tydelig sentrifugal bevegelse i elevenes tekstarbeid, ved at elevene relaterer teksten til rovdyrproblematikk. For noen av elevene handler det om å relatere tekstens innhold til en konflikt som de har et personlig forhold til. Det synes også som at selve kontekstualiseringa berører dem: De stiller spørsmål om bjørnens plass i naturen, om relasjon mellom menneske og bjørn og om lovbestemmelser. Elevene mestrer med andre ord grunnleggende posisjonerer for tekstuell forståelse på både detaljnivået og i dybden (Liberg, 2019, s. 147). Teksten ser ut til å ha en tilgjengelighet og et perspektiv på rovdyrets plass i naturen som bidrar til at elevene som gruppe har et tydelig reaksjonsmønster der de engasjerer seg på vegne av rovdyret.

I samtalene om tekst 1 er det også slående at vi ser spor av at enkeltelever har en interaktiv bevegelse. De knytter det at de likte akkurat denne teksten, til tekstens form: De uttrykker at de «så det skikkelig for seg i hodet» på grunn av perspektivskiftene mellom menneske og rovdyr. De skjønnlitterære virkemidlene fører slik til at enkeltelever identifiserer seg med rovdyret, og den emosjonelle responsen er en konsekvens av tekstens form og virkemidler. Når elevene samtaler rundt tekst 1, er det med andre ord ingen tvil om at elevene er på lag med bjørnen. Som Goga (2017) påpeker, er det at elevene kan gjøre seg eksistensielle erfaringer når de leser tekster om dyr, ofte blitt brukt som begrunnelse for hvorfor dyrekarakterer er så viktige i barnelitteraturen. Dette kommer tydelig fram i elevenes møte med tekst 1.

I samtalene om tekst 2 ser vi at elevenes evne til å bevege seg gjennom tekstene er mer utfordret. Den sentripetale bevegelsen stopper opp, og elevene har problemer med å forstå og skape sammenheng. De stiller spørsmål ved og undrer seg over tekstinterne forhold, men det store flertallet av elevene bruker lite tidligere erfaringer og kunnskap i sammenheng med lesinga. Teksten fører med andre ord elevene innover, mot den litterære teksten og formspråket, og ikke like mye utover mot tverrfaglige aspekt og etiske diskusjoner, slik vi så med tekst 1.

Det som likevel er påfallende med empirien tilknyttet tekst 2, er enkeltelevene som bryter med flertallet. Martin Blok Johansen (2015) og Margrethe Sønneland (2019) viser at elever på henholdsvis mellomtrinnet og ungdomstrinnet kan bli tydelig engasjerte av komplekse litterære tekster dersom det gis rom for utforskende og problemløsende arbeidsmetoder i litteraturarbeidet. Det er en kort vei fra disse enkeltelevenes engasjement i tekst 2 til det Sønneland viser kan være uttrykk for substansielt engasjement; hun påpeker at denne typen engasjement kan trigges når elever møter krevende tekster i form av åpne samtaler, rettet mot en oppklaring av hva teksten handler om (Sønneland, 2019). Det er dette potensialet vi ser spor av i samtalene om tekst 2 når elevene forsøker å sette teksten inn i en større sammenheng og skape forståelse. Hvis elevene eksempelvis hadde fått utforske samisk fortellertradisjon og symbolikk, ville kanskje forståelsen av teksten og bevegelsesmønstret, som elevene som gruppe hadde

igangsatt, blitt annerledes. Substansielt engasjement er en gyllen mulighet til det Johansen (2015) kaller utforskende og problemløsende arbeidsmetoder. Det handler om å lede elevene inn i kritisk tekstarbeid, og utnytte elevenes nysgjerrighet og ønske om å oppklare og «forklare» teksten. Vårt prosjekt viser at enkeltelever tydelig trigges av teksten, det vil si at de nettopp søker å få til en bevegelse gjennom teksten for å forstå den. Hadde de blitt gitt mulighet til å arbeide med teksten over tid, ville det kunne ha hjulpet elevene med tekstforståelse.

