

**MASTEROPPGAVE**  
**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med**  
**fordypning i norsk og norskdidaktikk**  
**Mai 2021**

**«Noe man skal sitte igjen med»**  
En kvalitativ studie av elevers samtaler om fiksjonstekster i norskfaget

Marianne Rostad Kvam



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**  
**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Forord

Studietiden er nå ved veis ende. Det siste året har jeg fått oppleve en studenttilværelse som har vært sterkt preget av en pandemi. Dette har vært krevende for mange studenter, meg selv inkludert. Samtidig har det vært utrolig givende å arbeide med denne masteroppgaven, og jeg har ofte vært takknemlig for all tiden jeg har hatt til å fordype meg i fagstoffet. Det å få dykke ned i et emne som engasjerer meg har vært et stort privilegium. Jeg kommer til å ta med meg alt jeg har lært inn i klasserommet, noe jeg håper og tror vil komme mange elever til gode.

Jeg retter en stor takk til min veileder, Dag Skarstein. Din kunnskap og ditt engasjement for norskfaget er inspirerende. Tusen takk for god faglig støtte og rask respons underveis i prosjektet.

Tusen takk til alle elevene som deltok i prosjektet, og til læreren som hjalp meg med gjennomføringen. Takket være dem har jeg hatt et utrolig spennende materiale å jobbe med. Jeg vil også takke min flotte samboer som har vært en helt avgjørende støttespiller i hele år.

Oslo, mai 2021

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en studie av hvordan elever på vgl uttrykker sin litterære kompetanse i litterære gruppesamtaler. Elevene diskuterer to fiktive tekster i ulike sjangre: et dikt og en novelle. Jeg valgte disse to sjangrene for å se om tolkningspraksisen får noen sjangerspesifikke kjennetegn som kan være relevante for å diskutere litterær kompetanse. Funnene viser at elevene anvender metaforisk tenkning i møte med diktet, mens det kun er noen få elever som gjør det i møte med novellen. Det betyr at diktet får en generalisert/fordoblet mening, mens novellen ikke gjør det.

Studien tar utgangspunkt i en forståelse av litterær kompetanse som literacy-kompetanse, som følgelig innebærer at både individuelle (kognitive) og sosiale faktorer må tillegges betydning. Dette gjøres ved å anvende teorier som sørger for at begge perspektivene ivaretas. Når det gjelder synet på litterær kompetanse og litteraturundervisning, har jeg i stor grad støttet meg til de perspektivene som formidles av Bo Steffensen og Sylvi Penne. Grovt oppsummert handler disse perspektivene om at fiktive tekster krever en spesiell type forforståelse/leseform for å bli forstått.

Studien har en kvalitativ tilnærming og ble gjennomført via lydopptak av elevenes samtaler. Samtalene ble deretter transkribert og analysert. Jeg har foretatt en tematisk analyse av materialet der jeg tar utgangspunkt i noen utvalgte teoretikere. Disse er Wolfgang Iser (1978) om den litterære tekstens tomme plasser og Jerome Bruner (1986) om den syntagmatiske og paradigmatisk tenkemåten. Dette suppleres med James Paul Gee (2015) og hans Diskursbegrep. Disse teoretiske perspektivene anvendes for å kunne si noe om hva som kjennetegner elevenes litterære kompetanse slik den kommer til uttrykk i samtalene.

Prosjektets sentrale funn knyttes til to forskningsspørsmål som undersøker ulike deler av den litterære kompetansen. Disse funnene viser at utfylling av tomme plasser er en sentral del av elevenes tolkningspraksis, og at relevans skapes på ulike måter til diktet og novellen. Det innebærer at den paradigmatisk tenkemåten knyttes til skapelse av relevans, der flere av elevene viser tegn til en slik tenkemåte i arbeid med diktet enn i arbeidet med novellen. Funnene viser også at elevenes tolkningspraksis i stor grad kjennetegnes av en sekundærdiskursiv holdning til tekstarbeidet. Samtidig kommer det tydelig frem at elevene projiserer mening ved hjelp av folketeorier, noe som kan knyttes til primærdiskursen. Disse

funnene knyttes til et kognitivt perspektiv der fiksjonsforståelse ses som noe elevene tar med seg inn i tolkningspraksisen. De knyttes også til det sosiokulturelle gjennom beskrivelser av den litterære kompetansen som noe man tilegner seg gjennom sosial praksis. I tillegg blir det sosiokulturelle perspektivet relevant når vi ser hvordan det kognitive påvirkes av kulturen, der det i denne oppgaven ser ut til at folketeorier spiller en sentral rolle i tolkningspraksisen.

## Abstract

The thesis «It leaves you with something: a qualitative study of students' literary dialogues in the Norwegian subject» seeks to convey understanding of how upper secondary students who have just finished lower secondary education, express their literary competence in dialogue with other students. Two different genera were chosen, one short story and one poem. The students in the project were given the task to discuss these in smaller groups of 4. The aim was to see if there are any differences between how the texts are discussed and interpreted. The study shows that the students use metaphorical thinking mainly when interpreting the poem. Consequently, the meaning of the short story is not generalized.

The theoretical framework is both sociocultural and cognitive, in which literary competence is understood as literacy competence. I therefore use theories that maintain both perspectives. I have also used perspectives presented by Sylvi Penne and Bo Steffensen in deciding how literary competence is defined and understood. These perspectives have some similarities in their understanding of how reading fiction demands a certain preunderstanding (Norwegian: *forforståelse/leseform*).

The study has a qualitative approach, where the student dialogues were saved by means of audio recording, then transcribed and analyzed. I performed a thematic analysis, in which some selected theorists were used to make sense of the material. These are Wolfgang Iser (1978) and his theory about blanks in literary texts and Jerome Bruner (1986) with his theory about the syntagmatic and the paradigmatic mode of thought. This is supplemented by James Paul Gee (2015) and his theory about Discourses. These theoretical perspectives are being used to examine how the students' literary competence can be described.

To understand the connection between the theory and the collected data, I would like to point to the findings of the two research questions: 1) The student's interpretive practice is recognized by filling in blanks, and 2) The students make the texts relevant in different ways. The paradigmatic mode (Bruner, 1986) is strongly connected to creating relevance to the texts, but my findings show that most of the students do not think this way when interpreting the short story. The findings also show that the students' interpretive practice is recognized by involvement in the secondary discourse. There are still some strategies that seem to be more connected to their primary discourse, especially by using folk theories (Bruner, 1986, 1997;

Gee 2015). These findings are understood as cognitive factors that shows what the students take with them in the transaction. Therefore, this is relevant when considering literary competence. At the same time the findings are connected to a sociocultural perspective as the students also acquire literary competence partially through social practice. We also need to consider how cognition is affected by culture, and what this means in a literary context.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i> .....	2
<b>2. Teoretiske perspektiver på litterær kompetanse og litterære samtaler</b> .....	<b>6</b>
2.1 <i>Literacy</i> .....	6
2.2 <i>Diskurser</i> .....	8
2.3 <i>Den litterære samtalen</i> .....	10
2.4 <i>Å lese fiksjon</i> .....	13
2.4.1 <i>Norskfagets hermeneutiske- og humanistiske Diskurs</i> .....	13
2.4.2 <i>Litterære teksters ubestemthet og leseren som medskaper</i> .....	15
2.4.3 <i>Stanley Fish og tolkningsfellesskap</i> .....	17
2.4.4 <i>Litterær kompetanse</i> .....	18
2.4.5 <i>Faktiv og fiktiv leseform</i> .....	19
2.4.6 <i>Fiksjonskonvensjoner</i> .....	20
2.4.7 <i>To tenkemåter</i> .....	21
2.4.8 <i>Folketeorier</i> .....	23
2.5 <i>Novelle og dikt – to fiktive sjangre som krever ulik forforståelse</i> .....	25
2.5.1 <i>Hvordan ubestemtheten kommer til uttrykk i de to sjangrene</i> .....	25
2.5.2 <i>Forteller og lyrisk jeg</i> .....	28
<b>3. Metode</b> .....	<b>29</b>
3.1 <i>Datainnsamlingen</i> .....	29
3.1.1 <i>Utvalg</i> .....	30
3.1.2 <i>Gjennomføring</i> .....	30
3.2 <i>Kvalitativ metode</i> .....	31
3.2.1 <i>Observasjon</i> .....	32
3.2.2 <i>Samtaleanalyse</i> .....	32
3.3 <i>Tematisk analyse</i> .....	33
3.4 <i>Reliabilitet og validitet</i> .....	34
3.4.1 <i>Transkripsjoner</i> .....	36
3.4.2 <i>Analysen</i> .....	36
<b>4. Analyse av funn</b> .....	<b>37</b>
4.1 <i>Lærerens oppgaver som rammer for samtalen</i> .....	38
4.2 <i>Den litterære samtalen som dialogisk tolkningspraksis</i> .....	40
4.3 <i>Reduksjon av ubestemthet for å skape en meningshelhet</i> .....	43
4.3.1 <i>Behovet for konsistens</i> .....	43
4.3.2 <i>De tomme plassenes betydning for meningshelheten</i> .....	46
4.3.3 <i>Elevenes strategier for å redusere ubestemthet: Hvordan har Po det?</i> .....	50
4.3.4 <i>Reduksjon av ubestemthet i diktet</i> .....	54
4.3.5 <i>Oppsummering av første forskningsspørsmål</i> .....	58
4.4 <i>Hvordan skaper elevene relevans i tekstene?</i> .....	59
4.4.1 <i>«Følelser som ikke heter noe» - ulike konseptualiseringer</i> .....	59
4.4.2 <i>Novellen og motivisk relevans</i> .....	62
4.4.3 <i>Diktes tematiske relevans og elevenes generaliseringer</i> .....	63
4.4.4 <i>Novellens budskap – irrelevant?</i> .....	68
4.4.5 <i>Oppsummering av andre forskningsspørsmål</i> .....	71

4.5 Novellen og diktet – en sammenligning .....	72
<b>5. Diskusjon.....</b>	<b>73</b>
5.1 Den litterære samtalen som hermeneutisk sekundærdiskurs .....	75
5.1.1 Oppgaver som trigger .....	76
5.1.2 Oppgaver som styring .....	77
5.2 Det syntagmatiske og det paradigmatisk i et litterært tolkningsperspektiv .....	79
5.2.1 Fiksjonskompetanse eller narrativ kompetanse?.....	80
5.3 Nærheten mellom det syntagmatiske og det hermeneutiske.....	81
5.4 Folketeoriens rolle i tolkningsarbeidet .....	82
5.4.1 Tekstenes relevans i et folketeoretisk perspektiv.....	83
5.5 Noen refleksjoner rundt bruk av samtidstekster i tolkningsarbeid .....	85
5.6 Oppsummering og forslag til videre forskning .....	87
<b>Litteratur .....</b>	<b>89</b>
<b>Vedlegg.....</b>	
<i>Vedlegg 1: Lærerens undervisningsopplegg</i>	
<i>Vedlegg 2: Transkripsjonsnøkkel</i>	
<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærer og elever</i>	
<i>Vedlegg 4: vurdering på meldeskjema fra NSD</i>	
<i>Vedlegg 5: Tekst: "Følelser som ikke heter noe" av Sara Johnsen</i>	
<i>Vedlegg 6: Tekst: "Jeg puster liv i murstein" av Sumaya Jirde Ali</i>	



## 1. Innledning

Denne oppgaven tar utgangspunkt i et sosiokulturelt og kognitivt perspektiv på læring. Det sosiokulturelle perspektivet ligger til grunn for den litterære samtalen som metode. Her er tanken er at læring medieres gjennom språket, og gjennom samhandling med andre. Ifølge Laila Aase (2005) er formålet med den litterære samtalen å undersøke tekster med utgangspunkt i ulike leseerfaringer. Hun understreker også at metoden er noe som læres (tilegnes) gjennom sosial praksis i skolen. Elevene skal altså utvikle seg som lesere ved å få tilgang til andres leseerfaringer. I tillegg er tolkningsdiskursen som den litterære samtalen har som formål å utvikle, noe elevene i stor grad *tilegner* seg (Gee, 2015) gjennom gjentatte møter med den sosiale praksisen. De kognitive aspektene handler om hvilke strategier og tenkemåter elevene anvender i møte med litterære tekster i skolen, og hvordan dette påvirker tolkningspraksisen. Oppgaven vil analysere hvordan elevene uttrykker seg i den litterære samtalen, og på den måten få mer kunnskap om hva som kjennetegner deres litterære forståelse i en slik faglig sammenheng.

Prosjektet ble gjennomført på en videregående skole der utvalget består av elever som går på vg1. Disse elevene befinner seg i en overgangsfase fra grunnskole til videregående opplæring. Samtidig som de er preget av grunnskolens norskopplæring, er de på vei inn i et mer vitenskapelig norskfag der det etter hvert stilles økte krav til fagspesifikk literacy-kompetanse. Arbeid med skjønnlitteratur er sentralt i norskfaget gjennom hele grunnskolen, og får mer spesialiserte former i løpet av videregående. Derfor er det svært interessant å undersøke den kompetansen de viser i denne fasen.

Elevene i prosjektet diskuterte to fiktive tekster i ulike sjangre; et dikt og en novelle. Oppgaven forsøker å fange opp hva som kjennetegner elevenes tolkningspraksis i møte med to fiktive sjangre som har ulik form. Det gjør at vi kan få kunnskap om elevenes generelle fiksjonsforståelse, samtidig som vi kan undersøke om det er noen tegn til sjangerspesifikke tilnærminger i tolkningspraksisen.

### 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Sylvi Penne (2017) påpeker i artikkelen *Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv* at fiksjonsforståelse er en del av literacy-kompetansen. En litterær tekst krever en spesiell *forforståelse*, noe elevene i ulik grad har tilegnet seg gjennom litteraturlæring. Denne

forforståelsen er, ifølge Penne, svært nyttig i en skolekontekst fordi den også fremmer en mer generell tekstkompetanse. Hypotesen er at lesing av fiksjonstekster fremmer en annen type metabevissthet enn lesing av sakprosa som følge av det dobbeltperspektivet en fiktiv lesing innebærer (Penne, 2017, s. 48). Det handler om at en fiktiv lesing forutsetter tolkninger innenfor den fiktive konteksten, noe som endrer seg ved hver tekst. Da må leseren forholde seg til det fiktive universet og sin egen verden på samme tid, og være bevisst på at teksten må tolkes kontekstuell. Det står i kontrast til sakprosaen der avsenderens hensikt er å si noe om den verdenen som leseren befinner seg i (Steffensen, 2005). Metabevissthet gir elevene mulighet til å velge mellom ulike leseposisjoner i møte med ulike tekster i ulike situasjoner.

En slik hypotese er også utgangspunktet for denne oppgaven. Fiksjonsforståelse som literacy-kompetanse må følgelig innebære at denne forståelsen oppøves i klasserommet. Som Penne (2017) finner, skjer dette i liten grad i norske klasserom. Med dette som bakteppe vil jeg med mitt prosjekt undersøke hvordan elever i første klasse på videregående tolker fiksjonstekster, og dermed kunne si noe om hva som kjennetegner deres tolkningspraksis. Den litterære samtalen gir elevene mulighet til å få uttrykt sin kompetanse i en autentisk situasjon.

Oppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan kommer elevers litterære kompetanse til uttrykk i den litterære samtalen?* Herunder har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål som konkretiserer hvilken del av kompetansen jeg fokuserer på. De to forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan skaper elevene en meningshelhet gjennom å tolke tekstens tomrom?
2. Hvordan skaper elevene relevans til tekstene?

Disse spørsmålene kan knyttes til sentrale aspekter ved litterær kompetanse og fiksjonsforståelse. Det er også literacy-spørsmål fordi det handler om hvordan elevene skaper mening i tekstene.

Jeg bruker både begrepet *litterær kompetanse* og *fiksjonsforståelse* gjennomgående i denne oppgaven. Med fiksjonsforståelse menes det å lese en fiksjonstekst som fiksjon, der leseren forstår hva dette innebærer. Vi kan si at det er en del av- og en forutsetning for litterær kompetanse, da det kobles til *den fiktive lese måten* (Steffensen, 2005). Selv om begrepene i stor grad er overlappende, finner jeg det mer presist å bruke begrepet fiksjonsforståelse i noen

sammenhenger ettersom *forståelse* viser til noe mer grunnleggende enn *kompetanse*. Hvilke deler av kompetansen/forståelsen som er relevante for forskningsspørsmålene, vil konkretiseres ytterligere i teoridelen.

Det første forskningsspørsmålet baserer seg i stor grad på resepsjonsteoretikeren Wolfgang Iser's teori om litterære teksters tomme plasser. Iser var en sentral representant for den tyske *resepsjonestetikken* som konsentrerer seg om det som skjer mellom den litterære teksten og leseren idet mening oppstår. Ifølge Iser (1978) er *ubestemthet* en helt sentral egenskap ved den litterære teksten, der leseren inviteres til å fylle det han kaller for tomme plasser/tomrom (blanks) i teksten. Ifølge Iser må utfyllingene imidlertid gjøres på tekstens premisser, derfor kan elevenes utfyllinger si noe om deres litterære kompetanse. For å skape en meningshelhet i novellen kreves det en annen sjangerforståelse enn det som kreves for å skape mening i et dikt, noe jeg vil undersøke ved å ta utgangspunkt i hvordan elevene går frem for å redusere ubestemtheten i de to tekstene. Å studere denne reduksjonen kan være en interessant kilde til hvordan elever tolker litterære tekster. I dette prosjektet er jeg spesielt interessert i å undersøke hvordan elevene besvarer den litterære tekstens invitasjon til utfylling, der jeg blant annet analyserer de underliggende tenkemåtene elevene anvender når de fyller ut tomrommene. Her blir det kognitive perspektivet sentralt.

Det andre forskningsspørsmålet handler om hvordan elevene skaper *relevans* til tekstene. Dette begrepet skal forklares i det følgende. I det store og det hele handler relevans om hvilken betydning teksten tillegges utover sin kontekst. Vi kan for eksempel stille spørsmål som «hvorfor er den fortalt?» og «hva skal vi med den?». Da tillegger vi teksten en generalisert mening som kan ha betydning for vår verden. Slike generaliseringer kan være knyttet til det litteraturvitenskapen kaller for tema og budskap. I en didaktisk sammenheng, er et av formålene med litteraturarbeidet at eleven skal forstå hva det er teksten formidler om den aktuelle verden, hva den *betyr* i en større sammenheng. Forskningsspørsmålet søker svar på om og eventuelt hvordan elevene foretar slike generaliseringer i møte med de to litterære tekstene.

Tekstens tematikk kan generaliseres på ulike måter. Vi kan for det første snakke om en *subjektiv relevans* som handler om at teksten på en eller annen måte må «angå» leseren (Smidt, 1989, s. 26). Jon Smidt (1989) konstruerer et relevansbegrep som omfatter alle de måtene elevene opplever (eller ikke opplever) subjektiv relevans i skolearbeid generelt og

norskfaglige tekster spesielt. Subjektiv relevans fungerer som et paraplybegrep hvorpå han lager noen underbegreper. Disse er tematisk relevans, sosial relevans (fordi tekstarbeidet inngår i en kontekst som oppleves meningsfylt sosialt), kvalifiserende relevans og allmenndannende relevans (Smidt, 1989). For mitt forskningsspørsmål er det den *tematiske* relevansen som er interessant hvis vi tar utgangspunkt i denne inndelingen. Smidt (1989, s. 132) forklarer dette begrepet ved å vise til hvordan hans informanter skaper tematisk relevans i møte med tekster. I eksemplene viser han til at enkelte av elevene "skriver engasjert om abortspørsmålet", "lever seg inn i handlingen" og "stiller krav om tematisk relevans når han avviser "gamle" forfattere". Videre definerer han tematisk relevans ved at «sjølve emnet angår dem» (Smidt, 1989, s. 131). Det kan virke som at det ifølge Smidt må foreligge en subjektiv interesse for tematikken i teksten for at tematisk relevans skal skapes.

Bo Steffensen (2005) behandler temaet om relevans i boken «Når barn læser fiktion: Grundlaget for den nye litteraturpædagogik» gjennom å stille spørsmålstegn ved hva som bør være skolens oppgave i arbeidet med skjønnlitteratur. Skal vi bare fremme lystlesingen, som kjennetegnes av fortolkning gjennom identifikasjon, eller skal vi fremme evnen til å tilegne litteraturens erkjennelsesmessige kvaliteter, spør han. Vi er med andre ord inne på litteraturdidaktikkens «hva» og «hvorfor». «Målet må selvfølgelig være at kombinere opplevelsen og fortolkningen i en syntese, hvor tekstens fremmedhet kan bringes i kontakt med læserens selv, så ny «viden» kan oppstå» (Steffensen, 2005, s. 54). Han beskriver en slutfase i leseutviklingen som kjennetegnes ved at opplevelsen og erkjennelsen forenes. Ifølge Steffensen kan skjønnlitteraturen fortelle oss noe annet og noe mer enn det andre fremstillingsformer kan, og at litteraturen dermed tilbyr en spesiell form for erkjennelse. Et eksempel på dette er Sigmund Freud som nådde ny innsikt om menneskets psykologi da han leste skjønnlitteratur (Steffensen, 2005; Skaftun 2009).

Steffensens redegjørelse for litteraturens «erkjennelsesmessige kvaliteter» handler nettopp om hvilken relevans vi vil at litteraturen skal ha for elevene. Slik jeg tolker Steffensens utleggelser, behøver ikke «ny viden» være noe som umiddelbart angår elevene personlig, men noe som kan bidra til å utvikle deres forståelse av ulike fenomener. Vi kan trekke en parallell til Smidts begrep om tematisk relevans, men jeg tolker Steffensens teorier som enda mer fristilt fra det personlige kravet. Steffensen er mer opptatt av at en lese måte som fremmer erkjennelse er noe som kan læres gjennom konvensjoner, enn at det må foreligge et behov for subjektiv relevans hos eleven. I dette perspektivet er ikke opplevelsen alene tilstrekkelig.

Ifølge Steffensen (2005, 2019) er det en bestemt konvensjon som kan knyttes til relevansen, nemlig fordoblingen. Det som ligger i dette er at man skal tillegge den fiktive teksten noe mer enn det som bare står der rent bokstavelig. Man skal tillegge den mening.

Det har den interessante konsekvens at den historie vi læser som fiktion, skaber en såkaldt fordobling. Der er to meninger med historien. Vi forstår godt hvad det betyder at en person har dræbt sin bror, men hvorfor bliver det fortalt i historien, når det ikke er sket i virkeligheden? Den fiktive læsning skaber således også en *merbetydning*. Der er en grund til at forfatteren har skabt en fiktiv verden, hvor fortælleren siger han har myrdet sin bror. Hvad er meningen med det? (Steffensen, 2019, s. 18)

Vi kan si at merbetydning er et annet ord for relevans der fordoblingen innebærer at teksten får en slags begrunnelse. Det handler om at leseren som har fiksjonens lesebriller på vil ha «en slags forståelse for hvorfor den (historien) er fortalt (..) og hvorfor den er skrevet på den bestemte måte der gjør den til en særlig historie» (Steffensen, 2005, s. 137). Det betyr at leseren vil prøve å fortolke hva som er spesielt med akkurat den teksten, hvorfor den er skrevet og hvordan den får frem dette spesielle. Ut fra dette perspektivet kan vi si at evnen til fordobling er noe eleven må mestre for å kunne forstå hvorfor teksten er fortalt og dermed hvorfor den er relevant. Det handler nemlig om å kunne omforme tekstens konkrete innhold til en mer overført betydning, en generalisert mening. Ifølge Bruner (1986) skjer dette via en *paradigmatisk tenkemåte*. Det skjer for eksempel når eleven skjønner at Nora reiser fra Helmer fordi den tradisjonelle kvinnerollen er uforenlig med utvikling av moderne identitet og opplysning. Denne innsikten gir fortellingen relevans i en videre kontekst der den sier noe om samfunnsstrukturer og maktforhold mellom kjønn. Uten denne er *Et dukkehjem* bare en fortelling om en kvinne som reiser fra mannen sin på grunn av en serie hendelser.

Det finnes altså flere perspektiver på hvordan relevans skapes i fiktive tekster. Mens Smidt er opptatt av det subjektive behovet som ligger til grunn, mener Steffensen at relevans skapes gjennom fordoblingen. Hans didaktiske ståsted er at dette er en konvensjon som kan læres. Ifølge Bruners teorier forutsetter en slik fordobling/generalisering en *paradigmatisk tenkemåte*. Steffensen og Bruners teorier skal gjøres ytterligere rede for i teorikapittelet *Å lese fiksjon*, da det er disse som best representerer mitt litteraturfaglige ståsted i

relevansspørsmålet. Begrepet *subjektiv relevans* vil heretter brukes med referanse til Smidts definisjon.

Begge forskningsspørsmål baserer seg på den moderne resepsjonsteorien der empirien skal belyse hva elevene tar med seg inn i meningsskapingen. Problemstillingen vil ha svar på hvordan dette foregår i den litterære samtalen hvor elevene utøver en faglig praksis sammen med andre.

## 2. Teoretiske perspektiver på litterær kompetanse og litterære samtaler

### 2.1 Literacy

Forbindelsen mellom fiksjonskompetanse og literacy-kompetanse gjør at skjønnlitteraturen kan få en annen legitimering enn den tradisjonelt har hatt. Det å kunne orientere seg i mangfoldet av tekster som finnes i vårt samfunn, ses som en helt avgjørende kompetanse i dag. Literacy har blitt definert på flere måter, men i utvidet forstand dreier det seg om hvordan vi skaper mening med tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 10). Det innebærer både sosiale og kognitive aspekter. Sentrale områder innenfor den kognitive forskningen er mentale strategier vi tar i bruk i ulike situasjoner med tekst. Dette dreier seg blant annet om lesestrategier og metakognisjon. Det sosiokulturelle perspektivet på literacy fokuserer mer på hva mennesker *gjør* med tekst og språk i ulike sosiale sammenhenger (Blikstad-Balas, 2016, s. 17). Hva mennesker gjør med tekst kan derfor ikke studeres uavhengig av den sosiale konteksten. «Denne tenkemåten bygger også på ideen om at all opplevd virkelighet er sosialt konstruert» (Blikstad-Balas, 2016, s. 18). Det vil si at måten vi forstår tekster og situasjonene disse inngår i, er noe vi lærer i kulturen. Både kognitive og sosiokulturelle perspektiver er relevant når vi studerer literacy. Samtidig som individers mentale prosesser spiller en rolle for meningsskaping, kan denne aldri ses uavhengig av sosiale og kulturelle forhold.

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005) viser til begrepet *tilgangskompetanse* i diskusjonen om hva slags type kompetanse som kreves i vår tids tekstsamfunn. Denne definisjonen understreker hvor stor rolle tekster spiller i vår hverdag, og at tilgang til disse er en forutsetning for deltakelse i samfunnet. Atle Skaftun forklarer sammenhengen mellom literacy og tilgang på følgende måte:

Lesing handler om tilgang på flere nivå. Det handler om å komme *inn i skriften*, og på det grunnlaget bli i stand til å komme *inn i tekstenes* meningsverden. Når man har funnet veien inn, handler den videre utviklingen også om å komme ut av teksten og innta en selvstendig og myndig holdning til teksten. Lesing handler derfor om å komme *inn i et skriftkulturelt fellesskap*. (Skaftun, 2014, s. 17)

Når literacy knyttes til tilgang, handler det ikke lenger bare om tekstene i seg selv, men også det fellesskapet som tekstene inngår i. Literacy dreier seg dermed også om å kunne nærme seg ulike tekster på ulike måter, avhengig av sosial og kulturell kontekst. Her er vi inne på metabevissthet, noe Sylvi Penne (2017) knytter spesielt til fiksjonskompetansen:

Vi tolker med ulik forforståelse om vi skal tolke en avisartikkel eller en litterær tekst. Egne følelser og meninger må settes på vent. En må først erkjenne og forstå den andres intensjoner, den andres eventuelle følelser. Derfor er *kontekstuell metabevissthet* del av literacy-kompetansen. (Penne, 2017, s. 44)

Forforståelsen vi møter tekster med er en sentral del av literacy-kompetansen. Dette innebærer å være bevisst på at tekster i ulike kontekster kan leses med ulike briller, og i tillegg kunne velge hva som er mest hensiktsmessig i møte med en bestemt tekst. Fiktiv lesekompetanse er derfor sammenfallende med literacykompetanse (Penne, 2017, s. 46).

*Fagspesifikk literacy* handler om at vi bruker tekster på forskjellige måter innenfor ulike disipliner (Shanahan & Shanahan, 2014, 2012). Shanahan & Shanahan har forsket på hvordan blant annet historikere tolker kilder, som de sammenligner med hvordan studenter tolker den samme kilden. De argumenterer for at undervisningen må legges opp slik at elevene lærer å lese tekster på den måten de leses innenfor disiplinene, for å få tilgang til argumentasjonsmønstrene som gjelder innenfor de fagdiskursive tradisjonene. Det vil si at en roman må leses med andre briller i norskundervisningen enn i andre sammenhenger. I et litteraturfaglig perspektiv krever dette metabevissthet og fiksjonsforståelse, ting som må læres gjennom skolens litteraturundervisning (Penne, 2017; Steffensen, 2005).

## 2.2 Diskurser

Den sosiokulturelle tilnærmingen til literacy ble i starten omtalt som *The new literacies*, der James Paul Gee var en av frontfigurene. Disse studiene representerte en dreining fra det

ensidige fokuset på de kognitive aspektene ved literacy (Gee, 2015). Gee er opptatt av hvordan menneskers sosialiseringssprosess påvirker måten vi innlemmes (eller ikke innlemmes) i ulike kulturelle fellesskap. Han anvender begrepet *Diskurs* for å belyse hvordan mening skapes og gjenkjennes i ulike sosiale sammenhenger. Han skiller mellom diskurser og Diskurser med stor D:

A Discourse with a capital 'D' is composed of distinctive ways of speaking/listening and often, too, writing/reading coupled with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, think-ing, believing with other people and with various objects, tools and technologies, so as to enact specific socially recognisable identities engaged in specific socially recognisable activities. Discourses are all about how people 'get their acts together' to get recognised as a given kind of person at a specific time and place. (Gee, 2015, s. 166)

Ifølge Gee handler «Discourse with a capital D» om mer enn bare språkbruk. Det handler også om verdier, tenkemåter og sosial identitet. Det er identiteter som er *sosialt situerte* (Gee, 2015, s. 4, min utheving). Diskursen må gjenkjennes for at man skal kunne være en del av den. Gee (2015, s. 2) bruker et eksempel der en person går inn på en «biker bar» og spør «May I please have a match for my cigarette?» Selv om setningen er grammatisk riktig, er den i denne situasjonen «feil». Og selv om vedkommende sier «Gotta match?», vil det fremdeles være feil dersom han samtidig reiser seg for å børste av designerbuksene sine. Det handler altså ikke bare om hva man sier, men også hvordan man sier det, hva man gjør, hvordan man ser ut, hvem man *er*. Disse tingene har med Diskurs å gjøre.

Videre kan vi skille mellom *primær-* og *sekundærdiskurs*. Primærdiskursen legger grunnlaget for hvem vi er og hvordan vi møter andre Diskurser:

Primary Discourses constitute our first social identity and something of a base within which we acquire or resist later Discourses. They form our initial taken-for-granted understandings of who we are and who people 'like us' are, as well as what sorts of things we ('people like us') do, value and believe. (Gee, 2015, s. 187)

Primærdiskursen tilegnes i samspill med den nære familien, som er de første vi knytter relasjonelle og emosjonelle bånd til. Etter hvert som vi vokser opp, får primærdiskursen en



identitetsbærende funksjon som i stor grad er knyttet til følelsesmessige oppfatninger av hvem vi er og hva vi liker. Primærdiskursen er knyttet til det *hverdagslige*, og dette kommer blant annet til uttrykk gjennom språket (Gee, 2015, s. 173). Det kommer ofte tydelig frem i elevenes språkbruk om de benytter et hverdagsspråk til fordel for det mer sekundærdiskursive, akademiske språket. Primærdiskursen går gjennom forandringer gjennom livet, men representerer alltid den vi er som «everyday person» (Gee, 2015, s. 173). Den er slik sett knyttet til det emosjonelle og det relasjonelle.

