

# Ett ben i teksten og ett ben i livet — litterær kompetanse i litteratursamtaler om en barneroman

Originalartikel

Camilla Häbler<sup>1\*</sup> 

## Sammendrag

Artikkelen har utgangspunkt i et aksjonsforskningsprosjekt der elever på 5. trinn deltok i små, lærerstyrte litteratursamtaler om Ingeborg Arvolas barneroman *Buffy By er talentfull. En selvbiografi* (2019). Formålet med artikkelen er å sirkle inn elevenes litterære kompetanse slik den kommer til uttrykk i litteratursamtalene. Som teoretisk støtte i analysen brukes Nikolajevas koder for å identifisere unge leseres litterære kompetanse. Analysen viser at elevene demonstrerer fortellingskompetanse gjennom å gjengi og reflektere over episodiske hendelser i boken. De viser tolkningskompetanse ved å knytte boken til egne erfaringer og tematisk kompetanse i forståelsen av bokens fremstilling av mat og måltider. Litteratursamtalene gir dermed også innsikt i hvordan en barneroman kan brukes til å belyse sosiale ulikheter, særlig fattigdom.

**Nøkkelord:** litterær kompetanse, litterære samtaler, *Buffy By er talentfull*, mellomtrinnet, aksjonsforskning

## Abstract

This article is based on an action research project in which Year 5 students participated in small, teacher led literary conversations about Ingeborg Arvola's children's novel *Buffy By is talented. An autobiography* [*Buffy By er talentfull. En selvbiografi*] (2019). The aim of the article is to delineate the students' literary competence as it emerges in these conversations. Nikolajeva's codes for identifying young readers' literary competence serve as the analytical framework. The analysis shows that the students demonstrate narrative competence by recounting and reflecting on episodic events in the book. They display interpretative competence by relating the book to their own experiences, and thematic competence in their understanding of the book's portrayal of food and meals. The literary conversations thus also provide insight into how a children's novel can be used to shed light on social inequality, particularly poverty.

**Keywords:** literary competence, literary conversations, *Buffy By is talented*, intermediate level, action research

<sup>1</sup> Høgskolen i Østfold, Fakultet for lærerutdanninger og språk

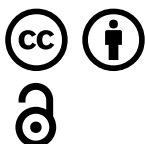
\*Korresponderende författare:  
Camilla Häbler  
camilla.habler@hiiof.no

Forskning om undervisning och lärande, vol. 14, nr 2, 2026, 48–64  
DOI: [10.61998/forskul.v14i2.61799](https://doi.org/10.61998/forskul.v14i2.61799)  
ISSN: 2001-6131

Publicerad: 2026-09-29  
Förhandspublicerad: 2026-05-21

© 2026 Författaren.

Denna artikel publiceras med öppen tillgång under villkoren i Creative Commons. Erkännande-licensen CC BY 4.0, som tillåter användning, spridning och reproduktion i vilket medium som helst, förutsatt att originalverket är korrekt citerat.



## Introduksjon

Denne artikkelen har sitt utgangspunkt i et aksjonsforskningsprosjekt sentrert rundt litteratursamtaler om Ingeborg Arvolas barneroman *Buffy By er talentfull. En selvbiografi* (2019), videre omtalt som *Buffy By er talentfull*. Studien inngår i et større forskningsprosjekt som har resultert i flere publikasjoner (Häbler & Elisenberg, 2025; Næsje & Hansen, 2025). Det empiriske materialet som ligger til grunn for denne artikkelen, består av seks lærerstyrte litteratursamtaler gjennomført i elevgrupper på 5. trinn. Litteratursamtalene dreier seg om *Buffy By er talentfull* som er første bok i en serie av fire frittstående bøker om Buffy, en elleve år gammel jente som bor i Oslo sammen med moren Lillie og broren Bobby. Samtalene er innrammet av en didaktisk målsetting om å arbeide med fattigdomstematikk. At Arvolas bok er egnet til å belyse fattigdom i det urbane Norge, understrekes av at boken er innlemmet i Bærekraftsbiblioteket, en nettbasert ressurs bestående av 17 kuraterte boklister med barnelitterære titler som på ulike måter belyser FNs bærekraftsmål (FN-sambandet, u.å.), der boken er satt til å belyse det første bærekraftsmålet om å utrydde fattigdom.

Artikkelen søker å sirkle inn elevenes litterære kompetanse slik den kommer til uttrykk i litteratursamtalene. I forlengelsen av dette undersøkes også, mer indirekte, barneromanens didaktiske potensial i arbeidet med fattigdom (jf. Alkestrand, 2016, s. 70). I innsirklingen av elevenes litterære kompetanse brukes Nikolajeva (2010) som teoretisk samtalepartner. Hun har utviklet et sett koder som gir mulighet for å identifisere unge leseres litterære kompetanse. Dette teori-grunnlaget er egnet til å kaste lys over litteratursamtaler der elever, gjennom individuelle opplevelser av en tekst og sammen med lærer, utforsker teksten.

## ***Et omriss av forskningsfeltet***

Det foreligger flere studier av litteratursamtaler på 4.–7. trinn (Hennig, 2022; Mathisen & Ulland, 2023; Næsje & Hansen, 2025). Noen av disse undersøker hvordan skjønnlitteratur kan åpne for refleksjoner om sosial ulikhet og fattigdom. Næsje og Hansen (2025) undersøker små, lærerstyrte samtaler på 5. og 7. trinn med utgangspunkt i *Buffy By er talentfull* (Arvola, 2019) og Marianne Kaurins *Syden* (2018). Elevene som deltar i samtalene, har i utgangspunktet vanskelig for å identifisere hovedpersonene som fattige, ettersom karakterene har tilgang til mat, mobiltelefon og andre goder. Samtidig evner elevene å fange opp nyanser, som at karakterene ikke har råd til bursdagsgaver og må spise knekkebrød til middag. Mathisen og Ulland (2023) analyserer hvordan elevgrupper på 7. trinn i litteratursamtaler reflekterer om fattigdomstematikk i andre bok i serien om Buffy By, *Buffy By er inspirert. En spenningsroman* (Arvola, 2020). De viser blant annet at elevene reflekterer over hva fattigdom innebærer, og hvordan fattigdom kan oppfattes av omgivelsene. Både Næsje og Hansen (2025) og Mathisen og Ulland (2023) tydeliggjør at litteratur kan bidra til innsikt i ulike levekår og gi rom for refleksjon om sosial ulikhet. Goga (2023) retter analytisk oppmerksomhet mot dialogene i *Buffy By er talentfull*, idet hun drøfter hvordan disse uttrykker ulike vilkår for miljøvennlig forbruk. I den sammenhengen diskuteres også bokens fattigdomstematikk. Goga skriver at boken ”dreier seg om hva ting koster, om verdigrunnlag og prioritering” (2023, s. 38). Andre som også har rettet analytisk oppmerksomhet mot bøkene om Buffy By, har satt søkelys på humoren (Mathisen & Ulland, 2024) og den optimistiske hovedpersonen (Teigland, 2024, s. 142).

Hennigs (2022) studie er gjennomført i små, elevstyrte grupper der målet er å danne et bilde av elevenes litterære faglighet slik den trer frem i samtaler om en roman som tematiserer etiske og moralske spørsmål, *Lydigheitsprøven: En tenkt fortelling om et barn* av Bjørn Ingvaldsen (2017). Hennig avdekker hvordan elevenes ulike former for litterære faglighet kommer til uttrykk, og hvordan ulike sider ved teksten dermed trer frem. Sett i lys av argumenter for at litteratursam-

talen kan forstås som en arena for utvikling av litterær kompetanse og faglighet også nedover i grunnskolen (Gourvenec m.fl., 2014, s. 43), er den foreliggende studien et tilskudd til feltet ved at oppmerksomheten rettes mot elevenes litterære kompetanse.

