

Guri Solem Bolgen

Litteraturlesing i to klasserom.

En fagdidaktisk oppgave om hvordan elever med norsk som førstespråk og elever med norsk som andrespråk forstår og tolker en novelle fra 1920.

Mastergradavhandling i nordisk litteraturvitenskap, høsten 2011.

Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap.

Forord

Engasjerte mennesker som Torlaug Løkensgard Hoel, Hildegunn Otnes og Marte Engdal har inspirert meg til å skrive en masteroppgave rettet mot skole og litteraturundervisning. Prosessen frem til den ferdige masteroppgaven har vært lærerik og utfordrende, og jeg angrer ikke et sekund på at jeg valgte en fagdidaktisk tilnærming.

Underveis har jeg hatt mange støttespillere. Disse fortjener en stor takk:

Veilederen min Marte Engdal. Du støtter og motiverer, og gir gode råd som drar meg og oppgaven fremover. Takk for god inspirasjon, konstruktive tilbakemeldinger og fine veiledninger.

Mamma og pappa for at dere alltid støtter meg.

Lesesalsgjengen og de fine lunsjene vi hadde på vårsemesteret. Har savnet dere!

Kjæresten min for søndagsturer i skog og mark.

Gamle og nye kollegaer på Studentservice – dere er en herlig gjeng!

Til slutt; en spesiell takk til elevene og lærerne som stilte opp, uten dere ville det ikke blitt noen oppgave!

Trondheim, 1.november 2011.

Innhold

| | |
|--|----|
| Forord..... | |
| 1 Innledning..... | 1 |
| 1.1 Bakgrunn | 1 |
| 1.2 Problemstilling..... | 2 |
| 1.3 Tidligere forskning..... | 3 |
| 1.4 Oppgavens oppbygning..... | 3 |
| 2 Teori – teksten og leseren | 5 |
| 2.1 Møte mellom tekst og leser | 5 |
| 2.1.1 Lesere i skolen | 6 |
| 2.2 Skjønnlitteratur i skolen | 8 |
| 2.2.1 Eleven som leser..... | 9 |
| 2.2.2 Elevene i dialog..... | 10 |
| 2.2.3 Den hermeneutiske sirkel..... | 11 |
| 3 Materiale og metode..... | 13 |
| 3.1 Utgangspunkt og metodisk tilnærming..... | 13 |
| 3.1.1 Spørsmålene til teksten..... | 14 |
| 3.1.2 Klassene..... | 15 |
| 3.1.3 Valg av skjønnlitterær tekst..... | 16 |
| 3.1.4 Føringerne lærerne fikk | 17 |
| 3.1.5 Samtykkeerklæring..... | 17 |
| 3.2 Bearbeiding av materiale | 18 |
| 3.2.1 Det skriftlige materialet..... | 18 |
| 3.2.2 Det muntlige materiale | 19 |
| 3.3 Etske utfordringer..... | 20 |
| 4 Elevenes forståelse og tolkning av novellen..... | 21 |
| 4.1 Elevenes første tanker etter å ha lest novellen..... | 21 |
| 4.1.1 "jeg syntes synd på Signe" | 21 |
| 4.1.2 "Denne novellen er ikke i år 2010" | 23 |
| 4.1.3 "de andre på gården er misunnelig på Signe" | 25 |
| 4.2 Elevenes beskrivelse av hovedpersonen | 27 |
| 4.2.1 "omtenksom dame som alltid har tid til alle" | 27 |
| 4.2.2 "Jeg ser ikke for meg Signe som den personen som kan gjøre noe sånt" | 28 |
| 4.3 Elevenes forståelsen av årstidene som virkemiddel | 29 |

| | |
|---|----|
| 4.4 Elevenes tanker om rosens betydning | 30 |
| Kort oppsummering..... | 31 |
| 4.5 Samtalen om novellen..... | 32 |
| 4.5.1. "det kan jo bare vær rykta" | 33 |
| 4.5.2 "hu va jo heller ikke gift" | 35 |
| 4.5.3 "æ trur den kan vær basert på ei sann historie" | 36 |
| 4.5.4 "eg sammanliknar ho litt med Askepott på en måte da" | 37 |
| 4.5.5 "Noen hadde litt andre vrier og utdypet det på en litt annen måte" | 39 |
| 4.5.6 "eg tenker om hun går ut i skogen og tar livet sitt" | 40 |
| 4.5.7 "det e ironi kanskje" | 42 |
| 4.5.8 "det er jo et tegn på kjærlighet" | 44 |
| 4.5.9 "det er mange vitner som skriver disse tekstene" | 46 |
| Kort oppsummering av samtalene..... | 48 |
| 5 Drøfting og oppsummering | 49 |
| 5.1 Elevenes forståelse og tolkning av novellen | 49 |
| 5.2 Skrivning kontra samtale i de to klasserommene | 50 |
| 5.2 Litteraturundervisningens verdier og utfordringer | 53 |
| 5.3 Tilbake til problemstillingen | 54 |
| Litteratur..... | 57 |
| Vedlegg 1 - Informasjon om metodeinnsamling. | I |
| Vedlegg 2 - Føringer for undervisning om "Barnet" av Ingeborg Refling Hagen. | II |
| Vedlegg 3 Samtykkeerklæring | V |

1 Innledning

Skjønnlitteratur kan være en kilde til innsikt og opplevelser. Utgangspunktet for denne oppgaven var et ønske om å studere hvordan elever med ulik kulturell bakgrunn forstår og tolker en skjønnlitterær tekst. Materialet er hentet fra elevenes umiddelbare skriftlige responser på teksten og den påfølgende klasseromssamtalen.

1.1 Bakgrunn

”Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom hele grunnopplæringen er språklig selvtilit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring” (Kunnskapsløftet, 2006). Litteratur kan gi innblikk i andre tradisjoner, kulturer og tidsepoker, og kan føre til refleksjon som kan påvirke leserens holdninger og verdier. I tillegg kan litteraturlæsning utvikle lese- og skriveferdigheter.

For elever med et annet morsmål enn norsk er norsk et andrespråk. Elisabeth Ellingsen skriver i “Samtaler om litteratur i klasserommet” at arbeid med skjønnlitteratur kan være med på å styrke språkinnlæringen. Spesielt bearbeiding gjennom å gjenta det en hører og leser, og utvikling av ulike undervisningsaktiviteter som kan føre til kreative samtaler om tekster, er måter som kan øke språkinnlæringen (Ellingsen, 2008:68).

Flere skriver også om litteraturens rolle når det gjelder å skape empati. En verdifull menneskelig egenskap er å kunne sympatisere med eller identifisere seg med andres erfaringer. Ofte fremstiller og formidler litteratur emosjoner, og gjennom skjønnlitteratur kan man få direkte innblikk i karakterenes indre liv. Lesing av litteratur kan dermed gi øvelse til å forstå eget og andres liv i den virkelige verden. Psykologen Jerome Bruner fremhever at kulturens mangfoldige fortellinger er en kilde til å utvikle empati, fordi man gjennom fortellingen kan forstå hvordan andre mennesker tenker og føler (Hennig, 2010:41-42, Penne, 2001:139-140). Per Thomas Andersen stilte spørsmålet *Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?* på LNUs landskonferanse tidligere i år. Han nevner også viktigheten av litteratur ved at den kan utvikle innlevelsessevne og empati, og understreker hvor viktig dette er for et velfungerende demokratisk samfunn. I tillegg kan litteraturen yte motstand i den forstand at den kan fungere som kritikk av etablerte sannheter. Andersen skriver at “[l]itteraturen gir oss mulighet til både å studere de narrative emosjonene vi er innleiret i, og til å reflektere over dem og utvikle kritiske holdninger til dem.” Begrepet narrative emosjoner beskriver at emosjoner er sosialt konstruerte gjennom kulturfortellinger. Skjønnlitteratur kan formidle

disse videre, men også skape rom for endring. Et eksempel på narrative emosjoner som har endret seg finner vi ved å se på kulturfortellingene om kjønn og kjønnsroller. Skjønnlitterære tekster har vært en viktig bidragsyter i denne utviklingen (Andersen, 2011:19-20).

Den skjønnlitterære teksten som er utgangspunkt for studien er novellen "Barnet". Den ble skrevet av Ingeborg Refling Hagen (1895-1989), og er første gang utgitt i novellesamlingen "Naar elv skifter leie" fra 1920. Refling Hagen var en allsidig forfatter som har etterlatt seg en stor produksjon. I tillegg til novellesamlinger har hun utgitt romaner, barnebøker og diktsamlinger. Hun er også kjent for sitt engasjement i Suttung-bevegelsen, en bevegelse som hadde formidling av kultur, litteratur og pedagogikk som målsetning (Andersen, 2001:412).

Novellen kan plasseres innenfor realistisk litteratur. Grunnleggende trekk ved realistisk litteratur er sannsynlighet og troverdighet, og at man kan gjenkjenne elementer fra egen virkelighet i tekstene (Hvistendahl, 2001:191), (Sørensen, 1983:11). Jeg valgte denne novellen fordi jeg ønsket å bruke en eldre novelle og fordi jeg håpet den kunne formidle kulturkunnskap om hvordan Norge var for nesten hundre år siden. En annen grunn var at novellen bruker en del symboler som virkemiddel, og derfor må leseren i større grad tolke for å danne en forståelse av hva novellen handler om. Dette hadde jeg forhåpninger om at ville gi et rikt materiale.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen er *Hvordan forstår og tolker elever i to klasserom skjønnlitteratur?* De to klasserommene representerer henholdsvis elever med norsk som førstespråk og elever med norsk som andrespråk. Når jeg søker å finne ut hvordan elevene forstår teksten ser jeg elevenes besvarelser i lys av Cullers naturaliseringsmåter. Naturaliseringsmåtene kan forklares som de strategiene leseren tar i bruk for å relatere det som er ukjent i en tekst til noe som er kjent (Culler, 2002:161-162). Med spørsmål om hvordan elevene tolker ønsker jeg å se på hvordan de forstår det som ikke er umiddelbart tilgjengelig i teksten, altså det de på egenhånd og etterpå i fellesskap med klassen finner ut at novellen handler om.

I analysen og drøftingen kommer jeg inn på likheter og forskjeller mellom de to klassene, men det er ikke en sammenlikning av elever som har norsk førstespråk og elever som har norsk som andrespråk jeg fokuserer på. Jeg ser heller på tendenser i de to klassene, da det var dette som ble interessant i mitt materiale.

1.3 Tidligere forskning

Det er gjort en del forskning på hvordan elever leser litteratur tidligere, og denne forskningen har vært med på å inspirere meg til å skrive denne oppgaven. Jon Smidts *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*, er et eksempel på dette. Her følger han seks elever gjennom tre år på videregående skole, og gjennom referat fra klasseromsamtaler og elevenes egne tanker om tekstene gir Smidt et interessant bilde av at hver enkelt elev tar med seg sin egen forståelse inn i teksten (Smidt, 1989).

Birte Sørensen undersøker i *Litteratur – forståelse og fortolkning* hvordan elever og lærere i tre folkeskoleklasser møter litteratur, og hva som skjer i dette møtet. Boken er et resultat av et forskningsprosjekt på daværende Danmarks Lærerhøjskole som først og fremst ønsket å undersøke litteraturundervisning med fokus på meddiktning og elevenes egen tekstforståelse. Hun setter også fokus på litteraturens betydning for utvikling av identitet og dannelse (Sørensen, 2001).

Rita Hvistendahl har i *Eleveportretter fra det flerkulturelle klasserommet* fulgt fire elever fra ulike land gjennom tre år på videregående skole. I boken er det elevenes arbeid med eldre norsk litteratur om står i sentrum, og hun ser blant annet på hvilken betydning denne litteraturen kan ha for elever som ikke er vokst opp i Norge. Portrettene av elevene er bygd opp ved hjelp av intervjuer og elevenes arbeid med litteratur av Skram, Hamsun, Ibsen og Lie. Hovedtemaet i boken er fire elevers sosialisering og læring gjennom bruk av norsk litteratur (Hvistendahl, 2001).

Dr.polit.-avhandlingen til Sylvi Penne er et forskningsprosjekt med utgangspunkt i å finne ut hvordan norskfaget fungerer som identitetsfag og om det kan medvirke til inkludering eller ekskludering i et stadig mer flerkulturelt samfunn. Hovedmålet med prosjektet var å belyse virkningen av norskfaget på ungdomsskoletrinnet, og hun sammenliknet elever i ungdomsskoleklasser i to bydeler i Oslo-området. På den ene skolen var mer enn 60 prosent av elevene minoritetsspråklige (Penne, 2006).

1.4 Oppgavens oppbygning

I kapittelet “Teori – teksten og leseren” vil jeg se på resepsjonsteori og bruk av skjønnlitteratur i skolen. Jeg vil også trekke inn teorier fra Umberto Eco, Mikhail M. Bakhtin og Hans-Georg Gadamer og se disse med utgangspunkt i tekstlesning. Cullers naturaliseringsmåter blir også forklart i dette kapittelet.

I kapitlet “Materiale og metode” forteller jeg om hvordan materialet ble samlet inn, tankene bak fremgangsmåten og tilbakemeldinger fra lærerne. Her skriver jeg også om etiske utfordringer ved å forske i klasserom.

I kapitlet “Elevenes forståelse og tolkning av teksten” analyserer jeg elevenes skriftlige og muntlige besvarelser. Her ser jeg på hvilke lesestrategiene elevene bruker for å skape forståelse av teksten, fenomener som fremkommer i de skriftlige besvarelsene og i samtalene. Her kommer også likheter og forskjeller mellom de to klassene fram.

I det siste kapitlet “Drøfting og oppsummering” trekker jeg frem funnene mine og belyser disse. Her skriver jeg om likheter og forskjeller mellom de to klassene, men også mellom de skriftlige og muntlige besvarelsene. Til slutt skriver jeg kort om verdier og utfordringer ved litteraturundervisning, og avslutter ved å ta en ny titt på problemstillingen.

2 Teori – teksten og leseren

Den grunnleggende tanken hos resepsjonsteoretikere er at teksten realiseres i møte med leseren. Innenfor resepsjonsteorien finnes det ulike retninger som legger ulik vekt på tekst og leser, og Resepsjonsestetikken og Reader-response-kritikken er regnet som to hovedretninger. Wolfgang Iser hørte til Resepsjonsestetikken og var opptatt av at leseren selv skaper mening ved å fylle ut tomrom i teksten. Han så for seg at teksten legger opp til en leserrolle som den reelle leser går inn i, og på denne måten er meningsmulighetene bestemt av teksten. Reader-response-kritikken har sin opprinnelse i USA og er en mindre enhetlig retning enn Resepsjonsestetikken. Den blir sett på som en samlebetegnelse for teorier som har leseprosessen av litterære verk som fokus, og forklaringer på hvordan og i hvor stor grad leserne bestemmer tekstens mening er varierende (Lothe, Refsum, Solberg, 2007:191, 122), (Skei, 1991:51-53).

Italieneren Umberto Eco mener i likhet med Iser at teksten tilbyr en leserrolle, og at teksten inneholder et sett av instruksjoner. Han betoner en gjensidig avhengighet mellom tekst og leser, og mener at man ikke kan gå bort fra at teksten har en hensikt. Han mener at man kan velge å lese teksten lukket og dermed tildele teksten en bestemt mening, men at det også er mulig å lese den friere (Lothe et al., 2007:191), (Sørensen, 2001:83-84). Jeg har innledningsvis valgt å se nærmere på Eco fordi hans syn på tekst og teksttolkning gir teksten en status uavhengig av leseren samtidig som den gir leseren tolkningsmuligheter.

I dette kapitlet vil jeg starte med å se på hvorfor lesere fortolker på ulike måter og dette ser jeg i lys av Umberto Eco sine teorier. Videre vil jeg stille spørsmål til elevenes rolle i tekstfortolkningen, og blant annet spørre om det finnes noen begrensning for hvordan elevene kan tolke teksten. Jeg vil også se på debatten om pedagogisk bruk av litteratur i skolesammenheng, og til slutt se på teoretikere som Jonathan Culler, Mikhail M. Bakhtin og Hans-Georg Gadamer. Disse teoretikerne vil være sentrale i analysekapitlet.

2.1 Møte mellom tekst og leser

Umberto Eco viser i essaysamlingen *Seks turer i fortellingens skoger* (1994) hvordan skogen kan brukes som metafor for den fortellende teksten. Han beskriver skogen som et sted fylt av valgmuligheter i form av merkede og umerkede stier, og stier som plutselig deler seg. Disse stiene finner vi i overført betydning i litteraturen. Leseren av litteraturen blir hele tiden tvunget til å velge og dette beskriver Eco slik:

Denne forpliktelsen til å foreta valg dukker faktisk opp i hvilket som helst utsagn, i hvert fall hver gang et transitivt verb forekommer. Mens fortelleren gjør seg klar til å avslutte en setning, inngår vi – kanskje underbevisst – et veddemål. Vi foregriper hans valg, eller spør oss engstelig om hvilket valg han vil ta (i det minste i dramatiske utsagn som f.eks. ”i går natt, på kirkegården, så jeg ...”). (Eco, 1994:16).

Eco tildeler altså leseren en rolle i teksten. Det er den enkelte leser som foretar valg og som velger hva han vil forfølge videre. Leserens fungerer altså som meddikter. Samtidig påpeker Eco at han skiller mellom to typer lesere, nemlig *den empiriske-leseren* og *modell-leseren*. Forskjellen på disse er at den empiriske-leseren leser på mange ulike måter, uten noen spesielle lover eller regler for hvordan han skal lese, mens modell-leseren spør seg selv hva slags type leser fortellingen ber han om å bli. Den empiriske-leseren bruker ofte teksten som beholder for egne lidenskaper, mens modell-leseren er ”[...] en lesertype som teksten ikke bare forutsetter som samarbeidspartner, men som den også anstrenger seg for å skape.” (Eco, 1994:18-19, 40). Med andre ord sier Eco at modell-leseren kjenner igjen strategier i teksten, altså må teksten inneha noe bestemt som den ønsker dele med leseren. Disse strategiene ligger i teksten i form av modell-forfatteren som er en størrelse i teksten (op.cit. 20-22). Den empiriske leseren velger enten å overse disse strategiene, eller han har ikke kunnskap til å se dem. Dette skal jeg i avsnittet nedenfor se i sammenheng med tekstkompetanse og kulturell kompetanse.

2.1.1 Lesere i skolen

I skolen finnes flere typer lesere. Hvis vi igjen bruker skogen som metafor for fortellingen kan vi se for oss at elevene vil vandre på ulike stier for å undersøke hva de synes er spennende. Noen vil velge de merkede stiene – de som man ledes til å velge, mens andre begir seg ut på de umerkede stiene. Elever er forskjellige, og det er nok en forklaring på hvorfor de velger ulike stier. De har ulik erfaringsbakgrunn, ulike leseerfaringer og kanskje ulik kulturell bakgrunn. For Eco vil modell-leseren være den som kjenner igjen og knekker kodene som ligger i teksten. Det betyr at denne type leser må ha tekstkompetanse som blant annet erverves gjennom ulike leseerfaringer. I tillegg må leseren kjenne igjen de kulturelle kodene som ligger i teksten. For å forstå teksten er kulturell kompetanse nærmest like viktig som rent tekniske leseferdigheter. I artikkelen ”Identitet, dannelse og kommunikasjon” skriver Leif Johan Larsen om norskfaget som identitetsfag, og hvordan litteratur kan bidra til en personlig og sosial utvikling hos elevene. Han skriver blant annet at litteraturundervisningen kan brukes til

å fremme kulturell alfabetisme, altså den mengde kulturell kunnskap en person må ha for å forstå og samhandle med samfunnet han er en del av (Larsen, 2005:91-92). Hvis vi igjen ser for oss elevene som vandrere i skogen, vil nok deres valg av retning bero på hva som gir mening for den enkelte. Når vi overfører dette bildet til lesing av litteratur vil deres valg ha bakgrunn i kulturell kompetanse, men også annen bakgrunnsviden som tidligere leseerfaringer og andre erfaringer i livet. Ved å åpne for dialog om forskjellige tolkninger av litteraturen vil det kunne bidra til økt kunnskap og fremme kulturell alfabetisme. Litteraturlesning har tradisjonelt sett, i fagplantradisjon, blitt sett på som en inngang til opplevelse, kunnskap, identitetsdannelse, samhold, estetiske og etiske erfaringer (op.cit. 99). Ved å ha dette for øyet kan litteraturundervisningen blir mer leserorientert og dermed brukes som inngangsport til å lære noe mer om verdenen vi er en del av.

