

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norsk  
og norskdidaktikk**

**November 2021**

«Det var sykt gøy, hvor forvirra vi var i begynnelsen, men  
sakte satte puslespillet sammen.»

En kvalitativ studie av elevers interaksjon med en motstandsfylt tekst i  
litterære samtaler med eller uten eksplisitt didaktisk ramme

Solveig Paulsen



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan elever på 10.trinn interagerer med en motstandsfylt tekst i litterære samtaler med eller uten eksplisitt didaktisk ramme. Studien er basert på en kvalitativ metode. Datamaterialet bygger på opptak av fire litteratursamtaler utført i grupper, samt fire semistrukturerte gruppeintervjuer med deltakere i etterkant om tekst og arbeidsmetode.

Sentrale teoretiske premiss i studien er Lev Vygotskys (2001) teori om at læring skjer gjennom deltakelse og bruk av språk i sosial praksis, Gert Biestas (2015) teorier om hvordan møter med motstand har et stort pedagogisk potensiale og Sheridan Blaus (2003a) beskrivelser av performativ literacy, som kjennetegner en mer avansert litterær kompetanse som kommer spesielt til syne når man leser krevende og motstandsfulle tekster.

Et av hovedfunnene er at elevene velger å stå i motstanden de møter i novellen de leser. I en felles meningssøkende prosess forsøker de å skape mening i teksten, gjennom å fylle ut dens uklare årsakssammenheng, og diskutere det de tolker som sentrale metaforer.

Elevene stanser ved mye av det samme i teksten uavhengig av gruppetype. I tillegg til å samtale om tekstens narrasjon og tolkninger av metaforer, trekkes de særlig mot novellens slutt. Hovedforskjellen mellom gruppetypene er at elevene i samtaler med en eksplisitt didaktisk ramme går dypere inn i tolkning av teksten og viser slik større grad av performativ kompetanse, enn det gruppene uten rammer gjorde. Dette kan indikere at elevene i litteratursamtaler om en motstandsfylt tekst, profitterer av å ha enkelte rammer på samtalen.

Studien viser at en tekst som ligger langt utenfor elevenes erfaringsverden, og som kan betegnes som motstandsfylt, også har evne til å skape faglige samtaler i norskfaget. I intervjuene kommer det frem at elevene verdsetter å tolke ent motstandsfylt tekst som er uavhengig av en underliggende fasittolkning.

*Nøkkelord: ungdomstrinnet, litterære samtaler, fagspesifikke problemer, motstand i litteratur, performativ literacy, utfordrende tekster*

## **Abstract**

**Title: «It was crazy fun, how confused we were at first, but slowly put the puzzle together.» A qualitative study of students' interaction with a resistance-filled text in literary conversations with or without a strong didactic framing.**

The purpose of this study was to investigate how students in 10<sup>th</sup> grade interact with a resistance-filled text in literary conversations with and without a strong didactic framework. Recordings of four group conversations about literature, as well as four semi-structured group interviews around the topics of text and working method, laid the basis for this qualitative study.

Central theoretical premises in the study are Lev Vygotsky's (2001) theory that learning takes place through participation and use of language in social practices, Gert Biesta's (2015) theories about how experiences with resistance have great pedagogical potential and Sheridan Blau's (2003a) descriptions of performative literacy, that characterizes a more advanced literary competence that becomes apparent when reading challenging and resistance-filled texts.

One of the main findings is that students generally choose to face the resistance they encounter in the short story they read. In a common meaning-seeking process, students create meaning from the text, by filling in its unclear causation and discussing key metaphors.

Regardless of the group type, students stop at much of the same things in the text. In addition to talking about the text's narrative and interpretations of key metaphors, they are especially drawn towards the short story's closure in their conversation. Differences is that the students in conversations with a stronger didactic framework, interpreted the text at deeper level and thus showed a greater degree of performative competence, than students in with a less strong didactic framework. This may indicate that students in literature conversations about a resistance-filled text benefit from having certain frameworks in the conversation.

The study shows that a text that is far beyond the students' world of experience, and which can be described as full of resistance, also can to create subject specific conversations in the L1-subject. The interviews showed that the students value interpreting a resistance-filled text that is independent of an underlying final interpretation.

*Keywords: lower secondary school, literary conversations, problem-oriented teaching, resistance-filled text, performative literacy, challenging texts*

## Forord

Et under har skjedd. Jeg skriver forordet til min ferdige masteroppgave. Arbeidet har ikke vært motstandsritt, men så er det jo også som sitatet sier «all life is problem solving». Og problemløsning har det virkelig vært. Koronapandemien med alt av nedstegninger og restriksjoner i flere omganger, fødsel og påfølgende permisjonstid gjorde at arbeidet med masteroppgaven min har strukket seg godt over to år og utfordret både motivasjon og tålmodighet. Men nå er jeg her. Endelig her.

Når støvet den siste tiden har vært i ferd med å legge seg, er følelsen jeg sitter igjen med takknemlighet. En takknemlighet over å ha fått være student igjen, og få muligheten til å holde meg oppdatert på forskning og det nyeste av faglitteratur innen norskfaget, og for å ha vært en del av et engasjerende studentmiljø med flinke forelesere. Prosessen har vært lærerik og det føles godt å kjenne på en større faglig tyngde.

Å skrive masteroppgave har så langt ifra vært et enkvinneprojekt.

Takk til arbeidsplassen min, Ryenberget skole, som har lagt godt til rette for at jeg har klart å kombinere jobb og studier. Takk til medstudenter som jeg har fått sparret med, som har kommet med tips og gode råd til oppgaven min. Takk til gode venner som har heiet på meg, spesielt nå i siste innsjutt, det har betydd så mye.

Takk til veileder Inger Vederhus, som har øst av sin klokskap og rike kunnskap. Takk for at du tålmodig har besvart de mange henvendelsene fra meg, kommet med mange nyttige innspill og for at du har vist så stor interesse for prosjektet mitt.

Takk til mamma og pappa for å ha åpnet dørene inn til litteraturens verden helt fra tidlige barneår og slik gitt meg en stor gave.

Anders, uten deg i denne hektiske perioden hadde jeg aldri klart dette. Jeg hadde gitt opp hundre ganger. Takk for at du har oppmuntret, vist at du har hatt troen på meg og pusket meg. Jeg kunne ikke ha fått en bedre støtte enn deg.

Torgeir Emil, det viktigste er å være mammaen din. Det setter alt annet i perspektiv.

Oslo, november, 2021

# Innhold

Sammendrag .....	2
Abstract .....	3
Forord .....	4
1. Innledning.....	9
1.1 Presentasjon av tema og forskningsspørsmål .....	10
1.2 Tidligere forskning .....	11
2. Teori .....	11
2.1 Begrepsavklaring .....	11
2.2 Språk og tanke - Vygotsky og Dewey .....	12
2.3 Ytre og indre handling .....	13
2.4 Novellesjangeren, sluttens betydning og gode fortolkninger .....	15
2.5 Resepsjonsteori .....	17
2.6 Motstanden inn i klasserommet .....	18
2.7 Sheridan Blaus modell for litterær kompetanse .....	23
2.8 Didaktisk tilrettelegging av litteratursamtaler .....	27
2.9 Subjektiv relevans eller teksten i sentrum? .....	31
3. Metode.....	33
3.1 Kvalitativ metode .....	33
3.1.1 Lydopptak av gruppesamtaler .....	34
3.1.2 Observasjon.....	35
3.1.3 Intervju .....	35
3.2 Utvalg .....	36
3.3 Utforming av undervisningsopplegg .....	37
3.4 Presentasjon av novellen <i>Oppsong</i> av Arne Ruset .....	38
3.5 Gjennomføring.....	39

3.6	Bearbeidelse og tolkning av materialet .....	39
3.7	Validitet og reliabilitet.....	41
3.8	Etiske refleksjoner .....	43
4.	Presentasjon av funn.....	44
4.1	Elevenes interaksjon med tekstens potensielle motstand .....	45
4.1.1	Hva kjennetegner elevenes møte med tekst? .....	46
4.1.2	Det første møtet – i grupper uten eksplisitt didaktisk ramme .....	46
4.1.3	Det første møtet – i grupper med eksplisitt didaktisk ramme .....	46
4.2	Hva i teksten identifiserer elevene som motstand? .....	47
4.2.1	Motstand i teksten – grupper uten eksplisitt didaktisk ramme .....	47
4.2.2	Motstand i teksten – grupper med eksplisitt didaktisk ramme .....	50
4.3	Hvordan møter elevene motstanden? Med eller uten eksplisitt didaktisk ramme .....	53
4.3.1	Møter med motstand i grupper uten eksplisitt didaktisk ramme.....	54
4.3.2	Møter med motstand i grupper med eksplisitt didaktisk ramme.....	58
4.4	Elevenes refleksjoner over tekst og arbeidsmåte.....	62
4.4.1	Intervjuer umiddelbart i etterkant av gjennomført litteratursamtale.....	62
4.4.2	Intervjuer 5 uker etter gjennomført litteratursamtale.....	65
4.5.	Oppsummering av funn .....	69
5.	Diskusjon.....	69
5.1	Hvordan interagerer elevene med en tekst som byr på potensiell motstand?.....	70
5.1.1	Interagering med utgangspunkt i subjektive .....	71
5.1.2	Sluttens avgjørende betydning .....	72
5.1.3	Narrasjon og metaforer .....	73
5.1.4	Det som ikke kommenteres.....	74
5.1.5	Aktivering av fagspråk.....	75
5.2	Hvordan møtte elevene teksten i samtaler med og uten eksplisitte didaktiske rammer?.....	76
5.2.1	Større grad av performativ kompetanse .....	77

5.2.2 Forskjeller i kompetanseutøvelse mellom elever ut fra måloppnåelse .....	79
5.2.3 Er alle tolkninger gode tolkninger?.....	80
5.2.4 En felles tolkningsprosess.....	81
5.3 Hvordan reflekterte elevene over tekst og arbeidsmåte?.....	82
5.4 Oppsummering av diskusjon .....	84
6. Avslutning .....	86
7. Litteratur.....	89
8. Vedlegg .....	94
1.) Godkjenning fra NSD .....	94
2.) Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	97
3.) Semistrukturert intervjuguide januar 2021 .....	100
4.) Semistrukturert intervjuguide mars 2021 .....	101

All life is problem solving.

- Karl Popper  
(1994)



# 1. Innledning

Denne masteroppgaven innleder med et sitat fra filosofen Karl Popper (1902-1994); «All life is problem solving» - alt i livet er problemløsning. Poppers utgangspunkt var at prøving og feiling er en naturlig del av all problemløsning, noe man må igjennom om kunnskap skal kunne vokse frem. Evnen til å løse problemer er en viktig kompetanse å ha erfaring med. Kanskje er det nettopp ved å prøve, oppleve at man feiler, justere kursen og prøve igjen som er en avgjørende egenskap for å kunne «meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», slik Opplæringsloven (1998) trekker frem er et mål med opplæringen.

Kunnskapsløftet av 2020 (heretter LK20) peker på at skolen skal gi erfaringer med å «lære å håndtere medgang og motgang» (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Videre heter det blant annet at skolens dannelsesoppdrag går ut på å gi elevene utfordringer i undervisningen og skolehverdagen: «Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Mestringsopplevelser som kommer fra elevenes erfaringer med å arbeide seg fram til riktig svar er viktig, men like betydningsfull er danningen som skjer når elevene opplever at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar.

Skolen skal utruste eleven til å bli borgere som mestrer livene sine og deltar i arbeid og fellesskap. Den skal «opne dører mot verda og framtida (...)», som det heter i Opplæringsloven (1998). I opplæringsens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2017c) står det dessuten at «evne til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring». Hvis det stemmer, at «all life is problem solving», og at erfaringer med dette bidrar til både danning og dybdelæring, trenger elevene gjentatte og mangfoldige erfaringer med å utholde det motstandsfulle, en erfaring de vil møte på mange områder i livet.

I LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019) heter det i kompetansemålene i norsk etter 10. trinn at eleven skal: «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler, og sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid». Læreren står i dag fritt til å velge hva slags litteratur

eleven skal møte i norskundervisningen. Dette medfører et stort ansvar. Læreren må forholde seg til balansegangen mellom den veletablerte kanonlitteraturen og samtidslitteraturen med det mål om at faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Gjennom denne oppgaven argumenterer jeg for at elevene kan få erfaringer med problemløsning i møter med litteratur som bryter med forventningene og byr på motstand. Jeg viser at det kan benyttes andre typer tekster i norskundervisningen, enn tekster som har en subjektiv appell til elevene. I oppgaven viser jeg at tekster jeg som lærer vanligvis ville sett på som for vanskelig eller lite relevant for ungdomsskoleelevene mine, også kan ha noe å by på: – erfaringen med motstanden, en like viktig erfaring som erfaringen med mestring.

## 1.1 Presentasjon av tema og forskningsspørsmål

Et sentralt premiss for oppgaven min, som jeg utreder mer i teorikapitlet, er at arbeid med utfordrende tekster kan skape engasjement, og fungere som en invitasjon til reell problemløsning og faglig involvering. I stedet for en overordnet problemstilling, har jeg valg å ha ett overordnet tema for oppgaven, som jeg igjen har delt inn i forskningsspørsmål. Det overordnede temaet er *litterære møter med motstand*. Forskningsspørsmålene lyder som følger:

1. Hvordan interagerer elever med en tekst som byr på potensiell motstand?
2. Hvordan møter elevene teksten i en samtale med eller uten eksplisitt didaktisk ramme?
3. Hvordan reflekterer elevene over teksten og arbeidsmåten?

For å svare på disse tre forskningsspørsmålene, vil jeg la elever i en informantklasse møte novellen *Oppsong*, som er hentet fra novellesamlingen *Berg brest* av Arne Ruset (2013). Dette er en novelle som med det kan argumenteres for er både motstandsfylt og utfordrende. Novellens uklare sammenheng mellom årsak-virkning, samt åpne tidsrom, gjør at den er velegnet til utforskende litteratursamtaler.

Elevene som deltar i undersøkelsen blir delt inn i to ulike gruppetyper. To grupper har en åpen tilnærming til teksten, de får diskutere novellen helt uten andre føringer fra lærer enn

spørsmålet «hva handler denne novellen om?». To andre grupper har en eksplisitt didaktisk ramme på samtalen sin. De forbereder seg på lesningen med en førlesningsfase, og har spørsmål om teksten etter lesing. I etterkant av gruppesamtalene, vil jeg gjennomføre semistrukturerte intervjuer med gruppene om hvordan de opplevde teksten og opplegget.

## **1.2 Tidligere forskning**

Arbeid med utfordrende tekster i litteraturundervisningen er noe som viser seg å kunne ha et stort pedagogisk potensial. Flere nordiske studier viser at elever verdsetter å arbeide med utfordrende tekster i norskfaget og at nettopp slike tekster er gode utgangspunkt for å skape engasjement og deltakelse, meningsdanning og autentisk problemløsning (Gourvennec, 2016; Johansen, 2015; Skaftun & Michelsen, 2017; Sønneland, 2019; Fjørtoft, 2014). Sønnelands studie (2019) av utfordrende tekster i litteraturundervisningen viser at det som forstyrrer elevenes forventning i en tekst og er problematisk ikke nødvendigvis står i motsetning til det meningsfulle. Dette kan igjen være betydningsfylt i avveiningen av hvilke tekster som tas i bruk i norskfaget. Sønneland (2019) etterlyser med dette flere forsøk med utfordrende tekster i flere klasserom, med ulike variabler. Det samme gjør Rødnes (2014) i artikkelen «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner». Der konkluderer hun med at det trengs studier som på en mer detaljert måte følger elevene nært når de utvikler tekstforståelse, samt studier som undersøker hvordan arbeidet med tekster utfolder seg når det tas i bruk ulike typer innganger. Gourvennec (2017) og Sønneland (2019) fremhever betydningen av en åpen innramming på den litterære samtalen. Sønneland (2019, s. 108) fremholder at ved å la elevene møte tekster på egen hånd, vil deres hermeneutiske begjær trekke dem inn i «kjernen av faget» og de vil reagere på en fagspesifikk og relevant måte. Samtidig viser andre nordiske studier (Asplund, 2010; Rødnes, 2011) at elevene profitterer på noe støtte, for eksempel en introduksjon av tekst og anvendelse av analysebegreper og strategier. Særlig gjelder dette hvis elevenes samtale skal bevege seg utover det nære og kjente, og om man skal videreføre samtalen for eksempel i helklassesamtale eller skriftlig arbeid (Rødnes, 2011).

## **2. Teori**

### **2.1 Begrepsavklaring**

*Litteratur, litterære samtaler, utfordrende tekst, motstand i tekst*

I oppgaven brukes begrepet *litteratur* gjentatte ganger. Uten å gå i noen drøfting om litteratur og ikke-litteratur, velger jeg å bruke Martin Tengbergs presise definisjon. Tengberg definerer litteratur som: «(...) det vi läser som litteratur», og sikter med det både på en sosial og individuell praksis (2011, s. 14.) *Litterære samtaler* blir definert på forskjellige måter. For eksempel forklarer Kjell Lars Berge litterære samtaler som «utøvelse av faglighet» (Berge, 2005), mens Laila Aase (2005) definerer litterære samtaler som samtaler om tekst; om «noko som ligg utanfor oss sjølve og våre røymsler i verda, og som er gitt ei språkleg form av ein forfattar» (s.110). Jeg støtter meg i denne avhandlingen til Tengbergs (2011, s. 12) beskrivelse av litterær samtale (*litteratursamtal*, på svensk): alle samtaler i klasserommet, mer eller mindre organisert, om en litterær tekst som samtaledeltagerne har lest. Begrepet *vanskelig* eller *utfordrende* tekst er noe som vil gå igjen i denne oppgaven. Martin Blok Johansen (2015, s. 3) beskriver vanskelige tekster som *uforutsigbare* tekster. En vanskelig tekst forstyrrer forventningene man har til den og tilbyr ikke en umiddelbar, sammenhengende forståelse. Den motsetter seg enkle løsninger og åpner for mange tolkninger. *Motstand* i en tekst, henger nøye sammen med forrige punkt. I ordboka blir motstand forklart som det «å sette seg imot eller prøve å hindre, motarbeiding» (Språkrådet, 2021). Altså er det noe som «motarbeider» leseren og som ikke lett lar seg løse, det er noe i en tekst som «prøver å hindre oss». Johansen (2018, s. 127-128) definerer det motstandsfylte i en tekst som det det ikke finnes en fasit på; paradokser, vanskeligheter, ambivalenser og uvissheter i en tekst.

## **2.2 Språk og tanke - Vygotsky og Dewey**

Opgavens teoretiske rammeverk tar utgangspunkt Lev Vygotskys (1896-1934) syn på at læring skjer gjennom deltakelse og bruk av språk i sosial praksis (Vygotskij, 2001), kjent som det sosiokulturelle læringssynet. Vygotsky var opptatt av sammenhengen mellom utvikling av tenkning og tale. I den forbindelse fremhever han at tenkning ikke bare kommer til uttrykk i ord, men blir til gjennom ordene. Tanken vår har en tendens til å opprette en forbindelse mellom ting, gjennom å knytte noe sammen med noe annet. Hver tanke beveger seg, vokser og utvikler seg, fyller en funksjon og løser et problem (Vygotskij, 2001, s. 190). Særlig fremhever Vygotsky hvordan teorier om tanke og språk tidligere har behandlet disse to komponentene hver for seg, og slik neglisjert sammenhengen mellom dem. Vygotsky utviklet en teori om tenkning som ved hjelp av språklige redskaper utvikles i individet gjennom samspill med andre, altså i det sosiale rom. Språklig tenkning er slik formidlet i dobbelt forstand. Bråten forklarer dette nærmere i boka «Vygotsky i pedagogikken» (1996, s.22).

Språklig tenkning innebærer betydningsproduksjon ved hjelp av semiotisk mediering, det vil si *ord* som formidlingsredskaper, og individet utvikler evnen til å anvende ordet/språket til å tenke med gjennom *sosial* mediering, altså gjennom sosial interaksjon. Altså er det i sosialt samspill med andre at språk og tanke utvikles. Det er det sosiale aspektet ved menneskelig erfaring og mellommenneskelig kommunikasjon som «gjør at individet kan trekke på og ta opp i seg det enorme forrådet av andres erfaringer» (Bråten, 1996, s.21). Slik vil både språk, tanke og kunnskap utvikles i et gjensidig samspill med andres språk, tanke og kunnskap. Vygotsky er godt kjent for begrepet «nærmeste utviklingssone» (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125). Den nærmeste utviklingssonen er oppgaver man er i stand til å løse under veiledning og hjelp av andre, i skolesammenheng betyr dette hva man kan få til ved hjelp av lærer (Dale, 1996, s. 54). I forlengelse av dette, skriver Neil Mercer (2000, s. 141) i *Words and minds: How we use Language to think together* hvordan læring ikke bare skjer i den nærmeste utviklingssone, men også i en *intermental* utviklingssone. Dette er en utviklingssone som finnes *mellom* individer, og som skapes og vedlikeholdes i kommunikasjon mellom både elever og lærere, samt mellom elevene.

Et annet viktig teoretisk premiss for oppgaven er John Deweys (1910) studier av kognitive prosesser som viser at *forvirring* er et nødvendig utgangspunkt for enhver tolkningshandling, og slik også for å utvikle autonomi som fortolker. I boken *How We Think* (Dewey, 1910, s. 11-13) presenterer Dewey sin studie om hvordan mentale operasjoner definerer intellektuelt arbeid i *akademia* og *humaniora*. Her viser han hvordan tankeprosessen begynner med oppdagelsen av et problem eller et spørsmål, som for den tenkende som har sitt utspring i en forvirring. Forvirring er altså drivkraft til alt intellektuelt arbeid ifølge Dewey. Dewey (1910, s.221) knytter dette til skolen og undervisning, gjennom å beskrive hvordan elever «våkner opp» når de blir introdusert for noe de ikke kjenner til, mens forblir «likegyldig» når de presenteres for det kjente: «Teachers who have heard that they should avoid matters foreign to pupils' experience, are frequently surprised to find pupils wake up when something beyond their ken is introduced, while they remain apathetic in considering the familiar.» For å lære noe, påpeker Dewey altså at eleven må ut av det kjente, over i noe utenfor deres kjennskap; ut i forvirringen.

## 2.3 Ytre og indre handling

I studier av elevtolkninger i den utfordrende episke teksten *Andvake* (2007) bekrefter Dag Skarstein og Inger Vederhus (2020, s. 16) at fortellinger med variert fortellerstemme fra

allvitende tredjepersonfortelling til indirekte tale med vekt på mentale prosesser i dette tilfellet skaper en fruktbar tvil hos eleven. Diskusjon av mental handling fører til endret syn på framstillingen av hele handlingsutviklingen. Dette kan kobles til litteraturprofessor Tone Selboes overordnede poeng om den moderne romanen (Selboe, 2015, f.eks. s.11). I og med at teksten elevene leser i undersøkelsen kan beskrives som moderne prosa, er dette relevant teori. Selboes gjennomgang viser at den moderne romanen opererer med handling på to plan; *ytre handling* og *indre handling*. Den ytre handlingen er preget av en kausal forklaring: først skjedde A, deretter B, som førte til C. Gjennom å formidle hva personene tenker, formidles en mentalitet. De mentale handlingene må derimot tolkes på andre måter enn det som beskriver den ytre handlingen. Tolkinger av *hvorfor* hovedpersonen handler som den gjør, bygges på kulturelle eller psykologiske teorier om hvordan mennesket tenker og føler. Den moderne og postmoderne romanen veksler ofte mellom disse to landskapene (Skarstein & Vederhus, 2020, s. 16). Jerome Bruner, den kognitivt orienterte læringsteoretikeren, skriver det slik: «But the modern narrative reader uses both a landscape of consciousness and a landscape of action and puts them into an ambiguous relation to each other. The modern reader, then must interpret both sides of this dual landscape» (Bruner, 2002, s. 2). Bruner peker på et uklart forhold mellom det han kaller landskap av handling og landskap av det mentale, noe som krever at man reflekterer inn begge sidene i en tolkning. Feldman, Bruner, Renderer og Spitzer (1990) viser at om man ser på ulike deler i en tekst, vil det ikke være vanskelig å skille mellom deler av teksten som skildrer handling og deler som skildrer mental handling. Mentale landskap blir ofte formidlet gjennom fraseverb som «tenkte hun», «antok han», «følte de», eller fri indirekte tale. I tekster som *Andvake* og *Oppsong* er anføringsordene utelatt.

Førmoderne tekster preges av en allvitende forteller som stort sett alene besitter den nødvendige oversikten (Skarstein & Vederhus, 2020, s. 17). Tekstene inneholder lite spor av mentale landskap, men en handlingsutvikling som i stor grad er preget av kausale forklaringer. I moderne fortellinger er fortelleren mindre synlig. Synsvinkelen ligger ofte hos en eller flere personer i teksten. I tillegg *viser* den moderne fortelleren, i stedet for å fortelle. Denne bevegelsen bort fra den allvitende fortelleren, gjør at meningen i teksten kan oppleves som mer ustabil, og forholdet mellom de to landskapene ytre og indre handling kan forverres (Skarstein & Vederhus, 2020, s.17).

## 2.4 Novellesjangeren, sluttens betydning og gode fortolkninger

Epikk er læren om alle typer fortellende diktning (Gullestad, 2018, s. 28). Novelle, som blir brukt i denne undersøkelsen, er type episk litteratur. Den moderne novellen gir et godt utgangspunkt for tolkningsarbeid og læring i skolen. Sjangeren er kort, tilsynelatende enkel – men komplisert, og leder leseren rett inn i sentrale dilemma i tolkningsarbeidet, for eksempel om forholdet mellom narrativ (ytre) og mental (indre) handling, fortellerens posisjon og betydningen av metaforer. Novellens særstilling mellom lyrikk og roman (Gerlach, 1985, s. 7), gjør at dette sitatet fra Anthony Wilson (2021, s. 79) også kan brukes for å beskrive novellen: “I argue that [poems] are essentially social in nature and that they open up a space in which conversation and interpretation can take place.” Dette betyr at det kan ligge noe i novellens natur, som gjør at den åpner opp et velegnet rom for samtale og tolkning i fellesskap.

Den amerikanske litteraturforskeren John Gerlach (1985) har i boka *Toward the End* skrevet om novellens slutorientering. Gerlach benytter begrepet «closural signals», oversatt til «sluttsignal». Sluttsignaler lukker teksten på et nivå, gir sammenheng og gjør slik novellen fullstendig. Hvor tydelig eller vag lukkingen kan være, vil variere, men enhver novelle vil lukkes på et narrativt nivå (Gerlach, 1985, s. 8). Andre skjønnlitterære tekster vil også ha «sluttsignaler» som «lukker» tekstene, men i novellen er avslutningene mer fremtreden. Til forskjell fra en lengre skjønnlitterær tekst, har slutten i kortprosa som novellen en mye større strukturell betydning for resten av verket. Gerlach grunngir dette med at novellen står i en mellomposisjon mellom romansjangeren og lyrikk – novellen kombinerer romanens narrative trekk (plot, karakterer, tema) med lyrikkens begrensede tekstomfang og intensitet (Gerlach, 1985, s. 7). Videre skriver Gerlach (1985, s. 15-16) at avslutningen er knyttet til leserens *følelse* av at avslutningen nærmer seg: «Endings are in one sense in the reader's head; the reader feels them, creates them.» Et viktig poeng blir at leserens forventning om en avslutning, strukturerer novellen og hvordan leseren erfarer den (Gerlach, 1985, s. 160). Leseren vil altså møte en litterær tekst med en *forventning* om en slutt, om en «closure». Denne forventningen er en del av en lenger litterær tradisjon som både forfatter og leser tar del i. Norman Friedman (1989, s. 24), som i artikkelen *Recent Short Story Theories: Problems in Definition blant* annet tar for seg Gerlachs novelle teori, viser til Edgar Allan Poes definisjoner av novellesjangeren, og trekker frem at hvis alt er konstruert rundt å svare på slutten, så må slutten også kontrollere novellens start og midtre del. Ut i fra dette kan man si at novellens slutt er av stor betydning i tolkning av teksten. Sluttens nærhet til starten, i og

med novellens korte omfang, vil påvirke hvordan en leser opplever både start og midtre. Gerlach (1985, s. 160) oppsummerer det slik: «The short story is that genre in which anticipation of the ending is always present.» I Per Winther (2004) sitt essay *Closure and Preclosure as Narrative Grid in Short Story Analysis*, tar han blant annet for seg Gerlachs teorier om *closure*, sluttsignaler. Winther (2004, s.63) diskuterer blant annet to begreper knyttet til dette. En novelles *narrative* slutt er ikke nødvendigvis det samme som *tematisk* slutt. Særlig noveller fra nyere tid vil i tillegg til at teksten er avsluttet på et narrativt nivå, fremdeles være åpen på et tematisk, *hermeneutisk* nivå. Winther (2004, s.63) bruker begrepet *hermeneutisk avslutning*, som vil betegner det å oppnå en dypere forståelse for hendelser videre betydning i novellen. Avslutningen kan altså utvikle seg utover teksten. Slik kan leseren bli «tvunget» tilbake til en nærlesning av teksten i søken etter en dypere forståelse for hendelser tidligere i novellen, som har ledet frem til slutten.