Med tidligere forskning som premissleverandør og med teoretiske perspektiver fra Nikolajeva (2010), undersøker jeg hvordan elevers litterære kompetanse kommer til uttrykk i små, lærerstyrte samtaler. Mer spesifikt søker jeg å belyse hvilke former for litterær kompetanse elevene viser i samtaler, hvordan disse uttrykkene kan forstås i lys av de teoretiske perspektivene, samt hvordan lærerstøtte rammer inn tolkningsarbeidet. Som en følge av analysen av samtaleutdragene belyses også hvordan samtaler konkretiserer barneromanen som didaktisk ressurs i arbeid med fattigdom. Videre presenteres artikkelens teoretiske innramming, metodiske tilnærminger, samt barneromanen samtaler tar utgangspunkt i. Etter analysen av samtaler anvendes de teoretiske perspektivene i den oppsummerende diskusjonen, som leder frem til didaktiske implikasjoner.

## Teoretisk innramming

Litterære samtaler er en kollektiv handling spesifikk for litteraturundervisning, der skolen tilbyr en felles lesesituasjon hvor elevene opplever litteratur innenfor et tolkningsfellesskap (Aase, 2005, s. 106). Litteratursamtaler er formelle, målrettede og iscenesatte samtaler, noe som påvirker samtalenes form og karakter (Aase, 2005, s. 107). I denne typen samtaler kan elever både uttrykke og utvikle litterær kompetanse. Culler (1975/2002) som først presenterte begrepet litterær kompetanse, påpekte at lesere må ha kjennskap til et sett konvensjoner for lesing av litterære tekster for å skape mening av litteratur. Han omtalte litterær kompetanse som en "internalisert grammatikk" (Culler, 1975/2002, s. 132), som innebærer å ha internalisert konvensjonelle lesemåter gjennom gjentatte møter med litteratur (Culler, 1975/2002, s. 132). Videre hevdet han at det er en sammenheng mellom leserens kunnskap om litteratur og leserens forståelse av den. Culler støttes av forskere som adresserer litterær kompetanse på ulike alderstrinn, eksempelvis Nikolajeva (2010) som jeg trekker på bidrag fra.

Nikolajeva (2010) skiller mellom lesing i teknisk forstand, forstått som avkoding og litterær kompetanse som et sett av krav en tekst stiller til sine lesere for estetisk forståelse (Nikolajeva, 2010, s. 146). Med utgangspunkt i Barthes (1970/1993), som antyder at litterære tekster inneholder tolkingskoder leseren må ha tilgang til for å kunne forstå dem, tilbyr Nikolajeva justerte koder relevante for barnelitteratur. Disse kodene gir mulighet for å identifisere unge leseres litterære kompetanse. Nikolajeva (2010) opererer med et sett koder der jeg baserer meg på følgende: den *proairetiske*, den *hermeneutiske* og den *symbolske*. Den proairetiske koden handler om leserens evne til å skape fiksjon, og til å ha forståelse for plotet i en fortelling. For å forstå plotet må leseren ha grunnleggende kunnskaper om hva et narrativ er, ha forståelse av tid og kausalitet og hvordan en fortelling er bygd opp. Koden viser til samspillet mellom tekst og leser, der forventninger og tilbakeblikk er med på å skape forståelse av teksten (Nikolajeva, 2010, s. 147). Den betegner også de handlingsbærende elementene i en fortelling, sekvenser av hendelser som etablerer årsak, virkning og driver narrativet fremover. De to neste kodene innebærer henholdsvis tolkning på fortellingsnivå og det å forstå at teksten kan leses i overført betydning. Nikolajeva (2010) understreker at en tekst har to tolkningsnivåer, det bokstavelige og det overførte (s. 155). Den hermeneutiske koden fokuserer ikke bare på hva som skjer, men på hva det betyr. Koden forutsetter at leseren erkjenner at tekster har et tolkningsrom, og at mening ikke er gitt umiddelbart. Å mestre den hermeneutiske koden innebærer derfor å kunne identifisere underliggende temaer som ikke nødvendigvis uttrykkes direkte i teksten (s. 150). Den symbolske koden opererer på et mer abstrakt nivå og peker på det som gir en fortelling resonans utover det konkrete hand-

lingsplanet. Å følge et plot gjennom avkoding er dermed ikke det samme som å oppnå en dypere forståelse gjennom tolkning (s. 155). En leser som ikke behersker dette, vil fokusere på handling fremfor tematikk eller underliggende mening (Nikolajeva, 2010, s. 155). Med Nikolajevas koder som teoretisk fundament søker jeg å etablere en forståelse av elevenes litterære kompetanse slik den kommer til uttrykk i litteratursamtalene. Nedenfor presenteres metodiske refleksjoner og dernest barneromanen som elevene samtalte om.

## Metodisk tilnærming

### *Aksjonsforskningsprosjektet*

Materialet som danner grunnlag for denne artikkelen, ble innsamlet i samarbeid med tre forskerkollegaer gjennom et aksjonsforskningsprosjekt som, i tillegg til forskerne, involverte to lærere og elever på 5. trinn. Aksjonsforskning som forskningstilnærming søker å utvikle kunnskap relevant for utøvelse av læreryrket gjennom forskningssamarbeid med lærere i praksis, slik etableres forskende partnerskap (jf. Hiim, 2020, s. 34). Det handler om å forske med, ikke på lærerne (jf. Tiller, 2020, s. 50). Aksjonsforskningsprosjektet startet med at lærerne ble introdusert til Bærekraftsbiblioteket og deretter fulgte en diskusjon om arbeidsmåten som ligger til grunn for biblioteket, litteratursamtaler. Utover dette var prosjektet åpent, slik at lærerne kunne bidra til utformingen. Som utgangspunkt for litteraturarbeid på 5. trinn ønsket lærerne å sette søkelys på fattigdom og sosial ulikhet. De valgte en bok fra Bærekraftsbiblioteket, *Buffy By er talentfull* (Arvola, 2019), til dette arbeidet. Etter valg av bok fulgte samtaler og innsamling av refleksjonstekster skrevet av lærerne. I refleksjonstekstene, som belyste dagens praksis, reflekterte lærerne over arbeidet med skjønnlitteratur generelt, og spesielt hvordan skjønnlitteratur kan belyse fattigdomstematikk. Basert på denne kartleggingen planla forskerne og lærerne involvert i aksjonsforskningsprosjektet, hvilke tiltak som skulle iverksettes innenfor prosjektets rammer. Refleksjonstekstene som lærerne skrev, ligger ikke til grunn for artikkelen, men de var sentrale i planleggingen av arbeidet.

Lærerne ønsket at elevene skulle lese hele boken, og de delte lesingen opp i tre lesestopp. Disse lesestoppene skulle gi elevene mulighet til å bearbeide innholdet og delta i aktiviteter underveis. Lesestoppene ble kombinert med aksjonsforskningens sløyfer (jf. Ulvik, 2022, s. 110), som markerte punkter i prosjektet for evaluering og justering. Ved hver av de tre sløyfene gjennomførte lærerne litteratursamtaler med to elevgrupper, hver gruppe bestående av tre elever. Aksjonsforskningen ble dermed strukturert rundt tre sløyfer bestående av planlegging, lesing og samtaler etterfulgt av refleksjon og ny planlegging (jf. Ulvik, 2022, s. 108). Gjennomføringen av sløyfene, og dermed lesingen av boken, strakk seg over en periode på to måneder.

### *Utvalg og datainnsamling*

Datainnsamlingen foregikk på en norsk offentlig barneskole med elever fra 1. til 7. trinn. Skolen har i underkant av 300 elever og ligger i en middels stor by på Østlandet. Som nevnt innledningsvis inngår studien i et større forskningsprosjekt. Materialet som ligger til grunn for denne artikkelen, er hentet fra 5. trinn, som besto av 50 elever fordelt på to klasser. Klassene hadde hver sin norsklærer, og begge lærerne deltok. Samtlige elever på 5. trinn leste *Buffy By er talentfull* i skoletiden. De deltok på ulike aktiviteter i tilknytning til lesingen, men kun et utvalg elever deltok i litteratursamtalene som danner grunnlag for artikkelen. Ved hver av de tre sløyfene ble det gjennomført to samtaler. I hver av de seks samtalene deltok de to norsklærerne på 5. trinn og tre elever, totalt 18 elever. Lærerne, som kjente elevene godt, ønsket å være to for å støtte hverandre i samtalene, og de valgte selv ut elevene som deltok. De valgte tre ulike elever til hver samtale.