Sekundærdiskurser er derimot noe vi sosialiseres inn i senere i livet. Gee skriver at disse innebærer mer *formelle* væremåter, og kan eksempelvis være skolen eller bestemte yrker. Det er dermed knyttet til noe institusjonelt. Videre skriver han at primærdiskursen og sekundærdiskursen stadig er i forhandling og til tider også konkurrerende (Gee, 2015, s. 188). Ofte vil mennesker tilegne seg deler av en sekundærdiskurs og tilpasse primærdiskursen. Da endrer vi hvem vi er som «everyday person», for eksempel i form av språkbruk eller verdier som er rådende i sekundærdiskursen vi har tilegnet oss. Når elever møter ulike skolefag, kan disse Diskursene stå i et motsetningsforhold til deler av elevens primærdiskurs, noe som kan skape konkurranse eller forhandling mellom Diskursene. Gee er opptatt av nettopp dette; hvordan skolens kultur representerer en Diskurs som for mange er fremmed. Han skriver at hver Diskurs har teorier som tas for gitt, og som styrer hva man ser som *normalt* eller *riktig* (Gee, 2015, s. 5). For at slike Diskurser skal bli tilgjengelige, må disse teoriene synliggjøres og konkretiseres. Dette mener Gee er spesielt viktig i skolen.

I en didaktisk sammenheng blir det relevant å undersøke elevenes faglige praksiser innenfor bestemte Diskurser, og se på hvilken rolle primærdiskursen spiller i de faglige aktivitetene. Elevenes tolkningspraksis i den litterære samtalen kan si noe om hvorvidt de har tilegnet seg den hermeneutiske sekundærdiskursen i norskfaget. Skillet mellom primær- og sekundærdiskurs kan være en nyttig forståelsesramme i denne sammenhengen. En primærdiskursiv holdning til en tekst gir seg uttrykk i hva leseren synes og mener om teksten, mens en sekundærdiskursiv holdning vil behandle teksten som et studieobjekt. Dag Skarstein (2013) finner at dette handler om det å skille mellom seg selv og teksten. Han bruker metaforer som «å sette seg selv på vent» og «parkere seg selv» for å markere denne analytiske avstanden som finner sted når man inntar en sekundærdiskursiv holdning til teksten. I Skarsteins materiale er det nettopp diskursive forskjeller mellom hvordan elevene forholder seg til norskfaglige tekster, der tolkninger som gjøres innenfor primærdiskursen er bygget på

elevenes egen selvforståelse. Primærdiskursen kommer også til uttrykk gjennom at elevene vurderer teksten som «gøy» eller «kjedelig». Den sekundærdiskursive holdningen kommer derimot til uttrykk ved at elevene behandler tekstene som nye diskurser, der tenkemåter som eksisterer i tekstene blir begrunnet uten referanser til seg selv. «Skolens primære mål med litteraturundervisning er ikke å reprodusere elevens forforståelse. Gjennom litteraturundervisningen skal elevene lære å håndtere sekundære diskurser, det vil si nye kontekster» (Skarstein, 2013, s. 180). Vi kan dermed si at innlemmelse i norskfagets hermeneutiske Diskurs i stor grad dreier seg om å mestre dette skillet mellom egen selvforståelse og tekstenes perspektiver.

### 2.3 Den litterære samtalen

Elevenes kompetanse/forståelse undersøkes innenfor en spesiell kontekst, nemlig den litterære samtalen. Som teoretisk grunnlag brukes Laila Aase sine beskrivelser av hva en litterær samtale er. Dette suppleres med James Paul Gee sine teorier for å vise hvordan den litterære samtalen er en faglig, institusjonalisert praksis som elevene *tilegner* seg gjennom skolen.

Aase (2005, s. 106) beskriver den litterære samtalen som et dynamisk utviklingsmoment, når den fungerer på sitt beste. Både fordi vi må se tilbake på vår egen lesning, men også møte andres lesninger. Formålet med samtalen er å undersøke tekstene med utgangspunkt i leseerfaringene.

Når elevane presenterer tankar dei har om teksten, gir dei læraren og medelevane eit innblikk i ein lese måte som kan gi grunnlag for forhandling, og kan hende ny forståing. Eleven får høve til å utvikle si eiga forståing av teksten ved å språkleggjere den, og han kan óg bli utfordra i si eiga forståing når han møter dei andre sine ulike tolkingar. Dersom vi trur at språk- og tekstforståing vert utvikla i praksis, ligg her nettopp argument for kvifor utvikling av leseforståing må knytast til tolkingsfellesskap. (Aase, 2005, s. 107)

Den litterære samtalen har altså en sentral funksjon knyttet til leseopplæring generelt. Hvis eleven skal utvikle seg som fortolkende leser, må han ikke bli overlatt til seg selv med litteraturen, men ta del i et fellesskap hvor man snakker om den. Elevene lærer og utvikler seg mer gjennom språklig samhandling.

Aase (2005) skriver også at litterære samtaler er en virksomhet som er spesifikk for litteraturundervisningen i skolen. Den skiller seg fra de dagligdagse samtalene gjennom formål og iscenesetting (Aase, 2005, s. 107). Selv om elevene snakker om litteratur utenfor skolen, betyr det derfor ikke at de har en litterær samtale. Den er med andre ord innenfor en Diskurs elevene ikke kan tilegne seg andre steder enn i norskfaget på skolen. Vi kan altså beskrive den litterære samtalen som en del av det Gee (2015) kaller for sekundærdiskurs. Gee skriver at Diskurser ikke er enheter med klare grenser, men at det handler mer om det å gjenkjenne og bli gjenkjent som «certain sorts of whos doing certain sorts of whats (Gee, 2015, s. 173). Ifølge Aases beskrivelser av den litterære samtalen, er det nettopp snakk om en aktivitet som vi umiddelbart kjenner igjen som en litterær samtale. Hun skriver selv at den litterære samtalen er et eksempel på en «institusjonsbunden kommunikasjonssituasjon». Laila Aase (2005, 2015) er opptatt av norskfagets dannelsingsoppdrag, mens Gee er literacy-forsker. Likevel ser vi tydelige likhetstrekk mellom det Aase sier om den litterære samtalen og Gees teori om Diskurser.

Videre skriver Aase (2005) at den litterære samtalen er noe som læres gjennom sosial praksis i skolen, noe som innebærer tilegning av et litteraturvitenskapelig fagspråk samt ulike lesestrategier. «Gjennom ulike teksttolkingserfaringar utviklar eleven eit repertoar for sjølv å kunne gå i inngrep med teksten på ein stadig meir kvalifisert måte» (Aase, 2005, s. 108). Den litterære samtalen kan altså bidra til at elevene stadig vil utvikle seg som lesere etter hvert som de får flere og flere erfaringer med teksttolking og den litterære samtalen som sjanger. Med dette kan vi si at Gees begrep *tilegning* kan knyttes til hvordan den litterære samtalen etter hvert blir en aktivitet elevene gjenkjenner og deltar i. Gee (2015) definerer dette begrepet på følgende måte: «Acquisition is a process of acquiring something (usually subconsciously) by exposure to models, a process of trial and error, and practice within social groups, without formal teaching». Gjennom gjentatte «exposures» og praksiser med den litterære samtalen lærer elevene hvordan de skal opptre og tenke i disse situasjonene, uten at de eksplisitt har lært dette. Vi kan si at den litterære samtalen som praksis trigger elevenes tilegning av norskfagets tolkningsdiskurs.

Hvordan elevene nærmer seg tekster i den litterære samtalen, gjenspeiler deres litteraturfaglige tilegning. Aslaug Fodstad Gourvennec, Ingrid Nielsen og Atle Skaftun (2014) har forsket på forskjeller og likheter mellom hvordan høytpresterende elever på vg1 og

litteraturforskere snakker om en lyrikkt tekst. Her finner de at *dybde* og *involvering* kan ses som faglige kjerneverdier, og viser hvordan dette kommer til uttrykk i samtalene. «Dybde i de litterære samtalene handler da om graden av involvering i teksten og i samtalen, altså om å se og italesette tekstens meningspotensiale» (Gourvennec et al., 2014, s. 29). At elevene ser for seg tekstens situasjon fra utsigelsesinstansens perspektiv, trekkes frem som et eksempel på involvering, i tillegg til at de svarer på hverandres ytringer som en del av meningsskapingen. Det vil si at de tar aktiv stilling til det de andre sier og bruker det videre i prosessen, enten ved å utfordre ytringen eller ved å bygge videre på den. Elevene må altså være veldig til stede i situasjonen, og være innstilt på å utforske alle tekstens deler der de må dele erfaringer som oppstår i møte med teksten. Prosjektet til Gourvennec et al. er et eksempel på empirisk forskning som bringer oss nærmere en forståelse av norskfagets literacy. Kunnskap om hva som kjennetegner de fagspesifikke praksisene som utøves i faget, fører til at vi får noen didaktiske perspektiver på hva vi må arbeide med for at elevene skal tilegne seg norskfagets Diskurser.

Neil Mercer (2009) deler samtaler inn i tre typer: *kumulative*, *disputtpregede* og *utforskende*. Disse kan anvendes for å kaste lys over hvordan strukturelle forhold kan bidra (eller ikke bidra) med å realisere den litterære samtals utviklingspotensial. De kumulative samtalene kjennetegnes ved at samtalepartnerne bygger på hverandres utsagn uten å gi hverandre motstand. I disputtpregede samtaler er deltakerne primært opptatt av å forsvare sin egen identitet og ståsted, uten å samarbeide. De utforskende samtalene kjennetegnes ved at deltakerne utforsker hverandres utsagn og gir hverandre konstruktiv motstand. Sissil Lea Heggernes (2019) anvender disse begrepene i en artikkel om hvordan samtaler kan bidra til å utvikle *intercultural learning* (at elevene lærer å se ulike perspektiver ut fra ulike kulturelle ståsteder). Hennes konklusjon er blant annet at «invitations that provoke thoughtful responses» gir elevene myndighet til å utforske egne ideer, og er dermed noe man ønsker i litterære samtaler. Utforskende samtaler skjer når disse ideene blir utdypet, bygget videre på eller utfordret. Slike samtaler krever at elevene blir invitert til refleksjon gjennom spørsmål, og videre at de blir oppmuntret til å utdype det de sier, eventuelt med et mål om at de skal utfordres til å endre mening.

Hva som faktisk foregår i den litterære samtalen kan undersøkes med mange ulike formål. En av tingene som gjør den interessant å forske på er at elevene bare møter den i norskfaget på skolen. Det er grunn til å tro at denne praksisen kan påvirke elevers erfaringer med

skjønnlitteratur i vesentlig grad, noe de igjen kan ta med seg ut av klasserommet. I denne oppgaven anvendes overnevnte teori for å analysere og diskutere hvordan samtale iscenesetting påvirker meningsskapingen, samt hva elevene viser av forståelse og kompetanse i situasjonen.

## 2.4 Å lese fiksjon

Dette kapitlet har som formål å redegjøre for hvordan mening skapes i litterære tekster, og hva som kjennetegner litterær kompetanse. Forståelsen bygger på resepsjonsteori med Wolfgang Iser's teorier som grunnlag. Jeg skal så henviser til Bo Steffensen, Sylvi Penne og Jerome Bruner for å gjøre rede for noen litteraturdidaktiske og psykologiske innfallsvinkler til det å lese fiksjon. Aller først skal jeg si noe generelt om hva som kjennetegner norskfagets tilnærming til litterære tekster, med utgangspunkt i to av norskfagets sentrale Diskurser.

### 2.4.1 Norskfagets hermeneutiske- og humanistiske Diskurs

Ifølge Gee (2015, s. 196) er literacy «mastery of a secondary Discourse». Han sier også at hvert fag har sin egen Diskurs, og at både forutsetningen for- og målet med skolens undervisning er innlemmelse i disse Diskursene. Det betyr at elevene må lære hvordan de leser og snakker om tekster på de fagspesifikke måtene, noe som gir tilgang til både tekstene og kulturen (Nicolaysen 2006; Skaftun 2014; Blikstad-Balas 2016). Norskfagets sentrale Diskurs er *hermeneutisk*. Kjennetegnet ved en slik tilnærming er at handlinger og hendelser tolkes innenfor en gitt kontekst. Litterære teksters kontekst fungerer som et helhetlig avgrenset meningsunivers, som brukes som ramme for tolkninger (Nielsen, Gourvennec & Skaftun, 2014).

Eventuelle kontekstuelle koplinger blir dermed relevante i den grad de ivaretar intensjonaliteten i helheten. Det handler med andre ord om å forholde seg til hele teksten på dens egne premisser. Dersom elevene skal kunne åpne seg for en slik situasjon og involvere seg i et slikt tekstarbeid, er det avgjørende at de har tillit til at tekstene taler til dem. Og det er viktig at denne tilliten ikke bare oppstår når tematikken i teksten opptar dem spesielt eller når de spontant identifiserer seg med et dikter-jeg. (Nielsen et al., 2014, s. 188)

Dette sitatet beskriver viktige aspekter ved den hermeneutiske Diskursen, og hva elevene må gjøre for å mestre denne. Det handler i stor grad om å gå *inn* i teksten og undersøke hvilke

muligheter for tolkninger som finnes. Den tidlige hermeneutikken var blant annet opptatt av at enkelttolkninger som ikke tar hensyn til helheten, kan bli tilfeldige og misvisende (Krogh, 2014, s. 25). Det må foregå en dynamisk bevegelse mellom tekstdelene, og mellom tekstdelene og helheten. Denne prosessen kan belyses gjennom *den hermeneutiske sirkel*. Hos Gadamer spiller våre fordommer og forforståelse en avgjørende rolle i denne sirkelbevegelsen, ettersom vi tar disse med inn i tolkningsprosessen (Krogh, 2014, s. 52). Disse fordommene vil imidlertid revideres i møte med teksten dersom de er et hinder for forståelsen. Samtidig sier Gadamer at vi ikke kan ha full oversikt over summen av fordommene våre da disse er mer eller mindre ubevisste. I en litteraturredaktisk sammenheng kan hermeneutikk ses som en metode elevene skal lære å anvende, samtidig som at læreren må være oppmerksom på at meningsskapning består av mer enn bare dynamisk tolkningsarbeid med selve teksten. Eleven vil alltid (ubevisst) ta noe med seg inn i tolkningen som påvirker forståelsen. Et av målene med litteraturundervisningen vil være å bygge opp den tilliten som beskrives av Nielsen et al. (2014), slik at elevene ikke er avhengige av den subjektive tematiske relevansen for å engasjere seg i tekstarbeid. Først da er elevene innlemmet i den hermeneutiske Diskursen.

En viktig del av den hermeneutiske Diskursen er hva som regnes som et godt argument. Bruner (1986) beskriver bruk av logisk argumentasjon i møte med fortellinger. Mens den vitenskapelige (positivistiske) versjonen av kausalitet er ute etter å finne dekontekstualiserte forklaringer (hvis a skjer, så skjer b), er argumentasjon i møte med fortellinger annerledes. Her er man ute etter kontekstuelle forklaringer som heller markerer sannsynlige forklaringer på ulike hendelser. Dette henger sammen med at det fiktive meningsuniverset fungerer som ramme for tolkningene.

Den hermeneutiske Diskursen henger sammen med et humanistisk perspektiv. Det fremkommer av følgende sitat fra filosofen Nils Gilje:

Det hermeneutiske tolkingsarbeidet tar sikte på å avdekke ein underliggende samanheng eller ei djupare meining i handlingar, tekstar, kunstverk, historiske kjelder og liknande kulturuttrykk. Vi seier derfor at hermeneutikken tolkar eit meiningsfullt materiale, meir presist menneskelege handlingar og resultata av slike handlingar. (Gilje 2019, s. 11)

Når vi anvender en tekstanalytisk tilnærming til litterære tekster, gir det oss innblikk i det menneskelige på et mer generalisert nivå. Sammenhenger som avdekkes i tekstene, kan ha verdi for hvordan vi tolker handlinger og hendelser i det virkelige liv. Det kan slik sett bidra til å utvikle mer komplekse og nyanserte oppfatninger av livet generelt. Den hermeneutiske Diskursen kan på denne måten bidra til utvikling på et personlig plan, der eleven får en dypere forståelse av kausalitet knyttet til menneskelige handlinger. Da blir det lettere å gi mening til en uoversiktlig verden der man hele tiden må tolke hvorfor mennesker handler som de gjør. De litterære tekstene tilbyr eksempler på hvordan mennesker opptrer i bestemte kontekster, der konteksten (helheten) må forstås som en ramme for det de fiktive karakterene gjør. Når elevene tilegner seg en slik tolkningsdiskurs, vil de ha bedre forutsetninger for å tolke menneskelige handlinger i forhold til den konteksten de opptrer i. Det kan fungere som en slags motgift til forenklete tolkninger, det være seg oppfatninger som ofte er resultat av emosjonelle (primærdiskursive) reaksjoner på handlinger. Dette skjer for eksempel når man forklarer menneskelig atferd ved å vise til at vedkommende bare *er* sånn eller slik, eller når man generaliserer kontekstuelle kausale forhold til å gjelde alle situasjoner: når barn utagerer er de ute etter oppmerksomhet.

For å oppsummere kan vi si at norskfaget preges av en hermeneutisk tilnærming til litteraturen, der tekstene må tolkes innenfor deres kontekstuelle meningsunivers. Det fremkommer av Nielsen et al. (2014) sitt kapittel om lesing i norskfaget at eleven må føres inn i den spesifikke fiktive konteksten og utforske flertydigheten som teksten inneholder. Den hermeneutiske Diskursen i norskfaget kan være fruktbar i et humanistisk læringsperspektiv, et perspektiv som også utgjør en sentral Diskurs i fagets dannelsingsoppdrag.

#### 2.4.2 Litterære teksters ubestemthet og leseren som medskaper

Resepsjonsteoretikeren Wolfgang Iser utformer en teori om estetisk respons som analyserer hva som egentlig skjer i interaksjonen mellom leseren og det litterære verket. I boken *The act of reading* (1978) introduserer han begrepene *ubestemthet (indeterminacy)*, *tomme plasser (blanks)* og *negasjoner*. Ifølge Iser er det disse egenskapene ved den litterære teksten som legger grunnlag for kommunikasjonen mellom tekst og leser, og for at mening skapes.

Blanks and negations both control the process of communication in their own different ways: the blanks leave open the connections between perspectives in the text, and they induce the reader to perform basic operations *within* the text. The various types of

negation invoke familiar or determinate elements only to cancel them out. What is canceled, however, remains in view, and thus brings about modifications in the reader's attitude toward what is familiar or determinate – in other words, he is guided to adopt a position *in relation* to the text. (Iser, 1978, s. 169)

De tomme plassene må aktivt fylles ut av leseren, samtidig som han stadig endrer perspektiv som følge av negasjoner. Iser mener derfor at teksten til en viss grad styrer leseren ved å legge noen føringer. Disse føringene legger til rette for at leseren stadig må forholde seg aktiv og endre perspektiver. Vi kan trekke en linje til Gadammers fordomsbegrep, og hvordan disse kan endre seg i møte med tekster. «It is only through readjustment of his own projections that the reader can experience something previously not within his experience» (Iser, 1978, s. 167). Når negasjoner oppstår, må leseren justere egne forventninger/erfaringer. Disse prosessene gjør at det litterære verket *realiseres* av leseren, samtidig som leseren kan erfare noe nytt. Iser (1981/1970, s. 128) sier at *betydning* oppstår når leseren lar teksten tilføre noe nytt til sin egen erfaringshistorie, og at det er de tomme plassene som muliggjør dette. Teksten gir ikke leseren bekreftelse på at den meningen som skapes er «korrekt», men er konstruert på en måte som åpner for ulike tolkninger. Følgelig er litterære tekster alltid flertydige.

Hva som menes med *tekstens ubestemthet* forklares i artikkelen *Tekstens appellstrukturer* (Iser, 1981/1970). Iser beskriver den litterære teksten som en pendel som svinger mellom tekstens reale objekter på den ene siden og leserens erfaring på den andre. Siden den litterære teksten er fiksjonell, refererer den ikke direkte til noe i den virkelige verden. Den fremstiller likevel ofte elementer som leseren har erfaring med. Dette skaper en reaksjon hos leseren, som fører til at teksten realiseres. Men siden den litterære teksten aldri kan bli identisk med den virkelige verden, oppstår det et element av ubestemthet (Iser, 1981/1970, s. 107). Hvis en tekst for eksempel skriver om en gård, kan leseren tenke på en gård han har sett før i den virkelige verden. Men hvis fortelleren så sier at denne gården ikke er rød, men grønn, må leseren justere forestillingene. Dette er eksempel på negasjon. «Nuvel, litterære objekter etableres ved, at teksten fremlægger en mangfoldighet af billeder, som skridt for skridt skaber objektet og gør det konkret for læserens forestillingsevne» (Iser, 1981/1970, s. 109). Det er mellom disse bildene, sier Iser, at de *tomme plassene* oppstår. Iser (1978) påpeker også at mennesket har et naturlig behov for å oppleve sammenheng i tilværelsen, et behov som også er til stede hos leseren av et litterært verk.



In phenomenological psychology, this concept has taken on universal significance, and its relation to fictional texts can easily be seen. As the connectability of segments in this type of text is disturbed by blanks, this disturbance will come to fruition in the acts of consistency-building triggered in the readers imagination. (Iser, 1978, s. 185)

Den litterære tekstens tomme plasser vil altså trigge et helt grunnleggende, psykologisk behov hos leseren. Jo flere tomme plasser teksten har, jo mer kreves det av leseren for å skape denne sammenhengen.

Ifølge Iser er den litterære tekstens ubestemtheter grunnen til at ulike lesere realiserer samme tekst på ulik måte. Når leseren projiserer teksten over på sin egen erfaring, kan ulike reaksjoner oppstå. På den ene ytterkanten kan leseren oppleve at teksten er banal fordi den formidler noe leseren allerede vet. På den andre ytterkanten kan tekstens verden oppleves som fantastisk fordi den motsier det vi er vant til (Iser, 1981/1970, s. 108). Gjennom projisering kan leseren bruke teksten som speil for sine egne erfaringer. Litteraturdidaktikere knytter gjerne dette til begrepet *gjenkjennelse*. Alternativt kan leserens forestillinger bli utfordret i den grad at de overhodet ikke stemmer overens med det teksten formidler. Følgene er at leseren enten avviser teksten eller korrigerer forestillingene. Dette er forskjellige måter å redusere ubestemtheten på (Iser, 1981/1970, s. 109).

Vi kan koble dette til Steffensens (2005) uttrykk «*den mindste afvigelsens princip*». Dette går ut på at leseren alltid vil oppfatte det som ikke direkte fortelles i den fiktive verdenen på samme måte som i sin egen verden, såfremt ingenting taler imot det (Steffensen, 2005, s. 49). Dette reiser ifølge Steffensen et paradoks for skjønnlitteraturens begrunnelser. Samtidig som at skjønnlitteraturens oppgave er å fortelle noe nytt, ser det ut til at leserens interesse er å få den fiktive verdenen til å ligne så mye som mulig på sin egen (Steffensen, 2005, s. 50). Iser fremhever også selv at det litterære verket gir muligheter for at leseren kan tilføre noe nytt til sin egen erfaringshistorie, men at lesere kan reagere ulikt. I en litteraturdidaktisk sammenheng er teorien om tomme plasser interessant fordi vi kan studere hvordan elever reagerer på ubestemtheten, og hva som kjennetegner disse reaksjonene.

#### 2.4.3 Stanley Fish og tolkningsfellesskap

Mens Iser utformer en teori om den litterære tekstens egenskaper, er Stanley Fish mer opptatt av hvordan leseren blir påvirket av sosiale og kulturelle faktorer. Han konstruerer begrepet

*tolkningsfellesskap* om det fellesskapet som påvirker leseren i de bestemte situasjonene der tolkningen skjer. Poenget til Fish er at språklige ytringer alltid tolkes i en kontekst, og at det er denne konteksten som i hovedsak styrer hvordan slike ytringer forstås. I essayet «Is there a text in this class?» (1980) eksemplifiserer han dette ved å fortelle om studenten som stiller en professor spørsmålet: «is there a text in this class?». Professoren tror først at studenten lurer på hva som står på pensumlisten, men det viser seg at studenten henviser til noe Fish har sagt i hans forelesninger, og spesifiserer spørsmålet: «No, no, she said. I mean in this class do we believe in poems and things or is it just us?» (Fish, 1980, s. 305). Denne anekdoten brukes for å få frem at tolkninger gjøres som følge av den situasjonen man er i, og at de dermed ikke er styrt av teksten selv. Ytringen «is there a text in this class» endret meningsinnhold da professoren skjønnte at den måtte tolkes i en annen kontekst. Fish mener at dette er et bilde på hvordan all tolkning foregår. Ingen ytringer har et determinert meningsinnhold.

The answer, implicit in everything I have already said, is that communication occurs within situations and that to be in a situation is already to be in possession of (or to be possessed by) a structure of assumptions, of practices understood to be relevant in relation to purposes and goals that are already in place; and its within the assumption of these purposes and goals that any utterance is *immediately* heard. (Fish, 1980, s. 318).

Det er dette som ligger i begrepet *tolkningsfellesskap*. Ytringer/tekster opptrer alltid i en kontekst, og gjennom slike kontekster er man utstyrt med noen spesifikke antakelser om hvordan noe skal tolkes. Hvis vi ser skolen og norskundervisningen som et *tolkningsfellesskap*, vil elevene ha noen slike felles antakelser som resultat av at de har tilegnet seg deler av den skolefaglige Diskursen. Dette er grunnen til at en litterær samtale foregår på en annen måte enn uformelle samtaler om tekster på fritiden. I den litterære samtalen er målet å utforske tekstens meningsinnhold, noe elevene vet fordi de har tilegnet seg denne måten å jobbe med tekst på gjennom skolens norskfag.

Resepsjonsteoriene kan gi oss noen innfallsvinkler til hvordan mening skapes i møte med litterære tekster. Hos både Iser og Fish er det et viktig poeng at det er leseren som realiserer tekstens meningsinnhold, og at det følgelig finnes uendelig mange tolkninger til et litterært verk. Bo Steffensen mener at det finnes en «grundtekst», der «helheden skabes i et møde mellem grundtekst og læserens erfaringer» (Steffensen, 2005, s. 113). Han befinner seg

dermed nærmere Iser enn Fish. For Steffensen er resepsjonsteorien et viktig utgangspunkt for å kartlegge hva leseren tar med seg inn i teksten og hvordan dette påvirker meningsskapingen. En av tingene leseren tar med seg er nemlig den litterære kompetansen, en kompetanse som læres.

#### 2.4.4 Litterær kompetanse

Bo Steffensen (2005) synliggjør et skille mellom det å lese en fiksjonstekst og det å lese noe som fiksjon. Du kan fint lese en skjønnlitterær tekst uten å lese den som fiksjon. Han anvender begrepet *forståelsesformer* som viser til de ulike måtene man kan forstå en tekst på (Steffensen, 2005, s. 31). Dette begrepet svarer til det Penne (2017) kaller forforståelse. Steffensen (2005) konkretiserer dette ytterligere ved å vise til hva som kjennetegner en fiktiv leseform, blant annet gjennom begrepene *leseform* og *fiksjonskonvensjoner*. Ifølge Steffensen er fiksjonskonvensjonene og leseformene knyttet til leserens litterære kompetanse. Kompetansen innebærer ikke bare å kjenne til konvensjonene og leseformene, men å aktivt reflektere over- og velge dem i en gitt lesesituasjon. Det handler dermed også om metakognisjon. Heretter bruker jeg begrepet fiksjonsforståelse delvis synonymt med litterær kompetanse. Fiksjonsforståelse er et mer presist begrep når det er snakk om leserens metabevisthet/forforståelse i møte med den litterære teksten, der teksten leses som fiksjon og ikke som noe annet. Det handler om en mer grunnleggende forståelse for hvorfor de fiktive tekstene er skrevet og hvordan vi leser dem. En leser kan for eksempel mestre enkelte konvensjoner som bygger litterær kompetanse, uten å ha en slik grunnleggende forståelse for fiksjonens leseform.

#### 2.4.5 Faktiv og fiktiv leseform

Når det gjelder leseformer, skiller Steffensen mellom en *faktiv* og en *fiktiv* leseform, forstått som noe leseren anvender i møte med teksten. «Det grunnleggende utgangspunkt for den faktive læseform er derfor at modtageren velger at tro på at afsenderen forsøker direkte at si noe om verden, om hvordan den er, som kan være sandt eller falsk (Steffensen, 2005, s. 103). Det er altså leseren som bevisst eller ubevisst velger å forstå en tekst faktivt eller fiktivt. Videre utdyper Steffensen hvordan denne transaksjonen foregår ved å presentere noen metaspørsmål som stilles når man anvender de to leseformene. Gjennom den faktive leseformen vil man for eksempel stille spørsmål ved om teksten er sann eller falsk, hva den beskriver av den virkelige verden, hva som er forfatterens motiv, og til handlingsaspektet i

den aktuelle verden (Steffensen, 2005, s. 105). Disse spørsmålene er ifølge Steffensen ikke relevante spørsmål i en fiktiv fortolkning.

Velger man derimot en fiktiv leseform, blir spørsmålene annerledes. Da stiller man spørsmål om hvilken verden man befinner seg i, hvem som er tekstens avsender, hvorfor teksten er fortalt og hva leseren skal gjøre i fiksjonssammenhengen (Steffensen, 2005, s. 111). Disse spørsmålene knytter Steffensen tett sammen med den litterære kompetansen. Det skyldes at litterær kompetanse forutsetter evnen til å reflektere over- og velge den riktige leseformen, i tillegg til å kjenne til konvensjonene som den fiktive leseformen fører med seg (Steffensen, 2005, s. 117).

#### 2.4.6 Fiksjonskonvensjoner

Steffensen knytter den litterære kompetansen til *fiksjonskonvensjoner*. Disse konvensjonene er konkrete og forstås som «spilleregler» leseren må følge når den fiktive leseformen tas i bruk (Steffensen, 2005, s. 126). Konvensjonene blir med andre ord en konkretisering av leseformen, noe som skaper didaktiske muligheter for å undervise i fiksjon. At teksten er oppdiktet, er utgangspunktet for resten av konvensjonene. Det betyr blant annet at teksten ikke sier noe direkte om virkeligheten, selv om det av leseren kan oppfattes slik. Den fiktive leseformen krever dermed at leseren anser vår verden som irrelevant. Hvis man leser en roman som plasserer handlingen i en norsk bygd, vil en faktisk leser kanskje begynne å lure på hvilken bygd det er snakk om. For den fiktive leseren er dette irrelevant. Steffensen skriver at uttrykket «en mulig verden» kan være beskrivende for hvordan leseren kan oppfylle denne konvensjonen (Steffensen, 2005, s. 129). Man må altså være klar over at man befinner seg i en annen verden, selv om denne kan ligne på den virkelige verden man selv er en del av. En ytterligere konsekvens av dette kommer til uttrykk i den neste konvensjonen som går ut på at forfatteren suspenderes sammen den virkelige verden. Det er fortelleren som må forstås som avsender av teksten (Steffensen, 2005, s. 129).

Videre skriver Steffensen at den fiktive lesning etablerer et system av autoritetsnivåer. I dette ligger at teksten kan inneholde tvetydigheter, og at leseren må forsøke å tolke seg frem til det øverste autoritetsnivået. Det innebærer for eksempel at fortellerens beskrivelser av handlingsforløpet må tillegges mer autoritet enn karakterenes replikker (Steffensen, 2005, s. 133). Videre kan det være snakk om en utroverdig forteller, der leseren må tolke seg frem til hva som er «sant». I Maskeblomstfamilien av Lars Saabye Christensen er det en personal

forteller som stadig presenterer ulike scener som «kunne ha skjedd», uten å avsløre hva som er den «sanne» historien. Ved en faktiv leseform vil leseren bli frustrert over at fortelleren ikke taler sant, mens den fiktive leser vil lete etter tegn på at fortelleren på en eller annen måte avslører det jeg-personen forsøker å skjule. Uansett hvordan disse autoritetsnivåene er organisert, fastslår Steffensen at det viktigste med denne konvensjonen handler om at man kan skille mellom den biografiske forfatteren og fortelleren, der fortelleren på øverste autoritetsnivå med logisk nødvendighet taler sant (Steffensen, 2005, s. 135).