I lys av McCormick (1994), og møtet mellom tekstenes og leserens repertoar, tydeliggjøres forskjellene i resepsjonen av tekstene. I tekst 1 synes det som det er en sammensmeltning mellom tekstens og elevenes litterære repertoar, knyttet til form, struktur og litterære konvensjoner. Elevene forstår umiddelbart teksten som et litterært produkt. Den sterke friksjonen som oppstår, har sammenheng med det generelle repertoaret som kan knyttes til tekstens verdisyn. Her er elevenes tverrfaglige kunnskap om rovdyr i konflikt med det som teksten uttrykker er etisk riktig, det vil si tekstens verdisyn. Slik sett skapes det en fruktbar pedagogisk situasjon der den tverrfaglige tematikken inviterer til etiske refleksjoner og kritisk bevissthet i møte med tekst.

Som vi har sett, er det mange elever som avviser tekst 2 på grunn av at den oppleves for vanskelig, men for enkeltelever kan vi likevel se at det også her skapes friksjon i møte med tekstens litterære repertoar. Elevene uttrykker undring og positiv nysgjerrighet i møte med de litterære grepene som både angår metaforikk og symbolikk, men også tekstens narratologiske oppbygging. De prøver med andre ord å rydde og orientere seg i teksten for å finne og skape sammenhenger.

Oppsummert ser vi at begge tekstene skaper pedagogiske situasjoner der noe står på spill (McCormick, 1994, s. 87–88). Denne situasjonen fortoner seg imidlertid høyst ulikt i møte med de to tekstene. I det ene tilfellet er kunnskap fra det tverrfaglige prosjektet som settes på prøve i møte med teksten, mens det i det andre tilfellet handler om utvikling av litterær forståelse. Repertoarbegrepet er slik sett fruktbart for å kontrastere og skille elevenes resepsjon av de to tekstene.

Studien viser at for mange av elevene er bærekraftsperspektivet, som tverrfaglig tema, også knyttet til deres livsmestring. Tekst 1 er en døråpner for samtaler om den høyst reelle spenningen barn som lever innenfor rovdyrberørte områder kjenner på kroppen. Elevene reagerer følelsesmessig på meningsmotsetningene og interessekonfliktene, og forholdet mellom mennesker og dyr blir gjenstand for debatt. Et flertall av elevene uttaler fraser som «Dette er jo ikke lov», og tar slik sett avstand fra bestefarens handlinger når han går for å skyte rovdyret. I flere grupper har vi likevel sett at det avtegnes et dilemma. I stedet for å konstatere at «dette ikke er rett å gjøre», er det enkeltelever som stiller det som et spørsmål: «Er dette rett å gjøre?» Denne forskyvningen viser at elevene er inne i en diskusjon der de resonnerer på grunnlag av kunnskap om rovdyrkonflikten, og hvor det er mulig å se at handlinger er et resultat av påvirkning fra ulike sider. Det er med andre ord et spenn i elevenes reaksjoner som kan relateres til hverdagssituasjonen enkeltelevene opplever. At «det var galt å skyte bjørnen» og at «det er jo ikke lov å skyte en bjørn sånn uten videre» framstår som

oppfatninger elevene har med seg fra skolekonteksten. Når elevene knytter teksten til sin hverdagsvirkelighet, ser vi at det avtegnes ulike løsninger for hvordan man skal forholde seg til rovdyr. Skjønnlitteraturen er en igangsetter for å få elevene til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter i et bærekraftig perspektiv, og dette spørsmålet henger tydelig sammen med livsmestring.

I samtalene rundt tekst 2 er det mindre å finne når det gjelder en direkte sammenheng mellom teksten og elevenes utvikling av forståelse for bærekraft som tverrfaglig tema. Dette kan, som tidligere nevnt, ha å gjøre med vår framgangsmåte, som ga lite rom for å la elevene utforske teksten over tid. I møtet med tekst 2 er det den språklige underliggjøringen som treffer enkeltelever. På den ene siden fører dette elevene i en oppklarende retning, men på en annen side kan dette også skape en følelse av frykt. Kunnskap om og utforskning av samisk fortellertradisjon kunne ha vært utdypende for mange av elevene når det gjelder akkurat denne teksten, både for å forstå den som en litterær tekst, men også for å forstå det økokritiske perspektivet teksten avtegner i en tverrfaglig kontekst. Samtidig er ikke dette noe vi har undersøkt. Ut fra vår empiri, der flertallet av elevene virker lite interessert i denne teksten, kan det også argumenteres for at denne komplekse teksten ikke vil fungere særlig godt i et tverrfaglig prosjekt på mellomtrinnet. Det er altså ikke gitt at vanskelige tekster virker forløsende og motiverende for elevene. Underliggjøringen som enkeltelever kjenner på, er et veldig godt utgangspunkt for at elevene skal kunne utvikle sin litterære kompetanse. Samtidig viser prosjektet at påfyll av kunnskap om rovdyr og rovdyrproblematikk fra andre fagområder, eksempelvis naturfag og samfunnsfag, vil være berikende, slik at eksempelvis fryktfølelsen som enkeltelever opplever, ikke blir førende for deres forståelse av rovdyrproblematikken.