Forskerne hadde ingen kriterier for utvelgelse og var heller ikke til stede under samtalerne som ble dokumentert gjennom lydopptak. Organiseringen med to lærere og tre elever i hver samtale skapte noen særegne rammer som kan ha påvirket elevenes deltakelse og uttrykksmåter, og som derfor er verdt å dvele ved. Gruppesammensetningen innebar en asymmetri som kan ha påvirket elevenes posisjonering, trygghet og hvordan de agerte i samtalerne. Når analysen senere viser til nølende og prøvende formuleringer som mulige tolkningsmarkører, må dette derfor forstås i lys av at uttrykksmåtene også kan være et resultat av selve samtalsituasjonen. Videre hadde elevene begrenset erfaring med litterære samtaler, og de fikk minimal instruksjon. De ble bedt om å bidra med egne perspektiver og anerkjenne andres. I ettertid ser jeg at dette kan fremstå som en krevende forutsetning for elevene, ettersom litteratursamtaler forutsetter ferdigheter i blant annet turtaking, lytting og oppfølging som ikke var modellert (jf. Clarke & Holwadel, 2007, s. 26). Prosjektets intensjon var imidlertid å undersøke hvordan samtalerne utviklet seg uten en sterk didaktisk ramme for å bevare et autentisk preg (jf. McIntyre, 2007, s. 610). Dette idealet kan imidlertid problematiseres, og elevenes bidrag må dermed forstås i lys av både beskjeden opplæring og den asymmetriske gruppesammensetningen. Studiens datagrunnlag er også begrenset, noe som gjør at funnene ikke er generaliserbare. De kan likevel ha overføringsverdi og bidra med innsikt i elevers litterære kompetanse slik den uttrykkes i litteratursamtaler (jf. Castleberry & Nolen, 2018).

### **Analyseprosessen og etiske vurderinger**

Transkripsjoner av lydopptak av seks lærerstyrte litteratursamtaler ligger til grunn for artikkelen. Etter transkripsjon gjennomførte jeg en tematisk analyse i tråd med Braun og Clarke (2006). Først gjorde jeg meg kjent med materialet gjennom gjentatte gjennomlesninger. Deretter gikk jeg deduktivt til verks og kodet materialet med utgangspunkt i Nikolajevas (2010) koder for litterær kompetanse. Kodingen ble gjennomført i programvaren ATLAS.ti. I neste fase beholdt jeg kodene som temaer, men gav dem nye foreløpige navn. Nilssen (2012) beskriver teori som en analytisk linse som både åpner og begrenser blikket (s. 63). Dette var tydelig under analysen da teorien var med på å styre blikket mitt på datamaterialet og var førende for hva jeg oppfattet som relevant for analysen. Under analysen vurderte jeg hele tiden om temaene reflekterte materialet før jeg endelig navnga temaene. Analysen resulterte dermed i tre temaer som springer ut av kodingen og belyser ulike sider av elevenes litterære kompetanse: fortellingskompetanse, tolkningskompetanse og tematisk kompetanse. For å styrke transparens er utdrag fra samtalerne inkludert i neste del (jf. Braun & Clarke, 2006). Disse utdragene løfter frem elevens stemmer og illustrerer innholdet i de tre temaene.

Samtalerne inkluderer barn og omhandler følsomt innhold som økonomi og sosiale forskjeller, noe som krever særlig etisk oppmerksomhet, eksempelvis kan elever omtale seg selv eller medelever som fattige. Litteratursamtalerne må derfor håndteres varsomt. Lærerne og forskeren har et etisk ansvar om god og respektfull ivaretagelse av hver elev i samtalerne. Forskeren må ivareta deltakerne og sikre en respektfull fremstilling av dem. Prosjektet er vurdert av SIKT (ref.nr. 383200) og ivaretar forskningsetiske hensyn i samsvar med NESH (2021). De involverte samtykket til deltakelse. Elevene som deltok, hadde skriftlig samtykke fra foresatte. Lydopptakene ble gjort ved hjelp av Universitetet i Oslos nettskjema og tilhørende diktafon app som sikrer trygg lagring.

### ***Å være fattig i Velstands-Norge – et analytisk blikk på Buffy By er talentfull***

Siden aksjonsforskningsprosjektet er sentrert omkring samtaler om barneromanen *Buffy By er talentfull*, anser jeg det som hensiktsmessig å gi en analyse av boken som bakgrunn for samtale-

ne. Nedenfor presenteres en kortfattet analyse der oppmerksomheten rettes mot utvalgte begreper hentet fra narrativ teori; fortellerperspektiv, miljø, (hoved)personer og intrige, i den hensikt å sirkle inn bokens tematikk som vil kunne initiere samtaler. Jeg støtter meg på Nikolajevas bok *Barnbokens byggklossar* (2017) der det knyttes barnelitterære eksempler til de ulike begrepene.

De fire bøkene om Buffy By (2019–2024) er illustrerte kapittelbøker der vi følger Buffy en viss periode. De er episodiske (jf. Nikolajeva, 2017, s. 73) og tilbyr muligheter til å jobbe med utvalgte kapitler som kan leses som avsluttede historier.<sup>1</sup> I den første boken som er utgangspunkt for samtalene, møter leseren familien By som består av elleve år gamle Buffy, moren Lillie og broren Bobby. De bor på østkanten i Oslo.<sup>2</sup> En fraværende far dukker opp mot slutten av boken. Den lille familien lever med svært knappe økonomiske ressurser og ofte må de klare seg med det de får fra Nav og Fattighuset.<sup>3</sup> De spiser knekkebrød til middag, og sko blir reparert med Gaffa-teip. Det blir ikke enklere når Buffy oppdager at hun har et talent for slalåm, en idrett som krever kostbart utstyr. Leserens følger Buffy fra uken før vinterferien til påskeferien. Bokens handling har en hverdagsrealistisk innramming med ett klart, avgrenset handlingsforløp (jf. Nikolajeva, 2017, s. 76). Mye av handlingen er sentrert omkring problemstillinger knyttet til økonomiske prioriteringer og hva ting koster fordi familien By "lever på et stramt budsjett" (Arvola, 2019, s. 39). Tradisjonelt følger fortellerperspektivet i barnelitteraturen to veletablerte spor, jeg-fortelleren eller tredjepersonsfortelleren (jf. Nikolajeva, 2017, s. 237). *Buffy By er talentfull* har en førstepersonsforteller. Det er Buffy selv som forteller sin historie, og det blir gjort i form av nedtegnelser i en selvbiografi, jamfør bokens undertittel. Selvbiografien er en skriveoppgave som Buffy får på skolen. Selv om undertittelen er selvbiografi, har boken, som er inndelt i uker og dager, fellestrekk med dagboksjangeren (Goga, 2023, s. 38). Handlingen utspiller seg i et miljø som vil fremstå som kjent for unge lesere. Buffy går i 6. klasse ved Refstad skole i Oslo. Det som særpreger Buffy er hennes pågangsmot og gode humør (Teigland, 2024). Buffy tåler å droppe bursdager, fordi de ikke har råd til presang. Hun tåler både stinkende rosenkål i matboksen og helger uten smågodt. Buffy har stå-på-vilje (Teigland, 2024). Humor, optimisme og pågangsmot preger boken (Mathisen & Ulland, 2024; Teigland, 2024) som føyer seg inn i en tendens observert av Nordenstam (2017) i analysen av fattigdom og klasse i tre svenske barne- og ungdomsbøker. Nordenstam skriver: "Bristen på pengar, mat och kläder är något såväl barn och vuxna måsta förhålla sig till och det skapar oro. Men böckerna förmedlar också hopp. De litterära karaktärerna är långt ifrån fatiga på ideer, handlingsförmåga och kreativitet" (2017, s. 319). Sitatet er treffende for *Buffy By er talentfull* som tilbyr leseren fortellingen om en jente som lever under fattigdomsgrensen, der de økonomiske problemene ikke løses, men der de heller ikke setter en stopper for livsutfoldelsen. Den optimistiske og humoristiske tonen understrekes av Nora Brechs svart-hvitt illustrasjoner som er spredd utover i boken. I anmeldelser av boken blir innholdsmomentene knyttet til økonomi og fattigdom ofte løftet frem (Emanuelson, 2019; Haugen, 2021; Straume, 2019; Nystøyl, 2019; Støylén, 2019).

