

Ida Marie Klungervik

*En kvalitativ studie av nyere
litteraturteori i undervisning av poesi / A
qualitative study of recent literary
theory in teaching of poetry*

Bacheloroppgave i GLU 5-10, LGU53002

Veileder: Marthe Sofie Pande-Rolfsen

Mai 2019

Ida Marie Klungervik

En kvalitativ studie av nyere litteraturteori i undervisning av poesi / A qualitative study of recent literary theory in teaching of poetry

Bacheloroppgave i GLU 5-10, LGU53002
Veileder: Marthe Sofie Pande-Rolfsen
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Forord

Kjære leser!

Jeg husker enda da engelsklæreren min på videregående i en time sa til oss, i det jeg tror var et forsøk på å få oss til å innse at antall ord på ei innlevering ikke var urimelig, at når han studerte til å bli lærer skrev han en bachelor på *ufattelig* (husker riktignok ikke det eksakte antallet) mange sider. I det øyeblikket, da vi høyst sannsynlig prøvde å argumentere oss fri fra å skrive ei innlevering på tusen ord, tenkte jeg at jeg skal aldri i verden bli lærer slik at jeg må skrive en bachelor på så mange sider. Til tross for det, her sitter jeg på lesesalen som tredje års lærerstudent og finpusser på min egen bachelor. Jeg skulle gjerne ha takket alle de gode lærerne gjennom min skolegang som har gjort at jeg selv ville bli lærer, men for nå nøyer jeg meg med å takke deg Edvin, for at du ga meg en så stor interesse for litteratur og poesi som ga meg selvtillit til å skrive bachelor om det (og for at du heldigvis ikke skremte meg bort fra å bli lærer).

Underveis i skriveprosessen har jeg flere ganger tatt meg selv i å tenke på dansen jenka, fordi to fremskritt ble i mange tilfeller etterfulgt av et skritt tilbake. Det har vært en berg og dalbane, og det er med skrekkblandet fryd at jeg nå snart sier meg ferdig. Jeg vil gjerne takke min gode gjeng med studievenner som etter mange dager på lesesal, grupperom og bibliotek enda klarer å tilbringe tid sammen. Jeg vil takke dere for oppmuntrede ord, gode og konstruktive tips og trivelige (og svært etterlengtede) lunsjpauser. Til slutt vil jeg takke Freia, Nidar, Candy King og ikke minst Friele for deres betingelsesløse støtte både seint og tidlig.

I tematikkens og en lærerstudents ånd legger jeg ved kloke ord av Albert Einstein. Nyt lesingen!

Everybody is a genius
But if you judge a fish
By its ability to climb a tree
It will live his whole life
Believing that it is stupid

- Albert Einstein

Abstract

This assignment gives an attempt to answer the following thesis: *Which general principles, tasks and activities are central in teaching of poetry according to recent literary theory?*

Literary theory is the basic ideas of literary practice, in terms of criticism, reading and interpretation (Skei, 2019). Literary theory has traditionally claimed that it is the information within a literary work that determines what message the work conveys, however, recent literary theorists argue that it is the reader who is the decisive element in the interpretation. I give an overview of three central theories; the Role of the Reader, Reception theory and Reader Response theory. The theoretical foundation of the assignment is discussed along with observations of a teaching program in a poetry course, in which I debate how recent literary theory can and should affect teaching of poetry. The thesis is written on the grounds of a qualitative research method, where the findings of significance center around the fluctuating degree the tasks and activities are a result of principles of recent literary theory.

Sammendrag

Jeg forsøker i denne bacheloroppgaven å besvare følgende problemstilling: *Hvilke generelle prinsipper, oppgaver og aktiviteter er førende for en undervisning av poesi orientert ut ifra nyere litteraturteori?* Litteraturteori er de grunnleggende ideer om litterær praksis, i form av både litteraturkritikk, lesing og tolkning av verk (Skei, 2019). Litteraturteori har tradisjonelt hevdet at det er informasjonen i et litterært verk som bestemmer meningen i innholdet, men ferske litteraturteoretikere har vendt blikket mot leserens posisjon i teksttolkningen. Denne oppgaven presenterer tre sentrale teorier; leserens rolle, leser-responsteori og resepsjonsteori. Den teoretiske referanserammen som blir presentert blir sett i sammenheng med undervisning av poesi, der jeg drøfter på hvilke måter litteraturteori kan og bør påvirke undervisning. Jeg har benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode der jeg har observert et undervisningsforløp av poesi i praksis. De mest nevneverdige funnene dreier seg om i hvor varierende grad oppgavene og aktivitetene kan anses å følge prinsipper fra nyere litteraturteori.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Abstract	2
Sammendrag	2
Besvarelse	4
Innledning	4
Bakgrunn for valg av tema	4
Relevant forskning og avgrensing	4
Bakgrunn for valg av problemstilling	4
Teoretisk referanseramme	5
Introduksjon	5
Tolkning av dikt	5
Umberto Eco – leserens rolle	6
Wolfgang Iser – resepsjonsteori	6
Davis og Womack – leser-responsteori	7
Implikasjoner for undervisningen	8
Metode	9
Kvalitativ forskningsmetode	9
Bakgrunn for valg av forskningsmetode	9
Fremgangsmåte i datainnsamlingen	9
Feilkilder	10
Analyse	10
Bakgrunn for fremgangsmåte	10
Beskrivelse av datamaterialet	11
Drøfting av datamaterialet	13
Drøfting i lys av teori	14
Introduksjon	14
Individuelle tolkninger eller gitte sannheter?	14
Avsender, mottaker og budskap	15
Samspillet mellom avsender og mottaker i åpne tekster	16
Realisering av samspillet mellom avsender og mottaker	17
Ulike tolkninger – fravikende eller gjensidig styrkende?	18
Nyere litteraturteori i klasserommet	19
Konklusjon	22
Litteratur	23
Vedlegg	24
Vedlegg A	24
Vedlegg B	26
Vedlegg C	27
Vedlegg D	28
Vedlegg E	28