Litterære verk er åpne og mangetydige. Derfor vil det alltid være mulig å komme med nye fortolkninger av en tekst, uansett hvor utfyllende den allerede er blitt lest, og av denne grunn er det også meningsløst å snakke om noe slikt som en «endelig» fortolkning (Gullestad, 2018, s. 47). Når dette er sagt, vil det likevel være forskjell i kvaliteten på lesningene.

Litteraturforskere skiller mellom gode og dårlige lesninger, dithen at noen måter å tolke tekster på anses som mer sannsynlige enn andre. Gullestad (2018, s. 47) skriver at gode fortolkninger, «påstander om hva en tekst betyr», må sannsynliggjøres av en analyse av verket. Selv om fortolkninger alltid bære preg av en subjektiv forståelse, kan også litterære tekster analyseres på en mer objektiv måte for eksempel knyttet til fagbegreper i ulike fagretninger. Gode fortolkninger kjennetegnes av at de underbygges med eksempel fra den aktuelle teksten og at disse hentes frem, siteres og diskuteres (Gullestad, 2018, s.47). For epikkens del er analyseredskapene stort sett utviklet innenfor narratologien, hvis mål er å systematisk utforske måten fortellinger konstrueres på. Sentrale distinksjoner i narratologien er det som eksisterer mellom *hva* (forfatteren omtaler dette som *historie*) som blir fortalt og *hvordan* (forfatteren omtaler dette som *diskurs*). Novellens *hva*, viser til *historien*, det som skjer i teksten, ordnet i en kronologisk rekkefølge. Tekstens *diskurs* derimot, er det som skjer slik det blir gjengitt av fortelleren, det vil si *fortellerens* strukturering av novellens handling (Gullestad, 2018, s. 48). Gullestad (2018, s. 48) trekker frem et tredje begrep, *narrasjon*. Dette er spor i teksten etter selve fortellersituasjonen. «For å oppsummere kan en si at tekstens forteller er den som gjennom *narrasjonen* forvandler *historien* det aktuelle verket handler om, om til den konkrete *diskursen* leseren har tilgang til» (s.48, mine uthevninger).



## 2.5 Resepsjonsteori

Resepsjonsteori gir sentrale utgangspunkt for å forstå mer om hva som skjer i møtet mellom leser og tekst, også elevleseren og tekst. Jeg presenterer i det følgende delkapitlet noen sentrale teoretikere innen feltet litterær resepsjonsteori.

Wolfgang Iser (1978) viste i sitt arbeid hvordan teksten er avhengig av en leser for å kunne eksistere. Lesing er ikke en enveisprosess, der leseren henter ut en ferdig mening fra teksten. Iser fremstiller lesing som en dynamisk interaksjon mellom tekst og leser, et gjensidig avhengighetsforhold (Iser, 1978, s. 107). I all litteratur ligger den en potensiell, latent mening. Tekstens mening er ikke fast, men til enhver tid åpen for tolkning. Iser kaller disse potensielle meningene tekstens «ubestemmeligheter» eller «tomme rom» (1981, s. 112). Tomrommene i teksten, aktiverer leserens egne forestillinger på bakgrunn av rammene som teksten gir. Disse «tolkningsrommene», er det opp til tekstens leser å fylle med mening. Hvordan disse tolkningsrommene blir fylt av mening, kommer an på hva leseren har med seg inn i lesningen av kunnskaper, erfaringer og hva som ligger i konteksten, sagt med et annet ord; leserens disposisjoner (Iser, 1981, s. 280-281). På denne måten blir leseren *medskaper* av teksten, ved at han fyller ut det som «mangler», det som man kan lese mellom linjene.

Iser (1978) sitt tyngdepunkt ligger hos leseren i spillet mellom tekstgjenstand og leser. Å forstå en tekst handler som vi har sett ikke bare om de analytiske sidene, men like mye om hvordan leseren, med sine disposisjoner tar med seg sin egen verden og tolkningskontekst inn, påvirker den. Slik vil tekstens mening være ulik alt ut i fra hvem som leser den, siden hver leser har sitt unike utgangspunkt. I møtet mellom tekst og leser, vil tekstens horisont smelte sammen med leserens. Skal vi forstå dette møtet, må vi også forstå leseren og hennes bakgrunn. Selv om det er opp til leseren, i samspill med tekst, å skape mening, betyr ikke det at tekstens tolkningsrom kan fylles helt vilkårlig. Teksten gir føringer og begrensninger for hvordan den skal forstås. Iser skriver om den *implisitte leser* (Iser, 1978, s. 34). Den implisitte leser er ikke en reell leser, men en «ideell» leser, som betegner hvordan forfatteren vil at teksten skal forstås. Gjennom språk, innhold og virkemidler i teksten, indikerer forfatteren hvem mottakeren av teksten er. «The concept of the implied reader is therefore a textual structure anticipating the presence of a recipient without necessarily defining him: this concept prestructures the role to be assumed by each recipient, and this holds true even when texts deliberately appear to ignore their possible recipient or actively exclude him. Thus the

concept of the implied reader designates a network of response-inviting structures, which impel the reader to grasp the text» (Iser, 1978, s.34).

Louise Rosenblatt (1978) beskrev hvordan en leser, ofte med glidende overganger, skifter mellom to ulike leseposisjoner, en *effe*rent og *estetisk* lesemåte. I møte med skjønnlitterære tekster, vil leseren skifte mellom vekselvis å befinne seg i fiksjonens verden og å være utenfor den. I en efferent lesing, er leserens oppmerksomhet vendt primært mot hva man kan hente ut av teksten; informasjon, løsning til et problem. Målet er sluttresultatet av lesningen. I en estetisk lesemåte derimot, fokuserer leseren på hva som skjer under selve lesningen. Oppmerksomheten er rettet direkte mot hva leseren opplever her og nå med akkurat denne teksten: hva vi føler, tenker, ser for oss, hvilke spørsmål vi stiller teksten; «with what happens during the actual reading event [...] he also pays attention to the associations, feelings, attitudes, and ideas that these words and their referents arouse within him [...]. In aesthetic reading, the reader's attention is centred directly on what he is living through during his relationship with that particular text» (Rosenblatt, 1978, s. 25).

I både en efferent og estetisk lesemåte, er Rosenblatts teori om *transaksjon* sentral. Dette går ut på at mening oppstår når tekst og leser møtes gjennom en gjensidig, stadig pågående, overføringsprosess, en transaksjon (Rosenblatt, 1978, s. 11). Meningen omtaler Rosenblatt som en tredje instans, *the poem*, og er et resultat av møtet mellom tekst og leser. Denne er ikke identisk med verken tekst eller leser, men et selvstendig ledd, som vokser fram gjennom gjensidig påvirkning leser – tekst (Rosenblatt, 1995, s. 26). Hvordan vi individuelt responderer på tekstene med våre unike erfaringshorisonter er utgangspunktet for Rosenblatt. Hver gang vi leser vil vi ta med våre egne «verdener» som påvirker hvordan vi leser og forstår teksten; egne erfaringer, kultur, samt tid og sted teksten blir lest i. Hvordan transaksjonen foregår mellom leseren og teksten fører til at vi skaper litterære forestillingsverdener, eller «The poem» som Rosenblatt kaller det.

## 2.6 Motstanden inn i klasserommet

Den nederlandske pedagogikkprofessoren Gert Biesta fremhever i sitt arbeid at motstand har et stort pedagogiske potensiale. I teksten *Hva skal vi gjøre med barna? Om utdanning, motstand og dialogen mellom barn og verden* skriver han at «Man kan si at det pedagogiske «arbeidet» ikke begynner for alvor før man erfarer motstand» (Biesta, 2015, s. 119). I dette delkapitlet viser jeg til teori som løfter erfaringer med motstand i en faglig skolekontekst fram som noe positivt.

Å yte elevene *motstand* bør være en hovedoppgave for skolen (Biesta, 2015, s. 111). Når barn møter motstand, som Biesta trekker fram som noe positivt, lærer det at verden som barnet ferdes og handler i, ikke er et resultat av barnets eget sinn, men noe som eksisterer uavhengig av mennesket. « (...) man erfarer med andre ord at verden ikke nødvendigvis er slik man ønsker. I den sammenheng kan man si at erfaringen av motstand «vekker oss» fra en tilværelse der man har fullstendig fokus på oss selv (...)» (Biesta, 2015, s.116).

Erfaringer med motstand kan være både vanskelig og frustrerende. Biesta (2015, s. 116-117) viser tre ulike måter man kan reagere på motstand. Én reaksjonsmåte er å forsøke overvinne motstanden og prøve å «få viljen sin» overfor verden. I ytterste konsekvens kan en slik handlingsmåte *ødelegge* motstanden; i ordets rette forstand eller ved å benekte det «merkverdige» ved det man møter. Dette kaller Biesta *verdensødeleggelse*. En annen reaksjonsmåte, *selvdestruksjon*, går ut på det motsatte. Man forsøker å unngå motstanden ved å vike unna det som motsetter seg. Her trekker man seg heller unna, velger å ikke engasjere seg og å ikke skape en forbindelse til det som yter motstand. I verste fall ender denne reaksjonsmåten opp med å ødelegge selvet i en form for selvødeleggelse. Biesta forklarer dette med at tilbaketrekingen fra verden betyr at selvet ikke trer inn i den og slik heller ikke kan «eksistere» i verden. En tredje mulighet, går ut på å forbli i en gråsoner *mellom* disse to ytterpunktene av verdensødeleggelse og selvødeleggelse. Biesta kaller det for den *frustrerende gråsoner* (2015, s.117), siden man er nødt til å lære å leve med det som yter motstand, fremfor å velge en lettere løsning. Man må aktivt forholde seg til det som yter motstand, og ikke destruere det eller trekke seg tilbake. I denne siste metoden, finner man Biestas poeng. Et av skolens viktigste oppdrag blir å hjelpe barnet med å bli værende i denne «frustrerende» mellomsonen, hvis man ønsker at barnet skal kunne tre inn i og eksistere i verden (Biesta, 2015, s.117). Nettopp her i denne gråsonen finner man et rom med stort pedagogisk potensiale. Dette pedagogiske rommet kaller Biesta «et dialogisk rom», og definerer slik aspektet ved utdanning og undervisning som en «dialog mellom selvet og verden». Biesta kaller sitt syn på utdanning som et «verdnessentrert syn på utdanning». Ifølge denne måten å se på utdanning og undervisning er skolen et sted der barnet og verden kan være i dialog, i stedet for at barnet underkastes verden, eller at verden underkastes barnet (Biesta, 2015, s. 111). Tar man utgangspunkt i et slik syn på undervisningen, har det konsekvenser for hvilke konkrete møter elevene får med det som yter mostand. Biesta (2015, s.118) er særlig opptatt av hva slags muligheter som ligger i kunst. Her blir et viktig premiss å betrakte kunst som en konfrontasjonsprosess, ikke som uttrykt kreativitet, men som «et

vanskelig engasjement i det andre» (Biesta, 2015, s.118). Biestas «verdenspedagogikk» trekker frem kunsten og estetikkenes mulighet til å være nettopp en type motstand som elevene skal møte, erfare og selv oppfordres til å oppsøke (Biesta, 2015; Johansen, 2019).

Martin Blok Johansen (2019) støtter seg på Biestas «verdenspædagogikk» og argumenterer i sin bok *Litteratur og dannelse: at lade sig berige af noget andet end sig selv* for at skjønnlitterære tekster, som en estetisk artefakt, kan potensielt være det som utgjør motstand i skolen. Spesielt det som Johansen kaller «abstruse<sup>1</sup> tekster» (2019, s. 171). Dette er tekster som ikke er tiltenkt barn og ikke blir brukt i skolen, som både inneholder «utehet» og estetisk storhet. Slike tekster viser at verden ikke er en avspeiling av elevenes sinn, men som har en uavhengig eksistens elevene må forholde seg til. Johansen bruker «defamiliarisering» som begrep for det disse «absurde» tekstene gjør med elevene. Disse tekstene fører elevene gjennom en «forunderliggjørelsesprosess», hvor elevene gjennom lesing og analyse av tekster som tradisjonelt plasseres senere i utdanningsløpet, tvinges til å redefinere selvfølgeligheter og det de tar for gitt (Johansen, 2019, s. 145). Elevenes egne verdensbilde defamiliariseres i møte med de absurde tekstene, og elevene får tilgang til det ukjente. Johansen trekker frem et eksempel han selv har erfaring med, der han som nevnt lot 6. klassinger lese Franz Kafka. Noe ukjent kom på besøk i den kjente settingen og et spill mellom rammene av det familiære og det ufamiliære ble satt i gang. Poenget til Johansen er at gjennom å få adgang til defamiliariserende tekster, hvor barn ikke er skrevet inn som en implisitt leser, er det ikke like stor risiko for at elevene blir «etterlatt» i en ren opplevelsessubjektivisme, hvor de synes, tror, føler, mener at teksten handler om dem selv (Johansen, 2019, s. 164). I boka «Når barn læser fiksjon», utdyper Bo Steffensen en slik selvidentifikasjon som en «narcissistisk og proaktiv fortolkning av én selv og teksten» (Steffensen, 2005, s. 53). Litteraturen blir slik kun en speiling av barnet, ikke en tekst som kan nyanseres og utfordre den verden barnet kommer til verket med. Defamiliariserende tekster kan ha den fordel at den for en stund utradrer leseren og vender fokuset mot det særlige ved den enkelte tekst.

Biestas syn på møter med motstand, sammenfaller med det den amerikanske professoren Sheridan Blau skriver i *The literature workshop: teaching texts and their readers*: “(...) the

---

<sup>1</sup>Min oversettelse. På dansk betyr *abstrus*: «svær at forstå. Ubestemmelig, vanskelig tilgjengelig, gådefuld, svævende og kryptisk» (Dansk ordbok, 2014, s.127, her: Johansen, M. B. (2019). Dette sammenfaller med det norske ordet «absurd».

texts most worth reading and teaching are those we don't understand, because those are precisely the texts that have the most to teach us" (2003a, s. 209). Det å akseptere eller avvise en problemstilling uten å undersøke den gir liten grad av læring. Læring oppstår, ifølge Blau, gjennom å konfronteres med problemet. Om man ikke kan forstå en tekst ved første gjennomlesning, kan det være et bevis på at det faktisk er en tekst verd å lese, fordi den forteller deg noe du ikke allerede har forstått og prosessen med å forstå teksten er en prosess som vil avansere og fordype innsikten vår (Blau, 2003a, s.24).

Martin Blok Johansen har forsket på bruk av litterære, kanoniserte tekster i klasserommet. I artikkelen «*Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås*» – når 6.A. læser Franz Kafka (Johansen, 2015) blir Kafkas fortelling *Foran loven* utgangspunkt for en litterær samtale i en dansk 6.klasse. Johansen trekker frem at noe av fordelene ved å bruke utfordrende tekster i undervisningen, er at slike tekster vender blikket ut og bort fra leseren og inn mot *tekstens* kvaliteter (Johansen, 2015, s. 7-8). Dette vil hjelpe elevene til å fokusere på tekstens kvalitet, og ikke hva det betyr for leseren. Johansen (2015, s. 8) peker også på at krevende tekster bidrar til at litteraturundervisningen blir mer enn kun et verktøy i å «udpege nogle på forhånd fastsatte holdninger og værdier, som barnet skal tilegne sig ved læsningen».

Johansen viser til sitatet fra Dewey om hvordan eleven våkner opp når han blir introdusert for det «ukjente» (Dewey, 1910, s. 221). At skolen skal presentere det ukjente for eleven, et noe som de ikke ville ha møtt på egen hånd, er ikke noe nytt. Det nye, ifølge Johansen (2019, s. 18), er at dette oppdraget er under et ytre press. Den klassiske dannelsesfiguren, som vi blant annet kjenner fra eventyrets verden, er: *hjemme – ute – hjem*. Johansen fremhever viktigheten av at det er en *forskjell* i modellens to «ender» av ute: *hjemme* og *hjem*. «Det er altså udeheden, der skaber muligheden for at få etableret et «hjem», og når udeheden bliver mere og mere fraværende, få eleverne mere af det, de kender, og mindre af det, de ikke kender.» (Johansen, 2019, s. 18). Johansens argument for å presentere vanskelig litteratur for barn og unge er at slike tekster kan tilby en «utehet». Gjennom møter med denne type litteratur kan elevene møte det komplekse, det fremmede, det som er så radikalt annerledes at elevene ikke kjenner til det fra før og ikke ville ha oppsøkt det på egen hånd. Poenget til Martin Blok Johansen er at ved en ensidig bruk av litteratur som er lett å identifisere seg med, blir litteraturen kun en bekreftelse på elevenes allerede eksisterende verdensbilde. Det har ikke skjedd noen forandring på hver ende av «uteheten», de tar ikke med seg noe nytt «hjem», de kommer ikke «hjem» forandret. Siden det er en stor risiko for at elever vil trekke sitt eget liv inn i lesninger og analyser, bør de møte litteratur som ikke umiddelbart imøtekommer egne

interesser og umiddelbare lyst. Johansen mener at skolen forsøker å tilfredsstillere elevene på måter som er konstraintensjonell. «Vi lefler for meget, piller den produktive og dannede motstand ud av tekstene, hjelper, understøtter og kompleksitetsreducerer steder, hvor det modsatte faktisk vil kunne have et potentiale.» (Johansen, 2019, s. 18).

Atle Skaftun og Per Arne Michelsen (2017, s. 56) trekker frem det å arbeide med «ordentlige, faglige problemer» som en sterk motivasjonskraft i skolen. Dette bekrefter funnene til Aslaug Fodstad Gourvenec i artikkelen *Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole* (Gourvenec, 2016). Elevene som blir intervjuet trekker her frem bruken av vanskelige tekster som *minneverdige tekstmøter* (s. 13). Det knyttes ofte etablerte tolkninger til kjente forfatterskap og verk, og elevene beskriver lesningene av disse som lite utfordrende. I møte med ikke-kanoniserte, vanskelige tekster er det ikke noe å reprodusere. Slik blir refleksjonene og tolkningene mer autentisk. Tekstene blir en reell problemstilling, der deltakelse faktisk spiller en rolle inn i samtalen. Elevenes tolkninger utgjør en forskjell og de blir invitert inn i et *faglig felleskap*, til *reell* deltakelse. Gourvenec mener at dette åpner opp for et rom der den enkelte kan finne sin plass og rolle i det faglige tolkningsfellesskapet. «Å få være med på å forme tekstforståelsen, eller produsere mening, settes opp mot det å reprodusere ved å følge faste oppskrifter og på forhånd være klar over hvordan konklusjonen vil lyde» (Gourvenec, 2016, s. 14).

Martin Blok Johansen (2018, 2020) gir i artikkelen *Kunst som modstand. Ansatser til en uafgjørlichhedspædagogik* et nytt perspektiv på læring og motivasjon<sup>2</sup>. Det gjennomgående poenget i artikkelen hans er at det er grunn til å nyansere forståelsen av hva som er de beste forutsetninger til å lære og hva det er som gir elevene *lyst* til å lære. Johansen mener det ikke er det utelukkende lette og entydige som kan invitere til lystbetont læring, men at det motstandsfulle og ubestemte i høy grad også har en slik evne. Som menneske har vi trang til å finne mening med det vi omgås med. Mangel på entydighet vekker en *motstand* i oss. Johansen skriver om det hermeneutiske instinkt (Johansen, 2020, s. 127) som ligger i menneskets natur. Dette instinktet vil drive oss til å jakte på en bakenforliggende mening i det som møter oss og tillegge denne avgjørende betydning. Tingene skal gå opp, vi forsøker å forstå og sette to streker under en fasit.

Johansen benytter i artikkelen det danske ordet *uafgjørlichhed*, som kan oversettes med *ubestemthet*. Denne ubestemmeligheten er uttrykk for det som ikke kan plasseres eller

---

<sup>2</sup> Johansen bruker begrepet *kunst* om litteratur, i betydning *ordkunst*.

bestemmes entydig. Det motsetter seg endelige betydninger, «fasitsvar» eller spørsmål om riktig og galt. Slik tømtes tekster aldri for tolkningsmuligheter som er nye og annerledes (Johansen, 2018). Den franske filosofen Jacques Derrida (Derrida & Bass, 2001, s. 369-370) fremhever at det finnes to ulike og innbyrdes motstridende tolkningstilganger som alltid er i spill på samme tid. Den ene tolkningen søker å finne en på forhånd bestemt betydning og sannhet, som det er tilskuerens oppgave å avkode og definere. Den andre tolkningen aksepterer at en entydig betydning ikke kan bestemmes og kaller i stedet på åpne, heterogene tolkninger. Slik vil «betydningen» alltid være i forandring.

Johansen mener lærere bør legge til rette for å la elever erfare motstand. Undervisningen handler ikke *kun* om å finne stoff som elevene kan forstå eller forklare logisk. «Det handler også om at bruke stoff, som gjør dem i tvivl. Noget, der er overraskende annerledes og perspektivudvidende, og som på den måte forstyrrer de selvfølgheder, de ankommer undervisningen med» (Johansen, 2018, s. 254). Med bakgrunn i dette lanserer Johansen et nytt pedagogisk begrep for når vi omgås estetiske verk, inkludert litteraturen:

*uafgørlighetspedagogik* eller *ubestemthetspedagogikk*. Her opprettholdes «kunstverkernes» ubestemthet og deltakere i tolkningsfellesskapet har blikk for at den analysen og de tolkningene de gjør seg også kunne vært helt annerledes. Det handler om å tørre bli stående ved spørsmålene, og ikke alltid kreve et svar. Dette betyr ikke at man skal *dyrke* ubesluttsomhet eller relativisme. Tvert imot er ubestemthet en nødvendig betingelse for å ta beslutninger, som også elevenes hverdag er fylt med (Johansen, 2018, s. 256). Å ferdes i ubestemtheter i en skolekontekst, vil gi elevene mulighet til å utrustes for den fremtid som venter på dem etter endt skolegang. Samtidig fremhever Johansen at det ikke er ubestemthetspedagogikkens mål å utruste elevene slik at de står *støtt*. Dannelsesmessig handler det også om å forlate elevene *ute*, og ikke nødvendigvis følge elevene *hjem* igjen.<sup>3</sup> Det finnes ikke alltid en logisk slutt, ting går ikke alltid «opp».

## 2.7 Sheridan Blaus modell for litterær kompetanse

Sheridan Blaus syn på litteraturundervisning er inspirert av Dewey, som vi har sett trekker frem forvirring som nødvendig utgangspunkt for enhver tolkningshandling, og dermed også for å utvikle autonomi som fortolker (Dewey, 1910, s. 11–13). Blau legger til grunn for sitt arbeid med litteratur, at den skal kunne by på reelle problemer og være utfordrende (Blau,

---

<sup>3</sup> Jamfør den klassiske dannelsesmodellen hjem-ute-hjem.

2003a). Slik får elevene trent literacyferdighetene sine, særlig performativ literacy, eller performativ kompetanse som jeg også vil kalle det, som jeg skal komme nærmere inn på. I sin definering av literacy, legger Blau (2003a) til grunn ferdigheter som inkluderer en aktiv, ansvarlig og mottakelig leser. Blau beskriver sin «ideell-leser» som en leser som produserer egne, autentiske tolkninger, og som evner gjenkjenne, kritisere og til og med motstå etablerte verdier og verdensbilder formidlet i litteraturen.

Blau har utviklet en modell for litterær kompetanse, der han forklarer hva det er gode lesere gjør og tenker når de engasjeres både i selve leseprosessen og bearbeidelse av tekst i etterkant. Modellen består av tre bestanddeler som til sammen utgjør den litterære kompetanse som Blau ser på som et mål for opplæringen i skolen. Disse tre dimensjonene er: tekstuell kompetanse, intertekstuell kompetanse og performativ kompetanse (Blau, 2003a, s. 204-214). Jeg vil i det følgende beskrive disse tre ulike dimensjonene nærmere, med særlig fokus på det Blau kaller performativ literacy.

Den første dimensjonen, tekstuell literacy; «knowing how», omhandler leseforståelse. Dette er kompetanse til å forflytte seg fra å gjenfortelle eller oppsummere et tekstuelt innhold til å reflektere kritisk rundt en tekst. Tekstuell forståelse handler om å lese, tolke og kritisere teksten man leser. For å utvikle dette trenger eleven et litterært språk.

Den andre store dimensjonen av litteraturkompetanse, kaller Blau intertekstuell literacy: «informational knowledge or knowing about» (Blau, 2003a, s.206). Intertekstuell literacy inneholder en type kunnskap som går ut over det selve tekstavkodingen gir av informasjon. Det handler om leserens kulturelle kapital, hva slags kjennskap de har til andre tekster og sjangre, til kulturens metaforer og referanser.

Den tredje og siste dimensjon er performativ literacy. Jeg velger å presentere denne type literacy mer utførlig, da dette er spesielt aktuelt for det jeg undersøker i oppgaven min. Performativ literacy kjennetegner en mer avanserte litterær kompetanse som kommer spesielt til syne når man leser krevende tekster, og som også muliggjør tilegnelse av de to andre kompetanseområdene. Beskrivelsen av performativ literacy, kan minne mer om karaktertrekk enn akademiske ferdigheter (Blau, 2003a, s. 211), og kan settes i sammenheng med visse måter å tenke og handle på. Gjennom tekstuell og intertekstuell literacy, har leseren utviklet evne til å selv skape mening av tilsynelatende vanskelige tekster (Blau, 2003a, s. 210). Det performative består av at leseren utøver sin egen, autonome kompetanse. Gjennom en performativ kompetanse, opparbeider leseren seg en litterær utholdenhet og et mer distansert



blikk på egen lesepraksis. Elever med denne ferdigheten, har evne til vedvarende oppmerksomhet, høy toleranse for tvetydighet og paradokser i en tekst, de utholder følelsen av forvirring som en vanskelig tekst kan gi. Videre aksepterer de at de må prøve og feile, at meningen ikke umiddelbart er tilgjengelig. De må akseptere å «stå» i det som oppleves utfordrende i teksten. Mer oversiktlig, er kjennetegnene på performativ literacy (Blau, 2003a, s.211-214):

1. Evne til å opprettholde fokus og oppmerksomhet
2. Vilje til å utsette konklusjoner
3. Vilje til å ta sjanser
4. Toleranse for å feile
5. Toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet
6. Intellektuell raushet og feilbarlighet
7. Metakognitiv bevissthet

I det følgende vil jeg gi korte beskrivelser av hver av disse syv kompetansene (Blau, 2003a, s. 211-214):

*1. Evne til å opprettholde fokus og oppmerksomhet*

Denne egenskapen går ut på noe så grunnleggende som å opprettholde en vedvarende oppmerksomhet i lesningen. En ufamiliær tekst krever, slik alt annet gjør som er nytt og ukjent, nok tid, innsats og oppmerksomhet skal den forstås i dybden.

*2. Vilje til å utsette konklusjoner*

Dette andre kjennetegnet på høykompetente lesere, er vilje til å utfordre problemene i en tekst i stedet for å unngå dem. Det er ikke slik at ekspertleseren umiddelbart tilegner seg en mening i en tekst og gjør dette med en skarpere innsikt enn andre lesere, men de *omfavner* i større grad enn lavtpresterende elever desorienteringen og det å være midlertidig «tapt». De mest produktive lesere vil i stedet for å ignorere eller trekke raske konklusjoner ved å fylle ut tomme rom i teksten med svak bevisføring, undersøke rommene, og slik åpne opp for at de komfortable løsningene kan komme til å kollapse eller rejusteres.

*3. Vilje til å ta sjanser*

Den tredje kompetansen går ut på å være villig til å ta sjanser, til å prøve seg på utforskende hypoteser, utfordre teksten og normative lesninger. Å utøve intellektuelt mot, kan være en annen beskrivelse på denne kompetansen. Når en leser tilbyr en selvstendig tolkning, tar leseren en sjanse ved å risikere at tolkningen ikke holder opp mot andres resonnement eller bevisføring fra teksten. Videre kreves det intellektuelt mot når man tør utfordre etablerte tolkninger, eller tolkninger som lærer og resten av elevgruppa har kommet frem til.

#### 4. *Toleranse for å feile*

Toleranse for å feile, beskriver Blau som en vilje til å lese teksten gjentatte ganger. Denne kompetansen knytter Blau også til en form for intellektuelt mot, samt evne til utholdenhet. Ikke minst er dette fjerde punktet knyttet til leserens tro på gjenlesning og såpass tro på seg selv som leser at han prøver igjen om første, andre, eller tredje lesning ikke ga klare svar. Blau viser til sin tidligere forskning, der den største forskjellen på ekspertlesere og andre lesere var at ekspertlesere i mye større grad tolererer å ta feil. Disse fremstiller ikke feil som nederlag, men som en naturlig del av vanskelighetene det medfører å møte en tekst som ikke umiddelbart tilbyr mening og sammenheng. Feilene de gjør, blir ansett som noe *midlertidig*, de er *underveis*, og ikke noe som definerer dem som inkompetente lesere.

#### 5. *Toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet*

I dette punktet ligger det å akseptere begrensningen i egen forståelse og akseptere paradokser og usikkerheter i egne tolkninger. De minst kompetente lesere har en tendens til å blande intellektuell tilstrekkelighet med skråsikkerhet og en komplett forståelse.