1 Ifølge forlagets aldersmerking retter bøkene seg mot lesere i aldersgruppen 9–12 år. *Buffy By er talentfull* var nominert til Bokslukerprisen, en pris for og med elever på 5.–7. trinn, altså samme klassetrinn som elevene i denne studien (Bokslukerprisen, u.å.).

2 Østkanten i Oslo er den geografiske og sosiokulturelle delen av byen øst for Akerselva, tradisjonelt assosiert med arbeiderklasse og industri.

3 "Nav" er forkortelsen for "Ny arbeids- og velferdsforvaltning" og betegner Arbeids- og velferdsdirektoratet, den offentlige etaten som har ansvar for arbeidsmarkedstiltak, trygdeytelser og sosialhjelp i Norge. Fattighuset er en frivillig organisasjon som tilbyr støtte i form av mat og klær til vanskeligstilte.

## Resultater

### *Hva litteratursamtalene forteller om litterær kompetanse*

Med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene og gjennom analyseprosessen navnga jeg tre temaer. Fremstillingen nedenfor er strukturert etter disse temaene og presenterer resultatene fra analysen av litteratursamtalene. Samtaleutdragene settes i sammenheng med Nikolajeva (2010) for å belyse elevenes litterære kompetanse.

### *Fortellingskompetanse - å forstå narrativitet*

Temaet fortellingskompetanse bygger på den proairetiske koden som viser til elevenes forståelse av narrativer gjennom evnen til å skape og leve seg inn i et fiksjonsunivers (Nikolajeva, 2010, s. 147). Temaet omhandler den logiske rekkefølgen av handlinger og knyttes til narrativ forståelse, særlig med tanke på kausalitet og temporalitet (Nikolajeva, 2010, s. 147). I det følgende retter jeg oppmerksomheten mot et moment som går igjen i de seks samtalene: elevenes vektlegging av enkeltepisoder på handlingsplanet. I samtalene spør lærerne om elevene husker spesifikke episoder fra boken. To episoder trekkes frem av elevene: Buffy som putter en blyant i øret for å fjerne ørevoks, og Buffy som selger familiens vaskemaskin for å finansiere et slalåmkurs (Arvola, 2019, s. 9 og 180). Elevenes omtale av disse episodene er hovedsakelig refererende, men i samtaleutdraget nedenfor ser vi at lærerne stiller spørsmål som kan invitere til refleksjon:

#### **Utdrag 1, sløyfe 3, samtale 1**

- 1 LÆ1: Men hvis dere, altså, hvis vi pratet litt mer om den
- 2 vaskemaskinepisoden. Hvis dere hadde solgt vaskemaskina deres hjemme, hvordan
- 3 tror dere at foreldrene deres hadde reagert?
- 4 EL1: Huff.
- 5 EL2: Ehm, foreldrene mine hadde nok blitt veldig, veldig sinna. Det vet jeg, for den
- 6 koster ganske mye.
- 7 EL3: Jeg hadde sovet ute på trappa. [latter]
- 8 EL2: Jeg hadde løpt, og når dem hadde funnet ut av det, så hadde jeg bare løpt for
- 9 harde livet.
- 10 LÆ2: Mhm. Tror dere at dere i det hele tatt hadde tenkt tanken på å gjøre det?
- 11 EL3: Å nei du, jeg vil ikke sove på trappa. Det er liksom straff.
- 12 LÆ2: Hvem er hovedpersonene i denne boka da?

I utdrag 1 forsøker LÆ1 ved å ta utgangspunkt i en hendelse i romanen, å etablere en forbindelse mellom bokens fiksjonsunivers og elevenes egne liv ved å spørre hvordan elevenes foreldre ville ha reagert dersom de solgte familiens vaskemaskin, slik Buffy gjør (linje 2). Dette kan, etter min oppfatning, forstås som et forsøk på å få elevene til å reflektere videre med utgangspunkt i gjengivelsen av momenter på handlingsplanet. Spørsmålet engasjerer elevene og utløser tanker om foreldrenes mulige reaksjoner (linje 5–9), men samtidig beveger samtalen seg også bort fra selve teksten. I stedet for å utdype Buffys handlinger eller undersøke hvilken funksjon episoden med vaskemaskinen har i romanens univers, forestiller elevene seg hvordan deres egne foreldre ville reagert dersom de selv hadde solgt familiens vaskemaskin, som jo er svar på spørsmålet de blir stilt. Elevenes svar (linje 5–9) viser at de deltar aktivt, men engasjementet retter seg mot hypotetiske reaksjoner fra foreldrene snarere enn mot boken. Utdraget illustrerer, slik jeg ser det, hvor-

dan et spørsmål kan bidra til en forskyvning fra tekst til personlig erfaring, i stedet for å lede elevene inn i fiksjonsuniverset. LÆ1s spørsmål kan dermed åpne for elevdeltakelse, men innebærer samtidig en risiko for at samtalen glir bort fra teksten. Det åpne og tilsynelatende engasjerende spørsmålet fører her til at samtalen beveger seg inn i et spor som ikke lenger handler om *Buffy By er talentfull*. LÆ1 lykkes her, etter min oppfatning, med å skape et engasjement i samtalen, men evner ikke å gjøre elevenes refleksjoner tekstorienterte. Meningsutvekslingen om foreldrenes mulige reaksjoner avsluttes når LÆ2 stiller et spørsmål som dreier samtalen over på et helt annet spor om hvem som er bokens hovedperson (linje 12). Vi skal imidlertid se på et samtaleutdrag der lærerne stiller spørsmål som, etter mitt syn, i større grad inviterer til utforskning av teksten:

#### Utdrag 2, sløyfe 1, samtale 1

- 1 LÆ1: Men hva er det Buffy gjør da?
- 2 EL1: En gang så hang hun fra et sånt rør i taket, og lata som at hun var en apekatt.
- 3 [latter]
- 4 EL2: Og så, en annen gang, så hadde hun så mye ørevoks i øret. Så hun tok blyanter
- 5 med papir på og [liten pause, etterfulgt av latter] prøvde å ta ut ørevoksen, men da satt
- 6 den fast, så hun måtte gå til helsesøster.
- 7 EL1: Ja.
- 8 LÆ1: Hvorfor tror dere at hun oppfører seg sånn på skolen da?
- 9 EL1: For å være kul, kanskje? Og få litt oppmerksomhet?
- 10 EL2: Ja.
- 11 LÆ2: Gjør hun sånne ting hjemme?
- 12 EL1: Nei, eller.
- 13 EL2: Ehm, nei.
- 14 EL1: Ikke veldig mye. Hun er mer litt sånn rampete på skolen.