I *Norsklæreren* 2/1996 skriver Eva Maagerø om hvordan lærere kan bruke Umberto Eco og Wolfgang Iser som veiledere i arbeidet med skjønnlitteratur. I artikkelen trekker hun frem Ecos idé om teksten som et sted med merkede og umerkede stier og Isers utfylling av tekstens tomme plasser, og viser hvordan deres ideer kan brukes til å skape engasjement i klasserommet. Hun vektlegger særlig fremmedspråklige elevers møte med norsk skjønnlitteratur, men sier at det å skape engasjement rundt litteraturen er viktig uansett om elevene har norsk som første- eller andrespråk. Engasjement, skriver Maagerø, skapes ved at elevene er aktive medskapere av teksten. Dette kan videre føre til økt leselyst, og for elever med norsk som andrespråk vil leselysten bidra til utvikling av språkkunnskaper. Måten man fremmer engasjementet på er ved å anerkjenne elevenes tolkninger. Elevene må tildeles en rolle av betydning i forhold til teksten, og det må derfor være rom for å diskutere elevenes utfylling av tomme plasser eller valg av ulike stier. Diskusjonen bør være en viktig del av tekstarbeidet, og gjennom denne kan man få frem et spennende og lærerikt mangfold av tolkninger (Maagerø, 1996:19-21). Maagerø tar også opp det kulturelle aspektet ved tekstlesning. Hun skriver at:

Fremmedspråklige lesere kommer ofte med andre kulturbaserte og individuelle erfaringer, holdninger, forventninger og opplevelser til møtet med teksten enn morsmålelevne. Og tekster fra andre kulturer kan by på andre umerkede stier og tomme plasser enn de tekstene en møter i egen kultur (op.cit. 20).

En skjønnlitterær tekst er et kulturprodukt. I møte med tekster med en annen opprinnelse enn vår egen bruker vi vår egen erfaringsverden for å forstå teksten, altså til å utfylle de tomme plassene. Når fremmedspråklige elever leser norske tekster vil også de bruke sin

erfaringsverden, og dermed kanskje få noe annet ut av teksten enn en elev med norsk kulturbakgrunn. Gir man elevene rom til å diskutere skjønnlitteraturen på bakgrunn av sine assosiasjoner og utfyllinger, kan litteraturundervisningen også åpne opp for kulturlæring for både de norske og de fremmedspråklige elevene. For å skape engasjement poengterer Maagerø at elevenes synspunkter må anerkjennes som viktige lesemaåter, og at lærerens lesemaåte ikke skal overskygge eller være ”den riktige” (op.cit. 20-21). Det å være bevisst på at man ikke skal overstyre elevenes forståelse av teksten er det flere som er opptatt av, (f. eks Dysthe, 1995:59, Smidt, 1983:203-204, Hennig, 2010:183, Strand, 2009:40-41). Imidlertid kan man spørre seg – kan man akseptere alle lesemaåter i et klasserom? Det Maagerø svarer på dette spørsmålet er at elevene må kunne begrunne hvorfor de leser teksten på den måten de gjør (Maagerø, 1996:21). Men er det likevel riktig å bruke verdifull undervisningstid på elevers ulike synspunkter og tolkninger av samme tekst? Nedenfor skal jeg se nærmere på dette.

2.2 Skjønnlitteratur i skolen

Hvor langt kan læreren akseptere at elevene vandrer på umerkede stier? Hva er relevant og urelevant tolkning av en tekst? Er det noen begrensning for hvordan elevene kan tolke teksten? Eco skriver om dette at lesere som leter etter ting og følelser som bare har med seg selv å gjøre bruker teksten, altså de fortolker den ikke. Han understreker at det ikke er noe galt i det, men han kaller dette dagdrømmeri og ingen offentlig aktivitet (Eco, 1994:20). I skolesammenheng blir det verken særlig produktivt å legge listen for hvordan man skal lese litteratur for høyt eller for lavt. Åsmund Hennig skriver i en innføringsbok om litteraturdidaktikk at målet for litteraturlesing bør være ”[...] å utvikle elevenes forhold til den kunnskapen og de ferdighetene de faktisk har, sett i lys av både andre tekster, andre lesninger, andre lesere og ikke minst andre og kanskje viktigere sider av elevenes tilværelse.” (Hennig, 2010:89). Sitatet viser at Hennig støtter en pedagogisk bruk av litteratur, der elevene får bruke sin egen og hverandres subjektive kunnskap i møte med litteraturen.

Pedagogisk bruk av litteratur har blitt debattert. Atle Kittang spør i artikkelen ”For eller imot tolking” om hva som vil gå tapt når tolkning blir erstattet med pedagogisk bruk:

Spørsmålet er kva som i så fall skjer med Ibsens tekst. Kva vil gå tapt når tolking blir erstatta av pedagogisk bruk? Kanskje vil det føre til at vi unndrar oss konfrontasjonen med det særeigne ved Ibsens verk *som litterært kunstverk*. At vi heftar oss meir ved den avsløreande og/eller forkynnande Ibsen enn ved dramatikaren Ibsen (Kittang, 2001:43).

Kittang viser gjennom artikkelen at han verdsetter en vitenskapelig lesning av litteratur. I klasserommet blir læreren med sin kunnskap og kompetanse den som formidler teksten for å unngå potensielle feillesninger. Jon Smidt gir leseren større betydning, og representerer derfor en annen posisjon enn Kittang. For Smidt er subjektiv forankring en viktig del av litteraturundervisningen. Subjektiv forankring går ut på å legge til rette for at elevene kan kjenne igjen konflikter som teksten tar opp og på den måten få elevene til å bli engasjerte i arbeidet med litteraturen (Smidt, 1989:31-32). Smidt skriver at han bruker teateret som metafor når han tenker på litteraturundervisning:

Teater og skole er svært ulike institusjoner på mange viktige punkt, men læreren kan komme nære teaterarbeiderens syn på tekst og mening: Teksten blir først til noe mer enn tegn på papir når den møter lesere, tekstens mening skapes av aktørene i spillet i klasserommet, tekstene må "nyoppføres" i hver ny time eller klasse, og målet for den sosiale prosessen i klasserommet er at deltakerne skal oppleve situasjonen *meningsfylt, betydningsfull* (Smidt, 1992:17).

Både Kittang og Smidt har interessante forståelser av hvordan elevene skal aktiviseres i litteraturundervisningen. Mens Kittang er opptatt av teksten og en vitenskapelig lesning, gir Smidt leseren en større betydning. Smidt skriver at den gode litteraturlæreren ikke bare trenger tekstkompetanse, men også elevkompetanse og situasjonskompetanse for å skape mening for og med elevene. Med dette mener han at læreren må kunne se og utløse mulighetene hos elevene og situasjonene i undervisningen (op.cit. 17). Lesningen blir derfor både styrt av leserne og konteksten disse befinner seg i. Ut fra de ulike posisjonene Kittang og Smidt representerer, blir Umberto Eco stående i en mellomposisjon som både tilskriver leseren og teksten betydning.

2.2.1 Eleven som leser

I analysen har jeg valgt å se på hvordan elever i to klasserom forstår og tolker litteratur. Det ene klasserommet består av elever som har norsk som førstespråk, (med noen få unntak), og det andre klasserommet består av elever som har norsk som andrespråk. Hvilke lesestrategier elevene bruker for å skape forståelse av teksten ser jeg i lys av Jonathan Cullers naturaliseringsmåter. Naturaliseringsmåtene går ut på at leserne knytter det de oppfatter som fremmed i teksten til noe de kan forstå og relatere til. Ulike lesere vil ha ulike strategier for å skape forståelse i teksten og Culler nevner fem måter å naturalisere tekster på.

Den første naturaliseringsmåten går ut på at leseren forstår den skjønnlitterære teksten ved å trekke paralleller mellom sin egen virkelighet og tekstens verden. Leseren bruker

dermed kunnskap fra den virkelige verden til å forstå teksten med, og gir de fiktive karakterene følelser, tanker og minner. Leseren skiller ikke mellom den virkelige verden og tekstens verden, og dette gjør at leseren tar forstillinger fra sin egen verden for gitt i sitt møte med teksten (Culler, 2002:164-165).

Den andre naturaliseringsmåten ligner litt på den første naturaliseringsmåten i den forstand at leseren bruker kunnskap fra egen virkelighet til å forstå teksten. Lesere som bruker denne naturaliseringsmåten overfører ikke teksten i like stor grad til virkeligheten som de som bruker den første naturaliseringsmåten, men de bruker kulturelle kunnskaper for å forstå fenomener i teksten. Kulturelle kunnskaper kan forstås som kulturelle referanser, forestillinger og stereotyper som er skapt av kulturen man tilhører. Leseren bruker kulturelle referanser til å forstå ved å generalisere, ved å finne sammenhenger mellom årsak og virkning eller person og handling, og ved å bruke elementær psykologi for å forklare et fenomen eller sammenhenger. Leserens gjør altså teksten forståelig ved å knytte fenomen i teksten til egen kulturell referanseramme (op.cit. 165-169).

Til forskjell fra de to første måtene å naturalisere teksten på, fokuserer leseren som forstår teksten ved hjelp av den tredje naturaliseringsmåten på teksten som tekst. De trekker ikke inn sin egen virkelighet i like stor grad, men forstår teksten ved hjelp av litterære forventninger. De bruker med andre ord litterær kompetanse i møte med teksten. Kunnskaper om sjanger, virkemiddel, om forfatteren eller hans/hennes biografi er noe av det leseren bruker til å skape forståelse (op.cit. 169-173).

Leseren som bruker den fjerde naturaliseringsmåten fokuserer på hvordan teksten er skrevet. Leseren leser teksten som tekst, (som i den tredje naturaliseringsmåten), men Culler sier at denne naturaliseringsmåten er videre og inkluderer mer enn den tredje. Leseren bruker den fjerde naturaliseringsmåten når han leser teksten med et metablik, altså fokuserer på hvordan tekstverdenen er skapt og hva som karakteriserer teksten (op.cit. 173-177).

Til slutt går den femte naturaliseringsmåten ut på at leseren forstår teksten på to måter, hvorav en av tolkningene forstås som ironisk eller parodisk. Leseren bruker de andre naturaliseringsmåtene til å finne ut hvilken forståelse som fungerer best eller er den riktige (op.cit. 178-179).

2.2.2 Elevene i dialog

Mikhail M. Bakhtin hevder at vi forstår en tekst når vi svarer på den. Alle tekster inneholder dialogiske utvekslinger av ytringer og det er disse vi må gå i dialog med og svare på for å

forstå. Bakhtin forstår ytringer som gjenklang av andre ytringer, og han ser ytringer som svar på andre ytringer innenfor den sfæren de er en del av. Gjenklangen av ytringer kan komme mye senere, og de kan oppstå i andre former enn de opprinnelig var (Bakhtin, 2005:10-11). Ulike ytringer som bygger på hverandre vil føre til en stadig bredere forståelse, og i et klasserom kan man se for seg at dette skjer gjennom nye assosiasjoner som skapes ved at elevene og læreren deler sine tanker om litteraturen.

Tekstens mening oppstår i denne forståelsen i dialogen mellom tekst og leser. I et klasserom vil man ha flere dialoger. Det vil være ulike dialoger mellom elevene og teksten, mellom elevene som gruppe og mellom elevene og læreren. For å opprette en dialog med teksten må elevene svare på den. Jon Smidt skriver at særlig eldre litteratur kan være utfordrende å aktualisere på en slik måte at elevene synes det er meningsfylt å svare stemmene i fra fortida. Han skriver at man kan engasjere elevene ved å finne referansepunkt hvor elevene kan svare teksten med egne, subjektive tanker (Smidt, 2004:179).

I skolesammenheng er ideene om hvordan mening og forståelse skapes av stor betydning i undervisningen. Olga Dysthe bruker Bakhtins tankegodt i boken *Det flerstemmige klasserommet* hvor hun presenterer kasusstudier gjort i et norsk- og to amerikanske klasserom. Hun peker på viktigheten av respons og dialogisk utveksling som ledd i undervisningen, fordi forståelse er avhengig av en mottaker som responderer, og ved å gi respons skapes en møteplass hvor mening og forståelse oppstår. Forståelse og respons henger altså nøye sammen. Vi skaper ikke mening alene, men sammen med andre (Dysthe, 1995:64).

2.2.3 Den hermeneutiske sirkel

Hans-Georg Gadamer skriver i "Om forståelsens sirkel" at forståelse er noe leseren konstruerer ved å danne meningsforventninger som redigeres etter hvert som man leser. Det er våre meningsforventninger, (utkast til hva vi tror tekstens mening er), som styrer hvordan vi forstår teksten. Meningsforventningene revideres kontinuerlig ved at forståelsen av teksten beveger seg mellom del og helhet, og når alle deler sammenfaller til en helhet har man i følge Gadamer forstått teksten (Gadamer, 2003:33). Forståelse er altså noe leseren skaper seg etappevis ved at man forstår mer, og kanskje annerledes enn man først trodde etter hvert som man trenger inn i teksten.

Jerome Bruner sier at mennesker er tolkende vesener, og at all forståelse er resultat av tolkning (Penne, 2001:217). Forståelse og tolkning skjer ikke i et vakuum. Leserens bringer med seg noe Gadamer kaller for "for-meninger" og "for-dommer" i møte med teksten, og han

skriver at "[d]et gjelder å bli seg sin egen forutinntatthet bevisst, slik at teksten kommer til syne i sin annerledeshet" (Gadamer, 2003:38). Gadamer er altså opptatt av at leseren skal være bevisst de meningene han kommer til teksten med, fordi meningsforventninger er med på å påvirke hvordan teksten oppfattes og forstås.

Særlig er Gadamer opptatt av den historiske sammenhengen tolkeren befinner seg i: "Enhver tid har sine referanserammer, sine tause forutsetninger, sine 'fordommer', og leseren er barn av sin tid og kan altså ikke uten videre forstå teksten slik den opprinnelig var tenkt." (Smidt, 1989:18). Leserens vil nok alltid møte tekster med egne forståelser, fordommer og spørsmål uavhengig av om teksten stammer fra en annen tid eller kultur enn sin egen, men en kan tenke seg at dersom avstanden mellom tekst og leser er stor, så kan det gjøre teksten vanskeligere for leseren å forstå. Gadamer skriver at når leserens meningsforventninger ikke passer med det teksten forteller, prøver leseren å forstå den enten psykologisk eller historisk (Gadamer, 2003:40). Både psykologiske og historiske referanserammer vil være en del av leserens kulturelle kompetanse. I et flerkulturelt klasserom vil leserne ha ulike kulturelle referanserammer, derfor vil også meningsforventningene til en tekst være forskjellige. Det å søke mening er en hermeneutisk handling og inn i den hermeneutiske handlingen som veksler mellom del og helhet vil leserne ta med seg ulike forståelser, som igjen gjør at teksten forstås og tolkes på ulike måter.

3 Materiale og metode

I dette kapittelet vil jeg belyse de metodiske valgene jeg har tatt i forbindelse med innsamling og bearbeiding av materiale. Jeg vil starte med å presentere prosjektet mitt og skrive kort om hvorfor problemstillingen endret seg til å bli det den er i dag, nemlig *Hvordan forstår og tolker elever i to klasserom litteratur?* Deretter presenterer jeg rammene for innsamling av materiale. Dette gjør jeg ved å fortelle om spørsmålene elevene skulle svare på, beskrive de to klassene, bakgrunnen for valg av skjønnlitterær tekst, samt fortelle om hvilke føringer lærerne fikk. Bearbeidingen av materialet er neste hovedpunkt, og her vil jeg beskrive hvordan jeg har valgt ut empiri til videre analyse og hvilke analysemetoder jeg bruker. Jeg vil til slutt skrive om etiske utfordringer ved analysearbeidet.

3.1 Utgangspunkt og metodisk tilnærming

I starten av prosjektet var utgangspunktet for oppgaven å finne ut hvordan samtaler om litteratur kan bidra til å utvikle elevers kunnskap om egen og andres kultur. Derfor valgte jeg ut to norskklasser med en representasjon av elever med ulik kulturell bakgrunn. Underveis endret jeg problemstillingen til å finne ut hvordan elever i to klasserom forstår og tolker litteratur. Grunnen til at jeg valgte å gjøre endringer i problemstillingen var at materialet mitt rommet mange flere forståelser og tolkninger enn det jeg i utgangspunktet trodde det ville gjøre. Samtidig skulle det også vise seg vanskelig å etterprøve i hvor stor grad elever utvikler kulturell kunnskap gjennom litteratur – selv om jeg er overbevist om at litteratur kan fungere som inngangsport til kunnskap om egen og andre kulturer.

I januar tok jeg kontakt med to lærere på en videregående skole i Trondheim. Den ene læreren var lærer for en allmennfaglig påbygningsklasse i norsk, hvorav alle elevene unntatt tre var født og oppvokst i Norge. Den andre læreren var lærer i en norskklasse for elever som har norsk som andrespråk, og disse elevene gikk sisteåret på allmennfag. Etter et kort møte med lærerne sendte jeg dem informasjon om prosjektet mitt, der jeg kartla mine tanker rundt gjennomføringen og åpnet opp for at de kunne komme med sine tanker rundt det jeg planla.¹

Materialet jeg har valgt å bruke for å svare på problemstillingen er observasjon, skriftlige besvarelser og lydopptak. De skriftlige besvarelsene og lydopptakene vil stå i fokus i analysen, men enkelte observasjoner vil også tas med.

¹ Den første informasjonen jeg sendte lærerne ligger som vedlegg 1.

3.1.1 Spørsmålene til teksten

Elevene skulle til sammen svare skriftlig på fem spørsmål, og disse besvarelsene utgjør det skriftlige materialet. Fire av spørsmålene skulle elevene svare på umiddelbart etter at novellen var lest høyt, og det femte etter at samtalen om novellen var over. Novellen ble delt ut til elevene slik at alle kunne følge med på teksten mens den ble lest høyt. Grunnen til at den ble lest høyt var at høytlesningen ville forsikre meg om at alle elevene fikk lest novellen og at vanskelige ord ble forklart. Spørsmålene elevene skulle besvare umiddelbart etterpå var disse:

- 1) Hva er det første du tenker etter å ha lest novellen?
- 2) Hvordan vil du beskrive hovedpersonen Signe Sletten?
- 3) Det nevnes flere ganger at hun er juniprinsesse, hvordan kan årstidene være med på å skape stemning i novellen?
- 4) Hva tror du metaforen om rosen kan bety?

Etter at samtalen var over skulle elevene på nytt skrive individuelt, og da var spørsmålet:

- 5) Hva lærte du gjennom samtalen om novellen som du ikke visste/ikke hadde tenkt på tidligere?

Tanken bak disse spørsmålene var at svarene ville gi meg verdifull innsikt i hvordan alle elevene forstod og tolket teksten, samt hva den enkelte fikk ut av samtalen. Jeg har prøvd å lage spørsmålene så åpne som mulige, samtidig som jeg i spørsmål tre og fire indirekte etterspør litterær kompetanse for å se hva elevene oppfatter som underliggende tematikk. Det er flere grunner til at jeg laget disse kortsvarsoppgavene. En av dem er at skriving fungerer som en strukturering av tanker og dermed også som et hjelpemiddel til å skape forståelse (Hoel, 2000:32). I og med at jeg er ute etter å finne ut hvordan elevene forstår og tolker novellen, vil det skriftlige materialet gi meg et innblikk i noen av tankene til hver enkelt elev. En annen grunn er at skrivingen vil forberede elevene til samtalen om novellen. Det å få orden på tankene sine gjennom skriving er et godt grunnlag for muntlig aktivitet. Hoel skriver i en artikkel at det å skrive før snakke er et pedagogisk grep som kan fremme muntlighet (Hoel, 1997:33). En tredje grunn er at hver enkelt elev får mulighet til å gå i en umiddelbar dialog med teksten. Hvis den muntlige samtalen om novellen hadde startet med en gang etter tekstlesingen, måtte elevene ventet på tur for å snakke, og da er det kanskje lettere å si seg enig med de som allerede har uttalt seg og glemme sine egne tanker. Hennig skriver at hvis elevene gis rom til å lage en personlig og umiddelbar respons, så øker lysten til å dele den med andre (Hennig, 2010:79). Skrivingen kan altså bidra til å utvikle personlige forståelser og tolkninger, og dette kan videre føre til mer engasjement i klasserommet (Maagerø, 1996:19).

I utarbeidingen av spørsmålene var jeg innom tanken på at spørsmålene kunne bli for ledende, og at bruk av spørsmål kan bestemme innholdet i svarene og dermed fungere destruktivt for et mangfold av tolkningsmuligheter. Selv om ledende spørsmål kan innskrenke mulige svar, så er de også ofte nødvendige (Kvale og Brinkmann, 2009:182-183). De fastsatte spørsmålene gjorde det enklere å sammenlikne elevenes svar siden spørsmålene de skulle svare på var felles for alle elevene. Om elevene ville tolket teksten annerledes uten spørsmålene er det vanskelig å svare på i ettertid.

I følge Olga Dysthe er bruk av åpne eller autentiske spørsmål viktig for å få elevene til å reflektere og tenke selv. Hun skriver at det som kjennetegner autentiske spørsmål er at læreren ikke vet svaret eller svaralternativene på forhånd, og at det derfor er elevens forståelse og tolkning som gis spillerom (Dysthe, 1995:57-58). Etter at elevene hadde skrevet svar på spørsmålene individuelt, ble det åpnet for å snakke om novellen og spørsmålene i plenum. I føringene til lærerne poengterte jeg spesifikt at det ikke skulle være noen ”riktig” eller ”feil” tolkning av novellen. I en undervisningssamtale vil bruk av autentiske spørsmål gi elevene mulighet til å komme med sin forståelse og tolkning uten at det blir bedømt som riktig eller feil. Underveis fulgte lærerne elevene opp med autentiske spørsmål for å få elevene til å fortelle mer om tolkningene sine. Det som fungerte fint med den muntlige samtalen var at mange elever kom på banen med sine tanker, men likevel forholdt enkelte seg stille under hele gjennomgangen. Fordelen med den muntlige samtalen er at den inviterer elevene som ikke mestrer skriftspråket like godt til å dele tolkninger som kanskje er vanskelig å skrive om. En annen fordel er at elevene kan spille videre på hverandres innspill og dermed komme frem til nye tolkninger sammen. Dette skjedde i begge klassene, men kanskje mest i norskklassen for elever med norsk som andrespråk.