#### 6. *Intellektuell raushet og feilbarlighet*

Den nest siste beskrivelsen av kompetanser under performativ literacy, beskriver leseren som en som er villig til å lære av og la seg bli påvirket av tekster og som er i stand til å innta andre posisjoner. De sterkeste lesere vil argumentere for selvstendige tolkninger av tekst, men de vil også være i stand til å sette seg inn i motargument og alternative perspektiv. Under dette punktet viser leseren seg som «fallibilister»; som feilbare personer villig til å forandre mening og til å være underveis i læringen.

#### 7. *Metakognitiv bevissthet*

I det siste punktet ligger evnen til å overvåke og styre egen leseprosess. Leserens utøver med andre ord en metakognitiv bevissthet. Det er gjerne på dette punktet sterke og svake lesere oftest skiller lag. Sterke lesere overvåker egen leseforståelse, de korrigerer når nødvendig og

er bevisste på når de trenger å lese på nytt, fokusere på nytt eller ta andre nødvendige grep for å hjelpe seg selv fremover i lesningen. Blau hevder lesere som er vant med å overvåke lesningen sin er mindre utsatt for å føle seg nedkjempet når teksten byr på motstand, de klarer å heller å tenke løsningsorientert i stedet for å resignere og gi opp.

Performativ literacy krever et syn på tekstforståelse som en pågående prosess, lik skriveprosesser, som krever gjentatte utkast, gjennomlesninger, revideringer og bearbeiding. Disse prosessene argumenterer Blau (2003a, s.214) for å gjøre mer synlige. Blir elevene vant med å overvåke egen lesing, i form av å korrigere seg selv, gå inn i teksten igjen når dette kreves, diskutere med andre, og i tillegg tolererer forvirring og feilbarhet, vil de bli bedre rustet til å møte krevende tekster. For å oppnå dette, kreves det at elevene får muligheten til å være deltakere i en dialog der den litterære teksten er utgangspunkt for diskusjon, i tillegg til at eleven kan reflektere og sette ord på egne erfaringer og forståelse av teksten. Sammen kan dette bidra til fremvekst av evnen til metakognisjon; å reflektere og overvåke egen tenkning og forståelse.

## **2.8 Didaktisk tilrettelegging av litteratursamtaler**

For å fremme engasjement blant elevene, er det noen arbeidsmåter som viser seg mer egnet enn andre. Martin Nystrand og Adam Gamoran (1991) sin forskning trekker særlig frem samarbeid og diskusjon i mindre grupper som særlig gunstig for å fremme det de kaller substansielt engasjement, et engasjement mot skolefagets problem og oppgaver. Gruppearbeid der elevene engasjerer seg i akademiske problemer og emner har stor verdi, og korrelerer med økt læringsutbytte. Om gruppearbeidet er åpent og utforskende, gir dette elevene mulighet til å ta i bruk egne erfaringer i møte med det faglige (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 281).

Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey og Alexander (Murphy et al., 2009) nyanserer dette i en metaanalyse av kvantitative data fra 42 litteratursamtalestudier. Gruppesamtaler kan bidra til økt engasjement og økt deltakelse, men konklusjonen i metaanalysen er gruppesamtaler om litteratur ikke nødvendigvis medfører en økt *forståelse* for eleven: «Another major finding was that most approaches were effective at increasing student talk and decreasing teacher talk. However, increases in student talk did not necessarily result in concomitant increases in student comprehension. Murphy m.fl. (2009) avslutter sin artikkel med å fremheve at en samtale kun er et middel, ikke et mål. Å plassere elever i grupper og oppmuntre de til å samtale er ikke nok for å forbedre forståelse og læring, de mener dette kun er ett steg i prosessen.

Læreren er den ansvarlige for det som skjer i undervisningen, og må finne balansen mellom kontroll og tillitsbasert risiko (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163). Selv om det er trygt, forutsigbart og komfortabelt for både lærer og elev at lærer utøver sterk kontroll og styring over det som skjer i klasserommet, mener Skaftun og Michelsen man ofre noe av denne tryggheten om man ønsker å skape et faglig engasjement. Lærer og elev må komme hverandre i møte og bli *autentiske* deltakere i det som skjer. Skaftun og Michelsen (2017, s. 170) peker på det å skape rammer for elevenes meningsproduksjon som en krevende balanse mellom styring og åpenhet. Selv om læreren til syvende og sist er den ansvarlige, bør elevene myndiggjøres i undervisningen om man ønsker de skal utvikle en trygg posisjon både i faget og i verden, og selv kunne få uttale seg med en viss autoritet (Skaftun & Michelsen, 2017, s.170). Å gi avkall på kontroll innebærer en viss risiko for læreren. Men dette er en nødvendig risiko om man skal skape *mulighetsrom* i arbeid med tekst. I mulighetsrommet inviteres elevene til å selv bevege seg inn og åpne hendelser knyttet til faglige problemstillinger. I tillegg åpner rommet mulighet til å by på seg selv i kritisk dialog med medelever. Fra å være passive tilskuere, eller «forbrukere av tolkninger» som Blau (2003a, s.20) formulerer det, blir elevene en aktiv deltaker i en felles meningsproduserende prosess. Å gi noe avkall på kontroll og skape åpne rom som verdsetter øyeblikket her og nå, slik at det verdifulle utforutsette kan oppstå, betyr ikke at man skal slutte å planlegge undervisning, fremhever Skaftun og Michelsen (2017, s.171). Det betyr at man heller planlegger *annerledes*.

Johansen (2020, s. 127) viser at lærere ofte har ryddet bort ubestemtheten eller motstanden i tekster som blir brukt i litteraturundervisningen. Den samme erfaringen har Sheridan Blau gjort seg. I gjennomføring av en undervisningsøkt i litteratur valgte Blau (2003a, s.41) å ikke gjøre aktive tiltak på forhånd for å tilpasse opplegget, som for eksempel å oversette fremmede ord og begreper. Blau gikk slik imot det han mener er en utbredt forventning om at lærere skal rydde tekster og tilknyttede oppgaver for alt som kan skape frustrasjon: «(...) as if reading is or ought to be a process in which one never experiences frustration and never encounters new words and always understands everything immediately» (Blau, 2003a, s. 41). Han påstår videre at tilpassede opplegg systematisk har lært elever å være avhengige av lærers forarbeid med å fjerne vanskeligheter elevene kan støte på i en tekst. Denne tilpasningen kan i verste fall få elevene til å tro at evnene deres til å forstå en tekst ikke kommer fra seg selv, men at de er avhengige av en lærer for å skape mening i en tekst. Blau peker dessuten på at tilpasninger også legger sterke føringer for hvordan læreren ønsker at eleven skal tolke og forstå teksten (Blau, 2003a, s.41).

I forlengelse av dette, skriver Blau om *pseudoliteracy* (Blau, 2003a, s.210), som han definerer som det motsatte av performativ literacy. Pseudoliteracy er en type literacy som elever tilegner seg når de uforbeholdent er avhengige av autorative kilder, f.eks. ved å ukritisk godta/kopiere en lærers tolkning, ved lesninger av utfordrende tekster, eller om de har en (falsk) forventning til seg selv om at de ikke er i stand til å få mening ut av tekster som synes ugjennomtrengelige. En slik «omvendt» kompetanse kan elevene stå i fare for å tilegne seg ved gjentatte nederlag med teksttolkning, for eksempel ved en manglende intertekstuell literacy, eller ved å tolke vansker med å umiddelbart forstå en tekst som en bekreftelse på egen utilstrekkelighet i møte med utfordrende tekster.

En annen fare ved å tilpasse i for stor grad peker Judith Langer (2011, s.26-35) på. Hun viser at gjennom å få referansepunkter underveis i lesningen, fastholder mange elever disse i stedet for å utforske nye mulighetshorisonter ved en tekst. Baksiden av dette kan da bli at opplysningene elevene får om tekstens kontekst, fungerer som en tolkningsnøkkel og kan gjøre at teksten blir lest som en virkelighetsrepresentasjon heller enn fiksjon. Slik blir ikke skjønnlitteraturens betydningspotensial og tolkningsrom like godt bevart. Rødnes (2014) sitt reviewstudie av skandinavisk litteraturforskning, viser også at innganger med opplysninger om kontekst ikke alltid skaper ønskelige resultat. Hun viser i artikkelen sin at flere studier antyder at vekt på litteraturhistorie og kunnskaper om teksten gjør at elevene opplever at litteraturen ikke berører dem.

Samtidig som Blau (2003a, s. 42) trekker frem hvor viktig det er at læreren ikke skjærer elevene fra utfordringer i tekstarbeidet, poengterer han samtidig at elevene har «rett på» en minimal tilgang på informasjon om teksten, slik som enhver leser som tar frem ei bok har før han starter å lese. Blau mener det er urettferdig å holde tilbake sentrale opplysninger fra elevene og ignorere noe av de kontekstuelle fakta som enhver leser ville ha kjent til før en lesning. I verste fall risikerer man at eleven vil se på sin egen lesning som ugyldig om han på etterhånd får faktaopplysninger som kunne ført til en helt annen tekstforståelse.

Elever i Aslaug Fodstad Gourvenec (2016, s. 9) sin artikkel om avgangselevers retrospektive blick på arbeid med litterære tekster i videregående skole, beskriver en forventning om at læreren er den som sitter med «den ene aksepterte tolkningen av en tekst», altså med en slags «fasit». Er det slik, reduseres elevenes deltakelse til reproduksjon av tolkninger og deltakelsen kan ligne en test i å finne fram til lærerens tolkning. Blau skriver at det intellektuelle arbeidet en lærer gjør før litteraturundervisningen, ofte er mest lærerikt for læreren selv, ikke elevene:

«I undertook these tasks in order to help my students learn the texts I was teaching them. But as long as I was engaged in the task of teaching them what my efforts to construct meaning had yielded for me, all I could do was show them what I had learned» (2003a, s. 2). Blau underbygger ikke denne erfaringen med empiri, men fremhever dette som et synspunkt som likevel er aktuelt. Skal elevene lære noe av litteraturundervisningen, mener Blau de selv må ta ansvar for å skape mening i teksten og selv finne ut av problemene i teksten. Michael Tengberg (2011, s. 180) skriver i *Samtalets möjligheter* om elevens leten etter lærers «fasit» i samtale om litteratur. Han beskriver en case der lærer stiller elevene sine et sett spørsmål, samtidig som hun poengterer at hun ikke er ute etter et «riktig svar». Ingen elevsvar var feil, men det som ledet samtalen fremover var lærerens rikholdige «batteri» av spørsmål, i stedet for at elevene selv fikk stille *sine* spørsmål til teksten, hva *de* stanset ved, etter endt lesning. Læreren i dette eksemplet hadde en rekke faktaorienterte, ikke-autentiske spørsmål: hva skjer i novellen, hvem handler det om, hvor skjer det og når. Når spørsmålene er formulert slik, vil det være vanskelig for en elev å unngå å tro at det finnes rette og mindre rette svar. Tengberg (2011, s.181) skriver at vi har å gjøre med et avvik mellom et *deklart* og *opplevd* tekstsistem i klasserommet. En slik type spørsmål – svarmetode, gjør dessuten rollefordeling tydelig: læreren blir ikke en likeverdig leser og samtalepartner på lik linje med elevene sine, men fungerer heller som den «intervjuansvarlige».

Ut i fra dette, ser man at bruk av didaktiske opplegg og tilpassinger av lærer knyttet til litteraturopplevelser bør utføres med klokskap for å balansere mellom hva som er nyttig og unyttig for eleven. Hva som er målet med teksten; om det er utelukkende en estetisk opplevelse eller noe konkret som skal læres vil avgjøre metoden. Målet med litteraturundervisningen bør være slik Bo Steffensen (2005, s. 239) beskriver det han kaller for *den dialektiske lesning*: ”Den dialektiske læsning vil holde fast på forholdet mellom tekst og leser og sikre at det netop er den tekst (grundteksten) modtageren leser, samtidig med at utgangspunktet alltid er læserens undren og spørsmål, aldrig en given mesterfortolkning”.

Wilson (2021) trekker i sin artikkel frem en annen sentral faktor som kan virke positivt inn på elevens arbeid med litteratur; tilstrekkelig tid. Tid er en avgjørende faktor om elevene skal klare gå i dybden av en tekst. Å utforske teksten og skape mening tar tid, peker Wilson på.

Poems<sup>4</sup> do not yield the layers of their meaning, sonically, lexically, figuratively and

---

<sup>4</sup> Som jeg var inne på i kap.2.3, mener jeg dette sitatet også kan nyttes om noveller. Novellesjangeren kan plasseres i særstilling mellom lyrikk og roman, som beskrevet i: Gerlach, J. (1985). *Toward the end : closure and structure in the American short story*. University of Alabama Press. ,

formally, combining and setting off connections and provocations, some of which are ‘useful’ and others less so, unless pupils are given time to explore and experience, to make meaning for themselves without the pressure of believing that there is a secret ‘correct’ answer to which they will be ushered in due course, either for or against their better judgement (Wilson, 2021, s. 87).

Emilia Andersson-Bakken skriver i artikkelen «Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i litterære samtaler» (Andersson-Bakken, 2015) at det er skrevet lite om hvor viktig lærerens rolle og bruk av spørsmål er for tilrettelegging og gjennomføringen av litterære samtaler. Målet med litterære samtaler er å invitere elevene med inn i samtalen og dele egne refleksjoner og opplevelser. Hun fremholder at om en litterær samtale skal fungere godt og ikke bare bli redusert til teknikk, er det viktig å variere typen spørsmål. Dette samsvarer med det Skaftun og Michelsen (2017, s. 209) skriver om at spørsmålstypen læreren stiller elevene er en viktig faktor når læreren skal invitere til dialog. Spørsmålstyper kan deles inn i lukkede og åpne. Lukkede spørsmål er spørsmål læreren har svaret på, mens åpne spørsmål er de som det ikke nødvendigvis finnes et klart og entydig svar på. Lukkede spørsmål er viktige når det er snakk om nødvendige oppklaringer, men faren ved disse er at elevene lett kan passiviseres og som vi tidligere har sett, bli ledet inn på lærers oppfatning av riktig/galt. Åpne spørsmål, som også blir kalt autentiske spørsmål, finnes det ikke nødvendigvis et fasit svar på (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 209). Autentiske spørsmål inviterer til dialog og både inviterer inn og opphøyer elevenes bidrag. Skaftun og Michelsen (2017, s. 209) beskriver at lærere som evner dette «tar gjerne tak i det elevene sier, formulerer det med egne ord og viderefører det til diskusjon; ber om innspill og synspunkter og stiller oppfølgingsspørsmål. På den måten får elevenes ideer og tanker en sentral plass i klasseromssamtalen, noe som gjerne vil oppleves som at læreren verdsetter det elevene sier.»

## **2.9 Subjektiv relevans eller teksten i sentrum?**

Sylvi Penne (2010, s. 43) har i sin klasseromsforskning vist at elever møter litteratur med for mye nærhet, følelser og uklare grenser mellom fiksjon og fakta. Penne viser til sosiolog Richard Sennett som kaller denne moderne individfokuserende kulturen for «intimitetstyranni» (Her: Penne, 2010, s. 43). Subjektive følelser og opplevelser tar over for den autoritet kunnskap basert på empiri tidligere hadde (Penne, 2001, s. 10). Forskningen til Fodstad & Myhre (2020, s. 2) bekrefter noe av det samme. Mange elever søker identifikasjon, gjenkjennelse og kobling til egne liv, i litteraturen, i stedet for å forholde seg utforskende til

den. Thomas Ziehe (1992) skriver om den psykologiske intimiseringen ikke bare som en tendens i samfunnet, men også som et utbredt fenomen i skolen. I følge Ziehe, inneholder skolens psykologisering at ungdommers identitetsarbeid har blitt ett skoleprosjekt der elever skal blottlegge sine innerste tanker og følelser for hverandre, i søken noe nært og ekte, med mål om å lære kjenne den individuelle sannheten (Ziehe, 1992, s.74). Kathryn Ecclestone og Dennis Hayes (2009) skriver i artikkelen «Changing the subject: the educational implications of developing emotional well-being» om utfordringene ved det de påstår er en utbredt terapikultur i skolen. De hevder at denne terapikulturen i ytterste fall kan resultere i en generasjon av elever som ikke behersker fagene, og som heller enn å utforske ideer og tilegne seg kunnskap, er best på å identifisere og snakke om følelser. De hevder at en fare ved dette er at elevene kun opplever undervisningen som engasjerende og aktuell om den appellerer til det de opplever som relevant: «One outcome is an unchallenged orthodoxy that children and young people want a personally relevant, ‘engaging’ education where adults and peers listen and affirm them. This view presents subject disciplines and knowledge as reactionary, irrelevant and oppressive. It encourages assumptions that topics and processes can only be engaging if they relate directly to the self and its feelings about life and the world» (Ecclestone & Hayes, 2009, s. 385).

Flere argumenterer for at litteraturen som velges i morsmålsfaget bør ha *subjektiv relevans* for at elevene skal oppleve arbeidet som meningsfylt, blant annet Molloy (2003) og Rosenblatt (1995). Jon Smidt (1989, s. 33) argumenterer også for at kunnskapsutvikling forutsetter subjektiv relevans for elevene: Bare det som oppleves som relevant, kan få betydning for et menneske, enten det dreier seg om en opplevelse av bekreftelse og samhørighet eller av å være i vekst. Læreren er avhengig av at elevene opplever arbeidet som meningsfylt og angår dem på et eller annet plan. Dette er ifølge Smidt (1989, f.eks. s. 153 og 242) uløselig knyttet til elevenes opplevelse av at selvtilliten styrke og dette er igjen avhengig av at man finner selvbekreftelse. I følge Jon Smidt (1989, s. 243) er det ikke vanskelig å registrere at elevenes opplevelse av gjenkjenning gir mening: «Det kan avleses i elevenes engasjement og pågangsmot, ganske enkelt». Gunilla Molloy (2003) deler Smidts oppfatning om kunnskapens subjektive relevans. Molloy argumenterer for at læreren bør kjenne til elevenes verden og legge opp til arbeid med tema som opptar dem. I følge hennes syn er subjektiv forankring, gjenkjenning og subjektiv relevans et tydelig premiss for god litteraturundervisning. Litteratur bør velges på elevenes premisser, elevene skal lære noe av tekstene gjennom å kjenne igjen seg selv og sine liv (Molloy, 2003, s. 298). Om elevene skal



oppleve arbeidet med litteratur som viktig og meningsfullt, bør de i tekstene finne en kobling mellom liv og tekst (Molloy, 2003, s. 62). Elevene bør oppleve at innholdet er som noe som angår dem. Slik vil elevene kunne utvikle kunnskapsutvikling, refleksjon, språk og demokratisk deltakelse (Molloy, 2003, s.298).

Sønneland (2019) viser på den andre siden at litteraturen ikke nødvendigvis trenger oppleves subjektiv relevant for leseren for at den skal engasjere og oppleves viktig. Hun argumenterer for verdien av la *teksten* stå i sentrum for elevenes møte med litteratur, i stedet for å til stadighet legge vekt på å møte eleven der han eller hun er. Sønneland motbeviser i sin avhandling at det kun er identifikasjon i tekst som kan skape engasjement. Hun viser hvordan arbeid med tekster som *ikke* er gjenkjennelige for elevene, skaper høyt engasjement og høy deltakelse. Dette samsvarer med mye av det som i nyere tid er skrevet om litteratur, engasjement og elevdeltakelse (Blau, 2003a; Gourvenec, 2016; Johansen, 2015; Skaftun & Michelsen, 2017).

### **3. Metode**

Sosiologen Vilhelm Aubert (1985, s. 196) definerer metode som «(...) en fremgangsmåte, et middel i å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder». Dalland fremhever metode som redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke (Dalland, 2012, s. 112).

I dette kapitlet gjør jeg rede for valgt metode; fremgangsmåte og redskaper jeg har benyttet meg av i studien min. Jeg beskriver metodiske valg, gjør greie for forberedelser og framgangsmåte, og hvordan analysen av resultatene ble gjennomført. Jeg ser på validitet og reliabilitet i materialet mitt, før jeg til sist kommer jeg inn på etiske vurderinger og refleksjoner rundt studien.

#### **3.1 Kvalitativ metode**

For å undersøke problemstillingen min, har jeg benyttet meg av en kvalitativ arbeidsmetode. Mens kvantitative metoder kjennetegnes av liten grad av fleksibilitet, er kvalitative metoder mer fleksible og åpne for spontanitet og tilpasninger mellom forsker og deltaker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Kvalitative metoder tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg kvantifiseres, det vil si la seg tallfeste eller måle (Dalland, 2012, s. 112). Ved bruk av kvalitative metoder, er forskerrollen mer synlig og mindre formell enn den vil være i kvantitative metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012,

s. 17). Det gjør at forsker kan tilpasse og justere metoden sin underveis, ut i fra hvilken respons deltakerne gir, for eksempel stille oppfølgingsspørsmål i et intervju, eller stille spørsmål ved en bestemt observasjon. I min studie hvor jeg undersøker hvordan elever interagerer med en tekst som byr på potensiell motstand, hvordan de møter teksten i samtaler med eller uten eksplisitt didaktisk ramme, og hvordan de selv reflekterer over tekst og samtale, er det mest hensiktsmessig med en kvalitativ metode. For å undersøke tema og forskningsspørsmål om litterære møter med motstand, er lydopptak av elevers samtale om en tekst som byr på potensiell motstand, samt intervju på to ulike tidspunkt i etterkant av gruppesamtalene primærmaterialet. For å støtte dette materialet, har jeg også benyttet meg av ikke-deltakende observasjon (Se figur 1 for oversikt). En slik kombinasjon av metoder, kalles triangulering (Fangen, 2010, s. 171). Triangulering kan skje enten ved at metodene er likestilt, eller at den ene er underordnet. I mitt tilfelle er lydopptakene og intervjuene likestilt, mens observasjonene er underordnet.

Tema: Litterære møter med motstand	
Forskningsspørsmål	Metode/materiale
1. Hvordan interagerer elever med en tekst som byr på potensiell motstand?	Transkribert lydopptak av gruppesamtaler Ikke-deltakende observasjon av gruppesamtaler
2. Hvordan møter elevene teksten i en samtale <i>med</i> eller <i>uten</i> eksplisitt didaktisk ramme.	Transkribert lydopptak av gruppesamtaler Ikke-deltakende observasjon av gruppesamtaler
3. Hvordan reflekterer elevene over teksten og arbeidsmåten?	Transkribering av gruppeintervju utført på to ulike tidspunkt med utgangspunkt i semistrukturert intervjuguide

Figur 1 Oversikt over benyttede metoder

### 3.1.1 Lydopptak av gruppesamtaler

Transkribering av lydopptak fra fire gruppesamtaler fungerer som mitt primærmateriale. Jeg valgte lydopptak fremfor for eksempel video fordi jeg vurderte det dithen at en opptaker ville være mindre «synlig», ta mindre oppmerksomhet enn et videokamera kunne komme til å gjøre og slik fremme en uanstrengt samtale. Uansett har jeg dette i bakhodet når jeg tolker samtalene, at det er en «kunstig» rammefaktor som kan komme til å ta noe oppmerksomhet, gjøre elevene selvbevisste eller hindre en autentisk samtale. Valg av lydopptaker hadde

dessuten et praktisk hensyn. Det krever ikke mye ekstra organisering å fremskaffe og for min del krevde det ikke mye bearbeiding på pc i etterkant ved å sette seg inn i programmer for video. Rent praktisk ble det brukt én pc på hver gruppe, der det ble brukt et lydopptakerprogram for å ta opp samtalen. Christoffersen og Johannesen (2012, s. 84) peker på at transkripsjon av lydopptak har noen begrensninger. Blant annet fanger ikke lydopptak den nonverbale kommunikasjonen mellom elevene. Både bruk av lydopptaker og videokamera vil være en faktor som kunne virke «kunstig» og slik påvirke elevenes samtale.

### **3.1.2 Observasjon**

Observasjon egner seg som metode når man ønsker direkte tilgang til det som undersøkes (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 62). Fangen (2010, s. 171) skriver at observasjon er en metode som ofte brukes i kombinasjon med andre metoder. Jeg brukte observasjon som metode for å supplere lydopptakene og intervjuene, altså som en underordnet metode. Mens elevene gjennomførte gruppesamtalene, inntok jeg en rolle som ikke-deltagende observatør. Denne rollen innebærer at jeg kun observerte, uten at jeg involverte meg med elevene (Fangen, 2010, s. 77). Jeg valgte denne metoden for å minst mulig påvirke elevenes samtale, samtidig som jeg fikk tilgang til elevenes mimikk, reaksjoner og deltakelse. Å være tilstede som observatør, kan påvirke elevenes samtale og føre til endret atferd. Jeg valgte derfor kun å *delvis* observere samtalene elevene hadde. De fire gruppene gjennomføre samtalene sine samtidig, spredt utover klasserom og grupperom. Jeg valgte å sirkulere mellom gruppene. Med et mål om mest mulig autentiske samtaler, var jeg innom gruppene kun én gang i rundt 5 minutter hver. Jeg dannet meg da et inntrykk av deltakelse, samspill, samt holdning til oppgave og tekst.

### **3.1.3 Intervju**

Forskningsintervjuet er en profesjonell, planlagt samtale. Kvale og Brinkmann skriver at forskningsintervjuet er et intervju der kunnskapen konstrueres i interaksjon og samspill mellom intervjueren og den intervjuede (2017, s. 22). Intervju ble brukt som primærmaterialet til forskningsspørsmål 3; «hvordan reflekterer elevene over teksten og arbeidsmåten». Målet med intervjuene var å få tilgang til elevenes refleksjoner over teksten de skulle lese og måten arbeidet ble gjennomført på. Intervjuene tok utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 3 og 4), der jeg hadde skrevet ned noen åpne spørsmål ut i fra hva jeg på forhånd antok var relevante. Intervjuguiden inneholdt oversikt over emner jeg ønsket dekke, samt forslag til spørsmål. Guiden tok høyde for det spontane i samtalen, og fungerte slik kun som

et utgangspunkt. Av og til var det naturlig å stille andre spørsmål enn det som stod i intervjuguiden, eller stille relevante oppfølgingsspørsmål til det elevene sa.

Jeg gjennomførte intervjuene i to omganger. De to første intervjuene ble gjennomført med to av gruppene direkte etter gjennomføring av samtaleopplegget. Deretter gjennomførte jeg en andre omgang med intervju med de to andre gruppene en tid etter gruppesamtalene ble gjennomført. Dette gjorde jeg for å undersøke hva elevene satt igjen med i etterkant; hva husket de, hvilken opplevelse satte de igjen med. Intervjuene ble som gruppesamtalene tatt opp på lyd, deretter transkribert ved hjelp av samme dataprogram. Elevgruppene som ble intervjuet rett i etterkant av gruppesamtalen, fikk ikke vite på forhånd at jeg ville intervju nettopp dem. Jeg ønsket spontane responser, derfor ønsket jeg ikke at elevene skulle forberede seg. Elevene som ble intervjuet en stund i etterkant, fikk vite noen dager på forhånd at jeg ville intervju dem. På grunn av covid-19 og smitterisiko, valgte jeg å gjennomføre disse to intervjuene digitalt, og tok opp samtalene på lyd med mobiltelefon.

I følge Kvale og Brinkmann (2017, s. 151) kan intervju også fungere som en «hjelpemetode» i forbindelse med andre metoder. Dalland (2012, s. 185) skriver om samspillet mellom observasjon og intervju, og viser hvordan bruk av begge metoder utfyller hverandre. Observasjon kan for eksempel de nødvendige forutsetninger for et intervju, mens intervjuet kan på samme måte bidra til å fylle ut det bildet som observasjonen gir. I min sammenheng ga også intervjuene en mulighet til å utdype gruppesamtalene, undersøke mer eksplisitt det observasjon og lydopptakene ikke gir svar på, og ikke minst fungere som et viktig supplement i analysen.

### **3.2 Utvalg**

Andre avhandlinger som også dreier seg om utfordrende tekster, bare med ulike innfallsvinkler og forskningsspørsmål fra min, har blitt gjort tidligere både på videregående (F.eks. Larsen 2019), barneskole (F.eks. Nesheim, 2019) og ungdomsskole (F.eks. Sønneland, 2019). Grunnen til at jeg valgte å kontakte en ungdomsskole, er at min forskningsinteresse primært ligger hos denne elevgruppen og det er denne aldersgruppen jeg kjenner best fra egen yrkespraksis. Skolen disse elevene gikk på, er en skole der elevene har ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Jeg fikk besøke en 10.klasse, og denne klassen lå i skoleåret 2019/2020 litt under gjennomsnittet på resultater på Nasjonale prøver i lesing (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Med bakgrunn i forskningsinteresse og med ønske om et utvalg med varierte resultater i norskfaget, har utvalget mitt vært strategisk (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50;

Fangen, 2010, s. 55). Gruppene av elever var satt sammen på bakgrunn av måloppnåelse, som jeg på forhånd hadde fått samtykke fra elevene på å få vite, da jeg opprinnelig også ønsket å se særlig på elever som lå på lav- middels måloppnåelse sin rolle i samtalen. For å sikre mest mulig heterogene grupper, ble gruppene satt sammen av elever som lå på ulike måloppnåelse. Totalt var elevene delt inn i fire grupper, på 4 til 5 deltakere.