Utdrag 2 viser hvordan LÆ1 retter elevenes oppmerksomhet mot hendelsesforløpet i boken (linje 1). Spørsmålet som læreren stiller, inviterer i en viss grad til oppramsing av ulike hendelser på handlingsplanet. Elevene responderer også ved å gjengi konkrete episoder fra boken (linje 2–6), noe som underbygger at de har forstått sentrale elementer i plotet og rekonstruerer det narrative forløpet. Utsagnene forblir i hovedsak parafraserende, og samtalen beveger seg lite utover det rent handlingsorienterte nivået (Nikolajeva, 2010, s. 147). Når LÆ1 deretter stiller et spørsmål som inviterer til utforskning av de bakenforliggende årsakene til Buffys handlinger (linje 8), ligger det til rette for en overgang til fortolkning. Spørsmålet inviterer elevene til å tolke Buffys adferd og reflektere over motivasjon og årsakssammenhenger. EL1 forsøker å forstå Buffys handlinger i lys av sosiale behov som oppmerksomhet og ønsket om å være "kul" (linje 9). Dette kan, etter min oppfatning, betraktes som et steg mot en mer fortolkende samtale. LÆ2s oppfølgingsspørsmål (linje 11) legger til rette for ytterligere refleksjon ved å introdusere et sammenligningsgrunnlag mellom skole og hjem. Elevenes svar (linje 12–14) antyder en forståelse av at Buffys adferd varierer med kontekst. De ser karakterens handlinger som situasjonsavhengige og ikke bare som isolerte hendelser. Utdrag 2 kan dermed vise et spenn mellom parafrase og fortolkning. Elevene demonstrerer litterær kompetanse gjennom sin evne til å gjengi og organisere hendelser, fortellingskompetanse (Nikolajeva, 2010, s. 147). Tolkingskompetanse og tematisk kompetanse krever tilsynelatende mer aktiv støtte fra lærerne for å komme til uttrykk. Utdrag 2

antyder hvordan lærerens spørsmål kan bidra til å dreie samtalen fra et handlingsorientert nivå til et mer fortolkende nivå. At EL1 svarer nølende eller prøvende (linje 9) kan forstås på ulike måter. Nølingen kan være et uttrykk for at eleven tenker seg om. Det kan være et uttrykk for utforskning, men det kan også uttrykke en tentativ tilnærming relatert til at eleven kan ha uklare forestillinger om lærernes forventninger til et eventuelt svar. Som nevnt tidligere, hadde elevene begrensede erfaringer med litteratursamtaler. I tillegg innebar gruppesammensetningen en asymmetri som kan ha påvirket hvordan elevene agerte i samtalen. Den nølende uttrykksmåten til EL1 kan dermed være et resultat av selve samtalsituasjonen.

Sammenfattende for de to utdragene kan vi si at fokusering på enkeltepisoder på handlingsplanet understreker fortellingens plot forstått som en organisert fremstilling av begivenheter i et hendelsesforløp. Kausalitet og temporalitet er grunnleggende prinsipper i oppbyggingen av plotet i narrativet (Nikolajeva, 2010, s. 147). I *Buffy By er talentfull* er det imidlertid slik at plotet er organisert kronologisk. Vi kan dermed si at boken i begrenset grad utfordrer elevene når det gjelder temporalitet (jf. Nikolajeva, 2017, s. 47). Lærerne utfordrer elevene til en viss grad med spørsmål som fordrer refleksjon, gjerne i form av forklaring (utdrag 2, linje 8). Den typen spørsmål kan hjelpe elevene å bevege seg bort fra den konkrete, bokstavelige historien, representert ved ulike episoder og over i en mer overordnet tematikk (jf. Nikolajeva 2010, s. 155).

### ***Tolkningskompetanse – å tolke ut ifra egen erfaring***

Den andre temaet, tolkningskompetanse, bygger på den hermeneutiske koden (Nikolajeva, 2010, s. 150). Temaet er knyttet til meningsskapingen eller forståelsesakten og handler om hvordan elevene tolker handlingen i boken. Å kunne følge plotet gjennom avkoding, å fokusere på handling, betyr ikke nødvendigvis at man oppnår en dypere forståelse av tematikk gjennom tolkning (Nikolajeva, 2010, s. 155). I analysen er blikket mitt rettet mot to aspekter: hvordan elevenes erfaringer spiller inn på deres forståelse og tolkning, og hvordan de aktivt forsøker å skape mening i møte med boken.

Bokens hverdagsrealistiske handling inviterer til gjenkjennelse, og *Buffy* fremstår som et mulig identifikasjonsobjekt. Det som gjerne får elevene til å involvere seg i samtalen og bidra i fortolkningen, er når boken knyttes til kjente og dagsaktuelle hendelser:

#### **Utdrag 3, sløyfe 2, samtale 1**

- 1 LÆ1: Hvordan tror dere at det er å være fattig i Norge i dag?
- 2 EL1: Jeg tror det kanskje er litt vanskelig, fordi det er så veldig mye, det koster
- 3 ganske mye for strøm og sånn, og det er klimaendringer og det er krig, sånn at det gjør
- 4 det vanskeligere.
- 5 EL2: Ja, det koster jo mer nå, siden det er krig i [...]
- 6 EL3: Ukraina.
- 7 LÆ2: Mhm.
- 8 EL3: Og så har det gått opp i pris på ting.
- 9 LÆ1: Ja.
- 10 EL3: Og mat.
- 11 EL1: Det er veldig mange sånne, jeg tror det heter tiggere ved senteret, nede i
- 12 byen.
- 13 LÆ2: Mhm.

- 14 EL1: Er det også sånn Fattighus her i byen?  
 15 LÆ1: Vi har jo ikke noe som heter Fattighuset her, men vi har jo Klessentralen, så har  
 16 vi Frelsesarmeen og bruktbutikker.

Utdrag 3 viser at elevene responderer på LÆ1s spørsmål om hvordan de tror det er å være fattig i Norge ved å omtale forhold de kjenner fra egen (medie)hverdag: økte priser, krigen i Ukraina og synlige tegn på fattigdom i nærmiljøet. Elevene trekker inn erfaringer som er relevante for tematikken fattigdom i Norge i dag, men samtalen beveger seg i begrenset grad inn i en utforskning av romanens fremstilling av fattigdom. Lærernes minimale respons (linje 7, 9 og 13) bidrar heller ikke til å knytte elevenes utsagn til teksten og med det gjøre samtalen mer tekstorientert. Dermed oppstår en samtale som i liten grad undersøker hvordan boken tematiserer økonomiske forskjeller, eller hvordan Buffys situasjon kan forstås i lys av elevenes egne observasjoner. EL1 spør om det finnes et Fattighus, slik Buffys familie oppsøker, i hjembyen (linje 14). Spørsmålet kunne åpnet for en mer tekstorientert samtale om eksempelvis Fattighusets funksjon i boken, men LÆ2 svarer primært informativt om ulike lokale hjelpetiltak (linje 15–16). Samtalen glir dermed bort fra fiksjonsuniverset og over i en generell meningsutveksling om sosiale støtteordninger. Elevenes bidrag brukes dermed i begrenset grad aktivt i fortolkningen av teksten, men snarere beveger samtalen seg over i hverdagslige refleksjoner. Når elevene involverer seg og trekker veksler på for dem kjente fenomener, blir forbindelsen til teksten svak. Potensialet for å bruke elevenes erfaringer som inngang til litterær utforskning realiseres dermed ikke, og samtalen forblir løstrevet fra teksten. Dette understreker, etter mitt skjønn, behovet for en mer aktiv lærerrolle som kan hjelpe elevene med å trekke linjer fra elevenes erfaringer tilbake til bokens fiksjonsunivers.

Som nevnt, dukker Buffys fraværende far opp mot slutten av boken. Elevene stiller flere spørsmål knyttet til omstendighetene rundt farens fravær og plutselige tilbakekomst. Et spørsmål fra den ene læreren om hvorfor faren brått dukker opp, leder elevene ut i en lang samtalesekvens. Jeg gjengir den i sin helhet:

#### Utdrag 4, sløyfe 3, samtale 1

- 1 LÆ1: Har dere noe formening om hvorfor han tok kontakt med Buffy?  
 2 EL1: Eh, jeg er ikke helt sikker, jeg tror kanskje han ville på en måte vise at han var,  
 3 jo ville se åssen barna hadde det nå, liksom snakke med, men så hadde, men så hadde,  
 4 men så var han likevel forbryter da, så han gikk fra dem, liksom  
 5 LÆ1: Mhm.  
 6 EL2: Jeg tror faktisk at det kan hende at han liksom prøvde å være som en annen  
 7 person, for hvis han er liksom ettersøkt i England for eksempel, så vet de jo på en måte  
 8 hvordan han ser ut, men de vet jo ikke at han har barn, så det kan jo hende at han er  
 9 med barn for å se ut som en annen.  
 10 LÆ1: Ja.  
 11 EL2: Sammen med barna, og så når det der da skjedde da, der hvor han bare gikk, så  
 12 kan det hende at han hørte på nyhetene om at det er noen som er savna og at politi-  
 13 har dratt til Sverige og sånn, og da kan det hende at han bare knuste mobilene og så  
 14 bare har løpt.  
 15 LÆ2: Mhm.