Besvarelse

Innledning

Bakgrunn for valg av tema

Jeg visste fra tidlig av i prosessen at jeg ønsket å vinkle oppgaven min inn mot engelskundervisning av litteratur hovedsakelig av to grunner. Først og fremst fordi litteratur, og særlig hvordan det blir tatt imot av leseren, interesserer meg, og for det andre fordi jeg subjektivt sett og uten noe bevis, har et inntrykk av at undervisning av litteratur er noe som lærere ofte har et problematisk forhold til. Denne forskningsoppgaven kan forhåpentligvis derfor bidra til at jeg som lærer får et bredere kunnskapssyn på hvordan man kan undervise litteratur i engelskfaget. Senere i prosessen begrenset jeg temaet inn mot poesi med en tanke om å se dette opp imot media literacy, og å finne en eventuell sammenheng som har betydning for undervisning. Etter resultatene av datainnsamlingen fant jeg ut at jeg ønsket å belyse hvordan leseren tolker og responderer til poesi, og å se dette opp imot et undervisningsopplegg som ble gjennomført under observasjonsperioden

Relevant forskning og avgrensning

Nyere litteraturteori som resepsjonsteori og leser-responsteori, så vel som Umberto Ecos forskning på leserens rolle, har fungert som et motsvar på tidligere litteraturteori som fokuserte kun på vesentligheten av en tekst (Davis & Womack, 2002, s. 52). Den nye trenden innenfor litteraturteori som antas å ha vokst fram før det tjuende århundre setter søkelyset på hvordan de ytre omstendighetene påvirker litteraturens mening, og da hovedsakelig leserens rolle og hvordan han responderer på en tekst. Ledende teoretikere på dette området er blant annet Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss, Umberto Eco og Stanley Fish. Denne besvarelsen tar derimot utgangspunkt i Isers versjon av resepsjonsteori, Davis og Womack sin fremstilling av leser-responsteori og Umberto Ecos forskning på leserens rolle i teksttolkning. Selv om teorien tar for seg litteratur som et overordnet tema vil jeg i denne oppgaven kun begrense drøftingen opp mot poesi, jeg vil bruke begrepet litteratur, men kun i henvisning til hvordan det omtales i teorien. I tillegg vil jeg påpeke at i denne oppgaven kommer jeg til å henvise til de overnevnte teoriene med fellesbetegnelsen nyere litteraturteori, selv om jeg erkjenner at betegnelsen i utgangspunktet omfavner bredere.

Bakgrunn for valg av problemstilling

På bakgrunn av mine tanker om undervisning av litteratur, nærmere bestemt poesi, så vel som det teorien jeg har fordypet meg i fremmer, har jeg en formodning om at undervisning

orientert ut ifra nyere litteraturteori har betydning for elevenes engasjement og bidrag. Det vil si at jeg argumenterer for at undervisning av poesi må ta i betraktning leserens rolle i teksttolkning, og la det være førende for valg av oppgaver og aktiviteter. I denne oppgavebesvarelsen ønsker jeg derfor å undersøke hvilke prinsipper, som det argumenteres for i nyere litteraturteori, bør være utgangspunkt for en undervisning av poesi. I det videre skal jeg derfor drøfte mine påstander som nevnt over opp imot et undervisningsopplegg jeg har observert. Problemstillingen jeg skal belyse er som følger:

Hvilke generelle prinsipper, oppgaver og aktiviteter er førende for en undervisning av poesi orientert ut ifra nyere litteraturteori?

Teoretisk referanseramme

Introduksjon

I dette kapitlet skal jeg introdusere den teoretiske referanserammen som utgjør utgangspunktet for senere drøfting. Jeg vil starte med å presentere en generell innføring som tar for seg hvordan man skal lese litteratur, Eagleton (2013) skriver i *How to Read Literature* om hvordan leseren står i en unik situasjon hva gjelder å tolke litterære verk. Han sammenligner litterære verk med foreldreløse barn ved fødsel, og i det legger han at forfatteren har ingen styring på hvordan deres verk blir tatt imot og tolket av leseren (ss.117-119). Nettopp fordi litteraturen er åpen og dens mening tillegges i ulike situasjoner, er det et subjekt for mange ulike tolkninger, og språket som er brukt antas å ha en dypere mening enn det ville ha hatt i en praktisk sammenheng.

Tolkning av dikt

Poesi har tradisjonelt blitt sett på som en utilgjengelig og skummel sjanger fordi mange lesere ser på det som utfordrende å skulle analysere og tolke de språklige egenskapene som skiller poesi fra andre sjangere (Goring, Hawthorn & Mitchell, 2001, ss. 49-50). Å lese eller tolke, til og med å kunne nyte poesi, betinger at man lar seg styre av de følelsene som umiddelbart vekkes til live, og at man anerkjenner at det er disse følelsene som legger føringen for videre arbeid. Harmonien mellom språkets betydning og effekten av dets formelle karakteristikker, som også kan kalles de poetiske virkemidlene, er det som skaper mening i dikt. De poetiske virkemidlene alene kan ikke avsløre noe om diktets mening, det er kun i forening med følelsene som vekkes til live ved første øyekast at man finner mening (Goring et al., 2001, s.51).

Umberto Eco – leserens rolle

En sentral teoretiker som har forsket på leserens rolle er Umberto Eco, han hevder (som sitert i Olsen & Kelstrup, 1996) at når en tekst har en avsender, et budskap og en mottaker, og budskapet skal bli tolket ut ifra en kode, vil tolkningene være ulike i rollene som avsender og mottaker (ss.181-182). I avkodingen ligger en forventning om at leseren må, ut over å tolke det språklige budskapet, ta hensyn til omstendigheter og forutsetninger, så vel som å legge egne meninger til side. Han argumenterer for at forfatteren må forutse på hvilken måte leseren responderer på teksten for å kunne ha noe kontroll på hvilket budskap vedkommende ønsker å gi, og det kan blant annet gjøres ved språkvalg og valg av teksttype som vil påvirke hvem som blir leseren (Eco, som sitert i Olsen & Kelstrup, 1996, ss. 184-185).