### 3.3 Utforming av undervisningsopplegg

I forkant av undersøkelsen brukte jeg lang tid på å finne en passende tekst å bruke i prosjektet mitt. Jeg var opptatt av å finne en tekst som byr på motstand, men var usikker på hva som var en vanskelig *nok* tekst. Dessuten ønsket jeg en tekst som genererte gode samtaler. Johansen (2018, s. 239) har utarbeidet noen kriterier til utvalg av tekst i sin undersøkelse i en dansk folkeskoleklasse, som jeg la meg nært opp til da jeg skulle velge tekst. Teksten skulle være motstandsfull, og ubestemmelig. Det skulle ikke være mulig å lese seg selv inn i teksten, og det skulle være en tekst man *ikke* kunne konkludere med og «fasitgjøre». Det skulle være en åpen tekst, som unndro seg enkle løsninger. Jeg ble også inspirert av Sønnelands (2019, s. 48) kriterier til arbeid med «teksten som problem» i hennes avhandling. Hennes kriterier på utvelgelse av tekst var at den skulle ha en komplisert fortellingsform, teksten skulle bryte med elevenes forventning til en narrativ orden og den skulle motsette seg entydige tolkninger. I tillegg til dette ønsket jeg at motstanden i teksten ikke skulle ligge i verken lengde eller språk, slik at teksten var tilgjengelig for alle elever uavhengig av faglig nivå.

I tråd med både Johansen og Sønneland, ønsket jeg å bruke en tekst som jeg som voksen og norsklærer helt reelt hadde utfordringer med å forstå. For å oppsummere, landet jeg på disse kriteriene for valg av tekst:

1. Teksten skal by på motstand og motsette seg entydige tolkninger
2. Teksten skal være kort og ha et lettfattelig språk
3. Teksten skal være såpass utfordrende at den byr på motstand også for voksne

For å finne en tekst som passet med disse kriteriene, utførte jeg en pilotundersøkelse vinteren 2020 i en annen klasse enn informantklassen, som en del av ordinært undervisningsopplegg i norsk. Det ble da tydeligere for meg hvilke tekster som ble for enkle, for lange eller av andre grunner ikke passet. Teksten jeg stod igjen med som aktuell var novellen *Oppsong* av Arne Ruset (2013). Novellen kan beskrives som kompleks, i den forstand at dens struktur og innhold kan være vanskelig å få taket på. Den er vanskelig å få tak på, og man er nødt til å

anstrengte seg i forsøket på å forstå den. Slik kan teksten defineres for det Johansen kaller for absurd (2019, s. 171). En innsigelse mot valg av denne teksten, er at den er skrevet på konservativ nynorsk. Dette kom i konflikt med kriterium nr. 2, at selve det språklige skal være lett å forstå. Likevel var det ingen av elevene i pilotundersøkelsen som nevnte språket som et problem i teksten, de var heller opptatt av tekstens innholdsmessige utfordringer. Jeg valgte derfor likevel å bruke denne teksten, og tok et valg på å lage en ordliste, slik at forklaringer var tilgjengelige om elevene hadde behov for det.

Inspirert av Sønneland (2019, s. 76) laget jeg et undervisningsopplegg med et «åpent design». Her skulle elevene få fritt spillerom og velge selv hva de ville stanse ved. Samtidig ønsket jeg et alternativ til den åpne inngangen for å undersøke om samtale med dette ville utarte seg ulikt. På grunn av koronarestriksjoner og at informantskolen i denne perioden var på rødt nivå, var det begrenset hvor lenge jeg kunne være tilstede på skolen. Jeg ble nødt til å gjennomføre oppleggene på én dag, derfor ble gruppeopplegget med tydelig didaktisk ramme komprimert og endte opp med å være en samtaleguide med spørsmål de skulle gå igjennom *før* og *etter* lesing av tekst. Førlesingsoppgavene bestod av et svart-hvitt bilde fra naturkatastrofen i Tafjord i 1934, der det er bilde av flere båter som har blitt skylt i land, og mennesker som går rundt. Elevene fikk ikke vite hva det var bilde av, men fikk kun bildet og spørsmål om hva de trodde var avbildet. I tillegg var det spørsmål om hva tittel kunne bety, hva tittelen gir av forventninger til teksten og hva de assosierte med engler. Spørsmålene var inspirert av de som følger novellen i tekstsamlingen #novelle (Garthus et al., 2018, s. 113).

### **3.4 Presentasjon av novellen *Oppsong* av Arne Ruset**

*Oppsong* er en av tolv noveller fra samlinga *Berg brest* (2013). Sentralt i novellesamlinga er en naturkatastrofe som rammer ei isolert vestlandsbygd, og leseren møter bygdefolket før, under og etter denne katastrofen. I *Oppsong* møter vi hovedpersonen, som leseren verken vet navn, alder eller kjønn på, og faren til denne personen, før katastrofen inntreffer. Novellen er delt inn i tre avsnitt. I første avsnitt er jeg-personen i ferd med å jage vekk fire engler som har kommet på besøk. Englene forsyner seg av mat på stabburet og kommer med det som kan tolkes som et frempek og advarsel til det som skal komme til å skje i bygda; «-Vi liker deg, sa han, - vi liker det som er laust og kling, vi liker berg som brest, vi liker ikkje det som er fastbolta». I andre avsnitt har vi hoppet fram til en ny scene. Jeg-personen er i en samtale med far som nå sier at de trenger disse englene. Under samtalen skjer det noe som gjør at jeg-personen og faren må kaste fra seg vaffelhjertene de er i ferd med å spise, og springe av gårde

i all hast. Det siste faren sier er at jeg-personen må hente de fire englene. I tredje og siste avsnitt møter vi jeg-personen mens denne står ute på trappa. I stedet for å hente englene, står hovedpersonen som lammet og ser på snøfnuggene som faller ned. Novellen avsluttes med at jeg-personen stiger opp mot himmelen.

### **3.5 Gjennomføring**

I utgangspunktet skulle denne undersøkelsen bli gjennomført vinteren 2020. På grunn koronanedstegningen fra mars 2020, rakk jeg ikke å utføre undersøkelsen før jeg skulle ut fødselspermisjon. Derfor ble prosjektet gjennomført først i januar 2021. Elevene ble informert om undersøkelsen av faglæreren de hadde i norsk i god tid på forhånd. En uke før jeg skulle gjennomføre, besøkte jeg også klassen for å samle inn underskrifter til samtykkeskjemaet (vedlegg 2), samt svare på spørsmål. Elevene var forberedt på å møte en faglig utfordrende tekst.

Gruppene med og uten eksplisitt didaktisk opplegg knyttet til teksten, hadde norsk på to ulike tidspunkt, på grunn av at de var delt inn i kohorter, noe som i denne sammenheng passet godt. Jeg valgte å la gruppen med en åpen inngang få møte teksten først, da samtaleopplegget hadde innslag av faktaopplysninger om tekstens kontekst. Slik ville ikke noe bli «avslørt» til elevene som ikke skulle få vite noe rundt teksten på forhånd. Til begge gruppene introduserte jeg timen med at vi nå skulle lese en tekst som jeg selv synes er vanskelig og som jeg trengte hjelp til å finne ut hva handlet om. To av gruppene begynte på fri samtale umiddelbart etter at vi sammen hadde lest novellen og gjennomgått noen av de vanskelige ordene. Gruppene med en eksplisitt didaktisk ramme på sin samtale, fikk arbeidet seg gjennom en førlesingsfase, før de kom inn igjen i klasserommet til meg hvor vi sammen leste teksten, og de gikk ut igjen på grupperom for å fortsette samtalen. Umiddelbart etter endt samtale, intervjuet jeg henholdsvis én av gruppene med en åpen inngang og én gruppe fra de med innramming på samtalen. En tid i etterkant av gjennomført opplegg, intervjuet jeg to av de andre gruppene som deltok. På grunn av koronarestriksjoner, ble disse to intervjuene gjennomført som videosamtale.

### **3.6 Bearbeidelse og tolkning av materialet**

Materialet mitt ble bearbeidet etter en *induktiv* tilnærming. Begrepet induktiv brukes om forskning som er empiridrevet (Tjora, 2017). Metoden kjennetegnes av prosessen der man observerer et antall tilfeller for å si noe generelt om den gitte gruppen med tilfeller (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 224). Tema og spørsmål forskeren arbeider videre med, avgjøres av

empirien (Tjora, 2017, s. 18). Selv om empirien styrer mye av prosessen, spiller likevel teorien en stor rolle i arbeidet mitt. En slik *deduktiv* tilnærming tar forskeren utgangspunkt i hypoteser på grunnlag av generelle teorier, og vil prøve å motbevise disse (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 224). I arbeidet mitt har det vært nyttig å både ha utgangspunkt i hva som vokser ut av materialet selv, men teorien har også vært viktig for blant annet utarbeiding av forskningsspørsmålene. Jeg har derfor benyttet meg av en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode, inspirert av det Tjora (2017, s. 18) kaller *Stegvis-deduktiv induktiv metode* (SDI). Jeg har altså både dannet meg noen hypoteser om undersøkelsen min på bakgrunn av teori, samtidig som jeg har vært åpen for hva empirien har å tilføre. SDI-metoden åpner dessuten for å se flere mulige aspekter ved empirien som etablert teori fra feltet ikke nødvendigvis har tatt tak i fra før (ibid.). Slik gir denne metoden også en viss frihet og kreativitet.

Etter gjennomført undervisningsopplegg ble materialet mitt transkribert fra tale til tekst ved hjelp av dataprogrammet f4transkript. Ved hjelp av dette programmet, kunne jeg blant annet enkelt skille med fargekoder mellom hvem som pratet, og hvor lenge. Jeg valgte å transkribere alt det elevene sa, siden jeg ikke visste på forhånd hva som kom til å være av nytte videre for analysen. I transkriberingen kodet jeg elevene med en variabel som gikk ut på måloppnåelse, da jeg som nevnt i starten hadde planlagt at dette skulle være et større tema i oppgaven enn hva det endte opp med å bli. En utfordring i transkripsjonsarbeidet er at elevene tidvis pratet mye i munnen på hverandre, og det var vanskelig å skille hverandre hvem som sa hva. I etterkant av transkripsjonen fikk jeg kontakt med en av elevene fra hver gruppe, som jeg hadde anledning til å spørre om jeg hadde skrevet ned riktig navn til riktig sitat. Dette var elever som allerede var på de ulike gruppene, derfor kom det ikke i konflikt med personvernet.

I følge Kvale og Brinkmann (2017, s. 205) vil noe informasjon gå tapt i transkripsjonsprosessen. Denne informasjonen kan for eksempel være ironi, stemmeleie, intonasjon og pauser. Transkriberingen inkluderer heller ikke egne observasjoner, tolkninger, erfaringer og bedømmelser. Slik vil transkriberingen være kun en delvis rekonstruksjon av opptakssituasjonen. Likevel kan transkripsjon ha noen fordeler. Når man lytter til opptakene og skriver ned det som blir sagt, får man et levende bilde av de ulike situasjonene. Jeg føres lett tilbake til stemningen i gruppene da jeg var innom, og fikk gjennom timevis med nedskrivingsarbeid et nært forhold til datamaterialet. I analysearbeidet utførte jeg en tematisk analyse, der jeg så på sitatene og fant hva som gikk igjen av tema. Deretter fant jeg sitater



som representerte disse temaene, som jeg organiserte i tabeller. I tabellen kom det også frem om dette var sitater fra grupper med rammer eller uten. Dette ble utgangspunktet for presentasjon av funn, kapittel 4.

### **3.7 Validitet og reliabilitet**

For å gjøre studien så troverdig og grundig som mulig, er det flere grep man kan ta. Begrepet *validitet* eller *gyldighet* går på om man faktisk måler det man vil måle (Fangen, 2010, s. 236). Datamaterialet vil aldri være selve virkeligheten, men kun deler av den (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Et viktig spørsmål å stille seg selv underveis er om materialet faktisk representerer fenomenet som skal studeres. Kvale og Brinkmann (2017, s. 276) peker på at validitet innen samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er best egnet til å undersøke det som skal undersøkes. Skal validiteten i oppgaven være sterk, må derfor metodevalgene planlegges godt. Formålet med min studie har vært å undersøke litterære møter med motstand. For å best mulig finne svar på de tre forskningsspørsmålene mine, har jeg ønsket å komme å være «flue på veggen» under elevenes samtale om og refleksjon rundt en tekst. Slik har jeg vurdert at opptak av gruppesamtale, observasjoner og intervju ut i fra semistrukturert intervjuguide har vært best mulige egnede metoder for mine mål.

En stor utfordring som oppstod underveis i elevenes opptak av gruppesamtaler, var at en av gruppene dessverre klarte å slette det første opptaket sitt. Dette var gruppen som viste høyest grad av engasjement, og hadde den lengste samtalen. Jeg pratet med elevene umiddelbart etterpå, og de foreslo selv å prøve å gjenskape samtalen dagen etter, da de mente at de husket mye av samtalen. Jeg tenkte at jeg kunne gi det et forsøk, og se hvordan det gikk. Tilfeldigvis var dette gruppen jeg fikk observert lengst, i tillegg til at jeg hadde intervju med gruppen umiddelbart etter gjennomført gruppesamtale. Jeg tenkte at jeg derfor kunne se hvordan det nye opptaket korrelerte med observasjonene mine og intervjuet jeg gjorde med dem. Var det for store avvik, ville jeg unngå å bruke det, men samsvarte innholdet med det jeg selv observerte og det elevene uttrykte i intervjuet kunne jeg vurdere å ta det i bruk. I intervjuet jeg hadde med dem, repeterte de mye av innholdet i samtalen, og fortsatte dessuten å diskutere innhold og tekstens mening. Dagen etter forsøkte elevene på nytt. I det nye opptaket klarte elevene å gjenskape det høye engasjementet, og da jeg fikk lytte til opptaket og transkribere det, så jeg at dette var nyttig informasjon. Likevel vil dette være en feilkilde i oppgaven. Selv om mye av innholdet tilsynelatende var likt som i første samtale, var det sannsynligvis ikke to helt like samtaler. Dette kom også til syne i samtalen, da de korrigerende tolkninger fra dagen

før. Slik sett fungerte samtalen som en videreføring av den forrige samtalen. De visste nå mer om novellen og konteksten, og kanskje hadde de pratet om den med klassekamerater utenfor gruppen, og slik blitt påvirket i den ene eller andre retning.

Selv om det vil være feilkilder og faktorer som påvirker elevenes utsagn, tror jeg metodene jeg har brukt har vært hensiktsmessige for å få avdekket elevenes interaksjoner med en litterær tekst som byr på potensiell motstand, samt å få tak i elevenes refleksjoner rundt tekst og samtale. Det at jeg har kombinert ulike metoder, er i seg selv en faktor som styrker validiteten i tolkningene (Fangen, 2010, s. 171).

Ved bruk av kvalitativ metode, slik som gruppesamtaler, observasjon og intervju er, kan det være vanskelig å sikre *reliabilitet*, det vil si i hvilken grad resultatene kan reproduseres av andre forskere til andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Dette har å gjøre med at faktorene som påvirker det endelige resultatet, kan beskrives som «ustabile» og vanskelige å reprodusere fullstendig. Forsker, deltakere, kontekst og andre varierende faktorer påvirker det endelige produktet, og det lar seg vanskelig gjøre å få et identisk resultat ved nytt forsøk (Fangen, 2010, s. 250). For eksempel kunne gruppesamtalenes innhold vært annerledes om gruppesammensetningen hadde vært forandret, eller at elevenes refleksjoner i etterkant kunne vært annerledes om det var en annen person som intervjuet dem. Det som styrker reliabiliteten i kvalitativ forskning, er at man gjør grundig rede for hvordan man har kommet fram til tolkninger, ved å vise hvilket materiale som danner grunnlag for dem og hvordan man mener materialet kan forstås i lys av anvendt teori og begrep (Fangen, 2010, s. 251). Dette har jeg forsøkt å gjøre i dette kapitlet.

*Overførbarhet* eller *generalisering* handler om i hvilken grad funnene og tolkningene mine kan overføres til andre lignende situasjoner (Fangen, 2010, s. 255). Det at studien min ikke lar seg generalisere, gjør ikke studien min irrelevant. En annen forsker på et annet tidspunkt og i en annen setting fått noen andre funn med litterære møter med motstand enn det jeg gjorde.

Funnene mine er ikke generaliserbare i den forstand at de kan overføres til all undervisning der man tar i bruk utfordrende litterære tekster. I midlertid mener jeg at funnene mine er verdifulle og relevante fordi de kan fungere som en rettleiding for hva som *kan* skje i lignende situasjoner, det som Kvale og Brinkmann (2017, s. 291) kaller for *analytisk generalisering*. Funnene mine kan *indikere* noe og gi innsikt i hvordan elevens interaksjon med en motstandsfylt tekst er. Tar man lignende studier, både allerede utført og fremtidige,

kan min studie være et ledd i å bidra til at lærere inkluderer også motstandsfulle tekster når man skal velge litteratur til bruk i undervisningen.

### 3.8 Ethiske refleksjoner

I følge Kvale og Brinkmann (2017, s. 95) er intervjuundersøkelsen, som jeg overfladisk sett kan plassere både gruppesamtalen og selve intervjuene under, en moralsk undersøkelse. De forklarer dette ved at det menneskelige samspill i intervjuet påvirker intervjupersonene og kunnskapen som produseres i intervjuet. Til sammen påvirker dette vårt syn på menneskets situasjon.

Underveis i undersøkelsen har jeg støtt på flere etiske problemstillinger. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å studere gruppesamtalene med elevenes måloppnåelse som en variabel i analysen. Dette gjorde at jeg fikk innsyn i sensitive opplysninger, og at kodingen av materialet også inneholdt sensitiv informasjon. Dette tok jeg hensyn til ved å anonymisere elevene i transkripsjonen, som var fargekodet ut i fra måloppnåelse, samt makulere papirer der elevenes terminkarakter var skrevet ned umiddelbart etter fargekodingen. Elevenes navn er for øvrig anonymisert, samt andre opplysninger som kan identifisere elevene.

I et forskningsarbeid er det en viktig del av etikken at deltakerne er godt opplyste om studiens formål, innhold og egne rettigheter – et *informert samtykke* (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104). Utvalget fikk i forkant av undersøkelsen god informasjon om prosjektet. Jeg besøkte klassen som skulle delta i god tid på forhånd der jeg orienterte om prosjektet og stilte meg åpen for spørsmål. I det samme besøket gikk jeg grundig igjennom samtykkeskjemaet (se vedlegg 2??) og informerte om muligheten til å trekke seg før, under eller etter gjennomføringen. I og med at elevene som deltok var under myndighetsalder, valgte jeg å sende ut informasjon om prosjektet, samt samtykkeskjema også til foreldrene gjennom kontaktlærer.

Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), der det også har blitt godkjent (vedlegg 1). I tråd med retningslinjer fra NSD, har all data blitt anonymisert, oppbevart på en sikker måte og blir slettet ved prosjektets ferdigstilling i november/desember 2021.

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil datamaterialet studien bygger på bli presentert og gjort greie for.

Overordnet for presentasjon av funn er temaet for oppgaven min; *litterære møter med motstand*. Kapitlet er strukturert etter de tre forskningsspørsmålene:

1. Hvordan interagerer elever med en tekst som byr på potensiell motstand?
2. Hvordan møter elevene teksten i en samtale med eller uten eksplisitt didaktisk ramme?
3. Hvordan reflekterer elevene over teksten og arbeidsmåten?

Siden et av forskningsspørsmålene mine (spørsmål 2) ser på hvordan elevene møter teksten *med* og *uten* en didaktisk ramme på samtalen sin, velger jeg å organisere sitatene ut i fra dette også på de to andre forskningsspørsmålene (1 og 3). I og med at materialet mitt, etter godkjenning fra både elever og NSD (vedlegg 1), i utgangspunktet var kodet ut i fra elevenes måloppnåelse, har jeg enkelte steder inkludert dette i sitatene der dette blir relevant for diskusjonen. Disse henvisningene har jeg forkortet til L: måloppnåelse, karakter 1-2. M; middels måloppnåelse, karakter 3-4 og H; høy måloppnåelse, karakter 5-6.

Før jeg presenterer det transkriberte samtalematerialet, beskriver jeg kort hver enkelt gruppe og gir en kort oppsummering av hvordan de løste utfordringen de fikk. Gruppene er sammensatt av elever med ulikt faglig nivå, basert på hva de fikk som karakter i norsk skriftlig og muntlig første semester 2020.

Gruppe 1 hadde samtale om tekst uten eksplisitt didaktisk ramme, og består av elevene Gry, Alma, Pål og Siri. Samtalen varte i 12 minutter. Det er primært Gry, Siri og Alma som bidrar i samtalen. Pål kommer med noen få innspill, disse er for det meste bekræftelse av de andres bidrag, ellers forholder han seg passiv. Gruppemedlemmene er støttende og bekræftende mot hverandre, og tolkningene de enkelte kommer med står stort sett uimotsagt av de andre. Slik bærer samtalen preg av lite friksjon. Gry og Siri er de som driver samtalen fremover, kommer med flest tolkninger. Samtalen avsluttes uten en form for løsning eller konklusjon.

Gruppe 2 hadde også samtale uten didaktiske rammer, og består av Hamza, Anne, Ellen, Oda og Peter. Denne samtalen varte i 9 minutter. Peter bidrar lite i samtalen, ellers flyter praten godt mellom de fire andre. De kommer raskt inn på hvilken rolle englene har i teksten, og bruker mye av tiden i samtalen på å diskutere dette. Videre trekker de fram relasjonen mellom

hovedpersonen og far som et stort poeng. Gruppe 2 kommer ikke med noen konklusjon på hva novellen handler om.

Gruppe 3 var en av gruppene som gjennomførte en styrt samtale, ut i fra undervisningsopplegg. Gruppen består av Hanna, Bent, Thea, Pia og Ida. Gruppe 3 gjennomførte en samtale på 36 minutter. Gruppen har et godt samspill, der flere kommer med kreative tolkninger på spørsmålene om hva teksten handler om. De tar seg god tid til oppgavene, svarer fyldig og kreativt på hvert spørsmål. Alle elevene bidrar, om enn i noe ulik grad. Elevene stiller spørsmål til hverandre, og følger disse opp med nye resonnerment. Også i denne gruppen er de opptatte av englenes rolle, og bruker mye tid på å finne ut av hvordan de skal tolkes og om/hva slags symbol de er. Elevene henviser til teksten for å finne eksempel som underbygger det de sier. De uttrykker frustrasjon når ting ikke «gir mening», og må flere ganger underveis justere tolkningene sine for å få det hele til å «gå opp».

Gruppe 4 hadde også en styrt samtale med opplegg, og består av Alex, Bjarte, Mari og Stella. Samtalen elevene hadde varte i 29 minutter. Dette var gruppen som måtte ta opp sin samtale på nytt. Det som umiddelbart kjennetegner denne gruppen, er et svært høyt engasjement, samt kreative tolkninger. Alex og Mari styrer mye av samtalen. Englene og hvilken funksjon disse har blir viktige også i denne samtalen. Elevene er ivrige etter å prate, tidvis prater de i munnen på hverandre. Det er tydelig at de ønsker å få novellen til å gå opp, og uttrykker høylytt frustrasjon når de møter motstand i teksten, og når tolkningene deres «ikke gir mening».

Gruppe	Deltakere	Lengde samtale
	L= Lav måloppnåelse (karakter 1-2) høst 2020 M= Middels måloppnåelse (karakter 3-4) høst 2020 H= Høy måloppnåelse høst (karakter 5-6) høst 2020	
1	Gry (M/H), Alma (H), Pål (M), Siri (M)	12 min.
2	Hamza (M), Anne (H), Ellen (M/H), Oda (H), Peter (M)	9 min.
3	Hanna (H), Bent (M/H), Thea (L/M), Pia (H), Ida (L/M)	36 min.
4	Alex (H), Bjarte (M), Mari (H), Stella (M)	29 min.

## 4.1 Elevenes interaksjon med tekstens potensielle motstand

Jeg vil i det følgende presentere elevenes interaksjon med tekstens potensielle motstand. Et sentralt premiss i utvalget av hva jeg presenterer, er at jeg ikke har sett som min oppgave å

tolke hva i teksten som er motstandsfylt. Jeg lar derfor det som elevene antyder som motstand stå for seg.

#### **4.1.1 Hva kjennetegner elevenes møte med tekst?**

Det første som kjennetegner elevene i gruppesamtalene, på tvers av gruppetype, er at de fleste er aktive deltakere i en felles meningsproduserende prosess. De lar seg engasjere, og ivrer etter å komme med ulike tolkninger på hva teksten handler om og hva de raskt ser på som tekstens metaforer representerer. Videre er det gjennomgående i samtalene at de fleste elevene er villige til å *stå i* motstanden, uten å vike unna. Gjennom å stå i motstanden, viser flere evne til performativ literacy (Blau, 2003b).

Når det gjelder å identifisere og samtale om motstanden i teksten, orienterer elevenes samtaler seg rundt tre bestanddeler: narrasjon (årsak – virkning), tolkninger av metaforer og metasamtalen. Samtidig er det et gjennomgående funn at elevene er innom et første møte *før* de setter i gang med ryddingen av tekst, de møter teksten aller først med utgangspunkt i egne følelser. Jeg ser i det følgende på hvordan den første responsen på teksten er i de to gruppetypene.

#### **4.1.2 Det første møtet – i grupper uten eksplisitt didaktisk ramme**

Den umiddelbare responsen til elevene i grupper uten samtale, er av følelsesmessig art. Både elever på høy og middels måloppnåelse uttrykker følelser av forvirring ved inngangen til samtalen.

Pål (gr.1, M): Jeg skjønnte ikke noe av teksten, jeg.

Alma (gr.1, H): Jeg skjønnte ikke helt (...).

Oda (gr.2, H): Det var veldig vanskelig å skjønne (...).

Etter å ha stadfestet følelsene, går elevene i gang med å rydde i tekstens narrativ og det de tolker som tekstens metaforer. Underveis kommer de tilbake til hva følelsene henger sammen med:

Gry (gr.1, M/H): Ingenting passer.

Siri (gr.1, M): Denne teksten er veldig «random».

Oda (gr.2, H): (...) ting henger ikke helt sammen.

#### **4.1.3 Det første møtet – i grupper med eksplisitt didaktisk ramme**

Det som skiller gruppene med og uten eksplisitt didaktisk ramme, er at gruppene *med* ramme har vært igjennom en førlesingsfase. De har for en liten stund oppholdt seg utenfor selve den

narrative teksten; diskutert tittel og sett på bilde av et område som har blitt utsatt for ras. I tillegg fikk de vite at et sentralt motiv i teksten er engler, med oppfølgingsspørsmål om hva elevene assosierer med det. Den første responsen *etter* de har lest teksten for første gang, er likevel i den ene gruppa med ramme, gruppe 3, uttrykk av følelser. Slik som Bent i gruppe 3 sier det her, umiddelbart etter lesning:

Jeg ble veldig, veldig forvirra.

Gruppe 3 dveler derimot ikke like lenge ved følelsene som det gruppe 1 og 2 (uten rammer) gjør. De setter raskt i gang med å tolke teksten, og diskutere det de ikke forstår.

Gruppe 4 måtte ta opp samtalen sin på nytt. Det gjør at det er lite *spontane* følelser å spore i samtalen. Likevel uttrykker Alex i intervjuet i etterkant av samtalen at gruppens umiddelbare respons etter å ha lest novellen var «full forvirring». Dette bekrefter Bjarte i samme gruppe under intervjuet:

Jeg tenker at det var sykt gøy, hvor forvirra vi var i begynnelsen, men sakte satte puslespillet sammen (...).

## **4.2 Hva i teksten identifiserer elevene som motstand?**

Etter de første følelsesmessige reaksjonene har lagt seg, setter elevene i gang arbeidet å rydde i teksten. Det som raskt fremkommer i datamaterialet, er at tekstens narratologi er noe som utfordrer elevene og byr på motstand, på tvers av gruppetype. Selv om de enkelte handlingene i novellen er klar, fremstår årsak-virkningsforhold som uklart, og dermed en av de største hindringene i elevenes forsøk på å forstå. De tomme tolkningsrommene, ellipsene, mellom hver av de tre sekvensene i novellen er store tolkningsrom og det krever mye av elevene å skape mening ut fra det de har av opplysninger i teksten.

### **4.2.1 Motstand i teksten – grupper uten eksplisitt didaktisk ramme**

Elevene uten eksplisitt ramme på samtalen, fikk kun spørsmålet «hva tror dere teksten handler om?» muntlig, før de gikk til sine respektive grupper og startet samtalen. Det første elevene begynner å gjøre når de setter seg ned sammen, er å kartlegge de opplysningene teksten faktisk gir. Dette synes å være slutten, noe som tidlig kommer frem i samtalen.

Gruppe 1:

Alma: Altså, jeg mener at på slutten her, så døde han personen.

Gruppe 2:

Oda: (...) Nei, jeg vet ikke, men at det, liksom, til slutt da når det liksom, hva står det, at «han steg mot himmelen», at han dør.