Begrunnelsen for å samle inn materiale ved hjelp av skriftlige besvarelser og lydopptak var at jeg ville få materiale fra alle elevene, også de som forholdt seg tause under samtalen. Lydopptakene ville også fange opp de umiddelbare responsene på novellen, noe samtalen kan åpne opp for på en annen måte enn de skriftlige besvarelsene.

3.1.2 Klassene

Som sagt baserer jeg empirien på to klasser i videregående skole. Jeg har valgt å kalle de klasse norsk-1 og klasse norsk-2 siden dette henspiller på at majoriteten av elevene i disse klassene har norsk som første- eller andrespråk. Klasse norsk-1 består av 22 elever og alle går allmennfaglig påbygning og er mellom 19 og 23 år gamle. Det er en jevn kjønnsfordeling i

klassen. Som sagt har majoriteten av elevene norsk som førstespråk, men tre av elevene har norsk som andrespråk. Disse har bodd i Norge i henholdsvis 6, 8 og 11 år og kommer fra land i sørvest Asia, Midtøsten og Afrika. I tillegg er det to elever i klassen som er født og oppvokst i Norge, men som har foreldre fra sørøst Asia og som derfor er oppvokst med norsk og et annet språk som sine førstespråk.

Klasse norsk-2 består av 11 elever, og alle disse elevene har norsk som sitt andrespråk. Elevene går allmennfag, men får tilpasset undervisning i norsk og går derfor i en egen klasse for elever som har norsk som andrespråk. Elevene er mellom 18 og 24 år gamle, og også i denne klassen er kjønnsfordelingen jevn. Elevene kommer fra fire ulike land, og disse landene ligger i Midtøsten og sentral Asia. Hvor lenge de har bodd i Norge er varierende, da tre av elevene har bodd her i fire og fem år, fire har bodd her i åtte og ni år, tre har bodd her i 10 og 11 år og en har bodd her i 14 år. Læreren fortalte at elever med norsk som andrespråk får et tilbud på denne skolen om å gå i norsk som andrespråkklasse, og da blir det opp til den enkelte elev i samråd med lærer å finne ut hvilken norskklasse han/hun bør gå i.

3.1.3 Valg av skjønnlitterær tekst

Grunnen til at jeg valgte novellen "Barnet" av Ingeborg Refling Hagen var at jeg ønsket en tekst som åpnet opp for ulike tolkninger. Samtidig gir teksten innblikk i det norske samfunnet anno 1920, og tar opp problemstillinger som er knyttet til tiden teksten er skrevet i. Ulike tolkningsmuligheter og mulighet for tilegnelse av kulturell og historisk kunnskap var viktig, men lengden på teksten spilte også en rolle. Jeg valgte å bruke en novelle fordi det lar seg gjøre å lese den høyt for klassen, og tidsbegrensningen på 2 skoletimer i klasse norsk-1 og 3 skoletimer i klasse norsk-2 gjorde at det var viktig å finne en skjønnlitterær tekst som elevene fikk tid til å komme ordentlig inn i. Jeg kunne lagt opp flere kortprosattekster eller en lengre prosatekst, men da måtte elevene på forhånd ha lest teksten(e), og hvis de ikke hadde gjort det, eller ikke gjort seg opp noen forståelse av hva de hadde lest, så ville empirien min blitt mangelfull. I punktet nedenfor vil jeg skrive mer om dette, og hvorfor jeg til slutt valgte en kortprosattekst. Utgaven jeg bruker er hentet fra *Norske tekster. Prosa etter 1900* (Gimnes og Hareide, 1997).

3.1.4 Føringene lærerne fikk

For at undervisningen skulle bli lagt opp mest mulig likt i de to klassene utarbeidet jeg noen felles føringer som lærerne skulle følge.² Føringene var delvis utarbeidet på bakgrunn av lærernes tilbakemeldinger på den første informasjonen jeg sendte dem, samt på bakgrunn av hvilket materiale jeg trengte for å besvare problemstillingen. Føringene var skrevet som et planleggingsdokument for undervisningstimene, der hvilke spørsmål som skulle besvares, tidsperspektiv og gjennomføringen av samtalen ble tydelig beskrevet.

I føringene skrev jeg ned hvilke spørsmål jeg ønsket at elevene skulle svare på etter at novellen var lest og hvor lang tid elevene skulle bruke på dette. Jeg skrev at elevene skulle bruke ca. 15 minutt til å svare på de fire første spørsmålene, i praksis brukte elevene ca. 20-25 minutt til å svare på dem.

Noe jeg poengterte i føringene var at det er viktig å gjøre elevene oppmerksom på at det er refleksjon rundt novellen som er essensielt, og at det ikke finnes noe "fasitsvar". Dette fortalte lærerne videre til elevene, og lærerne fikk også anledning til å komme med sine tanker om novellen uten at disse skulle være "fasiten". I føringene skrev jeg også at det var viktig at flere elever kom til orde med ulike tolkninger av novellen, og at lærerne etter gjennomgangen av spørsmålene skulle dreie samtalen over til en friere samtale med elevene der de tok opp problemstillinger som novellen reiste og tiden novellen ble skrevet i. Målet mitt med de felles føringene var både å skape et sammenlikningsgrunnlag mellom klassene, men også å skape et rom for tolkning og refleksjon. Derfor inneholder også føringene informasjon om hvordan jeg ville at lærerne skulle respondere underveis i samtalen. Etter samtalen skulle elevene på nytt skrive individuelt, og denne gangen svarte de på hva de hadde lært av samtalen som de ikke hadde tenkt på tidligere.

3.1.5 Samtykkeerklæring

Empirien for oppgaven er de skriftlige svarene elevene ga og lydopptak av det som ble sagt i samtalen om novellen. Før jeg kunne starte med innsamling av materiale informerte jeg elevene om prosjektet mitt. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, (NESH), har laget retningslinjer i forbindelse med forskningsprosjekter, og skriver at det som en hovedregel forutsettes at man innhenter deltakernes informerte samtykke før man starter forskningsprosjektet (Tjora, 2010:32). Ca. en uke før jeg planla å gjennomføre

² Føringene lærerne fikk ligger som vedlegg 2.

innhentningen av empirien, møtte jeg klassene og fortalte dem om mitt forskningsprosjekt. Jeg hadde på forhånd kopiert opp samtykkeerklæringer som jeg ba dem skrive under på hvis det var i orden for dem å bli tatt lydopptak av, og hvis det var i orden for dem at deres besvarelser ble gjengitt anonymt.³ Alle elevene skrev under på samtykkeerklæringen. For å forberede meg til gjennomføringen av empiriinnsamlingen observere jeg elevene resten av timen, og undersøkte samtidig om lydopptakeren fungerte som den skulle.

3.2 Bearbeiding av materiale

Bearbeidingen av materialet var en tidkrevende prosess med mye materiale å finne sammenhenger og mønstre i. Jeg startet med å sammenlikne det skriftlige materialet i de to klassene, og fant raskt ut at det var store variasjoner mellom klassene, men også innad i de samme klassene. Etter å ha hørt gjennom lydopptakene en del ganger og transkribert de, la jeg merke til at det som kom frem av forståelser og tolkninger i det skriftlige materialet ikke nødvendigvis var det samme som kom frem i det muntlige materialet. I bearbeidingen ble jeg opptatt av å finne ulikheter i forståelse og tolkning innad i det skriftlige materialet og innad i det muntlige materialet, men også likheter og forskjeller dem i mellom, og prøve å finne grunner til dette.

3.2.1 Det skriftlige materialet

Selv om elevene hadde svart på de samme spørsmålene, var svarene deres ganske forskjellige, også innad i samme klasse. For å håndtere de mange forskjellige svarene prøvde jeg å se svarene med utgangspunkt i Jonathan Cullers fem lesestrategier. Lesestrategiene brukte jeg som kategorier for å finne ut hvordan elevene leser for å skape forståelse av teksten. I tillegg bruker jeg andre tilnæringsmetoder, og særlig blir teorier om forståelse og tolkning hentet fra Bakhtin og Gadamer nyttig. I analysekapittelet presenterer jeg spørsmålene elevene svarer på først, og viser deretter ulike strategier for hvordan elevene velger å naturalisere teksten for å forstå den og svare på spørsmålene.

³ Samtykkeerklæringen elevene skrev under på ligger som vedlegg 3.

3.2.2 Det muntlige materiale

Samtalen om novellen i de to klasserommene åpnet opp for at elevene kunne fortelle om sine tolkninger. Flere av tolkningene som kommer frem i samtalen er ikke nevnt i elevenes skriftlige svar, og kanskje åpnet samtalen opp for nye tanker og tolkninger. Samtidig er det vanskelig å komme med noe konkret svar på hvorfor andre tolkninger viste seg i samtalen, siden tolkningene kan ha vært tenkt på før samtalen uten at elevene har skrevet dem ned. Etter å ha hørt gjennom og lest transkripsjonen av lydopptakene mange ganger, fant jeg frem til partier i samtalen som jeg ville bruke videre i analysen. Disse partiene viser ulike synspunkter om novellens tematikk, hvordan elevene sammen kommer frem til tolkninger og at samtalen i de to klasserommene forløper forskjellig. I analysekapittelet presenterer partiene i transkribert form, og jeg har valgt å bruke transkripsjonsnøkkel hentet fra Du Bois et al. (1993:88-89). I følge Kvale er transkripsjon omdanning av muntlig samtale til skriftlig tekst, og man må tenke gjennom hva som er nyttig transkripsjon for sin forskning (Kvale og Brinkmann, 2009:192). Jeg har valgt å gjøre en grovtranskripsjon, der jeg skriver ned de verbale ytringene.

Transkripsjonstegnene jeg bruker er:

| | |
|------------|---|
| x | stavelse som ikke er mulig å oppfatte |
| xxx | ord som ikke er mulig å oppfatte |
| <X ord X> | ord jeg antar de sier |
| 'ord | trykksterkt ord |
| [ord] | overlappende tale |
| <i>ord</i> | pseudonymer (alle elever blir omtalt med pseudonym) |
| -- | avbrutt intonasjonsenhet |
| - | avbrutt ord |
| = | forlenging av lyd |
| e= | fylt pause, "nølelyd" |
| .. | kort pause (under 0,5 sek) |
| ... | mellomlang pause (0,5-1 sek) |
| (2,0) | 2 sekunders pause |
| (3,0) | 3 sekunders pause |

3.3 Etiske utfordringer

Kvale skriver at etiske problemstillinger vil prege hele den kvalitative undersøkelsen, og at det er viktig å ta hensyn til mulige etiske problemstillinger helt fra begynnelsen av prosjektet til slutten (Kvale og Brinkmann, 2009:80). Det jeg har vært særlig oppmerksom på gjennom utarbeidingen og gjennomføringen av prosjektet er at jeg her undersøker to elevgrupper og at jeg må unngå å stigmatisere dem. I forbindelse med at materialet mitt er elevenes skriftlige besvarelser og transkriberte samtaler er det etiske hensyn i presentasjonen av dette. Kvale skriver om transkripsjon at "[p]ublisering av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner kan medføre uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper." Videre skriver han at det kan være greit å omformulere uttalelsene dersom oppgaven er å gi et inntrykk av informantenes synspunkter (op.cit. 195). På forhånd hadde jeg tenkt å rette opp grammatiske feil, men etter å ha lest gjennom elevenes besvarelser og transkribert samtalen, så fant jeg ut at det mest riktige var å gjengi elevene så ordrett som mulig.

Andre etiske utfordringer har vært å anonymisere elevene fullstendig slik at ingen skal kunne gjenkjenne hvem de er. Alle elevene har fått pseudonymer, og istedenfor å skrive hvilket land de kommer fra skriver jeg navnet på kontinentet eller området landet ligger i. Jeg har gitt elevene i klasse norsk-2 mulighet til å bevare sin navneidentitet ved at de har fått velge pseudonymene sine selv, særlig fordi jeg ikke kjenner til vanlige navn i de områdene de kommer fra. I analysedelen vil altså alle navnene være byttet ut med andre navn, og jeg vil heller aldri oppgi navnene til lærerne.

4 Elevenes forståelse og tolkning av novellen

Hvordan forstår og tolker elevene novellen? Finner jeg noen forskjeller mellom elevene i de to klasserommene? Elevsammensetningen i de to klasserommene er grovt sett, (med noen unntak som nevnt i kapittel 3), satt sammen av elever med norsk som førstespråk i det ene klasserommet og elever med norsk som andrespråk i det andre klasserommet. Fokusområdet i dette kapitlet vil være på hvordan elevene responderer på novellen, der både skriftlige besvarelser og muntlige samtaler vil være gjenstand for analyse. I analysen av det skriftlige materialet har jeg sett på hvilke lesestrategier elevene bruker for å skape forståelse og hvordan de tolker teksten. I analysen av det muntlige materialet har jeg plukket ut noen samtalesekvenser og sett på hvordan elevene i fellesskap forstår novellen. Til slutt ser jeg på likheter og ulikheter mellom de to klassene. Utgangspunktet for analysen er problemstillingen: *Hvordan forstår og tolker elever i to klasserom litteratur?*

4.1 Elevenes første tanker etter å ha lest novellen

Etter at teksten var lest høyt skulle elevene svare på fire spørsmål om novellen. Disse skulle besvares skriftlig og individuelt. Det første spørsmålet elevene skulle besvare var: *Hva er det første du tenker etter å ha lest novellen?* Dette spørsmålet var bevisst laget veldig åpent for å romme mange ulike forståelser og tolkninger, og nettopp derfor ble det også mange ulike svar. Jeg har valgt å vie disse besvarelsene litt plass siden de i høyeste grad er relevant for problemstillingen. Svarene er samlet i tre underkategorier; de som viser empati med hovedpersonen, de som slår fast at dette er en gammel novelle og de som prøver å forklare hva som kan ha skjedd.

4.1.1 "jeg syntes synd på Signe"

Hovedpersonen i novellen er ei 15 år gammel jente som tydelig gjennomgår en forandring fra å være glad og lykkelig til å bli trist og ulykkelig. Mange av elevene skriver at de ser denne forandringen hos Signe uten å si noe mer om akkurat dette. Likevel er det noen elever i begge klassene som uttrykker følelsen de sitter igjen med etter å ha lest novellen.

Frida _(n-1): Det første jeg tenkte når jeg hadde lest novella var at jeg syntes synd på Signe.

Rolf _(n-1): Det første jeg tenker er at det er en litt trist historie. Alt starter rolig og koselig, men blir vanskelig for Signe.

Thao _(n-1): Det første jeg tenker på etter å ha lest novellen er at jeg ble overrasket av slutten og hvor vondt og trist Signe kunne ha det av det hun gjorde. Å holde en så tung hemmelighet gikk vell ganske hardt innpå henne, det så vi med tiden som gikk når oppførselen hennes forandret seg. Jeg tror hun kanskje følte seg ondskapsfull? Var en grunn til at hun ble kalt for barnemordersken.

Elham _(n-2): Jeg følte at hun er ei trist jente.

Elie _(n-2): At novellen har mye følelse og det er trist novelle på en måte.

Elevene viser at de går i dialog med det emosjonelle i novellen. Noen skriver at de syntes synd på Signe, og andre skriver at det var en trist historie. Jeg introduserte Bakhtins teorier om hvordan mening og forståelse blir skapt i teorikapittelet. I følge Bakhtin forstår vi teksten når vi svarer på den (Bakhtin, 2005:10-11). Skjønnlitteratur som vekker følelser hos leseren kan relatere til noe leseren på et eller annet nivå kan kjenne seg igjen i. Kanskje kan det være at hovedpersonen er 15 år og tar valg som hun er for ung og uerfaren til å se rekkevidden av? I starten av novellen blir hovedpersonen fremstilt veldig positivt, men et vendepunkt i novellen bryter gradvis ned den positive fremstillingen av henne. Det blir aldri nevnt hva som kan være årsak til dette, dette er noe leseren må tolke seg frem til selv. Hovedpersonen virker på mange måter uskyldig, og det er kanskje dette som gjør at enkelte av elevene viser empati med henne. Disse elevenes yringer kan generelt sett sees i lys av de to første lesestrategiene til Culler. Cullers første lesestrategi går ut på at leseren skaper forståelse ved å relatere tekstens verden til sin egen virkelighet. Culler skriver at et kjennetegn på bruk av denne naturaliseringsmåten er at leseren gir fiktive personer følelser og tanker (Culler, 2002:164). Cullers andre lesestrategi går ut på at leseren bruker sin kulturelle kompetanse i form av stereotypier eller generaliseringer for å skape forståelse av teksten. Når leseren bruker denne strategien ser han ofte etter sammenhenger mellom årsak og virkning, og person og handling (Culler, 2002:165-167).

Frida og Rolf går i klasse norsk-1. Begge skriver ganske korte besvarelser, som uttrykker at de ser at Signe, (hovedpersonen), står overfor vanskeligheter. Frida viser empati med hovedpersonen ved å skrive at hun synes synd på henne, og Rolf beskriver novellen som "[...] en litt trist historie." Disse elevene gir ikke noe beskrivelse av hovedpersonens indre liv, men det kan virke som at de bruker kulturell kompetanse til å se sammenhenger mellom årsak og virkning, altså Cullers andre naturaliseringsmåte (op.cit. 165-167).

Besvarelsen til Thao viser en tilnærming til den fiktive personens indre liv. Thao går

også i klasse norsk-1, er født og oppvokst i Norge og har foreldre fra sørvest Asia. I sin besvarelse setter han ord på at det må ha vært hardt for hovedpersonen å bære på hemmeligheten. Det er tydelig at han ilegger den fiktive personen egenskaper, særlig indre følelser, og bruker dermed Cullers første naturaliseringsmåte (op.cit. 164). I tillegg til å gi henne følelser, ser vi at han forklarer hovedpersonens handlingsmønster ut fra et årsaks- og virkningsforhold. En forståelsesstrategi basert på sammenhenger mellom årsak og virkning kan knyttes opp til bruk av kulturell kompetanse, altså Cullers andre naturaliseringsmåte (op.cit. 165-167). Også siste del av utsagnet hans kan tolkes som at han forstår teksten ved å se en sammenheng mellom årsak og virkning: ”Jeg tror hun kanskje følte seg ondskapsfull? Var en grunn til at hun ble kalt for barnemordersken.” Her setter han spørsmålsteget ved en følelse han tror hovedpersonen kan ha hatt, og forklarer en mulig årsak til denne. Det virker som han skaper forståelse ved å møte teksten med forestillinger fra virkeligheten og kulturelle forestillinger.

Elie og Elham skriver korte besvarelser, men det er tydelig at også de kjenner på det emosjonelle i novellen. Begge disse elevene går i klasse norsk-2, og har bodd i Norge i henholdsvis fire og fem år. Elham skriver at hovedpersonen er ”[...] ei trist jente.” Ut fra dette er det vanskelig å si noe om hvilken naturaliseringsmåte hun bruker, og om hun på dette tidspunkt har noe formening om hvorfor jenta er trist. Elie skriver at ”[...] novellen har mye følelse og at det er trist novelle på en måte.” I likhet med Elham forklarer han ikke bakgrunnen for hvorfor han synes det er en trist novelle, men han skriver at den har mye følelse. Det kan virke som begge bruker kulturell kompetanse som naturaliseringsmåte, men samtidig er det vanskelig å si dette med sikkerhet. Disse besvarelsene er et eksempel på det som kan være problematisk med det skriftlige materiale, nemlig at elevene kan tenke og forstå langt mer enn det de skriver ned. Dette er noe som gjelder for begge klassene, da også Frida og Rolf sine besvarelser var lite utdypende. Fra og med 4.5 i dette kapittelet vil jeg se på hvordan elevene besvarte de samme spørsmålene muntlig og dette vil åpne opp for nye innblikk i hvordan elevene forstår og tolker novellen.

4.1.2 ”Denne novellen er ikke i år 2010”

Novellen ble første gang utgitt i 1920, og det er tydelig at noen av elevene velger å påpeke en distanse mellom nåtiden og den tiden novellen ble skrevet. Disse elevenes første tanker viser at de ser novellen primært som en tekst som representerer en annen virkelighet enn deres egen.

Eva _(n1): Denne novellen er ikke i år 2010. Det er en novelle som skildrer Signes liv, der hun trer inn i ”den voksne verden”. Signe var en fornøyd og smilende jente. Det virker nesten som hun får en depresjon. Hun blir kalt barnemorderen, etter dette forandrer Signe seg.

Mahmoud _(n2): Det er en tekst som handler mest om natur. Det er en gammeldags tekst som foregår i bondegård. Det er en novelle som handler om kjærlighet. Musikk kan også nevnes her, hun spiller fiolin.

Morad _(n2): Det var en gammel novelle, den var bra skrevet.