## Konklusjon

Vår studie viser at lesing av skjønnlitteratur kan være engasjerende og aktiverende for kritisk tenkning i en tverrfaglig sammenheng. Skjønnlitteraturens funksjon er imidlertid kompleks, både når det gjelder elevenes kunnskapsutvikling og litterære forståelse. Denne studien illustrerer at en ikke uten videre kan si at skjønnlitteraturen i seg selv fører til en overføring av de «riktige verdiene». Skjønnlitteraturens funksjon ser snarere ut til å være at den oppøver elevenes evne til kritisk refleksjon, og at de setter egne meninger og kunnskap i sammenheng med hverandre, teksten og konteksten. For elever som lever i områder som er direkte berørt av rovdyrproblematikk, blir diskusjonene relevante og håndgripelige når elevene møter handlingene til litterære figurer i ei fortelling som er lett tilgjengelig for dem. Skjønnlitterære virkemidler ser slik ut til å medføre innsikt i tverrfaglige tema på en annen måte enn sakprosatekster. Læreren på skole F uttrykker det på følgende måte:

> Jeg tror man kan se veldig tverrfaglig på det da […]. Og det å ta andre perspektiv, det å skifte hvem som forteller historien, og se at det kan gjøres ulikt, det tror jeg absolutt at vi kunne ha jobbet mye mer med.

Som læreren uttrykker her, blir de skjønnlitterære virkemidlene svært virkningsfulle i tverrfaglige sammenhenger der elevene kan forestille seg andre virkeligheter og utforske ulike perspektiver.

Slik sett bekrefter vårt prosjekt Rødnes sin påpekning av at skjønnlitteraturens bidrag i det tverrfaglige temaet bærekraft er nettopp det at den kan gjøre elevene i stand til å gå inn i andres liv (Rødnes, 2019). Naturens «stumme stemme», som får liv gjennom den skjønnlitterære fortellinga, virker utløsende for elevenes engasjement om rovdyr. Men samtidig tydeliggjør prosjektet vårt at selve tekstkvaliteten, og ikke minst kontekstualiseringa av undervisninga rundt tekstene, er helt avgjørende for at dette skal skje.

Studien viser at elever kan få innsikt i bærekraftsproblematikk gjennom skjønnlitteratur. I et morsmålsdidaktisk perspektiv kan vi dessuten slå fast at et tverrfaglig tema som bærekraft også kan bidra i utviklingen av elevenes litterære forståelse og evne til kritisk tenkning. Vi vil derfor konkludere med at utprøvingen har vist at arbeidet med to skjønnlitterære tekster kan gi et betydelig bidrag til elevenes kunnskap om temaet, i form av emosjonelle responser og nye betraktninger til forholdet mellom mennesker og dyr. Her er det ikke snakk om at de skjønnlitteraturen automatisk overfører verdier, men at tekstene kan føre til kritisk tenkning og utstrakt refleksjon om både bærekraft og på hvilken måte tekster formidler denne typen tematikk. I dette ligger det også en didaktisk vurdering fra lærerens side av hvilke tekstbevegelser som er ønskelige, og hvilke leseforståelsesstrategier elevene må utvikle, i lys av målet med lesingen (Liberg, 2019, s. 149) Hvis vi kan øke elevenes bevissthet om skjønnlitterære virkemidler i dette arbeidet vil vi komme langt på vei. Da trengs det tilrettelegging og planlegging, grunnet i en forståelse av at skjønnlitteraturen sett med morsmålslærerblikk ikke bare kan være et middel for å oppnå forståelse av temaene, men et mål i seg selv. Vi må unngå reduksjonistiske lesninger, og hindre at skjønnlitteraturen kun blir instrumentell for tverrfaglig kunnskap. I et slikt perspektiv vil arbeidet med fag relatert til tema både kunne være bærekraftig og bidra til fruktbare diskusjoner i klasserommet.