Åpne og lukkede tekster

Et viktig element som spiller inn på hvilken måte en tekst blir tolket er hvorvidt den er åpen eller lukket. En lukket tekst gir lite eller ingen rom for tolkning, men en åpen tekst, derimot, gir stort rom for tolkning, og er et resultat av et samspill mellom forfatter og leser. Forfatteren beslutter i hvor stor grad han skal påvirke leserens tolkning i form av at han kontrollerer hvilke følelser som vekkes, på hvilken måte følelsene skal styres, gjennom språkvalg, ulike referanser og henvisninger (Eco, som sitert i Olsen & kelstrup, 1996, ss. 188-189). På den måten Eco beskriver forfatteren sin påvirkning på leseren i en åpen tekst tyder på at litteratur, og derunder poesi, er åpne tekster.

Wolfgang Iser – resepsjonsteori

Bakgrunnen for Wolfgang Iser's litteraturteori var meningen om at tradisjonell litteraturteori la for lite vekt på det estetiske i litteratur og betydningen av tekst-leser forholdet. Som en motvekt skapte han det som vi i dag kjenner som resepsjonsteori, en teori som legger vekt på innvirkningen en tekst har på leseren og hvilke responser den fremkaller (Iser, som sitert i Shi, 2013, s.983). Iser ønsket å undersøke under hvilke omstendigheter og hva det er som gjør at en tekst skaper mening hos leseren, og legger vekt på at reaksjonen hos leseren er noe som må oppleves og ikke defineres. Et litterært verk blir sådant et produkt av teksten og leserens subjektive mening. Som et resultat av dette mener Iser at man kan undersøke gjennom tre områder hvordan en leser ilegger en tekst mening og hvilken innflytelse den har. Først, en tekst har potensiale til å manipulere dens mening, men i seg selv er den bare en rekke påstander som må bli konkretisert og aktualisert av leseren. For det andre er prosessen av å lese en tekst påvirket av leserens mentale bilder som formes i prosessen av å skape en

konsistent og sammenhengende estetisk objektivitet. Til slutt mener han at det er den kommuniserende strukturen i litteraturen som legger føringene for forholdene som forårsaker og styrer tekst-leser samspillet (Shi, 2013, s.983).

Mock-reader og implied-reader

Gibson (som sitert i Davis & Womack, 2002) har i forbindelse med resepsjonsteori formulert et begrep som beskriver leserens antagelser av budskapet som forfatteren forsettlig vil at leseren skal anta, og han beskriver leseren i denne rollen som en «mock-reader» (s. 52). Leseren i rollen som en «mock-reader» utforsker de ulike mulighetene som ligger i innholdet over hele hendelsesforløpet. Iser (som sitert i Shi, 2013) har beskrevet en noen annerledes versjon som han kaller *the implied-reader*, det er en konstruert leser som antas å kunne forstå meningen som forfatteren ilegger teksten. Iser mener videre at gjennom konseptet med *the implied-reader* fremheves det bedre at en tekst ikke innehar betydelig mening uten innvirkningen av en leser.

Davis og Womack – leser-responsteori

Leser-responsteori er svært sammenvevd med resepsjonsteorien, forskjellen ligger i at den sistnevnte går mer radikalt bort fra tradisjonell litteraturteori i det den hevder at en tekst kan umulig ha mening uten interaksjonen med leseren (Newton, 1988, ss.219-220). Leser-responsteori er en litteraturteori som legger vekt på de ulike måtene lesere responderer på litterære verk, og ifølge Davis og Womack (2002) har den tradisjonelt undersøkt tre fenomener (s. 51). Først, vil våre ulike responser på litterære verk produsere like tolkninger? Eller er det slik at vi produserer like mange ulike tolkninger som det er lesere? Og, er det slik at noen tolkninger i større grad kan rettferdiggjøres enn andre? Eco (Som sitert i Olsen & Kelstrup, 1996) hevder at svaret på disse tre fenomenene er så enkelt som at antallet tolkninger ikke er viktig, det essensielle er at de ikke utelukker hverandre, men at de gjensidig styrker hverandre (s.188).

Efferent- og estetisk leser

Rosenblatt (som sitert i Davis & Womack, 2002) er en sentral bidragsyter til leser-responsteori, og i sitt bidrag diskuterer hun ulike roller leseren innehar i leseprosessen (ss. 54-55). Hun opererer med to begrep; en estetisk- og en efferent leser¹. Det førstnevnte beskriver

¹ De originale begrepene Rosenblatt bruker er: aesthetic reading og nonaesthetic reading, og i forlengelsen bruker hun efferent readers for å beskrive de som bedriver nonaesthetic reading. Estetisk leser/lesing- og efferent leser/lesing blir i denne oppgaven derfor brukt som norske begrep som omtaler samme fenomen.

hun som en leser som vier oppmerksomhet til det som skjer underveis i prosessen, mens den sistnevnte fokuserer på den eventuelle informasjonen som kan hentes ut av prosessen. Hvordan en leser angriper teksten vil naturligvis ha betydning for hvordan han/hun tolker den, man kan hevde at en efferent leser går inn i leseprosessen av praktiske årsaker, mens en estetisk leser gjør det for å finne nytelse i prosessen. Rosenblatt (som sitert i Holbrook, 1987) hevder at leseren ikke nødvendigvis trenger å være seg bevisst hvilken rolle den inntar, men at det heller er situasjonsbestemt, det vil si at leseren inntar forskjellige roller avhengig av hvilken situasjon som betinger lesingen (s.557).