Evnen til å lese med fordobling beskrives som den mest avgjørende konvensjonen. Dette innebærer at leseren søker etter en mening utover det bokstavelige (Steffensen, 2005, s. 138). Steffensen knytter dette til spørsmålet: «hvorfor er dette fortalt?», som vi har sett er et eksempel på relevante spørsmål i en fiktiv sammenheng. Dette krever at leseren tar for gitt at historien/diktet er fortalt av en grunn og aktivt søker etter en mening som kan gi svar på dette. Ifølge Steffensen er denne konvensjonen den vanskeligste å beherske: «Læseren skal først forstå hvad teksten betyder bogstaveligt. (...) Dernæst må man forstå at hvad teksten og dens ord betyder normalt, kan den ikke betyde i denne læsesituasjon. Endelig må læseren så prøve at finde ut af hvad den så kan betyde i stedet for» (Steffensen, 2005, s. 139). Han poengterer at denne utfordringen kan føre til at leseren heller velger å lese faktivt. Vi kan knytte begrepet fordobling til begrepet *generalisering* i den betydning at det litterære verket generaliseres til å bety noe utover den fiktive konteksten.

For å oppsummere Steffensens syn på litterær kompetanse, er det å anvende den fiktive leseform en viktig del av litterær kompetanse. Dette handler mye om hvilke spørsmål vi stiller til tekstene, og hvilke spørsmål vi *ikke* stiller. Videre legger han stor vekt på fordoblingen. I likhet med Iser mener han det finnes en grunntekst som legger noen føringer for hvordan et litterært verk skal tolkes, som vil si at en leser ikke kan gi teksten hvilken betydning som helst. Det er disse perspektivene på litterær kompetanse/fiksjonsforståelse som er sentrale i denne oppgaven, der den fiktive leseformen og fiksjonskonvensjonene ses i sammenheng med Jerome Bruner og hans to tenkemåter.

#### 2.4.7 To tenkemåter

Jerome Bruner (1986) er opptatt av leserens rolle i meningsskapingen, og hvordan de mentale prosessene har betydning for den meningen som skapes i møte med teksten. Han skiller

mellom en *syntagmatisk* og en *paradigmatisk* tenkemåte som er to ulike måter å skape mening på. Han beskriver tenkemåtene slik:

There are two modes of cognitive functioning, two modes of thought, each providing distinct ways of ordering experience, of constructing reality. The two (thought complementary) are irreducible to one another. Efforts to reduce one mode to the other or to ignore one at the expense of the other inevitably fail to capture the rich diversity of thought. Each of the ways knowing, moreover, are operating principles of its own and its own criteria of well – formedness. They differ radically in their procedures for verification. A good story and a well-formed argument are different natural kinds. Both can be used as means for convincing each other. Yet what they convince of is fundamentally different: arguments convince one of their truth, stories of their lifelikeness. The one verifies by eventual appeal to procedures for establishing formal and empirical proof. The other establishes not truth but verisimilitude. (Bruner, 1986, s. 11)

Her understreker Bruner at de to tenkemåtene eksisterer side om side, og at det handler om det kognitive; hvordan vi organiserer og konstruerer verden rundt oss. Mens den paradigmatisk tenkemåten er knyttet til det vitenskapelige, er den syntagmatisk knyttet til det nære og subjektive. Den syntagmatisk tenkemåten kommer til uttrykk når vi leser en fortelling og vurderer den etter hvorvidt den ligner på vår egen verden, våre egne erfaringer og oppfatninger av hvordan noe er. Vi ordner dessuten erfaringene våre tidsmessig (først skjedde det, så det) og konstruerer våre egne liv som fortellinger. Den paradigmatisk tenkemåten er som vitenskapen opptatt av generalisering. Sylvi Penne (2010, s. 130) illustrerer hva de to tenkemåtene innebærer mer konkret. Paradigmatisk tenkning tilstreber objektivitet, den kjennetegnes av reflekterende/argumenterende tenkning, den innebærer metakognisjon og læres i kulturen. Ofte er den metaforisk. Den syntagmatisk tenkningen er derimot subjektiv og «nær», den er knyttet til narrativ tenkning og primærdiskursen. «Primærdiskursen opererer innenfor den syntagmatisk tenkemåten, mens bevissthet om sekundærdiskursene fører til refleksjon på et paradigmatisk nivå» (Penne, 2010, s. 131). I litteraturundervisningen må elevene løftes inn i sekundærdiskursen for å utvikle den paradigmatisk tenkemåten i møte med fiksjonstekstene.

Vi kan se dette i sammenheng med det Steffensen (2005) kaller for narrativ kompetanse og fiksjonskompetanse. «Narrativ kompetence er at kunne fortælle, følge og forstå en historie. Det indbefatter også evnen til å forstå hvorfor historien er fortalt – hvad der er dens pointe» (Steffensen, 2005, s. 180). Dette skiller seg fra fiksjonskompetansen som også krever at leseren kan skape merbetydning. Det skjer gjennom fordoblingen (Steffensen, 2005, s. 180). Mens den narrative kompetansen handler om å kunne følge- og forstå sammenhengen i en historie, handler fiksjonskompetanse om at leseren kan skape noe *mer* ut av den. Her er vi inne på metaforisk tenkning og tolkninger som er mer objektive, og som krever refleksjon på et metanivå (se s. 5-6). Penne (2010, s. 134) skriver at «paradigmatisk tenkning er å «fryse tiden», gå ut av et konkret handlingsforløp og generalisere, finne strukturer og begrep som har mer eller mindre universell gyldighet og kan overføres som generell erfaring og kunnskap». Fiksjonskompetanse innebærer altså å kunne bevege seg fra en syntagmatisk tenkemåte over i en paradigmatisk, der teksten fordobles og generaliseres til noe allment. Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven, knyttes dette til teksten relevans. Den narrative kompetansen er derimot en mer grunnleggende kompetanse som knyttes til den syntagmatiske tenkemåten.

Penne & Kleve (2012) beskriver syntagmatisk tenkning som norskfagets tenkning. Grunnen er at man ofte arbeider innenfor bestemte kontekster der tolkninger gjøres innenfor disse. Men de argumenterer for at norskfaget også trenger dekontekstualisert generalisering, spesielt når vi jobber med litterære tekster. Det er fordi de litterære tekstene inneholder generaliserende aspekter som er viktige i forbindelse med tolkning, primært gjennom bruken av metaforer (Kleve & Penne, 2012, s. 14). Bruner (1986) understreker at de to tenkemåtene utgjør en helhet, derfor er ikke målet å stagge den ene fremfor den andre, men at elevene blir mer bevisst rundt hvordan de tenker i møte med ulike aktiviteter i fagene. I analysen undersøker jeg hvordan disse to tenkemåtene kommer til uttrykk i elevenes samtaler, for å så diskutere de didaktiske konsekvensene av dette i drøftingsdelen. Begrepet *generalisering* brukes her om hvordan elevene uttrykker erkjennelse om tekstenes metaforiske betydning, og er knyttet til det jeg kaller for relevans.

#### 2.4.8 Folketeorier

Bruners arbeider er ikke bare konsentrert rundt det kognitive, han er også opptatt av kulturens betydning for hvordan vi konstruerer verden rundt oss. Dette kommer for eksempel til syne i boken *Acts of meaning* (1990). Ifølge Bruner spiller *folketeorier* en viktig rolle for

menneskers utvikling av modeller som forklarer verden. «We develop theories about *kinds* of people, *kinds* of problems, *kinds* of human conditions» (Bruner, 1986, s. 49). Disse folketeoriene kommer fra kulturen, og det at det er snakk om «typer» viser at det ofte er snakk om en forenklet versjon av virkeligheten. Andre begreper som er brukt er *hverdagspsykologi* (Bruner, 1997) eller *folkepsykologi* (Bruner, 1990). Dette handler mer spesifikt om hvordan man tolker egen og andres bevissthet. Vi bruker slike teorier for å forstå det som skjer rundt oss, for å forstå andre mennesker og hvorfor de handler som de gjør. Det er et viktig poeng hos Bruner at disse teoriene konstrueres og videreføres gjennom kulturen, noe som innebærer et sosialkonstruktivistisk perspektiv.

Folketeoriene/folkepsykologien er svært styrende for hvordan mennesker tolker omverdenen. I møte med litterære tekster kan folketeorier ha betydning for hva som projiseres inn i teksten. Det brukes på lik linje med annen «kunnskap» leseren besitter om verden, for å skape mening. Folketeoriene er bygget på narrative eller metaforiske skjema, som former hvordan mennesker erfarer, tolker og reagerer på det som foregår rundt oss (Skarstein, 2013, s. 36).

Gee (2015, s. 114) bruker begrepene *cultural models* og *figured worlds*, og forklarer at det dreier seg om forenklete teorier om verden. Disse teoriene kan mennesker anvende for å skape mening i ulike situasjoner, uten å måtte bruke tid på å fortolke alt som skjer. Gee presiserer at disse modellene ikke bare er noe som er i hodene til hver enkelt, men at de skapes i de sosiale miljøene vi interagerer med. Dette innebærer at mening er *situert* (Gee, 2015, s. 115). Hvordan vi tolker noe er avhengig av hvilken kontekst det skal tolkes i, samt hvilke modeller vi har tilgang på. Gee skaper også en sammenheng mellom kulturen og menneskehjernen. Samtidig som vi er sosiale vesener som konstruerer verden via kulturen vi er en del av, søker hjernen etter gjenkjennelige mønstre for å tilføre mening til det som erfares. Fortellinger og metaforer er slike kognitive redskaper vi bruker for å ordne erfaringene.

Både Gee og Bruner lager teorier som går ut på at mennesket anvender noen modeller for å tilføre mening til verden rundt seg. Disse modellene er sosialt konstruerte, men fungerer som skjemaer for hvordan ulike fenomener tolkes. Tolkningene foregår dermed ubevisst på et kognitivt nivå. Et godt eksempel på en rådende folketeori i vestens samfunn er det Jean M. Twenge (2006) kaller «Generation Me». Dette handler om et strukturelt individfokus der selvet prioriteres foran alt annet. «Today's young people are experiencing that society right



now, and they speak the language of the self as their native tongue. The individual has always come first, and feeling good about yourself has always been a primary virtue» (Twenge, 2006, s. 2). De unge som vokser opp i dag ser dette som noe selvsagt og underforstått, noe som ikke trenger begrunnelse. Det er dermed stor sannsynlighet for at disse teoriene vil projiseres inn i situasjoner og tekster. I Skarsteins (2013, s. 143) doktoravhandling finner vi eksempler på nettopp dette, der en elev tolker Noras handlinger i *Et dukkehjem* som et uttrykk for hva karakteren *har lyst til*. Dette projiseres inn i teksten ved hjelp av elevens selvforståelse som bygger på individmetaforen: metaforen om det autonome individet (Skarstein, 2013, s. 128).

I analysen anvendes begrepet folketeori/folketeoretisk når jeg viser til at elevene tolker tekstene ved hjelp av sammenhenger som de finner i sin egen erkjennelse. Folketeoriene er, som både Bruner og Gee påpeker, avgjørende redskaper for å tolke erfaringer. Vi ville aldri hatt kapasitet til å hele tiden skulle fortolke hver bidige detalj, sier Gee. Derfor er de nødvendige. Utfordringen med dem er at de kan virke begrensende ved at de forenkler verden. Den litterære samtalen kan bidra til å skape en mer kompleks forståelse ved at elevene går inn i en fortolkende Diskurs hvor flere erfaringer møtes.

## 2.5 Novelle og dikt – to fiktive sjangre som krever ulik forforståelse

Som vi har sett, handler fiksjonsforståelse om å lese en tekst *som* fiksjon, der metabevisthet og kjennskap til litterære konvensjoner er avgjørende. Steffensen (2005) vektlegger skillet mellom den fiktive- og faktive leseformen, men hva med de ulike sjangrene innenfor skjønnlitteraturen? Hva kjennetegner lesemåten som anvendes i møte med en novelle, og hvordan er denne forskjellig fra hvordan man leser et dikt? Denne oppgaven tar utgangspunkt i at de to sjangrene krever ulik forforståelse som følge av deres egenart. Dette kapittelet har som formål å bidra med noen teoretiske innfallsvinkler som kan være med på å belyse dette. Tekstene som er brukt i prosjektet er novellen *Følelser som ikke heter noe* (Johnsen, 2005) og diktet *Jeg puster liv i murstein* (Ali, 2017). Begge tekstene finnes i læreverket Intertekst for vg1.

### 2.5.1 Hvordan ubestemtheten kommer til uttrykk i de to sjangrene

Det er et kjennetegn ved litterære tekster at den inneholder tomrom (Iser, 1978). Dette kan brukes som resepsjonsteoretisk utgangspunkt i analyse av diktlesninger så vel som lesninger av en roman eller novelle. Iser forstår av ubestemthet favner om alle de referansene som

litterære tekster skaper til virkeligheten, der helt tilsynelatende uproblematiske objekter som «stol» eller «strand» skaper ubestemthet på den måten at ulike lesere forestiller seg ulike ting når de leser om dem. Men er det noen forskjeller i hvordan ubestemtheten kommer til uttrykk i de to sjangrene? Dette finnes det ikke et enkelt svar på, da Iser ikke løfter frem denne problematikken selv. Det synes likevel fornuftig å se noen av sjangertrekkene i sammenheng med Isers teori om tomme plasser, for å finne ut om det er noen sjangerspesifikke kjennetegn ved hvordan meningshelhet skapes gjennom utfylling av de tomme plassene. Det er i all hovedsak fremstillingsformen, det vil si *hvordan* innholdet formidles, som utgjør de mest åpenbare forskjellene.

Novelle er eksempel på en *fortelling* eller *narrativ tekst*. Jacob Lothe (1994, s. 11) sier at en fortelling presenterer en handlingskjede der årsak følges av virkning, og som er plassert i tid og rom. Som Lothe påpeker, er dette kriterier som oppfylles i langt flere situasjoner enn i fiksjonsteksten, deriblant hverdagslige dialoger og i tankene våre. Lothe skriver følgende om menneskets naturlige behov for å etablere narrative mønstre:

Mennesket har eit djuptliggjande behov for å etablere narrative mønster, noko som vidare har samanheng med tendensen vi har til å sjå livet som ei forteljing – ei tidsavgrensa utviklingsline fra byrjing til slutt, frå fødsel til død, der vi helst vil finne kvart stadium meiningsfylt og grunnegi dei vala vi gjer. (Lothe, 1994, s. 11)

Fortellingens struktur er med andre ord sammenfallende med hvordan vi mennesker ordner erfaringene våre. Ifølge Bruner (1997, s. 155) gjør mennesker dette så naturlig og automatisk at vi følgelig mangler bevissthet om hvordan disse fortellingene skapes. Dette skyldes at det narrative skjemaet er det mest grunnleggende vi har for å skape mening. Den syntagmatiske tenkemåten vil dermed aktiveres i møte med fortellingen fordi strukturen er nær og kjent. Det tidsmessige (først skjedde det, så det) er en helt grunnleggende måte å strukturere erfaringer på, i tillegg til at vi er opptatt av å tillegge ulike hendelser bestemte årsaker (kona gikk fra meg fordi jeg ikke ga henne nok oppmerksomhet). Når vi leser en narrativ tekst, vil det dermed oppstå et behov for å gjøre akkurat dette: for at fortellingen skal bli sammenhengende og meningsfull, må vi utvikle en forståelse av hva som skjer når (det narratologien kaller for rekkefølge), samt hvordan hendelsene henger sammen kausalt. En sentral kilde til ubestemthet i disse tekstene er derfor hvordan denne sammenhengen skal skapes. Hvis vi ikke forstår hvorfor de fiktive karakterene handler som de gjør, oppstår det et behov for reduksjon

av ubestemthet. Dette kan ifølge Iser foregå på ulike måter. Leseren kan enten bli frustrert og avvise teksten, han kan projisere egne erfaringer inn i teksten for å fylle tomrommet, eller han kan forsøke å forstå sammenhengen ved å gå dypere inn i teksten (for eksempel ved å lese den flere ganger) og oppnå ny erkjennelse. Det er så klart ikke bare det tidsmessige og det kausale som skaper ubestemthet i disse tekstene, men det skaper en slags *form for ubestemthet* som er spesiell for narrative tekster.

Diktet, som derimot ikke har en narrativ struktur, skaper andre former for ubestemthet. Leseren møter ikke en tekst som er tidsmessig eller kausalt organisert, derimot må mening og sammenheng skapes på et metaforisk nivå. For å skape mening må det semantiske fordobles til noe mer, noe som ifølge Bruner krever en paradigmatisk tenkemåte. Steffensen (2005) knytter det til konvensjonen fordobling, noe han mener barn i ungdomsskolealder kognitivt sett er i stand til. Ifølge Vygotsky (2001) er metaforisk meningsskapning det siste stadiet i barnets språkutvikling. Han viser til eksempelet *Døde sjeler* av Nikolai Gogol, en tittel som både viser til noe konkret i fortellingen, men også til en overført betydning.

George Lakoff og Mark Johnson (2003) viser at vårt begrepssystem er bygget på metaforer og at vår forståelse av verden derfor i stor grad hviler på metaforiske projiseringer. De trekker blant annet frem eksempelet «tid er penger», der vi bruker formuleringer som «å *kaste bort* tiden» eller «du kan *spare* timevis på dette hjelpemiddelet». Ved å skape slike metaforiske sammenhenger i språket, formes vår forståelse av at «tid er penger» selv om vi er fullstendig klar over at tid ikke *er* penger. Denne metaforen er skapt i vår kultur der tid forstås som en begrenset og verdifull ressurs, som igjen knyttes til penger. «Metaforens essens er det å forstå og erfare én ting ut fra en annen» (Lakoff & Johnson, 2003, s. 9). Grunnmetaforen «tid er penger» er uttrykk for kulturens forståelse av tid, og preger måten vi tenker- og snakker om tid. Det er altså helt grunnleggende for mennesker å tenke i metaforer, men i de litterære tekstene møter vi andre metaforer enn de som er innlemmet i begrepssystemet vårt. Dette kjennetegner skjønnlitteratur generelt og de lyriske tekstene spesielt. Da må nye metaforiske sammenhenger skapes, men uten at det metaforiske skjemaet umiddelbart kjenner igjen disse sammenhengene. Lakoff & Johnson (2003, s. 132) kaller dette for *nye metaforer* og bruker eksempelet «Kjærligheten er et kunstverk vi samarbeider om». I et dikt kunne vi møtt formuleringen «dette kunstverket vi samarbeider om» i en eller annen fiktiv kontekst, mens leseren selv må skjønne at dette kunstverket skal overføres til betydningen «kjærlighet mellom to mennesker». Denne sammenhengen er ubestemt før den realiseres av leseren, men

likefullt mulig å skape fordi vår hverdagslige konseptualisering av verden er metaforisk, i tillegg til narrativ.

Det som bestemmer meningsinnholdet i metaforene er hvilke assosiasjoner eller konnotasjoner som vekkes hos leseren. Mens konnotasjoner er ordenes kulturelle «medbetydninger», er assosiasjoner det vi privat forbinder med noe (Liestøl, Fagerjord & Hannemyr, 2009, s. 40). I utgangspunktet er ikke kunstverk noe vi i vår kultur typisk konnoterer til kjærlighet, men hvis vi for eksempel slenger på linjen «er vår vei», vil grunnmetaforen «kjærligheten er en reise» (Lakoff & Johnson, 2003) kunne føre «vei» sammen med kjærlighet idet samarbeidet forstås i en romantisk betydning. Da er det skjedd en metaforisk projisering fra begrepet «kunstverk». Dette eksempelet illustrerer hvordan hverdagsmetaforene kan støtte oss i å forstå de poetiske metaforene. Når leseren ikke finner støtte i hverdagsmetaforer, er det gjennom assosiasjoner og konnotasjoner at metaforen gis mening, der «kunstverk» for eksempel kan konnotere farger eller noe vakkert. Bruk av konnotasjoner krever dessuten at leseren har kulturell kunnskap om hva ulike ting konnoterer: ordet kunstverk vil ha andre konnotasjoner for buddhistmunker i Tibet enn for en gjennomsnittlig nordmann.

Det er en logisk slutning at diktets metaforiske karakter vil være en sentral kilde til ubestemthet. Dette kan skje helt konkret når leseren for eksempel møter på et språklig bilde som må tolkes i en (ubestemt) overført betydning. I diktet som anvendes i dette prosjektet vil for eksempel «jeg puster liv i murstein» skape et tomrom før meningen med det realiseres. Det å puste liv er basert på den mer grunnleggende metaforen «liv er bevegelse», noe hjernen vår uproblematisk oppfatter. «Murstein» er derimot ikke like entydig, men er kontekstuell plassert som en kontrast til livet som pustes. Andre konnotasjoner til murstein kan være noe hardt eller en del av en bygning. Alt dette viser hvor meningstettet diktet er, og at leseren er nødt til å anvende metaforiske projiseringer som passer i den kontekstuelle sammenhengen de står i. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig å finne ut hva enkelte begreper/ytringer konnoterer. «I mye av poesien ligger tekstens assosiasjonsriksom og betydningspotensiale i *fraværet* av entydig mening, eller i uuttalte eller fragmentariske sammenhenger» (Janss & Refsum, 2010, s. 82). Leseren må dermed skape sammenheng ved å knytte diktets deler sammen og forsøke å skape en meningsfull helhet. Her kjenner ikke leserens syntagmatiske tenkning igjen strukturen på samme måte som i fortellingen. En hypotese er derfor at det er mer utfordrende for leseren å redusere ubestemtheten i et dikt, fordi vedkommende ikke

finner støtte i det narrative skjemaet. Videre er det slik at metaforisk tenkning er noe barnet lærer senere enn narrativ tenkning, og er dermed en mer avansert form for konseptualisering (Vygotsky 2001; Steffensen 2005).

### 2.5.2 Forteller og lyrisk jeg

Det andre jeg vil trekke frem som en vesentlig forskjell på de to sjangrene handler om fokaliseringen. I den lyriske teksten opereres det med et dikter-jeg som kan være mer eller mindre eksplisitt til stede. Janss og Refsum (2010, s. 24) behandler spørsmålet om hvordan dette «jeg-et» skal forstås i den lyriske konteksten. De skriver at lyrikkforståelsen kan bli for subjektorientert i den betydning at leseren er opptatt av hvem det er som kommuniserer og hvorfor. De kaller det for «nærhet mellom utsigelse og motiv», som ikke må forveksles med en sterk subjektiv, ekspressiv ladning fra dikteren sin side (Janss & Refsum, 2010, s. 24). Det betyr at diktet kjennetegnes av en sterk nærhet mellom dikter-jeget og motivet, noe som kan bli enda mer tydelig i tekster som eksplisitt skriver «jeg». Dikter-jeget må altså forstås som en fiktiv størrelse i diktet og ikke som identisk med dikteren.

I litteraturvitenskapelig leksikon står det om fortellingen at den ofte vurderes som mindre subjektiv enn lyrikken (Lothe, Refsum & Solberg, 2007, s. 54). Dette kan henge sammen med fortellerens muligheter til å distansere seg fra motivet, i motsetning til dikter-jeget som «smelter» sammen med motivet. En forteller er enten aural eller personal, der den sistnevnte tar i bruk pronomenet «jeg». Dette skaper en nærhet ved at fortelleren er aktiv i utformingen av handlingsstrukturen (Lothe, 1994, s. 32). Novellen som er brukt i dette prosjektet har en personal forteller, der handlingen formidles gjennom synsvinkelen til en karakter med navn Amalie/Po. Diktet som er brukt har et dikter-jeg som kommer til syne gjennom bruk av pronomenet «jeg».

Oppsummerende kan vi si at diktet og fortellingen skiller seg fra hverandre når det gjelder tekstens *hvordan*. Mens fortellingen har en narrativ struktur, formidler diktet mening gjennom metaforer. Mens den narrative teksten har en forteller, er dikter-jeget «stemmen» som opptrer i diktet. Denne stemmen befinner seg *i* selve situasjonen, i motivet. I begge tilfeller vil det i en fiktiv sammenheng være avgjørende å skille disse størrelsene fra forfatteren/dikteren. I sers teorier om tomme plasser kan brukes om begge sjangre, men her foreslås det at disse får en sjangerspesifikk karakter som krever ulike tolkningsstrategier. Analysen vil forsøke å avdekke følgende: endrer elevenes tolkningspraksis seg som følge av sjanger? Dette skal

undersøkes med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene. Spørsmålet om hvilke signaler dette eventuelt gir om fiksjonsforståelsen, vil behandles i diskusjonen.

### 3. Metode

#### 3.1 Datainnsamlingen

Datamaterialet består av fire transkriberte gruppesamtaler i form av litterære samtaler, i tillegg til feltnotater fra undervisningen som fant sted i etterkant av samtalene. Observasjon av lærerens undervisning var ment som et potensielt supplement til gruppesamtalene, for å se hvordan elevenes tekstsamtaler ble bearbeidet i helklassesamtale. Det åpnet for at jeg fikk innblikk i hvordan elevene oppsummerte sin tekstforståelse, samt hvordan responsene deres ble behandlet av læreren. I tillegg fikk jeg se hvordan læreren introduserte undervisningen og hvordan hun forberedte elevene på de litterære samtalene.

##### 3.1.1 Utvalg

Prosjektet ble gjennomført ved en videregående skole på Østlandet der utvalget består av 16 elever på vg1 (fordelt på fire grupper). Noe av hensikten med prosjektet var å undersøke noe av den norskfaglige bagasjen elevene har med seg etter endt grunnskole, derfor var valget av trinn basert på et *kriterieutvalg* (Tjora, 2021). Deltakerne skulle altså være i vg1, men utover dette var det ingen kriterier for utvalget. Det ble derfor opp til læreren og elevene å avgjøre hvem som skulle delta i samtalene med lydopptak. Siden prosjektet ble gjennomført i oktober, kan vi si at elevene befant seg i en overgangsfase fra grunnskolen til videregående opplæring. Alle elevene gikk i samme klasse på studiespesialiserende linje. Skolen har høye inntaksgrenser, noe som vil si at elevene i prosjektet har fått gode karakterer på ungdomsskolen. Materialet inneholder dermed responser fra elever som presterer over gjennomsnittet i skolefag.

De litterære samtalene ble gjennomført i en avsluttende fase av en periode der elevene hadde arbeidet med skjønnlitteratur i forbindelse med et romanprosjekt. Diktsjangeren hadde de ikke jobbet med ennå.

### 3.1.2 Gjennomføring

Prosjektet ble gjennomført i løpet av en undervisningsøkt på 90 minutter. Læreren hadde delt inn elevene i grupper på forhånd og valgt ut to tekster til de litterære samtalerne. Det var et ønske fra min side at læreren skulle velge ut tekstene for at de skulle være mest mulig tilpasset elevgruppen, og for at jeg skulle unngå å intervensere i opplegget. Det eneste jeg hadde innvirkning på var valget av sjangre. Her ønsket jeg at elevene skulle jobbe med en novelle og et dikt, slik at jeg kunne undersøke eventuelle sjangerspesifikke forskjeller som kunne være relevante for problemstillingen. Tanken var at alle elevene skulle gjennomføre samtalerne i klasserommet hvor fire av gruppene skulle få en mikrofon plassert foran seg. Dette for å sikre en mest mulig naturlig setting. Etter testing av mikrofoner fant vi imidlertid ut at dette ikke ville fungere, dermed ble fire av gruppene plassert på hvert sitt grupperom. Her satt de uforstyrret og snakket om de to tekstene i til sammen 40 minutter med pause imellom tekstsamtalerne.

Økten begynte med at jeg presenterte meg og forklarte kort hvorfor jeg var der. Læreren hadde allerede snakket med elevene og foresatte om hva som skulle skje, delt ut informasjonsskriv (Vedlegg 3) og samlet inn samtykkeskjemaer. Elevene fikk anledning til å stille spørsmål, i tillegg forklarte jeg at dette var forskning og ikke en vurderingssituasjon. Dette gjorde jeg for å forhindre eventuelt prestasjonspress, noe som ville gjort materialet mindre autentisk. Det var dessuten et etisk aspekt å sørge for at elevene følte seg trygge. Deretter presenterte læreren de to tekstene og forklarte hvordan de litterære samtalerne skulle foregå. Hun hadde laget oppgaver (Vedlegg 1) til både diktet og novellen som elevene skulle bruke som utgangspunkt. Disse vil bli presentert i analysen. Utforming av oppgavene var en pedagogisk strategi for å gjøre det enklere for elevene å komme i gang, noe hun ofte hadde erfart kunne ta litt tid. Elevene fikk beskjed om at oppgavene var ment som et utgangspunkt og at de ikke måtte følge dem slavisk. Elevene hadde hver sin utskrift av begge tekstene tilgjengelig under samtalerne. Da de hadde gjennomført samtalerne, brukte læreren ca. 20 minutter på å oppsummere de to tekstene gjennom helklassesamtale. Her delte elevene sine tanker rundt tekstene, samt noen av responsene på oppgavene. Læreren fulgte opp og utfordret elevenes responser.

## 3.2 Kvalitativ metode

Den kvalitative metodens egenart kan tydeliggjøres ved å sammenligne med kvantitativ metode. Ifølge Aksel Tjora (2021, s. 35) bygger argumentasjonen for det ene eller det andre valget ofte på generelle karakteristikk som oversikt/innsikt eller forklaring/forståelse. Han hevder videre at det finnes vesentlige forskjeller mellom disse to metodene, som går dypere enn de generelle karakteristikkene. Her trekkes det frem at «folks innerste tanker og følelser er områder for utforskning, heller enn ressurser for å forklare funn» (Tjora, 2021, s. 36) I et utdanningsvitenskapelig perspektiv kan en kvalitativ tilnærming for eksempel bidra til økt forståelse av elever- og læreres atferd, ved at vi utforsker den heller enn å kvantifisere den.

I denne studien ble en kvalitativ metode et naturlig valg ettersom jeg ønsket å utforske elevers litterære forståelse og hvordan den kommer til uttrykk i en faglig situasjon. «I tillegg snakker vi om at de kvalitative studiene gjerne forholder seg til et fortolkende paradigme, ofte med fokus på informantenes opplevelse og meningsdannelse, og hva slags konsekvenser meningene har» (Tjora, 2021, s. 27). Det er i stor grad elevenes meningsdannelse som utgjør grunnlaget for forskningen, og materialet har blitt brukt for å tolke både hva som kjennetegner meningene, men også hvilke konsekvenser det kan ha for undervisning.

### 3.2.1 Observasjon

Observasjon av helklassesamtalen skulle fungere som et eventuelt supplement til samtalene. Her skrev jeg feltnotater hvor jeg prøvde å få med alt som ble sagt av elevene og læreren. Jeg sørget for at notatene kun inneholdt beskrivelser og ikke vurderinger av det som skjedde (Fangen, 2004, s. 79). Da jeg kom hjem, skrev jeg umiddelbart notatene over på en pc. Jeg skrev også opp det jeg husket som jeg ikke hadde fått med på papiret. Jeg trodde ikke disse ville komme til å spille noen sentral rolle for prosjektet, men så det likevel som viktig å gjennomføre observasjonen for å få med konteksten rundt samtalene.

### 3.2.2 Samtaleanalyse

Prosjektets hovedmateriale er transkriberte lydopptak av de litterære gruppesamtalene. Marit Olave Riis-Johansen (2020) redegjør for samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. Et viktig utgangspunkt for hennes redegjørelse er forståelsen om at mening skapes i fellesskap. Det innebærer at de utsagnene som studeres, alltid inngår i en sammenheng. Vi kan derfor ikke tolke enkeltytringer uten å se hvilken helhet de inngår i



(Riis-Johansen, 2020, s. 97). I analysen viser jeg derfor alltid til utdrag med flere utsagn etter hverandre, og redegjør samtidig for sammenhengen utsagnene inngår i, for eksempel om de er responser på et bestemt spørsmål.

I analysen anvendes IRE/F-strukturen i metaspråket om samtalen. Denne kjennetegnes av at læreren tar et initiativ (I) gjennom ved å stille et spørsmål, etterfulgt av en elevrespons (R) som i sin tur blir fulgt opp eller evaluert (Sinclair & Coulthard, 1975). Grunnen til at disse begrepene anvendes er at samtalerne kan ses på som IRE-strukturer; lærerens oppgaver fungerer som initieringer uten av læreren er til stede fysisk. Det elevene sier blir dermed betegnet som responser på disse initieringene, i tillegg til at de evaluerer/følger opp hverandres responser.