Noe av det første disse tre elevene tenker er altså at teksten skiller seg fra deres virkelighet ved å være ”gammeldags” og ”ikke i år 2010”. Disse utsagnene kan forstås som at det er en distanse mellom tekst og leser som gjør at de ikke identifiserer teksten til egen virkelighet. I begynnelsen av novellen blir det nevnt at hovedpersonen nylig er konfirmert, og Eva viser at hun bruker kulturell kunnskap om det eldre norske samfunnet når hun skriver at hovedpersonen trer inn i den voksne verden. Hun bruker også elementær psykologi til å forklare forandringen hovedpersonen gjennomgår. Til slutt skriver hun at hovedpersonen forandrer seg etter at hun ble kalt barnemorderen, og dette er en forklaringsmåte basert på årsak og virkning. Måten Eva besvarer spørsmålet på tolker jeg som at hun bruker kulturell kompetanse i form av stereotypier og årsaks- virkningsforhold som forståelsesstrategier (Culler, 2002:165-167).

Mahmouds svar bærer mer preg av gjenfortelling, og jeg er usikker på hvilken naturaliseringsmåte han bruker. Både han og Morad beskriver teksten som ”gammeldags” og ”gammel”, og det er derfor tydelig at de i likhet med Eva ikke knytter teksten opp til nåtiden. Mahmoud og Morad har bodd i Norge i henholdsvis ni og ti år og kommer fra ulike land. Disse tre elevene har derfor ulike kulturell bakgrunn. I teorikapittelet skrev jeg om den hermeneutiske sirkel og at lesere møter teksten med ulike ”for-meninger” og ”for-dommer” (Gadamer, 2003:38). Det at leserne møter teksten med ulike forkunnskaper kan være en årsak til at de (muligens) tar i bruk ulike lesestrategier for å forstå teksten. Ut i fra svarene er det vanskelig for meg å se hvilke naturaliseringsmåter Mahmoud og Morad bruker for å skape forståelse i teksten. De slår fast at teksten er ”gammel” og ”gammeldags”, og dette kan være uttrykk for bruk av kulturell kompetanse i form av generalisering. Teksten er, i likhet med elevene, et kulturprodukt med sine referanserammer og tause forutsetninger (Gadamer, omtalt i Smidt, 1989:18). Med debatten om pedagogisk bruk i minne, (se kapittel 2), og elevenes kommentarer kan man spørre seg om hva som vil være mest fruktbart i litteraturundervisning med eldre tekster. Kanskje er det en mellomposisjon hvor læreren fungerer som formidler samtidig som at elevene også får tolke på egenhånd?

4.1.3 "de andre på gården er misunnelig på Signe"

Elevene har mange forskjellige tanker om novellen, og det virker som de vektlegger ulike deler av den. Sitatene nedenfor viser et mangfold av tolkninger, og det disse tolkningene har til felles er at de har et fokus på sammenhenger mellom årsak og virkning.

Bengt _(n1): Det første jeg tenkte etter å ha lese novellen er at de andre på gården er misunnelig på Signe. Hun fikk sønnen på Storaas, "komponisten", alle likte henne og det førte til at de andre kvinnene på gården mislikte henne.

Nina _(n1): Etter å ha lest novellen tenker jeg hvor mye de forskjellige årstidene påvirker humøret, og hvor glad sola kan gjør oss.

Kim _(n1): Jeg tenker at det har skjedd noe traumatisk for Signe som har forandret henne. Jeg tolker det som at hun er blitt gravid og enten med vilje eller ikke mistet barnet. Ettersom det vi får høre om sønnen på gården er sannsynligheten stor for at det er han som er faren til barnet.

Vanda _(n1): Jeg tenker at Signe er en snill person og full av glede. Men det jeg tenker på er at Signe har bare drømt på det som har skjedd. Når det fortelles at han gutten kommer tilbake og trenger henne og han dikter Signe med mye fine ord. Så når hun våkner og ser at det var en drøm og ser at det er kaldt og høstvær ute, så påvirker det henne.

Melina _(n2): Jeg tror hun er alene og fattig, og at det er ingen som forsørger henne. Hun har et godt og snilt hjerte. Men hun arver fattigdom på en måte av både foreldre og miljøet.

Shirin _(n2): Uerfaren, uskyldig jente, snill, får rykter.

Sylvi Penne skriver i *Norsk som identitetsfag* at leseprosessen går ut på å finne logiske sammenhenger. Teoretikere som Jerome Bruner og Anthony Giddens hevder at et eksistensielt behov i kulturen er å konstruere sammenhengende narrative forløp. Helhetssøkningen blir dermed også en ubevisst del av leseprosessen (Penne, 2001:234). Hvordan leseren finner sammenhenger er individuelt forankret, og som individer går elevene teksten i møte med ulike leseerfaringer og med ulike erfaringer fra livet. Vi ser at elevene Bengt, Nina og Kim som alle er født og oppvokst i Norge vektlegger ulike årsaker og virkninger. Bengt bruker stereotype forestillinger, (misunnelse blant kvinner), som en forklaring på hvorfor Signe etter hvert blir mislikt. Også Nina generaliserer ved å peke på årsakssammenhenger mellom årstid og humør. Hun trekker også paralleller fra novellen til det virkelige liv når hun skriver om solas betydning. Kim forklarer forandringen hos hovedpersonen som noe traumatisk, og sier at han tolker det som at "[...] hun er blitt gravid og enten med vilje eller ikke mistet barnet." Utsagnet viser at han bruker kulturell kompetanse til å tolke seg frem til en årsak som forklarer hvorfor hovedpersonen har forandret seg, og han forklarer virkningen ved hjelp av grunnleggende psykologi. Det kan også virke som at Kim bruker litterær kompetanse, som er Cullers tredje naturaliseringsmåte, når han slår fast at det

er sannsynlig at det er sønnen på gården som er barnefaren (op.cit. 169-172).

Også Vanda, Melina og Shirin vektlegger ulike årsaker. Disse tre elevene kommer fra samme land, men har bodd et ulikt antall år i Norge. Vanda har bodd i Norge i åtte år og går i klasse norsk-1, mens Melina og Shirin har bodd i Norge i henholdsvis sju og elleve år. Vanda skriver at hun tolker novellen som en drøm som hovedpersonen på slutten av novellen våkner opp fra. I novellen står det nevnt en gang at hovedpersonen drømmer, men Vanda er alene om å tolke hele novellen som en drøm. Det at hun tolker enkelte deler som en drøm kan være en del av helhetssøkingen hennes for å forstå novellen som en logisk sammenheng. Kanskje har hun lest noveller tidligere der hovedpersonen på slutten våkner fra en drøm, og at dette er en del av Vandas tidligere lesekompetanse? Det er vanskelig å si noe om hvordan Vanda naturaliserer teksten, men det kan altså tenkes at hun bruker litterær kompetanse i form av sjangerforventninger til å skape forståelse av novellen (op.cit. 169-173). Melinas besvarelse kan tolkes som at hun ser fattigdom som en årsak til den situasjonen hovedpersonen er i. Denne forestillingen forstår jeg som en kulturell stereotypi. Hun skriver også at "[...] hun arver fattigdom på en måte av både foreldre og miljøet." Dette kan forstås som en deterministisk tankegang, og i den muntlige gjennomgangen kom det frem at elevene har lært om perioden naturalisme tidligere. Når man ser dette utsagnet i lys av at de kjenner til perioden, kan utsagnet også tolkes som at Melina bruker litterær kompetanse som strategi for å forstå teksten. Hvis hun har brukt denne lesestrategien så kan hun ha hatt en forventning til teksten og dermed gjenkjent teksten som realistisk. Det er dermed usikkert om hun bruker kulturell kompetanse og/eller litterær kompetanse som naturaliseringsmåte.

Shirin ramser opp noen stikkord når hun skriver ned sine første tanker om novellen. For meg ser de ut som et meget kortfattet fortellingsskjema, hvor de tre første stikkordene "uerfaren", "uskyldig jente", "snill" forklarer hvorfor hun "får rykter". Hun skriver litt for lite til at jeg kan si hvilken naturaliseringsmåte hun bruker, men det virker som også hun bruker kulturell kompetanse i form av sammenheng mellom årsak og virkning uten at jeg kan si dette for sikkert (op.cit: 165-167).

Det å gi elevene mulighet til å foreta egne valg om hva de skal forfølge videre åpner opp for at den enkelte elev fungerer som meddikter av teksten. I teorikapittelet skrev jeg om Umberto Eco og hvordan han ser skogen som en metafor for den fortellende teksten (Eco, 1994). Elevbesvarelsene ovenfor viser tydelig at en skjønnlitterær tekst kan føre elevene frem til mange ulike valg eller stier, fordi den enkelte leser finner ulike ting interessant. Eco plasserte jeg i en mellomposisjon som både gir teksten og leseren av teksten betydning. Maagerø skriver at fremmedspråklige elever møter litteraturen med andre kulturbaserte og

individuelle erfaringer enn morsmåselevne (Maagerø, 1996:20). Dette er nok riktig, men elevbesvarelsene ovenfor viser også at elever som ikke er fremmedspråklige skaper forståelse ved hjelp av ulike naturaliseringsmåter og at de tolker forskjellig. Hvis man skal ta utgangspunkt i elevenes subjektive lesninger i litteraturundervisningen er det derfor viktig at man ser at alle elevene kan være meddiktere på ulike måter uansett bakgrunn.

4.2 Elevenes beskrivelse av hovedpersonen

Det andre spørsmålet elevene skulle svare på var *Hvordan vil du beskrive hovedpersonen Signe Sletten?*

4.2.1 "omtenksom dame som alltid har tid til alle"

Elevbesvarelsene viser ulike tanker om hovedpersonen. Enkelte trekker frem egenskaper som de mener hovedpersonen har uten at disse står direkte i teksten, mens andre fremhever sammenhenger som de mener kan forklare hovedpersonens handlingsmønster.

Bengt _(n1): Føler Signe er ei hardtarbeidende snill og omtenksom dame som alltid har tid til alle.

Cecilie _(n1): Vakker, blid, ung, snill og ikke så mye erfaring med kjærlighet og livet.

Nina _(n1): Jeg vil beskrive Signe Sletten som ei glad jente, men som alle oss andre blir humøret hennes påvirket av været og årstid.

Setayesh _(n2): Hun var en person som smilte hele tiden. Alle likte henne. Men hun forandret seg veldig fort igjen. Prøver å unngå å møte folk. Hun hadde angst.

Elham _(n2): Novellen er om ei jente. Vi leser mye om hva hun følte. Det var mer om følelse. Først var hun veldig glad, men etter hvert blir hun trist. Hun blir forelsket i en gutt.

Det som er gjennomgående her er at nesten alle elevene peker på årsaker som kan forklare hvorfor hovedpersonen forandrer seg. Ved å se på sammenhenger mellom årsak og virkning naturaliserer elevene teksten ved å bruke sin kulturelle kompetanse (Culler, 2002: 165-167). Et annet gjennomgående trekk er at elevene skriver om hovedpersonens positive egenskaper, og enkelte skriver også at hovedpersonens karaktertrekk forandrer seg. I novellen blir hovedpersonen beskrevet som sprudlende og blid helt frem til vendepunktet, og fra da av og utover blir hun beskrevet som innesluttet og trist.

Bengt beskriver hovedpersonen slik som hun ble fremstilt i første del av novellen. Når han skriver at hun er ei "[...] omtenksom dame som alltid har tid til alle", kan dette tolkes

som en forestilling, og at han naturaliserer teksten ved hjelp av kulturelle kompetanse i form av generalisering (ibid.). Siste del av Cecilies utsagn, ”[...] ikke så mye erfaring med kjærlighet og livet”, tolker jeg på samme måte. Dette er også en kulturell forestilling, og hun bruker muligens denne forestillingen til å forklare sammenhengen mellom hovedpersonens manglende erfaring og hvilke konsekvenser dette får for henne videre.

Nina, Satayesh og Elham skriver om hovedpersonens forandring, og hva de tror forandringen skyldes. Nina poengterer at ”[...] som alle oss andre blir humøret hennes påvirket av været og årstid”, Satayesh konkluderer med at ”[h]un hadde angst” og Elham skriver at ”[h]un blir forelsket i en gutt”. Satayesh forklarer forandringen hos hovedpersonen ved å bruke elementær psykologi, som inngår i den kulturelle kompetansen (ibid.). Nina og Elhams forståelser tolker jeg som generaliseringer. Det er tydelig at Nina forstår teksten ut fra forestillinger hun har fra egen virkelighet, særlig når hun sammenligner det hovedpersonen måtte føle i teksten med noe som hun mener er allmenngyldig for ”[...] alle oss andre”. Dette tolker jeg som at hun refererer til mennesker generelt, også mennesker utenfor tekstens verden. Elhams utsagn kan tolkes på to måter. Den ene måten er at hun forklarer hovedpersonens forandring med at hun blir forelsket. Utsagnet kan med denne tolkningen forstås som en generalisering basert på kulturell kompetanse. Den andre måten er at hun ikke ser forandringen som et ledd av at hun blir forelsket, men at hun bare nevner ulike trekk ved hovedpersonen på en tilfeldig måte. Hvis hun ikke ser forelskelsen i sammenheng med at hun ble såret/lei seg, generaliserer hun heller ikke.

4.2.2 ”Jeg ser ikke for meg Signe som den personen som kan gjøre noe sånt”

Hovedpersonen forandrer seg i løpet av novellen, og noen av elevene uttrykker at det hun gjør ikke kan forklares ut fra det inntrykket eller den forståelsen de har av henne.

Mari ^(nl): Signe Sletten: Jeg vil beskrive hovedpersonen som blid og lystig i starten av novellen. Men dette blir annerledes da livet til Signe Sletten blir brått forandret. Novellen ender med at Signe løper fra alt hun har, noe jeg tror hun aldri ville ha gjort hvis hun var den personen som hun var i starten av novellen.”

Thao ^(nl): ”Hovedpersonen Signe vil jeg beskrive som ei glad og blid jente, som likte å leke og le. Hun danset og sang. Hadde dype smilehull osv. Dette beskriver litt hvordan hun er. Men etter teksten fikk jeg et annet syn på henne, på grunn av det hun gjorde. Jeg ser ikke for meg Signe som den personen som kan gjøre noe sånt ut fra det teksten beskriver, det måtte ha vært en vanskelig og tung avgjørelse for henne.

Det disse elevene har til felles er at det kan virke som de har dannet seg et så sterkt bilde av hovedpersonen at de føler at hun bryter med sine egne holdninger og verdier. Elevbesvarelsene som ble presentert i 4.2.1 hadde som Mari og Thao også fokus på forandringen til hovedpersonen, men ingen av dem uttrykte på samme måte hvordan handlingen står i kontrast til hovedpersonens personlighet. Når leseren forestiller seg at karakterer i en tekst også har tanker og følelser som de handler for eller mot, indikerer dette at leseren relaterer tekstens verden til sin egen virkelighet, hvor mennesker har indre liv. Besvarelsene til Mari og Thao kan dermed tolkes som at de bruker Cullers første naturaliseringsmåte (Culler, 2002:164-165). Begge har gitt hovedpersonen noen bestemte personlighetstrekk som de sier hun bryter med. Forventningen om hvordan de ser for seg at hovedpersonen egentlig burde handle er basert på kulturelle stereotypier.

Lesernes forventninger til teksten forandres etter hvert som man leser (Gadamer, 2003:36-37). Besvarelsene til Mari og Thao er eksempler som viser dette tydelig ved at de beskriver at deres syn på hovedpersonen ble revidert fra begynnelsen av novellen til novellens slutt, hvor de satt igjen med en følelse av at hovedpersonen ikke kunne gjort det hun gjorde.

4.3 Elevenes forståelsen av årstidene som virkemiddel

Et viktig virkemiddel i novellen er at årstidene er med på å underbygge følelsene til hovedpersonen. Det tredje spørsmålet var laget med tanke på å undersøke elevenes litterære kompetanse, og lyder som følger: *Det nevnes flere ganger at hun er juniprinsesse, hvordan kan årstidene være med på å skape stemning i novellen?*

Daniela _(m1): Når det var sol og sommer var hun glad og munter, men når det ble høst og vinter ble hun trist, det mørke har noe med tristhet å gjøre, det er lettere å føle seg ensom. De fleste er mest glad og livlige når det er sommer og lyst, man hører fuglene om morgenen og ser blomstene i hagen. Det mørke skulle vell hjelpe oss lesere i å forstå at når det var høst og mørkt var også da hun ”mistet” barnet.

Melina _(m2): Den gleden som det varme sola, og blå himmelen og lyset gir oss kan skape stemningen av ”gledet” i novellen. Sommeren gir liv til både mennesker og alle de andre levende vesener. Men sånn er det ikke med vinteren. Naturen ”dør” på en måte når det kalde og mørket kommer i vinteren.

Elevene viser at de bruker flere naturaliseringsmåter i forståelsen av novellen. Daniela viser at hun skaper forståelse ved å veksle mellom å bruke kulturell kompetanse og litterær kompetanse. De første to setningene i besvarelsen hennes kan tolkes som at hun forstår

teksten ved hjelp av kulturell kompetanse (Culler, 2002:165-172). Imidlertid kan deler av den første setningen også forstås som at hun bruker litterær kompetanse, fordi hun trekker paralleller mellom mørke og tristhet: "[...] det mørke har noe med tristhet å gjøre, det er lettere å føle seg ensom." Dette kan tolkes som at hun ser hvordan den mørke årstiden brukes som et virkemiddel for å tydeliggjøre den triste stemningen i novellen. Det at hun ser den mørke årstiden som et virkemiddel bekrefter hun i siste setning.

Melina forstår ved hjelp av kulturelle forestillinger om årstidenes betydning, og knytter positive assosiasjoner til sommeren og negative til vinteren. Her bruker hun kulturell kompetanse (op.cit. 165-167). Når hun skriver om årstidene nevner det hun i første setning hvordan årstidene kan virke stemningsskapende, det kan derfor tolkes som at hun også bruker litterær kompetanse til å skape forståelse av teksten (op.cit. 169-172).

4.4 Elevenes tanker om rosens betydning

Det siste spørsmålet elevene skulle svare på før samtalen var: *Hva tror du metaforen om rosen kan bety?* Tanken bak dette spørsmålet var at elevenes forståelse av metaforen ville si mye om deres forståelse av teksten som helhet.

Gunn _(n1): Jeg tror at hun sammenlikner rosen med barnet hun skal få. Rosen må dø, akkurat som barnet hun skal få. Før så satte man barna ut i skogen og det er det jeg tolker på slutten. Hun skal muligens sette barnet i skogen, og går fra det for at det skal dø. I sjalet virker det som ungen ligger.

Lars _(n1): Metaforen med rosen forklarer hvordan Signe føler seg. Når hun stryker kinnene mot blomsten og bladene faller ned, graver Signe ned bladene for å så nytt håp. Som rosen vil blomstre igjen ønsker også Signe å blomstre.

Melina _(n2): Kort liv vil jeg si og kjærlighetsfylt. Det vil si at "rosen" har alltid et kort liv, og orker ikke ondskap og det vanskelige som skjer i livet. Rosen er et svakt blomst, og det er metafor for dødelig.

Mahmoud _(n2): Sikkert nokka som er veldig fin og lukter godt. Snill og ydmyk som en rose. Rose brukes ofte for kvinner, fordi den er som prinsesse.

Setayesh _(n2): Metaforen om rosen kan bety vakker, søt, kjærlighet og skjønnhet. Men det kan også bety vakkert om sommeren, men om høsten og utover vinteren blir de stygge, og ikke så søte som de er om sommeren.

Zarghona _(n2): Rosen = metafor, betyr at jenta var som den nydelige "rosen", alene og fattig men veldig fin.

Besvarelsene viser ulike tolkninger av metaforen. Hvis det kan trekkes paralleller mellom tolkningen av metaforen og forståelsen av novellen i sin helhet, er det tydelig at elevene forstår den ganske forskjellig. Gunn tror rosen kan være en metafor for barnet hovedpersonen bærer. Hun sammenlikner rosen med barnet, og bruker historisk kunnskap til å forklare at det er en mulig tolkning, altså Cullers andre naturaliseringsmåte (Culler, 2002:165-167).

Lars skriver at "[m]etaforen om rosen forklarer hvordan Signe føler seg." Han trekker paralleller mellom hovedpersonen og rosen, og skriver at han ser rosen som en spire til nytt håp. Ved å forklare hvorfor hun graver bladene ned, forsøker han å fremme sammenhenger mellom årsak og virkning. Lars bruker også Cullers andre naturaliseringsmåte (ibid.).

Melina, Mahmoud og Satayesh viser at de forstår at rosen kan fungere som en metafor på noe, men eksplisitt hvordan den fungerer som metafor i denne novellen er det ingen av dem som skriver noe om. De bruker litterær kompetanse i den forstand at de kjenner igjen rosen som symbol på både "kjærlighet" og "noe fint og vakkert", men gjennom det de skriver viser de ikke forståelse for hva rosen i denne spesifikke novellen kan stå for. Jeg tolker utsagnene deres som generelle forståelser av hva rosen kan bety, og ikke som noe spesifikt i denne novellen. Zarghona knytter rosens betydning til hovedpersonen. Hun skriver at hun ser rosen som en metafor for jenta, og hun trekker paralleller som viser at begge var alene, fattige, men også veldig fine. Det virker som hun tolker betydningen av rosen mer i sammenheng med teksten ved at hun peker på likheter mellom rosen og hovedpersonen. Derfor kan det tolkes som hun bruker naturaliserer ved hjelp av kulturell kompetanse (ibid.).