Implikasjoner for undervisningen

De ulike teoriene som er beskrevet ovenfor, som i utgangspunktet ikke skiller seg spesielt fra hverandre da de alle hevder at man bør se bort i fra tradisjonell litteraturteori og heller sette leseren i fokus, diskuterer ulike roller leseren innehar og hvordan vedkommende responderer på en tekst. I det følgende skal jeg gå over til å diskutere hvordan leserens rolle blir anvendt når det kommer til lesing i klasserommet. Iser hevder (som sitert i Holbrook, 1987) at en litterær tekst kun realiserer sitt fulle potensiale så vel som å fange leserens engasjement dersom den leses fra et estetisk synspunkt, og dette gjelder naturligvis uavhengig av situasjonen den blir lest i (s.557). Likevel kan det argumenteres for at lesing innenfor de gitte rammene i et klasserom automatisk pålegger elevene en efferent rolle i lesingen, fordi lesere inntar de ulike rollene ubevisst ut ifra verbale eller visuelle antydninger eller omstendighetene i seg selv, kan behovet for å erverve kunnskap i en undervisningssituasjon gjøre at elever velger en efferent rolle i lesingen (Holbrook, 1987).

Det ønskelige bør dermed være at elevene inntar en estetisk rolle i klasseromssituasjonen, der lesingen er situert i det som oppleves gjennom tekst-leser samspillet, dersom det skal være et positivt bidrag til elevers opplevelse av litteratur. Thomson (som sitert i Holbrook, 1987) hevder at dersom elevene får lov til å danne sine egne spørsmål basert hva det er som interesserer dem ut ifra lesingen, i stedet for at de blir konfrontert med spørsmål fra læreren, så vil dette bidra positivt i forhold til hvilken rolle de inntar (s.557). Han mener også at dersom elevene blir opplært til å stille seg selv spørsmål underveis i lesingen slik at de oppdager at svarene er dynamiske i takt med prosessen vil det kunne føre til at elevene oppdager at mening er noe man skaper for seg selv, og ikke noe som skapes av andre og som fungerer som en konstant fasit. Videre foreslår Probst (1984) også at elevene bør få mulighet til å skrive ned egne inntrykk og umiddelbare responser før de begynner å samhandle med

hverandre, for å unngå at de simpelt sier seg enig med sine medelever (som sitert i Holbrook, 1987).

Metode

Kvalitativ forskningsmetode

I dette kapitlet skal jeg beskrive hvordan jeg gikk fram underveis i min undersøkelse. I startfasen av en undersøkelse tenker man over hva som er hensikten, altså hva man vil oppnå med undersøkelsen, og i det ligger det å velge forskningsmetode. Undersøkelsen som ligger til grunn for denne oppgaven beror på en kvalitativ forskningsmetode med utgangspunkt i observasjoner, i det videre skal jeg derfor i korte trekk beskrive den teoretiske begrunnelsen som ligger i oppgavens valg av forskningsmetode.

Bakgrunn for valg av forskningsmetode

For denne oppgavens vedkommende ligger valg av forskningsmetode tett knyttet til tidsaspekt, noe som Larsen (2007) trekker frem som essensielt (s.23). Jeg var i Canada på utenlandspraksis dette skoleåret, og visste derfor at jeg ikke hadde tid til en omfattende kvantitativ studie. Som en konsekvens passet også en kvalitativ studie bedre fordi jeg ville forske i praksis, og da spiller elementet av nærhet nødvendigvis inn. Ettersom skolesystemet i Canada på mange måter er ulikt det i Norge visste jeg heller ikke hva jeg ville få ut av mine undersøkelser der, og man kan derfor beskrive min framgangsmåte som induktiv heller enn deduktiv der man bruker observasjonene til å teste hypoteser. En induktiv tilnæringsmåte kobles ofte opp mot kvalitative undersøkelser, og i en slik tilnæringsmåte er forskeren fleksibel og går derfor ikke inn i forskningen med en klar problemstilling, man ønsker heller å koble funn opp mot teori i etterkant (Larsen, 2007, s. 22).

Fremgangsmåte i datainnsamlingen

Jeg har som nevnt innledningsvis benyttet meg av observasjoner, det er en forskningsmetode som beskrives som systematiske iakttagelser der man primært bruker synssansen (Larsen, 2007, s. 88). Observasjoner deles inn i to typer; laboratorieundersøkelser og feltundersøkelser. Det førstnevnte foregår i arrangerte omgivelser der man observerer et spesifikt fenomen. Jeg har derimot bedrevet feltundersøkelser, noe som vil si at jeg har observert fenomener jeg er interessert i, i en naturlig sammenheng. Jeg valgte denne framgangsmåten fordi det er nokså strenge regler hva gjelder forskning på skoler i Canada, og derfor har jeg, i dette omfanget, kun lov til å beskrive egne tolkninger av observasjoner. Larsen (2017) argumenterer for at det kan være hensiktsmessig å se på bearbeiding av observasjonsdataen som en prosess, der det

blant annet kan være behov for å renskrive notater (ss.110-111). Det hører med til historien at jeg skrev mine notater fra observasjonen av undervisningsopplegget i samme notatbok som andre praksisobservasjoner, jeg renskrev derfor i ettertid de notatene jeg hadde notert på undervisningsopplegget og kategoriserte de i kronologisk rekkefølge.