- 16 EL2: For å berge livet og liksom prøvd å gjemme seg.
- 17 EL3: Jeg skjønner ikke hvorfor han ikke tok med bilen da.
- 18 EL1: Skjønner ikke jeg heller.
- 19 EL2: Kanskje det er sporing i bilen.
- 20 LÆ1: Og det er jo det som kanskje er litt vanskelig da, for vi får på en måte vite litt
- 21 om Jimmy, men mest fra det Buffy forteller, hva hun skriver i selvbiografien.
- 22 EL3: Ja.
- 23 LÆ1: Så vi får jo egentlig ikke vite så veldig mye, det kunne nesten vært
- 24 LÆ2: Det er en del løse tråder, holdt jeg på å si.
- 25 EL2: Hvert fall på slutten.

Utdrag 4 viser hvordan elevene forsøker å etablere mening i møte med et av tekstens mest åpne og uavklarte elementer: Buffys fars plutselige tilbakekomst. Spørsmålet om hvorfor faren tar kontakt (linje 1) inviterer elevene til å aktivere både fortellingskompetanse og tolkningskompetanse. Først må de rekonstruere det narrative forløpet og identifisere hvilke opplysninger teksten faktisk gir, et arbeid som forutsetter fortellingskompetanse, forståelse av hendelser og årsaks-sammenhenger. Samtidig må de forholde seg til det Nikolajeva omtaler som «gaps» (Nikolajeva, 2010, s. 150), altså tomrom som krever at leseren fyller inn mening på bakgrunn av egne forventninger, erfaringer og tekstens antydninger. EL1s første utsagn (linje 2–4) viser en kombinasjon av gjenfortelling og tentativ tolkning. Eleven forsøker å forstå farens motivasjon ved å knytte sammen fragmenter av informasjon fra teksten, men resonnerer også utover det som eksplisitt står. Dette markerer et skifte fra gjengivelse til en mer tolkende utforskning av karakterens intensjoner. I de påfølgende utsagnene (linje 6–9 og linje 11–14) utvikler EL2 ulike forklaringsmodeller. Hen spekulerer i farens mulige identitetsskifte, hans frykt for politiet og hans behov for å skjule seg. Her ser vi hvordan eleven aktivt fyller tomrommene i teksten ved å trekke inn kunnskap om for eksempel etterlysning, overvåkning og flukt. Denne typen resonnering viser, slik jeg forstår det, en evne og vilje til å lese teksten utover det rent handlingsmessige (Nikolajeva, 2010, s. 150). Utdrag 4 viser også hvordan meningsskaping i litteratursamtaler ofte er kollektiv. Elevene bygger videre på hverandres forslag, justerer og utvider forklaringer, og forsøker i fellesskap å etablere en plausibel forståelse av farens handlinger. Samtidig blir det tydelig at enkelte spørsmål forblir uavklarte. Utsagnene om bilsporing (linje 19) og LÆ2s utsagn om de «løse trådene» (linje 24) viser at både elevene og lærerne oppfatter narrative hull, «gaps» (Nikolajeva, 2010, s. 150), som ikke helt lar seg fylle. LÆ1s utsagn understøtter dette ved å minne elevene om at fortellingen formidles gjennom Buffys perspektiv, og at leseren derfor ikke har full tilgang til farens historie (linje 20–21). Dette bidrar, etter mitt skjønn, til å legitimere usikkerhet og åpenhet, og det kan potensielt åpne for en metarefleksjon over fortellingens struktur og begrensninger, et viktig element i utviklingen av litterær kompetanse. Samtaleutdraget kan dermed tjene som illustrasjon på hvordan elevene beveger seg mellom forståelse av hendelsesforløpet og forsøk på å tolke karakterenes motivasjoner og beveggrunner. Samtidig viser utdraget at hverken boken eller litteratursamtalene nødvendigvis leder til entydige svar.

### ***Tematisk kompetanse – å bruke boken til å forstå***

Det tredje temaet, tematisk kompetanse, bygger på den symbolske koden (Nikolajeva, 2010, s. 154). Nikolajeva (2010, s. 155) påpeker at litterære tekster har to tolkende nivåer, det bokstavelige og det overførte. På et bokstavelig nivå handler *Buffy By er talentfull* om dagliglivet til en elleve år gammel jente, mens på et overført nivå tematiserer boken blant annet om fattigdom i Velstands-

Norge. Temaet tematisk kompetanse hjelper meg å rette oppmerksomheten mot de samtalesekvensene der elevene uttrykker meninger og forestillinger knyttet til temaer som kan relateres til sosial ulikhet eller fattigdom som var den didaktiske innrammingen samtalene hadde:

#### Utdrag 5, sløyfe 2, samtale 2

- 1 LÆ1: Hva er det som har gitt oss det inntrykket? At de er fattige?
- 2 EL1: Fordi de har ikke ordentlig middag, de har bare knekkebrød til middag.
- 3 LÆ1: Mhm.
- 4 EL2: Og liksom en gang, da var det sånn at moren spurte om hun ville ha
- 5 knekkebrød eller tomatsuppe, eller om hun ville ha tomatsuppe i dag eller knekkebrød
- 6 i morgen, eller knekkebrød i dag og tomatsuppe i morgen, eller om hun skulle ha
- 7 utvanna tomatsuppe i to dager.
- 8 LÆ1: Mhm.
- 9 EL2: Da ville Buffy ha det dagen etter, fordi da hadde hun noe å glede seg til.

I utdrag 5 undersøker elevene tekstens tematiske lag gjennom konkrete observasjoner knyttet til mat og måltider. Den symbolske koden innebærer at leseren beveger seg fra en bokstavelig forståelse av handlingen til en fortolkning av hva teksten uttrykker på et mer overordnet nivå (jf. Nikolajeva, 2010, s. 155). Elevene viser at de oppfatter hvordan skildringene av mat fungerer som tegn på familiens sosioøkonomiske situasjon (jf. Mathisen & Ulland, 2023, s. 4; Næsje & Hansen, 2025, s. 115). Når LÆ1 spør hva som gir inntrykk av at familien er fattig (linje 1), aktiveres elevenes evne til å identifisere slike tegn. Elevenes svar (linje 2 og 4) viser at de gjenkjenner knapphet på mat som et gjennomgående motiv i boken, og at de forstår hvordan dette motivet peker utover det konkrete og mot en dypere tematikk, fattigdom i et samfunn som ellers preges av velstand. Elevenes beskrivelser av knekkebrød og utvannet tomatsuppe viser hvordan de trekker frem detaljer som fungerer som markører i boken. De leser ikke bare hva Buffy spiser, men hva denne maten representerer. Elevene tolker matvanene som tegn på sosial ulikhet. At matmotivet dukker opp flere ganger i samtalene, kan tyde på at elevene oppfatter det som et meningsbærende element i boken. De bruker det som et tolkningsgrunnlag for å forstå familiens levekår, og de viser dermed evne til å bevege seg fra det konkrete til det abstrakte (Nikolajeva, 2010, s. 155). Samtidig viser samtalene at denne forståelsen støttes av lærernes spørsmål, som retter elevenes oppmerksomhet mot tegn i boken som antyder fattigdom (linje 1). Likevel er det elevene selv som formulerer forbindelsene mellom mat, mangel og sosial posisjon. Utdraget viser hvordan elevene, gjennom samtalen, identifiserer og tolker tekstens tematiske signaler. De leser mat som mer enn mat; de leser det som et uttrykk for sosioøkonomiske vilkår (jf. Mathisen & Ulland, 2023, s. 4; Næsje & Hansen, 2025, s. 115).