Kort oppsummering

Jeg har gjennom de skriftlige besvarelser fått et innblikk i elevenes første tanker om novellen. Jeg har med utgangspunkt i Cullers naturaliseringsmåter forsøkt å få en oversikt over hvilke lesestrategier elevene tar i bruk for å gjøre teksten forståelig. Elevenes besvarelser og Cullers naturaliseringsmåter er ikke nok alene til å si hvordan elevene forstår og tolker skjønnlitteratur, men dette materialet kan gi et innsyn. Nedenfor vil jeg se på samtalene i de to klasserommene, og der vil sitatene fra det skriftlige materialet være med på å kaste lys over samtalens betydning. De skriftlige besvarelsene fra elevene, samt deres muntlige deltakelse i klasserommet vil fungere utfyllende på hverandre. Jeg vil drøfte funnene mine i kapittel 5 – Drøfting og oppsummering.

4.5 Samtalen om novellen

I de to klassene hadde samtalen om novellen likt utgangspunkt. I begge klassene skulle spørsmålene elevene hadde besvart skriftlig gjennomgå. Selv om elevene allerede hadde svart på spørsmålene, viste samtalen seg å romme andre tanker og forståelser av novellen. Dette kan ha en sammenheng med at samtalen ga mulighet til å svare på oppfølgingsspørsmål og respondere på andre elevers forståelser av novellen. Elevene gikk nå i dialog med teksten på en ny måte, hvor andre elevers observasjoner, reaksjoner og refleksjoner, samt lærerens oppfølgingsspørsmål, ble en del av deres tolkning av teksten.

Jeg nevnte tidligere at det skriftlige materialets svakhet kan være at elevene forstår og tolker langt mer enn det de skriver ned. Det kan være mange grunner til dette, blant annet mestring av skriftspråk. Styrken som ligger i å snakke om litteraturen er at lærerens og elevers responser kan føre til nye assosiasjoner og nye tolkninger av novellen. Det som er viktig forutsetning for dette er at lærer og elever møter hverandres replikker med respekt (Tønnesen, 2007:52). Lærerne fikk på forhånd føringer for hvordan samtalen skulle gjennomføres (se kapittel 3). I føringene la jeg særlig vekt på at det ikke skulle være noen ”riktig” eller ”feil” tolkning av novellen, og at de skulle prøve å få flest mulig med i samtalen slik at ulike forståelser av novellen kunne komme frem. Tønnesen skriver at ”[I]tteratsamtalen fungerer best når den har karakter av reell invitasjon til utveksling av synspunkter” (Tønnesen, 2007:52). I begge klasserommene ble elevenes forslag til tolkning fulgt opp på en åpen og oppriktig måte, og jeg tror dette var med på å skape gode samtale hvor mange av elevene delte sine synspunkter.

I følge Bakhtin krever forståelse alltid en form for respons (Bakhtin, 2005:11). Gjennom klasseromssamtalene virket det som om elevene fikk nye tanker og forståelser av novellen. Elevene hadde på forhånd respondert på teksten skriftlig, og i den muntlige gjennomgangen fikk lærer og medelever innsyn i hverandres tolkninger og mulighet til å respondere på disse. Noen elever forholdt seg tause under samtalen, men det betyr ikke at de unnlot å respondere på hva medelever og lærer sa. Bakhtin skriver at aktivt svarende forståelse ikke trenger å komme umiddelbart, men at det som er hørt og aktivt forstått kan komme med en tidsforsinkelse og i en annen form enn den opprinnelige ytringa (ibid.). Etter at samtalen var ferdig skulle elevene svare skriftlig på spørsmålet: *Hva lærte du gjennom samtalen i klasserommet som du ikke visste/ikke hadde tenkt på før?* Svarene elevene ga viser at elevene har respondert på forståelser som ble delt i klasserommet selv om ikke alle var aktive deltakere i samtalen. Jeg vil komme tilbake til hva noen av elevene skrev litt senere.

Av plassmessige hensyn har jeg bare mulighet til å trekke frem enkelte deler av

samtalene. Fra klasse norsk-1 har jeg valgt å se nærmere på seks samtalesekvenser. De tre første viser noen av elevenes tanker om novellens tematikk. De to siste samtalesekvensen viser hvordan samtalen kan føre til nye tanker og forståelser hos elevene, og her ser jeg på elevenes svar på det siste skriftlige spørsmålet om hva de lærte gjennom samtalen. Det jeg har valgt å se nærmere på i klasse norsk-2 er forståelsen av novellen og deres refleksjoner om novellens tematikk. Dette vil bli belyst gjennom tre samtalesekvenser fra denne klassen.

4.5.1. "det kan jo bare vær rykta"

I begge klassene ønsket jeg å finne ut hvordan elevene forstod og tolket novellen, og kanskje særlig hvilke tanker elevene hadde om novellens tematikk. Før læreren leste novellen høyt for klassen, ba hun dem om å legge merke til novelles tittel og årstall for når den ble utgitt. Hun begrunnet dette med at tittel og årstall alltid er lurt å merke seg i møte med en ny litterær tekst. Den første samtalesekvensen viser noen av de første kommentarene klasse norsk-1 hadde til novellen.

Samtalesekvens 1, tid på opptak: 1 min. 4 sek.

1. **Atle:** æ trur alle - - ser på teksten her hinte te ka som har skjedd
2. ..men det blir aldri stadfesta .. det blir aldri sånn
3. ..du må bare liksom .. an dæ te ka som har skjedd
4. ..men allikavel så blir hu anklaga .. altså det e enkelte som .. e=
5. ..e veldig anklaganes da
6. **Lærer:** ja .. ja .. ja ..
7. **Atle:** det e vell derfor ho rømme
8. **Lærer:** *Cecilie*
9. **Cecilie:** æ lure på om det var .. mulig å - - altså
10. ..æ trur det var spontanabort fordi at .. det var
11. ..umulig å ta abort på den tiden
12. **Lærer:** akkurat .. så du tenke at det må vær en spontanabort.
13. **Cecilie:** [og da kan]
14. **Lærer:** [e d ´fleire som tenke det] .. det var nevnt her før også .. at hun har - -
15. om det kan vær litt fremprovosert eller
16. ..dåkker har brukt ordet ´spontanabort
17. ..og da kjem vi inn på at det var ikkje mulig på den tiden å ta abort ..
18. e= *Frida*
19. **Frida:** men æ tenke at siden dem snakke sånn om det at det kan jo bare vær
20. rykta om at hu har .. hu har .. liksom gjort nåkka for å bli kvitt barnet
21. ..at det kan bare ha ´skjedd
22. **Lærer:** ja
23. **Frida:** siden dem liksom snakke - - dem viske om det .. sant
24. ..det treng jo ikke å vær at ho har gjort det med vilje

Denne samtalesekvensen er hentet tre minutter inn i samtalen om novellen. Et par av elevene har allerede sagt at de tror hovedpersonen kan ha vært gravid, og at hun senere har mistet barnet. Ytringene som kommer frem i denne sekvensen er at man slettes ikke kan være sikker på hva som har skjedd. Atle er den første til å si noe om novellens struktur, nemlig at det ikke er noe som er bekreftet eller stadfestet: "[...] du må bare liksom an dæ te ka som har skjedd". Novellen åpner på denne måten opp for flere tolkninger, og dette så vi også eksempler på i analysen av de skriftlige besvarelsene. Atle nevner at hovedpersonen blir anklaget, og at dette kan være grunnen til at hun rømmer. I novellen ble hovedpersonen kalt "barnemorderske", og det er nok dette Atle refererer til når han sier at hun blir anklaget av enkelte. Som Atle er inne på kommer det aldri tydelig frem hva som har skjedd. Cecilie viser at hun forstår novellen ved å bruke kulturell kunnskap til å tolke at det var en spontanabort "[...] fordi at det var umulig å ta abort på den tiden". Kunnskaper om samfunnet på 1920-tallet er altså med å styre Cecilie inn i en tolkning av teksten. Også Frida sår tvil om de beskyldningene hovedpersonen blir utsatt for. Hun mener at snakket om "barnemorderske" like gjerne kan være rykter, og at hun kunne ha mistet barnet uten selv å ha bidratt til dette. Elevene viser at de kommer til teksten med enkelte forventninger som kan være med på å styre teksten inn i en bestemt tolkning. Og det virker som om disse forventningene er kulturelt betinget (Culler, 2002:165-167).

Leserens for-meninger og for-dommer kan forstås som de erfaringer og kunnskaper leseren møter teksten med (Gadamer, 2003:38). Elevene møter teksten med opplysninger om historiske forhold, og disse blir en del av teksttolkningen. Rykter og beskyldninger som nødvendigvis ikke er sanne, er også noe elevene kan ha kjennskap til fra tidligere. Dette viser seg også å være viktig for hvordan elevene tolker novellen.

Vi må heller ikke glemme læreren som deltaker i samtalen, og at hennes uttalelser kan styre elevene inn i en viss tolkning av teksten. I denne samtalesekvensen ser vi at læreren indirekte kommer med en annen tolkning enn Atle, Cecilie og Frida når hun i en bisetning sier om spontanaborten at: "om det kan være litt fremprovosert eller". Uttalelsen sår tvil om hovedpersonens uskyld, og gir kanskje rom for flere tolkninger av novellen. Som leser vil naturligvis også læreren møte teksten med visse forventninger. Det som skiller læreren som leser fra elevene, er at hun er lektor i norsk og flere års leseerfaring, derfor vil hun komme til teksten med andre forståelser enn elevene. Det som er positivt med lærerens spørsmål er at hun utfordrer elevenes tolkning, som kan føre til at de ser nærmere på teksten. Det som kan være negativt er at elevene kan tro at dette er den "riktige forståelsen", siden læreren vanligvis er den som kommer med de riktige svarene i en klasseromssituasjon (Sørensen, 1983:23).

4.5.2 "hu va jo heller ikke gift"

I den neste samtalesekvensen snakker elevene om hvordan de vil beskrive hovedpersonen. Den ene eleven viser at hun forstår hovedpersonen ved hjelp av forestillinger fra elementær psykologi, mens den andre eleven bruker kunnskap om samfunnet på begynnelsen av 1900-tallet til å forklare situasjonen hovedpersonen er i.

Samtalesekvens 2, tid på samtale 50 sek.

1. **Eva:** eg tenker hun e ganske <X sånn X> uvitende da .. også hun e jo bare
2. 15 år også får du barn .. og så tror eg hun har veldig mye følelsar
3. **Lærer:** ja .. at hun er et følelsesmenneske
4. **Eva:** og i alle fall .. eller eg veit'kkje eg .. men når man blir gravid så får en
5. sikkert en del følelsar da [xxx]
6. **Lærer:** [ja] trur dåkker alle tar det på samme måte å bli gravid
7. ..når man blir gravid liksom 15 år .. e= e det alle som tar det så tungt
8. som vi faktisk 'ser .. for alt snur jo og skiftar jo 'her
9. **Eva:** men dette va i 1920 va det ikkje det?
10. **Lærer:** det va i 1920 ja .. 'Pia
11. **Pia:** hu va jo heller ikke gift
12. **Lærer:** ka ho va?
13. **Pia:** hu va jo heller ikke gift .. så det kan jo ha my med det å gjør
14. **Lærer:** ja der kom du inn på et moment .. ho va heller ikkje gift

Eva bruker her elementær psykologi i sin forståelse av hovedpersonen. Hun beskriver henne som ung og uvitende og som en person med mye følelser. Det virker som hun problematiserer situasjonen hovedpersonen er i ved å trekke frem at hun er veldig ung og gravid, altså at dette ikke er en ideell situasjon. Hun trekker også paralleller mellom hovedpersonens mange følelser og graviditet, og dette kan forstås som en stereotypisk forestilling om at gravide har mange følelser (Culler, 2002: 165-167). Læreren tar tak i disse generaliseringene og stiller spørsmål til de andre elevene om de tror "[...] alle tar det på samme måte å bli gravid?" Læreren refererer til novellens vendepunkt når hun etterpå sier at "[...] for alt snur jo og skiftar jo her", og med dette tror jeg hun ønsker å belyse den kanskje unormalt store omveltningen som skjer med hovedpersonen. Både Eva og Pia responderer på det læreren sier. Eva responderer ved å spørre "men dette var i 1920 va det ikkje det?" Spørsmålet tolker jeg som en forklaring på hvorfor hovedpersonen tar graviditeten så tungt, nemlig at samfunnet hadde andre normer enn det vi har i dag. Pia følger opp med å si at "hu va jo heller ikke gift". Også Pia bruker her kunnskap om den tids normer til å forklare situasjonen. Det å få barn utenfor ekteskap var på den tiden sett ned på, og ved å problematisere at hovedpersonen heller ikke var gift viser Pia at hun bruker kulturell kunnskap (Culler, 2002:165-167).

4.5.3 "æ trur den kan vær basert på ei sann historie"

I føringene til lærerne hadde jeg skrevet at jeg var interessert i å finne ut hva elevene tenkte om novellens tema. Kunne de for eksempel relatere novellen opp til en historisk virkelighet om hvordan samfunnet var før?

Samtalesekvens 3, tid på opptak: 1 min. 30 sek.

1. **Lærer:** ´trur dåkker .. ´trur dåkker på denne novella? .. ´trur dåkker det e sant?
2. ..ka tenke du om det?
3. (3,0) trur du ´Stefan at dette kan ha skjedd?
4. **Stefan:** jeg syns det var et .. et eventyr
5. **Lærer:** du syns det var et eventyr
6. **Stefan:** ja .. og det var bare sånn .. rett og slett et eventyr
7. **Lærer:** og et eventyr har vi jo nettopp lært .. det er noke vi ´ikkje trur på
8. **Stefan:** [mm]
9. **Lærer:** [ikkje sant]
10. **Lærer:** men no kom det noken hender .. ´Nora
11. **Nora:** æ trur det kan vær basert på en sann historie
12. ..at det kanskje e blitt <X endra litt på X>
13. **Lærer:** ja .. akkurat .. så du trur at her e d noke sant i det
14. fleire som trur det?
15. **Flere:** ja
16. **Lærer:** e= *Atle*
17. **Atle:** æ trur det e nåkka som skjedd te stadighet på den tida
18. ..men at den her historien e litt skrudd te .. og det e litt sånn - -
19. **Lærer:** ja .. det er jo en forfatter som har skreve det .. men ´skrudd til
20. ..ka legg du i det .. meine du mye fine bilde .. eller?
21. **Atle:** ja altså .. når .. e= .. han prøve å skjul det som foregår
22. ..altså .. prøve å .. liksom hinte frem te det som - -
23. **Lærer:** ja .. akkurat det e måten den e skreve på
24. ..at den ikkje e skreve rett ut
25. ..og det e jo litt interessant .. koffor den ikkje e - -
26. **Pia:** men det e jo en realistisk handling .. d e jo itj nå sånn her
27. ..det e jo itj nå som ikke kunne ha skjedd liksom
28. ..så det e itj sikkert det e tatt direkte fra nå forfatteren sjøl har opplevd
29. ..men det e jo nå som sikkert har skjedd veldig mang gang
30. ..det e jo itj nå sånn usannsynlig at det der e nå som skjer
31. ..for det skjer jo no å liksom

Vi ser her at elevene responderer ulikt på spørsmålet fra læreren. Stefan sier at han forstår teksten som et eventyr, og dette tolker jeg som at han forstår novellen primært som del av en fiksjonsverden. Lærerens spørsmål oppfatter jeg som tvetydig, og jeg er derfor usikker på hvordan Stefan tolker spørsmålet. Svarer han på om han tror novellen er sann, eller om tematikken har sannhetsverdi? Hvis han forstår lærerens spørsmål som at hun spør om

novellen er sann eller usann, kan svaret hans sees i lys av litterær kompetanse (Culler, 2002:169-172). Da svarer han at novellen er et eventyr på grunn av en forventning om at novellen representerer en fiksjonssjanger, altså noe som ikke er sant. Hvis han svarer på om novellens tematikk har sannhetsverdi, kan en spørre seg om hvilke kulturkunnskaper som ligger til grunn for svaret.

Stefan går i klasse norsk-1, men har bodd i Norge i 6 år. De andre elevene som deltar i denne samtalesekvensen er alle født og oppvokst i Norge. Han har gått på grunnskole i hjemlandet sitt, og det kan hende at de har en annen tilnærming til skjønnlitteratur og at bruk av ord som ”eventyr” har en annen mening i litteraturundervisningen der. Det kan også hende at han ikke kjenner til de kulturelle referansene novellen bygger på, og det blir derfor vanskelig for han å forstå novellen ved hjelp av sin kulturelle kompetanse.

Nora, Atle og Frida sier på hver sin måte at de tror det som skjedde i novellen er noe som kunne skjedd i virkeligheten. Atle vektlegger at han tror dette er noe som ”[...] skjedd te stadighet på den tida” og Frida mener at det er en ”[...] realistisk handling” og at det ikke er ”[...] usannsynlig at det der e nå som skjer”. Disse elevene viser at de knytter handlingen i teksten opp til historiske eller kulturelle kunnskaper om hvordan ting var før i tiden. De ulike svarene kan sees i lys av at de bruker kulturell kompetanse i form av stereotype forestillinger til å forstå teksten (Culler, 2002:165-167).

Hvordan leseren forstår teksten ledes ut fra den enkeltes for-meninger og for-dommer (Gadamer, 2003:38). Novellen kom for første gang ut i 1920, og er bærer av sin tids referanser. Mitt materiale viser at elever i et klasserom anno 2011 forstår og tolker novellen ut fra sin tids referanser og kulturelle bakgrunn. Selv om novellen er gammel, tematiserer den noe som fremdeles er tabubelagt og som skaper reaksjoner. Flere viser at de har kjennskap til samfunnets normer og regler på den tiden, og bruker denne kunnskapen i tolkningen av novellen. Andre tolker også ved hjelp av generaliseringer og forestillinger.

4.5.4 ”eg sammanliknar ho litt med Askepott på en måte da”

Elevene hadde i de skriftlige besvarelsene beskrevet sin oppfattelse av hovedpersonen. Den muntlige samtalen førte til nye assosiasjoner.

Samtalesekvens 4, tid på opptak: 1 min. 50 sek.

1. **Lærer:** hvis vi ser på denne ´hovedpersonen
2. ..e= *Knut* .. ´ka slags jente e ho? ´korleis beskrives Signe?
3. **Knut:** e= hu beskrives veldig sprudlende og glad da

4. ..e= livsnyter egentlig .. har itj nå bekymringa
5. ..eller .. nå sånn .. <X på sine skuldre X> sånn å tenk på
6. **Lærer:** ja .. korleis syns du beskrivelsen av Signe e på en måte?
7. dessa adjektiva som e brukt om ho og så vidare .. sammenlikningane ..
8. **Knut:** nei .. hu virke veldig .. nesten overdreven glad da egentlig ..
9. **Lærer:** ´ja ´ja ´ja ´ja ..
10. e= ja .. du .. *Atle*
11. **Atle:** uskyldig .. god .. e=
12. **Lærer:** e det noke her som får deg til å tenke at ho e ´veldig uskyldig?
13. **Atle:** (5,0) e= ikke nå sånn konkret ..
14. [men altså .. tanken e der ..]
15. **Lærer:** [´ja .. ´ja ..]
16. **Lærer:** e= .. *Frida*
17. **Frida:** hu virke veldig godtroende
18. ..hu si jo .. hu .. e= eldste dama på gården si jo at hu må vær
19. forsiktig .. sånn at e= sola ikke bli misunnelig på ´a
20. **Lærer:** ja .. ho ska være ´litt forsiktig
21. ..ja altså ho e en sånn person
22. ..ja .. vertfall e ser for meg .. en sånn som kanskje med all sin
23. livsglede .. så bare ´går ho i det altså
24. ..ho e jo bare .. ja .. kor gammal e ho?
25. **Flere:** 15
26. **Lærer:** 15 år .. og livsglad .. og ´rett ut i det ... e= .. *Eva*
27. **Eva:** eg sammenliknar hun litt med Askepott på en måte da
28. ..og at hun er veldig naiv
29. **Lærer:** ka e d som gjer at du tenker Askepott her da?
30. **Eva:** nei .. altså hun .. hun e jo kjempeglad og jobbar og
31. ..snill og god med alle
32. ..og .. det e´kkje nå ondt i hun
33. ..hun e sikkert veldig sånn .. koselig

Dette utdraget viser flere forståelser av hovedpersonen. Knut velger i samtalen å fokusere på de positive sidene ved hovedpersonen. Han beskriver henne blant annet som sprudlende, overdreven glad og livsnyter. I de skriftlige besvarelsene har han også skrevet at oppførselen hennes endret seg, og at hun blir nedbrutt og ødelagt. Han nevner ikke dette i samtalen, og jeg lurar litt på hvorfor. Kanskje nevner han det ikke fordi novellen tydelig beskriver en glad jente, mens de negative beskrivelsene av henne er mer underforstått og må i større grad tolkes. Det kan hende Knut er usikker på sin egen tolkning av novellen, og derfor lar han være å nevne det. En annen grunn kan være at tolkning av og til kan være veldig personlig. Det kan være tanker man får av å lese en tekst som man ikke vil dele med andre. Penne skriver i *Norsk som identitetsfag* at litteraturen er som en ønskekvist, ”[...] den finner fram til våre ønsker og være begjær, våre muligheter, håp og svakheter.” (Penne, 2001:231). Det kan selvsagt også

være andre grunner til at Knut ikke sier alt han skrev, kanskje han følte det var nok å si det han sa og ikke tenkte noe mer over det.