Metodevalget falt på samtaleanalyse av flere grunner. En viktig overveielse var at elevene skulle gi uttrykk for sin kompetanse i en mest mulig autentisk situasjon. Den litterære samtalen kan ses som en Diskurs og en sosial praksis som setter noen bestemte rammer for hva som er formålet med tekstarbeidet. At elevene skal lese fiksjonstekstene nettopp *som* fiksjon, ligger som en diskursiv forståelsesramme rundt tekstsituasjonen, noe det er grunn til å tro at de fleste elever på videregående tar for gitt. I dette ligger for eksempel at formålet for samtalen ikke er å vurdere hvor gøy eller kjedelig teksten er, men å tolke den i tråd med en litteraturvitenskapelig fremgangsmåte. Dette skyldes at de har tilegnet seg denne måten å snakke om tekst på gjennom norskfaget. Vi kan si at de litterære samtalerne i materialet er *teksthendelser* som bygger på noen formelle fremgangsmåter og forventninger (Barton & Hamilton, 2000). Disse forventningene gjøres enda mer eksplisitt gjennom oppgavene som elevene får tildelt. Den litterære samtalen utgjør, i tråd med denne forståelsen, en valid måte å undersøke elevenes forståelse av de litterære tekstene som fiksjon. Samtalen vil dessuten avdekke hva som kjennetegner elevenes forutsetninger når de arbeider med teksttolkning i et faglig fellesskap uten lærer.

### 3.3 Tematisk analyse

Jeg har utført en tematisk analyse i fortolkningen av materialet. En tematisk undersøkelse innebærer å se etter *temaer* i dataene, der tema forstås som en gruppering av data med viktige fellestrekk (Johannesen, Rafoss og Rasmussen, 2018, s. 279). Både begrepet tema og *kategori* kan brukes om slike grupperinger, jeg vil derfor bruke disse begrepene som synonymer.

Braun & Clarke (2006) er de første som tar til ordet for at tematisk analyse må anerkjennes som en selvstendig metode i kvalitativ forskning. «A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of *patterned* response of meaning within the data set» (Braun & Clarke, 2006, s. 10). De skiller mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming i analysearbeidet. Mens den deduktive tilnærmingen kjennetegnes av en koding som gjøres ut fra noen bestemte forskningsspørsmål, innebærer den induktive tilnærmingen at forskningsspørsmålene blir til gjennom analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 12).

Da jeg leste gjennom transkripsjonene, var jeg opptatt av å ha en åpen innstilling, og brukte derfor mye tid på å søke etter generelle mønstre i materialet. Tjora (2021, s. 217) trekker frem at en induktiv tilnærming til kodingsarbeidet er avgjørende for å unngå *premature konklusjoner*. Det var nettopp dette jeg forsøkte å unngå innledningsvis i analysearbeidet. Forskningsspørsmålene ble til underveis i analysen som følge av at jeg fant noen mønstre jeg vurderte som spesielt interessante. Samtidig var jeg farget av mine interesser og verdier, samt den teoretiske forforståelsen jeg gikk inn i prosjektet med. Det er slik sett ikke tilfeldig at de kategoriene jeg endte opp med speiler min forståelse av de utfordringene og mulighetene litteraturdidaktikken står ovenfor.

I den tematiske analysen skiller Braun & Clarke (2006) også mellom *semantiske-* og *latente* temaer. I en latent tematisk analyse innebærer kategoriseringen i seg selv tolkning, der man søker etter noe som ligger *under* det semantiske. Denne formen overlapper med for eksempel diskursanalysen. I en semantisk analyse skjer det en progresjon fra en *beskrivelse* av dataene, etterfulgt av en tolkning der målet er å teoretisere de kategoriene som er funnet (Braun & Clarke, 2006, s. 13). Mitt analysearbeid ligner mest på den latente varianten, ettersom utsagnene i materialet ble tillagt tolkninger basert på ulike teorier. Da jeg satt igjen med kategoriene utfylling og relevans, måtte jeg gå tilbake til materialet og forsøke å tolke elevenes utsagn i lys av teorier som er relevante for kategoriene. Kategorien utfylling innebærer i seg selv en teoriladet tolkning av materialets utsagn, ettersom den ble utformet fordi kodingen avdekket at elevene snakket om uklare (ubestemte) tekstplasser. Kategorien relevans ble utformet på bakgrunn av elevutsagn som kunne knyttes til dette, deriblant diskusjonene om tema og budskap, utsagn som innebærer generalisering av noe i teksten samt utsagn som direkte sier noe om hva de opplever som relevant/gjenkjennelig.

I analysekapittelet bearbeides forskningsspørsmålene ved å tolke utsagn i lys av Iser og Bruners teorier. For det første forskningsspørsmålet er Isers teori om leserens behov for sammenheng sentralt, sammen med begrepet tom plass/tomrom. Ordet utfylling brukes når elevene fyller ut disse plassene og dermed reduserer tekstens ubestemthet. Teorien om paradigmatiske og syntagmatiske tenkemåter brukes for å analysere hva elevenes utsagn baseres på, med andre ord hvordan de tenker. Utsagnene elevene kommer med ses som et uttrykk for tankene deres, i tråd med Vygotskys (2001) teori om språk og tenkning. Det vil si at det elevene konkret sier er et uttrykk for hva de tenker og forstår. Ved å få elevene til å dele leseerfaringer/tanker med hverandre, får vi tilgang på hvordan den indre talen kommuniseres gjennom språket i den ytre talen. Siden språket er det avgjørende redskapet for den indre talen, vil det de kommuniserer (eller ikke kommuniserer) være et uttrykk for det som foregår mentalt. Her kan Bruners teori om de to tenkemåtene være fruktbare for å utvikle en bedre forståelse av hva som er årsaken til at elevene tolker de litterære tekstene slik de gjør. Isers begreper anvendes for å analysere elevenes reaksjoner på den narrative teksten, med et spesielt fokus på hva som *ligger bak* elevenes utfyllinger av de tomme plassene. Bruk av disse teoriene og begrepene i analysen bidrar til at funnene konkretiseres inn i en teoretisk ramme, som igjen legger grunnlag for å diskutere funnene i en didaktisk sammenheng.

### 3.4 Reliabilitet og validitet

Validitet betyr, ifølge Tjora (2021), at det må foreligge en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn. Det innebærer at man gjør metodiske og teoretiske overveielser som er hensiktsmessige for det man ønsker å finne ut av. Kvale & Brinkmann (2015) løfter frem noen nyttige innfallsvinkler til hvordan validitetsspørsmålet kan behandles i kvalitative studier. De betegner validitet som en *håndverksmessig kvalitet* og utvider dermed den positivistiske forståelsen til at validitet også dreier seg om forskerens praktiske klokskap. Det handler dermed ikke bare om hvorvidt metoden gir svar på problemstillingen, men også om forskerens evne til å gjøre fornuftige valg underveis i prosjektet. For å belyse hva dette dreier seg om helt konkret, viser Kvale & Brinkmann (2015, s. 278) en oversikt over hvordan validitetsaspektet kommer til uttrykk i alle stadiene i prosjektet. Oversikten er tilpasset en intervjuundersøkelse, men selve inndelingen av stadiene kan bidra med nyttige perspektiver på hvordan forskningsarbeidet kan valideres i de ulike fasene av prosjektet. Jeg skal gjennomgå validiteten i transkriberingen og analysen lenger ned. Det som ble gjort i disse stadiene kan ses som ryggraden for prosjektet, og arbeidet her innebar avveielser og tolkninger som må gjøres rede for. En generell bemerkning når det gjelder prosjektets

validitet, er at jeg som følge av metodevalget ikke hadde mulighet til å stille oppfølgings spørsmål eller be om utdypelser av det elevene sa. Oppklarende spørsmål kunne ført til sikrere tolkninger av responser og gitt meg mulighet til å få svar på ting jeg ikke har fått svar på gjennom materialet. Samtidig ville jeg stått ovenfor andre metodiske utfordringer dersom jeg skulle valgt eksempelvis deltakende observasjon.

Reliabilitet handler generelt om hvorvidt studien kan etterprøves, det vil si om andre forskere ville kommet frem til de samme svarene. I kvalitative studier må denne beskrivelsen imidlertid utdypes og tilpasses til ulike metoder. Tjora (2021, s. 260) sier at pålitelighet (reliabilitet) handler om intern logikk eller sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet. Han løfter spesielt frem *transparens* som et middel til å vise pålitelighet i rapporteringen. Dette har jeg gjort ved å vise hvordan jeg har utarbeidet forskningsspørsmålene og hvordan den valgte teorien er brukt for å belyse empirien. I analysen forsøker jeg også å være gjennomiktig ved å ikke bare sette inn eksempler på utsagn, men forklare hvilke kontekst de inngår i.

Forskereffekten er noe som er viktig å være oppmerksom på i flere kvalitative studier (f.eks. Kvale & Brinkmann, 2015; Fangen 2004). I mitt prosjekt var denne til stede i form av elevenes bevissthet om at de deltok i forskning, samt lydopptakeren som var plassert mellom dem. For å minske denne effekten, forklarte jeg at de ikke måtte føle på et press om å prestere, og at de skulle prøve å ikke tenke på at lydopptakeren var der. For å sørge for at jeg ville få et fyldig materiale, oppmuntret jeg dem til å bruke den avtalte tiden til å snakke om teksten, og det er grunn til å tro at dette, sammen med den generelle forskereffekten, bidro til at elevene gjorde en ekstra faglig innsats i samtalen. Slik sett var ikke situasjonen fullstendig autentisk. Samtidig vil jeg hevde at lydopptakene minimerte forskereffekten ved at elevene slapp å forholde seg til min tilstedeværelse, annet enn vissheten om at jeg ville høre hva de sa i etterkant. Lydopptakene har en sterk reliabilitet ved at elevene mest sannsynlig ville sagt det samme uavhengig av hvem som skrudde på opptakeren. Gjennomføringen er også pålitelig i den forstand at jeg ikke hadde påvirkning på selve undervisningsopplegget. De litterære samtalen som utgjør grunnlaget for min forskning er slik sett et eksempel på hvordan det kan foregå i en hvilken som helst klasse.

### 3.4.1 Transkripsjoner

Siden prosjektet er bygget rundt analysedata som er transkribert fra muntlig til skriftlig form, blir selve fremgangsmåten i transkriberingen relevant i spørsmålet om validitet. Kvale & Brinkmann (2015) advarer om at det finnes fortolkningselementer også i transkripsjoner der målet er å gjengi det muntlige så nøyaktig så mulig om til skriftlig form. Riis-Johansen (2020) påpeker at en transkripsjon aldri kan være en fullstendig gjengivelse av en samtale, slik at målet for forskeren må være å transkribere på en måte som fanger det som er relevant for det aktuelle prosjektet. Siden mitt prosjekt fokuserer på *hva* elevene sier mer enn hvordan de sier det, var dette noe som påvirket min prioritering i transkriberingen. For å sørge for et mest mulig valid analysemateriale som tjente til formålet med prosjektet, konsentrerte jeg meg om å få skrevet ned ordrette gjentakelser av det som ble sagt i lydopptakene. Jeg valgte meg ut noen få konvensjoner og lagde en transkripsjonsnøkkel (Vedlegg 2) som jeg tenkte kunne være relevant når det gjaldt *hvordan* ting ble sagt. I denne fasen var jeg usikker på om det ville spille noen rolle hvem som sa hva, derfor brukte jeg mye tid på å plassere utsagnene hos de rette deltakerne. Dette gjorde jeg ved å anvende j/g og et tall for å markere hvem det er som sier noe.

### 3.4.2 Analysen

Jeg fulgte i stor grad stadiene Braun & Clarke (2006) foreslår for tematiske analyser. Etter å ha lest gjennom transkripsjonene og dannet meg et inntrykk, satt jeg meg ned for å kode dem. Tjora (2020) anbefaler bruk av *empiricære koder*, som vil si at man fokuserer på det deltakerne faktisk sier uten å tillegge utsagnene teoretiske tolkninger. Min koding resulterte i en lang liste som innebar flest empiricære koder, men også koder som innebar noe tolkning. Et eksempel på det førstnevnte var «blandede følelser», som var noe mange av elevene sa helt eksplisitt, mens et eksempel på den sistnevnte varianten var «utfyllelse» fordi det flere steder var veldig tydelig at det var dette elevene gjorde. Denne koden var resultat av en teoretisk forforståelse som ble trigget i kodingen. Enkelte koder kunne karakteriseres som beskrivelser eller tolkninger av noe elevene sa, for eksempel lagde jeg koden «begrunnelse» der elevene begrunnet tolkningene sine ved hjelp av kausale forbindere som «fordi». Kodingen var med andre ord etterprøvbart i den forstand at den ikke inneholdt for mye tolkning, og at den konsentrerte seg om å finne de mest åpenbare mønstrene. Det at utfylling endte opp som en kategori, har mer å gjøre med at dette var svært fremtredende i materialet, enn at min forskermessige interesse dreide analysearbeidet i denne retningen. Samtidig kan det være at

andre forskere ville funnet andre koder eller mønstre som følge av at de har en annen forforståelse.

Kategoriseringen innebar på sin side en teoretisk fortolkning av kodene jeg hadde identifisert i materialet. Her ble for eksempel koden «blandede følelser» puttet inn i den overordnede kategorien «relevans» fordi jeg anså dette som en logisk sammenheng. Kategorien var basert på ulike teorier som kunne knyttes til begrepet, deriblant Steffensen og Bruner. Det innebærer overordnet sett alt elevene sier som kan knyttes til tekstenes relevans. Validiteten styrkes ved at jeg anvender disse kategoriene direkte i analysen, og ved at jeg forklarer sammenhengen mellom kategoriene og teorien som skal kaste lys over empirien.

#### 4. Analyse av funn

Formålet med analysen er å utforske de sentrale trekkene i elevenes samtaler og redegjøre for funn knyttet til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Aller først skal jeg presentere oppgavene elevene fikk tildelt, ettersom disse fungerte som en ramme for de litterære samtalene. Deretter skal jeg gjøre rede for noen kjennetegn ved hvordan elevene fører dialogen, der jeg blant annet kommer inn på noen strukturelle trekk og graden av involvering. Dette er relevant for oppgavens problemstilling, ettersom den litterære samtalen innebærer en sosial tolkningspraksis der meningsskapingen drives fremover i samarbeid mellom deltakerne. Den forståelsen/kompetansen som vises må derfor ses i sammenheng med den sosiale konteksten den inngår i.

De to forskningsspørsmålene blir behandlet i hvert sitt kapittel. Det første spørsmålet baserer seg i stor grad på Isers teori om litterære teksters ubestemthet. Teorien om behovet for sammenheng anvendes som et grunnlag for kapitlet, mens resten av analysen undersøker hvilken rolle de tomme plassene får i elevenes helhetstolkninger samt hvilke strategier de bruker for å fylle dem. Det andre forskningsspørsmålet handler om hvordan elevene skaper relevans, der jeg spesielt ser på hvorvidt tekstenes mening generaliseres i en videre kontekst.

Jeg vil gjennomgående forsøke å vise sammenhenger mellom elevenes tolkningspraksis og deres litterære kompetanse. Bruners teori om den paradigmatisk- og syntagmatiske tenkemåten vil anvendes i begge kapitler, det samme vil begrepet folketeori. I tillegg vil jeg

se etter tegn på hvorvidt elevene befinner seg innenfor en hermeneutisk sekundærdiskurs, eller om de beveger seg over i andre Diskurser.

Analysen avsluttes med en oppsummering av relevante forskjeller og likheter mellom de to samtalene. Denne sammenligningen skal fungere som et utgangspunkt for å kunne diskutere hvorvidt forskjellene i elevenes tolkningspraksis henger sammen med hvilken sjanger de arbeider med. Dette vil igjen knyttes til elevenes fiksjonsforståelse der hypotesen er at elevene møter de to fiktive sjangrene med ulik forforståelse.

#### 4.1 Lærerens oppgaver som rammer for samtalen

Oppgavene (vedlegg) til novellen og diktet fungerte som ramme for de litterære samtalene, og jeg kommer til å referere direkte til disse i analysen der de har relevans for elevenes samtaler. Et mønster i materialet er at de fungerer som en nokså sterk ramme for samtalene. De fører samtalene fremover ved at elevene leser opp spørsmålene og responderer på dem. Meningsskapingen er dermed ikke helt fri, men settes i gang av oppgavene.

Oppgavene til novellen ber elevene om å gi et handlingsreferat, om å beskrive motivet og diskutere temaet samt analysere forteller og synsvinkel. De blir også spurt om hvilke virkemidler og hva slags type skildringer som finnes i teksten. Blant disse er det oppgaven som ber om en diskusjon av tema som vil være relevant for analysen, fordi dette knyttes til både utfylling av tomme plasser og tekstens relevans. Videre skal elevene svare på følgende spørsmål til novellen:

- Refleksjon: er situasjonen noe du kan kjenne deg igjen i?
- Hvilket inntrykk får du av hvordan Po har det?
- Hva slags forhold har Po og moren?
- Tittelen er "Følelser som ikke heter noe". Beskriv en situasjon der du har kjent på en følelse som du syntes var vanskelig å sette ord på.

Det første og det siste spørsmålet fører fokuset over på eleven, mens de to i midten fører elevene inn i teksten. Responsene på spørsmålet «Hvilket inntrykk får du av hvordan Po har det?» vil behandles grundig i analysen, fordi dette er noe som skaper ubestemthet i teksten. Responsene på første og siste spørsmål behandles i forbindelse med kategorien relevans. Disse kan ses som trigger til en diskusjon omkring tekstens tematikk, med elevenes egne erfaringer som utgangspunkt. Ordet «situasjon» kan tolkes konkret ved å vise til tekstens motiv, men også mer abstrakt ved å vise til det tematiske. Det som kjennetegner alle disse fire

spørsmålene er at de har med tekstens tema og budskap å gjøre. De kan representere det læreren mener er viktig i teksten, og spørsmålene inviterer elevene til diskusjon rundt disse spesifikke elementene.

Som utgangspunkt for diskusjonen om diktet, får elevene utdelt følgende spørsmål:

- Hva handler diktet om?
- Hva er motiv og tema?
- Hvordan er diktet bygget opp?
- Hvem er fortelleren?
- Hvilke sentrale virkemidler ser dere? Hvilken funksjon har disse?
- Opplever dere diktet som relevant for deres egen hverdag?
- Er det et kritisk dikt? Eller er det mer et fortellende dikt? Har det et budskap?

I motsetning til novellen, blir de her direkte spurt om budskapet. Spørsmålet om diktet er kritisk eller fortellende kan være en subtil måte å invitere elevene til å se sammenhengen mellom budskapet og samfunnskritikken. Gjennom spørsmålet «opplever dere diktet som relevant for egen hverdag?» inviteres det til en generalisering, der fordobling er en mulighet. Spørsmålets ordlyd gir assosiasjoner til subjektiv relevans; elevene skal *oppleve* diktet som relevant for sin *egen* hverdag. Samtidig behøver ikke «egen hverdag» være knyttet til noe som angår elevene personlig her og nå, men livet mer generelt.

#### 4.2 Den litterære samtalen som dialogisk tolkningspraksis

Den litterære samtalen bygger på et sosiokulturelt perspektiv der grunntanken er at mennesker lærer i samspill med andre. Men hvordan foregår dette samspillet egentlig? Mitt materiale viser noen tydelige mønstre i hva som kjennetegner dialogen mellom elevene. Det handler om samtalsstrukturelle trekk samt hvordan elevene forholder seg til hverandre- og teksten i situasjonen.

Det er et tydelig trekk ved materialet at elevene lar oppgavene til tekstene styre samtalen i høy grad. Vi kan derfor se samtalen som IRE-strukturer der lærerens initieringer er til stede gjennom oppgavene, mens elevene må respondere *og* evaluere/følge opp hverandres responser. Materialet inneholder få initieringer hvis vi ser bort fra lærerens oppgaver. Det finnes noen eksempler på at elevene formulerer egne spørsmål til tekstpassasjer, for eksempel



når de ikke forstår et språklig bilde i diktet. Med dette som bakgrunn må resten av analysen ta høyde for at elevenes responser stort sett blir satt i gang som følge av oppgavene.

Bekreftende evalueringer som «mhm», «det er sant» og «ja» forekommer hyppig i samtalene.

Følgende struktur er et representativt eksempel for materialet:

J1: som særlig, sånn fordi hun frøken snakka jo om, mye om puberteten og sånn,

J2: mhm

J1: så det blir enda mer sånn nye tanker og sånn når man kommer dit da, i starten

J2: (ja)

J3: (mhm)

J2: også hennes reaksjon på det var jo bare å le av det

J1, J3: ja

J1: (vet)

J2: hun synes jo bare det var kjempe morsomt

J1: ja

Her ser vi at hver respons blir etterfulgt av en bekreftende evaluering. Det er uvisst om evalueringene alltid markerer en genuin enighet, men det er nærliggende å tro at det også har andre funksjoner. Det kan ha sosiale formål; man signaliserer at responsen er hørt og man bevarer harmoni i gruppa. Bekreftelse i form av korte replikker kan også være en markør for en form for passiv deltakelse; jeg har ikke noe å si til dette, derfor sier jeg bare ja. Å utforske/utfordre hverandres responser krever en dypere grad av involvering i samtalen (Gourvenec et al., 2014). Materialet viser variasjoner i hvor involverte elevene virker. En markør kan være om de bygger direkte på hverandres responser for å komme dypere inn i tolkningene, eller om de kommer med «nye» responser som har lite eller ingen sammenheng med det som foreløpig har blitt sagt. Tendensen i mitt materiale at elevene stort sett bygger videre på de andres responser og dermed viser involvering ved at de lytter til det som sies.

J2: «jeg løftet hodet og så på henne, øynene hennes var helt lyseblå, en gang for lenge siden hadde jeg syntes at hun var den peneste i verden», det er jo en.. beskrivelse av hvordan.. læreren ser ut

J1: mhm

J2: så hun har jo beskrevet mye av det, men hun har ikke beskrevet mye av hvordan 'hun kanskje føler seg,

J1: nei

J2: hun har jo ikke sagt noe selv om hvorfor hun oppfører seg sånn

J3: nei, hun har sagt at hun var trist fordi treninga var over, men hun har ikke liksom, beskrevet følelsene sine

J2: nei

G1: vi fikk aldri vite hva hun egentlig følte sånn ordentlig, gjorde vi?

J1: neei.. hun.. sa det liksom ikke selv

G1: (nei vi gjorde egentlig ikke det)

J1: det var mer at hun liksom tenkte hva de andre følte enn å liksom snakke, eller-

J2: ja og hva hun synes om folk: «jeg hadde lyst til å slå frøken, dra henne i det lange lyset håret»

Her ser vi at elevene bygger videre på det J2 sier om at teksten mangler direkte beskrivelser av hvordan karakteren føler seg. De viser med dette at de følger med i samtalen og holder seg til det temaet som diskuteres når de kaster seg på.

En annen viktig tendens i materialet er at elevene avstår fra både utfordring/motsigelse og utforskning av andres responser. Slik sett kan samtalen karakteriseres som mer kumulative enn eksplorative. Elevene viser en tilstedeværelse i aktiviteten der de svarer på hverandres ytringer, men de vurderer ikke ytringene utover å si «ja, det er sant» eller lignende. Altså: de andre elevenes ytringer er ikke så interessante i seg selv, men driver likevel dialogen fremover. Denne hypotesen forsterkes ved at elevene stiller svært få spørsmål til hverandre av typen «hva tror du?» eller lignende. Elevene er dermed aktive, men også til dels passive i dialogen.

Det er også en form for passivitet som kommer til uttrykk gjennom hvordan elevene forholder seg til tekstene og oppgavene. Her må det gjøres rede for noen variasjoner i materialet.

Gruppe 2 og 4 er spesielt orientert rundt oppgavene, mens gruppe 1 og 3 involverer seg mer i selve teksten. Dette kommer til uttrykk ved at IRE-strukturen er noe fastere i gruppe 2 og 4, at diskusjonene som settes i gang av oppgavene har færre responser, og at disse responsene er mer direkte tilknyttet den bestemte oppgaven. Elevene i gruppe 1 og 3 er sånn sett «friere» i sin dialog og fortsetter diskusjonen frem til de blir avbrutt. Gruppe 2 bruker kun 10 minutter (av 20) på diktsamtalen og gruppe 4 uttrykker frustrasjon over at de har for lang tid på begge samtalen. Gruppe 1 og gruppe 3 utnytter tekstenes meningspotensial i større grad, der flere av enkeltdelene utforskes. De stiller også noen egne spørsmål til tekstene. G3 i gruppe 3 tar for eksempel initiativ til følgende diskusjon:

G1: eeh, er det noe vi har lyst til å nevne, det her med at hun bare har guttevenner? Fordi de nevner jo det med at hun bare har guttevenner og puberteten

Dette er ikke en direkte respons på en oppgave, men initierer noe nytt i dialogen. Den kan være en markør for at tekstpassasjen har trigget en spesiell nysgjerrighet eller behov for sammenheng (Iser, 1978). Initieringen viser forståelse for at tekstpassasjen har betydning for helheten, og at den derfor kan være viktig å snakke om. Slike initieringer finner vi ikke i det hele tatt i gruppe 2, og i gruppe 4 finner vi kun to eksempler (se videre kapitler). Det viser at det i disse gruppene er lærerens spørsmål som driver samtalen fremover, der tekstarbeidet blir et skolsk «ritual» heller enn en genuin undersøkelse av en tekst. De elevene som initierer til dialog gjennom egne spørsmål til teksten kan sies å være mer involvert i tekstarbeidet. Det kan videre være et signal om fiksjonsforståelse (jeg må stille flere spørsmål til teksten for å forstå den) og en diskursiv gjenkjennelse i det hermeneutiske tolkningsarbeidet (målet er å utforske tekstens mening, oppgavene er sekundære).

Oppsummert kan vi si at elevenes samtaler kan karakteriseres som kumulative, og at involveringen knyttet til det sosiale aspektet kjennetegnes av en viss passivitet i alle gruppene. Selv om elevene kommer med mange responser, finner vi også mange evalueringer som ikke har noen funksjon utover det å vise aksept for andres responser. I tillegg kommer elevene med få initieringer til hverandre. Samtidig kan involvering knyttes til forholdet mellom elevene og teksten, der gruppene med fastere IRE-struktur gjør oppgavene til formålet med tekstarbeidet. Materialets variasjoner knyttet til elevenes involvering i tekstene kan bidra med perspektiver på hva som kjennetegner en utforskende, tolkningsdiskursiv dialog. Dette perspektivet utgjør et bakteppe for analysen av de to forskningsspørsmålene, og vil tas opp i diskusjonen.

#### 4.3 Reduksjon av ubestemthet for å skape en meningshelhet

Dette underkapittelet dreier seg om hvordan elevene skaper en meningshelhet ved hjelp av å fylle de tomme plassene i novellen. Kapittelet er tredelt. Første del tar utgangspunkt i Iser's teori om behovet for sammenheng og analyserer hvordan dette kommer til uttrykk i elevenes samtaler. Jeg fokuserer spesielt på to tekststeder som elevene retter oppmerksomheten mot. I andre del skal jeg se på hvilken rolle utfyllingene spiller i den helhetlige meningsskapingen, ved å analysere hvordan elevene tolker temaet ved hjelp av utfyllingene de gjør. Siste kapittel analyserer elevenes responser på oppgaven «Hvilket inntrykk får du av hvordan Po har det?». Her ser jeg på hvilke strategier elevene bruker for å redusere ubestemtheten knyttet til dette spørsmålet.

#### 4.3.1 Behovet for sammenheng

Novellen inneholder noen tekstpassasjer som reiser spørsmål hos leseren. Teksten nevner en karakter ved navn Johnny, men uten å avsløre hvilken rolle vedkommende har i historien.

Elevene får følgende informasjon om karakteren:

Jeg hadde på meg Johnnys gamle hoppdress og nye hoppstøvler.

Skidressen til Johnny var litt for stor, men den hadde fine blåfarger (..) Johnny hadde vært kjempedårlig til å hoppe. Han pleide å få latterkrampe etter hvert hopp fordi han syntes det var så komisk. Av og til hadde han landet på kulen og sklidd på rompa nedover hele unnarenet.

Alle gruppene diskuterer Johnny på et eller annet tidspunkt i samtalen. En annen tekstpassasje som alle gruppene legger seg merke ved er følgende:

«Jeg vet jo at det er vanskelig for deg å...» Hun holdt pusten før hun fortsatte. «...være sånn helt alene om ansvaret?» Mamma sank sammen på stolen og sa ingenting.

Denne tekstpassasjen sender signaler om at hovedkarakterens far er borte, og flere av elevene tolker dette som et signal om at dette fraværet har betydning for meningshelheten. Følgende utdrag er hentet fra gruppe 4:

J3: ja.. for da er det jo igjen sånn som jeg begynte å nevne i stad (ler), på litt feil ting, med at man leser mellom linjene ish, fordi med mora som er aleine, da skjønner man at kanskje noe har skjedd med faren, eller at de har slått opp, hvem veit

G1: ja

J1: da er jo det også frampek da, på at det kanskje er grunnen til at hun har det som hun har det

G1: ja

J1: at man kan tenke seg til det

J3: at han der johnny fyren.. kanskje er en bror, far et eller annet sånt, som har dødd eller..

G1: vi får ikke vite hvem johnny er

J1, J2: nei

J3: vi får bare vite at det er en fyr som.. hun har litt ting av

G1: ja

J1: mhm

Disse responsene kommer tidlig i samtalen og påpeker ubestemtheten knyttet til Johnny og karakterens far veldig eksplisitt. Elevene foreslår en forbindelse mellom de to tekststedene, men konkluderer med at de ikke kan vite det sikkert. J1 bruker begrepet «frampek» om hvordan utfyllingen kan bringe dem nærmere en tolkning av andre deler av teksten. Gruppe 1 foreslår den samme forbindelsen mellom Johnny og karakterens far:

J3: Men jeg lurer på hvorfor forfatteren liksom beskrev han Johnny.. så rart. Sånn, han beskrev liksom hva han gikk med veldig detaljert

J2: (ja.. det er sant)

J3: Men ikke 'han i det hele tatt

J2: men det står jo også på starten at hun Po hadde på seg Johnnys gamle hoppdress med nye hoppstøvler.

J1, J3: mhm, ja

J2: så hun har jo måttet ha et forhold til Johnny eller noe sånt, fordi hun har arva hoppdressen hans

J3: det er sant

J3: kanskje han.. kan det hende han er..

J1: Faren?

G1: (Faren.)

J3: eller.. (ler)

J2: ja vi får jo ikke vite alderen hans da (ler)

J1: nei.

J3: hun kan vel ikke ha en bror?

J2: jeg vet ikke (ler)

G1: det blir vel også beskrevet at den hoppdressen er litt stor,

J2: Ja

J1: ja, ikke sant

G1: det kan jo være noe der.

Disse responsene tyder på at det foreligger et behov for utfylling, dette kommer til uttrykk via J3 sin respons: «Jeg lurer på hvorfor». Denne initieringen setter i gang en diskusjon der ulike utfyllinger blir prøvd ut. De støtter seg på det de finner i teksten som kan hjelpe dem på vei mot et svar. Det at Johnny knyttes til faren fører til at elevene får fylt ut to plasser på en gang. Denne forbindelsen kan dermed være en reaksjon på behovet for sammenheng i teksten.

I gruppe 3 nevnes karakteren Johnny helt til slutt i samtalen der diskusjonen åpnes av en initiering fra J1.

J1: men hvem er egentlig han Johnny fyren?

G1: eeh jeg antar at det liksom er en venn fra klassen

J1: jamen, eller kan han være.. faren?

G1: nei, det tror jeg ikke

J1: tror du ikke det?

G1: eeh.. jeg er ganske sikker på at det ikke er det.. nei fordi skidressen var litt for stor, antakeligvis, jeg vil tippe at det er, Johnny er en kar hun ser i skibakken, fordi «hoppbakken var det stilleste stedet jeg visste om, men når jeg hørte bare skiene slå i bakken (..)»-

J1: jamen, «johnny 'hadde vært kjempe dårlig til å hoppe», det virker jo som at han.. ikke finnes mer liksom

...

G1: «han pleide å få».. ja okei kanskje Johnny er borte,

J1: men det er jo ikke sikkert det er faren, det kan hende det er en venn liksom

J1 sin initiering åpner en diskusjon rundt den tomme plassen som G1 til nå ikke har vært oppmerksom på. Det kan være en markør for at J1 har et behov for sammenheng som ennå ikke har blitt tilfredsstilt. Hun deler sine leseerfaringer som hun argumenterer for ved å vise til teksten. I likhet med gruppene over, forsøker hun å skape en forbindelse mellom de to plassene, men flertydigheten anerkjennes gjennom hennes siste respons: «det er jo ikke sikkert».