Min rolle i omgivelsene kan best beskrives som en deltakende observatør i klasserommet, det som Ringdal (2014) beskriver som delvis deltaker (s.229). Observasjonene er gjort som en noe inkludert gjest i klasserommet, uten å inneha en innfødt rolle. Omgivelsene som datainnsamlingen ble gjennomført i er en klasse med 23 elever på sjuende trinn på en canadisk skole. Dette utvalget er gjort på bakgrunn av at det var klassen til praksislæreren jeg fulgte i praksis. Som konsekvens kan man hevde at jeg har bedrevet skjult observasjon da elevene ikke har fått informasjon om min bacheloroppgave, og dermed heller ikke hatt muligheten til å samtykke, noe som kan beskrives som et etisk dilemma. Det vil si at man som forsker ikke har fulgt etiske retningslinjer som ligger til grunn for korrekt utførelse av forskning (Larsen, 2007, s. 15). Derimot beror min observasjon mer på selve undervisningen og lærerens valg av oppgaver og aktiviteter enn elevene, og jeg kommer derfor ikke til å nevne noe om elevene i klassen utover det jeg har i gjort i dette avsnittet.

Feilkilder

Eventuelle feilkilder som kan forekomme ved observasjon kan blant annet være svakheter i hukommelsen, og selv om man kan minske sannsynligheten for å glemme det man observerer ved å notere, er man fortsatt utsatt for å beskrive forskningen mangefult i ettertid (Bjørndal, 2011, ss. 37-38). Jeg noterte stort sett mine observasjoner, i tillegg til at jeg tok vare på oppgavene som ble brukt som en del av undervisningsopplegget jeg observerte. Ettersom jeg fungerte som en delvis deltaker gjorde jeg meg en del tanker i samtale med elevene som jeg ikke alltid fikk notere, dette vil kunne være en svakhet i beskrivelsen av datainnsamlingen. I tillegg vil det alltid være en risiko for at beskrivelsen av observasjonene kan bli subjektiv, og at de inntrykkene jeg har ikke nødvendigvis stemmer overens med realiteten.

Analyse

Bakgrunn for fremgangsmåte

I dette kapitlet skal jeg beskrive og drøfte mine funn. Som tidligere fremstilt var min datainnsamlingsmetode kvalitativ og i det fulle og hele observasjoner. Jeg hadde bestemt meg

på forhånd av praksisen at jeg ikke kunne være avhengig av å bruke data jeg fant i Canada ettersom det var veldig avhengig av for eksempel hvilke fag praksislæreren min hadde og hvilke tema det ble undervist i da jeg var der. På grunn av restriksjoner på forskning i skolesystemet kunne jeg hverken bruke intervju eller elevarbeid, noe som vil si at jeg ikke fikk bestemme selv hva jeg ville forske på. Tilfeldigvis skulle klassen jeg fulgte gjennomføre en enhet i poesi i den perioden jeg var der, noe som var svært aktuelt for min oppgave. Som bakgrunn for oppgavebesvarelsen er dermed et helt undervisningsopplegg i poesi på sjuende trinn på en canadisk skole.

Beskrivelse av datamaterialet

I løpet av den perioden jeg var der gjennomførte de en rekke aktiviteter, som for eksempel å lese dikt, svare på både konkrete og abstrakte spørsmål om dikt, jobbe med poetiske virkemidler og skrive egne dikt, i tillegg framførte elevene dikt fremfor klassen og hadde noen få tester på temaet. Dette til sammen utgjør et bredt datagrunnlag hva gjelder undervisning av poesi. Elevene hadde flere skoletimer i løpet av enheten, men jeg finner sju av timene spesielt relevant som jeg kommer til å beskrive her. Jeg kommer ikke til å drøfte alle oppgavene og aktivitetene like inngående i lys av teori, dette utvalget er gjort på bakgrunn av at ikke alle aktivitetene og oppgavene er like sentrale hva gjelder hvordan elevene tolker og responderer til poesi.

I første time jobbet elevene med et dikt kalt «Valentine for Ernest Mann» (Shihab Nye, 1952)², og to påfølgende oppgavesett. Læreren begynte timen med å lese diktet høyt for elevene hvorpå hun fremhevet at når man jobber med dikt er det viktig å forstå diktet, og at man bør derfor lese diktet flere ganger. Oppgavesett 1 (vedlegg E) inneholder tre oppgaver som krever noe utdypende svar, oppgavene går ikke direkte på diktets mening/innhold, men etterspør refleksjon rundt temaer som kan sies å springe ut av diktet. En av oppgavene er eksempelvis slik som dette: «Write about an unusual gift you´ve given, or recieved». Oppgaven kan bidra til at elevene bruker egne erfaringer og tanker rundt like hendelser som har oppstått i deres liv til å berike analysen av diktet. Oppgavesett 2 (vedlegg A) er en form for flervalgsprøve som elevene gjennomførte på slutten av timen, oppgavesettet inneholder ni flervalgsspørsmål og ett spørsmål som må svares på i fulle setninger. Flervalgsspørsmålene går blant annet på tema, budskap og stemning i diktet, og elevene må dermed bestemme hva

² For fullstendig tekst, se; <https://www.poets.org/poetsorg/poem/valentine-ernest-mann>

som er korrekt ut ifra fire alternativ. Det første spørsmålet i oppgavesettet går for eksempel slik: «Which statement expresses the main theme of the poem?». Dette innebærer dermed at elevene ikke har muligheten til å avgjøre ut ifra individuelle tanker og tolkninger hva i diktet som uttrykker et gjennomgående tema.

Neste time jobbet elevene med sju nye dikt som læreren hadde tatt fra læreboka, først skulle elevene lese diktene, dernest jobbet de med det poetiske virkemidlet imagery³. Elevene skulle først skrive av definisjonen av virkemidlet fra læreboka, og måtte deretter finne tre eksempler på det poetiske virkemidlet i diktene. På slutten av timen valgte elevene tre dikt ut av de sju som de mente klarte å fremstille sporten det omhandlet på best måte. Tredje time jobbet elevene med å lage egne dikt, men før de fikk lov til å begynne å skrive skulle de fullføre en brainstorming aktivitet (figur 1). På forhånd fikk de beskjed om å bestemme en sport/aktivitet de skulle skrive dikt om, og dermed måtte de beskrive hvilke tanker de gjorde seg om de ulike elementene figur 1 i forbindelse med den sporten/aktiviteten de valgte. I fjerde time introduseres et nytt poetisk virkemiddel, nemlig simile. Elevene leste enda sju nye dikt fra læreboka, og måtte finne eksempler på virkemidlet i diktene. Etter de hadde gjort det lagde de selv to eksempler på det poetiske virkemidlet simile ut ifra tematikken, stemningen eller budskapet i diktene de las.