Når den videre narrative strukturen, med et årsak-virkningsforhold som tilsynelatende ikke «går opp», byr dette på en motstand som elvene må overkomme. Elevene prøver å «løse» tekstens *ubestemthet* (side x); det i teksten som ikke kan plasseres, det som motsetter seg en endelig betydning. Dette gjør elevene ved å prøve å konstruere et tydeligere narrativt forløp i novellens hendelser, slik som disse eksemplene viser:

Gruppe 1:

Alma: Men faren blir litt sur fordi at.. de..

Siri: Personen jagde bort englene

Alma: Faren trengte englene for en eller annen grunn

Siri: Så kanskje de ikke er engler, men noe annet som vi ikke vet?

Gry: (...) Så først så sier han at han skal jage de vekk. Så gjør han det, og så.. eh.. Sier faren at.. når de er jagd vekk så finner han ut at de trenger dem likevel.

Gruppe 2:

Hamza: Det kan også hende at det er faren, som har gjort ting dårlig i livet, og faren som først er redd for å møte englene, men deretter skjønnte at de trengte frelse.

I forlengelse av å få på plass en narrativ struktur i teksten og som vi skal se, fylle metaforene med innhold, er hovedpersonen i novellen noe som elevene stiller spørsmål ved. Novellen har en førstepersons forteller og vi finner en tydelig «jeg-stemme». Elevene er opptatte av denne jeg-personen, og definerer denne som hovedperson. Det de derimot ikke finner svar på i teksten er hvilket kjønn denne personen har, som vi ser gruppe 2 diskuterer i dette utdraget:

Peter: Er det jente eller gutt?

Hamza: Det vet vi ikke.

Anne: Jeg føler det er en gutt.

Ellen: Ja, det er det jeg har sett for meg.

Elevene i denne gruppen har videre en interessant metasamtale om hvorfor man automatisk tenker at hovedpersonen i denne og andre tekster er mannlig, der dette ikke står eksplisitt. Deltakere i gruppe 1 kommenterer ikke om hovedpersonen er jente eller gutt før i intervjuet 5 uker i etterkant, da Gry trekker frem at dette var noe hun husket spesifikt fra tekstsamtalen.



Mangel på entydighet i en tekst er som vi har sett noe som vekker motstand i leseren (side X). Det hermeneutiske instinktet vil drive oss i å jakte på bakenforliggende meninger i møte med annerledesheten og det mangelfulle i en tekst (Johansen, 2020, s.127. I søken på å finne bakenforliggende forklaringer og løse opp i motstanden, begynner elevene å stille spørsmål ved novellens ubestemtheter. Spørsmålene som markerer seg aller tydeligst på tvers av grupper med og uten eksplisitt didaktisk ramme kretser rundt englene i teksten og deres rolle. Elevene tolker og behandler selv englene som en metafor. Det transkriberte materialet viser at de diskuterer seg imellom hva englene i teksten kan være. Er de et symbol eller en metafor? Et frempek? Tidlig i både gruppe 1 og 2 finner vi disse sitatene:

Gruppe 1:

Alma: Jeg skjønnte ikke helt, det med englene. Var det en metafor eller noe ...

Gruppe 2:

Peter: Det var noe med engler.

Oda: Det var veldig vanskelig å skjønna hva englene skulle symbolisere, liksom.

Videre i samtalene prøver de å forklare hva englene kan være, og mye av samtalene i gruppe 1 og 2 dreier seg om nettopp dette. Gruppe 1 kommer tilbake til englene hele 6 ganger i løpet av sin 12 minutter lange samtale, gruppe 2 diskuterer englene i 4 runder i løpet av samtalen på 9 minutter.

Et eksempel på sekvenser der grupper kommer med tolkning på hva englene representerer finner vi her fra gruppe 1, som tolker at englene er en metafor på ønsker:

Gry: Jeg tror det er en metafor, jeg tror ikke det er engler. Og så tror jeg at ... Fordi moren er ingen... Moren er ikke der i teksten. (...) Kanskje englene er en metafor på ønsker. Eller noe sånt. At de blander inn moren.

(...)

Alma: Det er fire av dem, da.

Siri: Hva da, ja, det er fire. Kanskje det er sånn fire ønsker og så vil hun kanskje få tilbake moren, jeg vet ikke. Men det var en idé.

Gry i gruppe 1 mener englene også kan fungere som en slags påminnelse for det vi tar for gitt i livet, noe man ikke vet at man behøver før man ikke har det lengre:

Gry: Kanskje de englene... Både ting de spiser på liksom. Du må. Kanskje det er noe

de går igjennom som de ønsker å godta og at du må... På en måte ikke tenke på deg selv eller på en måte kaste vekk hjertet ditt da. Om du skal kunne godta disse tingene. Og kanskje de tingene er en stor del av dem. Som de ikke klarer seg uten. Siden de plutselig trenger dem.

Tolkinger av englene som en metafor er også det i teksten som blir utgangspunkt for metasamtaler, slik som vi ser av dette eksemplet fra Gry i gruppe 1, uten ramme:

Gry: Englene. Likevel. Jeg er ganske sikker på at det er noe de [hovedpersonen og faren] tror de ikke trenger. Se for deg at du er veldig lei av en person. Og så tenker du at den personen gidder jeg ikke ha noe med å gjøre lenger. Og så slutter du å ha kontakt med den personen. Så finner du ut senere at det du trodde da var helt feil og at du egentlig... Eller at du ender opp med å savne personen. For eksempel. Jeg driver jo hele tiden og går tilbake til moren. Men jeg tror fortsatt at det er ett eller annet med moren. Og at de [hovedpersonen og faren] må komme seg over noe. Og at de gjør det på feil måte i starten. Og prøver gjøre det på riktig måte igjen og så får de det ikke til.

#### **4.2.2 Motstand i teksten – grupper med eksplisitt didaktisk ramme**

Gruppe 3 og 4 med ramme, som har arbeidet seg gjennom en førlesningsfase hopper ikke direkte til slutten, slik som vi har sett med gruppe 1 og 2. Etter de har lest teksten, er spørsmålet på oppgavearket «Hva handler etter din oppfatning teksten om?» Det spontane hos gruppene kan gjennom spørsmålsstillingen være lagt bånd på.

Hanna: Det handla om på en måte fire engler. Som hadde kommet seg inn i et stabbur. Som er eid av, jeg tror det var en familie. Vi får ikke vite om det er gutt eller jente, tror jeg. Men han, hun, ser disse englene og blir litt sånn... redd. For de spiser maten dems, eller noe sånn, fra en skinnsekk. Og så får hun eller han beskjed av faren at han må passe på dem, eller ta de bort, få de bort herfra. Og så kom det med snøfnuggene. Og det var liksom sånn, et fredfullt moment.

Thea: Jeg tror.. [Bent: Jeg ble veldig, veldig forvirra.]

Bent: Når det kom til snøfnuggene... Fordi jeg forsto ikke hva som skjedde når dem begynte å fly.

Pia: Jeg tror kanskje han døde.

Som vi ser har elevene en liten oppsummering først, i stedet for å hoppe rett på slutten, som vi ser fra forrige sitat. Etter en kort oppsummering, som inkluderer både tolkninger («...han,

hun, ... blir litt sånn redd.») og metarefleksjoner («jeg forstod ikke hva som skjedde når...»), kommer de inn på hva som skjer til slutt.

Hos gruppe 4 arter dette seg noe annerledes enn hos de tre andre gruppene. Da de får det innledende spørsmålet etter å ha lest novellen, begynner de med en lang forklaring på hva novellen handler om. At de tror hovedpersonen dør, kommer eksplisitt ikke frem før det tredje spørsmålet: «Hva skjer når jeg-personen skal hente englene?»:

Alex (gr.4.): Ja, altså, han går jo ut på trappa og så står det jo egentlig at han bare blir stående og så ser han på snøfnuggene falle, men plutselig faller ikke snøfnuggene mer. De står stille mens det er han som stiger oppover. Så vi har vel gått ut i fra at han dør. (...)

Stella (gr.4.): Vi går ut i fra at personen døde, og at den er en engel nå (...).

Også i gruppene med eksplisitt didaktisk ramme, prøver de i samtalen å få på plass en narrativ struktur gjennom å skape et logisk forhold mellom årsak – virkning som vi ser fra denne sekvensen fra gruppe 4 etter spørsmålet «Hva handler etter din oppfatning teksten om?».

Alex: Det vi kom fram til i går, hvert fall det jeg tenkte, så kobler vi engler med guds skapninger. Så kanskje disse englene er sendt av gud og liksom sånn.. «Ja, dere må begynne å tro», men så ser vi at de har alt de trenger. Gutten har en mor og en far og mat til hele vinteren. Så da har de det egentlig bra, så «da trenger vi ikke dere». Derfor jager de dem vekk. Og så i neste avsnitt så virker det som om ting er vanskelig, moren nevnes ikke. Så vi kan anta at hun er død. Det står blant annet at lyset er slukt i gangen for å spare på strømmen, så kanskje det går dårlig økonomisk da, de har ikke penger til strøm en gang, så de må spare på den. Så plutselig, ja, det glemte jeg å si i stad, men gutten er... Han klapper i de tynne hendene sine. Og ofte forbinder vi tynn med sykdom og at han er liten og svak.

[Mari: Mm]

Alex: Så kanskje han var syk før også, men det gikk fint, og så spiser han dette vaffelhjertet og det drypper blodrødt syltetøy ut av munnen... Så det vi tenkte... Hva var det vi tenkte?

Mari: Svartedauden, at man får blod ut av munnen når man dør.

Alex: Ja, eller at han hvert fall får veldig utslag for denne sykdommen og kaster opp blod, og da tenker faren sånn «shit, nå trenger vi englene». Så han ber gutten løpe og

finne dem. Men da er det for seint og gutten flyr opp og da tenker vi at han tenker at han blir tatt opp til englene i stedet for at englene kommer ned til han. Og han dør.

Stella: Jeg tenkte at han, at kanskje liksom de trodde før eller de var kristnet før, men så døde moren. Og så sluttet de å være troende. Så, ja.

Alex: Ja, og derfor nevnes ikke moren, fordi hun døde sikkert mellom disse to avsnittene. Tipper vi.

Gruppe 4 dreier også samtalen inn på hovedpersonens kjønn, slik vi ser i gruppe 1 og 2, uten at dette er en del av oppgavesettet de får. I samtalen går det opp for dem at de både i det første opptaket og nå langt ute i det andre opptaket konsekvent har omtalt jeg-personen som «han».

Bjarte: (...) Vent da, jeg har et spørsmål. Er det sant.. Dette er en tanke, eller.. Står det noe sted at det er en gutt? Som...

(...)

Bjarte: Det står ikke noe sted at det er en gutt, men jeg har blitt ganske vant til at man snakker om gutter som jeg-person.

Alex: Det er sant, det nevnes kanskje ikke.

Mari: Vent da, er det ikke en gutt?

(...)

Alex: Jeg tror det er fordi at, det står mye «Vi liker deg, sa han», og jeg tror vi bare har... Gått ut i fra at det er en gutt.

Deretter følger en lengre sekvens hvor de diskuterer om jeg-personen er gutt eller jente.

I gruppene med ramme, dreier også en stor del av samtalen seg om det de tolker som metaforene i teksten, særlig englene. På spørsmål fra samtaleopplegget om hva eller hvem englene kan være, svarte elevene i gruppe 4:

Bjarte: Snille mennesker.

Mari: (...) Vi trodde det var religiøse vesener. Vi tenkte det var kristne engler.

Stella: Som kom ned for å advare dem.

Litt senere i den samme samtalen kommer et annet forslag, her er englenes rolle tolket som at de kommer med en advarsel om noe som kan komme til å skje:

Alex: (...) Og da tenkte vi vel at englene kanskje rett og slett. Man kan jo ofte si at «åh, hun var en engel på jord», eller «han var en engel på jord». Om noen som er rett

og slett gode mennesker, da, som vil hjelpe. Så kanskje disse menneskene rett og slett var da mennesker som ønsker å fortelle dem at dere må liksom, de kom dit for å si at «vi må flytte oss».

Som sitatene viser, blir englene i samtale behandlet som en litterær metafor: noe konkret som representerer noe annet, noe abstrakt. Elevene overfører englene til å bety ulike, og dette blir en del av tolkninger av den mentale handlingen. I tillegg til å diskutere rent konkret hva denne metaforen står for, ser vi at englene er det i samtale som fører til metadiskusjoner og som også genererer forklaringer på handlingsplanet. På samme måte fører englene til aktivering av interteksten. Elevene i gruppe 3 med eksplisitt ramme svarer i denne sekvensen på spørsmålet i forlesningsfasen om hva de forbinder englene med, at de assosierer engler med Bibelen og englevakt:

Pia: (...) Noen tenker jo at det [engler] kan sånn, være en metafor på noe.

Hanna: Ja, eller symbol på noe. (...) kanskje en person som kan ha dødd. Eller en eller annen slags frelser.

Bent: Hva assosierer vi med engler?

Thea: De vi får hjelp av.

Ida: Hjelper, redder.

Thea: Tegn. Du vet, når en sitter fast, så kommer en engel.

I denne gjennomgangen ser vi at det er det narrative forløpet i teksten, samt det elevene tolker til å være metaforer, er det elevene i begge gruppetyper stanser mest ved og stadig vender tilbake til. Jeg tolker det derfor dithen at dette også er det som elevene opplever motstandsfullt.

### **4.3 Hvordan møter elevene motstanden? Med eller uten eksplisitt didaktisk ramme**

Vi har nå sett på *hva* elevene opplever som motstand i teksten, og i det følgende skal vi se på *hvordan* de møter denne.

Biesta (2015, s. 116-117) peker på tre måter å overvinne motstanden på. Den første måten er å overvinne motstanden, ved å «få viljen sin». Den andre måten er å unngå motstanden, ved å *vike unna*. Og den siste måten er å forbli i den frustrerende gråsonen mellom å overvinne den og vike unna. Dette siste møtet krever at man er nødt til å «stå i» motstanden og å leve med det som yter motstand. De fleste elevene står i det Biesta kaller for «den frustrerende

gråsoner», der de blant annet viser høy toleranse for tvetydighet og vilje til å ta sjanser, gjennom å for eksempel komme med ulike tolkninger på tekstens metaforer, vise metakognitiv bevissthet og gjennom å stille spørsmål og forholde seg aktivt til det de andre bidrar med. Jeg presenterer i dette delkapitlet hvordan elevene i grupper med og uten eksplisitt didaktisk ramme møter motstanden *Oppsong* byr på.

#### **4.3.1 Møter med motstand i grupper uten eksplisitt didaktisk ramme**

De to gruppene uten ramme møter novellen på en konfronterende måte. De er inne i samtalen, og bidrar til å fylle tekstens tolkningsrom. Elevene følger opp det de andre på gruppene sier, enten med anerkjennende tilsagn eller ved å stille spørsmål. Dette kan vi se av vi kan se av denne samtalesekvensen fra gruppe 2:

Anne: Det kan jo hende at faren har noen sånn der, rusproblemer eller sånne ting.

Oda: Men da skjønner jeg ikke hvorfor teksten heter «Oppsong» liksom, for det er jo noe positivt?

Anne: Ja

Hamza: Men det passer jo egentlig ganske fint, hvis det var en arbeidsoppgave å hente englene. Arbeidssang, betydde jo den [tittel], noe man synger på mens man arbeider.

Oda: Å ja, at englene...?

Hamza: Sånn at... Han fikk jo i oppdrag av faren å hente englene tilbake, men han klarte det ikke på grunn av de snøflakene. Det var jo et såkalt arbeidsoppdrag, kan man kalle det.

(...)

Ellen: Så du mener at englene symboliserer noe annet?

Oda: Det kan jo liksom, det kan jo være mennesker også? Som andre mennesker i livet hans.

Hamza: Som bare har kledd seg ut som engler?

Oda: Nei, men som oppfører seg som engler, at de på en måte har reddet han fra det han synes er vanskelig.

Samtidig som de imøtegår motstanden, blir det til at gruppe 1 og 2 er mye i berøring med overflaten uten å gå særlig i dybden. 1 og 2 sine samtaler hopper fra bestanddel til bestanddel, men kun kommer i berøring med overflaten. Dette gjelder særlig i gruppe 1, der samtalen kan beskrives som noe «stakkato» og lite engasjerende. Tar man utgangspunkt i Biestas tre måter å møte motstand på (2015, s.116-117); å forsøke å overvinne den, unngå den eller å stå i en

frustrerende gråsoner mellom, befinner gruppe 1 og 2 seg likevel mest i et forsøk på å oppholde seg i den frustrerende gråsonen. De imøtegår motstanden, men det virker til at de skifter kurs eller sporer av når de er i ferd med å komme i dybden på noe. Slik oppfyller de ikke fullt ut alle kjennetegnene på Blau sin definisjon på performativ kompetanse, der det blant annet kreves utholdenhet og fokus. Dette viser en sekvens fra gruppe 1:

Gry: Kanskje englene er en metafor på ønsker. Eller noe sånt. At de blander inn moren.

Alma: Ja.

Siri: Ja, det kan være faktisk.

Pål: Det kan hende

Alma: Det er fire av dem, da.

Siri: Hva da, ja det er fire. Kanskje det er sånn «fire ønsker» og så vil hun kanskje få tilbake moren, jeg vet ikke. Men det var en idé.

Alma: Ja, men det var jo... Hva betydde himmelkvelvingen? [Skifter tema.]

Siri: Himmel... hvaforno?

Pål: «Himmelrommets ytterste grense» [Leser fra ordlisten].

(Kort pause)

Alma: Så vi har bestemt oss for at denne personen er en han. [Skifter tema.]

(Kort pause)

Alma: Men den beskriver på en måte engelen, eller englene, fordi det står at han har tynne hender... Nei.

Gry: Jo, og der stoppa jeg litt. For han sier at ...

Alma: Han klappa dei i dei tynne hendene.

Gry: Han klapper seg selv i sine egne hender.

Alma: Men kanskje han var død fra før av.

Gry: Ja, kanskje

(Kort pause)

Siri: Men hvorfor ble faren så sur? [Skifter tema.]

(Kort pause)

Gry: «Husj, husj, sa eg og klappa i dei tynne hendene mine» [leser fra teksten].

Sånn... Kanskje han sier «hysj» til seg selv? Kanskje det er han som spiser spekeskinke? [Skifter tema.]

De fleste elevene i gruppe 1 og 2 deltar i det de faktisk gjør av tolkninger og forsøk på å fylle tekstens tomrom. Samtidig finner jeg eksempler både i gruppe 1 og 2 på elever som viker unna, og som ikke engasjerer seg med motstanden teksten byr på. Dette gjelder særlig Pål i gruppe 1 og Peter i gruppe 2.

Peter i gruppe 2, kommer i løpet av gruppesamtalen på med kun ett utsagn, og forholder ellers på «siden av samtalen». Dette samsvarer også med observasjonen jeg gjorde. I seg selv kan dette indikere at han forholder seg passiv til teksten og ikke imøtegår motstanden. Han følger heller ikke opp det de andre sier med anerkjennende eller støttende tilsagn. Til gjengjeld er Peters utsagn et spørsmål som viser at han har fått med seg noe viktig i teksten.

Peter: Er det jente eller gutt?

Selv om dette er et spørsmål utenfor emnet gruppa på det tidspunktet var inne på, bringer dette gruppen inn på et nytt spor, der de begynner å diskutere hovedpersonens kjønn og forventninger til kjønn i tekster der dette ikke kommer tydelig frem.

Pål i gruppe 1 møter teksten i starten følelsesmessig, slik jeg tidligere har vist et sitat på, ved å slå fast at han ikke skjønnte noe av teksten. Dette følger han gjennom resten av samtalen, også i intervjuet som vi skal se på senere i oppgaven. Pål kommer et par ganger med støttende tilsagn til de andre, ellers bidrar han ikke med noen nye tolkninger inn i samtalen.

Gry: Hva med siste avsnitt da, hva tenker dere om det?

Alma: Jeg tenker at det er her han døde. Fordi han sier jo at han suste oppover dem, mens de fortsatt var der.

Siri: Ja

Pål: Ja, det kan hende.

Samtidig finner Pål ved to anledninger frem til ordforklaringer når de andre etterspør dette. Første gang i sitatet jeg allerede har vist tidligere, når Alma spør om hva *himmelkvelvingen* betyr, og når Gry mot slutten av samtalen stiller et interessant spørsmål om hva tittelen *Oppsong* betyr. Pål er begge gangene rask til å finne fram ordlisten som er lagt ved novellen:

Gry: Hva betyr Oppsong?

Siri: Det står i ...

Pål: «Å synge, skrike ut.»



Siste del av samtalen «logger» Pål seg på. Opplysningen han har bidratt med, tittelens betydning blir noe som ikke «går opp» for han. De synger jo ikke i teksten:

Pål: Nei, jeg tenkte.. Hvis jeg hadde visst hva Oppsong betydde, ikke sant, og så etterpå jeg hadde lest overskriften. Jeg hadde tenkt at den skulle handle om en sang eller noe sånt. En musikal. Jeg hadde ikke tenkt det hadde vært en sånn her tekst.

Det kan fremkomme av dette sitatet at teksten at Pål forholder seg i overflaten tolkningsmessig, og slik sett viker unna motstanden. Han imøtekomme ikke teksten, kommer ikke med tolkninger, og forholder seg utenfor den aktive, frustrerende gråsonen. I stedet for å gå inn i problemene, virker det som om Pål ikke ønsker eller evner å konfrontere dem, dermed blir det lettere å unngå dem. Samtidig forholder ikke Pål seg fullstendig passiv. Han finner raskt frem ordlisten når de andre spør etter uforståelig ord, og har slik sett en viktig rolle i gruppa.

Når gruppene møter tekstens ubestemmeligheter, finner jeg at det litterære fagspråket raskt blir tatt i bruk. Relativt tidlig i gruppe 1 sin samtale, allerede i setning 6, sier Alma:

Jeg skjønnte ikke helt det med englene. Var det en **metafor** eller no'?

Det samme finner jeg i gruppe 2 der Oda allerede med setning 4 sier:

Det var veldig vanskelig å skjønne hva englene skulle **symbolisere**, liksom.

Videre gjennom i samtalen fortsetter gruppene å benytte seg av litterære tolkningsbegreper, særlig når de omtaler englene, som tidligere nevnt.

Selv i grupper uten ramme, der de blir gitt frie «tøyler», virker det til at elevene ikke kommer unna skolesjangeren og hva de vet forventes av dem i litterære tolkninger; å si noe om virkemidler og bruke norskfaglige begreper. En annen forklaring kan være at de rett og slett tyr til fagbegrepene fordi de er de beste redskapene de har for å kunne beskrive det som er uklart i teksten.

En tydelig forskjell mellom gruppene med og uten didaktiske rammer som utgangspunkt for gruppesamtalen, er tidsbruken. Gruppe 1 og 2 hadde samtaler på henholdsvis 12 og 9 minutter, mot gruppene med ramme hvis samtaler varte i 36 minutter (gruppe 3) og 29 minutter (gruppe 4). Et funn ut i fra både det transkriberte materialet og observasjonene, er at til tross for frie tøyler, lot ikke gruppe 1 og 2 tolkningene gå like dypt som i gruppe 3 og 4. Det at de hadde såpass løse rammer å gå ut i fra; kun et papir med novelle og ordforklaring

på, samt mitt åpne spørsmål: «Hva handler denne teksten om?» gjorde at de kanskje ikke opplevde samtalen som så forpliktende. I det at de slapp å tolke så bestemt, som det fremkommer av sitatet under, kan det ligge en lettelse; det kan indikere at de ikke føler seg så forpliktet til samtalen som det gruppe 3 og 4 gjorde, og det kan også forklare at de fort gjorde seg ferdig:

Alma: Men det kunne gitt mening, fordi at ...

Gry: Men det trenger ikke gi mening, hun [studenten] sa at teksten her ikke gir mening.

#### **4.3.2 Møter med motstand i grupper med eksplisitt didaktisk ramme**

Som jeg kom inn på i kapittel 2, fremhever Gourvenec (2017) og Sønneland (2019) betydningen av en åpen innramming på den litterære samtalen. Samtidig viser andre nordiske studier (Asplund, 2010; Rødnes, 2011) at elevene profiterer på noe støtte, for eksempel en introduksjon og anvendelse av analysebegreper og strategier. Særlig gjelder dette hvis elevenes samtale skal bevege seg utover det nære og kjente, og om man skal videreføre samtalen for eksempel i helklassesamtale eller skriftlig arbeid. Gruppe 3 og 4, hadde en eksplisitt didaktisk ramme på samtalen sin, som man kan beskrive som en type støtte. De fikk i førlesningsfasen vite at englene var et sentralt *motiv* i teksten, og slik sett ble de allerede her peilet inn på at disse kunne være av sentral betydning. I samtalen etter lesningen fungerte dessuten spørsmålene som en «guide» til lesningen. Begge typer grupper fikk utdelt en ordliste.

Spesielt i gruppe 3 og 4 med rammer, finner vi personer som oppfyller kjennetegnene til performativ kompetanse, og som behandler lesing og samtale som en pågående prosess. Mens elevene i grupper uten ramme berører mye av overflaten ved novellen og gjør seg raskt ferdige, går gruppe 3 og 4 mer i dybden. De viser større grad av utholdenhet, høyere toleranse for tvetydighet, utholder i større grad følelser av forvirring – og viser dette ved å ikke «gi opp» selv om tolkninger ikke «går opp». De tar sjanser, kommer med kreative tolkninger og viser evne til metakognitiv bevissthet ved at de korrigerer seg selv og diskuterer med andre, som vist her med et utdrag fra gruppe 3:

[Gruppen diskuterer hva faren vil at jeg-personen skal gjøre i novellen.]

Hanna: Først vil han fjerne englene og så ta dem tilbake. Men det er det som ikke gir mening.

Bent: Hva fikk han til å endre seg, for han var jo ikke til stede da de snakka?

Hanna: Det blir på en måte sånn hull, vi vet ikke hva faren tenker, hvorfor han skifter mening...

Pia: Jeg lurer på hva englene symboliserer her, for det går på en måte litt... Først så il de ikke ha englene her, så bytter de mening og vil få englene tilbake. Så jeg skjønner ikke... Hvordan det kan være noe som er bra på et vis, og deretter dårlig etterpå.

Thea: Kanskje faren skjønner at englene... Gud for eksempel har sendt englene ned.

Bent: For å spise opp maten dems?

Thea: Nei, for å ta med seg barnet slik at barnet får det bra i himmelen også?

Pia: Jeg tenkte på det først da jeg leste her, men det punktet vridde seg litt når de tok mat og sånn. Det skjønte jeg ikke.

Bent: Nei, det ga ikke mening. Kanskje de ville ha noe i gjengjeld eller noe sånn?

I sum gjennomgår både gruppe 3 og 4 en omstendelig prosess, der de ser på det samme i teksten i flere runder, og stadig kommer tilbake til det som står frem som motstandsfullt. Slik opprettholder de et fokus mens de tålmodig forsøker løse tekstens problem. De bruker sitater fra teksten både for å argumentere for påstander, men også til å stille nye spørsmål. Sagt med Biestas (2015) begrep, befinner de fleste av elevene seg i den frustrerende gråsonen mellom å forsøke overvinne og underkaste seg motstanden. De oppfyller i større grad flere av Blau sine kjennetegn på performativ kompetanse. I sekvensen under kommer gruppe 4 nok en gang tilbake til englene i teksten, etter å ha fått spørsmålet: «Hvis novellen handler om en naturkatastrofer, hva vil dere da si om teksten?»

Alex: (...) vi har et par teorier her.

Mari: To.

Alex: Den første gikk ut på at, da tenkte vi at, vi må finne ut hvem englene er, og hvordan varsler de om en katastrofe her. Og da tenkte vi vel at englene kanskje rett og slett... Man kan jo ofte si at «åh, hun var en engel på jord» eller «han var en engel på jord»... Om noen som rett og slett er gode mennesker da, som vil hjelpe. Så kanskje disse menneskene rett og slett var da mennesker som ønsker å fortelle dem at dere må liksom, de kom dit for å si at vi må flytte oss.

Mari: Dere må vekk fra raset.

(...)

Mari: Og nå kommer den crazyteorien her! Det er at gutten...

Alex: Jeg må si en ting på den forrige! Det jeg ikke får til å stemme er det greiene englene sier. De sier at «vi liker deg», «vi liker det som er laust og kling, vi liker berg som brest, vi liker...» Altså, jeg skjønner ikke på en måte det englene sier.

Mari: Mm

Alex: Og det er jo ganske irriterende. Det kan jo hende at, vi liker deg og vi, derfor vil vi at du skal bli med oss, liksom.

Mari: Eller at de liker gutten som er litt skjør, siden de tror han er syk.

(...)

Mari: Nå kommer den sjuke teorien. For det er gutten som former vaffelhjertet. Det står: Jeg satt og tygde i meg vaffelhjertet. Jeg bøyde vaffelhjertet og fylte gropene med blodrødt syltetøy.

Alex: Men først må vi si hva vi tror gutten er! For gutten er fjellet!

Mari: For gutten er fjellet!

Bjarte: Gutten er fjellet.