I gruppe 2 gjøres det et forsøk på å tolke forbi teksten ved å dikte videre ut fra den informasjonen som (ikke) gis om karakterens far:

G1: siden moren bodde alene, så kanskje de hadde det litt vanskelig med økonomi og,

J1: og sånn-

J2: ja

G1: eller kanskje faren var sånn skikkelig abusive,

J2: ja

G1: jeg ser for meg at han jetta eller noe

G1 foreslår her at faren kan ha vært «abusive» og at de har det vanskelig med økonomi. Det finnes ikke tekstbelegg for noen av disse påstandene. Dette er en forklaring som bygger på assosiasjoner G1 har til alenemødre og som stemmer overens med en allmenn folketeoretisk oppfatning av det å være alenemor. Men for G1 kan dette også være et uttrykk for et behov for sammenheng, han vil ha en forklaring på hva som har skjedd med faren og foreslår dermed ulike årsak-virkningsforhold som kan tillegges fortellingen. Det kan dermed tolkes som et narrativt begjær. Begrepene «abusive» og «jetta» er signaler om at han befinner seg i primærdiskursen.

Disse eksemplene tyder på at det eksisterer et behov for sammenheng hos elevene, som kommer til uttrykk ved at de retter oppmerksomheten mot det teksten ikke sier. Det er grunn til å tro at det foreligger et slikt subjektivt behov når elevene stiller spørsmål til hvem Johnny

er, og når de undrer seg om det kan ha en sammenheng med tekststedet som signaliserer at karakterens far er borte. Dette kan tolkes på flere måter. Det kan være et uttrykk for litterær kompetanse og at elevene er innlemmet i en hermeneutisk Diskurs der de har lært å vende oppmerksomheten mot tekstens tomme plasser. Gruppe 4 sine responser om å «lese mellom linjene» og «at man kan tenke seg til det» vitner om innlemmelse i en tolkningsdiskursiv tilnærming til tekst. Elevenes tolkningspraksis kan også ses i sammenheng med et grunnleggende narrativt begjær som oppstår i møte med tekstens ubestemthet, der leseren kan reagere på tomme plasser med undring og nysgjerrighet, men også frustrasjon og resignasjon.

#### 4.3.2 De tomme plassenes betydning for meningshelheten

I gruppe 2 rettes oppmerksomheten mot Johnny når de skal snakke om tekstens tema. Dette kommer nokså sent i samtalen, og det er én av elevene som setter i gang en diskusjon ved å dele sin egen leseerfaring.

J3: men i hvert fall jeg, tilbake til temaet, jeg tror kanskje temaet er tap og takling av det,

J1: mhm

J3: fordi det blir sagt at «johnny hadde vært kjempedårlig til å hoppe», eeh «hadde vært»

J1: mhm, ja det virker som liksom sånn.. noe med faren 'og johnny, det kan-

J2: er det broren eller faren?

G1: er det ikke en venn?

J1: jeg tror ikke det er faren, det kan være en venn eller broren eller noe sånt

J3: mhm. Også tidligere i teksten så står det at hun hadde på seg johnnys gamle hoppdress og nye hoppstøvler,

J2: mm

J3: det at hun bruker johnnys klær, vil jo, det er en måte å takle tap på, prøve å komme-

J1: ja hun mista noen, ja det gir veldig mye mer mening

Her skaper J3 en direkte forbindelse mellom sine egne utfyllinger og tematikken. Hun studerer de to tekststedene som gir informasjon om Johnny, der hun anser det som viktig at han beskrives i preteritum perfektum. Deretter knytter hun en mer generalisert assosiasjon til det å bruke avdødes klær som en del av en sorgprosess. Disse tolkningene brukes som argumenter for en helhetlig tolkning av teksten. Det er tydelig at J1 utvikler sin egen forståelse av teksten som følge av J3 sine leseerfaringer. Gruppen baserer resten av samtalen på at denne utfyllingen stemmer.

I gruppe 4 ser vi også en tydelig sammenheng mellom elevenes utfyllinger og tolkning av temaet.

J3: tema i novellen, det.. kan jo kanskje være litt.. jeg vet ikke jeg, barn som sliter  
J2: ja, det kan-  
G1: (ja, har det vanskelig)  
J3: ja  
J2: det kan kanskje også være liksom.. å være trist eller i sorg, vi vet ikke helt hva som  
skjedde med faren, eller ja, men hvis faren døde så kan jo et tema være sorg for eksempel  
J1: det har litt med familie å gjøre også  
G1: ja  
J2: mhm

Det er kun J2 som begrunner tolkningen sin. Hun viser til utfyllingen deres om at faren er død, og at dette kan kobles til tekstens tema. Samtidig bruker hun ordet «hvis», som markerer en forståelse for at det er en flertydighet der.

I gruppe 3 rettes oppmerksomheten mot utviklingssamtalen når temaet skal vurderes. I denne scenen beskriver frøken hvor «vanskelig» Amalie har blitt, og forsøker å få ut av henne hva som er årsaken til dette. Denne scenen skaper ubestemthet ved at det ikke avsløres om det er noe som plager Amalie og eventuelt hva.

G1: jeg er litt usikker på motiv, men jeg tror tema er kanskje identitet fordi det virker jo som, eller læreren driver og snakker om at hun.. på en måte leter etter oppmerksomhet og nevner det her med pubertet og.. at hun ikke.. har venner med jentene og sånt, tror kanskje-  
J1: ja også er det jo, det står jo litt sånn, det sto et eller annet sted at det var, at hun før var.. favoritteleven på en måte,  
G1: ja  
J1: at man endrer seg da liksom  
G1: mhm  
J2: men det ble jo også nevnt at hun moren er alene, så det kan kanskje ha noe med at faren kanskje..  
G1: ja  
J2: forlot dem eller noe, at hun har blitt sånn, altså jeg vet ikke om han har forlatt dem da, men-  
J1: neinei, kan hende  
J2: ja, var bare det første jeg tenkte da jeg hørte det  
G1: det gir mening det  
J1: ja, eeh, analyser fortellerstemme-

Her velges det ut noen bestemte tekststeder som G3 ser som viktige. Vi får vite noe om hovedkarakterens atferd gjennom lærerens replikker, og på bakgrunn av dette reduseres ubestemtheten ved å trekke en linje mellom dem. Han generaliserer til det overordnede temaet «identitet» som han knytter til oppmerksomhetsøkende atferd, kjønn og pubertet. J2 kommer så med en respons som forsøker å tillegge farens fravær betydning i meningshelheten. Dette



er ikke de andre elevene interessert i, og det blir ikke tatt opp igjen senere, før J1 helt avslutningsvis foreslår om Johnny kan være faren. Her var det altså potensial for videre utforskning av tekstens meningshelhet, men gruppa forholder seg passivt til det J2 sier. G1 sine utfyllinger fungerer derfor som meningsbærende for helheten.

Eksempelene fra disse tre gruppene er interessante fordi elevene tillegger bestemte utfyllinger så mye autoritet at temaet blir tolket på bakgrunn av dem. Det vil si at dersom utfyllingene ikke er plausible for teksten, vil også valget av tema fjerne seg fra tekstens innskrevne meningspotensial.

Gruppe 1 utforsker i større grad tekstens flertydighet enn de andre gruppene, og er ikke like målrettet som de andre i å komme frem til en bestemt meningshelhet. De bruker snarere utfyllingene som en hjelp til å skape sammenheng, men de lukker ikke teksten som følge av en bestemt utfylling.

J1: men det er sånn, veldig typisk for noveller og, at det står jo ikke at hun ikke har noen pappa. Men ut ifra replikkene så skjønner vi jo det

J2, J3, G1: ja

J1: så det er jo et slags virkemiddel. Det er jo sånn typisk for noveller da, at man blir liksom.. dratt mer inn i teksten og.. liksom..

J2: ja

J1: må følge med litt når man leser, ikke bare kan sitte og kose seg med teksten..

J2: ja

J1: faktisk jobbe litt da, mens man leser

G1: lese mellom linjene

J1: ja. Og det fanger jo litt oppmerksomheten da.

J3: det er sant. Jeg tenker også det kan jo også hende at.. moren og faren skilte seg, liksom, når hun var sånn gullunge

G1, J1: Jaa

J2: (det kan godt hende)

J3: Og når de skilte seg, så begynte hun å.. kanskje søke etter den derre, litt sånn.. gutter..

J1, J2: ja

J3: i livet

J2: et sted man kanskje kan få ut.. sinne (ler)

J3: ja, for lissom, gutter tenker jo litt annerledes enn jenter, de gjør jo det,

J2: ja

J3: fordi sånn generelt sett, så tenker jo en del jenter litt mer sånn.. overtenkning eller hva, hvordan skal man si det

J2: tenker på litt som ting som kanskje ikke skjer (ler)

J3: Ja, kanskje analyserer litt mer sånn, av det sosiale, mer enn gutter

J2: Ja og tenker over liksom hva man har gjort hele tiden

J3: ja

J1: også hvis vi går veldig langt, tenker veldig ekstremt da, så går det jo også an at moren.. at det aldri har vært noen sånn egentlig far, men at hun ville ha barn alene, det 'er jo mulig

J3: ja, det er sant

J2: mhm

J1: såå.. ja.

J3: det er jo så mange liksom sånn, jeg føler liksom man prøver å lete etter et fasitsvar, men det er jo kanskje egentlig ikke det

Her forsøker elevene å skape en mulig kausal sammenheng mellom karakterens atferd og farens fravær. Grappa diskuterer også sjangertrekk ved novellen der G1 trekker frem det å «lese mellom linjene». Dette handler nettopp om å fylle tekstens tomme plasser. J3 sin siste respons signaliserer en litterær kompetanse ved at hun anerkjenner novellens flertydighet og at diskusjonen ikke kan være konkluderende.

Vi ser at når elevene begrunner tolkningene sine, bruker de ofte kausale setningsbindere som «så» eller «fordi». Når de vurderer temaet, er de altså opptatt av å begrunne tolkningene ved å vise til bestemte tekstpassasjer og de utfyllingene de har gjort. De argumenterer dermed på en måte som er typisk innenfor norskfaget: argumentene baseres på de kontekstuelle forholdene som avdekkes gjennom en hermeneutisk tilnærming. Dette er knyttet til den syntagmatiske tenkemåten. Utfyllingen av de tomme plassene karakteriseres av at de tilføyer et årsak-virkningsforhold i fortellingen. Det kan i noen av tilfellene virke som at utfyllingene innskrenker meningspotensialet i teksten. Istedenfor å utforske det flertydige, jobber de for å redusere det. Et fellestrekk ved alle gruppene er at de tomme plassene som diskuteres, i all hovedsak har med det kausale å gjøre. De prøver å avdekke ulike årsaker til det som skjer i fortellingen, og knytter årsakene til tekstens tematikk.

#### 4.3.3 Elevenes strategier for å redusere ubestemthet: Hvordan har Po det?

Elevene skulle svare på følgende spørsmål til novellen: «Hvilket inntrykk får du av hvordan Po har det?». Teksten gir ikke noe entydig svar på dette, derfor er det interessant å undersøke hva elevene gjør for å fylle de tomme plassene som skaper ubestemthet knyttet til dette spørsmålet. Et fellestrekk ved samtalene er at alle gruppene vurderer sinnstilstanden som negativ/problematisk. Tekstens flertydighet i dette spørsmålet blir altså ikke tatt hensyn til i forbindelse med tematikken der elevenes tematolkninger bygger på en forutsetning om at karakteren har det vondt og vanskelig.

Det virker som at elevene er spesielt opptatt av det som skjer under utviklingssamtalen når de snakker om hvordan Amalie har det. Vi kan si at frøkens perspektiver på Amalies atferd blir adoptert av elevene; det at hun bare er sammen med gutter og oppfører seg «umulig» i timene må bety at hun har det vanskelig inni seg. Dette kan også ha sammenheng med en norskfaglig fiksjonsforståelse der tekster fører oss inn i det tragiske og alvorlige. Det er spesielt typisk for de tekstene som anses som høykulturelle innenfor den norskfaglige Diskursen. Dermed kan det hende at elevene er spesielt opptatt av de tegnene i novellen som nettopp handler om dette alvorlige og triste.

J1: og det går jo kanskje litt sånn på psykisk helse og sånn det her og da

J2, J3: ja

J2: (og følelser og-)

J1: (det kommer jo ikke så tydelig) fram liksom, men hun har jo sannsynligvis noe problemer psykisk siden hun er så..

J2: tøff

J1: ja og eh oppfører seg dårlig på skolen da.

I de andre gruppene finner vi utsagn som «hun har det ikke bra i det hele tatt», «barn som sliter» og «hun har det dårlig og sliter med identiteten sin». For elevene er det tilsynelatende en selvfølge at karakterens beskrevne atferd henger sammen med at noe er i veien psykisk. Her støtter de seg på den kulturelle kunnskapen de har om hvordan psykiske problemer kan utspille seg i praksis hos mennesker. Denne folketeoretiske kunnskapen projiseres inn i teksten. I tillegg er det tydelig at elevene tenker ut fra antitesen har det bra/har det ikke bra når de skal vurdere karakterens sinnstilstand. En delvis nyansering av dette skjer i gruppe 1:

J1: asså jeg føler.. hun har det kanskje, jeg tror hun har det litt vanskelig på skolen, men sånn utenom så tror jeg hun har det ganske bra,

J2: mhm

J1: for det virker som hun har et veldig bra forhold til moren, at moren forstår henne og hun forstår moren

J2: ja

J1: det kan jo hende at moren vet hva som plager henne og, siden hun virka såpass snill og, tok hånda og-

J2: mhm, det kan-

J1: var med på løggen om underskriften

J3, J2: (ja, det er sant) ja, det kan jo være at moren har gjort det samme, at hun har liksom vært i samme situasjon.

J1: ja

J2: at det kan hende at man, liksom, har følelser man ikke vil dele også er det ett sted du bare.. slipper å tenke på noen ting, som da er hopp for henne.

J3, G1: mhm

J1: men også at de veit noe som frøken ikke veit.

Her løfter elevene frem flere lag ved teksten for å vurdere spørsmålet, nemlig hopptrainingen og den positive relasjonen til moren. Innledningsvis i samtalen deres påpeker G1 at hopptrainingen virker som noe positivt, og at det virker viktig for henne. Her evaluerer J2 med: «et sted hun på en måte slipper å tenke». Den samme tolkningen kommer til uttrykk i dette utdraget; at hopptrainingen fungerer som en form for virkelighetsflukt fra alt det vanskelige. J3 og G1 evaluerer dette med bekreftelse. Samtalen til gruppe 1 inneholder imidlertid noen responser som viser at de kan innta flere perspektiver:

J3: også det at jeg føler kanskje hun der frøken synes det er litt rart at hun bare har guttevenner

J2, J1: ja

J2: men det kan jo kanskje også, fordi holdninger man har til kjønnsroller,

J3: ja

J2: at liksom jenter skal være feminine og liksom drive med, ikke være tøffe, men være litt sånn snill og grei, mens at gutter er liksom, de er tøffe av natur på en måte.

J3: ja

J2: at man.. på en måte vil putte personer inni bokser,

J3: ja

J2: istedenfor å la de være den de er

J1: det kan jo hende at hun liksom ikke var seg selv da, når hun var den gullungen,

J2: mhm

J1: at liksom hun egentlig er seg selv nå,

J2: ja

J1: men så skjønner ikke hun frøken det, for det er liksom noen som 'er bråkete og sånn naturlig

J2: ja

J1: selv om det ikke-

J2: at man har liksom behov for å bli sett

J1: ja

G1: frøken kan da ha fått feil inntrykk av henne da

J2, J1: ja.

J2: Det er sant

Her prøver elevene ut noen alternative utfyllinger til spørsmålet der de ser muligheten for at karakteren kanskje ikke sliter med noe likevel. Her stiller de seg mer tvilende til frøkens replikker, og tolker dem som et uttrykk for manglende aksept og forståelse av forskjellighet. Elevene viser evne til å fange opp ulike perspektiver innenfor konteksten, som igjen viser en forståelse av den litterære teksten som flertydig.

Vi ser flere eksempler på at elevene bruker sin egen erkjennelse når de skal forsøke å redusere ubestemtheten knyttet til karakterens indre liv, og at dette kan forenkle tekstens formidling av det komplekse. Gruppe 3 diskuterer ubestemtheten knyttet til Amalies følelser der G1, før dette utdraget, har initiert til en diskusjon rundt det at hun bare har guttevenner.

J1: ja, det er jo.. også det er jo sånn.. «dette med at du ikke har noen jentevenner, plager det deg?» spør hun jo også om-

G1: da er hun veldig sånn.. på en måte prøver å ignorere det

J1: ja, det kan jo hende hun også bare trives bedre med guttene da, det er jo..

G1: ja, men, hvordan hun svarer, hun svarer liksom «nei jeg bryr meg ikke»,

J1: ja

G1: og igjen, det kommer litt sånn.. hvis man på en måte er ganske opprørt, så er det som oftest lettere å bare på en måte, ikke, eller ignorere følelsene sine, og ved å gjøre det så kan du jo bare sånn «nei jeg bryr meg ikke» \*slår i bordet\*.. det føles, det føles ikke ekte da, når hun sier at hun ikke bryr seg,

J1: ja

G1: spør du 'meg da, det her er jo subjektivt

G1 sin tredje respons er et uttrykk for hans erfaringer med menneskelige reaksjoner, nemlig at det er en «vanlig reaksjon» å ignorere/fornekte de vonde følelsene man har. Det knyttes også sterkt til frasen «jeg bryr meg ikke» som i en ungdomsspråklig diskurs ofte tolkes i motsatt mening. Tolkningen er med andre ord kulturelt betinget. Rent språklig kan vi se at tolkningen er tekstfjern ved at G3 bruker ordet «man» og «som oftest». I disse responsene brukes generalisering i argumentasjonen, noe som slår uheldig ut i og med at argumentasjonen dreier seg om tolkninger innenfor den fiktive konteksten. De blir dermed et uttrykk for noe subjektivt og dekontekstualisert som projiseres over i teksten.

Responsene sier noe om hans reaksjon på ubestemtheten der reaksjonene knyttes til det nære og kjente. Mens J1 forsøker å nyansere bildet ved å foreslå at karakteren faktisk ikke bryr seg, avviser G1 dette fordi det ikke stemmer overens med hans erfaringer. «Det føles ikke ekte» er en måte å uttrykke et misforhold mellom hans egen erkjennelse og det han leser, da det er tydelig at han opplever en form for gjenkjennelse i den tolkningen har gjør.

Det at hovedkarakteren ler flere steder i teksten, er noe som skaper ubestemthet. Elevene i gruppe 2 deler ulike leseerfaringer om disse scenene:

G1: jeg får sånn inntrykk av at når hun lo, eeh i bønn av bakken, så er det sånn: hun vet veldig godt selv hvordan hun har det, men så bare ler hun av de rundt fordi ingen av de forstår det

J1, J2: ja

G1: for hun begynte jo å le da hun hadde den samtalen med læreren også, så er det bare sånn hahaha du forstår ingenting

J2, J1: ja

G1: også bare sitter man der selv og vet alt liksom

J1: ja for at hun, hun vet liksom hvordan hun føler det, men det kan liksom være vanskelig å sette ord på det liksom og snakke om det med-

G1: ja, også ender det med at hun bare isteden for å, hvis hun ikke klarer å formidle det så driver alle og presser på sånn: hvordan har du det?,

J1, J2: ja

G1: også: du er bråkete, hvorfor? Og alt sånn, så man bare.. ikke bryr seg nesten, og bare mister interesse

J2, J1, J3: mhm

J1: det er også en sånn coping-mekanisme, bare starte å le liksom,

J3, J1: mhm

J1: det er jo.. så du slipper å.. vise at du er lei deg eller noe sånt, det gir jo mye mening.. jeg vet iallfall, liksom, hehe.. fordi, det er ganske vanlig å begynne å le når du slår deg, sånn egentlig,

J2: jaa, det er sant

J1: hver gang jeg faller, så ler jeg, det er ikke sånn derre, jeg begynner ikke å gråte liksom, jeg blir ikke lei meg hvis jeg faller, så..

Det er flere interessante ting man kan trekke frem ut fra disse responsene. Elevene diskuterer spørsmålet om hvordan hovedkarakteren har det der G1 deler sin egen leseerfaring med sluttscenen i novellen. Han trekker frem det at karakteren ler flere steder i teksten, og forsøker å tolke disse hendelsene. Han trekker også frem interessante aspekter som kan ses i sammenheng med tekstens budskap: at det ikke nødvendigvis er hensiktsmessig å presse noen til å sette ord på følelsene sine. Vi skal komme tilbake til dette i neste kapittel. J1 tolker latterreaksjonen som en «coping mekanisme», noe hun knytter til egne erfaringer med følelsesreaksjonen. Denne erfaringen projiseres inn for å redusere ubestemtheten: Po ler fordi da slipper hun å vise hva hun egentlig føler. J1 og G2 sine responser representerer ulike utfyllinger der J1 i større grad projiserer egne erfaringer, mens G2 i større grad bruker teksten.

G1 forsøker å tolke de tekstpassasjene som karakterens latter blir beskrevet i. Disse tolkningene kan bidra til å utvide den folketeoretiske forståelsen av hvordan følelsesreaksjoner kan utspille seg i ulike situasjoner. Vi kan knytte dette til Iser's teori om hva som skjer når ubestemtheten reduseres: man kan bruke teksten som speil, eller man kan projisere den tekstlige erfaringen inn i sin egen erfaring. Mens J1 gjør det førstnevnte, gjør G1 det sistnevnte.

Oppsummert tyder disse eksemplene på at vi kan snakke om et *tolkningsfelleskap* der alle elevene forbinder Amalies atferd med at noe er i veien psykisk. Når de vurderer hennes sinntilstand, anvender de egne erfaringer med hvordan mennesker reagerer i vanskelige situasjoner. Folketeoretiske begrunnelser kan derfor ses som en sentral strategi elevene bruker når teksten ikke tydelig markerer hvordan noe skal tolkes. Det at elevene i liten grad (med unntak av gruppe 1) problematiserer tolkningen av karakterens atferd som uttrykk for noe følelsesmessig problematisk, vitner om at de ser denne sammenhengen som noe selvsagt. I helklassesamtalen poengterer læreren at frøken er problemorientert, og formidler med dette supplerende perspektiver til teksten (kanskje det er frøken som er problemet og ikke Amalie). Dette kan ses som et brudd med folketeoriene som regjerte i de litterære gruppesamtalene. Kun i én av gruppene skjedde dette uten hjelp fra læreren.

#### 4.3.4 Reduksjon av ubestemthet i diktet

I dette kapitlet skal jeg vise til noen mønstre i hvordan elevene reduserer ubestemtheten i diktet. I og med at diktet mangler en narrativ struktur, blir ikke utfyllinger knyttet til kausale forhold særlig aktuelle. Diktet krever derimot at elevene kan anvende metaforisk tenkning, og at de kan knytte sammen delene til en meningshelhet.

Den hermeneutiske prosessen foregår litt ulikt i de forskjellige gruppene. Elevene foreslår helhetlige tolkninger av diktet som responser på den første oppgaven: «Hva handler diktet om?». Mønsteret her er at én elev foreslår en helhetlig tolkning uten at tolkningen begrunnes i teksten.

J2: eeh ja, så jeg tror det er, hva handler diktet, eller hva er motiv og tema? Hvis vi ser på det, tema.. er jo fordommer og sånn

G1: å ikke bry seg om det mener du? Eller

J1: ja

J2: ja, eller at folk har fordommer mot henne, men at hun ikke bryr seg

G1: ja

J1: og det å være seg selv

J2: mhm

G1: mhm

J2: her blir det også nevnt frie valg,

G1: hvor da?

J2: her

G1: åja

J3: også står det også at mine skrik får tradisjonsfjellene til å skjelve, så det er kanskje at hun bryter litt med tradisjonene

J2: mhm

Det er vanskelig å vite hva elevene baserer tankene sine på, i og med at de ikke formidler det verbalt. De synes tilsynelatende at det er enkelt å gi en helhetlig tolkning av diktet etter å ha lest det én gang. «Her blir det også nevnt frie valg» er en respons som vitner om mangel på kontekstuell tolkning. Her refereres det til følgende tekstpassasje:

Bryr meg ikke om dem  
som grøsser av en hijabis frie valg

«Frie valg» tolkes ikke i forhold til den konteksten det står i, og J2 forklarer heller ikke hvorfor hun legger seg merke ved akkurat dette. Det er sannsynlig at tolkningene knyttes til en felles forståelse av at frie valg henger uforklarlig sammen med temaet fordommer. Elevene parafraiserer også «å ikke bry seg» som forekommer flere ganger i diktet gjennom frasen «bryr meg ikke om dem». «Frie valg» og «det å ikke bry seg om andres meninger» kan også være noe som aktualiseres i elevenes primærdiskurs gjennom metaforen om det autonome individet (Skarstein, 2013). Etter disse responsene er elevene ferdige med å vurdere hva diktet handler om. Det er et generelt trekk ved samtalene at elevene gjør overordnede tolkninger, men at de i liten grad utforsker delene. Gruppe 1 og gruppe 3 gjør dette i større grad. Følgende eksempel er hentet fra gruppe 3:

G1: for tradisjonsfjellene, tradisjon er jo på en måte veldig godt.. etablert da,

J1: mhm

G1: så derfor er det på en måte fjell, de er så store, de er vanskelige å komme over,

J1: ja

G1: men hun prøver å liksom få tradisjonen, eller på en måte, hennes handlinger er på en måte utafør tradisjonens eeh.. vet ikke hva jeg skal si der.. også «ingenting er farligere enn en kvinne som er i ett med seg selv», jeg vet ikke, hva mener de/du med det?

J1: at... det er jo... «ingenting er farligere enn en kvinne som er i ett med seg selv».. det at man har lissom-

G1: spør du meg så gir det her meg litt sånn vibes til den forrige teksten med sånn identitet og sånt, fordi det virker jo litt som om hun eeh

J1: for så vidt sant

G1: okei så hun sier «jeg viser ingen», eller liksom, som at hun er så selvsikker da,

J1: (ja)

G1: men spør du meg så virker det nesten som om det er en fake fasade, og at egentlig så er hun så usikker

Her tenker G1 høyt om de språklige bildene der han prøver ut ulike konnotasjoner til «fjell» og «tradisjon». Han er likevel utålmodig og beveger seg raskt over til en annen del. J1 får heller ikke muligheten til å besvare dette spørsmålet, da G1 avbryter henne og begynner å



snakke om noe annet. Det er interessant å følge med på hvordan G1 går i dialog med teksten. Han evner å gå inn i tekstens enkeltdeler og finne konnotasjoner, men han fullfører ikke alltid tolkningene og lytter heller ikke til de andre på gruppa. Det kan derfor virke som at han har litterær kompetanse, men at han strever med å involvere seg i den grad at tekstens meningspotensial utnyttes.

Tolkningsprosessen til gruppe 1 kjennetegnes av en mer stegvis tilnærming hvor flere av diktets deler utforskes. Det kan være et uttrykk for sjangerforståelse og metabevissthet (dikt må leses på en spesiell måte), men også at de involverer seg mer i aktiviteten.

J3: men «jeg puster liv i murstein», betyr det at i livet hennes så puster hun murstein, eller at hun puster liv inn til mursteinen så den blir levende?

J1: jeg tror murstein er et bilde på noe mer da,

J2: ja, det tror jeg og

J1: at hun lager liv, at jeg tror det er liksom, murstein, kanskje hun ser på samfunnet da,

J2: mhm

J1: som noe hardt og grått og kjedelig,

J2: ja

J1: men som hun liksom, eeh, tør å være annerledes og liksom gir liv til samfunnet da

J2: også murstein, det går jo egentlig ikke å endre på, men ved at hun puster liv inn i murstein så endrer hun samfunnet på sin måte da

J1: det er veldig sant, for «mine skrik får tradisjonsskjellene til å skjelve», asså det er et bilde på, eeh, tradisjoner og sånn,

J2: mhm

J1: eeh som samfunnet har hatt lenge da

Disse responsene kommer i løpet av de første sekundene av samtalen. Det at de umiddelbart retter oppmerksomheten mot «jeg puster liv i murstein» vitner om litterær kompetanse. De forstår at tekstens mening hviler på meningen som blir gitt til metaforene. Resten av samtalen preges av at de trekker frem flere deler av diktet som de prøver å finne ut hva betyr. Disse delene kobles sammen.

J3: men hva tror dere «livets fest» kan symbolisere? Den synes jeg var litt sånn.. vrien

J1: mhm

J3: er det bare livets fest liksom?

J2: mhm, at livet er en fest, at liksom..

J1: at man liksom, jeg tror hun mener at «synger og danser og sminker meg til livets fest», at hun mener at man liksom skal.. være positiv da,

J3: åja, ja

J2: (mhm)

J1: og.. ta livet som en gave og liksom..

J2: og nytte livet

J1: ja, og ikke bare.. være en del av resten av mursteinen  
J3, J2: ja

J3 uttrykker et behov for sammenheng ved at hun ikke forstår ett av diktets linjer. Bare det i seg selv vitner om litterær forståelse og en tenkemåte som hører hjemme innenfor en hermeneutisk Diskurs (jeg kan ikke forstå helheten uten å forstå delene). J1 svarer ved å trekke frem konteksten og prøve ut noen tolkninger. Deretter kobler hun dette sammen med det de tidligere har avdekket, nemlig at mursteinen er et symbol på noe grått og kjedelig.

I alle gruppene rettes oppmerksomheten mot de språklige bildene, spesielt «tradisjonsfjellene til å skjelve». «Puste liv i murstein» blir ikke tolket i det hele tatt av gruppe 2, og i gruppe 4 skjer det først mot slutten av samtalen.

J3: men den «jeg puster liv i murstein», hva kan det liksom bety?  
J2: jeg vet ikke  
J3: at hun liksom.. river opp det som egentlig har stått fast hele tida?  
J2: ja det var.. smart  
G1: det kan jo.. (den var ikke dum)  
J1: (det var godt sagt)

Metaforen har tilsynelatende trigget et behov for utfylling hos J3, og når samtalen nærmer seg slutten, tar hun endelig sats og prøver ut en mulig tolkning. Reaksjonene til de tre andre tyder på at de ikke har delt samme leseerfaring, men at de aksepterer den. I og med at «jeg puster liv i murstein» gjentas flere steder i diktet og i tillegg er diktets tittel, er det interessant at det bare er gruppe 1 og gruppe 3 som umiddelbart tolker den. Grunnen kan være at elevene ikke tør å spørre, eller at de ikke anser det som nødvendig å tolke den for å komme frem til en helhetlig tolkning av diktet. Meningsdelen av metaforen blir ikke fylt, og elevene tolker heller «rundt» den.

Oppsummert kan vi si at behovet for utfylling kommer til syne i elevenes samtaler hovedsakelig gjennom de språklige bildene. Elevene kommer med flere plausible helhetstolkninger, men det er få eksempler på at de utforsker flere av diktets enkeltlinjer (i hvert fall ikke verbalt) for å belyse disse tolkningene. Metaforene tolkes heller hver for seg, med risiko for å fragmentere diktets mening. Det er grunn til å tro at dette henger sammen med manglende erfaring med diktlesing hvor nettopp nærlesing og utforsking av hver linje er viktig for å konstruere en helhetstolking. Elevene fester seg snarere ved en tolkning og

bruker noen av enkeltdelene for å få det til å passe. I likhet med samtale om novellen, jobber elevene for å redusere flertydigheten fremfor å utforske den; de blir enige om en bestemt tolkning som de bruker for å skape en helhetlig mening. Vi kan si at diktets meningspotensial i liten grad utforskes via utprøving av ulike realiseringer.