Figur 1

Action	Equipment	Feeling	Sound	Movement

Femte time jobbet elevene i tre ulike stasjoner; den ene stasjonen jobbet med et dikt kalt «Casey at the Bat⁴» (Thayer, 1888) og svarer dernest på spørsmål om diktet (heretter kalt oppgavesett 3, se vedlegg C), spørsmålene krever at elevene reflekterer rundt de følelsene som oppstår i forbindelse med ulike hendelser i diktet. Et av spørsmålene er eksempelvis slik som dette: «Why were the fans so hopeful when Casey came up to the bat?». Dette spørsmålet krever i utgangspunktet at elevene tenker igjennom hvilke følelser som oppstår hos subjektene i diktet, noe som vil si at de blir nødt til å sette seg selv i deres situasjon for å undersøke hvilke følelser som kan oppstå. Oppgavesettet består av sju spørsmål, hvorav de fem første kan besvares kun ved å henvise til hva som beskrives i diktet selv om det ikke er

³ Mangler en norsk ekvivalens, men det tilsvarer mentale fremstillinger, for forklaring, se: <https://literarydevices.net/imagery/>

⁴ For fullstendig tekst, se: <https://www.poemhunter.com/poem/casey-at-the-bat/>

hensikten, men de to siste krever mer individuelle refleksjoner ettersom svarene ikke finnes som direkte avskrift i diktet.

Den andre stasjonen gikk ut på å lage tilfeldige metaforer ut ifra verb og definisjoner som legges i tilfeldig rekkefølge (vedlegg B), elevene måtte velge seg en rekke abstrakte og konkrete verb som de skrev definisjoner til, deretter klypte de opp lappene slik at de kunne lage metaforer ut ifra verb og definisjoner som ikke hørte sammen. Elevene fikk på den måten ikke innblikk i betydningen av metaforene før de var ferdige. I den siste stasjonen øvde de på å fremføre et dikt ut ifra gitte kriterier (vedlegg D), der kriteriene gikk på fremførelsen, altså en oppgave som måler muntlige ferdigheter heller enn forståelse av diktet. I sjette time jobbet elevene med å lage egne dikt, såkalt liste-dikt, ut ifra retningslinjer gitt av læreren. Læreren leste først to eksempler på liste-dikt som var skrevet av tidligere elever og ga deretter elevene ideer til hva de kan skrive om, som for eksempel; 1. ting jeg skulle ha gjort, 2. hvorfor jeg hater poesi, 3. ting som minner meg på. I siste time fremførte de et selvvalgt dikt framfor resten av klassen, det samme diktet de øvde på i femte time og fikk tilbakemelding ut ifra samme kriterier.

Drøfting av datamaterialet

Min umiddelbare tanke var at disse aktivitetene var varierte og gode, men etter jeg fikk tid til å tenke slo det meg for det første at mange av spørsmålene direkte etterspurte en riktig måte å tolke diktene på, noe som førte til at andre svar nødvendigvis ble gale, eller at de indirekte impliserte det samme. Jeg reagerte på dette fordi mye av det vi har jobbet med i litteraturen i engelskundervisningen her på lærerutdanningen har gått ut på at så lenge man klarer å rettferdiggjøre sine meninger med tekstlig bevis så finnes det ikke noen rette eller gale svar når det kommer til tolkning og analyse av tekst. Andre oppgaver hadde spørsmål som forutsatte at elevene virkelig kunne analysere og tolke diktet for å svare, og jeg ble ofte imponert over hvor flinke elevene var til å komme med reflekterte svar. Derfor vil jeg i det videre drøfte dette undervisningsopplegget opp mot nyere litteraturteori, og se på hvilken måte undervisningsopplegget harmonerer med lærerens posisjon til å gi elevene gode tolkningsoppgaver i samsvar med nyere litteraturteori.

Drøfting i lys av teori

Introduksjon

I dette kapitlet går jeg over til å drøfte datamaterialet i lys av teorien som ble presentert tidligere i besvarelsen. I drøftingen ønsker jeg å argumentere for at det finnes generelle prinsipper, oppgaver og aktiviteter som bør være førende for en undervisning orientert ut ifra nyere litteraturteori, som påstår at leseren avgjør hva som legges i en teksts mening. Jeg vil først hevde at det er leseren som avgjør tema og budskap i dikt så vel som betydningen av poetiske virkemidler, og at dikttolkning dermed ikke gir noen fasitsvar. Deretter går jeg inn og ser på samspillet mellom forfatter, tekst og leser, og på hvilke måter dette kan realiseres. Deretter drøfter jeg ulike måter elever bør få tolke dikt på, før jeg til slutt ser på hvilke implikasjoner nyere litteraturteori har for undervisning av poesi på generell basis.

Individuelle tolkninger eller gitte sannheter?