Det er også andre momenter som viser at elevene oppfatter at familien By lever med knappe økonomiske ressurser. Elevene løfter frem episoden der Buffys lærer lar henne forsyne seg med vintertøy fra glemmekassa på skolen (Arvola, 2019, s. 44). De knytter også det at familien By ikke har bil, til den økonomiske situasjonen (Arvola, 2019, s. 133). Når elevene omtaler disse episodene, tolker de tegn i teksten som sier noe om familiens sosioøkonomiske situasjon. Elevene bruker sine erfaringer til å forstå, samtidig som det de leser, også kaster lys over elevenes eget liv og verden. Vi skal se nærmere på et samtaleutdrag der en elev med utgangspunkt i bokens fattigdomstematikk, forsøker å si noe om sosial ulikhet i dag:

**Utdrag 6, sløyfe 3, samtale 1**

- 1 EL1: Så man får faktisk hjelp om man trenger det.
- 2 LÆ1: Ja.
- 3 EL2: Det er veldig lurt.
- 4 EL1: Og så at vi er heldig som bor i Norge, eller at de var heldige som bodde i
- 5 Norge.
- 6 LÆ2: Hvorfor det da?
- 7 EL1: Fordi det er ganske, eller i Norge betaler vi skatt og da kan det på en måte
- 8 hjelpe eller hjelpe de fattige litt da.
- 9 LÆ1: Mhm.
- 10 EL1: Det er derfor det ikke er så mange fattige i Norge.

I utdrag 6 slår EL1 fast at «man får faktisk hjelp om man trenger det» (linje 1), før hen trekker inn skatt som et virkemiddel for å «hjelpe de fattige» (linje 8). Her beveger eleven seg bort fra en tekstnær lesning og inn i en refleksjon som ligger utenfor fiksjonsuniverset. Etter min oppfatning, forsøker eleven å forstå fattigdom som samfunnsfenomen og resonnerer på bakgrunn av egne erfaringer og kunnskap om velferdsstaten. EL1 bruker det hen vet om skatt og velferd som et tolkningsverktøy for å forstå tekstens tematiske lag, og dette viser, slik jeg ser det, en begynnende tematisk kompetanse. Hen leser ikke bare hva som skjer i teksten, men søker å forstå hva teksten kan fortelle i en samfunnsmessig sammenheng. Samtidig illustrerer utdraget hvordan lærerstøtte kan bidra til å utvikle elevenes resonnementer. Når LÆ2 ber om en forklaring (linje 6), gir det EL1 rom til å videreutvikle tanken og formulere en mer sammenhengende forklaring (linje 7–8). LÆ2s hvorfor-spørsmål (linje 6) anerkjenner på et vis elevens bidrag og åpner for videre refleksjon. Slik antyder samtalen hvordan tematisk kompetanse kan vokse frem, når elevene får anledning til å koble tekstens symbolske nivå til egne erfaringer og til samfunnsmessige forhold.

**Oppsummerende diskusjon*****Elevenes litterære kompetanse***

I denne artikkelen har jeg forsøkt å sirkle inn elevenes litterære kompetanse slik den kommer til uttrykk i litteratursamtaler om en barneroman. Blikket har vært rettet mot elevenes kunnskaper om litterære konvensjoner og deres opplevelse og tolkning av boken. Gjennom samtalen om boken demonstrerer elevene fortellingskompetanse. De orienterer seg i fortellingens hendelsesforløp, identifiserer sentrale episoder og viser forståelse for hvordan handlingen utvikler seg gjennom temporalitet og kausalitet (jf. Nikolajeva, 2010, s. 147). Dette er ikke overraskende, da *Buffy By er talentfull*, som analysen av boken viser, er godt tilpasset den aktuelle aldersgruppen, blant annet ved å være organisert som en episodisk kapittelbok med en hverdagsrealistisk innramming (jf. Nikolajeva, 2017, s. 73 og 76).

Når det gjelder tolkningskompetanse og tematisk kompetanse, fremstår elevenes kompetanser mer variert. Elevene søker å etablere mening aktivt i møte med teksten. De viser spor av tolkningsforsøk på fortellingsnivå og uttrykker seg ofte nølende og med tolkningsmarkører som «kanskje» og «jeg tror». Det kan forstås som et uttrykk for en begynnende bevissthet om at tekstens mening ikke er entydig (Nikolajeva, 2010, s. 155). Samtidig kan nølingen forstås som en naturlig del av litteratursamtaler, der elever i fellesskap tester ut ideer før de forplikter seg til en

tolkning. En mulighet er også at nølingen, den tentative uttrykksmåten, snarere reflekterer usikkerhet knyttet til lærernes forventninger til svar enn til selve teksten. Uttrykksmåten kan ses i sammenheng med gruppesammensetningen i små lærerstyrte grupper. Samlet understreker disse momentene nødvendigheten av å tolke elevutsagnene med varsomhet. Litteratursamtalene var innrammet av en didaktisk målsetting om å arbeide med fattigdomstematikk. Når det gjelder elevenes tematiske kompetanse, trer den frem i de delene av samtalene der matmotivet i boken diskuteres. Her bruker elevene matmotivet som tolkningsramme for å forstå og beskrive familien Bys levekår.

### ***Lærernes rolle i samtalene***

Lærerne forsøke å tilrettelegge for engasjerende samtaler og støtter elevenes forståelse gjennom spørsmål som inviterer til gjenfortelling og refleksjon. Dette bidrar til at elevene får anledning til å vise fortellingskompetanse og til å etablere sammenhenger i teksten (Nikolajeva, 2010, s. 148). Likevel viser analysen at lærernes respons ikke alltid utfordrer elevene til å gå dypere i tolkningen. Når lærerne bygger videre på elevenes innspill og gir rom for utdyping, utvikler samtalene seg i større grad mot tolkende og tematiske perspektiver. Samtidig preges samtalene i en viss grad av lærerspørsmål. Dette kan begrense elevdeltakelsen og redusere muligheten for at elevene selv driver tolkningen fremover. Elevene viser tolkningskompetanse og tematisk kompetanse når lærerne stiller åpne spørsmål som inviterer til å utforske tekstens underliggende betydninger. Dette antyder et potensial for å styrke samtalene gjennom mer tekstorienterte spørsmål.

Lærerne utnytter, slik jeg forstår det, i begrenset grad romanens tematiske potensial knyttet til fattigdom og sosial ulikhet. Selv om elevene gir relevante svar når tematikken løftes, blir disse utsagnene ikke alltid fulgt opp. Dette kan skyldes at lærerne balanserer mellom å støtte elevenes forståelse av teksten og å håndtere et relativt krevende tema på 5. trinn. Likevel ser vi at elevene er i stand til å reflektere over temaer knyttet til sosial ulikhet (jf. Mathisen & Ulland, 2023; Næsjø & Hansen, 2025). Det må samtidig understrekes, som nevnt i metodedelene, at elevene hadde begrenset erfaring med litterære samtaler. At lærerne ønsket å være to for å kunne støtte hverandre underveis i gjennomføringen av samtalene, kan også indikere usikkerhet. Av andre begrensninger må det nevnes at datagrunnlaget er av begrenset omfang, noe som gjør at funnene ikke uten videre kan generaliseres til alle elevgrupper eller teksttyper. Funnene har likevel, etter min oppfatning, en overføringsverdi og bidrar med innsikt i elevers litterære kompetanse slik den kommer til uttrykk i lærerstyrte litteratursamtaler, men her er også rom for mer forskning. Mens søkelyset her er rettet mot litteratursamtaler i små lærerstyrte grupper, med de føringene en slik gruppesammensetning kan legge på samtalene, vil det være interessant å undersøke nærmere hvordan samtaler forløper i små elevstyrte grupper (jf. Hennig, 2022), samt i helklassesamtaler ledet av lærer. Studier som gir forståelse av elevers litterære kompetanse og tekstferinger er sentrale i en didaktisk kontekst. Den typen studier kan gi innsikt i eksisterende litteraturundervisning og danne grunnlag for hvordan undervisningen kan utvikles. I tillegg kan slik forskning styrke begrunnelsen for litteraturundervisning i skolen.