#### 4.3.5 Oppsummering av første forskningsspørsmål

Det første spørsmålet dreier seg om hvordan elevene skaper en meningshelhet gjennom å fylle de tomme plassene. Samtalene om novellen viser en tendens til at meningspotensialet lukkes som følge av utfyllingene de gjør. Alle elevene forsøker å utfylle de kausale forholdene i fortellingen, og i all hovedsak dreier dette seg om hva som er årsaken til Amalies atferd. Vi kan derfor si at Isers teori om behovet for sammenheng i tekster er noe som kommer til uttrykk i samtale. Elevene fyller ut de tomme plassene som er nødvendige for å skape sammenheng i årsak-virkningsforholdene i fortellingen. Det interessante er at mange av elevene vurderer tematikken som en effekt av de kausale sammenhengene de finner, noe som har følgende konsekvenser:

1. Utfyllingene av de tomme plassene tildeles stor betydning i den helhetlige meningen
2. Tematikken får ingen betydning utenfor den fiktive konteksten

Når elevene diskuterer diktet, kommer behovet for sammenheng hovedsakelig til uttrykk gjennom spørsmål til hva de språklige bildene betyr. Her kommer det mer uklart frem hvilken rolle de tomme plassene spiller ettersom de fleste tolkninger av meningshelheten ikke begrunnes.

Analysen viser også en tendens til at tekstens ubestemthet reduseres via bruk av folketeoretiske forklaringer. Det er umulig å tolke en litterær tekst uten å projisere inn egne erfaringer, men i noen tilfeller er folketeoriene som anvendes begrensede for tekstens meningspotensial. Denne tematikken vil behandles videre i neste kapittel om relevans.

Analysen avdekker så langt at elevene er på god vei inn i en hermeneutisk Diskurs. De anvender argumentasjonsmønstre som er hensiktsmessige innenfor denne Diskursen, der tolkninger ofte begrunnes ved å vise til kontekstuelle koblinger innenfor tekstens fiktive meningsunivers. Elevene kan imidlertid utfordres til å gå enda dypere inn i tekstene slik at alle delene blir analysert og flertydigheten utforsket. Det kan virke som at elevenes mål er å

reducere denne flertydigheten fremfor å utforske den. Meningsskapingen minner derfor mye om en kode som skal knekkes. En generell tendens er også at elevene inntar en sekundærdiskursiv holdning til tolkningsarbeidet. Det er for eksempel ingen tegn til at de avviser tekstene eller trekker seg ut av den faglige aktiviteten.

#### 4.4 Hvordan skaper elevene relevans i tekstene?

I dette kapittelet skal jeg analysere hvordan elevene skaper relevans i de to tekstene. Her aktualiseres de ulike relevansformene som ble introdusert innledningsvis. Vi så her at Smidts (1989) forståelse av tematisk relevans og Steffensens (2005) forståelse av erkjennelsen kan ses som ulike måter å skape relevans på. Den paradigmatisk tenkemåten (Bruner, 1986) handler om det å generalisere tekstenes innhold til noe mer generelt og allment. Dette henger tett sammen med konvensjonen fordobling som innebærer at leseren søker etter merbetydning (Steffensen, 2005, 2019). Flere av lærerens oppgaver fungerer som triggere til å diskutere tekstenes relevans, og det er i all hovedsak disse responsene som anvendes i analysen. Formålet med analysen er å undersøke elevresponsen som kan knyttes til spørsmålet om relevans, for å kunne si noe om fiksjonsforståelsen deres. Det har å gjøre med hvorvidt de gir uttrykk for oppnåelse av ny erkjennelse, og om de gir uttrykk for en bevissthet om at den litterære teksten er skrevet for en grunn. Jeg vil også finne ut om- og på hvilken måte elevenes vurderinger av relevans er sjangerspesifikke.

##### 4.4.1 «Følelser som ikke heter noe» - ulike konseptualiseringer

Novellen kan ses som en invitasjon til å utvikle forestillinger om egne og andres følelser. Det fortelles om en karakter som blir presset til å sette ord på følelsene sine uten at vedkommende gir etter. Hva karakteren egentlig føler sier ikke teksten noe om, men de ulike delene kan tolkes og brukes til å kaste lys over spørsmålet. Konseptet «Følelser som ikke heter noe» må metaforiseres for å gi mening, noe novellen projiserer gjennom historien den formidler. I tillegg til at «Følelser som ikke heter noe» er novellens tittel, blir setningen også gjentatt to ganger i fortellingen. Det er med andre ord viktig, noe læreren gjør elevene oppmerksomme på gjennom oppgaven: «Tittelen er "Følelser som ikke heter noe". Beskriv en situasjon der du har kjent på en følelse som du syntes var vanskelig å sette ord på». Denne oppgaven trigger elevene til å reflektere over det fenomenet som teksten utforsker, der de må anvende metaforisk tenkning for å projisere det abstrakte fenomenet over på noe konkret.

Gruppene er samstemte i vurderingen av konseptet «følelser som ikke heter noe». Dette går ut på at følelser som er vanskelig å sette ord på er *blandede følelser*. Her trekkes det inn både selvopplevde og fiktive historier for å utforske konseptet. Et eksempel fra gruppe 1 har følgende responser:

J2: det kan jo være sånn situasjoner der du får blandede følelser på en gang, også blir kanskje følelsene sånn blanda sammen at du ikke greier å skille mellom de

J3: mhm

J2: hvis man for eksempel skal begynne på ny skole eller noe sånt da, så blir det liksom at man gleder seg men samtidig gruer seg, og kanskje ser fram til det da

Her trekkes det inn antiteser for å belyse hva blandede følelser er, nemlig det å glede seg versus å grue seg. Det samme ser vi i gruppe 4:

J3: jeg vet ikke, kanskje det er vanskelig å sette ord på følelser hvis man er.. for eksempel er i begravelse til en fyr.. som du ikke liker egentlig, men så må du på en måte,

J1: ja, det er sant

J3: du er på en måte glad i han, fordi.. han er i familie med deg, men så.. synes du egentlig at han er en drittsekk

G1: så du er litt glad for å slippe han egentlig

J3: ja

G1: så du er sånn trist og glad samtidig

Her trekker elevene frem antitesen trist versus glad. Disse to eksemplene er historier som elevene tilsynelatende dikter opp, og som går ut på at man har to helt motstridende følelser som inngår i et vekselforhold. Disse eksemplene vitner om en forenkling av den menneskelige bevisstheten knyttet til konseptet som novellen tar opp. J1 i gruppe 2 gjør noe av det samme, bortsett fra at hun anvender sin egen erfaring:

J1: jamen bare så du har et eksempel da, så har jeg bestefaren min, som har en sånn nervesykdom, men han kunne trent det opp, men han var liksom for lat til å gjøre det, så nå klarer han nesten ikke å gå, men det er hans egen skyld og da er det sånn.. jeg er veldig glad i han, men.. det er din skyld

G1: heh

J1: ikke sant? Det er jo sånn mixed emotions, typ, asså sånn følelser som ikke heter noe, det er jo også når du faller og slår deg hardt også begynner du å le, det er jo.. det er jo et godt eksempel

J3: men det kan jo være kun fordi man prøver å dekke for den ydmykelsen man føler

J1, J2: jaa

J2: det er kanskje sånn, spesielt hvis man har flere følelser, at man vet ikke liksom hvilken man skal liksom tro på eller hvilken som er hovedfølelsen, så blir det sånn lamning (lammelse?), så blir det vanskelig å velge

J1 deler en erfaring som hun assosierer til fenomenet, og legger til at dette handler om «mixed emotions». Dette er hverdagspråk som hentes fra primærdiskursen og er en folketeoretisk beskrivelse av hvordan det er å ikke ha kontroll på følelsene sine. Samtalen i gruppe 2 fortsetter på følgende måte:

G1: jeg har et eksempel

J2, J1: jaa

G1: når bestemoren min døde, det var første gang noen jeg kjente døde, hun lå i senga, så husker jeg tanta mi, tanta mi gråt, men det hørtes ut som hun lo, så det endte med at jeg også begynte å halvveis små-le ved siden av henne, og da, også bestemor lå liksom i senga helt sånn hvit og var veldig, veldig død, og jeg var jo for ung så jeg forsto ikke veldig mye, men det var sånn at jeg bare sto der og så henne i øynene, også begynte jeg å prikke henne i panna, jeg var sånn «våkne opp», for jeg forsto liksom ikke helt hva som skjedde, at jeg ikke helt visste hva jeg skulle føle sånn egentlig, det var bare sånn helt tomt i hodet mitt

J1: jaa, men det er veldig sånn coping-mekanisme greier, at du begynner å le fordi du vet ikke hvordan-

G1 gir en beskrivelse av å ikke forstå hva man skal føle, og bruker beskrivelsen «tomt i hodet» om følelessituasjonen. Det er altså ikke en blanding av to navngitte følelser, men en mangel på navngiving. Fortellingen representerer dermed en alternativ projisering av konseptet. J1 evaluerer responsen ved å vise til at latterreaksjonen er en form for «coping mekanisme». Hun gir med dette en mer folketeoretisk forklaring til den reaksjonen G1 beskriver.

I gruppe 1 er det også en av elevene som formidler personlige erfaringer som respons på spørsmålet:

J3: ja.. jeg føler sånn.. en situasjon hvor 'jeg har kjent på det

J2: ja

J3: hehe, er etter man har sett film på kino, for det er sånn at noen filmer er så bra ikke sant,

J2: ja

J3: også føler du deg sånn tom, men samtidig ikke, for det er sånn derre, at du lissom har vært i filmen, også er du ikke i filmen lenger

J2: åja, aah, ja

J3: men eh, jeg vet ikke om det er sånn hun føler det når hun ikke er på hoppgreia si, så blir hun bare sånn.. ja.

J2: hun forsvinner \*ler\*

J3: ja, før hun.. ja

J2: vil bort fra virkeligheten

J1 beskriver en opplevelse som minner om den man kan få gjennom introjeksjon: «at du lissom har vært i filmen». I tillegg beskriver hun en følelse av tomhet i etterkant av

filmopplevelsen. Hun viser deretter til karakterens opplevelse av hopp trening og undrer seg om det kan være snakk om en lignende opplevelse. Hun leter i seg selv og projiserer egne følelser inn i teksten. Denne personlige historien fører til at J2 spinner videre på responsen og tolker karakterens opplevelser med skihopp som en virkelighetsflukt.

I begge disse eksemplene kan vi si at elevene skaper generaliseringer av egne erfaringer med følelser. Aktiviteten får elevene til å hente frem egne følelsesregistre og utforske dem. På denne måten kan vi si at oppgaven inviterer elevene til å granske seg selv gjennom assosiasjonene de får fra det fenomenet som novellen er et eksempel på. I noen tilfeller overføres erfaringene til karakteren i teksten gjennom projeksjon. I tillegg kan elevene bruke metaforen «følelser som ikke heter noe» til å sette ord på egne opplevelser og dermed utvide sitt metaforiske skjema. Det som derimot ikke skjer er at elevene danner nye forestillingsbilder som følge av hvordan *tekstens eksempel* formidler den menneskelige erfaringen. De forsøker heller å få egne assosiasjoner og erfaringer til å passe inn i den fiktive konteksten. Erkjennelsen blir altså knyttet til elevenes egne følelser og ikke til tekstens fremstilling. De folketeoretiske beskrivelsene av «blandede følelser» kan ses som forenklinger av menneskets følelsesliv, og virket slik sett begrensende for elevenes erkjennelse. Samtidig kan elevenes fortellinger fra eget liv bidra med ulike konseptualiseringer av den samme metaforen ved at det abstrakte konkretiseres på ulike vis.

#### 4.4.2 Novellen og motivisk relevans

Mens elevene (ubevisst) diskuterer novellens tematiske relevans i samtalen om følelser som ikke heter noe, beveger de seg mer over i motivisk relevans når de får spørsmål om de kan kjenne seg igjen i situasjonen. Det er tydelig at elevene tolker spørsmålet som om de kjenner seg igjen i det som helt konkret skjer i teksten.

G1: nei, egentlig ikke i det hele tatt

J2: nei

J1: ikke sånn hele greia på en måte, nei

G1: nei

J1: men sånn bare, den første delen.. det handler jo om at hun ikke vil snakke med læreren om problemene sine på en måte,

«Ikke sånn hele greia på en måte» viser tydelig at J1 tenker på tekstens motiv. Deretter sier hun at hun kan relatere til det å ikke ville snakke med læreren om problemene sine. De holder

seg altså veldig i overflaten når de vurderer identifikasjonsspørsmålet. Det er flere responser i materialet som tyder på at spørsmålet om identifikasjon knyttes til motivet:

G1: nei sånn sett, heldigvis, har jeg vært heldig når det gjelder det der, så jeg har aldri hatt noen sånne samtaler på utviklingssamtale med læreren.. men.. så nei det er ikke en situasjon jeg kan sette meg inn i, og jeg har ikke prøvd hoppski, eller skihopp og jeg skal 'aldri gjøre det.. jeg kan hoppe i fallskjerm, men skihopp, nei det skjer ikke

G1: så jeg kjenner meg litt igjen i at hun blir roasta av læreren og sånn

Ordlyden i spørsmålet kan være en av grunnene til at elevene knytter identifikasjonsspørsmålet til motivet, ettersom de blir spurt om de kan kjenne seg igjen i *situasjonen*. Siden ordet «situasjon» henviser til noe konkret som skjer, er det kanskje ikke så rart at elevene går til motivet når de skal besvare spørsmålet. Samtidig kan ordet situasjon tolkes annerledes i en fiktiv sammenheng hvor det som helt konkret skjer i novellen står for noe *mer*. Hadde elevene lest med fordobling, ville de kanskje vurdert spørsmålet annerledes.

#### 4.4.3 Diktes tematiske relevans og elevenes generaliseringer

I samtalene om diktet får elevene spørsmålet: «opplever dere diktet som relevant for egen hverdag?» Noen av elevene tolker dette som et identifikasjonsspørsmål og gjør en vurdering av hvorvidt de «ligner» på dikter-jeget:

J2: liksom, jeg er en jente og jeg er definitivt liksom.. men jeg.. føler ikke at jeg kan relatere.. til en.. sånn.. opprøring

J3: jeg kan jo si at jeg relaterer litt, men.. det høres ut som hun gjør mye mer enn det jeg gjør, av dette

Gjennom disse responsene svarer elevene egentlig på om de kan identifisere seg gjennom projeksjon. J2 er opptatt av det opprørske, noe gruppa tidligere har knyttet til temaet. «Av dette» kan vise mer til det som helt konkret står i diktet, altså motivet. I gruppe 4 utløser spørsmålet følgende responser som kan sies å være nærmere det tematiske:

G1: eeh...

J1: relevant, assa...

..

J2: asså, hun er liksom stolt av hvem hun er da

G1: ja, så jeg tenker det er jo litt relevant

J1: ja



J2: mhm

G1: også det at.. man må være seg selv.. og ikke liksom.. være en annen bare fordi folk mener at du skal være det

J2: mhm, fordi selv om jeg.. er nok ganske forskjellig fra hun her, så... vent litt, hva sier jeg?

J1: om det er relevant for deg

J2: ja, så er det jo fortsatt relevant, ja jeg glemte hva jeg skulle si

J1: ja det er relevant, fordi det gjelder, men kanskje det ikke gjelder alle

J3: nei

G1: ja

J1: kanskje noen ikke tør å være like utadvendt som henne da

De knytter relevansen til det å være stolt av seg selv og det å være seg selv. De plukker med andre ord ut de egenskapene som de selv kan identifisere seg med. J2's respons «Jeg er nok ganske forskjellig fra hun her» viser at hun vurderer et identifikasjonsspørsmål til dikter-jeget. Responsene markerer likefullt en bekreftelse av diktets relevans, men på et subjektiv nivå. G1 trekker frem det å være seg selv, og ikke være en annen fordi folk mener at du skal være det. Her er han inne på en fordoblet mening med diktet, og noe som kan generaliseres til også andre kontekster. J2 sin respons «hun er liksom stolt av hvem hun er da» innebærer noe av det samme, at det å være stolt av seg selv er et tema som er relevant også utenfor den fiktive konteksten. Den samme gruppa knytter også diktets tema og budskap til det å «være seg selv». Vurderingen av relevans er med andre ord sterkt knyttet til det individuelle. Det vil si at elevene er mest opptatt av hvilken betydning diktet kan ha for dem personlig. Det samme ser vi i gruppe 2 som avslutningsvis sier noe om relevansen når de skal vurdere om diktet har et budskap:

J2: eeh, jeg vet ikke helt om jeg kan kalle det et budskap, for det er veldig personlig budskap, det er kanskje ikke noe som gjelder for alle, men.. ja det har jo et budskap til noen da, i hvert fall

J1: mhm

J2: og det sier jo at jeg har lyst til å.. være.. og oppføre meg på min måte

J3: mhm

J3: det er den du er helt liksom.. liksom, uavhengig av det folk sier, uavhengig av.. ikke kultur akkurat, men.. gjør det du vil og ikke bry deg om hva andre sier, basically

J2 kaller det et «personlig budskap», noe som viser en tilsvarende individualisert forståelse av relevans. Det kommer ikke frem hva J2 mener at det personlige budskapet går ut på, men det er grunn til å tro at det dreier seg om opprør mot kultur/religion ettersom det er dette de har snakket om tidligere. Hun beveger seg deretter over i en mer generalisert mening der diktet kan handle om det å «oppføre seg på sin måte». I likhet med gruppe 4, skaper de en generalisering via «det å være seg selv».

I gruppe 3 diskuteres relevansen som en respons til spørsmålet om hvem som er forfatteren:

G1: jeg tror det er liksom basert for hun forfatteren, men jeg tror hun har skrevet det som om, at det skal være sånn empowering, det er liksom fra kvinner som hater menn, det høres litt som sånn derre.. fuck the rules,

J1: ja

G1: women rule the world, det er liksom «who run the world, girls», men.. jeg får litt sånn.. kvinne, litt sånn oppfordrer alle jenter til å bryte disse rollene da, men ja

J1: ja

...

G1: hva var det jeg skulle si.. hva var spørsmålet igjen?

J1: hvilke sentrale virkemidler ser dere? Hvilken funksjon har disse?

G1: eeh, åja, nei nå kom jeg på det tidligere spørsmålet, eeh jeg tror det er liksom, det skal være skrevet som at alle kan relatere, ikke til hele diktet, men på en måte, hun har det skrevet opp i stykker, (det skal litt til å?) relatere til hele diktet fordi okei du er ikke muslim da, men du føler at du på en måte er litt til bry da, så derfor, «jeg sitter som en mann», enkelte kan på en måte relatere til det, (..) hvem som helst kan på en måte føle litt med det, så jeg tror, hvem er det som sier det? jeg tror det liksom er meningen at det skal være.. alle

J1: ja, at alle skal kunne ha noe de forbinder til teksten på en måte

G1: ja

G1 beskriver først et klart budskap med en bestemt målgruppe. Deretter beveger han seg over i en mer generaliserende tolkning av diktet der han forsøker å få frem at selv om man ikke kan relatere til diktet som helhet (motivet), kan det likevel ha relevans. Han viser at det er en fordoblet mening med linjen «jeg sitter som en mann» som kan vise til følelsen av å være til bry. Han er ikke opptatt av å identifisere seg med dikter-jeget, men av å vurdere om det finnes noe i diktet som har en mer allmenn betydning. Han ser sånn sett ikke det å være muslim som en forutsetning for å gjenkjenne noe i diktet, selv om dikter-jeget gir signal om at dette er en del av den fiktive situasjonen som vedkommende befinner seg i. Denne forståelsen oppsummeres gjennom evalueringen til J1: at alle skal kunne ha noe de forbinder til teksten. Disse responsene vitner om en sjangerforståelse som går ut på at diktets funksjon er å appellere til flest mulig.

Det er interessant å se hvordan G1 beveger seg mellom ulike diskurser i responsene sine. Begreper som «empowering» og den populærkulturelle referansen til Beyoncé tyder på en mer primærdiskursiv tilnærming til tekstarbeidet, samtidig som at han anvender begrepet «roller» som hører mer hjemme i den akademiske diskursen.

Gruppe 1 vurderer relevansen ved å vise til det fenomenet som diktet beskriver, og hvem dette er relevant for:

J1: opplever dere diktet som relevant for deres egen hverdag?

J1: jeg tenker det, fordi at.. det kommer jo.. eeh mange.. for eksempel innvandrere da, som møter en ny kultur her, men også så er det jo mange land i andre deler av verden som mangler den likestillingen, for det blir lagt veldig merke til da,

J2, J3, G1: mhm

J1: om noen oppfører seg annerledes, og at.. men det er jo også under utvikling

J2: ja

J1: mange steder i hvert fall, ikke alle kanskje, men.. ja.

J3: det er sant

J2: mhm

J1: så litt mer relevant noen steder i verden enn andre, og litt mer relevant for noen personer, avhengig av bakgrunn og sånn-

J2: ja, jeg tr-

J1: men relevant for verden liksom

J2: ja, og det er spesielt relevant da hvis man er ny i et nytt samfunn med liksom nye tradisjoner og kultur,

J3: mhm

J1: ja

J2: da gjelder det 'veldig, fordi det handler liksom om at man står litt ut fra kulturen,

J1/J3: mhm

J2: og holder på sitt eget.. at man ikke.. blir bare.. presset til å ha en ny kultur og.. liksom bli vandt til et nytt samfunn da

For disse elevene behøver ikke personlig identifikasjon være en forutsetning for relevans. De bekrefter relevansen ved å vise til at det som er beskrevet i diktet er et eksempel på noe som skjer ute i verden. For å gjøre dette anvender de den kunnskapen de har om ulike livsbetingelser som folk lever under (at noen land mangler likestilling) samt noen folketeoretiske forklaringer på hvordan det oppleves å leve i en annen kultur enn den man er oppvokst i. Når de derimot skal diskutere budskapet, får relevansen en mer individualisert karakter:

J1: \*leser fra arket\* Er det et kritisk eller fortellende dikt? (har det budskap?) .. jeg tenker veldig kritisk

J3: ja, det tenker jeg og

J2: (ja)

G1: (mhm)

J1: både å liksom tørre å være seg selv-

J2: (ja)

J1: og liksom oppfordre andre på en måte også da, ikke bare si at.. jeg tør å være en annen i livet til samfunnet, men da også oppfordre andre til å gjøre det,

J2: mhm

J1: og i tillegg, eeh.. folk til å.. akseptere andre mer da

Når det gjelder budskapet, er de opptatt av at diktet skal stimulere til handling. Enten i form av å være seg selv eller å få en ny aksept for mennesker. Grappa oppsummerer det tematiske på følgende måte:

J1: så.. sammenhengen mellom diktet og novella er jo det at.. det har vi vel egentlig sagt, men.. som en oppsummering da, at man tør å være seg selv og..

J3: ja

J2: ikke bry seg så mye om hva andre sier

J1: ikke følge alle.. 'normer

J2: ja

(latter)

J1: og at verden blir.. et mer spennende sted enn bare en grå murstein hvis.. man.. tør å stikke seg ut litt da

«Å være seg selv» er en gjenganger i materialet. Dette viser at elevene evner å generalisere diktets mening, og at de også bekrefter tematikken som relevant utenfor den fiktive konteksten. Dette viser at de anvender metaforisk tenkning, noe som kjennetegner den paradigmatisk tenkemåten. Flere av elevenes responser markerer også at *gjenkjennelse* er viktig, noe som knytter seg mer til en syntagmatisk tenkemåte. Tematikken «å være seg selv» henger tett sammen med individorienteringen samfunnet preges av, der det å dyrke selvet er et prosjekt som er svært sentralt og felles for unge folk i den vestlige verden (Twenge, 2006). Vi kan dermed knytte det til en felles forståelse som preger elevenes tolkningsfellesskap. Det er samtidig viktig å påpeke at diktet er skrevet inn i en kontekst hvor disse perspektivene er gjeldende, og dikter-jeget befinner seg åpenbart i en situasjon der individorientering og selvrealisering (individet som stikker seg ut/bryter ut av gjeldende strukturer) etterstrebtes. Dette stemmer overens med rådende folketeorier om selvet. Diktets metaforiske kritikk av strukturer i samfunnet blir derimot ikke trukket frem i relevansspørsmålet, selv om elevene riktignok vurderer diktet som kritisk. I vurderingen av relevansen er fokuset rettet inn mot selvet og ikke ut mot beskrivelsene av verden. De tolker med andre ord diktet på en fornuftig måte, men bekrefter kun relevans på bakgrunn av det de kjenner seg igjen i. Det kan dermed virke som at Smidts (1989) tematiske relevans er et passende begrep for elevenes tolkningspraksis, samtidig som at praksisen kan markere en svak fiksjonsforståelse når det gjelder hva som menes med begrepet *budskap*, og forståelsen av fiktive teksters formål (hvorfor de er skrevet og hvem de er skrevet for).

#### 4.4.4 Novellens budskap – irrelevant?

Et interessant funn er at elevene ikke snakker om novellens budskap. Ettersom lærerens spørsmål utgjør en sterk ramme for samtalene, er nok årsaken til dette ganske enkelt at de ikke blir spurt om det. Det kan fremdeles være en indikator for svak fiksjonsforståelse at elevene ikke anser dette som relevant. Kun én elev tar opp budskapet i novellen på eget initiativ:

J1: men der igjen så kommer jo det at frøken liker henne veldig godt når hun er..-

J2: mhm. Liten og snill

J1: ja

J3: det er sant

J1: og at man, det er kanskje litt sånn.. jeg vet ikke.. ikke budskap, men litt mer sånn.. eeh.

J2: mhm

J1: hva er det det heter?

...

J1: ja, men noe man skal sitte igjen litt med da kanskje.

J3: ja

J2: aah. Ja

J1: (Det er budskap)

J2: Ja, det er budskap, er det ikke?

J1 er usikker på om responsen hennes kan knyttes til begrepet budskap, men den uttrykker likefullt en bekreftelse av relevans når hun sier «noe man skal sitte igjen litt med». Det er med andre ord noe som har gjort inntrykk på henne, som kanskje har gitt henne ny innsikt, og som hun tenker kan være en av grunnene til at historien er fortalt. En slik respons tyder på at hun leser i tråd med konvensjonen fordobling, og at hun tenker paradigmatisk. Et annet eksempel på en tydelig paradigmatisk tenkemåte er følgende responser fra G1 i samme gruppe:

J1: så det blir jo litt motiv og tema og da

J2: mhm

J3: mhm

J1: skille seg ut og.. tørre å være seg selv og sånn

J2: og han (mener «hun»?) går jo mot, mye sånn, de tradisjonelle tradisjonene som alle har

J1: mhm

G1: det kommer vi jo litt tilbake til i den novellen vi snakket om i stad og-

J2: ja

G1: det her da

J2: det er sant

Når jentene diskuterer diktets tematikk, skaper G1 en tematisk kobling til novellen. Det viser at han evner å tre ut av teksten og innta et metablick på hvordan samme tematikk kan belyses

i to helt ulike kontekster. Med dette skapes en generalisering av det de tror tekstene handler om, der også novellen får en fordoblet betydning.

Det finnes også noen responser i materialet hvor det er tydelige muligheter for generalisering av novellens budskap. Denne diskusjonen i gruppe 2 er responser på spørsmålet «Hvilket inntrykk får du av hvordan Po har det?»:

J1: nei, jeg føler læreren burde vært litt mer liksom, forstå, prøvde å skjønne hvordan hun har det istedenfor å bare liksom si at hun gjør det skikkelig dårlig og må skjerpe seg

J2: (liksom tenk noe på det istedenfor å bare klage liksom)

J3: ja

J1: ja, og så.. hjulpet hun da liksom istedenfor å bare..

G1: jeg får sånn inntrykk av at når hun lo, eeh i bønn av bakken, så er det sånn: hun vet veldig godt selv hvordan hun har det, men så bare ler hun av de rundt fordi ingen av de forstår det

J1, J2: ja

G1: for hun begynte jo å le da hun hadde den samtalen med læreren også, så er det bare sånn hahaha du forstår ingenting

J2, J1: ja

G1: også bare sitter man der selv og vet alt liksom

J1: ja for at hun, hun vet liksom hvordan hun føler det, men det kan liksom være vanskelig å sette ord på det liksom og snakke om det med-

G1: ja, også ender det med at hun bare isteden for å, hvis hun ikke klarer å formidle det så driver alle og presser på sånn: hvordan har du det?,

J1, J2: ja

G1: også: du er bråkete, hvorfor? Og alt sånn, så man bare.. ikke bryr seg nesten, og bare mister interesse

J1 og J2 trekker frem at de mener læreren i teksten burde oppføre seg annerledes, mens G1 trekker frem at det ytre presset karakteren opplever kan være lite konstruktivt. Det er interessant at latteren blir gjenstand for tolkninger som kunne ha tilført tittelen plausibel mening, og som kunne ha besvart lærerspørsmålet. Mens jentene peker på egenskaper ved mellommenneskelige forhold, utforsker G1 den menneskelige erfaringen som fortellingen viser et eksempel på. De holder seg riktignok inne i fortellingens kontekst der jentenes responser først og fremst er et uttrykk for en moraliserende holdning til en av tekstens karakterer. De kan tolkes som et uttrykk for emosjonelle reaksjoner knyttet til Frøkens handlinger, samt empati for Amalie. G1 forsøker på sin side å tolke karakterens handlinger ut fra hva teksten forteller han. Vi kan si at disse elevene anvender den syntagmatiske tenkemåten i denne diskusjonen, men at responsene kan være et utgangspunkt for å løfte dem over i det paradigmatisk.

I gruppe 1 dukker temaet kjønnsroller opp. J3 setter i gang en diskusjon via en respons som ikke har noen åpenbar sammenheng med de de snakket om på forhånd, og kan dermed tolkes som en initiering.

J3: også det at jeg føler kanskje hun der frøken synes det er litt rart at hun bare har guttevenner

J2, J1: ja

J2: men det kan jo kanskje også, fordi holdninger man har til kjønnsroller,

J3: ja

J2: at liksom jenter skal være feminine og liksom drive med, ikke være tøffe, men være litt sånn snill og grei, mens at gutter er liksom, de er tøffe av natur på en måte.

J3: ja

J2: at man.. på en måte vil putte personer inni bokser,

J3: ja

J2: istedenfor å la de være den de er

J1: det kan jo hende at hun liksom ikke var seg selv da, når hun var den gullungen,

J2: mhm

J1: at liksom hun egentlig er seg selv nå,

J2: ja

J1: men så skjønner ikke hun frøken det, for det er liksom noen som 'er bråkete og sånn naturlig

J2 trekker frem holdninger *man* har til kjønnsroller, og at man vil putte personer i bokser. Det virker som at hun med disse responsene beveger seg ut av den fiktive konteksten og over i noe mer generalisert. J1 finner så tilbake til teksten og projiserer dette over i fortellingens årsakskjede. J2 sine responser kan være uttrykk for en paradigmatisk tenkemåte ved at hun trekker frem et menneskelig fenomen som teksten kan være et eksempel på. I samtalen om diktet tas denne tematikken nemlig opp igjen, der de snakker om et «felles budskap».

J2: mhm, og at kanskje samfunnet er i endring.. at det skjer endringer i hvordan man ser på de forskjellige rollene da

J3: mhm

J1: som i novella så var jo også frøken.. det virker som frøken ville at hun.. ville kalle henne for Amalie og ikke Po,

J2: mhm

J1: og ville at hun skulle være litt mer sånn jentete, fordi at kanskje det er litt vanskelig for.. noen da,

J2: det er sant

J1: åå.. se det at det er bra å være forskjellig og.. vil at ting skal være.. trygt liksom og sånn det skal være..

J2: mhm

J1: men at.. felles budskap da, at verden går framover og.. det blir et bedre og.. lettere sted for alle å leve hvis vi klarer å akseptere litt da, hverandre

J2: mhm

J1: og kanskje morsommere sted og

Det at de trekker linjer mellom tekstene viser at de har generalisert tematikken i både diktet og novellen. Tekstene forstås dermed som eksemplariske for den menneskelige erfaringen de sier noe om. Dette gir tydelig signal om en paradigmatisk tenkemåte.

#### 4.4.5 Oppsummering av andre forskningsspørsmål

Elevenes diskusjoner om tekstenes relevans arter seg forskjellig i de to tekstsamtalene, og det er grunn til å tro at dette henger sammen med at de blir stilt ulike spørsmål til tekstene. Mens flere av spørsmålene til novellen veileder elevene inn mot noen bestemte lag i teksten, er spørsmålene til diktet mer åpne. De blir også direkte spurt om diktet har et budskap, mens oppgavene til novellen ikke bruker dette begrepet. I samtalen om novellen diskuteres relevansen når elevene deler erfaringer med «følelser som ikke heter noe», men dette foregår uten en tydelig forankring i selve teksten. Vi kan dermed diskutere hvorvidt elevenes diskusjoner kan kobles sammen med litterær kompetanse. Diskusjonen fungerer som en utforskning av metaforen «følelser som ikke heter noe» på et mer generelt nivå, med utgangspunkt i elevenes erkjennelse. Diskusjonen viser tydelige tendenser til at elevene anvender folketeoretiske tolkninger som innebærer en forenkling av menneskets psykologi.