Eagleton (2013) hevder at leseren står i en unik situasjon når det kommer til tolkning av litterære verk, og at forfatteren har ingen autoritet over meningstolkninger av sitt verk etter det er fullført, dette er det nettopp leseren som avgjør (ss.117-119). Det kan bety, at tolkning og analyse av poesi ikke har en fasit, foruten den du selv argumenterer for. Særdeles viktig er her tema og budskap i dikt, og at leseren selv skal få lov til å subjektivt avgjøre hva som ligger i tema og budskap. Følgelig kan man argumentere for at oppgavesett 2 (vedlegg A) i første undervisningsøkt i svært liten grad lar elevene få bestemme tema og budskap selv, og at tolkningen i bunn og grunn blir gjort for dem. Nettopp fordi de ikke får muligheten til å subjektivt avgjøre hvilken mening som ilegges diktet, som i dette tilfellet blir introdusert for dem som noe absolutt, gjennom at elevene kun kan velge ett korrekt svar. Det hevdes at det er harmonien mellom språkets betydning og effekten av de språklige virkemidlene skaper mening i dikt, men i forlengelsen påpekes det at dette alene ikke kan avsløre noe om diktets mening, det er kun i forening med følelsene som vekkes til live ved første øyekast at man finner mening (Goring et al., 2001, s.51). Dermed kan man si at oppgavesett 2 (vedlegg A) mangler interaksjonen mellom språket og språklige virkemidler, og følelsene som vekkes til live i leseren, fordi svarene som elevene må velge mellom ikke nødvendigvis trenger å harmonere med følelsene som elevene sitter med.

Goring et al. (2001) argumenterer også for at tolkning av poesi betinger at man lar seg styre av de følelsene som umiddelbart vekkes til live, noe som vil bety at man bør la elevene få utforske sine egne tolkninger og tanker som kommer til live før man introduserer tema og

budskap som tradisjonelt blir assosiert med diktet (ss. 49-50). Elevene blir ikke gitt tid til å oppdage sine egne følelser knyttet til tema, budskap og poetiske virkemidler før de blir konfrontert med kun et utvalg av fire svaralternativ i oppgavesett 2 (vedlegg A). For noen elever kan det bidra til at poesisjangeren fremstår som fremmed og utilgjengelig, da det gjennom denne oppgaven framstilles som et fagområde der man må ha rett svar for å få uttelling, og ikke noe de kan gjøre til sitt eget gjennom selvstendig tolkning. I følge Goring et al. (2001) er det dermed lite gunstig å frarøve elevene muligheten til selvstendig å argumentere for hva de mener er tema og budskap i diktet, og i tillegg hvilke språklige virkemidler som legger føringen for det som er den rette måten å tolke diktet på.

Avsender, mottaker og budskap

Eco hevder (som sitert i Olsen & Kelstrup, 1996) at en tekst kan ha ulike tolkninger sett fra rollen som avsender og mottaker, og at avsenderen i en viss grad kan forutse hva mottakeren vil tolke gjennom bruk av for eksempel språk og ordvalg (ss.181-185). Dette tyder på at brainstorming aktiviteten (figur 1) er en god øvelse for elevene til å bli gode tolkere ettersom den tillater dem å være i motsatt rolle, altså i rollen som forfatter, på den måten kan de erfare hvilken mening som legges i språk og ordvalg, og hvilken betydning det igjen har for tema og budskap i diktet. Dette kan også kobles opp mot Gibson og Iser sine konstruerte mock- og implied-reader begreper, da denne oppgaven har potensiale for at elevene kan inneha både rollen som sender og mottaker samtidig, dermed kan de være sin egen mock-reader for å teste ut hvordan det budskapet de sender blir mottatt.

En annen oppgave som også kan kobles opp mot mock- og implied-reader begrepene er metaforoppgaven (vedlegg B), her skal elevene finne en rekke konkrete og abstrakte verb, og deretter skrive definisjonene, men dette skal klippes opp, og man vil derfor få en rekke metaforer. Oppgaven gir for det første et innblikk i hvordan man kan lage metaforer, men viktigere får elevene mulighet til å se hvor stor betydning poetiske virkemidler har for meningen i diktet. Elevene må i denne oppgaven lage metaforer uten at de tenker over hvilke betydninger de skal stå for før de er lagd, på denne måten blir de introdusert for et selvlagd produkt først etter prosessen er slutt. Dette er en ideell oppgave for å teste sin egen reaksjon ut ifra meningen som springer ut av det poetiske virkemidlet, på samme måte som Gibson (som sitert i Davis & Womack, 2002) mener at en mock-reader utforsker de ulike mulighetene som ligger i innholdet. I det videre kan man argumentere for at oppgaven også bidrar til at poesisjangeren blir mer tilgjengelig da elevene får muligheten til å gjøre oppgaver der

hovedfokuset ikke er å tolke eller analysere, men der oppgaven faktisk kan indirekte bidra til det likevel.

Samspillet mellom avsender og mottaker i åpne tekster

Undervisningsopplegget mangler i store deler et samspill mellom avsender og mottaker av det litterære verket, da de fleste oppgavene introduserer tema og budskap før samspillet kan finne sted. Eco nevner (som sitert i Olsen & Kelstrup, 1996) forskjellen på åpne og lukkede tekster, og diskuterer samspillet mellom sender og mottaker i en åpen tekst (ss.186-189). Han mener også at forfatteren i en viss grad kan påvirke leserens tolkning i blant annet språk og ordvalg. Ut ifra Eco sine beskrivelser tilhører litterære verk, dermed også dikt, åpne tekster, og er derfor et objekt for samspillet mellom leser og forfatter. Dersom man skal oppnå maksimalt læringsutbytte av å jobbe med dikt vil man anta at det er nødvendig at samspillet blir realisert, noe som vil bety at det er essensielt at elevene får oppleve det i undervisning av poesi. Eco (som sitert i Olsen & Kelstrup, 1996) hevder at samspillet blir realisert gjennom at leserens tolkning blir påvirket av forfatterens bruk av blant annet av språk, referanser og henvisninger. Som en konsekvens kan man hevde at en undervisning der elevene får utforske de overnevnte elementene, og deriblant poetiske virkemidler, vil være gunstig for realisering av samspillet.