## Forfatteromtaler

**Haakon Halberg** er universitetslektor i norsk ved Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, Nord universitet, og stipendiat i estetiske fag ved Det humanistiske fakultet, NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hans forskningsinteresser er litteraturdidaktikk, økokritikk, uteskole og morsmålsfaget i tverrfaglige sammenhenger med vekt på lesing og skriving.

**Anne Berit Lyngstad** er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hennes Ph.d.-avhandling Litterær selvfremstilling som handling og terskelfenomen (2018) undersøker nyere skandinavisk

virkelighetslitteratur i et performance- og performativitetsperspektiv. Nåværende forskningsinteresser inkluderer litterære geografier, multisanselige innganger til barnelitteratur, litteratur og representasjon, og litteratur og medier.

## Referanser


Applebee, A., Langer, J., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal, 40*(3), 685–730.

Barbour, R. S. & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research: Politics, theory and practice*. Sage.

Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: En studie i gymnasieelevers litteraturläsning* [Doktorgradsavhandling]. Malmö högskola.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063o

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Sage.

Goga, N. (2017). Økokritiske blikk på barnelitteraturen. *Bøygen*, *3*, 74–87.

Goga, N. (2019). *Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? Acta Didactica Norge*, *13*(2). https://doi.org/10.5617/adno.6447

Gourvennec, A. F. (2017). *«Det rister litt i hjernen»: En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. http://hdl.handle.net/11250/2466694

Halberg, H. & Brumo, J. (2021). Ulv engasjerer! Erfaringer med skjønnlitteratur i tverrfaglig arbeid på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, *15*(1). https://doi.org/10.5617/adno.8474

Halberg, H. & Fiskum, T. A. (under utgivelse). Skjønnlitteraturen i det tverrfaglige: Når mellomtrinnselever leser skjønnlitteratur og lærer om rovdyr i en uteskoledidaktisk sammenheng. *Acta Didactica Norden*.

Hallesson, Y. (2011). *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser* [Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-55541

Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, *2*(1). https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195

Johansen, M. B. (2015). «Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås» – når 6 A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, *9*(1). http://dx.doi.org/10.5617/adno.1391

Kjelen, H. (2019). Moltemyrene våre skal få stå gule. *Barnelitterært Forskningstidsskrift, 10*(1), 1–14. https://doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2019-01-03

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – tverrfaglige temaer*. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/

Kunnskapsdepartementet. (2020) *Norsk. Tverrfaglige temaer.* https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer

Liberg, C. (2004). Rörelse i texter, texter i rörelse. I I. Bäcklund, U. Börestam, U. M. Marttala & H. Näslund (Red.), *Text i arbete/Text at work. Festskrift till Britt-Louise Gunarsson, den 12 januari 2005* (s. 106–114). Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.

Liberg, C. (2019). Textrörlighet, läsförståelsesstrategier och didaktiska val. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder* (2. utg., s. 145–168). Gleerup.

Liberg, C., af Geijerstam, Å., Folkeryd, J. W., Bremholm, J., Hallesson, Y. & Holtz, B. M. (2012). Textrörlighet – ett begrepp i rörelse. I S. Matre, A. Skaftun & Ø. Anmarkrud (Red.), *Skriv! Les! 1: Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 65–80). Akademika.

Lothe, J., Refsum, C., Solberg, U. & Kittang, A. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Kunnskapsforlaget.

McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English.* Manchester University Press.

Pollan, B. (2017). *Slik den ene samen har fortalt til den andre samen. Stemmer fra den gamle kulturen*. Emilia Press.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Rovdyrsenter. (2022). *Rovdyrskolen*. Hentet 11. april 2022 fra https://rovdyrsenter.no/rovdyrskole/

Rødnes, K. A. (2019). Skjønnlitteratur og bærekraft – et bidrag fra norskfaget. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 61–75). Fagbokforlaget.

Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget (Landslaget for norskundervisning).

Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant.* Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet.* Fagbokforlaget (Landslaget for norskundervisning).

Sønneland, M. (2019). Friction in fiction: A study of the importance of open problems for literary conversations. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, *19*(1), 1–28. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.07

Visén, P. (2015). *Att samtala om texter: Från träteknik och svetsteori till antikens myter* [Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-61103