I samtalen om novellen vurderes kun den motiviske relevansen, mens i samtalen om diktet er flere over i det tematiske når de blir spurt om hvorvidt de synes diktet er relevant for dem. En generell tendens er at elevene er opptatt av gjenkjennelse når det kommer til budskap og relevans, noe som spesielt kommer til uttrykk gjennom folketeoretiske tolkninger. Alle diktsamtalene innebærer likefullt generaliseringer av diktets mening, der det å være seg selv blir trukket frem i alle gruppene. Novellens mening generaliseres derimot ikke. Elevene i gruppe 1 har noen responser som utgjør unntak fra disse tendensene, da flere her synes å anvende en mer paradigmatisk tenkemåte i tolkningene sine, også i novellen.

#### 4.5 Novellen og diktet – en sammenligning

Dette kapittelet tar for seg analysens funn og forsøker å bygge en bro over de to forskningsspørsmålene, med utgangspunkt i disse funnene. I analysens behandling av det første forskningsspørsmålet ble samtalene om novellen behandlet grundigere enn samtalene om diktet. Grunnen til dette var 1) at samtalene inneholdt interessante trekk som tyder på at elevene var mest interessert i å fylle ut årsak-virkningsforholdene i novellen, og 2) at



samtalene om novellen inneholdt flere begrunnelser. Dette gjorde at jeg lettere fikk tilgang til hvordan elevene tenkte i tolkningspraksisen. Det var langt færre eksempler på at elevene anvendte folketeorier som begrunnelser for de tolkningene de gjorde i diktet.

I samtalen om novellen presenterer elevene utfyllingene sine for hverandre, som i de fleste tilfellene bekreftes og utvikles kumulativt. De spiller en sentral rolle i den helhetlige meningsskapingen, ettersom flere av elevene knytter tematikken til utfyllingene. Dette skjer i gruppe 2 når elevene blir enige om at Po har mistet en storebror og sier at temaet kan være sorg. I gruppe 1 og 3 knyttes temaet til frøkens replikker om pubertet, guttevenner og Pos oppførsel på skolen. De tomme plassene spiller dermed ikke bare en rolle for å gi teksten sammenheng, men også for det tematiske. Disse temaene knyttes direkte til det narrative årsak-virkningsforholdet: Po er lei seg fordi broren/faren er død, eller Po er lei seg fordi hun har en identitetskrise. Begge tolkninger bygger på en folketeori om at oppførselen som beskrives av frøken nødvendigvis må henge sammen med at man sliter med noe. Dette er tilsynelatende en folketeori som gjenkjennes og anerkjennes mellom elevene i tolkningsfellesskapet. Elevene tolker temaet i novellen ved å argumentere ut fra de kontekstuelle forholdene, men diskuterer det ikke som noe mer generelt og eksemplarisk. Dette skiller seg fra samtalene om diktet der elevene i større grad knytter tematikken og budskapet til noe mer allment, nemlig å være seg selv. De kan med andre ord generalisere tematikken i diktet, men dette knyttes først og fremst til noe subjektivt: hva er relevant for *meg* i diktet?

Ut fra den forståelsen elevene gir uttrykk for i samtalene, anvendes ikke konvensjonen fordobling (Steffensen, 2005) i møte med novellen. De holder seg innenfor konteksten og diskuterer ikke hvorvidt fortellingen kan ha en allmenn betydning utover dette. Unntaket er elevene i gruppe 1 som generaliserer tematikken i novellen også. Det kan dermed virke som at elevene finner det mer naturlig å anvende denne konvensjonen i møte med en lyrisk tekst enn den narrative.

For det tredje virker det som at elevene er mer tilbøyelige til å bekrefte den subjektive relevansen i diktet enn i novellen, på bakgrunn av at spørsmålet om gjenkjennelse knyttes til motivet i novellen, mens det i diktet knyttes mer til det tematiske. Den tematiske relevansen i novellen behandler elevene ubevisst når de diskuterer hva «følelser som ikke heter noe» kan bety. Selv om forståelsen av en motivisk relevans kan henge sammen med formuleringen av

lærerens spørsmål, argumenteres det her for at det i tillegg er et uttrykk for manglende fiksjonsforståelse.

Sammenhengen mellom forskningsspørsmålene er dermed følgende: elevene tolker novellens tema på bakgrunn av de kausale forholdene de avdekker ved å fylle ut tomme plasser. Når elevene får beskjed om å *diskutere* temaet, begrunner de tolkningene sine ved å vise til disse kausale forholdene, men tematikken diskuteres ikke i en videre kontekst. En slik diskusjon kunne for eksempel dreid seg om hvor mye vi egentlig vet om våre egne følelser, og hvordan man bør forholde seg til andre mennesker når man har problemer med å forstå dem. Elevene tar heller ikke initiativ til å prate om tekstens budskap. Mens diktet behandles som et *eksempel* på noe mer generelt (det å være seg selv, gå imot tradisjonelle roller), blir novellen behandlet som en narrativ kode som skal knekkes (med unntak av gruppe 1 som også diskuterer novellens eksemplariske betydning). Analysens funn kan dermed tyde på at sjangeren *har* betydning for elevenes tolkningspraksis. Responsene i diktsamtalen viser tegn til en paradigmatisk tenkemåte, mens i samtalene om novellen er det den syntagmatiske tenkemåten som ser ut til å dominere. I diskusjonsdelen vil jeg drøfte noen mulige didaktiske implikasjoner til dette.

## 5. Diskusjon

I læreplanen for norskfaget heter det at «faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utgangspunktet for denne oppgaven er at en slik tilgang krever literacy-kompetanse, og at litteraturundervisningen har en svært viktig oppgave i å lære elevene å lese- og snakke om fiktive tekster på en faglig måte. Det innebærer å lese fiksjonstekstene *som* fiksjon. Steffensen (2005) og Penne (2017) gir nyttige innfallsvinkler til hvorfor dette er viktig, samt hvordan litteraturpedagoger kan og bør jobbe med denne kompetansen. Problemstillingen søker svar på hvordan elevene uttrykker litterær kompetanse i den litterære samtalen. Oppgavens literacy-perspektiv har gjort det relevant å trekke inn Gees Diskursbegrep, der den litterære samtalen forstås som en sekundærdiskursiv tolkningspraksis hvor elevene tilegner seg norskfagets tolkningsdiskurs. Dette innebærer ikke bare språkbruk, men også hvordan de tenker og oppfører seg i situasjonen. Her viser funnene at elevene i stor grad forholder seg sekundærdiskursivt til tolkningspraksisen, samtidig som at bruk av folketeorier kan knyttes til elevenes primærdiskurs. I tillegg viser materialet noen strukturelle variasjoner knyttet til tolkningspraksisen, der to av gruppene preges av en sterkere

oppgaveorientering. Jeg skal diskutere muligheten for at dette kan knyttes til noe diskursivt; at forskjellene mellom elevene er et uttrykk for forskjeller i den diskursive holdningen til tolkningsarbeidet.

De to forskningsspørsmålene søker svar på hvordan elevene gir uttrykk for å anvende fagspesifikke tilnærminger til litterære tekster i norskfaget. I første spørsmål har jeg fokusert spesielt på det Iser (1978, 1981/1970) sier om den litterære tekstens egenskaper og transaksjonen mellom teksten og leseren. Her viser analysens funn at utfylling av tomme plasser er en sentral del av elevenes tolkningspraksis. Det skal diskuteres hvorvidt dette henger sammen med et narrativt begjær eller om det er uttrykk for en sekundærdiskursiv holdning til tolkningsarbeidet. Det andre spørsmålet konsentrerer seg om hvordan elevene skaper relevans til tekstene. Her viser funnene at Bruners (1986) skille mellom den syntagmatiske og den paradigmatisk tenkemåten er relevant i en litteraturdidaktisk sammenheng. Litterær kompetanse, slik den defineres av Steffensen (2005), ser ut til å henge sammen med den paradigmatisk tenkemåten. Elevene viser flere tegn til denne tenkemåten i diktsamtalene, og bare noen få gjør det i samtalen om novellen. Disse funnene gir grobunn for noen interessante litteraturdidaktiske refleksjoner.

Det er viktig for oppgavens funn og diskusjon at de litterære samtalene som studeres har form som gruppesamtaler der læreren ikke er til stede. Det betyr at elevenes forståelse/kompetanse i denne sammenhengen må forstås som det de gjør på egenhånd, og at diskusjonen i hovedsak fokuserer på litterære samtaler som gruppesamtaler (altså ikke i hel klasse der læreren styrer). Jeg innleder diskusjonen med noen refleksjoner rundt den litterære samtalen som sekundærdiskurs, der funnene knyttet til samtalestrukturen diskuteres i lys av relevant teori. Deretter kommer jeg nærmere inn på den syntagmatiske og den paradigmatisk tenkemåten, der empirien diskuteres i sammenheng med Iser og Steffensens teorier. Til slutt skal jeg diskutere det syntagmatiskes nærhet til det hermeneutiske, der jeg blant annet kommer inn på elevenes bruk av folketeorier. Alle delene innebærer drøfting av didaktiske implikasjoner knyttet til litterær kompetanse.

### 5.1 Den litterære samtalen som hermeneutisk sekundærdiskurs

Funnene i analysen viser at elevene i materialet er på god vei inn i den hermeneutiske Diskursen, og at de i all hovedsak har en sekundærdiskursiv holdning til tekstarbeidet. Dette

kan henge sammen med at de befinner seg i en overgang fra grunnskole til videregående; de kjenner igjen den litterære samtalen som sekundærdiskurs, samtidig som at de fremdeles befinner seg i en lærings- og tilegnelsesprosess som vil fortsette de neste tre årene. I tillegg er det grunn til å tro at elevenes sekundærdiskursive holdning har sammenheng med de høye inntaksgrensene skolen har. Høytpresterende elever vil typisk anvende en sekundærdiskursiv holdning til skolearbeid generelt, noe som kommer til uttrykk i mitt materiale ved at alle elevene i stor grad «godtar» tolkningsarbeidet. Det finnes ikke eksempler på at de avviser teksten eller ikke vil forholde seg til aktiviteten.

Ettersom den litterære tolkningsdiskursen er noe elevene *tilegner seg* (Gee 2015; Aase 2005), er elevenes tolkningspraksis uttrykk for deres prosessuelle tilegnelse av de spesialiserte måtene å være og snakke på i denne *type* situasjon. Den stramme IRE-strukturen som var til stede i to av gruppene kan minne mye om litterære helklassesamtaler; læreren stiller et spørsmål og elevene responderer. Da er det som regel læreren som evaluerer/følger opp responsene. Det er derfor grunn til å tro at disse samtalene har bidratt i elevenes tilegnelse av den litterære samtalen som Diskurs. Elevenes faglige praksis er dermed fokusert rundt det å komme med egne responser, men de finner det tilsynelatende ikke naturlig å vise interesse for- eller spørre etter ytringer fra andre. Tolkningspraksisen kjennetegnes slik sett av en viss sosial passivitet som forsterkes av at elevene heller ikke utforsker eller utfordrer andres ytringer. Ifølge Gourvenec et al. (2014) handler dette om involvering. Elevene gjør dette ved at de lytter til det andre sier og bygger videre på responsene, mens vekstpunktet ligger i å behandle ytringene som interessante i seg selv. Kanskje er dette noe elevene må lære mer eksplisitt: at motstridende perspektiver ikke bare er akseptert, men ønsket i den litterære samtalen. Dette kan gjøres veldig konkret, for eksempel ved å modellere hvordan litterære gruppesamtaler kan foregå eller ved å utforme støtteformuleringer elevene kan anvende i samtalene: «Jeg tolket dette på denne måten, er det noen som har tolket det annerledes?» eller lignende. Dette vil bidra til å gjøre Diskursen mer tilgjengelig.

Materialet inneholdt noen variasjoner knyttet til dialogen, der to av gruppene viser tegn til en sterk oppgaveorientering i tolkningsarbeidet. Dette forstås som variasjoner i diskursive holdninger og fiksjonsforståelse. Elevene som ser oppgavene som formålet med samtalen, anvender en diskursiv holdning som kan knyttes mer til det fagovergripende enn det fagspesifikke. Elevene som er mer opptatt av teksten, kjenner igjen den hermeneutiske Diskursen i større grad, der oppgavene i seg selv ikke er så viktige. Dette funnet reiser noen

didaktiske spørsmål til oppgavers funksjon i litterære samtaler. I det følgende vil jeg diskutere dette med utgangspunkt i to typer funksjoner: oppgaver som triggere og oppgaver som styring.

### 5.1.1 Oppgaver som triggere

Når oppgaver fungerer som triggere, setter de i gang en reaksjon hos elevene i form av at meningsskaping begynner. Det skjer for eksempel når elevene får spørsmålet: «Hva tror dere er tekstens tema?» og de følgelig begynner å reflektere rundt dette. Vi ønsker så at dialogen skal føre denne meningsskapingen fremover via en utforskende tilnærming som får frem ulike perspektiver (Aase 2005; Heggernes 2019). Jeg vil spesielt ta tak i følgende oppgave til novellen: *Tittelen er "Følelser som ikke heter noe". Beskriv en situasjon der du har kjent på en følelse som du syntes var vanskelig å sette ord på.* Analysen viser at dette spørsmålet fungerte som en invitasjon til refleksjon rundt egne erfaringer med følelser, der enkelte av elevene projiserte disse over på teksten. Legitimeringen av en slik oppgave må derfor være at elevene skal utvikle seg ved å utforske egne erfaringer med det fenomenet som teksten sier noe om. Det er ikke det samme som det Steffensen (2005) kaller for litteraturens erkjennelsesmessige kvaliteter, da dette forutsetter at eleven lærer noe nytt ved å projisere teksten over på egne erfaringer. Mitt materiale viser at det er det motsatte som skjer når elevene responderer på denne oppgaven. Ifølge Iser (1978, 1981/1970) er dette ulike måter å redusere ubestemthet på, men også han er opptatt av skjønnlitteraturens muligheter til å erfare noe nytt.

I et humanistisk perspektiv kan elevenes diskusjoner likefullt være verdifulle. Det humanistiske læringssynet fokuserer på den forandringen som skjer hos mennesker gjennom læring (Wiberg, 2013). Oppgaven trigger elevene til å reflektere rundt et fenomen ved å utforske egne erfaringer eller assosiasjoner til fenomenet. Den setter i gang en diskusjon som ikke ville funnet sted hvis det ikke hadde vært for tekstarbeidet. Når G3 forteller om bestemoren sin, skaper han en generalisering av følelsen knyttet til denne situasjonen, der han kanskje innser at denne situasjonen var et eksempel på en menneskelig erfaring som flere opplever i ulike situasjoner. Det samme gjør J1 når hun knytter latterreaksjonen til en «coping-mekanisme». Vi kan si at oppgaven slik sett fungerer som en trigger til å utvide forståelsen av ulike erfaringer med følelser. Dessuten er det et eksempel på at elevene beveger seg fra en syntagmatisk tenkemåte (fortellinger fra eget liv) over i en paradigmatisk tenkemåte der fortellingene metaforiseres til det abstrakte konseptet «følelser som ikke heter

noe». Men i og med at teksten i seg selv ikke fordobles, blir det vanskelig å argumentere for at dette er uttrykk for litterær kompetanse. Man bør derfor være bevisst på hvilken funksjon man tenker at oppgavene skal ha i tekstarbeidet, der oppgaver som fører elevene ut av teksten har en annen funksjon enn oppgaver som fører elevene inn i teksten.

### 5.1.2 Oppgaver som styring

Oppgaver til litterære samtaler vil som regel alltid, i større eller mindre grad, styre samtalen. Dette er også noe av den didaktiske hensikten. Lærerstemmen kan være til stede gjennom spørsmålene som stilles, selv om vedkommende ikke er fysisk til stede. Det at elevene ser det som et mål i seg selv å svare på spørsmålene som stilles, er interessant i et litteraturdidaktisk perspektiv. Når spørsmålene får en instrumentell funksjon, kan vi diskutere hvorvidt samtalen egentlig tjener til sitt formål – som jo er å utforske leseerfaringer (Aase, 2005).

Vi kan på den ene siden se spørsmålene som veiledere i teksttolkningen. De hjelper elevene med å se det sentrale i tekstene, og de fungerer som triggerer når elevene ikke vet hva de skal snakke om. Spørsmålene blir et tveegget sverd: ofte er de nødvendige for å i det hele tatt få i gang responser, og de får elevene til å rette oppmerksomheten mot viktige lag i teksten. Samtidig kan de virke begrensende ved at de styrer samtalen i en bestemt retning. Det er uansett et tankekors at de spørsmålene som stilles legger så sterke føringer for en samtale som har til hensikt å være utprøvende og utforskende. Det forteller oss at vi må tenke nøye gjennom hvilke spørsmål som stilles. Det kan også virke som at elevenes forståelse av den litterære samtalen preges av den instrumentelle tilnærmingen til oppgaver som kjennetegner store deler av den skolefaglige Diskursen. Da blir det nødvendig å synliggjøre for elevene hva som er hensikten med slike samtaler, og hvilken funksjon oppgavene har i tolkningsarbeidet. Dette handler om fagspesifikk literacy og innlemmelse i den hermeneutiske sekundærdiskursen (Shanahan & Shanahan, 2012, 2014). Elevene i gruppe 1 og 3 viser at en slik diskursiv holdning er fullt mulig i tolkningsarbeid som delvis styres av lærerspørsmål.

For å vurdere hva som er gode spørsmål i litterære samtaler, er det spesielt relevant å trekke inn det Heggernes (2019) kaller for «invitations that provoke thoughtful responses». I og med at læreren ikke var til stede under samtalen, var det ikke mulighet for å etterspørre utdypelser av det elevene sa, men lærerstemmen var fremdeles til stede i oppgavene. «Hvilken inntrykk får du av hvordan Po har det?» kan være et godt eksempel på en invitasjon til «thoughtful responses», ettersom elevene her må 1) nærlese og tolke teksttegn og 2) dele disse

tolkningene med hverandre. Ettersom Po/Amalies følelser skaper ubestemthet i teksten, er dette et særlig relevant spørsmål å stille i et hermeneutisk perspektiv, noe som antakeligvis er årsaken til at læreren har valgt det ut. Det gir muligheter for deling av ulike leseerfaringer som potensielt innebærer motstridende tolkninger, noe som kan føre elevene inn i en eksplorerende samtale (Mercer, 2000). Dette skjer imidlertid ikke, noe som både kan skyldes manglende involvering og at spørsmålet vurderes ut fra folketeorier som aksepteres i elevenes tolkningsfellesskap. Vi skal komme tilbake til det sistnevnte senere i diskusjonen. I denne sammenhengen er det således et didaktisk poeng at gode oppgaver ikke nødvendigvis fører til de utforskende samtalene de har til hensikt å trigge. Materialet viser likevel store forskjeller i responsene til dette spørsmålet og spørsmål som var mer tekniske, for eksempel der de skulle finne virkemidler i teksten. Her blir elevene mye mer instrumentelle.

Når vi diskuterer bruk av oppgaver i litterære gruppesamtaler, kan vi også støtte oss til Steffensen (2005) og det han kaller for *fiktive spørsmål*. «Hvorfor er teksten fortalt?» er et spørsmål som inviterer til refleksjon på et metanivå, og som dermed kan stimulere til mer paradigmatisk tenkning og «thoughtful responses». Steffensen (2005, 2019) lanserer også en metode han kaller for «Metoden 5 spørsmål», som har til hensikt å føre elevene inn i teksten. Det sentrale i denne metoden er å lære eleven å undre seg over teksten ved å gjøre følgende:

- 1) Læs teksten.
- 2) Find de fem ting som du synes er viktigst at få svar på, for at du synes du rigtig har forstået teksten.
- 3) Formulér de fem ting som spørsmål.
- 4) Diskutér de forskellige foreslående spørgsmål med klasse/hold/gruppe. Specielt hvilke begrundelser der er for at det er de vigtigste spørgsmål.
- 5) Diskutér svarene.

Vi kan si at denne metoden potensielt kompenserer for det som ikke skjer i to av gruppene i mitt materiale, nemlig å stille egne spørsmål til teksten. Det at noen av elevene i gruppe 1 og gruppe 3 gjør dette som en naturlig del av tolkningsarbeidet, tyder på at de går inn i tolkningsarbeidet med en spesiell forforståelse der de ser det som selvsagt at de må stille spørsmål til teksten for å forstå den. Metoden 5 spørsmål kan dermed bidra til å bygge opp elevenes metabevissthet om den fiktive leseformen, samtidig som at de tilegner seg en diskursiv holdning til litterær tolkningspraksis (Gee, 2015). Steffensens modell og eksempler

på fiktive spørsmål kan ses som en måte å utvikle elevenes grunnleggende forståelse av hvordan fiktive tekster vil bli lest, og er dermed et verktøy læreren kan bruke for å synliggjøre det fagspesifikke i litteraturundervisningen. De kan brukes som supplement i alle litterære samtaler, men er kanskje spesielt relevant for ungdomsskolelærere. Her har vi mulighet til å bygge opp elevenes grunnleggende fiksjonsforståelse slik at de kommer til den videregående opplæringen med denne literacy-kompetansen i ryggsekken. Da er visjonen at elevene behandler spørsmål mindre instrumentelt som følge av denne kompetansen. Analysens funn viser at det nettopp er forskjeller i elevenes fiktive forforståelse som ser ut til å spille inn i tolkningspraksisen.

## 5.2 Det syntagmatiske og det paradigmatisk i et litterært tolkningsperspektiv

Iser peker på at mennesket har et naturlig behov for sammenheng, og at dette behovet kommer til uttrykk ved at leseren gjerne vil oppnå sammenheng i den litterære teksten. Siden det er de tomme plassene som skaper ubestemtheten i disse tekstene, vil det si at elevenes utfyllinger av disse kan være uttrykk for et slikt behov. Siden den narrative teksten innebærer kausale forhold, må disse forholdene utfylles for å oppnå sammenheng. Det er nettopp disse kausale forholdene elevene er opptatt av i møte med novellen. De forsøker å finne *årsaker* til det som skjer i fortellingen. Elevene kommer frem til at karakteren har det vondt *fordi* hun har mistet noen eller *fordi* hun har utfordringer knyttet til identiteten sin. Disse utfyllingene fungerer derfor som kilder til de årsakene som mangler for å skape sammenheng.

Iser (1978) sin teori om leserens respons på ubestemthet kan derfor ses i sammenheng med menneskets kognisjon slik Bruner (1980) oppfatter det. Elevenes utfyllinger kan være en reaksjon på at det narrative skjemaet som aktiveres i møte med teksten, krever en utfylling av årsak-virkningsforholdene som ikke er avklart. På samme måte som mennesker ordner sine erfaringer ved å sette de sammen til logiske årsakskjeder, reagerer man på litterære tekstverdener ved å forsøke å sette sammen lignende årsakskjeder. Det betyr at det er den syntagmatiske delen av kognisjonen som virker i elevenes reduksjon av novellens ubestemthet. Siden det narrative skjemaet er det mest grunnleggende vi har, vil vi helt naturlig søke etter å organisere hendelsene i den narrative teksten slik at den blir koherent, både tidsmessig og kausalt. Elevenes utfyllinger kan derfor være en måte å dekke dette grunnleggende behovet på. Når de derimot leser diktet, er ikke det narrative skjemaet aktivert. Da får utfyllingene en annen karakter der tolkning av de språklige bildene blir den viktigste



måten å redusere ubestemtheten på. Da er de over i en paradigmatisk tenkemåte der de må tenke metaforisk. Det er variasjoner i materialet når det gjelder hvorvidt elevene tolker diktets metaforer. Alle elevene inntar en sekundærdiskursiv holdning til tolkningsarbeidet og anvender metaforisk tenkning i helhetstolkningene, samtidig som at flere av elevene viser manglende forståelse for at metaforene må gis mening for å kunne utvikle en meningshelhet. Vi kan si at dette henger sammen med fiksjonsforståelse knyttet til ulike fiktive sjangre: alle elevene tolker meningshelheten i novellen med en forforståelse av at de må fylle ut de kausale forholdene, mens bare noen tolker meningshelheten i diktet med en forforståelse av metaforene må gis mening først.

### 5.2.1 Fiksjonskompetanse eller narrativ kompetanse?

Et av funnene i prosjektet er at elevene ikke generaliserer tematikken i novellen. Temaet diskuteres kun i forbindelse med den kontekstuelle argumentasjonen som anvendes i utfylling av de tomme plassene. Analysen avdekket at det kun var elevene i gruppe 1 som viste tegn til en paradigmatisk tenkemåte i samtalen om novellen, der teksten fikk det Steffensen (2005, 2019) betegner som merbetydning. Tekstens hendelser blir ikke bare diskutert innenfor den fiktive konteksten, men blir bekreftet som relevante også i andre kontekster. Det kan derfor tyde på at disse elevene anvender andre spilleregler som innebærer konvensjonen fordobling (Steffensen, 2005). Steffensen ville dermed sagt at disse elevene har en kompetanse som resten av elevene mangler. Elevenes utfyllinger av de kausale forholdene kan kanskje mer presist betegnes som narrativ kompetanse. Steffensen (2005) skaper et tydelig skille mellom disse to kompetansene, der elevene i mitt materiale utviser en narrativ kompetanse når de tolker novellen. Elevenes tolkninger av temaet kan illustreres på følgende måte:

Gruppe 3: Frøken snakker om puberteten og at hun ikke har guttevenner → temaet er identitet

Gruppe 4: Far er død → temaet er sorg

Gruppe 2: Bror er død → temaet er savn

Gruppe 1: karakterens oppførsel → temaet er psykisk helse

I tråd med Steffensens skille markerer disse tolkningene narrativ kompetanse. Det viser at elevene har fått oversikt over handlingsforløpet, og at de kan knytte årsak sammen med virkning. Dette kjennetegner i stor grad norskfagets diskursive argumentasjonsmønstre som er syntagmatisk (Bruner, 1980; Kleve & Penne, 2012). Hvis vi snur opp ned på disse tolkningene og spør: «hvorfor er temaet sorg?», ville svaret vært: «fordi faren/broren er død». Dette er narrativ kompetanse, ikke litterær kompetanse. Det kan være nyttig for norsklæreren

å skille mellom disse to kompetansene, og være oppmerksom på at litterær kompetanse også innebærer å utvikle en paradigmatisk tenkemåte i tolkningsarbeid. Den narrative kompetansen er helt grunnleggende, noe som skaper mange likheter mellom elevenes tolkninger av narrative tekster og deres tolkninger av den virkelige verden. Dette gir litteraturlæring fantastiske muligheter for å utvikle en kontekstuell, fortolkende tilnærming til virkelige menneskers handlinger (Gilje, 2019). Samtidig kan det narrative skjemaet fungere som en begrensning ved at elevene forblir i den syntagmatiske tenkemåten som følge av at strukturen føles så nær og kjent. Funnene i dette prosjektet gir grunn til å foreta noen didaktiske refleksjoner rundt arbeid med narrative tekster og hvilken kompetanse elevene egentlig viser. De viser også at vi må jobbe med elevenes involvering i teksten slik at meningspotensialet utnyttes i større grad (Gourvenec et al., 2014). Det kan handle om å synliggjøre den hermeneutiske praksisen der alle tekstdelene får betydning for helheten.

### 5.3 Nærheten mellom det syntagmatiske og det hermeneutiske

Både den syntagmatiske og den paradigmatisk tenkemåten fremheves som viktige i norskfaget, der det paradigmatisk handler om dekontekstualisering og generalisering (Kleve & Penne, 2012). Her viser funnene at elevene i all hovedsak er syntagmatiske i tilnærmingene når de tolker novellen, mens kun noen få elever er over i det paradigmatisk. Vi kan si at paradigmatisk tenkning representerer en form for spesialisert måte å tenke og snakke om litterære tekster på, som disse elevene mestrer. De har en spesiell type forforståelse/leseform (Penne, 2019; Steffensen 2005) der den litterære teksten tolkes som noe eksemplarisk, og tyder dermed på at de har en sterkere fiksjonsforståelse enn de andre elevene i materialet. Det handler slik sett om en grunnleggende metabevisthet rundt hvorfor de litterære tekstene er skrevet og hva som er spesielt med dem. Dette synliggjør den sterke sammenhengen mellom litterær kompetanse og literacy-kompetanse som Penne (2017) trekker frem. Vi er nødt til å synliggjøre for elevene hvordan de skal tenke når de leser fiksjonstekster, og vise hvordan de kan snakke om tekstene på en faglig måte. Her kan elevenes paradigmatisk responser trekkes frem som gode eksempler, der læreren begrunner hvorfor responsene er viktige i et hermeneutisk og humanistisk perspektiv.

Den narrative tekstens syntagmatiske karakter kan være en utfordring i et didaktisk perspektiv fordi elevene tolker teksten ved hjelp av sin grunnleggende narrative kompetanse der tolkningene dreier seg om hva som skjer og hvorfor. Mitt materiale tyder på at det er dette de

fleste av elevene gjør, og at det er vanskelig å skille litterær kompetanse fra narrativ kompetanse fordi det hermeneutiske og det syntagmatiske har flere grunnleggende likheter. Norskfagets hermeneutiske tilnærming handler i stor grad om å foreta kontekstuelle tolkninger og fylle tomme plasser. I praksis kan dette skje via et narrativt begjær som styres av den syntagmatiske tenkemåten. Analysen greier ikke avdekke om elevenes utfyllinger skyldes et slik narrativt begjær, eller om det er uttrykk for en norskfaglig hermeneutisk tilnærming som er tilegnet gjennom litteraturundervisningen. Det vil være rimelig å tenke at det er en blanding. Elevene forholder seg sekundærdiskursivt til tolkningspraksisen, samtidig som at de viser tegn til subjektive behov for utfylling. Norskklæreren bør derfor være oppmerksom på nærheten mellom det hermeneutiske og det syntagmatiske, kanskje spesielt i arbeid med narrative tekster.

#### 5.4 Folketeoriens rolle i tolkningsarbeidet

Nærheten mellom det syntagmatiske og det hermeneutiske kan være årsaken til at folketeorier anvendes i tolkningsarbeidet. Dette gjaldt begge tekstene, men spesielt novellen. Analysen trekker frem flere eksempler på at elevene projiserer egen erkjennelse over på teksten, for eksempel når J1 i gruppe 2 tolker latteren som en coping mekanisme. Ifølge Iser (1978, 1981/1970) fører tekstens ubestemthet til at leserens egen erfaring nødvendigvis må projiseres for å skape mening, fordi man simpelthen ikke har annet å støtte seg på når teksten er tvetydig. Problemet oppstår når leseren anvender den minste avvikelsens prinsipp (Steffensen, 2005) istedenfor for å lete etter negasjoner i teksten, og at tekstens meningspotensiale ikke utnyttes som følge av en mangelfull involvering i den hermeneutiske aktiviteten. Vi kan si at det er dette prinsippet som anvendes av J1 når hun søker i egen erkjennelse for å forklare karakterens latter istedenfor å begrunne den i teksten. For å tolke latteren må leseren nærlese begge kontekstene den oppstår i og se disse i sammenheng med andre tolkninger. En mer plausibel tolkning av latteren vil da være at den er uttrykk for en positiv følelse i sluttscenen, mens latteren i utviklingssamtalen er mer tvetydig. Den litterære samtalen kan derfor bidra til å utfordre elevenes projiseringer dersom andre leseerfaringer taler imot dem. Dette skjer ikke i spesielt stor grad i elevenes samtaler, noe som kan henge sammen med en passiv holdning til andres tolkninger (G1 og J1 formidler ulike leseerfaringer, men går ikke inn i diskusjon). Funnene peker dessuten på at det er enkelte folketeorier som synes å aksepteres som noe selvsagt i elevenes tolkningsarbeid. Dette dreier seg om fokuset rundt psykisk helse, individorientering og forenklinger av menneskets psykologi.