Alex: Og det skjønner vi, for at han former vaffelhjertet. Det står at han former det som... slik at han kan fylle gropene med blodrødt syltetøy. Så står det også at han er tynn. Så kanskje det at han er skjør, som bergbiten som løsna fra fjellet. Så han *er* da fjellet og når han da bretter det og fyller syltetøy oppi... [Stella: og spiser det!] og spiser det, da sluker, det jeg hadde tenkt da, er at han sluker dalen. Han som er fjellet og vannet sluker da dalen når han spiser dette. Og da skriker faren: «Oi, nå trenger vi hjelp». Sønnen løper ut og flyter oppover, for han er vannet, han er katastrofen.

Mari: Og nå gir jo også det som englene sier mening. For de sier: «Vi liker det som er laust og kling», «Vi liker berg som bryter. Vi liker ikke det som er fastbolta» [oversetter til eget talemål]. Det gir mening, fordi han i den forstand som ikke er fastbolta. Han er en bergbit som kan falle. Han er et berg som kan bryte.

Alex: Men da er det igjen vanskelig med disse englene. (...)

Både i gruppe 3 og 4 finner jeg at elever som ligger på middels måloppnåelse bidrar i større grad enn i gruppe 1 og 2. I dette utdraget diskuterer deltakere i gruppe 4 hva fargene i teksten kan symbolisere:

Bjarte (M): Så kom jeg med et forslag som jeg er usikker på om... Det står kaldt og mørkt, og så var det det med snø.

Mari (H): Ja, så har vi det med at det er mørkt. Det står ikke svart, men lyset er skrudd av, så det er mørkt.

Bjarte (M): At det var mørkt ute liksom.

Stella (M): Og så hvitt, så vi tenkte kanskje at det betyr at det er rent.

Gruppe 4 måtte ta opp samtalen på nytt dagen etter at de gjennomførte den første. Det vil si at det transkriberte materialet mitt fra denne gruppen er et forsøk på en rekonstruksjon av den første samtalen. En mulig forklaring i denne gruppen på middelselevens hyppige bidrag kan være at opptaket og den nye samtalen faktisk er andre gang de møter teksten. Gruppesamtalen de hadde dagen før kan ha gjort at de føler seg tryggere på innholdet, at de har fått en større forståelse og slik et større eierskap og samhold til teksten sammen med gruppa. Dette samsvarer også med observasjonen jeg gjorde av gruppens første samtale: da var spesielt Stella mye mer i bakgrunnen enn i det andre opptaket. I den andre samtalen, som materialet mitt baserer seg på, omtaler hun ofte tolkningene hun kommer med som «vi går ut i fra», eller «vi tenkte».

Samtidig finner jeg at middelseleven også bidrar i stor grad i gruppe 3, der de har møtt teksten kun én gang. Ida, som ligger på mellom lav og middels måloppnåelse, kan ved første øyekast gi inntrykk av å ikke bidra i samtalen. Hun kommer med utsagn som «mm» eller «ja» for å bekrefte det de andre sier, tolker teksten ut i fra eksplisitt informasjon, eller har bidrag av typen som gjentar eller poengterer det de andre sier. Ved nærmere lesing av det transkriberte materialet, ser jeg at Ida tidvis kommer med ny informasjon, og er på tilbudssiden når elevene får i oppgave om å finne informasjon på internett. Dette tolker jeg som om Ida *prøver* å bidra. Ida sine bidrag blir likevel på det overfladiske nivået, for eksempel ved at svarene hennes er knyttet til informasjon som står eksplisitt i teksten. Hun forsøker å møte motstanden, men hun interagerer ikke i dybden. Likevel har Ida en viktig rolle ved at hun kjapt tilbyr seg å være den som finner fram informasjon på internett når det etterspørres i en av oppgavene. For å vise noe av Idas egenskaper, trekker jeg frem et sitat der gruppen er i gang med en samtale om hva fargene i teksten kan symbolisere:

Hanna (H): Det røde syltetøyet, blod. Engler, de er hvite. Hva på en måte kan fargen hvit symbolisere?

Ida (L/M): Kulde, det er jo...

Pia (H): Renhet

Ida (L/M): Renhet, ja.

Hanna (H): Litt sånn at når du er død, så er sjela di bare...

Ida (L/M): Hvert fall når jeg hørte snø da og snøfnugger eller no', så tenkte jeg at, da er det jo sikkert ganske kaldt liksom.

Hanna (H): Ja, tenkte jeg og, kanskje det er vinter.

Ida (L/M): At det snør liksom.

Thea (L/M) utmerker seg også i gruppesamtale 3. For det første prøver hun gjentatte ganger å få «innngang» og «innpass» til samtalen de andre har som bærer preg av stor grad av faglighet, men hun kommer med uriktige opplysninger, som kan indikere at hun rent språklig ikke har forstått teksten. Selv om Thea gjentatte ganger prøver å bidra og samlet sett ikke har en særlig stor andel samtaletid i gruppen, *imøtegår* hun likevel motstanden i teksten. Både Thea og Ida *forsøker* å imøtegå motstanden i teksten, men de viser ikke samme evne som de andre på gruppa til vedvarende fokus, til forhandling med teksten, og til å vise metakognitiv bevissthet.

I grupper uten ramme, så vi at elevene raskt tok i bruk fagbegreper for å håndtere tekstens ubestemmeligheter. I gruppene med ramme, tar det noe lengre tid før fagbegrepene kommer. Etter gruppene med rammer har lest teksten, og spørsmålene blir mer åpne, tillater de seg mer kreative tolkninger i stedet for å raskt gå inn i fagbegreper. Men etter en forsiktig utprøving av teorier, ser vi at det også her kommer, slik som dette sitatet fra gruppe 3:

Pia: Jeg tror det er veldig mange symboler her som vi må tolke.

## **4.4 Elevenes refleksjoner over tekst og arbeidsmåte**

Dette delkapitlet baserer seg på intervjuene i etterkant av litteratursamtalen. Intervjuet med gruppe 2 og 4 (vedlegg 3) ble gjort umiddelbart etter gjennomføring av opplegget på skolen, mens intervjuet med gruppe 1 og 3 (vedlegg 4) ble gjort en stund i etterkant av gjennomført opplegg. I og med at det ble brukt samme intervjuguide til gruppene både med og uten rammer, deler jeg ikke inn funnene i type grupper, men i tidspunkt intervjuene ble gjennomført på.

### **4.4.1 Intervjuer umiddelbart i etterkant av gjennomført litteratursamtale**

I intervjuene rett i etterkant av gjennomført litteratursamtale, er jeg interessert i hva elevene synes om teksten og hvordan de stiller seg til å møte lignende tekster i undervisningen. De aller fleste, uavhengig av gruppe, er enige om at selv om teksten var vanskelig, var det likevel en spennende utfordring.

Samtidig er ikke alle utelukkende positive. Hamza og Peter i gruppe 2 er samstemt negative til å bruke en så vanskelig tekst i undervisningen. Hamza begrunner dette med:

Det er bare slitsomt og vanskelig å jobbe med en oppgave som jeg.. Skjønner ikke poenget med, hvis du lager en oppgave [tekst], hvorfor skal du bruke så mye symbolikk for å vise hva som egentlig skjer?

Når jeg spør om han kan utdype dette, prøver han å forklare:

Du skriver noe helt annet enn hva teksten egentlig betyr. Men du skriver med symbolikk, som gjør at det blir bare vanskelig å forstå teksten. Da blir det mindre folk som skjønner hva egentlig teksten betyr. Så jeg mener at hvis man skriver rett på akkurat slik som det er, så vil flere skjønne det. Og så vil flere få nytte av teksten, da.

Anne i samme gruppe er ikke enig i Hamza sin argumentasjon:

Anne: Men det kan jo hende at teksten på en måte sitt mål var at liksom, folk skal tenke, da. Og på en måte finne sin egen sann derre oppfatning av teksten.

Oda: Mm, ja.

Anne: Og hva de tror teksten handler om. For det er jo ikke bare ett svar, liksom.

Englene kan jo være mye forskjellig.

Oda er heller ikke enig med Hamza. Hun trekker de frem det vanskelige som noe positivt. Det er dette som gjør en tekst spennende:

Jeg synes at det trengs liksom at det er noe som man ikke helt vet hva betyr, for at det skal være litt spennende og man kan tolke det litt selv. At ikke alt står rett fram. Så jeg synes at symbolikk er noe som er ganske viktig. Det å kunne analysere ting i en tekst. Så jeg synes at det er noe som er en del av det som gjør det spennende, da. Og derfor blir denne teksten på en måte spennende. Samtidig blir man litt sann.. Det er så mye som man ikke vet, og det føles litt umulig å finne ut av.

Gruppe 2 er altså noe delt i meningene om novellen og det å bruke lignende tekster i norskundervisningen. Elevene i gruppe 4 er samstemt positiv til tekst og prosess, her representert ved Alex:

Alex: «(...) først når jeg leste den, så ble jeg sann: «Hæ, vent, hva?!» Jeg skjønte ingenting i starten. Og så når vi fikk, på en måte, vi starta jo med å prate om hva den handla om. Og da fikk man jo sagt tanker høyt, og da fikk man lagd... Da lagde man

automatisk teorier i hodet, da, mens man liksom snakka. Og det var veldig interessant å se på hvordan teksten, på en måte, en tekst man i utgangspunktet ikke skjønnte noe av, plutselig utforma veldig, veldig mange tanker og, hvor man kan knytte alt sammen. Jeg synes det var veldig interessant.»

Gruppe 4 trekker frem at noe av det som var utfordrende med teksten, var at ved enhver tolkning de gjorde, der man tror man har «svaret», rokkes andre forklaringer i teksten. Det går aldri helt «opp», teksten gir aldri helt «mening», slik elev Alex forklarer:

Jeg syns... Eller, vi hadde en teori som ga veldig mye mening, eller, ganske mye mening på mange plan hvert fall. Så fant vi jo ut at «det handler om naturkatastrofer», så måtte vi på en måte endre teorien. Men det passa sånn litt. Det ga fortsatt mening på noen plan, men så måtte vi knytte nye metaforer opp til nye punkter.

Under intervjuet fikk elevene spørsmål om lærerens tolkning av en tekst har noe å si for elvenes tolkning, og om elevene er opptatte av denne når de for eksempel bidrar i klasseromssamtalen. Elevene synes å forvente at læreren har et fasitsvar på hva teksten og tekstens metaforer handler om, og ilegger denne stor betydning:

Ellen (gr.2): Jeg føler sånn, fordi, læreren har jo utdannet seg i det her, og kan det mye bedre enn meg. Så da er jeg sånn, om læreren, han eller hun, sier at den teksten handler om det og det, så er jeg sånn: «Å ja, okei, da er det sånn det er!».

Pia i gruppe 2 sier noe av det samme når vi i intervjuet kommer inn på dette temaet, hun forteller også at elevene søker etter en underforstått «fasit» når de leser litteratur i norskundervisningen:

Pia: (...) og hvis vi vet at det finnes en fasit, blir det fort sånn at vi leter etter fasiten. Og da blir det mindre åpent og mindre diskusjon.

Det positive med novellen *Oppsong* og det at jeg som lærer og student sa at jeg heller ikke forstod hva novellen handlet om og ønsket hjelp fra elevene, kommenterer Mari (gr.2) slik:

Til vanlig så får vi jo servert tema på teksten, og det er en «fasit». Men sånn som nå, når vi har blitt fortalt at det er ingen fasit så tenker jeg at det åpner for mer diskusjon enn hvis vi får vite hva temaet i en tekst er.



I forlengelse av samtalen om en lærerens rolle og tolkning i litteraturundervisningen, synes det vanskelig å komme unna at det i faglige klasseromssamtaler ligger i kortene at elevene til syvende og sist skal bli vurdert i faget:

Hama (gr.2): Om du er enig [med lærer] kan det være med å prege for eksempel bedre karakter om du sier og mener det samme som læreren.

Elevene trekker frem det å samtale *sammen* som en styrke. Å møte motstanden og skape mening *sammen*, trekker elevene frem som en stor fordel. I intervjuene sier elevene at de verdsetter å høre de ulike tolkningene og å dele meninger med hverandre. På et avsluttende spørsmål om elevene kunne tenke seg mer av lignende tekster, svarer Mari i gruppe 4 slik:

Ja, det er gøy, for det åpner for diskusjon.

Bjarte supplerer:

Ja, det er bra, det åpner og tillater kreativitet og egne meninger å bli delt, og eventuelt å finne noe felles.

#### **4.4.2 Intervjuer 5 uker etter gjennomført litteratursamtale**

Intervjuene med gruppe 1 og 3 ble gjennomført 5 uker etter litteratursamtalene ble gjennomført på informantskolen. Det første spørsmålet elevene fikk, var hva de husker fra opplegget og hva slags inntrykk de sitter igjen med. I sekvensen under svarer gruppe 1, som kun fikk det åpne spørsmålet «Hva handler teksten om?»:

Alma: Helt ærlig, så husker jeg ikke så veldig mye

Pål: Det var en vanskelig tekst.

Siri: Ja, eller jeg husker litt hva teksten handlet om

Alma: Jeg husker det var en far og en sønn, men sånn...

Siri: Ja, og så at det var noe med engler eller noe. Han satt og spiste vafler!

Alma: Ja!

Gry: Jeg husker spesifikt at det ikke var noe kjønn på karakteren. Så det var hvert fall en far og et barn. Og at moren var død, hvert fall. Og at det var veldig metaforisk, med blant annet engler og... Ehh... Vaffelhjertes og... I det hele tatt.

I gruppe 3, med eksplisitte rammer, er det flere som detaljert husker hva motivet i teksten var.

Bent: Jeg husker bare litt sånn, om hva vi leste. For det var noe med at englene spiste maten. Og så spiste han fyren dette vaffelhjertet og så spiste han sånn syltetøy. Og så

skulle han tilbake til stedet hvor de dere englene var, fordi faren nå vil at de skulle hjelpe, men så ble han stående og se på snøen, og så begynte han å fly.

På spørsmål om hva Ida fra samme gruppe husker fra opplegget, påstår hun først at hun ikke husker noe. Men, hun har ikke glemt alt.

Ida: Jeg husker ingenting, jeg!

Solveig: Du husker du var med på det?

Ida: Jeg husker det bildet [fra førlesingsfasen].

Bent: Av snøskred.

Ida: Ja. Det var et jordras, var det ikke? Steinras eller hva det var for noe. Det husker jeg fra bildet.

Videre husker elevene de mange tolkningene og symbolene i teksten.

Hanna: Veldig mye symboler, det var mye liksom å tolke. Det var liksom ikke et eventyr, "de tre grisene". Det var vanskelig å forstå og mye å tolke frem og tilbake.

Bent: Du måtte liksom tenke rundt det.

Hanna: Det var forvirrende, hos meg i alle fall.

Men nettopp tolkningene trekker elevene frem som spennende:

Solveig: Forvirring, ja.

Pia: Ja, men også veldig spennende. Fordi liksom, høre, liksom tolke da.

Hanna: Ja, for det var så mye vi tenkte det var, så vi hadde veldig mange synspunkter. Og det gjorde det veldig spennende å fortsette å lese og tenke seg fram til hva teksten betydde da.

At jeg som både lærer og student uttalte før gruppene startet arbeidet med teksten, at dette var en tekst som også jeg synes er vanskelig stusser Pål i gruppe 1 noe ved.

Solveig: (...) hva synes du om at jeg sa at jeg trengte hjelp med å forstå teksten? (...)

Pål: (...) at om en lærer ikke skjønner noe, hvordan skal vi skjønne noe? Lærer'n er jo lærer'n, lærer'n må jo forstå det før vi skal forstå det, tenker jeg.

De andre på gruppa peker mer eksplisitt på at det er positivt at læreren sier at dette er en tekst som hun også synes er vanskelig, og at det ikke finnes noe entydig svar eller fasit på hva

teksten handler om. Dette kan bidra til at flere tør å bidra i samtalen om teksten, slik det kommer frem i disse sitatene fra gruppe 1 (uten ramme):

Siri: Da er jo det du sier ikke noe feil eller rett. Da får du på en måte sagt det du trenger om den teksten og jeg synes egentlig det er ganske bra. For da er det sikkert flere som får sagt, hvis det er noen som for eksempel ikke vil si noe i klassen og det ikke er noe fasit, så er det kanskje flere som rekker opp hånda og kanskje sier noe.

Gry: Jeg synes det er veldig kult med tekster som læreren selv ikke har fasit på for det åpner opp for mye egen tenkning. Det er noe som ikke blir gjort i skolen i det hele tatt omtrent. (...). Om du leser en tekst så er det veldig strengt med hva den betyr eller hva det handler om eller.. (...) Det kan være lærerikt å tenke selv også.

Dette samsvarer med svarene til elevene i gruppe 3. Elevene peker på at fraværet av en underliggende fasit eller mestertolkning, gjør at det er enklere å bidra «fordi ingenting er feil».

Pia: (...) og jeg synes at det at du sa at du selv synes det var vanskelig, det gjorde meg mer rolig. Så jeg på en måte, da visste jeg jo at det ikke fantes en fasit og da var jeg ikke redd for å tolke det feil, fordi ingenting er feil på en måte.

Bent: Jeg synes det var veldig bra måte [å jobbe med en vanskelig tekst], da, for at du får på en måte mer å snakke om. Og mer sånn ordentlig dybdetolkning om det faktisk kunne vært sånn eller sånn. Ikke sant, når du ikke har noen fasit, det er sånn «ja, det har betydning», men mer sånn at du prøver virkelig å analysere så godt du kan, liksom. Vi prøvde jo virkelig å bruke virkemidler og prøve å få til mening med ting.

Pia: Ja, og hvis vi vet at det finnes en fasit, blir det fort sånn at vi leter etter fasiten. Og da blir det mindre åpent og mindre diskusjon. Så jeg synes egentlig det var veldig spennende måten vi gjorde det på.

Hanna: Jeg tror det sier egentlig ganske mye om hvordan vi kom frem til svaret. Vi lærte ganske mye av prosessen. Å ikke liksom ha en fasit, så kunne vi på en måte leke oss litt rundt med det vi synes var spennende og det vi klarte å tolke da.

I intervjuet ble elevene spurt om hvordan de opplevde å få spørsmål til teksten før lesning og under lesning. Gruppe 3 opplevde det som positivt å ha konkrete spørsmål å ta utgangspunkt

i. Samtidig mente de at noen av spørsmålene ble *for* detaljert og slik ledende fram mot en fasit.

Pia: Jeg synes det var veldig god hjelp, men noen av spørsmålene kunne vært. Eller, kunne vært mer åpne for de var veldig konkrete (...).

(...)

Hanna: Det er et spørsmål om det hjalp oss til å komme fram til et slags resultat. Jeg tror vi hadde... Jeg tror vi ikke hadde forstått teksten like godt som vi gjorde [uten] spørsmål. Det hjalp oss til å se litt andre synspunkter og sånn av teksten.

Pia: Man får jo vite hvordan man skal tenke og hvilke områder og sånn.

Hanna: Hvilken måte vi skal tenke på.

(...)

Pia: (...) For akkurat nå var det veldig sånn, ja, at det leda oss litt mer enn det vi leda.

Hanna: (...) Vi gikk litt utenfor noen ganger, men jeg følte vi ble leda fram til den fasiten og vi fant ut at det var et sånt jordskred, som Ida sa. At vi kunne jo kommet fram til et helt annet svar uten spørsmålene og informasjonen. Men det hjalp jo meg til å forstå ordentlig hva teksten handla om.

Gruppe 1 ble ikke spurt eksplisitt om de foretrakk «sin» metode; å lese en tekst uten noen eksplisitte rammer. Likevel forteller de i intervjuet at de i etterkant av litteratursamtalen om *Oppsong* snakket med en annen gruppe som underveis fikk spørsmål.

Gry: Vi snakket med en annen gruppe som fikk vite hva den [novellen] handlet om.

At det handlet om en ulykke.

Solveig: Ja, de fikk noen hint i alle fall, og de fikk vite litt om konteksten og bakgrunnen for at forfatteren har skrevet denne novellen.

Gry: Ja, jeg synes det var veldig rart å høre. Fordi jeg føler det var helt motsatt av hva jeg tenkte.

Solveig: Synes du det ødela litt av teksten når du fikk vite dette?

Gry: Ja, definitivt.

Solveig: Hvordan det?

Gry: Fordi at jeg synes den var veldig kul når jeg først leste den. Og at den var veldig... Det var mye man kunne gå igjennom og tenke på. Så var det egentlig bare noe helt annet enn hva jeg hadde sett for meg. Det blir litt som å vite meningen bak en sangtekst, på en måte. Det kunne vært like abstrakt som en sangtekst, liksom.

## 4.5. Oppsummering av funn

Elevenes første møte med teksten er på et følelsesmessig plan. Deretter går elevene i gang med å rydde i teksten. Primært finner elevene motstand i tekstens uklare sammenheng mellom årsak – virkning og det de tolker som tekstens metaforer. Det første de trekkes mot i teksten er novellens slutt. Elevene benytter samtalen og hverandres innspill, i tillegg til selve teksten og intertekster i arbeidet med å forstå novellen og skape mening i det tilsynelatende «meningsløse». I sum berørte elevene de samme delene av teksten uavhengig av om de var på gruppe med eksplisitte rammer for samtalen eller uten. Elevene oppholder seg, på ulikt nivå, i det Biesta (2015, s.117) kaller for en gråson mellom å vike unna motstanden og å overvinne den. De forholder seg aktivt til teksten; stiller spørsmål, tolker, revurderer, bygger på andres bidrag og trekker inn intertekster. De viser evne til litterær utholdenhet. Forskjellen i grupper med og uten eksplisitt didaktisk ramme, ligger i at samtalen blir lengre i gruppene med ramme, samt at de går dypere inn i tolkninger av teksten, bruker fagbegreper i større grad og viser generelt sett mer av performativ literacy. Under intervjuene 5 uker i etterkant kommer det frem at elevene i disse gruppene også er de som husker mest fra teksten. Elevene som ligger på middels måloppnåelse er mer aktive i gruppene som har ramme. Samtalene i gruppene uten ramme har forholder seg mye i tolkningens overflate, og går aldri helt i dybden.

I intervjuene forteller elevene i hovedsak om en positiv opplevelse med teksten. Særlig fraværet av lærers «mestertolkning» av teksten, som ofte ses på som en fasit av elevene, trekkes fram som positivt. Flere elever oppgir at de lettere tør å bidra i samtale om ulike tolkninger når det ikke er en implisitt fasit de skal lete seg frem til. Elevene i grupper med ramme ser på spørsmålene de fikk som god hjelp i samtalen, samtidig pekte de på at det også muligens ledet samtalen i for stor grad.

## 5. Diskusjon

Innledningsvis i oppgaven presenterte jeg målet med denne studien; å undersøke hvordan elever i 10.trinn interagerer med en potensielt motstandsfylt tekst i litterære samtaler med eller uten eksplisitt didaktisk ramme. Ut i fra det overordnede temaet *Litterære møter med motstand*, presenterte jeg tre forskningsspørsmål som jeg ønsket å finne ut av. I denne delen av oppgaven ønsker jeg å drøfte funnene mine i lys av teorien jeg tidligere har gjort rede for. Kapitlet og drøftingen er organisert ut i fra de tre forskningsspørsmålene: 1.) Hvordan interagerer elever med en tekst som byr på potensiell motstand? 2.) Hvordan møter elevene

teksten i en samtale med eller uten eksplisitt didaktisk ramme? Og til slutt 3.) Hvordan reflekterer elevene over teksten og arbeidsmåten? Målet med diskusjonen er å komme frem til noen svar på disse tre spørsmålene, samt diskutere funnene som ble presentert i kapittel 4 i lys av teoriene fra kapittel 2.

## **5.1 Hvordan interagerer elevene med en tekst som byr på potensiell motstand?**

I kapittel 4 presenterte jeg hvordan grupper med eller uten eksplisitt didaktisk ramme interagerer med en motstandsfull tekst, novellen *Oppsong*. Gjennom presentasjon av utdrag fra det transkriberte materialet, har vi sett at elevene interagerer med teksten på ulike måter. Samtalene elevene gjennomførte varierte i tid og om de gikk i dybden på tolkningene. Bruk av faguttrykk ser vi også at var ulik i de ulike gruppetypene. Vi har sett at det som er felles med gruppene er hva de ser på som motstand. Det motstandsfulle i teksten, på tvers av gruppetype, synes særlig å være tekstens narrasjon, da spesielt avslutningen i teksten, og det elevene tolker som metaforer. Metasamtalene elevene har om teksten, dreier seg om hvordan tekster berører dem rent følelsesmessig, samt jeg-personens kjønn og forventninger knyttet til kjønn i litterære tekster generelt. Det de ikke kommenterer er også av interesse; fortellerstemme og narrasjon – spor i teksten etter fortellersituasjonen.

Vi har sett at elevene beveger seg mellom det Rosenblatt (1978, s.25) kaller en efferent lesning og en estetisk lesning. I interaksjon med teksten, har vi sett på hvilke litterære forestillingsverdener elevene skaper. Meningen de skaper ut fra samhandling med teksten blir gjennom diskusjoner med andre og egne refleksjoner blir til sammen litterære forestillingsverdener, det Rosenblatt kaller for «the poem» (1995, s. 26).

For det meste interagerer elevene med novellen på en efferent måte, der fokuset er på av hva man kan hente ut av teksten som vil bidra til en løsning av «problemet» og som igjen vil bidra til en konklusjon om hva teksten og dens motstand handler om. De analyserer hvordan de ulike bestanddelene i teksten forholder seg til hverandre. Elevene er også sporadisk innom en estetisk lese måte, ved stille spørsmål til teksten, og å kommentere hva de føler og assosierer med den. Elevenes bevegelser går altså fra å kommentere hva teksten vekker av følelser til å diskutere tekstens narrasjon, i betydning handlingens årsak-virkningsforhold, og tolkninger av det de ser på som tekstens metaforer. Slik er flere av elevenes utvekslinger komplekse utvekslinger, der de beveger seg mellom del og helhet. Dette samsvarer med det Rødnes (2014) skriver om i sin reviewstudie om skandinavisk litteraturredidaktisk forskning. Der peker

hun på at tekstforståelse utvikles gjennom motsetninger, også bevegelser mellom personlige og analytiske perspektiver på teksten. I reviewstudien peker Rødnes (2014) på viktigheten av at elevers litteraturarbeid faktisk skal ha mulighet til å bevege seg mellom disse to dimensjonene. For å realisere dette blir det avgjørende at elevene gjøres kjent med ulike måter å møte en tekst på, både med det erfaringsbaserte og analytiske som inngang. En lignende bevegelse finner Asplund (2010, s. 206) i sin doktorgradsvavhandling der han undersøker litteratursamtaler blant på elever på videregående. Han beskriver en «pendelbevegelse» mellom elevenes avstandstakende sjargong på den ene siden og tolkende tilnærmelser på den andre siden. Dette ser vi også i mine funn. Elevene beveger seg mellom ytringer som «jeg skjønnte ikke noe av teksten» og «teksten var random», til å komme med tolkende tilnærminger, slik vi ser elevene gjør blant annet gjennom å omtale virkemidler. Denne bevegelsen ut og inn av det kjente og ukjente preger elevsamtalene i stor grad.

### **5.1.1 Interagering med utgangspunkt i subjektive**

Elevenes første interaksjon med teksten, tar utgangspunkt i en subjektiv erfaring. Særlig blant elevene i grupper uten eksplisitt didaktisk ramme, blir en spontan stadfesting av følelser før de går inn og «forhandler» med motstanden tydeligvis en nødvendighet før arbeidet med å rydde tar til. Den umiddelbare responsen er preget av at elevene ikke forstår teksten (kap. 4.1.2). «Det var veldig vanskelig å skjønne...», sier Oda i gruppe 2. En slik kategorisering; at teksten er en «random» tekst (gr.1, Siri, M), der «...ting henger ikke helt sammen» (Oda, H, gr.2) og der «ingenting passer» (Gry, M/H, gr.1), virker til å være et slags naturlig utgangspunkt for videre samtale. At selv de sterkeste elevene uttrykker at de ikke forstår noe, kan lettere invitere inn også de elevene som ligger på lav til middels måloppnåelse, som vi har sett i kapittel 4.1.2. Det ufarliggjør situasjonen og skaper et felles utgangspunkt for videre samtale.

At elevene tidlig i tekstsamtalene gjør følelsesmessige forankringer, kan ses på som et uttrykk for noe individuelt og personlig. Dette utgangspunktet for samtalen samsvarer med Fodstad og Myhre (2020, s.2) som finner at mange elever søker nettopp identifikasjon og kobling til egne liv. Det kan spørres om denne subjektive inngangen til teksten er et resultat av det flere omtaler som «intimitetstyranniet» (Penne, 2010; Ziehe, 1992) og en tendens i skolen til å gjøre følelser og våre innerste tanker til et «skoleprosjekt» (Ziehe, 1992, s.74). Det kan også spørres om det er spor av «terapi-kulturen», som Ecclestone og Hayes (2009) skriver om i sin artikkel. Uten å gå i diskusjon om eventuelle fordeler og ulemper med dette, er det uten tvil et stort fokus i skolen i dag, som i samfunnet for øvrig, på barn og unges psykiske helse.