Atle har også fokus på positive trekk ved hovedpersonen, og beskriver henne som god og uskyldig uten at han helt klarer å sette fingeren på hvorfor han tenker at hun er veldig uskyldig. Denne kanskje ubevisste beskrivelsen av hovedpersonen kan være en forestilling basert på generaliseringer. Også Frida nevner at "hu virke veldig godtroende" og viser til advarselen Signe fikk av kårkona på gården. Hun peker mer på de negative trekkene ved hovedpersonen, trekk som kanskje er medvirkende til at hun havner i den situasjonen hun havner i. Også læreren viser at hun tolker novellen på denne måten, ved å trekke frem at hovedpersonen var livsglad og kanskje ikke helt skjønnte konsekvensene av det hun gjorde, "[...] bare går i det". Disse uttalelsene kan også settes i sammenheng med stereotype forestillinger som er dannet på bakgrunn av kulturell kompetanse (Culler, 2002:165-167).

Eva beskriver hovedpersonen som naiv, men viser i tillegg at hun går i dialog med en annen tekst, nemlig fortellingen om Askepott. Sammenlikningen forklarer hun med at Askepott og hovedpersonen har mange av de samme egenskapene. Hun viser at hun har gått i dialog med sin kjennskap til Askepott, og dette kan forklares ved hjelp av Bakhtin: "[F]ør eller seinare finn det som er høyrert eller aktivt forstått, gjenklang i lyttarens tale eller handling" (Bakhtin, 2005:11). Det er vanskelig å si hva som gjør at hun nevner likhetene mellom disse to karakterene, om det er ytringer fra medelever eller lærer hun går i dialog med, eller om det er noe hun har tenkt på tidligere. I sin skriftlige besvarelse har hun ikke nevnt Askepott, men som jeg har sagt tidligere kan det skriftlige materialet ha en svakhet i at elevene ikke skriver ned alt de tenker.

4.5.5 "Noen hadde litt andre vrier og utdypet det på en litt annen måte"

På den andre side har også samtalen i klasserommet sine svakheter ved at det er mange elever som ikke sier noe. Det er vanskelig å si noe om elevenes tanker om det som blir sagt når de forholder seg stille. Spesielt i klasse norsk-1 var det flere som ikke sa noe. Dette kan ha sammenheng med at det var en klasse på 22 elever, og det gjør det kanskje lettere for enkelte å forholde seg passive. Likevel viser svarene elevene ga på det siste spørsmålet, (*Hva lærte du gjennom samtalen i klasserommet som du ikke visste/ikke hadde tenkt på før?*), at flere av dem har respondert på forståelser fra medelever uten selv å ha vært aktive deltaker i dialogen. Kim og Pia har for eksempel respondert på Eva sitt utsagn om sammenlikningen av Askepott:

Kim: De fleste oppsummerte det samme som jeg tenkte om teksten. Noen hadde litt andre vrier og utdypet det på en litt annen måte. Sammenlikninger som Askepott var noe jeg ikke hadde tenkt på.

Pia: Den teorien om at hun selv kvittet seg med barnet, sammenlikningen med Askepott. Dette hadde jeg ikke tenkt grundig på før, i alle fall ikke det med Askepott. Jeg var vell inne på tanken med aborten, men ikke så mye at hun "drepte" det selv.

Elevenes svar på dette spørsmålet viser at de har tatt til seg og respondert på det andre har sagt, dermed blir det feil å kalle elever som ikke sier noe for passive. Bakhtin kritiserer den skjematiske inndelingen i taler og lytter. Han mener at den som lytter hele tiden er i dialog med taleren ved å være i en aktiv svarende posisjon (Bakhtin, 2005:10). Dette synspunktet kan overføres til klasserommet, hvor mange av elevene fremstår som tilsynelatende passive i klasseromssamtalen. Elevbesvarelsene ovenfor viser at elevene har respondert på ytringene i klasserommet, selv om de ikke selv har vært en del av den muntlige aktiviteten. For Bakhtin står forståelse og respons i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, det ene er ikke mulig uten det andre (op.cit. 14-15). Responsen kan forstås som et svar på den andres ytring, og i responsen ligger det en gjenklang av det som tidligere er hørt og aktivt forstått. Responsen trenger ikke å komme umiddelbart, men kan dukke opp i ulike former lenge etterpå (op.cit. 2005:11). Elevbesvarelsene ovenfor viser en gjenklang av samtalen som har utspunnet seg i klasserommet, både med aspekter fra det Eva sa om Askepott, men også ulike teorier som ble nevnt om hva som kan ha skjedd med barnet, som Pia er inne på. Selv om mange ikke er aktivt med i klasseromsdiskusjonen, viser mange av elevbesvarelsen at de har vært aktivt svarende/responderende til samtalen, og har dermed tatt stilling til nye tolkninger av novellen. Nedenfor viser jeg noen flere elevbesvarelser som er eksempler på dette.

4.5.6 "eg tenker om hun går ut i skogen og tar livet sitt"

Helt i starten av samtalen er Eva en av de første til å dele sine tanker om novellen med resten av klassen. Hun starter med å si at teksten kan tolkes i det uendelige og peker deretter på konkrete deler av teksten og sier hvordan hun tolker disse.

Samtalesekvens 5, tid 39 sek.

1. **Eva:** xxx en kan liksom tolke denne teksten i det uendelige
2. ..eg tror at e= - - altså når hun konfirmeres sant .. så trer hun inn i det voksne
3. liv på en måte .. også blir hun gravid også får hun spontanabort
4. ..men så lurer eg liksom på om .. om hun gjør det med vilje da .. at hun får
5. spontanabort også .. <X snakker de arbeiderne X> xxx

6. <X kaller henne X> barnemorder og sånn .. men så blir hun veldig deprimert
7. eller lei seg .. også helt mot slutten .. så - - eg tenker om hun går ut i skogen
8. og tar livet sitt .. men det er kanskje bare helt .. ja

Eva gjenforteller litt av novellen samtidig som hun legger til sine egne tolkninger. Hun sier blant annet at hovedpersonen er gravid, men stiller spørsmålsteget til hvordan hun mistet barnet. Hun trekker også frem forandringen som skjer med hovedpersonen, og tolker denne som en depresjon eller at hun blir lei seg. Her skaper hun forståelse ved å bruke kulturell kompetanse i form av forestillinger og grunnleggende psykologi (Culler, 2002:165-167). Novellens slutt er veldig åpen, den ender med at hovedpersonen forsvinner som en mørk skygge inn i skogen. Eva sier at hun tolker dette som at hovedpersonen går ut i skogen og tar livet sitt, men hun sier etterpå at "[...] men det er kanskje bare helt .. ja". Denne avsluttende replikken oppfatter jeg som et uttrykk for usikkerhet, altså at hun understreker at dette er hennes tolkning av slutten og at denne nødvendigvis ikke trenger å være riktig. Ingen av de andre elevene sier noe om hvordan de tolker slutten, og tolkninger av slutten blir heller ikke nevnt igjen senere. Likevel viser noen elever i de skriftlige svarene at de har respondert på det Eva her har sagt om novellens slutt. Jeg har her valgt å bruke besvarelsen til Lars som et eksempel:

Lars: Novellen dreide seg mye rundt den sommeren når Signe blir gravid, reaksjonene på gården og hva hun gjorde som en følge av dette. Signe var ei skjønn og fin 15 år gammel jente som tydelig ble "ødelagt" med å få et barn utenfor ekteskap. De fleste tok metaforene litt mer alvorlig enn meg med tanker om selvmord på slutten. Det er tydelig et stort tap som forandrer livet til Signe, om det var spontanabort eller om hun måtte ta abort selv er vanskelig å si.

Besvarelsene viser at Lars har respondert på det Eva sa om slutten, selv om det virker som han har tolket slutten annerledes. Det å respondere betyr nødvendigvis ikke å være enig med det som blir sagt, men å stille seg i en aktiv svarende posisjon, og da kan man både være enig og uenig (Bakhtin, 2005:10). Det skriftlige spørsmålet etter samtalen har gitt alle elevene mulighet til å uttrykke noe av det de har tenkt underveis. Lars skriver han tolket slutten på en annen måte enn det som ble sagt i klasserommet. Han nevner i siste setning aborten, og skriver at "[...] om det var spontanabort eller om hun måtte ta abort selv er vanskelig å si." Jeg biter meg merke i selve formuleringen. Har han her respondert på de ulike tolkningene i klasserommet, der noen sier at de tror hovedpersonen har spontanabortert, mens andre spekulerer i om hun har tatt abort selv, altså usikkerheten rundt dette (se samtalesekvens 1). Det kan også tenkes at det er hans egen usikkerhet han refererer til, men samtalen førte aldri

frem til noen fastslåing av om det var det ene eller det andre som hadde skjedd. Det kan være dette Lars har merket seg siden han formulerer seg på denne måten.

4.5.7 "det e ironi kanskje"

Det jeg tolker som en generell tendens hos elevene i klasse norsk-2 er at de gjennom samtalen i klasserommet forstår mer og mer av novellen. På de skriftlige spørsmålene har de for det meste gjenfortalt uten å vise til egne tolkninger av novellen. Slike besvarelser har gjort meg usikker på hvor mye de faktisk forstår av novellen, og om de kanskje forstår mer enn det de uttrykker skriftlig. Samtalen i klasserommet startet med at elevene fortalte om deres tanker om novellen og hvordan de ville beskrive hovedpersonen. Ingen nevnte noe om hva som forårsaket at hun var trist, og jeg oppfatter det slik at læreren ber dem kommentere uttrykket "barnemorderske" for å se om de har noen formening om hvorfor hovedpersonen forandret seg.

Samtalesekvens 6, tid 2 min. 15 sek.

1. **Lærer:** jeg har lyst til å stille dere et spørsmål
2. ..og det er 'barnemorderske
3. ..kan dere kommentere det
4. (3,0) 'tre ganger står det nevnt i novella
5. **Morad:** nei .. fordi barna si jo at hu e en 'bra person da
6. **Lærer:** ja
7. **Morad:** ..så i det hu forlate bygda .. så bli jo .. liksom
8. ..barna kjem te å savn hu liksom
9. **Lærer:** ja .. men 'morderske .. det er ganske 'sterkt ..
10. **Melina:** det e ironi kanskje .. e= veit ikke ..
11. **Lærer:** kanskje ikke
12. ..ja .. *Shirin*
13. **Shirin:** tror vertfall dem trur hu har 'lurt barnan
14. ..siden hu e jo me dem først da
15. ..også forlate hu dem te slutt .. ikke sant
16. **Lærer:** men å kalle noen for barnemorderske
17. ..'veldig alvorlig
18. **Shirin:** æ syns det va mest overdrivende
19. **Satayesh:** æ trur probleme e at dem vet ikke ka det e hu har gjort
20. ..koffor hu e lei sæ
21. ..koffor hu ikke snakke med folk
22. [xxx]
23. **Lærer:** [*Satayesh* .. hva tror du at hun har gjort?]
24. **Satayesh:** 'nåkka som dem kanskje har funne på sjøl
25. ..og som kanskje ikke e sant en gang
26. **Lærer:** men hva tror 'du at hun har gjort?

27. **Flere:** xxx (mumling)
28. **Elham:** ´abort
29. **Lærer:** *Elham* ´snakk .. ´mer ..
30. **Elham:** at hu tok abort
31. **Lærer:** ´hvorfor det ... ´hvorfor det?
32. **Morad:** hu hadd jo .. hu traff jo den gutten på bygda
33. ..som fra ja .. som kom te bygda på sommerferie og sånn da
34. ..så dem traff jo hverandre der da
35. ..han va jo gal etter hu da
36. ..ettersom hu va pen og snill og sånn der da
37. ..så hu e= ble <X sjarmert X> av han da ...
38. **Lærer:** ´ja .. ´ja .. ´kom igjen
39. **Morad:** han villa gjort .. han kunna gjort alt me hu da
40. [.. så ..]
41. **Lærer:** [ikke sant]
42. ..så hva da?
43. **Morad:** så hu ble sikkert gravid eller nå sånn der da ...
44. **Lærer:** ´og?
45. **Morad:** hu ´mått gå .. før nånn merka at hu ble gravid

Denne sekvensen viser ulike tolkninger av betydningen av ordet barnemorderske. Elevene viser at de søker etter uttrykkets mening ved å prøve å plassere det inn i ulike sammenhenger. Morad tolker først at uttrykket brukes fordi barna vil savne henne (linje 8), Melina sier at det kanskje blir brukt ironisk (linje 10) og Shirin sier at det kan ha sammenheng med at hun lurer barna og skal forlate dem (linje 13-15). Det å lete etter sammenhenger er en del av å bruke kulturell kompetanse for å skape forståelse (Culler, 2002:165-167). Elevene fokuserer på de positive sidene ved hovedpersonen, og det kan være en grunn til at de ikke relaterer så sterke konnotasjoner til uttrykket barnemorderske som uttrykket skulle tilsi. Dette kan igjen forstås ut fra Gadamer's begrep "for-meninger" og "for-dommer" (Gadamer, 2003:38). Det er tydelig at disse elevene har bitt seg merke i de positive sidene ved hovedpersonen, som er mest fremtredene i starten av novellen. Som vi så i det skriftlige materialet, var det noen elever der som ga hovedpersonen personlige egenskaper, og som til og med mente at hun brøt med sine egne holdninger og verdier, se kapittel 4.2.1 og 4.2.2. Litt det samme virker det som disse elevene gjør ved å gi henne personlige egenskaper.

Satayesh er den første som nevner at det har skjedd noe som har gjort hovedpersonen trist (linje 19-21). Jeg tolker det slik at det er utsagnet til Satayesh som gjør at flere elever forstår at hovedpersonen har gjort noe, da det plutselig blir veldig mye småsnakking i klasserommet som jeg dessverre ikke fikk tak i på lydopptakeren før Elham sier stikkordet

”abort” (linje 28). Morad tar etterpå ordet, og tolker delene av novellen inn i en mer helhetlig forståelse, og finner til slutt en underliggende fortelling i novellen. Det er tydelig at Morad har gått i en ny dialog med teksten ved å sette ytringene fra Satayesh og Elham inn i sin forståelse av de ulike delene. På starten av samtalesekvensen svarte han at hovedpersonen ble kalt barnemoderske fordi barna ville savne henne. Samtalesekvensen avsluttes med at han setter informasjonen om gårdsguttens tilknytning til hovedpersonen i sammenheng med at han gjorde henne gravid. Hva har skjedd i mellomtiden? I følge Gadamer er forståelse noe som stadig revideres ettersom man trenger dypere inn i teksten (Gadamer, 2003:33). Morad har ved hjelp av klasseromsdialogen revidert sin forståelse av enkelte deler av teksten, og dette har ført han inn i en ny forståelse av novellen.

Som vi ser tar det en stund før elevene kommer på sporet av novellens tematikk. Læreren henter ganske kraftig underveis om at de må tenke over hvor alvorlig beskyldningen om å være barnemorderske er, at det ikke er noe man sier uten videre. Elevene går altså ikke bare i dialog med hverandre, de går også i dialog med læreren som peker på noe han ønsker respons på. Læreren styrer i så måte samtalen inn i en ønsket forståelse av teksten. Elevene svarer i sin tur etter beste evne på spørsmålet, og deres ytringer blir fulgt opp av nye spørsmål fra læreren som gjør at stadig flere går inn i nye forståelser av novellen. Mot slutten ser vi at det avdekkes en ny tolkning som elevene sammen har kommet frem til, men som læreren hele tiden har prøvd å avdekke. Samtalesekvensen viser at læreren i utgangspunktet hadde en forståelse av novellen, og at han prøver å vise elevene denne ved å få dem til å tolke selv, heller enn å gi dem tolkningen. Samtalen slik den ble lagt opp gjorde at elevene fikk mulighet til å respondere på hverandres forslag til tolkning, heller enn lærerens ”endelige” tolkning, som lett kan forstås som en fasit. Dette gjorde kanskje også at flere engasjerte seg og kom med forslag, som igjen førte frem til en bredere forståelse.

4.5.8 ”det er jo et tegn på kjærlighet”

Jeg har tidligere nevnt at jeg ser metaforen om rosen som ganske vesentlig for å forstå novellen (kapittel 4.4). I de skriftlige besvarelsene er det ikke alle i klassen som har svart på hva de tror metaforen om rosen kan bety, men de som har svart skriver at de ser den som et symbol på kjærlighet, skjønnhet, kvinne og hovedpersonen selv. I samtalen velger læreren å fokusere på det hovedpersonen gjør med rosen, og etter hvert virker det som om elevene trekker paralleller til tidligere deler av samtalen, (vist ovenfor), hvor de tolket seg frem til at hovedpersonen var gravid.

Samtalesekvens 7, tid 1 min, 10 sek

1. **Lærer:** hvordan tolker dere dette med rosen da?
2. **Morad:** det er jo et tegn på kjærlighet
3. **Lærer:** ja .. hva er det hun ´gjør med rosen?
4. **Noen:** stryker
5. **Elham:** lukter på den ..
6. **Lærer:** hun ´lukter på den ja .. også .. ´rosebladene
7. ..´hva gjør hun med rosebladene?
8. **Melina:** hun klemmer ..
9. **Lærer:** ja .. hun tar dem i hånden .. også
10. **Melina:** [kaster dem]
11. **Lærer:** [.. også .. graver hun dem ned i .. jorda .. ja ..]
12. hvordan tolker dere den handlingen?
13. **Rodo:** hu ska sikkert gjør det samme med barnet sitt
14. **Morad:** nei .. at hu på en måte grave gjennom kjærligheten da ..
15. ..at hu .. liksom .. legg bort tanken hu hadd om den gutten da
16. ..at han ikke va så bra som hu trudd da
17. **Lærer:** mm ..
18. **Satayesh:** det e på en måte begravelsen te ungen hu har drept da
19. ..trur æ metafor´n e te
20. ..hu har jo ingenting å grav ned
21. ..så det hu gjør va å grav ned rosebladan da
22. ..for å ha en grav som minnes te barnet
23. **Lærer:** ja ..
24. **Shirin:** det beskriv kor sørgelig hu e .. egentlig

Vi ser at læreren starter med å spørre elevene om hvordan de tolker dette med rosen (linje 1). Morad svarer at han ser den som et symbol på kjærlighet, (linje 2), og han forholder seg til denne tolkningen også litt lengre ned hvor han tolker at hun begraver kjærligheten til gutten når hun begraver rosen (linje 14-16). Imidlertid er det ikke denne tolkningen læreren er ute etter, dette viser seg fordi han fokuserer spørsmålene rundt hva hovedpersonen gjør med rosen. Både Elham og Melinda kommer med forslag, men vi ser at læreren er ute etter noe mer. Rodo er en av elevene som så langt ikke har vært muntlig aktiv. Nå kommer han med et forslag om at nedgravningen av rosebladene kan være en symbolsk handling som viser at hovedpersonen skal gjøre det samme med barnet sitt (linje 13). Både Morad og Rodo ser altså rosen, eller handlingen med rosen, som symbolske handlinger, og denne tankegangen kan forstås som bruk av kulturelle kompetanse i form av forestillinger (Culler, 2002: 165-167).

På de skriftlige oppgavene har ikke Rodo svart stort, og han ga tydelig uttrykk for at han syntes det var vanskelig å svare på spørsmålene. Da jeg spurte om hva han trengte hjelp til, svarte han at det var vanskelig å forstå novellen. Dette kan ha sammenheng med at

tematikken i novellen ikke er eksplisitt forklart, og at den kanskje kan være vanskelig å få tak i. Det at han nå fortalte om en mulig tolkning, ser jeg på som et stort fremskritt, og jeg tror det kan være samtalen om novellen som har gitt han økt forståelse. Kanskje var det samtalen som utspilte seg i 4.5.7, der elevene sammen kom frem til at hun var gravid, som hjalp han til å se denne tolkningsmuligheten nå. Rodo sin tolkning tar Satayesh med seg videre når hun sier at rosen symboliserer en slags begravelse for barnet (linje 18-22). Shirin følger videre opp Satayesh sin ytring ved å si at det beskriver at hovedpersonen er veldig trist (linje 24). Vi kan tydelig se at disse elevene spiller ball med hverandres forståelser, og kommer sammen frem til en felles tolkning. Læreren blir på en måte den som setter fokuset, og får dem til å grave dypere. Dette gjør at samtalen styres frem til en helhetlig forståelse av novellen, basert på at flere elever er deltakere i prosessen frem.

Forståelsen kan sies å bevege seg i en hermeneutisk sirkel mellom del og helhet, og elevene viser at de skaper helheten sammen ved å snakke om ulike forståelser av delene. For Stanley Fish kan ikke en litterær tekst forstås som en objektiv størrelse med en fastlagt mening, teksten finnes som enkeltpersoner eller grupper av mennesker ser den. En situasjon hvor en gruppe av mennesker prøver å finne meningen med en tekst blir av Fish kalt ”tolkningsfelleskap” (Fish, omtalt i Smidt, 1989:20). Elevene i klasse norsk-2 kan sees på som et tolkningsfelleskap som sammen prøver og feiler for å finne en felles mening med teksten. Læreren er også en del av dette tolkningsfelleskapet, og hans føringer er styrende for hva de kommer frem til.