#### 5.4.1 Tekstenes relevans i et folketeoretisk perspektiv

Det er udiskutabelt at temaet psykisk helse har fått mye offentlig oppmerksomhet de siste årene, noe som også har kommet inn i læreplanene via det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. Novellen *Følelser som ikke heter noe* (Johnsen, 2005) er en samtidstekst som har blitt plassert i det nye læreverket til Intertekst. Dette kan vi tolke som en måte å innlemme det tverrfaglige temaet i litteraturundervisningen, ettersom teksten utvilsomt tematiserer noe relevant knyttet til menneskets følelser. Vi kan dermed si at teksten i seg selv sier noe om vår kulturs kontekstuelle vektlegging av psykisk helse, og at det didaktiske valget av den er uttrykk for noe folketeoretisk: at vi må snakke mye om psykisk helse for å få det bedre. Samtidig er historien et eksempel på hvor problematisk dette kan være. Den tilbyr leseren en reise inn i den mystiske og komplekse bevisstheten til en ung jente og inviterer til refleksjon rundt konseptet «følelser som ikke heter noe». Med andre ord er novellen i seg selv et uttrykk for samtidsdiskursens folketeorier om psykisk helse, samtidig som den utfordrer folketeorier om hvordan menneskets bevissthet fungerer.

Det er tydelig at samtidens fokus rundt psykisk helse preger tolkningsfellesskapet og elevenes forståelse av karakterens handlinger (Fish, 1980). Mens karakterens atferd mest sannsynlig ville blitt forstått som uskyldige rampestreker for tjue år siden, blir den i dag tolket som uttrykk for at noe er galt psykisk. Elevene tar denne sammenhengen for gitt og jobber deretter hermeneutisk for å finne ut hva som foregår inni hodet til karakteren. Paradokset blir dermed at det de tar for gitt, er noe av det novellen problematiserer. Frøkens febrilske forsøk på å finne ut hva som er problemet kan ses som en metafor for samfunnets diagnostiske fokus, og åpne for diskusjon rundt det å håndtere usikkerhet knyttet til egne og andres følelser.

Tolkningspraksisen i gruppe 1 viser at de kan se flere perspektiver når de snakker om frøkens manglende toleranse for Amalies oppførsel i et kjønnsperspektiv, men utover dette er det tilsynelatende en selvfølge for elevene at teksten er en invitasjon til å finne ut hva som er «feil» med karakteren. Vi kan si at sammenhengen mellom problematferd og problemer med psyken er uttrykk for en folketeori som anerkjennes av alle elevene. Ettersom teksten ikke har noen tydelige negasjoner som taler imot teorien, blir den videreført og forsterket gjennom tolkningsarbeidet. Vi kan også si at manglende toleranse for forskjellighet er et fokus som henger sammen med psykisk helse og «generasjon prestasjon», der teksten ses som en reaksjon på dette. Hvis dette ikke hadde vært relevant i den virkelige verden, ville ikke tolkningene vært relevante i den fiktive sammenhengen heller. Det viser at Fish (1980) hadde

rett i at institusjonelle fellesskap i stor grad vil påvirke hvordan tekster tolkes. I dette tilfellet er det et samfunnsdiskursivt fokus rundt psykisk helse som rammer inn tolkningene.

Elevenes beskrivelser av «blandede følelser» er også uttrykk for en folketeori som anerkjennes i elevenes tolkningsfellesskap. Disse diskusjonene preges av antiteser der «følelser som ikke heter noe» får en forenklet betydning. Konseptet blir mer nyansert via noen av elevenes erfaringer, men novellens eksemplariske formidling av konseptet blir ikke diskutert. Oppgaven som satte i gang disse diskusjonene, førte dermed til at elevene tilla novellens tittel en folketeoretisk forklaring som i liten grad åpnet for en nyansert forståelse av menneskets psykologi. Hele poenget med novellens metafor er nettopp at denne er kompleks og vanskelig å begripe. En didaktisk konsekvens av oppgaver som fører elevene ut av teksten kan dermed være at de inviterer til syntagmatisk tenkning, der anvendelse av folketeorier er en sentral strategi for å skape mening (Bruner, 1987; Gee, 2015). Man bør derfor være oppmerksom på at folketeorier kan virke begrensende for vår forståelse av verden, og at teksten står i fare for å bli en bekreftelse på eksisterende folketeorier heller enn et brudd. Hvis den didaktiske hensikten med teksten er å utvikle elevenes forestillinger om menneskets psykiske helse, må man være oppmerksom på at dette kan være en mulig litteraturredidaktisk snubletråd.

Analysens funn viser at elevene anvender en paradigmatisk tenkemåte i møte med diktet, samtidig som at helhetstolkningene er tett knyttet til folketeorier om selvet. Også diktet er hentet fra læreverket Intertekst, og er et eksempel på en samtidstekst som tar opp en samfunnsaktuell tematikk: individets trang til å være seg selv i et samfunn som fremdeles er preget av tradisjonelle rolleoppfatninger. Det at elevene knytter relevansen til noe individorientert kan sies å være uttrykk for noe selvsagt og naturlig i tolkningsfellesskapet, noe som henger sammen med samtidens ideologiske orientering rundt individet. I stedet for å fokusere på samfunnsstrukturene diktet er et opprør mot, retter de fokuset inn mot det individuelle og subjektive når de diskuterer relevans og budskap. Det kan også være dikterjeget som stimulerer til slike tolkninger, ved at elevene blir dratt mot det personlige og subjektive i utsigelsen. Da er det i så fall det subjektive og nære som aktiveres i møte med diktet. Begge disse forklaringene betyr at elevene tenker syntagmatisk. Diktet blir en bekreftelse på individfokuset som allerede er en selvsagt og ubegrunnet del av elevenes verdensbilde.

Elevenes tolkninger av diktets budskap knyttes til subjektiv relevans (Smidt, 1989), noe som viser at de er opptatt av gjenkjennelse. Også dette kan knyttes til det syntagmatiske; at elevene forstår begrepene budskap og relevans som noe som skal appellere til dem selv. Dette kommer frem av responsene i gruppe 3 om at «alle skal ha noe de forbinder til teksten» og responsene i gruppe 2 om at «det har et budskap til noen iallfall». Hvis subjektiv relevans er en forutsetning for bekreftelse av relevans, vil elevene få problemer når de skal arbeide med tekster uten en slik gjenkjennelse i det tematiske. Det kan også virke begrensende ved at elevene kun er opptatt av seg selv når de vurderer relevansen, ettersom diktets meningspotensiale da ikke vil utnyttes til det fulle. Igjen viser elevene i gruppe 1 en litt annen tilnærming der relevansen også knyttes til enkelte menneskers utfordringer i møte med nye samfunn/kulturer. Dette tyder på at de retter fokuset ut mot verden og ikke bare inn mot seg selv. Det er grunn til å tro at disse funnene peker mot en folketeoretisk individorientering som preger elevenes primærdiskurs, og at dette tas med inn i tekstarbeidet i norskundervisningen. Elevene i gruppe 1 viser at en sterkere fiksjonsforståelse der tekstene forstås som noe eksemplarisk, kan gi folketeoriene og det primærdiskursive mindre makt over tolkningene.

### 5.5 Noen refleksjoner rundt bruk av samtidstekster i tolkningsarbeid

Begge tekstene som ble brukt i dette prosjektet rammer inn aktuelle samfunnsdiskurser der det eksisterer noen allmenne oppfatninger som er bygget på folketeorier. Dette dreier seg for eksempel om metaforiske fremstillinger som «Generation Me» og «Generasjon prestasjon». Dette er metaforer som hjelper oss med å gi mening til denne generasjonens handlingsmønstre. All oppmerksomheten rundt temaet psykisk helse gir også næring til ulike folketeorier om hvordan ting henger sammen: det har blitt mer naturlig å forklare menneskelig atferd ved hjelp av det vi vet om psyken. «Den gutten må være bipolar, slik som han oppfører seg» kan være eksempler på *forenklede* skjematiske tolkninger som bygger på det vi tror vi vet om psykisk helse og atferd. Tekstene vi leser kan fungere som bekreftelser på folketeoriene, men de kan også bidra til å utvikle en mer kompleks forståelse av verden og menneskers handlinger.

Funnene i analysen viser at elevenes folketeoretiske tolkninger fungerer som begrensninger i begge tekstene. Diktet forsterker elevenes ideologiske oppfatning om selvet, mens novellen forsterker allerede eksisterende erfaringer med psykisk helse og atferd. Vi kan si at disse tekstene representerer tekstverdener som langt på vei bygger på de samme ideologiene som

eksisterer i elevenes verden, noe som gjør det «lettere» å anvende den minste avvikelsens prinsipp (Steffensen, 2005). Det kan derfor være hensiktsmessig å være spesielt oppmerksom på denne strategien når elevene arbeider med tekstverdener som overlapper med samtidens diskursive holdninger. Slike tekster gir dessuten rom for å diskutere hvilke perspektiver og ideologier som ligger bak fremstillingen, noe som kan gjøre elevene mer bevisste på hvilke samtidsdiskursive holdninger som preger både tekstene og deres egen forståelse.

Vi kan også diskutere muligheten for at elevenes tolkninger av novellen henger sammen med en norskfaglig fiksjonsforståelse der tekstene som leses ofte er eksempler på noe tragisk eller alvorlig. Dette er ting som gjerne kjennetegner de «høykulturelle» tekstene, og som verdsettes som noe estetisk opphøyd i en litteraturfaglig Diskurs. Dette utgjør fremdeles en sentral Diskurs i norskfaget ved at lærere typisk velger ut tekster som tematiserer «noe viktig», det være seg temaer som sorg, mobbing, oppvekst, død o.a. Dette gjelder delvis for novellen *Følelser som ikke heter noe* (Johnsen, 2005), ettersom den tematiserer utfordringer knyttet til følelser. Samtidig ser det ut til at elevene trekkes spesielt mot de tekstdelene som signaliserer det triste og seriøse. Sluttscenen, som signaliserer en positiv stemning og kjærlighet mellom karakterene, blir tillagt lite oppmerksomhet i tolkningene. Elevenes tolkningspraksis kan dermed også være uttrykk for en slags folketeoretisk oppfatning av norskfagets tekster. Dette kommer til uttrykk gjennom en diskursiv holdning som drar fokuset mot det alvorlige og tragiske, der disse teksttegnene forstørres og tillegges mer betydning enn andre teksttegn. I og med at disse elevene har prestert høyt i grunnskolen, er det rimelig å tenke at de har tilegnet seg en Diskurs som verdsetter det høykulturelle, og at de dermed (mer eller mindre ubevisst) vil få skolens tekster til å passe inn i en slik Diskurs. Det er ikke nødvendigvis mangel på plausibilitet i tolkningene, men tvetydigheten i novellen forenkles ved at elevene til dels avstår fra å gå inn i en hermeneutisk dialog med teksten der alle teksttegnene får betydning for meningshelheten. Dette handler igjen om involvering; at man ser tekstens meningspotensiale (Gourvennec et al., 2014).

## 5.6 Oppsummering og forslag til videre forskning

Diskusjonen av analysens funn peker mot noen didaktiske implikasjoner knyttet til utvikling av elevenes litterære kompetanse. Det handler i stor grad om å bygge opp elevenes metabevissthet rundt litteraturarbeid, der den litterære samtalen ses som en arena der motstridende leseerfaringer og perspektiver er noe vi etterstreber. Det krever en diskursiv

holdning som kjennetegnes av at eleven involverer seg i teksten- og i den dialogiske tolkningspraksisen, slik at tekstens meningspotensiale blir utnyttet. Den litterære samtalsformål bør gjøres mest mulig eksplisitt for elevene, med et mål om å gjøre Diskursen mer tilgjengelig og begripelig. I mitt materiale er det spesielt oppgavens instrumentelle funksjon og den kumulative strukturen som ser ut til å være den største begrensningen.

Ved å se Iser og Bruners teorier i sammenheng, viser empirien at det syntagmatiske og det hermeneutiske har en nærhet som gjør det utfordrende å skille mellom «det skolske» og det subjektive i elevenes tolkningspraksis. Det krever at norsklæreren reflekterer rundt hva litterær kompetanse egentlig innebærer, og hvordan elevene kan utvikle og vise denne. Denne oppgavens funn tyder på at det eksisterer et behov for å utvikle elevenes paradigmatisk tenkemåte i arbeid med litterære tekster, og at man spesielt bør være oppmerksom på at den narrative tekstens syntagmatiske karakter kan fungere som et fengsel for tematikken. Det er også en tendens til at elevene er opptatt av subjektiv relevans i tekstarbeidet, noe skolen må være en kulturell motvekt til.

Vi mennesker vil alltid være påvirket av kulturelle skjemaer som preger vår forståelse av verden (og tekstverdener), men norskfaget kan lære elevene å innta en sekundærdiskursiv tilnærming til tekster som gjør at de behandler tekstene som *possible worlds* heller enn som en bekreftelse av allerede eksisterende skjemaer. Denne oppgavens ståsted er at dette er noe alle kan lære, og at skolen har en viktig oppgave i å synliggjøre den hermeneutiske sekundærdiskursen, i tillegg til å bygge opp elevenes metabevisthet om fiktive tekster.

I et større prosjekt kunne det vært interessant med en mer omfattende undersøkelse av elevenes fiksjonsforståelse knyttet til dikt og fortellinger, for å se om man finner de tendensene som denne oppgaven peker mot: nemlig at flere anvender konvensjonen fordobling i diktet enn i novellen, samtidig som at det syntagmatiske er til stede gjennom en primærdiskursiv subjektivitet i tolkningene. Det er også nødvendig med flere empiriske undersøkelser som tematiserer litterær kompetanse i et literacy-perspektiv, der kompetanse hos både lærere og elever er relevant. Hva slags type undervisning som gir elevene reell tilgang til fiksjonstekster er også av stor interesse, men vil kreve mer langvarige og omfattende prosjekter.



## Litteratur

- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 106-123). Samlaget.
- Ali, S. J. (2017). Jeg puster liv i murstein. I *Kvinner som hater menn*. Frekk Forlag.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practises. I D. Barton, M. Hamilton & R. (Red.), Ivanic. *Situated literacies: reading and writing in context*. Routledge.
- Blikstad-Balas, M. (2016) *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, (2), 77-101 <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Routledge.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. (B. Christensen, Overs.) Ad notam Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1996).
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of Interpretive Communities*. Harvard University Press.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Routledge.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Det Norske Samlaget.
- 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 konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 27–45). Fagbokforlaget.
- Heggernes, S. L. (2019) *Opening a Dialogic Space: Intercultural Learning through Picturebooks*. I CLELEjournal. Hentet 23. april 2021 fra <https://clelejournal.org/article-2-intercultural-learning/>
- Iser, W. (1978) *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1981/1970). Tekstens appellstrukturer. I M. Olsen & G. Kelstrup. (Red.), *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning*. Borgen.
- Janss, C. & Refsum, C. (2010). *Lyrikkens liv: Innføring i diktlesning*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnsen, S. (2005). Følelser som ikke heter noe. I *Han vet om noe hun kan prøve: Fortellinger*. Gyldendal.
- Kleve, B. & Penne, S. (2012). *Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: metabevisssthet også for de svake elevene*. Hentet 24. april 2021 fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/1077/956>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003) *Hverdagslivets metaforer: fornuft, følelser og menneskehjernen* (M. Hidle, Overs.) Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1980).
- Liestøl, G., Fagerjord, A. & Hannemyr, G. (2009). *Sammensatte tekster: Arbeid med digital kompetanse i skolen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Lothe, J. (1994). *Fiksjon og film: narrativ teori og analyse*. Universitetsforlaget.
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. (2. utg.). Kunnskapsforlaget.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds. How we use language to think together*. Routledge.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv*. (s. 9-29). Det norske samlaget.
- Nielsen, I., Gourvenec, A. F. & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad. (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. (s. 181-196). Cappelen Damm Akademisk.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2017). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster*. (s. 42-52). Cappelen Damm Akademisk.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa. (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2*. (s. 90-107). Universitetsforlaget.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012) *What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?* Topics in Language Disorders. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>

- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2014) *The Implications of Disciplinary Literacy*. Journal of Adolescent & Adult Literacy. <https://doi.org/10.1002/jaal.297>
- Sinclair, J. & Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse. The english used by teacher and pupils*. Oxford University Press.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad. (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skarstein, D. (2013) *Meningsdannelse og diversitet: en didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion: Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. (3. utg.) Akademisk forlag.
- Steffensen, B. (2019). *Læserstyret litteraturpædagogik*. Forlaget Dansksiden.dk. Hentet 24. april 2021 fra [https://metodebogen.dk/fileadmin/user\\_upload/filarkiv/pdf-filer/metodebogen/bo-steffensen\\_laeserstyret-litteraturpaedagogik\\_jan2019.pdf](https://metodebogen.dk/fileadmin/user_upload/filarkiv/pdf-filer/metodebogen/bo-steffensen_laeserstyret-litteraturpaedagogik_jan2019.pdf)
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Twenge, J. M. (2006). *GENERATION ME: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled and More Miserable Than Ever Before*. Free Press.
- Wiberg, M. (2013). Humanistisk og transformativ læringsteori. I A. Qvortrup & M. Wiberg (Red.), *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. (M. T. Roster, Overs.). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 1934).

# 1sta onsdag uke 42

mandag 12. oktober 2020

13:45

## 2.økt: Studentobservasjon

\*Felles oppstart.

\*Ommøblering: sette seg i angitte grupper

\*Kort lydsjekk.

\*Dele ut teksten "Følelser som ikke heter noe". Vi leser høyt.

\*Gruppediskusjon. Ta utgangspunkt i følgende spørsmål og diskutér teksten. Dere trenger ikke starte på toppen: begynn der dere synes det er mest interessant, utfordrende, greit å komme i gang o.l. Det er imidlertid viktig at dere rekker minst tre-fire av punktene på ca. 20 minutter.

- Gi et kort handlingsreferat
- Beskriv motiv og diskuter tema i novellen
- Analyser fortellerstemmen og synsvinkelen
- Hvilke typer skildringer finnes i teksten?
- Hvilke språklige virkemidler kan vi se i teksten?
- Refleksjon: er situasjonen noe du kan kjenne deg igjen i?
- Hvilket inntrykk får du av hvordan Po har det?
- Hva slags forhold har Po og moren?
- Tittelen er "Følelser som ikke heter noe". Beskriv en situasjon der du har kjent på en følelse som du syntes var vanskelig å sette ord på.

**OBS: Det er viktig at dere husker på å snakke om tekstene med utgangspunkt i tolkningstrappa:**

1) Beskrivelse av et "moment" ved teksten (virkemiddel, skildring, synsvinkel o.l.)

2) Analyse av dette ved å finne et konkret sitat som illustrerer hvordan dette kommer til uttrykk i teksten

3) Vurdere hva slags funksjon virkemiddelet eller momentet har i teksten. Hvordan påvirker det oss lesere? Husk å forklare dette med utgangspunkt i den konkrete teksten, altså å gå fra en *generell* til en *spesiell* funksjonsvurdering.

\*Pause

\*Dele ut teksten "Jeg puster liv i murstein" av Sumaya Jirde Ali. Vi leser høyt.

\*Gruppediskusjon. Ta utgangspunkt i følgende spørsmål og diskutér teksten. Dere trenger ikke starte på toppen: begynn der dere synes det er mest interessant, utfordrende, greit å komme i gang o.l. Det er imidlertid viktig at dere rekker minst tre-fire av punktene på ca. 20 minutter.

- Hva handler diktet om?
- Hva er motiv og tema?
- Hvordan er diktet bygget opp?
- Hvem er fortelleren?
- Hvilke sentrale virkemidler ser dere? Hvilken funksjon har disse?
- Opplever dere diktet som relevant for deres egen hverdag?
- Er det et kritisk dikt? Eller er det mer et fortellende dikt? Har det et budskap?

\*Felles oppsummering av de to tekstene. To kolonner på tavla med de viktigste stikkordene om hver av tekstene.

# Transkripsjonsnøkkel

.	Fallende intonasjon
?	Stigende intonasjon
,	Fortsettende intonasjon
'	Trykk på ordet
..	Kort pause
...	Lang pause (mer enn 3 sekunder)
-	Avbrutt ord
(ord i parantes)	Når det prates i munnen på noen
*ord eller setning mellom stjerner*	Markere at noe skjer utenom det som sies, f.eks. latter eller papir som blas i
(?)	Ord som ikke kan tydes i opptaket
«ord/setning»	Når det henvises til noe som står i tekstene

## **Informasjonsskriv til elever og foresatte om prosjektet:**

### **«Litterær samtale og fiksjon i klasserommet»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever på Vg1 samarbeider om å tolke to skjønnlitterære tekster i ulike sjangre. I forbindelse med prosjektet ønsker jeg å observere en undervisningstime. I tillegg ønsker jeg å ta lydopptak av noen litterære samtaler som gjennomføres i denne timen.

Oslo Metropolitan University er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse i prosjektet innebærer at du deltar i undervisningen som vanlig. Du skal delta i to litterære samtaler sammen med 2-3 andre elever. Noen av samtalene vil bli tatt opp ved hjelp av lydbånd. Hvis du ikke ønsker å delta i samtalene som blir tatt opp, lar du være å krysse av boksen «å delta i observasjon med lydopptak» nedenfor. Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du ikke vil gi ditt samtykke til observasjon, skal du uansett delta i undervisningen som vanlig, men du vil ikke bli observert. Det bør understrekes at det er de litterære samtalene som skal utgjøre hovedmaterialet. Observasjon av lærerens undervisning kan bli tatt med som supplement.

#### **Ditt personvern**

Vi behandler personopplysninger konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det betyr at når oppgaven er ferdig, vil det ikke være mulig å identifisere dere som deltakere. Eventuelle navn blir anonymisert. Lydopptakene vil bli slettet innen desember og samtykkeskjemaene med deres signaturer vil bli makulert. I mellomtiden vil de bli lagret trygt. Ingen andre enn masterstudent og veileder vil ha adgang til lydopptakene eller samtykkeskjemaene.

På oppdrag fra Oslo Metropolitan University har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Oslo Metropolitan University ved Dag Skarstein, tlf: 47 67 23 71 01 eller e-post: [dagska@oslomet.no](mailto:dagska@oslomet.no).

Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, tlf: 67 23 55 34 eller e-post:

[personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Dag Skarstein*  
(Forsker/veileder)

*Marianne Rostad Kvam*  
(Student)

**For elever**

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Litterær samtale og fiksjon i klasserommet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i observasjon med lydopptak

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

**For foresatte**

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Litterær samtale og fiksjon i klasserommet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i observasjon
- delta i observasjon med lydopptak

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av foresatt, dato)



# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Litterær samtale og fiksjon i klasserommet

### Referansenummer

269276

### Registrert

02.09.2020 av Marianne Rostad Kvam - s338195@oslomet.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Dag Skarstein , dag.skarstein@oslomet.no, tlf: 4767237101

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Marianne Rostad Kvam , marianne.rkvam@gmail.com, tlf: 47368189

### Prosjektperiode

15.09.2020 - 20.12.2020

### Status

21.12.2020 - Avsluttet

## Vurdering (1)

---

### 08.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde

dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.12.2020.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Noen av de registrerte vil være 15 år gamle. Det er vår vurdering at disse barn kan samtykke selv til deltakelsen i forskningsprosjektet siden prosjektet ikke innhenter særlige kategorier av personopplysninger og siden opplysningene vil bare behandles i kort tid.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

## Sara Johnsen

Sara Johnsen (f. 1970) er filmregissør og forfatter. Hun har blant annet lagd filmene *Upperdog* (2009) og *Uskyld* (2012) og TV-serien *22. juli* (2020). *Han vet om noe hun kan prøve* er debutboka hennes.

### Følelser som ikke heter noe

«Som du sikkert skjønner, er vi veldig bekymret.»

Frøkens stemme var urolig og skingrende. Jeg så på klokka. Hopp-treninga ville være over om fem minutter. Utenfor vinduet falt store snøfnugg mot bakken. Jeg hadde på meg Johnnys gamle hoppdress og nye hoppstøvler. Vi satt i klasserommet på konferansetime.

«Bekymret?» Mamma rettet seg opp på stolen.

«Ja, og vi må gjøre noe for at det skal bli bedre.» Frøken så strengt på meg. Hun hadde fortalt mamma om hvor umulig jeg hadde vært hele høsten. Bråkt i timene, lagt våte svamper på stolene, slåss på kateteret og blitt tatt for å røyke i friminuttet.

«Dessuten,» frøken bladde opp meldingsboka mi og rakte den til mamma, «er vi i tvil om dette virkelig er din underskrift?»

Hver uke hadde frøken sendt med melding hjem. Jeg var veldig flink til å etterlikne mammas skrift. På den måten hadde jeg kunnet kjøpe røyk på butikken i over et år.

«Den er min, ja,» sa mamma.

Frøken beit seg i leppa, hun kunne ikke beskyldte mamma for å lyve.

«Jeg vet jo at det er vanskelig for deg å...» Hun holdt pusten før hun fortsatte. «...være sånn helt alene om ansvaret?»

Mamma sank sammen på stolen og sa ingenting.

Jeg hadde lyst til å slå frøken, dra henne i det lange lyse håret, rope at hun hadde dårlig ånde og at guttene hadde tegnet henne naken på guttedoen. I stedet så jeg ned på de nye hoppstøvlene.

Frøken kremtet og fortsatte:

«Men Po, eller, Amalie heter du jo egentlig, kanskje vi kan begynne å kalle deg det igjen?»

Det hørt ut som en trussel, jeg ristet på hodet. Frøken så oppgitt på meg og dro på skuldrene som om det i grunnen var det samme for henne hva hun kalte meg.

Jeg så ned på støvlene igjen, prøvde å tenke på fabrikken hvor de ble lagd, hvor mange som jobbet der og hvem som trådde lissene.

«Du kan ikke få lov til å ødelegge for hele klassen.»

Frøken ga seg ikke.

«Se på meg er du snill.»

Jeg prøvde.

Mamma tok hånda mi.

«Jeg skjønner ikke hvorfor du er blitt så vanskelig?»

Nå var frøken mild i stemmen. Slik hun hadde vært da vi begynte i første klasse. Jeg hadde vært gullungen hennes, den hun alltid ville ha på fanget når hun leste for oss.

«Unnskyld,» sa jeg.

«Du kan ikke få all oppmerksomheten, vet du, dere er mange i klassen.»

Kinnene mine ble varme, og jeg slapp mammas hånd. Det var dumt at mamma måtte høre på alt dette.

«Hvis du har problemer, må du lære å snakke om det, ikke bare lage bråk og trøbbel.»

Jeg prøvde å få hodet til å nikke.

«Det er ikke alltid så lett å sette ord på følelsene sine.» Mamma var streng i stemmen. «Det er ikke alltid at følelsen har noe navn.»

Frøken sukket oppgitt.

«Nei, men vi må jo forsøke?»

Ingen av oss sa noe på en stund. Frøken skjenket seg litt kaffe i en plastkopp, mamma ville ikke ha. Jeg begynte å tenke på noe jeg hadde sett på tv, på detektimen, en politimann som avhørte en skurk. Frøken lekte politimann.

«Dette med at du ikke har noen jentevenner, plager det deg?»

Jeg ristet på hodet.

«Er det slik at du føler du må tøffe deg for å kunne være venner med guttene?»

«Nei.»

Jeg løftet hodet og så på henne, øynene hennes var helt lyseblå. En gang for lenge siden hadde jeg syntes at hun var den peneste i verden.

«Gjør du?»

Frøken så forbløffet på meg. «Jeg?»

«Ja, du sier jo at du liker Kiss og sånn og du snakker jo mye om seksualundervisning.»

Frøken ristet langsomt på hodet. Jeg brydde meg ikke, hun likte meg ikke lenger uansett.

Mamma kremtet, så ble det stille mellom oss enda en lang stund.

Frøken reiste seg så hun sto mens hun snakket.

«Det er min jobb å lære dere om hva som skjer med kroppene deres nå, menstruasjon og slike ting, det er ikke noe å skamme seg over.»

«Det veit jeg vel.»

«Ikke alle kommer i puberteten samtidig, og det er ikke noe man kan noe for.»

Jeg begynte å le, frøken var så dum, hun måtte være den dummeste i bygda, og så var hun læreren vår.

«Det er ikke noe morsomt,» sa hun oppgitt og ristet på hodet. «Du ødelegger for hele klassen.»

Jeg nikket og beit meg i tunga for ikke å le.

Mamma tok hånda mi igjen.

Da vi endelig kom ut, var det blitt mørkt. Det var iskaldt og snøen knitret under skoene våre. Jeg var lei meg fordi treninga var over.

Mamma sa hun kunne følge meg til bakken hvis jeg ville ta et par hopp før vi dro hjem.

Hoppbakken var det stilleste stedet jeg visste om, man hørte bare skiene slå i bakken og små stønn fra den som hoppet. Snøen falt vakkert i lyset fra stolpene og bakken var myk og fin.

Skidressen til Johnny var litt for stor, men den hadde fine blå farger og de nye støvlene passet perfekt. Jeg likte å ha de tunge skiene på skuldrene mens jeg gikk opp trappene langs hoppet. Johnny hadde vært kjempedårlig til å hoppe. Han pleide å få latterkrampe etter hvert hopp fordi han syntes det var så komisk. Av og til hadde han landet på kulen og sklidd på rompa nedover hele unnarenet.

Det kilte i magen da jeg bøyde knærne og satte utfor. Vinden var iskald mot ansiktet og jeg fikk snø i øynene. Da jeg satset, kjente jeg at alt stemte, kroppen strammet seg framover og armene før ut til siden. Jeg fløy over kulen og videre nedover, langt forbi Johnnys pers. I et øyeblikk var det som om jeg så over tretoppene og forbi åsene, som om jeg kunne sveve over hele bygda og lande på elva.

Plutselig måtte jeg le. Mamma så lita og rar ut der hun sto nederst i bakken med boblejakke og lue. Så mistet jeg balansen og falt i nedslaget. Skiene hadde veldig fart, og jeg før inn i skogbrynet. Da jeg stanset,

likte meg

stund.

ene deres  
over.»

e man kan

mmeste i

let. «Du

nøen

over.

et par

te bare

falt vakkert

blå far-

skiene på

hadde vært

vert hopp

t på kulen

var iskald

at alt

siden. Jeg

et øye-

om om jeg

nederst i

i nedsla-

eg stanset,

lå jeg stille med ansiktet opp mot tretoppene, jeg kunne høre mamma komme løpende. Hun bøyde seg over meg med lua på snei. Snø falt fra ei grein over oss og ned i hodet på mamma. Mamma gapte med røde kinn. Frostrøyken sto ut av munnen hennes og snøfnugg hang fast i øyenvippene.

«Det er veldig sant.»

Jeg måtte le mer.

«Mange følelser har ikke noe navn.»

Da måtte mamma også le. Hun hjalp meg opp, så hun falt bakover selv.

Da vi kom til bilen, var den helt nedsnødd. Det var i alle fall minus ti, og rutene var blitt rimete. Jeg satt meg inn mens mamma børstet av bilen.

Mamma lagde et stort hjerte i rimet på frontruta, foran ansiktet mitt. Så sto hun litt og så på meg gjennom hjerteglasset og smilte.

*Fra Han vet om noe hun kan prøve, 2004*

#### Spørsmål til teksten

- 1 Hva får du vite om Po/Amalie? Vis med eksempler i teksten. Hvordan tolker du dette?
- 2 Hvordan er forholdet mellom Po og moren hennes?
- 3 Hva tenker du om lærerens forsøk på å snakke med Po og moren hennes?
- 4 Hoppet er skildret som et klimaks i teksten. Hvordan tolker du dette?
- 5 Skriv et dikt eller en kort tekst med tittelen «Noen følelser har ikke noe navn».

## Sumaya Jirde Ali

Sumaya Jirde Ali (f. 1997) er samfunnsdebuttant og skriver blant annet i *Klassekampen*. Hun debuterte som lyriker i 2017 med samlingen *Kvinner som hater menn*, og ble samme året kåret til «Årets bodøværing».

### Jeg puster liv i murstein

Jeg puster liv i murstein  
Jeg går etter det jeg vil, sier det jeg vil, gjør det jeg vil  
uten å bry meg om de som blir ubekvemme  
av den store plassen jeg tar

Jeg sitter som en mann  
Bryr meg ikke om dem  
som synes det er brysomt

Jeg synger, danser og sminker meg til livets fest  
Bryr meg ikke om dem

**hijabi:** som grøsser av en hijabis frie valg  
jente som går  
med hijab

Mine skrik får tradisjonsfjellene  
til å skjelve  
Min selvsikkerhet får torden  
til å skvette  
Ingenting er farligere enn  
en kvinne som er i ett  
med seg selv

Jeg viser ingen dyd; jeg er den største hora  
Puster liv i murstein  
og min styrke  
får den til å smuldre opp.

Fra *Kvinner som hater menn*, 2017