Eksempelvis ser man i skolen kanskje dette først og fremst gjennom at «Folkehelse og livsmestring», et tema elevene skal møte i alle fag, har fått plass i Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017d), men også gjennom økt fokus på læreres ansvar om å undervise om psykisk helse, diskusjoner i media om tilgang på og bevilgninger til skolehelsetjenesten, samt populære undervisningsprogram i sosial og emosjonell læring mange skoler benytter seg av, for eksempel «Mitt valg».

En annen forklaring på at samtale tar utgangspunkt i følelser, kan være at dette er spor av sjangertrekk fra skolediskursen og den litterære samtalen, nærmere bestemt det Rødnes (2014) omtaler som en erfaringsbasert tilnærming med utgangspunkt i den subjektive leseropplevelsen. En slik forankring, i det nære og personlige, samsvarer til dels med Dagrun Skjeldbreds analyser av lærebøkens oppgaver til litterære tekster (Skjelbred, 2012, s. 182). I sin analyse finner hun at elevene blir ledet bort fra teksten og lesing av fiksjon, og at oppgavene i lærebøkene hun undersøkte i stor grad er preget av «elevaktivitetens prinsipp». I mine funn kan vi altså se at elevene uoppfordret orienterer den videre samtalen ut i fra hvordan teksten berører dem på et følelsesmessig plan. Samtidig ser vi at selv om elevenes utgangspunkt ligger i følelsene, dyrker de ikke dette. De beveger seg raskt videre, og klarer å distansere seg fra det nære og gå over til en renere objektivisering av teksten. En forklaring på dette kan være at teksten *Oppsong* er såpass langt unna elevenes egen erfaringshorisont at det ikke er noe å hente på å oppholde seg noe lengre i det subjektive.

### **5.1.2 Sluttens avgjørende betydning**

Det første elevene går til etter å ha knyttet teksten til følelser er novellens slutt. Dette samsvarer med Gerlach som peker på at leseren møter novellen med forventning om en avslutning, en *closure* (Gerlach, 1985, s.160). Denne forventningen vil prege resten av lesningen, man «jakter» på tegn som sier noe om slutten. Som vi har sett i teorikapitlet vil leseren ilegge slutten en avgjørende for novellens begynnelse og midtre del (Gerlach, 1985, s.160). Funnet mitt bekrefter i så måte Gerlach sin teori. Tidlig i samtalen, uavhengig av gruppetype, kommenterer og stadfester elevene novellens slutt: hovedpersonen dør. Denne stadfestingen blir viktig for hvordan elevene tolker resten av hendelsesløpet. Hva som skjer på slutten har en bakovervendt speiling. At hovedpersonen dør, preger tolkningene av samtale mellom hovedpersonen og faren, men særlig tolkningene av englenes (metaforenes) rolle i teksten. Vi ser dessuten at selv om novellen avsluttes på et narrativt nivå, ved at jeg-personen står og ser på fallende snøfnugg og deretter stiger oppover mot himmelen, er den ikke avsluttet på et tematisk, hermeneutisk nivå. Avslutningen utvikler seg videre i gruppesamtalen



der de samtaler om hvordan og hvorfor døden inntraff på slutten. Dette ser vi tvinger elevene tilbake til en nærlesning av teksten, særlig elevene på gruppe 3 og 4 med rammer. De søker å forstå på et dypere plan, og leter i tidligere hendelser etter hva som kan ha ledet fram mot slutten, og mot det de tolker som død.

### 5.1.3 Narrasjon og metaforer

Leserne ivrer etter å fylle tekstens tomme tolkningsrom og slik skape mening (Iser, 1981, s.112. ). Meningen ser vi oppstår når leser og tekst møtes i en gjensidig overføringsprosess, det Rosenblatt (1978, s.11) kaller transaksjon. En viktig drivkraft for elevsamtalene ser vi blir å få på plass hendelsesløpet og rydde i tekstens bestanddeler. Elevene forsøker nøste opp i det ukjente og fylle tomme tolkningsrom. Det gjør de gjennom å dikte egne, rike forklaringer på hvorfor hovedpersonen handler som han eller hun gjør, og hva som kan ha skjedd som leder frem til slutten. Elevene stanser særlig ved det i handlingen som er motsigende. De forstår ikke hvorfor faren først ber hovedpersonen om å jage englene, deretter ombestemmer han seg og sier at jeg-personen ikke skulle ha jaget de. Noe har skjedd i ellipsen mellom dette.

Gjennom det transkriberte materialet, ser vi at elevene «våkner opp», slik Dewey (1910, s. 221) beskriver det, når de møtte det ukjente i teksten: dette «noe,» det som byr på motstand. Vi har i presentasjon av funn sett at når det gjelder å identifisere og samtale om motstanden i teksten, beveger samtalen seg mellom tre bestanddeler: narrasjon (årsak – virkning), tolkninger av metaforer og metasamtalen. Vi har sett at novellen vekker følelser; den provoserte, virket forvirrende, var spennende – og den vekte det hermeneutiske begjæret, eller «det hermeneutiske instinktet» som Johansen (2020, s. 127) omtaler det. Bruners teori (2002, s. 2) om hvordan leseren beveger seg gi ulike tolkningslandskap når han leser, gjør seg gjeldende her. Elevene identifiserer og tolker både et ytre handlingslandskap (ytre handling) og et indre (mentalt landskap), og viser at disse to bestanddelene lever i en symbiose med hverandre, gjennom å reflektere inn begge sidene i tolkningene.

Det mentale handlingslandskapet ser vi blir viktig når elevene diskuterer englene. Ordet «metafor» er opprinnelig et gresk ord, som i *Litteraturvitenskapelig leksikon* blir forklart som en *overføring* (Lothe et al., 2007, s. 135); «et ord som er overført fra sin opprinnelig mening». Det er dette vi ser elevene gjør. For det første «overfører» og «flytter» de englene over til å bety noe annet. De diskuterer om englene, som først i handlingen er tydelige og konkrete og som deretter blir uklare mot slutten, *egentlig* er uttrykk for noe annet. For det andre aktiveres flere assosiasjoner til ordet. Etter å ha definert englene som en metafor, diskuterer de (se for

eksempel gruppe 3 i kap. 4.2.2) om det er det snakk om hjelpere eller varslere. Eller kan det være sendebud som kommer med tegn? Kanskje kan de være et bilde på ønsker? Når de diskuterer englene blir dette en del elevenes tolking av den mentale handlingen i teksten. Av funnene ser vi at metaforene i samtale er ofte knyttet til subjektive vurderinger, til hva den enkelte deltaker tolker metaforene er et uttrykk for. Tolkingen av englene i novellen som en eventuell metafor er sentral i alle gruppesamtalene. Det er usikkert hva englene betyr eller «symboliserer», som noen av elevene uttrykker det.

Jeg har tidligere i diskusjonen, i tråd med Gerlachs novelle-teori (1985), kommet med en sannsynlig forklaring på hvorfor slutten blir sentral i elevenes samtaler. Orientering om slutten ligger sentralt i novellens natur. Men samtaler og forhandlinger om hva englene representerer i novellen markerer seg altså også svært sterkt, uavhengig av gruppetype. Framstillingen av englene er det som først og fremst egger motstanden i lesningen. Videre er det også tolkingen av englene som metaforer og slutten i novellen som fører til metasamtaler og diskusjoner. Hva kan det fortelle oss at elevene stanser i så stor grad nettopp her? For det første kan noe av forklaringen ligge i Bruners (2002, s.2) teori om at det tvinger seg frem tolkninger om både det ytre (selve narrative) og det indre (mentale) landskapet når vi leser. Tidligere har jeg kommentert det eksisterende samspillet mellom ytre og mental handling, og hvordan tolkningene av to bestanddelene henger sammen og påvirker hverandre. Dessuten er novellen *Oppsong* en kort tekst, der englene av stor betydning og omtales i alle de tre avsnittene i teksten. I tekstens øvrige uklare årsakssammenheng, ellipser og tomme tolkningsrom, fungerer englene som den ene «røde tråden» i novellen. Samtidig kan det for gruppe 3 og 4 sin del være en del av forklaringen at de fikk et hint i førlesningsfasen om at englene var av betydning i teksten gjennom spørsmålet: «Et sentralt motiv i teksten er engler. Hva assosierer du med engler?». Slik fikk gruppe 3 og 4 aktivert en forforståelse, som også kanskje innebar aktivering og assosiasjoner til intertekster, som de igjen tar i bruk i tolkningene sine. De trekker inn assosiasjoner til bibelens engler, der englene både kommer med advarsler, men også fungere som beskyttere (kap. 4.2.2). I en tekst full av uklarheter og motstridenhet, kan man tenke seg at for noen er englene det som er håndfast og kjent.

### **5.1.4 Det som ikke kommenteres**

Det som elevene *ikke* kommenterer kan også være et interessant funn. I kapittel fire har vi sett at elevene er opptatte av kjønnet på hovedpersonen, og antar at dette er en gutt. Elevene knytter sin litterære forestillingsevne til spørsmålet om kjønn. Både gruppe 2 og 4 er innom dette spørsmålet. I tillegg nevner Gry fra gruppe 1 i intervjuet at nettopp dette er noe hun

husker godt fra teksten; «Jeg husker spesifikt at det ikke var noe kjønn på karakteren». Det som derimot *ikke* blir kommentert er at jeg-personen også er novellens forteller, da det er en førstepersons fortelling. Det er ikke en allvitende forteller med all oversikt og innsikt om det fortalte, men en mindre synlig forteller som ofte framtrer i moderne epikk (Skarstein & Vederhus, 2020, s. 17). Synsvinkelen i moderne epikk ligger ofte hos en av hovedpersonene. Det gjør at teksten kan oppleves som ustabil og vanskelig å få tak i, alt etter som hovedpersonens karakter. I *Oppsong* er det begrenset med informasjon vi får om hovedpersonen. Vi har sett at englene i teksten diskuteres i stor grad som noe ubestemt og uklart. I søken etter det som kan oppklare det ambivalente med englene: først er de noe uvelkomment, deretter noe som trengs, spiller bipersonen i fortellingen en rolle, hovedpersonens far. Mens hovedpersonen blir den handlende i novellen, er faren den instruerende. Hanna fra gruppe 3 forvirres over at «først vil han [faren, bipersonen] fjerne englene og så ta dem tilbake. Men det er det som ikke gir mening.» Hun beskriver det videre med en metafor: «det blir på en måte sånn hull, vi vet ikke hva faren tenker, hvorfor han skifter mening». Både hovedperson og biperson blir slik vanskelig å få tak i og oppleves som ustabil. Siden dette er jeg-personens beretning, følger også det ustabile og «meningsløse» med over i forklaringene på årsak-virkningsforholdet i teksten.

### **5.1.5 Aktivering av fagspråk**

Rødnes (2012) sine studier har vist at for å gå dypere inn i en analytisk lesning, er et analytisk språk et avgjørende verktøy. Fagbegreper hjelper elevene til å studere teksten nærmere, samt opprettholde et analytisk fokus. Dette samsvarer også med mine funn. Elevene i min studie tar raskt i bruk, på eget initiativ, et litterært fagspråk når tekstens ubestemmeligheter omtales. Gruppe 1 og 2 uten rammer tar på eget initiativ i bruk ord som «symbol» og «metafor» når samtalen beveger seg inn på englene i teksten. Gruppe 3 og 4 tar også på eget initiativ i bruk begreper som «symbol», «metafor», «frempek». En forklaring kan være at de ubevisst tar i bruk fagspråket fordi det er en del av skolediskursen og de vet hva som forventes av dem når de skal utøve litterære tolkninger; å si noe om teksten ved å bruke fagbegreper. En annen forklaring kan være at de tar i bruk fagbegrepene fordi de er redskaper for å sette ord på og beskrive tekstens ubestemmeligheter, og nettopp disse trekker jo elevene fram at ligger i tekstens metaforer.

Funnene mine viser dessuten at fagbegreper behøves for å komme inn i dybden på tolkningen, og forbi den erfaringsnære lesningen som først gjør den tilgjengelig for elevene. Dette

eksemplifiserer jeg fra gruppe 3. På gruppe 3 er de fleste elevene som engasjerer seg i samtalen aktive brukere av fagbegreper når de skal beskrive teksten. Selv om elevene fra starten av viser at de har et likt utgangspunkt, alle er like «forvirret», så skiller flere av elevene lag nettopp her. Ida kommer for eksempel stadig med innspill inn i tolkningsfelleskapet, men tar ikke i bruk fagbegreper og deltar heller ikke aktivt i samtalen når disse blir tatt i bruk av andre. De som enten benytter seg av fagbegreper, eller viser forståelse for dette, viser at de klarer forstå teksten på et annet plan enn for eksempel Ida, som ikke bruker og ytrer forståelse for slike. Dette gjør at det virker til at Ida befinner seg mye i tekstens overflate når hun interagerer med motstanden, hun klarer aldri komme ordentlig inn i dybden av tolkningene.

## **5.2 Hvordan møtte elevene teksten i samtaler med og uten eksplisitte didaktiske rammer?**

Jeg har så langt tatt for meg hva elevene identifiserer som motstand i teksten, og hvordan de interagerer med motstanden. Det andre forskningsspørsmålet mitt dreide seg om hvilke likheter og ulikheter det var i samtaler som var lagt opp med og uten en eksplisitt didaktisk ramme. Dette vil jeg i følgende delkapittel diskutere nærmere.

Tanken bak å la to grupper samtale om en motstandsfylt teksten uten å gi elevene lese- og samtaleinstruksjoner, men heller ta utgangspunkt i en «åpen tilnærming», er hentet fra Sønneland og Skaftun (2017, s. 5). De argumenterer for å la elever møte teksten slik den er, uten en didaktisk «innpakning». Målet var å dempe effekten av rammene rundt samtalen, for å gi mest mulig rom for selve tolkningssamtalen, uten å legge føringer for hvor tolkningen skal ende opp. Jeg ønsket å sammenligne hvordan disse to samtalene artet seg, sammenlignet med en gruppesamtale der elevene hadde tydelige rammer å forholde seg til.

Den mest iøynefallende forskjellen mellom gruppene er tidsbruken på samtalene med og uten eksplisitte rammer. I kapittel 4 så vi at gruppene uten ramme brukte 12 (gruppe 1) og 9 minutter (gruppe 2), mens gruppene med ramme samtalte i 36 (gruppe 3) og 29 minutter (gruppe 4). En del av forklaringen her er naturlig nok at samtaleopplegget gruppe 3 og 4 tok utgangspunkt i, i seg selv var omfattende, og krevde tid.

Vi ser altså at gruppene med ramme gjenkjennes ved at de har en svært omfattende samtale. Deltakerne i gruppe med ramme gjentar og repeterer mye, noe som kan bekrefte det Wilson (2021) skriver om det å tenke høyt; repetisjon av tolkninger og «høylytt» tenkning, impliserer

at det å skape mening i tekst krever ordene å bli sagt ut høyt og ikke bare bli holdt på et tankemessig plan. Dessuten peker Wilson på annen en viktig faktor når det gjelder å skape mening: *tid*, tilstrekkelig tid. Selve oppgavesettet elevenes samtale tok utgangspunkt i tok tid å gå igjennom. Elevene i grupper med ramme, går som vi har sett mer i dybden på teksten, både når det gjelder tolkninger, bruk av fagspråk, og å utøve utholdenhet i dette arbeidet. En annen mulig forklaring, i tillegg til tidsfaktoren, kan være at selve rammeverket på samtalen gjorde at disse elevene opplevde en større forpliktelse til oppgaven. Gruppene uten ramme hadde kun det muntlige spørsmålet mitt om hva teksten handlet om å gå ut fra, og stod fritt til å bruke den tiden de mente de trengte for å kunne gi et svar.

### **5.2.1 Større grad av performativ kompetanse**

I teorikapitlet presenterte jeg Blau sine syv kjennetegn på performativ literacy. Disse var evnen til å opprettholde fokus og oppmerksomhet, vilje til å utsette konklusjoner, vilje til å ta sjanser, toleranse for å feile, toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet, intellektuell raushet og feilbarlighet og til slutt vise evne til metakognitiv bevissthet. Tar vi utgangspunkt i funnene fra kapittel 4, og ser på disse opp mot kjennetegnene på performativ literacy, kan det tyde på at elever i gruppe 1 og 2 uten rammer ikke utøver denne kompetansen i like stor grad som elevene i gruppe 3 og 4. Dette gjelder som en generell beskrivelse, og man vil kunne finne unntak. For å eksemplifisere dette kan vi se på eleven Pål i gruppe 1. Som vi ser i funnene, forholder Pål seg i stor grad passiv under samtalen. Samtidig viser han at han til dels har opprettholdt, om ikke en ytre, en indre fokus og oppmerksomhet. Vi ser at han i en samtalesekvens bidrar med informasjon der han har konkrete opplysninger for hånd. Han forklarer hva tittelen betyr, når de andre etterspør dette. På den andre siden blir dette et for tynt grunnlag til å si at han viser performativ kompetanse. Han viser for eksempel ingen vilje til å ta sjanser og risikere å feile, noe som er en sentral forutsetning for igjen kunne vise de andre kompetansene. For å si det med Biestas (2015, s. 116) begreper, viker Pål unna motstanden gjennom å forholde seg passiv.

Det beste eksemplet på det motsatte i grupper uten ramme, blir eleven Gry, som er i samme gruppe som Pål. Vi har i kapittel 4 sett flere sitater fra Gry der hun interagerer med teksten på ulike måter. I materialet kommer det fram at dette er en interessert leser, som diskuterer metaforisk mening i teksten og trekker det ut i et metaperspektiv. Hun allmenngjør hva tolkningene kan bety for «man», «vi», «du». Videre viser Gry tydelig at hun har evne til å

oppretholde vedvarende fokus på tekst og samtale, hun er villig til å ta sjanser, viser at hun kan gå tilbake og justere tolkningene sine, i tillegg til at hun utøver metakognitiv evne blant annet gjennom å stille spørsmål til teksten. Gry blir den i gruppene uten ramme som i størst grad viser evne til dette, og slik også viser at hun står i den frustrerende gråsonen, slik Biesta skriver om (Biesta, 2015, s.117).

Flere andre elever i grupper uten ramme viser at de interagerer med teksten og utfordrer motstanden, men ikke i like stor grad som det elevene i grupper med ramme gjør. Selv om disse elevene viser noe performativ kompetanse, stagnerer samtalen på et tidlig tidspunkt. Det er akkurat som om mangelen på enkelte holdepunkter paralyserer dem, de vet ikke hvordan de skal komme seg videre og de vet ikke hva det mer er å prate om etter 9 og 12 minutter, noe som med tanke på gruppestørrelsene (4 og 5 deltakere) ikke er særlig lang tid. Samtalene stopper samtidig en del opp underveis og det er lengre pauser i opptakene, slik jeg tidligere har vist et eksempel på. Det er som de etter hvert ikke vet helt vet hvordan de skal stable sammen en samtale, og når de nærmer seg noe som måtte ligne på å gå i dybden, skifter samtalen retning.

Om man ser dette i lys av det Blau (2003a, s.41) skriver om baksidene av læreres mange tilpasninger og hensyn når man leser utfordrende tekster, kan det spørres om dette er et resultat av at elevene er vant med å få samtaleoppleggene «servert» og tilpasset av lærer. Har elevene blitt avhengige av lærers forarbeid både med tekst og videre didaktisk arbeid? Når elevene blir overlatt til seg selv, virker det til at de ikke vet hvordan de skal utøve samtalen på best mulig måte, selv i grupper bestående av elever med ulik måloppnåelse. Dette understreker viktigheten av det Skaftun og Michelsen (2017, s.170) skriver om det å øve å gi noe avkall på kontroll, slik at mulighetsrom for elevdeltakelse skapes. Det kan virke til at elevene trenger å øves i å ta noe ansvar selv for deltakelse og for å holde en samtale om litteratur gående. Elevene trenger erfaringer med å være aktive deltakere, og ansvarliggjøres i at de er en viktig del av en felles meningsproduserende prosess. Slik trenes elevene i å få en litterær selvtilit, og vil unngå å tro at de må være avhengige av en lærers tilpasninger for å forstå og skape mening med en utfordrende tekst.

Utfordringen med at samtalen stagnerer har ikke gruppe 3 og 4. Den noe stramme regien på deres samtale, gjorde at det ikke var «rom» for eller åpninger for å spore av. Det kan selvfølgelig diskuteres om regien var *for* stram, jamfør forrige avsnitts diskusjon. I en balansegang mellom stram og fraværende regi, ser jeg i ettertid at oppleggene ligger på hver

sin ytterkant. Dette ble også påpekt av enkelte elever i intervjuene i etterkant. Likevel indikerer det sterkt at holdepunkter er nyttige om målet er at elevene skal gå i dybden, og vise et rikere register av performativ kompetanse. Elevene i gruppe 3 og 4 bruker bedre tid, de engasjeres i høyere grad av novellen. De vender tilbake til teksten, og finner «bevis» som støtter tolkningene deres. De bruker disse sitatene i argumentasjon, og de går tilbake til teksten når det er nødvendig. Disse elevene er også i høyere grad villig til å justere tolkningene sine. Flere elever viser intellektuelt mot, ved å utfordre det de andre har kommet fram til. Samtidig er de villig til å la seg påvirke av andres tolkninger. De synes å akseptere at meningen ikke er tilgjengelig umiddelbart, gjennom å prøve seg frem, oppdage at det ikke «går opp», justere, og deretter prøve på nytt. Elevene i gruppe 3 og 4 utfordrer i større grad problemene og motstanden.

Her vil jeg særlig trekke fram Alex i gruppe 4. I kapittel 4 ser vi at han nærmest briljerer i den litterære samtalen med hensyn til å vise performative trekk, til å utfordre og stå i motstanden. Ikke bare kommer han stadig med velbegrunnede tolkninger, der han støtter seg på eksempel fra teksten, han spiller videre på det de andre kommer med av tolkninger, trekker inn interteksten og slik viser at han kjenner til kulturens tekster, viser raushet og inkludering, samt ydmykhet og vilje til å revurdere egne syn. Hadde det vært flere som Alex i grupper uten ramme, ville samtalen da hatt flere holdepunkter?

I sekvenser fra begge gruppetypene finner man det som er gode eksempel på det Blau (2003a, s.214) trekker fram som en viktig betingelse for å utvikle performativ kompetanse: lesing og leseforståelse er en *pågående* prosess. Lik en skriveprosess krever også lesing, spesielt av utfordrende tekster, at man må forsøke konstruere mening i flere omganger.

### **5.2.2 Forskjeller i kompetanseutøvelse mellom elever ut fra måloppnåelse**

Vi har nå sett en sammenligning av interaksjonen med teksten i grupper med og uten ramme. Videre vil jeg kort kommentere hovedforskjellen mellom de elevene som ligger på høy måloppnåelse, jamfør det kodete materialet, og elevene som ligger på lav til middels måloppnåelse. Et generelt trekk i materialet mitt er at lesere som ligger på høy måloppnåelse i større grad undersøker de tomme rommene i teksten. Dette er risikofylt. Ved å gjøre dette, risikerer de at de komfortable løsningene kan komme til å kollapse og trenger slik rejusteres. Vi ser ut i fra materialet at elever som ikke utøver performativ kompetanse eller befinner seg i den frustrerende gråsonen, blant annet kommer med svak bevisføring i teksttolking. Noen av disse elevene holder seg til det komfortable og det minst motstandsfulle. Det er en tendens til

at disse elevene enten «forsvarer seg» ved å rasjonalisere, de gir det som synes å være en akseptabel og tilsynelatende fornuftig forklaring på det som er ulogisk og vanskelig i teksten eller forholde seg passiv. Et eksempel på dette er Hamza, som ligger på middels måloppnåelse, fra gruppe 2. Han rasjonaliserer i tolkningene han kommer med, kommer raskt med noe som ikke har støtte i teksten, og har heller ikke fokus og oppmerksomhet til å gå i dybden. Vi har sett i presentasjon av funn at han lett sporer av og fører samtalen i en annen retning. Det interessante her er at han i intervjuet en tid i etterkant forklarer erfaringen med tekstarbeidet slik: «Det er bare slitsomt og vanskelig å jobbe med en oppgave som jeg.. Skjønner ikke poenget med, hvis du lager en oppgave [tekst], hvorfor skal du bruke så mye symbolikk for å vise hva som egentlig skjer?»

Gjennom dette sitatet, viser han en holdning til arbeidet som noe «slitsomt» og «vanskelig».

Når dette er sagt, er det ikke *alle* elever som ligger på lav til middels måloppnåelse som forholder seg passiv, viker unna motstanden og kun kommer med ytringer som bekrefter andres utsagt. Flere møter motstanden på en aktiv måte. Særlig i gruppe 1 og 3 ser vi ved nærmere ettersyn at enkelte elever i denne kategorien har en viktig rolle i samtalen. Ida og Pål er de som raskt finner fram til fakta, på eget initiativ. Pål er for eksempel rask til å finne fram ordlisten når andre på gruppen spør om hva tittelen betyr, og Ida finner fort fram opplysningen hennes gruppe skulle finne på internett. Dette kan indikere et ønske om å bidra i gruppa, men at dybden i teksten blir for vanskelig å nå tak i. De bidrar derfor med det som er tilgjengelig for dem. I samtlige av de to gruppetypene var det flere elever som lå på høy måloppnåelse. I funnmaterialet, ser jeg at noen av disse elevene satte «agenda» for mye av samtalen, som elever på lavere måloppnåelse hang seg med på.

Det som kommer til syne av performativ kompetanse i de ulike gruppene, på tvers av type, kan også ha mye med gruppesammensetningen å gjøre. Gruppesammensetning og dynamikk har mye å si for deltakelse, for eksempel om elevene opplever det som trygt å kunne bidra, trygt å forholde seg utforskende til teksten og trygt å risikere å ta feil.

### **5.2.3 Er alle tolkninger gode tolkninger?**

Både gruppene med og uten ramme presenterer mange slags tolkninger av novellen *Oppsong*. Særlig har vi sett fra kapittel 4 at dette gjelder gruppe 3 og 4 med ramme. For eksempel kommer elevene i gruppe 4, etter de har lest en kort faktatekst om Tafjordulykken, med en tolkning som de selv beskriver som «crazy»: Hovedpersonen *er* et fjell som løsner og skaper en flodbølge. Dette går de til teksten for å begrunne: når hovedpersonen, som teksten



beskriver som tynn og skjør, sitter sammen med faren og spiser vafler former han vaffelen slik at syltetøyer renner over. Når han da spiser vaffelen, er det som at jeg-personen, fjellet, «sluker» dalen der menneskene bor. Da faren ser dette, roper han på englehjelp.

Hovedpersonen løper da ut og i og med at han *er* katastrofen, og flyter oppover, som flodbølgen. Jeg-personen er altså katastrofen, i form av både fjellet som løsner *og* flodbølgen som kommer og tar livet av mange.

I forlengelse av dette er det naturlig å diskutere om alle elevenes fortolkninger er *gode* fortolkninger, jamfør det Gullestad (2018) skriver. Da jeg innledningsvis til gruppene sa at jeg selv ikke visste hva teksten fullt ut handlet om, og at «alt» var lov, åpnet jeg også naturligvis for «alt». Gullestad (2018, s.47) skriver at det som skiller de gode fortolkningene fra de mindre gode, er et spørsmål om kvalitet. I følge han må de gode fortolkningene sannsynliggjøres gjennom en analyse av verket, der for eksempel fagbegreper fra aktuell sjanger blir tatt i bruk. Videre må fortolkningene underbygges med eksempel fra teksten, der eksemplene må siteres og diskuteres. Dette ser vi blir gjort i dette utdraget fra gruppe 4s «ville» tolkning, de underbygger med eksempler fra teksten, alt får en annen betydning. For eksempel at det i teksten blir beskrevet at syltetøyet flyter utover vaffelen, blir tolket av elevene mot å være av betydning. De bruker i akkurat denne tolkningssekvensen *ikke* fagbegreper. På slutten av samtalen, prater de alle ivrige i munnen på hverandre, og klimakset nås når det omtrent er en intern konkurranse i å ha den mest «absurde» tolkning, selv med støtte av teksten. Dette kan være et tegn på at teksten også inviterer til uforutsette tolkninger.

### **5.2.4 En felles tolkningsprosess**

Vi har så langt sett at gruppe 3 og 4 med rammer er de gruppene som kjennetegnes av høyest grad av performativ kompetanse og evne til å stå i den frustrerende gråsonen. Noe annet som kjennetegner særlig gruppe 3 og 4, er at det synes å være en mer *felles* tolkningsprosess innad i gruppene, særlig gjelder dette gruppe 4, som uheldigvis måtte ta opp samtalen sin på nytt. Datamaterialet fra denne gruppen viser noe interessant. Deltakerne bruker i svært stor grad pronomenet «vi» når de presenterer tolkningene sine, for eksempel: «*Vi* ble enige om..», «Men først må *vi* si hva *vi* tror gutten er!», «*Vi* har et par teorier her». Dette indikerer et utbredt tolkningsfellesskap. Gruppen presenterer flere tolkninger, og de alle har det felles at det virker til at gruppen har blitt enige om disse. Dette kan bekrefte Mercers (2000, s.141) teorier om den intermentale utviklingssone, hvordan læring også kan utvikle seg i en intermental utviklingssone, som skapes gjennom kommunikasjon mellom elevene.

Dette var en gruppe som i første, opprinnelig samtale viste høyt engasjement.