4.5.9 ”det er mange vitner som skriver disse tekstene”

Jeg ønsket også å finne ut hvilke tanker elevene i klasse norsk-2 hadde om novellens tematikk, og om novellens tematikk hadde sannhetsverdi. I 4.5.3 spurte læreren den andre norskklassen om de trodde den kunne ha virkelighetsrelevans, og her kom det frem noen delte meninger mellom de elevene som svarte. I klasse norsk-2 skulle det vise seg at de elevene som sa noe var ganske enige.

Samtalesekvens 8, tid 1 min, 5 sek

1. **Melina:** vil si at vi har lest mange sånne tekster
2. ..så det kan ikke være .. e= det e jo sant
3. ..det kan ikke være ´usant
4. ..fordi det er mange vitner som skriver disse tekstene .. ikke sant
5. **Lærer:** men ´denne teksten .. Signe Sletten er nok diktet opp altså
6. **Shirin:** æ tror det kan være sann historie

7. ..siden det var xxx i Norge før da
8. ..at dem ble gravid .. av sånne .. at tjenestejentan ble gravid da
9. ..så æ trur det kan vær sann historie .. men akkurat ikke det her
10. ..men at tjenestejentan ble behandla sånn
11. ..det kan vær sann historie
12. **Lærer:** så hvorfor har hun skrevet novella da?
13. ..Ingeborg Refling Hagen
14. **Satayesh:** for å si fra te folk koss det va
15. **Lærer:** mm
16. **Satayesh:** for alle treng jo å vit koss det va før .. på en måte
17. ..treng å vit ka som e forandra i verden

Melina starter med å forklare ut fra litterær kompetanse hvorfor novellen er troverdig. Hun sier at det er ”mange vitner som skriver disse tekstene”, (linje 4), og med vitner tolker jeg at hun mener forfattere. Om hun mener vitner som i at de har opplevd dette på kroppen selv, eller som at de har observert og skrevet om samfunnet på den tiden, er vanskelig å tolke ut i fra utsagnet hennes. Men det er tydelig at hun har lest tekster med lignende tematikk tidligere, siden hun slår fast at dette ikke er noe nytt. Det virker som hun bruker litterær kompetanse og kulturell kompetanse for å trekke disse slutningene (Culler, 2002: 165-172). Shirin følger opp med å si at hun tror at fremstillingen av måten tjenestejenter ble behandlet på kan være sann, men at novellen er fiksjon (linje 10-11). Her ser hun fiksjonskarakteren som en representant for en gruppe mennesker, som ble behandlet på en viss måte. Uttalelsene viser at de har historiske og kulturelle kunnskaper om hvordan det norske samfunnet var før, og at de bruker disse til å forstå novellen (op.cit. 165-167).

Samtalen om novellen kan dermed sies å være gjenstand for dialog hvor kunnskaper elevene sitter inne med blir viktige. Ovenfor viste elevene at de kan se teksten i sammenheng med norske kulturkunnskaper. Etter denne samtalesekvensen snakket lærere og elever om hvordan det er i deres hjemland i dag, blant annet om klasseskiller og mangel på likestilling. Novellen skapte altså en dialog der elevene også fikk komme med kunnskaper fra eget hjemland, og temaer som ble tatt opp i novellen ble diskutert med rot i kulturelle normer fra hjemlandet. Det virket som om elevene engasjerte seg mer når novellen ble satt inn i en dialog med kunnskap fra hjemland, og det var særlig to elever som ikke hadde sagt noe tidligere som plutselig lot seg engasjere og ble med på diskusjonen. Som jeg var inne på tidligere skapes engasjement ofte gjennom at elevene får være meddiktere. Særlig i litteraturundervisning med elever fra en annen kulturell bakgrunn er det viktig at også deres forståelser, forventninger og

opplevelser blir hørt. Dette kan sette litteraturen inn i nye spennende perspektiver, og samtidig skape engasjement (Maagerø, 1996:20).

Kort oppsummering av samtalene

Dysthe bruker Bakhtins forståelsesramme i klasseromsforskning og skriver at elevers forståelse avhenger av deres svar på stemmene til læreren, medelever og tekstene de møter (Dysthe, 1995:64-65). De to klassene var ganske forskjellige på den måten at klasse norsk-1 var større og med en del elever som forholdte seg stille under hele samtalen, mens klasse norsk-2 var mindre, og mot slutten av klasseromssamtalen var alle elevene i muntlig aktivitet. Som vi så i det skriftlige materialet hadde elevene mange forskjellige forståelser av novellen, men det var bare i klasse norsk-2 at disse forskjellene kom til uttrykk i den muntlige samtalen. Hvorfor dette skjedde tror jeg har en sammenheng med at det vil være mer akseptert å prøve og feile i en klasse hvor det for alle sammen kan være vanskelig å tolke en tekst fra 1920. I klasse norsk-1 virket det mer som de raskt fant en felles tolkning, og denne ble stående som en slags fasit på hva novellen handlet om. Dette førte kanskje til at de elevene som tenkte annerledes ikke valgte å dele dette med klassen.

Det går ikke an å sammenlikne klassesamtalene direkte, fordi samtalene utformet seg på veldig forskjellige måter, og begge klassene har sine særegenheter som det har vært spennende å se nærmere på. Det som gjorde at samtalene ikke ble helt ulike var nok de fire spørsmålene som skulle være utgangspunkt for samtalene, og at begge lærerne var ute etter å avdekke tematikken i novellen. Hvis samtalen hadde vært friere kunne det kanskje blitt veldig forskjellige samtaler i de to klasserommene. Samtalene viser reflekterte elever som på ulike måter går i dialog med teksten. I siste samtalesekvens avslutter Satayesh med å svare på hvorfor Ingeborg Refling Hagen hadde skrevet denne novellen. Hun sier: ”For alle treng jo å vit koss det va før .. på en måte .. treng å vit ka som e forandra i verden.” Jeg synes dette var et godt svar, og det sier også mye om hvorfor det er så viktig å lese og ikke minst bruke eldre litteratur i klasserommet. Med ”bruke” mener jeg det å diskutere litteratur på en måte som skaper nye perspektiver og gjør den relevant for elevene i dagens samfunn. Litteraturen kan fungere som en inngangsport til å forstå det samfunnet vi er en del av, andre kulturer og ikke minst til å gå i dialog med medelever og lære av hverandres forståelser og tolkninger. Dette synes jeg begge klasseromssamtalene var gode eksempler på.

5 Drøfting og oppsummering

Utgangspunktet for oppgaven har vært problemstillingen *Hvordan forstår og tolker elever i to klasserom litteratur?* De to klasserommene representerer henholdsvis elever med norsk som førstespråk og elever med norsk som andrespråk. For å svare på problemstillingen har jeg sett på skriftlige og muntlige besvarelser av spørsmål til novellen ”Barnet” av Ingeborg Refling Hagen. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hva funnene i analysekapitlet kan fortelle om elevenes forståelse og tolkning av novellen. Særlig vil jeg trekke frem forskjeller mellom de to klassene og drøfte hva disse forskjellene kan skyldes. Mot slutten vil jeg belyse litteraturundervisningens verdi og utfordringer, og helt til slutt tar jeg en ny titt på problemstillingen.

5.1 Elevenes forståelse og tolkning av novellen

Jeg har brukt to innfallsvinkler for å få kunnskap om hvordan elevene forstår og tolker novellen. Den ene er hva elevene individuelt har skrevet, den andre er hva de har sagt i gjennomgangen av spørsmålene. De skriftlige besvarelsene har gitt meg mulighet til å se hver enkelt elevs første tanker om novellen og deres tanker om novellen etter at de har snakket om den i klasserommet. I første del av analysekapitlet belyste jeg hvordan noen elever fra begge klassene svarte på de skriftlige spørsmålene til novellen. I lys av Cullers fem naturaliseringsmåter så jeg på hvilke lesestrategier elevene brukte for å gjøre teksten forståelig. Resultatet av dette er at mange elever bruker flere naturaliseringsmåter i forståelsen av teksten, og de som er hyppigst brukt er naturaliseringsmåter der de knytter teksten opp til egen virkelighet, kulturelle kunnskaper og til litterær kompetanse i form av sjangerkunnskaper og leseerfaringer. Jeg hadde to forestillinger før jeg begynte med analysen av de skriftlige besvarelsene. Den første var at elevene ville ha problemer med å knytte en tekst fra 1920 opp til sin egen virkelighet og den andre var at elever med norsk som andrespråk ville ha problemer med å forstå teksten ved hjelp av sin kulturelle kunnskap. Analysen viser at mine forestillinger ikke holder vann, mange elever knytter novellen opp til egen virkelighet og elever fra begge klassene bruker kulturell kunnskap til å skape forståelse av teksten.

I begge klassene var det store variasjoner elevene i mellom, både med tanke på hva de skrev og hvor mye de skrev. Selv om de skriftlige besvarelsene gir en viss pekepinn om hvordan elevene forstår og tolker novellen kan det være mye de har forstått og tolket som de ikke har skrevet ned. Faktorer som påvirker hvordan elevene besvarer spørsmålene har jeg

skrevet om i kapittel 3. Her nevner jeg blant annet hvor godt eleven mestrer skriftspråket som en faktor. Særlig opplevde jeg at flere elever i begge klassene skrev lite og stikkordsmessig, og at noen av de samme elevene gjennom samtalen viste en bredere forståelse enn det de hadde uttrykt i de skriftlige svarene. Jeg må her understreke at jeg ikke påstår at elever som skriver lite og stikkordsmessig har problemer med å mestre skriftspråket, men at mitt materiale tyder på at samtalen som form bidrar til at man kan uttrykke seg på en friere måte, noe som kom spesielt godt frem i klasse norsk-2. I de skriftlige besvarelsene kan forestillinger om hvordan man skal besvare spørsmålene spille en rolle for hvordan man velger å svare på dem, i tillegg kan spørsmålene virke for åpne eller for lukkede. Samtalen som form tillater i større grad avstikkere og åpner opp for noe mer enn bare spørsmål og svar. Også refleksjoner, nye tanker og forståelser viste seg i samtalen, men jeg kan ikke fastslå at elevene ikke hadde tenkt på dette tidligere. Om det var samtalen som førte til nye forståelser og tolkninger, eller om den åpnet opp for tanker som allerede var der, er umulig å si noe om. Men at samtalen fungerer utfyllende og som et møtepunkt for flere elevers forståelser og tolkninger kan det ikke være noe tvil om.

5.2 Skrivning kontra samtale i de to klasserommene

De skriftlige besvarelsene viste et mangfold av forståelser og tolkninger, og disse skulle vise seg å komme frem på forskjellige måter i de to klasserommene. Ovenfor nevnte jeg elever som skrev lite og stikkordsmessig, men som viste en bredere forståelse gjennom samtalen. Jeg opplevde også det motsatte, nemlig elever som hadde skrevet mye, reflektert og tolket, men som ikke sa et ord i samtalen. Særlig opplevde jeg det siste i klasse norsk-1. I det skriftlige materialet fra denne klassen var det mange ulike, men reflekterte tolkninger av novellen. Til tross for dette var det få tolkninger som ble gjenstand for diskusjon i dette klasserommet. I klasse norsk-2 var det mest gjenfortelling av novellen i de skriftlige besvarelsene, mens samtalen ble gjenstand for de mange ulike tolkningene. Elevene i klasse norsk-2 tolket seg på en måte frem til en felles forståelse av novellen, og dette kan vi se eksempler på i samtalesekvensene fra denne klassen. Mangfoldet av tolkningsmuligheter viste seg altså på forskjellig måte i de to klassene. I klasse norsk-1 kom mangfoldet til syne i de skriftlige besvarelsene, altså utenfor rekkevidde for lærer og medelever, mens det i klasse norsk-2 viste seg i samtalen om novellen. Første gang jeg leste gjennom klasse norsk-1 sine svar på spørsmålene til novellen ble jeg overrasket over hvor liten del av de individuelle tolkningene som hadde blitt en del av samtalen om novellen. Hva skyldes forskjellene mellom klassene?

Noe jeg umiddelbart tenkte da jeg var i klasse norsk-2, som bestod av 11 elever, var at det virket som de hadde et veldig godt klassemiljø. Elevene virket engasjerte og lærevillige, og det var ikke få ganger læreren måtte be dem om å snakke en av gangen. Det virker som de ivret etter å dele sin forståelse og kunnskap med resten av klassen, og når en hadde fortalt noe tok det sjeldent lang tid før noen andre også skulle si noe om hva de trodde. For meg virket elevene i denne klassen trygge på hverandre. Det virket som de hadde et godt fellesskap innad i klassen. Det er også mulig at terskelen for å prøve og feile i denne klassen er lavere fordi prøving og feiling er en del av det å lære et nytt språk.

I en av samtalesekvensene fra klasse norsk-2 så vi hvordan elevene tolket seg frem til betydningen av ordet ”barnemorderske”, og at det var ganske mange ulike forståelser i omløp før de kom frem til betydningen. Elevene tolket seg frem til en helhetlig forståelse av novellen gjennom samtalen, blant annet ved at læreren trakk frem enkelte deler av novellen som han ba elevene forklare. I de skriftlige besvarelsene var det mange av elevene som gjenfortalte det som stod i novellen. Noen få hadde tatt tak i deler av novellen og forklart hva de trodde betydningen av disse kunne være, men ingen tolket enkeltdeler for så å si noe om hva dette kunne bety for novellens helhet. Novellen er skrevet for nesten hundre år siden og har andre ord, uttrykk og skriftspråklige normer enn vi er vant til i dag, og mange elevene uttrykte at de syntes novellen var vanskelig. Disse faktorene kan være en årsak til at samtalen ble mye rikere i dette klasserommet enn de skriftlige besvarelsene. For elever som har norsk som andrespråk kan eldre tekster være en utfordring, og det å gjenfortelle når man svarer på de skriftlige spørsmålene er kanskje det første skrittet i retning av å forstå noe. Skrivepedagogisk forskning viser at elevene lettere tar ordet når de har skrevet noen minutter først (for eksempel Hoel, 1997; Halse, 1993). Det å åpne opp for å snakke om novellen etterpå tror jeg var særlig fruktbart i denne klassen. Samtalen ga elevene mulighet til å dele med resten hva de trodde og tenkte, og det satte på en måte nye forståelser i sving hos de andre. Særlig synes jeg betegnelsen ”tolkningsfellesskap” er treffende for hvordan denne klassen kommer frem til forståelser og tolkninger av novellen (Fish, omtalt i Smidt, 1989:20). Kanskje var denne åpne søkingen etter mulige tolkninger en konsekvens av at de i utgangspunktet syntes novellen var vanskelig, og at det derfor ble naturlig å bruke forslagene til hverandre i videre forståelse og tolkning?

Mange elever i klasse norsk-1 hadde skrevet ulike tolkninger i de skriftlige besvarelsene. Klasse norsk-1 bestod av 22 elever, og her var det ca 1/4 som ikke sa et ord gjennom hele samtalen. Noen av elevene var veldig aktive, mens andre ble oppfordret av læreren til å dele sine tanker. Det som overrasket meg i denne klassen var, som nevnt

tidligere, mangfoldet av forståelser og tolkninger som var i det skriftlige materialet, men som ikke ble delt i samtalen. Dette kan skyldes flere ting. For det første kan det skyldes usikkerhet, kanskje er ikke elevene vant til å dele mange ulike tolkninger, men opptatt av å finne et riktig svar? Lærerne sa gang på gang i begge klasserommene at det ikke finnes noe fasitsvar, og at det var bare å si det man tenker. Likevel var det få tolkninger som ble gjenstand for diskusjon i dette klasserommet, og det fikk meg til å tenke at kanskje disse elevene er mer opptatt av "et riktig svar" enn flere ulike tolkninger. For det andre viser forskning at mange elever vegrer seg for å være muntlig aktive (Hoel, 1997:31). Det at enkelte elever vegrer seg for å delta muntlig kan være en årsak til at de ikke deler sine forståelser. Penne refererer til Iser når hun skriver at leseren får innblikk i andre verdener gjennom litteratur, men at litteratur også retter seg innover mot leseren selv. Hun skriver at "[h]vis en litterær tekst gjør noe med leseren, vil 'teksten' som fremtrer, fortelle noe om leseren – først og fremst til leseren selv." (Penne, 2001:231). I lys av dette kan man tenke seg at hva en leser tenker, tolker og forstår av en tekst er veldig personlig. Kanskje unnlater noen av elevene å dele sin tolkning fordi de føler at den er personlig utleverende, og ikke i frykt for at tolkningen er "feil".

Selv om ikke alle elevene i klasse norsk-1 var like aktive i samtalen, viser svarene deres på spørsmålet som ble stilt etter samtalen at flere har respondert på det medelever har sagt. Det som slår meg er at hvilke forståelser og tolkninger som blir gjeldende preges av hvem som har vært deltakere i samtalen. Elevene som kanskje deltok mest underveis i samtalen var Eva, Frida og Atle, og deres tolkninger har kanskje vært med på å styre de andre elevenes forståelse av novellen i en viss retning. I begge klassene forstår elevene i større eller mindre grad teksten ved hjelp av andre elevers forståelser. Dysthe skriver at kjernen i et flerstemmig og dialogisk klasserom er når elever bruker det medelever sier og skriver som redskap til å tenke videre med (Dysthe, 1995:208). Elevene som ikke sier noe i klasse norsk-1 viser at de bruker medelever sine tanker videre i sin forståelse av novellen når de besvarer spørsmålet om hva de har lært gjennom samtalen, mens elevene i klasse norsk-2 bruker andre elevers uttalelser aktivt underveis i samtalen og spiller videre på disse med det samme.

Lærerne fungerte også som deltakere i tolkningen av novellen, og begge lærerne hadde fått de samme føringene. I føringen hadde jeg understreket at samtalen skulle gi rom for flere tolkninger og at det ikke skulle være noe "riktig" eller "feil" svar. Likevel merket jeg meg at begge lærerne var opptatt av at elevene skulle forstå teksten på en viss måte. Læreren i klasse norsk-1 kom ofte med hentydninger til hva hun trodde, og læreren i klasse norsk-2 stoppet opp ved enkelte deler av novellen og spurte hva som mentes med dette. Ved å stoppe opp og spørre fant han ut hvordan elevene hadde forstått disse delene av novellen. Han fikk de til å

grave dypere inn i teksten, og de tolket seg på denne måten frem til en felles forståelse. Denne læreren styrte tolkningen av teksten ved at han bestemte hva som skulle settes fokus på. Dette kan sees i sammenheng med begrepet ”lærertekst” som jeg snart skal komme nærmere inn på (Sørensen, 1983:21).

I klasse norsk-1 fungerte læreren mer som en ”medtolker” av teksten, og dette kan kanskje også være en måte å få elevene til å tolke videre på. Ved å komme med sine tolkninger åpnet hun opp for at elevene skulle komme med sine. Det som kan være litt skummelt med en slik fremgangsmåte er at elevene kan oppfatte det læreren sier som en ”fasit”, og dermed ikke komme med sine egne tolkninger av novellen. Til tross for disse synspunktene må jeg nevne at begge lærerne tok åpent i mot alle forståelser og tolkninger som elevene kom med, og de oppmuntret dem hele tiden til å gå dypere inn i teksten. Lærerne bestemte ikke hvordan elevene skulle tolke teksten, men de fokuserte på enkelte deler av den og fikk dermed satt et fokus på det i teksten som jeg oppfatter var viktig for lærerne å trekke frem.

5.2 Litteraturundervisningens verdier og utfordringer

Litteratur kan på mange måter bidra til å gi innblikk i andre verdener enn leserens egen. Novellen ”Barnet” ble første gang utgitt i 1920, og gir elevene et innblikk i problemstillinger rundt det å bli gravid utenfor ekteskap i Norge på den tiden. Mange av elevene knyttet kulturelle kunnskaper inn i forståelsen av denne novellen, og enkelte trakk paralleller mellom hva som skjedde i novellen og samfunnet i dag. På slutten av undervisningstimene i begge klassene snakket lærer og elever om novellens tematikk og at den kunne si noe om hvordan samfunnet var på den tiden. Noen av elevene i norsk-2 klassen knyttet også tematikken opp mot hvordan samfunnet er i deres hjemland i dag. Ved å bruke litteratur som inngangsport til å lære om andre samfunn og kulturer oppfyller man også en sentral del av læreplanen i norsk, som påpeker at norskfaget er viktig for kulturforståelse, dannelse, identitetsutvikling og kommunikasjon (Kunnskapsløftet, 2006). Litteratur med ulik tematikk og fra ulike tider og steder i verden kan være en god bidragsyter til dette.