### ***Didaktiske implikasjoner***

Litterær kompetanse knyttes ofte til litterær analyse og faglige begreper, mens opplevelse av litteratur gjerne forbindes med leselyst og identifikasjonslesing (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 15). Kanskje er det ingen motsetning mellom disse. Litterær kompetanse bidrar til å sette ord på og forstå hvordan og hvorfor litteratur skaper opplevelser. Den handler ikke bare om å beherske faglige begreper og analytiske verktøy, men også om å kunne uttrykke og reflektere over egne litterære erfaringer. Elevene som deltok i samtalene om *Buffy By er talentfull* demonstrerer både

kjennskap til barneromanens konvensjoner og evne til å tolke teksten gjennom egne erfaringer. Samtidig avdekkes et visst behov for lærerstøtte, særlig når det gjelder å løfte frem sentrale tekstlige aspekter og bistå elevene med å utvikle mer utforskende samtalepraksiser. Dette peker på didaktiske implikasjoner for litteraturundervisning på mellomtrinnet. For det første viser funnene at elever har gode forutsetninger for å utvikle fortellingskompetanse, tolkningskompetanse og tematisk kompetanse når de får delta i åpne, utforskende samtaler. Lærere kan derfor med fordel legge til rette for samtaleformer som inviterer til utforskning, og som bygger videre på elevenes egne innspill. For det andre viser studien at bokens tematiske potensial ikke fullt ut realiseres uten målrettet støtte. Lærere kan derfor arbeide med å koble tekstenes tematikk til elevenes erfaringer og åpne for samtaler som utfordrer og utvider elevenes perspektiver. Slik kan litteraturundervisningen bidra til å styrke elevenes litterære kompetanse og deres forståelse av både tekst og egen leserposisjon.

## Takk

Jeg vil takke lærerne og elevene som bidro til å gjøre denne studien mulig. Datainnsamlingen ble gjennomført i samarbeid med høgskolelektor Marion Elisenberg, førsteamanuensis Jessica Pedersen Belisle Hansen og førstelektor Ragnhild Louise Næsjø, Høgskolen i Østfold. De har imidlertid ikke vært involvert i analysen eller utarbeidelsen av denne artikkelen. Takk for at jeg fikk bruke det innsamlede materialet.

## Referanser

- Alkestrand, M. (2016). *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Makadam.
- Arvola, I. (2019). *Buffy By er talentfull. En selvbiografi*. Cappelen Damm.
- Arvola, I. (2020). *Buffy By er inspirert. En spenningsroman*. Cappelen Damm.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. (R. Miller, Overs.). Basil Blackwell. (Opprinnelig utgitt 1974).
- Bokslukerprisen (u.å.). *Om Bokslukerprisen*. [elektronisk ressurs].
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qpo630a>
- Castleberry, A. & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807–815. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>
- Clarke, L. W. & Holwadel, J. (2007). Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them? *Reading Teacher*, 61(1), 20–29. <https://doi.org/10.1598/RT.61.1.3>
- Culler, J. (2002). *Structuralist Poetics*. Routledge. (Opprinnelig utgitt 1975).
- Emanuelson, M. (2019, 29. april). *Hvordan man tar det*. [Anmeldelse av boken *Buffy By er talentfull. En selvbiografi*, av I. Arvola]. Barnebokkritikk.
- FN-sambandet. (u.å.). *Bærekraftsbiblioteket*. [elektronisk ressurs].
- Goga, N. (2023). Invitasjoner til dialoger om naturvern, klimatiltak og vilkår for miljøvennlig forbruk i tre barnelitterære tekster. I N. Goga, L. Guniao-Uluru, K. Kleveland & H. E. Rimmereide (Red.), *Økokritiske dialoger* (s. 26–44). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215067148-23-01>
- Gourvennec, A. F., Nielsen, I. & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske forskerkonferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 27–45). Fagbokforlaget.
- Haugen, M. O. (2021, 24. august). *Komisk tone med bunn*. [Anmeldelse av boken *Buffy By er eventyrlysten. En reiseskildring*, av I. Arvola]. Barnebokkritikk.

- Hennig, Å. (2022). Etikk og utforskning i litterære samtaler på mellomtrinnet – om å stille spørsmål til en fortelling om moralske dilemma. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(1), 100–118. <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i1.19057>
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerrollen og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 25–54). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch1>
- Häbler, C. & Elisenberg, M. (2025). «Bærekraftsmål i litteraturen, okei». Lærerstemmer om literaturarbeid og bærekraftig utvikling. I M. Maugesten & K. Spernes (Red.), *Samarbeid for bærekraftig utvikling. Prosjekter i barnehage og skole* (s. 94–110). Universitetsforlaget
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, R. (2020). *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturredidaktikken*. Universitetsforlaget.
- Mathisen, I. N. & Ulland, G. (2023). På gull- eller sølvfat? Fattigdomstematikk og kritisk lesing på 7. trinn. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 14(1). <https://doi.org/10.18261/blft.14.1.2>
- Mathisen, I. & Ulland, G. (2024). «Det var litt morsomt». Ei klasseromsundersøkning av humor i *Buffy By er inspirert*. I I. N. Mathisen & A. Teigland (Red.), *Med blikk for humor. Studiar i barnelitteratur* (s. 224–240). Cappelen Damm Akademisk.
- McIntyre, E. (2007). Story discussion in the primary grades: Balancing authenticity and explicit teaching. *Reading Teacher*, 60(7), 610–620. <https://doi.org/10.1598/RT.60.7.1>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
- Nikolajeva, M. (2010). Literacy, competence and meaning-making: A human sciences approach. *Cambridge Journal of Education*, 40(29), 145–159. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.481258>
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Studentlitteratur.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordenstam, A. (2017). Tre berättelser om Sverige: fattigdom och klass i *Veckan före barnbidraget, Iggy 4-ever* och *Wage slaves*. I A. Borg, A. Hedberg, M. Karlsson, J. Määttä & Å. Warnqvist (Red.), *Konstellationer. Festschrift til Anna Williams* (s. 308–323). Gidlunds Förlag.
- Nystøyl, K. F. (2019, 15. mai). *Fart og sjølvtilitt i Oslo Øst. Vårt land*, s. 23.
- Næsje, R. L. & Hansen J. P. B. (2025). «Ikke ordentlig fattigdom». En analyse av litteratursamtaler om fattigdom. I M. Maugesten & K. Spernes (Red.), *Samarbeid for bærekraftig utvikling. Prosjekter i barnehage og skole* (s. 111–128). Universitetsforlaget.
- Straume, A. C. (2019). *Fulltreffer fra Arvola*. [Anmeldelse av boken *Buffy By er talentfull. En selvbiografi*, av I. Arvola]. NRK.
- Støylen, J. K. (2019, 3. mai). Polyanna i ny versjon. *Dag og tid*, s. 31.
- Teigland, A. (2024) Einspora optimisme. Ein studie av den barnelitterære nerden som litterært grep. I I. N. Mathisen & A. Teigland (Red.), *Med blikk for humor. Studiar i barnelitteratur* (s. 132–147). Cappelen Damm Akademisk.
- Tiller, T. (2020). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s. 31–46). Cappelen Damm Akademisk.
- Ulvik, M. (2022). Aksjonsforskning – gjennomføring og dokumentasjon. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 107–123). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Det norske Samlaget.

## Forfatterpresentasjon

Camilla Häbler 

Camilla Häbler er førstelektor i norskdidaktikk ved Høgskolen i Østfold og underviser ved lærerutdanningene. Interesseområdene hennes er norsk og nordisk skjønnlitteratur, barne- og ungdomslitteratur og litteraturdydidaktikk. Nyeste publikasjon: Perspective-taking through fiction: possibilities for future teachers to gain insight into diversity (med Kari Spernes, 2026, *Journal of Curriculum Studies*). Häbler har bakgrunn som lektor i ungdomsskole og videregående skole.