Observasjonsnotatene mine forteller at de fortsatte samtalen på gangen, og diskuterte både innad i gruppa og med andre grupper, også noen som samtale om teksten uten rammer.

Datamaterialet viser også at «middelseleven» her tar i større grad enn de andre gruppene del i diskusjonen, refleksjonene og samtalen. Disse elevene virket i opptak nr. to trygge på tolkningene, og trygge på at tolkningene deres ble akseptert.

### **5.3 Hvordan reflekterte elevene over tekst og arbeidsmåte?**

I følgende delkapittel tar jeg for meg det tredje forskningsspørsmålet, som gikk ut på hvordan elevene reflekterer over tekst og arbeidsmåte. Funnene mine indikerer at elevene som deltok synes det er positivt å møte tekster som det ikke er knyttet etablerte, kjente tolkninger til. De beskriver møtet med teksten som «spennende» og som å løse en gåte. I kapittel 4 har vi sett at elevene satte pris på å kunne tolke i et felleskap.

Ikke alle elevene er udelt positive til arbeidet med novellen *Oppsong*. I intervjuene kommer det for eksempel frem at Hamza i gruppe 2 syntes det var «slitsomt og vanskelig å jobbe med en sånn oppgave». Det som Pål i gruppe 1 sitter igjen med, er at det var en vanskelig tekst, fordi «jeg skjønnte den ikke helt. Derfor synes jeg den var vanskelig». Disse to elevene er, som vi tidligere har sett i diskusjonen, elever som i gruppesamtalene ikke viser performativ kompetanse. Det de sier i intervjuene i etterkant av opplegget, understreker en noe defensiv holdning til motstanden, og slik styrker antagelsen om at de viker de unna. Uten nærmere kjennskap til disse elevene, kan man tenke seg at disse mangler en litterær selvtillit som trengs om man skal interagere med motstanden. Andre elever på de samme gruppene som heller ikke gikk dypt inn i tolkningene, viste i det minste en *vilje* til interaksjon og klarte slik å «stå i» det vanskelige i større grad enn det for eksempel Hamza og Pål gjorde. Noen årsaker til dette kan være at disse elevene ikke fullt ut behersker den første dimensjonen Blau (2003a, s. 204) beskriver som et grunnlag for å i det hele tatt oppnå performativ literacy; tekstuell literacy.

Pål viser i datamaterialet en utrygghet når det gjelder kompetanser som beskriver denne tekstuelle literacy: å gjenfortelle, oppsummere og reflektere kritisk rundt en tekst. Dette kan bekrefte at for å oppnå kompetansen som kreves for fullt ut interagere med en utfordrende tekst, performativ literacy, må en utøve en grunnleggende tekstuell literacy – «knowing how» (Blau, 2003a, s.204). Er ikke dette på plass, vil det også være vanskelig å utøve et intellektuelt mot der man konfronterer og samhandler med motstanden. En annen forklaring kan ligge hos

det Blau (2003a, s. 210) definerer som pseudoliteracy. Pseudoliteracy er som vi har sett i kapittel 2, en type literacy elevene tilegner seg når de «uforbeholdent er avhengige av autoritative kilder» i tolkningsarbeidet, for eksempel ved å ukritisk kopiere en lærers tolkning. Dette kan bidra til en falsk forventning til seg selv om at de ikke er i stand til å få mening ut av tekster som byr på motstand. Muligens mangler både Pål og andre elever som ikke deltar i særlig grad i tolkningsfellesskapet en tro på at de på egen hånd er i stand til å skape mening. Pål undrer seg: «(...) om læreren ikke skjønner noe, hvordan skal vi skjønne noe?».

Noe av det som elevene trekker frem som mest positivt i arbeidet med *Oppsong* er at de følte de kunne tolke fritt, uten en forventning om at læreren sitter med en fasit som elevene gjennom refleksjonen sin skulle peile seg inn på. Elevene fortalte om en praksis der de i tolkningsarbeid er opptatt av hva lærer for eksempel mener en tekst handler om. At jeg på forhånd uttalte at jeg var usikker på tolkningen av teksten, og at de i samtalen stod helt fritt i tolkningene sine, opplevde elevene som befriende. For flere var det avgjørende for i det hele tatt å bidra inn i samtalen. De opplevde ikke at risikoen var uoverkommelig, «ingenting er feil på en måte», som Pia fra gruppe 3 sa det. I intervjuene videre kommer det fram at elevene har en sterk forventning til at lærer sitter med en slags «mestertolkning», og at det er denne tolkningen som avgjør om andre tolkninger er gode eller ikke. Dette leder inn på en diskusjon om vurdering. Elever i ungdomsskolen skal ha en egen karakter i norsk muntlig, og som norsklærer kommer man ikke unna at man til syvende og sist skal vurdere elevene. Det er et mål at elevene bidrar med autentiske tolkninger inn i de litterære samtalen. Derfor bør lærere legge godt til rette for en undervisning der elevene ikke begrenses av et skjult «fasitsvar», som de skal gjette seg frem til, men oppleve seg frie nok til å bidra med egne, velbegrunnede tolkninger. Samtidig vil det jo være slik at, spesielt i arbeidet med kanoniserte tekster, at elevene vil møte litteratur med veletablerte tolkninger knyttet til seg. I tillegg vil det være slik at noen tolkninger som er mer sannsynlige enn andre, som vi har sett i tidligere i diskusjonen om gode og mindre gode tolkninger. Disse to betraktningene har igjen konsekvenser for hvilke tekster man presenterer for elevene og hva slags type tekster læreren inkluderer i undervisningen. Noen tekster vil nødvendigvis ha etablerte tolkninger knyttet til seg, men det betyr ikke at disse skal utraderes på grunn av det. Eleven trenger også kjennskap til tekster som følger kulturen og historien vår. Samtidig bør læreren tilby et supplement av tekster som ikke er «gjennomtolket», som det er lettere å vise en mer autentisk performativ kompetanse i samtaler om. Slik trenes elevene til å bli mer trygge og selvsstendige tolkere av tekst, uten å føle seg begrenset av hverken lærer eller tolkninger som gjerne har overlevd generasjoner.

Gourvennec (2016, s. 13) poengterer at nettopp i møte med ikke-kanoniserte, vanskelige tekster er det ikke noe å reprodusere. Det gjør at refleksjonene og tolkningene slik blir mer autentisk. Tekstene blir slik en reell problemstilling, og det elevene faktisk bidrar med inn i tolkningsfellesskapet vil utgjøre en forskjell.

Elevene i studien min synes det var uvant at jeg som lærer trengte hjelp med å forstå en tekst. Dette er et tankekors. Både i møte med denne teksten, samt annet arbeid med litteratur i klasserommet, har vist at elevenes tolkning ofte kan være ulik min egen som lærer. Vi har med oss ulike erfaringer, kulturer og referanser inn i tolkningsarbeidet. Ofte opplever jeg at jeg lærer noe av at elevene har kommet fram til noe annet enn meg selv. Unngår vi å ta i bruk utfordrende tekster, som det ikke knyttes etablerte tolkninger til, og som jeg som lærer heller ikke fullt ut forstår – går vi glipp av noe verdifullt. Vi går glipp av meningsutvekslingen som oppstår elevene i mellom, men likeså lærerikt også lærer – elev. Unngår vi å bruke tekster som egner seg til autentiske tolkninger, står vi i fare for å overse verdifulle bidrag fra elevene, som igjen kan gi meg som lærer et viktig innsyn elevenes verden.

## **5.4 Oppsummering av diskusjon**

Jeg har nå diskutert og drøftet funnene mine på de tre forskningsspørsmålene mine, og sett på disse i lys av teori. For å oppsummere ser vi at elevene definerer motstanden i teksten likt uavhengig av om de er på gruppe med eller uten ramme. Tilnærmingen til teksten er også forholdsvis lik, de tar utgangspunkt i følelser, i en subjektiv opplevelse. Når de går over i selve tolkningen og den analytiske delen av samtalen, er slutten det de trekkes raskest mot, deretter metaforene i teksten. Det som gav mest diskusjon i alle de fire gruppene, var englene i teksten, som elevene omtalte som «symboler» og «metaforer». Det som skiller gruppene, er i hvilken grad elevene står i motstanden og viser performativ kompetanse. Funnene mine viser at elevene trenger beherske enkelte kompetanser for å møte motstanden i litterære tekster. Vi ser at de trenger evne til utholdenhet for å klare holde fokuset til å gå i dybden, samt revurdere og justere tolkningene sine. De trenger evne til å «tåle» å ikke forstå, feile og bli påvirket av andre. I tillegg trenger elevene mot; mot til å stå i den frustrerende gråsonen, men også til å «prøve» tolkningene sine opp mot andres.

Disse egenskapene ser vi spesielt i grupper med en ramme rundt samtalen. Det reiser spørsmålet om elevene faktisk har behov for noe tilrettelegging for at samtalen skal komme i dybden. Når det gjelder hvilke tilnærminger til tekst som er mest gunstige, vil det på bakgrunn av erfaringene presentert i denne oppgaven avgjøres av hva målet med tekst og

samtale er. Funnene mine viser at en fullstendig åpen tilnærming til en motstandsfylt tekst kan være mer velegnet som en *inngang* til for eksempel en helklassesamtale om teksten. Elevene i grupper med en åpen inngang har utvilsomt fått nysgjerrigheten vekket, og kan slik ha med seg et «hermeneutisk begjær» inn i en refleksjon sammen med lærer og andre elever. Er derimot målet å gå i dybden, antyder mine funn at elevene trenger mer enn kun et spørsmål for å klare dette. Enkle spørsmål som vil hjelpe elevene med å ta i bruk fagbegreper og som er formulert slik at elevene må gå tilbake til teksten, kan være gunstig. Dette funnet bekreftes i Rødnes sin studie (2011), som altså viser at elevene profiterer av å ha f.eks. et begrepskart når snakker om litteratur. Rødnes (2014) viser til det Peter Kaspersen framholder i sin doktoravhandling (her: Rødnes, 2014, s.16) at litteraturundervisningen utfoldes best mellom motsetningene kontroll og fortolkningsfrihet. Dette bekrefter mine funn; det er mellom kontroll, her i form av enkelte rammer og frihet, for eksempel at det ikke er en underliggende «fasit», at mening og dybde skapes.

En sentral diskusjon i forbindelse med funnene om at performativ literacy i større grad viste seg i gruppene med ramme enn uten, er om dette også kan være et resultat av gruppesammensetning. Samspeillet mellom elevene, hva elevene tar med seg inn i gruppesamtalene for eksempel av sosiale konstellasjoner og andre ting læreren til syvende og sist ikke rår over, vil alltid spille en faktor. For eksempel er et av Blaus (2003a, s. 213) kjennetegn på performativ literacy toleranse for å feile. For mange elever fordrer dette at miljøet ytringene blir prøvet i er trygge. Det kan derfor tenkes at deltakelsen til noen av elevene på grupper uten ramme, som ikke viste verken høy deltakelse eller performativ kompetanse, kan forklares i utrygghet på de andre gruppedeltakerne.

Blau (2003a, s. 41) skriver at om lærer for stramt styrer litterære samtaler, kan elevene kan til slutt tro at de er avhengige av lærer for å forstå en tekst. Samtaler om motstandsfulle tekster som det ikke knyttes etablerte tolkninger til, fungerer slik som gode øvingsrom for å utvikle en litterær selvtillit. Materialet fra intervjuene viser at det er vanskelig for elevene å komme unna at de til syvende og sist skal vurderes i faget. Som vi ser trekker elevene frem at læreren i dette forsøk heller ikke klarte «gripe» motstanden som noe positivt. Dette gjør at flere turte bidra i samtalen med tolkningene sine, de var ikke redde for å ta feil, og for at dette kunne få et negativt utslag for karakteren i norskfaget.

Tidligere forskning viser at elever i gruppesamtaler om litteratur ofte relaterer til egne erfaringer (Bommarco, 2006). Dette gjør elevene i dette prosjektet i liten grad. Samtalen

dreier seg om teksten og fokuset er på å finne «mening» i det som for elevene fremstår «meningsløst». Samtidig ser vi at elevenes uttrykkelse av *følelser* kan knyttes til det som er nært og kjent. Fordel nettopp ved at elevene må vendes ut og bort fra seg selv er at hver enkelt i hver gruppe sannsynligvis har sannsynligvis sine preferanser på hva som er fengende tekster, hva som treffer dem (subjektiv lesing). Ved å bruke tekster som byr på motstand i litterære gruppesamtaler, skaper man noe helt spesielt på tvers av dette. Man opplever noe felles, noe som går på tvers av hva de har med seg inn i samtalen. Det handler ikke om noen av elevene, heller ikke om teksten i seg selv, men om et «tredje»: elevene (det første), teksten (det andre) og meningen (det tredje). «The poem»; elevenes egen litterære forestillingsverden. Det funnene mine viser er at elevene ikke behøver å kjenne seg igjen i, eller oppleve en subjektiv erfaring med en tekst for at den skal skape engasjement, deltakelse og være et godt utgangspunkt for å trene performative kompetanser. En konsekvens av dette er at man som lærer med fordel kan inkludere motstandsfulle tekster i litteraturundervisningen.

## 6. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg sett nærmere på hvordan elever interagerer med en motstandsfull tekst. Temaet jeg ønsket å undersøke var *litterære møter med motstand*, og forskningsspørsmålene mine som jeg ønsket å finne svar på var: 1.) Hvordan interagerer elever med en tekst som byr på potensiell motstand? 2.) Hvordan møter elevene teksten i en samtale *med* og *uten* eksplisitt didaktiske rammer og 3.) Hvordan reflekterer elevene over teksten og arbeidsmåten? For å undersøke temaet mitt og svare på forskningsspørsmålene, har jeg tatt lydopptak av fire gruppesamtaler om en tekst som kan beskrives som motstandsfull. To av samtalene hadde ingen eksplisitte didaktiske rammer på samtalen sin, foruten spørsmålet «Hva handler denne teksten om?». Samtalene til de to andre gruppene hadde en tydelig didaktisk ramme, i form av et samtaleopplegg. I tillegg til lydopptak observerte jeg deler av samtalene, samt gjennomførte semistrukturerte intervju både rett i etterkant av samtalene, samt en tid i etterkant. Det som ble et rikt materiale, ga meg utgangspunkt for å svare på hvordan elevene, med ulike tilnærmeringer samtalte om en utfordrende tekst, samt innsikt i hvordan de reflekterte om tekst og prosess i etterkant.

I det følgende oppsummerer jeg de mest sentrale funnene mine, samt det viktigste fra diskusjonen. Gjennom dette kommer jeg med svar på temaet mitt, samt forskningsspørsmålene mine. I en kvalitativ studie som jeg har gjennomført, kan jeg ikke ut i fra funnene mine dra en generell og generaliserbar slutning. Når det er sagt, kan bidraget mitt

være å vise noe av potensiale som ligger i arbeidet med motstandsfylte tekster. I dette avsluttende kapitlet peker jeg også på noen utfordringer man kan møte i arbeidet med motstandsfylte tekster.

For det første viser funnene mine at elevene interagerer med teksten, novellen *Oppsong*, på en aktiv og konfronterende måte. Vi har sett at elevene trekkes særlig mot novellens slutt og det de tolker som metaforer i teksten. Disse bestanddelene får også betydning for hvordan elevene tolker resten av novellen. Sammen med tekstens narrasjon, er det primært dette elevene ser på og behandler som motstandsfylt. For det andre ser vi at hovedforskjellen mellom gruppene med og uten eksplisitt didaktisk ramme, er at gruppene *med* samtaleopplegg utøver performativ kompetanse i større grad enn gruppene uten. Dette kan antyde at elever profiterer av å ha enkelte faglige holdepunkter som ramme på samtalen. Til sist viser funnene at elevene er positive til å møte utfordrende tekster i undervisningen. Særlig de tekstene de vet læreren ikke sitter med en mestertolkning av. Dette gjør at flere opplever det som trygt å bidra med autentiske tolkninger.

Innledningsvis skrev jeg at det var et av oppgavens mål å vise at læreren med fordel kan inkludere flere typer tekster i norskundervisningen. Dette har studien min bekreftet. Funnene mine indikerer at det ikke er nødvendigvis elevenes erfaringsverden som kan skape engasjement og deltakelse i samtaler om en motstandsfylt litterær tekst. Studien viser at en tekst som ligger langt utenfor elevenes referanser, og som i tillegg kan betegnes som motstandsfylt, også har evne til å skape faglige samtaler i norskfaget.

Avslutningsvis er det viktig å nevne at det ikke er et spørsmål om enten eller. Det er ikke slik at elevene *enten* skal møte tekster de kan relatere til eller som er motstandsfylte og uklare. Det studien antyder er derimot at elevene *også* kan møte utfordrende tekster og oppleve dette som givende. Vi trenger tekster der vi kan speile oss selv, identifisere oss med en av karakterene eller trekkes mot tekstens tematikk. Vi trenger møte verdener som er innenfor eller nær vår egen erfaringshorisont. Men vi trenger også å bli utfordret. «All life is problem solving» innledet oppgaven med. Å bruke motstandsfylte tekster i litteraturundervisningen kan fungere som et «treningsrom» for problemløsning og det å utholde det ufamiliære, noe som er viktige egenskaper både i skole og samfunn.

Arbeidet mitt med denne masteroppgaven viser at det er flere aspekter som kan undersøkes videre ved det å bruke motstandsfylte tekster i litteraturundervisningen. For å styrke antagelsen om at elevene trenger enkelte didaktiske rammer rundt litteratursamtalen, både for

å utvise performative kompetanser, men like mye å trene på disse kompetansene, trengs lignende undersøkelser som dette. I tillegg hadde det vært interessant å undersøke mer eksklusivt hvordan elever med lav til middels måloppnåelse interagerer med en motstandsfylt tekst.



## 7. Litteratur

- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? When open questions are not open: What characterizes teacher questions in a literary conversation? *Nordic Studies in Education*, 35(3-04), 280-298. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-0>
- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal* [Karlstad University Studies].
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. N. Aasen, Sture (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2015). Hva skal vi gjøre med barna? Om utdanning, motstand og dialogen mellom barn og verden. I D. Sommer, J. Klitmøller, A. Ahrenkiel & S. Sjøberg (Red.), *Læring, dannelse og utvikling* (s. 109-125). Pedagogisk forum. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2018082348040](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018082348040)
- Blau, S. (2003a). *The literature workshop : teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Blau, S. (2003b). Performative Literacy: The Habits of Mind of Highly Literate Readers. *Voices from the Middle*, 10(3), 18-22.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*.
- Bruner, J. (2002). *Making stories. Law, Literature, Life*. Harvard University Press.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dale, E. L. (1996). Læring og utvikling - i lek og undervisning. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 43-73). Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Derrida, J. & Bass, A. (2001). *Writing and Difference : London* (New Edition. utg.). Taylor & Francis Group.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Heath.

- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2009). Changing the subject: the educational implications of developing emotional well-being. *Oxford Review of Education*, 35(3), 371-389.  
<https://www.jstor.org/stable/27784567>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Feldman, C. F., Bruner, J., Renderer, B. & Spitzer, S. (1990). *Narrative Comprehension*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Fodstad, L. A. & Myhre, T. M. (2020). I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 86–106.
- Garthus, K. M. K., Schulze, A.-M. & Thormodsdatter, A. (2018). *#novelle : antologi med fagstoff, oppgaver og skrivehjelp*. Fagbokforl.
- Gerlach, J. (1985). *Toward the end : closure and structure in the American short story*. University of Alabama Press.
- Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1). <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>
- Gourvenec, A. F. (2017). "Det rister litt i hjernen". *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis* [Universitetet i Stavanger].
- Gullestad, A. M. (2018). Epikk. I C. Hamm, J. M. Sejersted, E. Tjønneland, E. Vassenden & A. M. Gullestad (Red.), *Dei litterære sjangrane : ei innføring* (s. 27-82). Samlaget.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A theory of aesthetic response*. The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I G. Kelstrup & M. Olsen (Red.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning* (s. 102-134). Borgen.
- Johansen, M. B. (2015). "Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås" – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 6. <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Johansen, M. B. (2018). Kunst som modstand. Ansatser til en uafgørlighedspædagogik. I M. B. Johansen (Red.), *Æstetik og pædagogik* (s. 237-258). Akademisk Forlag.
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse: at lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag.

- Johansen, M. B. (2020). 'You can always see it from a different angle' — Art as Resistance. *The international journal of art & design education*, 39(1), 126-138.  
<https://doi.org/10.1111/jade.12222>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Larsen, C. R. (2019). *Gutter i litterære gruppesamtaler* [Master i lesevitenskap, Universitetet i Stavanger]. Stavanger.
- Lions. (u.å). *Mitt valg*. Lions Norge. <https://www.determittvalg.no/>
- Lothe, J., Refsum, C., Solberg, U. & Kittang, A. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2. utg. utg.). Kunnskapsforl.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. Routledge.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Studentlitteratur.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N. & Alexander, J. F. (2009). Examining the Effects of Classroom Discussion on Students' Comprehension of Text: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764.
- Nesheim, K. (2019). «Du tenker jo mer når det er vanskelig». *En studie av hvordan elever på slutten av mellomtrinnet interagerer med en utfordrende tekst og hverandre gjennom en elevstyrt litterær samtale*. [Universitetet i Stavanger]. Stavanger.
- Norman, F. (1989). Recent Short Story Theories: Problems in Definition. I S. Lohafer & J. E. Clarey (Red.), *Short Story Theori at a Crossroads* (s. 13-31). Louisiana State Univ Press.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290.  
<http://www.jstor.org/stable/40171413>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17.juli 1998 nr. 61*. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Popper, K. (1994). *All life is problem solving*. Routledge.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem : the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed. utg.). Modern Language Association of America.
- Ruset, A. (2013). *Berg brest*. Bokvennen Forlag.
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskapning av norskfaglige tekster i videregående skole* [Universitetet i Oslo].
- Rødnes, K. A. (2012). 'It's insanely useful!' Students' use of instructional concepts in group work and individual writing. *Language and education*, 26(3), 183-199.  
<https://doi.org/10.1080/09500782.2011.614050>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1).  
<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1097/976>
- Selboe, T. (2015). *Hva er en roman*. Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skarstein, D. & Vederhus, I. (2020). Andvake - Årvåken - Insomnie? I D. Skarstein & I. Vederhus (Red.), *Jon Fosse i skulen* (s. 13-25). Det Norske Samlaget.
- Skjelbred, D. (2012). "Elevaktivitetens prinsipp" og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, D. S. Kibsgaard & D. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 175-185). Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen : hva de søkte, hva de fant : en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Språkrådet. (2021). Motstand. I *Bokmålsordboka*.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion: grundlaget for den nye litteraturpedagogik*. Akademisk forlag.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. Stavanger.  
<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>
- Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om "Brønnen". *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1-20.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.

- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del: Prinsipper for læring, utvikling og danning*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del: Folkehelse og livsmestring*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Overordnet del: Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017d). *Overordnet del: Folkehelse og livsmestring*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk*.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Nasjonale prøver 8. og 9. trinn – resultater*.  
Utdanningsdirektoratet. Hentet 01.07 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-8.-og-9.-trinn/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Wilson, A. (2021). The reader, the text, the poem: the influence and challenge of Louise Rosenblatt. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 49(1), 79-95. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1824704>
- Winther, P. (2004). Closure and Preclosure as Narrative Grid in Short Story Analysis. I P. Winther, J. Lothe & H. H. Skei (Red.), *The Art of Brevity*. University of South Carolina Press.
- Ziehe, T. (1992). *Kulturanalyser : ungdom, utbildning, modernitet* (2. oppl. utg.). Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Samlaget.

## 8. Vedlegg

### 1.) Godkjennelse fra NSD



#### **NSD sin vurdering**

##### **Prosjekttittel**

Utfordrende tekster i klasserommet

##### **Referansenummer**

201265

##### **Registrert**

26.11.2019 av Solveig Paulsen - s169166@oslomet.no

##### **Behandlingsansvarlig institusjon**

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

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

Inger Vederhus, ingerve@oslomet.no, tlf: 91556739

##### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

##### **Kontaktinformasjon, student**

Solveig Paulsen, s169166@oslomet.no, tlf: 45208031

##### **Prosjektperiode**

06.01.2020 - 15.11.2021

##### **Status**

01.06.2021 - Vurdert

#### **Vurdering (2)**

---

##### **01.06.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert etter 18.05.2021.

Vi har nå registrert 15.11.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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

Lykke til videre med prosjektet!

## 04.02.2020 - 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 04.02.2020, 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 15.05.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. 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 behandles 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 om behandlingen 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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## **2.) Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet “Utfordrende tekster i klasserommet”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke bruk av “vanskelige”, skjønnlitterære tekster i norskundervisningen. I dette skrivet får du informasjon om målet med prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Bakgrunn og formål**

Studien “Utfordrende tekster i klasserommet” er en del av en masteroppgave ved OsloMet, Storbyuniversitetet. Formålet med studien er å se på hvordan elever møter og samtaler om litterære tekster som vanligvis blir sett på som “for vanskelige” å bruke i norskfaget i grunnskolen. Datainnsamlingen vil bestå observasjon, opptak på lyd og intervjuer.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer at jeg observerer samtalen de ulike elevgruppene har om den aktuelle teksten som blir brukt i forskningen. Samtalen blir tatt opp på lyd og deretter skrevet av til tekst, for å lettere kunne tolke samtalen. I etterkant av gruppesamtalen, ønsker jeg å intervju noen av elevene. Dette kan være aktuelt å gjøre på to ulike tidspunkt, et intervju rett etter gruppesamtalen, og et intervju en tid etterpå. På grunn av at jeg ønsker et bredt datamateriale, blir det aktuelt å spørre læreren din om hvilken måloppnåelse du ligger på i norsk. Deltakelse i studien har ingenting med karakteren din i norsk å gjøre, og vil på ingen måte kunne påvirke denne.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, vil personopplysningene dine bli behandlet konfidensielt og i samsvar med gjeldende retningslinjer for personvern og forskningsetikk. Det er kun jeg som masterstudent og i enkelte tilfeller veileder, som har tilgang til materialet. Materialet blir trygt lagret på datamaskin med brukernavn og passord. Navn og opplysninger om deg vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, da alt materialet som blir brukt blir anonymisert. Ved prosjektets slutt vil *alle* personopplysninger bli slettet. Etter planen skal prosjektet være ferdig vår 2021.

## **Frivillig deltakelse**

Det er helt frivillig å delta i undersøkelsen og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Det vil ikke ha noen konsekvenser for deg om du trekker deg. Dersom du trekker deg etter prosjektet er gjennomført, blir alle opplysningene om deg anonymisert.

Om du er over 15 år, kan du selv skrive under på skjemaet. Om du er under, må dine foresatte skrive under på at det er greit du deltar. Hvis du ikke ønsker å være med, trenger du ikke gjøre noe.

## **Rettigheter**

Hvis du sier ja, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Å få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Har du eller foreldrene dine spørsmål til prosjektet, eller trenger å bruke rettighetene dine, kan du ta kontakt med:

- Solveig Paulsen, student OsloMet: [s169166@oslomet.no](mailto:s169166@oslomet.no) Tlf.: 45 20 80 31
- Veileder ved OsloMet, Inger Vederhus: [inger.vederhus@oslomet.no](mailto:inger.vederhus@oslomet.no)
- Personvernombud ved OsloMet: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS: [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) Tlf.: 55 58 21

17

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. De har vurdert at behandlingen av personvernopplysninger i studien er i samsvar med gjeldende regelverk.

## **Vennlig hilsen**

Solveig Paulsen

Masterstudent

Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norsk - OsloMet – Storbyuniversitetet

## **Samtykke til i studien**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Utfordrende tekster i klasserommet”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppesamtale som blir tatt opp på lyd
- å delta i intervju, om aktuelt
- å bli observert
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.våren 2021.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **3.) Semistrukturert intervjuguide januar 2021**

#### **Spørsmål til begge gruppene, uavhengig av didaktisk ramme:**

- Hva synes dere om teksten?
  - o Eventuell oppfølging: Hva i teksten synes dere var vanskelig?
- Hvordan var det å arbeide med denne teksten i gruppe?
- Hva synes dere om å møte en slik tekst i norskundervisningen?
- Hvordan jobber dere vanligvis med tekster i norskundervisningen?
- Er dere opptatt av hva læreren mener en tekst handler om?

## 4.) Semistrukturert intervjuguide mars 2021

### Spørsmål til begge gruppene, uavhengig av didaktisk ramme:

- Hva husker dere av novellen *Oppsong* som dere har lest?
- Hva slags inntrykk av opplegget sitter dere igjen med?
- Hvordan var det å snakke om en vanskelig tekst på denne måten?
- Hva synes dere om at jeg sa jeg trengte hjelp til å forstå teksten?
- Dere pratet lenge om mening i samtalen om novellen. Hva legger dere i dette?
- Må en tekst gi mening for å være god?
- Kunne dere tenke dere å lese og samtale om en slik vanskelig tekst i norskundervisningen igjen?
- Har lærerens mening om en tekst noe å si for deres egen tolkning?

### Spørsmål til gruppen *med eksplisitt didaktisk ramme* på samtalen:

- Hvordan opplevde dere det å få spørsmål til teksten, både de før lesningen og underveis?