Utfordringer med litteraturundervisning er at tekstene ofte kan ha svært personlig relevans for den enkelte leser. Den danske litteraturforskeren Birte Sørensen bruker begrepene lærertekst og elevtekst, og skriver at vi leser tekster med ulik tekstvirkelighet og ulik livsvirkelighet (Sørensen, 1983:21-24). I en av samtalesekvensene fra klasse norsk-1 så vi hvordan læreren på en implisitt måte delte en annen tolkning av teksten enn det elevene hadde

kommet frem til. Læreren bruker her sin tekstvirkelighet og livsvirkelighet i sin tolkning av teksten, mens vi så at elevene forstod med en annen tekstvirkelighet og livsvirkelighet. Laila Aase skriver om dette at "[...] eleven først kan utvikle seg som språkbruker og innsiktsfull teksttolkar dersom han vågar å vere dristig – vågar å tenkje nye tankar, vågar å sjå nokre nye samanhengar og vågar å kome fram med dei." (Aase, 2005:110). Dette er viktige poeng for hvorfor litteraturundervisningen bør legges opp på en måte som gjør at elevene får en utforskende tilnærming til litteratur, og for at det individuelle uttrykk må få komme til syne. I det skriftlige materialet hos elevene i klasse norsk-1 var det svært mange ulike forståelser og tolkninger, men disse kom aldri frem i klasesamtalen. Kanskje hadde elevene våget mer om de diskuterte sine forståelser og tolkninger i mindre grupper enn som klasseromsdiskusjon? I mindre grupper ville kanskje nye tanker og sammenhenger raskere bygges videre på også?

5.3 Tilbake til problemstillingen

Problemstillingen jeg har forsøkt å svare på er *Hvordan forstår og tolker elever i to klasserom litteratur?* I de skriftlige besvarelsene gjør elevene en individuell tilnærming til novellen. Enkelte viser at de bruker sin egen virkelighet og kulturell kompetanse for å skape forståelse, og andre bruker tidligere leseerfaringer og litterær kompetanse. Mange knytter teksten opp til sin egen virkelighet ved å gi hovedpersonen tanker og følelser, og flere bruker ulike former for kulturell kompetanse som for eksempel å forstå ved hjelp av forestillinger og årsakssammenhenger. Spesielt legger jeg merke til at mange av elevene i klasse norsk-1 bruker forestillinger og stereotypier om det eldre norske samfunnet i sin forståelse, selv om dette på langt nær gjelder alle. En tendens hos elevene i klasse norsk-2 er at de ikke bruker kulturell kompetanse i form av forestillinger om det eldre norske samfunn, men kulturell kompetanse i form av årsaks- og virkningssammenhenger. De ser også på sammenhenger mellom person og handling, og en del bruker også litterær kompetanse og egen virkelighet for å skape forståelse.

Den muntlige samtalen åpnet opp for at elevene kan bygge videre på sin forståelse ved å lytte og respondere på det medelever og læreren sier. I klasse norsk-1 var det flere elever som forholdte seg tause under hele samtalen, og jeg var under observasjonen usikker på om samtalen var av betydning for disse elevene. Etter at samtalen var over skulle elevene skrive ned hva de hadde lært gjennom samtalen. De skriftlige besvarelsene i etterkant viser at også de som forholdt seg tause under samtalen har respondert på det som har blitt sagt, altså var også samtalen av betydning også for disse elevene. I klasse norsk-2 var en langt større andel

av elevene muntlig aktive i samtalen, og innspillene ble ganske umiddelbart bygd videre på. Disse elevene virket som jeg nevnte tidligere langt mer engasjerte, og det kan ha noe med elevfellesskapet å gjøre.

Materialet mitt viser at elevene benytter seg av ulike tilnærminger når de skal forstå teksten, og dette kan det være både individuelle, kulturelle og sosiale grunner til. Tolkningene deres kom til overflaten på ulik måte, noen skrev om dem og andre fortalte hva de tenkte underveis i samtalen og kom også med nye innspill fortløpende. Det å tolke en tekst er ikke noe som avsluttes når du legger fra deg pennen, eller når samtalen er over – elever som ikke hadde vært aktive deltakere i samtalen viste at de hadde tatt i betraktning andre elevers tolkninger når de til slutt skrev om hva samtalen hadde tilført deres forståelse av novellen. Begge lærerne i de to klasserommene la til rette for at alle tolkninger skulle komme til ordet, men samtidig var de også ute etter å belyse enkelte deler av novellen. Det sosiale var også forskjellig i de to klassene, den ene klassen var langt mindre og det virket som om elevene her hadde et bedre fellesskap. Kanskje hadde flere av elevene i klasse norsk-1 deltatt muntlig hvis de hadde blitt delt inn i mindre grupper?

Elever fra en annen kulturell bakgrunn kan ha andre synspunkt og perspektiver i sin forståelse av litteratur, og da er det viktige og ha rom for dette i litteraturundervisningen og la det fungere som en ressurs. Birte Sørensen skriver om fellestekstens betydning for litteraturundervisningen. Med fellestekst mener hun at lærerteksten, altså måten læreren har konstruert en teksthelhet på, også må gi plass til elevtekstene som en del av undervisningen (Sørensen, 2011:29). Elevtekstene kan være ulike, og hvis vi ser tilbake på Umberto Eco som sammenlikner det å lese litteratur med å vandre i skogen, kan man forstå hvorfor leserne velger ulike stier (Eco, 1994:15-16). Det å åpne opp for en fellestekst i klasserommet setter derfor fokus på elevenes leseprosess, og kan også skape engasjement rundt litteraturlesing og styrke leseferdighetene (Sørensen, 2011,29),(Maagerø, 1997:19-21).

Dette var en undersøkelse i to spesifikke klasserom, og jeg vet ikke om mine funn er overførbare til andre klasserom. Likevel håper jeg studien kan gi et nyttig innblikk i litteraturundervisning med fokus hvordan elever forstår og tolker, snarere enn hvordan teksten skal tolkes.

Litteratur

Andersen, Per Thomas (2011): "Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?" i *Norsklæreren* nr. 2, 2011, ss. 15-22.

Andersen, Per Thomas (2001): *Norsk litteraturhistorie*. Universitetsforlaget.

Aase, Laila (2005): "Litterære samtaler" i Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase (red.): *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget, ss.106-124.

Bakhtin, Mikhail M. (2005): *Spørsmålet om talegenrane*. Pensumtjeneste A/S.

Culler, Jonathan (2002): *Structuralist poetics. Structuralism, Linguistics and the study of Literature*. London: Routledge.

Du Bois, John W., Stephan Schuetze-Coburn, Susanna Cumming and Danae Paolino (1993): "Outline of Discourse Transcription" i Edwards, Jane A. and Martin D. Lampert (red.): *Talking Data. Transcription and Coding in Discourse Research*. London: Lawrence Erlbaum, ss. 45-89.

Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.

Eco, Umberto (1994): *Seks turer i fortellingens skoger*. Tiden Norsk Forlag A/S, Oslo.

Ellingsen, Elisabeth (2008): "Samtaler om litteratur i klasserommet" i Elisabeth Selj og Else Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klasserommet. Språklige og faglige utfordringer*. Cappelen Damm AS, ss. 67-85.

Gadamer, Hans-Georg (2003/1959): "Om forståelsens sirkel (1959)" i Helge Jordheim (2003): *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Cappelen Akademisk Forlag, ss. 33-44.

Gimnes, Steinar og Hareide, Jorunn (1997): *Norske tekster. Prosa etter 1900*. J.W. Cappelen Forlag A.S.

Hagen, Ingeborg Refling (1997/1920): "Barnet" i Steinar Gimnes og Jorunn Hareide (red.): *Norske tekster. Prosa etter 1900*. J.W. Cappelen Forlag A.S., ss. 114-117.

Hennig, Åsmund (2010): *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal Norsk Forlag.

- Halse, Marte Engdal (1993): "Loggen, novellen og jentene. Ansatser til en bakhtinsk lesing av en prosessorientert skrivekultur" i Moslet, Inge og Lars Sigfred Evensen (red.): *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: ad.notam Gyldendal, ss. 49-100.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2000): *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Gyldendal Akademisk.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1997): "Dei første 20 gongene er verst". Elevtale i klasserommet – problem eller muligheter? I *Norsklæreren* nr. 5, 1997, ss. 31-40.
- Hvistendahl, Rita (2001): *Elevportretter. Fra det flerkulturelle klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Kittang, Atle (2001): "For eller imot tolking" i Atle Kittang: *Sju artiklar om litteraturvitskap*. Gyldendal Forlag, ss. 35-54.
- Kunnskapsløftet (2006): "Læreplan i norsk. Formål." Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=156255&v=1> 22.10.2011.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Larsen, Leif Johan (2005): "Identitet, dannelse og kommunikasjon" i Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase (red.): *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget, ss. 88-105.
- Lothe, Jakob, Refsum, Christian og Solberg, Unni (2007): *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Kunnskapsforlaget.
- Maagerø, Eva (1996): "Med Eco og Iser som veiledere. Fremmedspråklige elevers møte med norsk skjønnlitteratur", I *Norsklæreren*, nr. 2, 1996, ss. 17-22.
- Penne, Sylvi (2006): *Profesjonsfaget norsk i endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og ulikhetsperspektiv*. Trykk og binding: AiT e-dit AS, Oslo.
- Penne, Sylvi (2001): *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget.
- Skei, Hans H. (1991): "Resepsjonestetikk og Reader-response-kritikk" i Atle Kittang, Arild Linneberg, Arne Melberg og Hans H. Skei (red.): *Moderne litteraturteori. En innføring*. Universitetsforlaget, ss. 51-54.

- Smidt, Jon (2004): *Sjangrer og stemmer i norskrommet*. Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon (1992): "I klassens sosiale rom blir teksten til" i *Norsklæreren*, nr 1, 1992, ss. 17-22.
- Smidt, Jon (1989): *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon (1983): "Torunn og Litas barn. Om 'lærertekst' og 'elevtekster' i litteraturundervisningen" i Jon Smidt (red.): *Litteraturens muligheter – og elevens. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*. Landslaget for Norskundervisning (LNU) og J.W. Cappelens forlag, ss. 188-204.
- Strand, Torill (2009): *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter*. Universitetsforlaget.
- Sørensen, Birte (2011): "Litteraturundervisning – fascinerende vandring i fiksjonens vildnis" i *Norsklæreren*, nr. 2, 2011, ss. 23-31.
- Sørensen, Birte (2001): *Litteratur – forståelse og fortolkning*. Alinea A/S, København.
- Sørensen, Birte (1983): "Teksten og eleven" i Jon Smidt (red.): *Litteraturens muligheter – og elevens. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*. Landslaget for Norskundervisning (LNU) og J.W. Cappelens forlag, ss. 11-31.
- Tønnesen, Elise Seip (2007): "Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. Loggskrivning og høytlesing" i Marianne Lillesvangstu, Elise Seip Tønnesen og Hanne Dahll-Larsson (red.): *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, ss. 37-59.
- Tjora, Aksel (2010): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag.

Vedlegg 1 - Informasjon om metodeinnsamling.

Jeg har tidligere sagt at jeg ønsker å finne ut hvordan samtaler om eldre litteratur i klasserommet kan være med på å skape forståelse og utvikle kulturelle kunnskaper. De to tekstene jeg har valgt er "Karen" (første gang utgitt i 1882) av Alexandre Kielland og "Barnet" (første gang utgitt i 1920) av Ingeborg Refling Hagen. Begge tekstene tar opp skammen ved å bli gravid utenfor ekteskap, og dette får dramatiske konsekvenser i begge novellene. Grunnen til at jeg har valgt disse novellene er fordi de gir historiske kunnskaper om det norske samfunnet, og en kan bruke disse kunnskapene til å trekke paralleller til dagens situasjon i enkelte land og kulturer i dag, hvor kvinner fremdeles blir sett på som mindre verdt og hvor begrep som ære og skam fremdeles er av stor verdi.

Måten jeg ønsker å gjennomføre datainnsamlingen på er gjennom observasjon, lydopptak og skriftlig refleksjon fra elevene. Det jeg ser for meg, (og her må dere gjerne komme med andre forslag), er at novellene først blir lest høyt for klassen. Etter at novellene er opplest, vil jeg at elevene skal skrive ned sin oppfattelse av hva novellene handlet om, om de tror dette kunne være en sann historie og om noe slikt kunne forekommet i dag. Dette blir en del av refleksjonen rundt novellene, og trenger ikke være på mer enn en halv side. Når de er ferdig med å skrive, åpner læreren opp for å snakke om novellen i fellesskap. Da kan man gjerne ta utgangspunkt i spørsmålene som ble stilt, og det er det fint om det skapes rom til at ulike tolkninger kan komme på banen. Siden jeg har som mål å få elevene til å reflektere over kulturen de er en del av og andre kulturer, er det fint om læreren kan forsøke å få elevene til å se parallellene, (hvis de ikke ser disse selv), som finnes mellom litteraturen som ble presentert, den eldre norske kulturen og hvordan den har forandret seg og hvordan enkelte andre kulturer i dag fremdeles har de samme synspunktene som vi en gang hadde. Når samtalen i klasserommet er over, ønsker jeg at elevene på nytt reflekterer for seg selv og skriver ned nye tanker de fikk om novellene etter samtalen i klasserommet.

Mitt mål med prosjektet er å finne ut om samtaler om litteratur kan gjøre at elevene utvikler sine kulturelle kunnskaper, både om den kulturen de er en del av og om andre kulturer. Elever som kommer fra ulike kulturer vil kanskje forstå tekstene forskjellig, og dette vil kanskje føre til en felles og beriket forståelse av teksten? I selve masteroppgaven vet jeg ikke helt om jeg skal vie begge klassene like mye plass, eller om jeg skal ta utgangspunkt i en av klassene, og komme med færre eksempler fra den andre klassen. Dette vil jeg ha et klarere bilde av etter at jeg har gjennomført datainnsamlingen. Elevene og klassene vil bli presentert anonymt og i henhold til forskningsetiske hensyn.

Jeg er veldig spent på hva dere syns om tekstvalgene. Jeg er klar over at det kanskje

kan være litt overambisiøst å se på to noveller i løpet av en dobbeltime, men begrunnelsen min for dette er at det er tematikken som er viktig for elevene å få tak i, og da vil en høytlesning av to noveller med ulike fortellerstil kanskje hjelpe elevene å nå tak i denne. ”Karen” er jo en novelle med metaforer og parallellhistorie som kanskje kan være litt vanskelig for noen elever, mens ”Barnet” er mer konkret og derfor lettere å følge. Jeg tar gjerne mot råd om dere synes det kan være lurt å kun se på en novelle.

Tenker også at det vil være lurt å gi meg til kjenne med klassen enten i en enkelttime eller dobbeltime før gjennomføringen av datainnsamlingen. Da tenkte jeg å fortelle kort om prosjektet mitt og levere ut samtykkeerklæring slik at jeg vet om alle kunne tenke seg å være med eller ikke. Da vil jeg observere timen og ha med lydopptaker for å gjøre dem trygge på både meg og lydopptakeren, slik at timene med den reelle datainnsamlingen blir en trygg situasjon for dem alle.

Vedlegg 2 - Føringer for undervisning om ”Barnet” av Ingeborg Refling Hagen.

Problemstillingen for mitt prosjekt er å se på hvordan samtaler om litteratur kan bidra til å utvikle elevers kunnskap om egen og andres kultur. Derfor vil den skjønnlitterære teksten og samtalen om og rundt denne være viktig for meg. Det vil også være et poeng for meg at elevene tolker skjønnlitterære tekster ulikt, og at man i en samtale om litteraturen vil skape rom for at ulike tolkninger kan komme på banen. Klasserommet kan dermed bli et tolkningsfelleskap som ved hjelp av ulike bidrag kan gi flere forståelser av en og samme tekst, og dermed gi elevene nye kunnskaper som de ikke ville fått ved å lese teksten alene.

Selve gjennomføringen tenker jeg slik:

Timen starter med at teksten leses høyt i klassen. Vanskelige ord må forklares slik at vi er sikker på at alle elevene henger med på handlingen. Deretter ønsker jeg at elevene skriftlig svarer på noen åpne spørsmål om teksten. Det er viktig at de får vite at det er refleksjon rundt novellen som er essensielt, og at det ikke finnes ”fasitsvar”. Jeg har prøvd å lage noen åpne spørsmål slik at de kan romme flere tolkninger:

- 1) Hva er det første du tenker etter å ha lest novellen?
- 2) Hvordan vil du beskrive hovedpersonen Signe Sletten?

- 3) Det nevnes flere ganger at hun er juniprinsesse, hvordan kan årstidene være med på å skape stemning i novellen?
- 4) Hva tror du metaforen om rosen kan bety?

Når elevene har svart på disse spørsmålene, (og de må gjerne få ca 15 minutt til dette), vil jeg at spørsmålene skal snakkes om i klassen. De samme spørsmålene gjennomgås, og det er særlig viktig at flere elever får komme på banen. For eksempel kan en elev si at det første han tenker er at Signe drepte barnet, da er det fint om læreren spør om noen tenkte noe annet, altså at man får flere svar på samme spørsmål, og at det ikke er bare et svar som ender opp som det ”riktige”. Læreren vil også være en deltaker i tolkningsfellesskapet, og kan si hva han/hun mener, men dette skal være som et bidrag til samtalen og ikke noe endelig/korrekt svar.

Når spørsmålene ovenfor er gjennomgått, vil jeg at novellen settes inn i en historisk kontekst (hvis dette ikke allerede har skjedd naturlig ovenfor – dere trenger ikke tenke på å følge en bestemt rekkefølge her). I dette skiftet fra gjennomgang av spørsmål til en friere samtale om kontekst, går det an å begynne med å spørre elevene om de tror handlingen i novellen er noe som kan ha hendt i virkeligheten. Her vil det være spennende å se hva elevene svarer, og prøv å få med flest mulig. Her kan en følge opp med å spørre om hvorfor eller hvorfor ikke de tror historiene er ”sann”. Det som også er viktig her, er å diskutere med elevene hvorfor hovedpersonen handlet som hun gjorde. Hva kan være grunner til dette? Og hvem er offer i novellen? Er problemstillingen som teksten tar opp fremdeles aktuell i dag?

Hvis ikke elevene har nevnt noe om de historieske opplysningene novellen gir, er det fint om man belyser dette nå. Da tenker jeg særlig på opplysninger om jordbruksamfunn, hvor det var vanlig at større jordbruk hadde arbeidere fra husmannsplassene og at jenter jobbet som tjenestepiker både på slike store gårdsbruk og hos borgerklassen. (I følge boken ”Ut og søkje teneste” av Sølvi Sogner og Kari Telste var tjenesteyrket helt frem til 2. verdenskrig det vanligste lønnsarbeidet for kvinner. Etter 2. verdenskrig forsvant tjenesteyrket mer og mer, blant annet pga forandring i samfunnsposisjoner og fremvekst av industri- og serviceyrker).

Etter at samtalen er over vil jeg igjen at elevene skal få en skriftlig oppgave. Hva elevene svarer her vil gi meg mulighet til å få et bilde av elevenes læringsutbytte. Denne gangen vil jeg at elevene skal reflektere over og skrive ned nye tanker de fikk etter samtalen om novellen. Hva lærte du gjennom samtalen i klasserommet som du ikke hadde tenkt på

tidligere?

Jeg vil gjerne ha det skriftlige materialet, så det bør kanskje opplyses på begynnelsen av timen at det skriftlige materialet vil bli samlet inn? Jeg kan ta med linjerte ark som elevene kan bruke på disse oppgavene, slik at det blir lett å ta de inn etterpå. Elevene har allerede samtykket i at jeg kan bruke det skriftlige materialet som en del av datagrunnlaget gjennom samtykkeerklæringen, men hvis det skulle være noen som ikke vil levere det inn så kan jeg ikke forlange det av dem. Det er to grunner til at jeg ønsker at elevene skal svare skriftlig. De første skriftlige spørsmålene vil gi elevene mulighet til å reflektere over svarene sine før samtalen i klasserommet. Dermed tror jeg samtalen vil bli mer gjennomtenkt og elevene vil kanskje være tryggere på å delta muntlig. Den andre grunnen er at jeg vil ha datagrunnlag på alle elevene selv om de ikke deltar muntlig.

Jeg og XX (læreren for norsk-2 klassen) snakket litt om svarene på spørsmålene burde tas inn underveis i timen, eller om læreren bør vente med dette til slutt. Grunner for å vente til slutt er at elevene vil ha materiell å støtte seg på i samtalen og at de ikke vil bli forstyrret av at svarene deres blir tatt inn. Men som XX sa så kan dette også medføre at elevene føyer til eller forandrer på det de opprinnelig svarte fordi de ønsker å svare det som flestparten sier eller det som de oppfatter som ”riktig”. Dette er et dilemma for meg, fordi jeg selvfølgelig ikke vil at elevene skal forandre på sine opprinnelige svar, samtidig som jeg vil at samtalen skal bli best mulig. Her er jeg litt i villrede, og føler jeg må tenke litt på dette. Og jeg tar selvfølgelig i mot tips fra dere ☺

Vedlegg 3 Samtykkeerklæring

Masteroppgave om samtaler om skjønnlitteratur i klasserommet.

Jeg er kjent med prosjektet og gir tillatelse til at det blir gjort lydopptak av meg i klasserommet. I tillegg gir jeg tillatelse til at skriftlig materiale kan bli gjengitt i masteroppgaven.

Materialet vil bli anonymisert slik at det ikke kommer frem i oppgaven hvem som har deltatt. Lydopptak og skriftlig materiale vil ikke bli brukt til noe annet formål enn dette prosjektarbeidet. Jeg er kjent med at jeg kan trekke meg fra prosjektet, også etter at opptakene er gjort.

Sted

Dato

Underskrift