Til tross for at oppgavesett 3 (vedlegg C) mangler et aspekt av at elevene får mulighet til å respondere på diktet individuelt uten retningslinjer, krever spørsmålene at de må tolke diktet noe selvstendig, altså at spørsmålene ikke inneholder gitte svar. Man kan derimot argumentere for at en oppgave som inneholder spørsmål i seg selv frarøver de umiddelbare reaksjonene som oppstår når man jobber med dikt, men disse spørsmålene er såpass åpne at de er nødvendige for å oppmuntre til diskusjon samtidig som de tillater ulike tolkninger. Det viktigste aspektet ved oppgavesettet som oppfordrer til et samspill mellom forfatter og leser derimot, er at spørsmålene krever at elevene utforsker sammenhengen mellom forfatters bruk av språk og følelsene de kjenner på som lesere av diktet. Eksempelvis spørsmål 6 der elevene må beskrive hvilke følelser de hadde rundt en hendelse i diktet ved å hen vise til hvordan forfatteren har fremstilt hendelsen. Dermed kan det hevdes at disse spørsmålene både aksepterer, men enda viktigere, oppfordrer til samspillet mellom leser og forfatter.

Realisering av samspillet mellom avsender og mottaker

Iser (som sitert i Shi, 2013) har utformet tre områder man kan undersøke på hvilken måte leseren legger en tekst mening. Ett av områdene går ut på at selv om det er leseren som må realisere og aktualisere meningen i teksten, så har teksten i seg selv potensiale til å påvirke leseres tolkning. Den overnevnte oppgaven er også et godt eksempel på dette området da spørsmålene etterspør tolkninger fra elevene med utgangspunkt i det som diktet impliserer. Dersom elevene bruker tid på spørsmålene så vel som å tolke den bakenforliggende betydningen i språk og ordvalg, så vil oppgaven utgjøre en realisering og aktualisering av tekstens potensielle mening gitt av forfatteren. Dette området kan også kobles opp mot samspillet mellom forfatter og leser som Eco (som sitert i Olsen & Kelstrup, 1996) beskriver som en forfatters påvirkning på leseren gjennom bruk av språk, referanser og henvisninger, noe som også kan beskrives som en teksts potensiale til å påvirke leseres tolkning.

På den andre siden, dersom elevene ikke tolker ordene som former svarene på spørsmålene så vil det være en viss fare for at denne oppgaven blir til en «finn svar i teksten» type oppgave. Spesielt de fem første spørsmålene der det i utgangspunktet ikke kreves et utdypende svar, så vil det kunne være en risiko for at elevene skriver direkte av diktet uten å reflektere noe mer over hva som ligger i svaret. Dersom dette blir realiteten vil oppgaven hverken utfordre eller realisere samspillet mellom forfatter og leser, og elevene vil heller ikke aktualisere forfatterens mening som ligger gjemt i teksten. Spørsmålene seks og sju derimot (vedlegg C), etterspør mer utdypende svar enn de fem første spørsmålene. Her kreves det at elevene går inn i diktet som helhet og tolker hvordan stemningen i diktet så vel som oppførselen til hovedpersonen endrer seg underveis. I tillegg er det nødvendig at elevene kommer med egne begrunnelser til hvorfor de mener det de gjør, noe som vil kunne bidra til samspill mellom leser og forfatter. Derfor vil oppgaven delvis kunne tilby samspill, selv om elevene ikke bruker tid på å reflektere i de fem første spørsmålene.

Iser (som sitert i Olsen & Kelstrup, 1996) skriver også fram, som et av områdene som avgjør hvilken mening leseren legger i teksten, at det er den kommuniserende strukturen i et litterært verk som legger føringene i tekst-leser forholdet. Derfor burde man kunne anta at for å gi elever spesielt gode forutsetninger til å ha et godt forhold til og samspill med et dikt, må læreren velge ut dikt som er kommuniserende. I undervisningsopplegget er det spesielt to dikt som har stått i fokus hos elevene; «Valentine for Ernest Mann» (Shihab Nye, 1952) og «Casey at the Bat» (Thayer, 1888), og begge diktene er eksempler på såkalte episke dikt. Et

episk dikt er et fortellende dikt som skildrer et hendelsesforløp som kan være oppdiktet eller historisk (Skei, 2018). Ettersom episke dikt er fortellende dikt vil det også bety at de er kommuniserende. Valget av dikt i dette undervisningsopplegget er derfor nokså kompatibel med Isers tanke om kommuniserende struktur i tekst-leser forholdet.

Ulike tolkninger – fravikende eller gjensidig styrkende?

Leser-responsteori og resepsjonsteori er på mange områder to sider av samme sak, men den viktigste forskjellen ligger ifølge Newton (1988) i at leser-responsteori går mer bort fra tanken om at teksten legger premisser for leserens tolkning. Leser-responsteori legger vekt på de ulike måtene lesere responderer på litterære verk, og undersøker forholdet mellom forskjellige mottakere som responderer ulikt, der Eco (Som sitert i Olsen & Kelstrup, 1996) hevder at det er ubetydelig så lenge tolkningene gjensidig styrker hverandre. Sett i lys av dette kan man argumentere for at undervisningsopplegget gjør en god jobb på dette området nettopp fordi det er så lukket som det er, og at det bidrar til at elevenes tolkninger ikke skiller seg så mye fra hverandre, og at de derfor kan bygge på hverandres tolkninger i diskusjon.

Her ønsker jeg å trekke fram spesielt oppgavesett 1 (vedlegg E) som et godt eksempel. I tre spørsmål blir elevene utfordret til å reflektere over sentrale deler i diktet, samtidig som de tre spørsmålene krever mer utgående refleksjon enn å finne svar i diktet, da de må bruke egne erfaringer og tanker for å kunne svare. Dette vil mest sannsynlig føre til at elevene produserer ulike tolkninger slik Eco hevder dersom elevene jobber individuelt. Elevene står fritt til å tolke spørsmålene selv, i en viss grad, samtidig som de blir utfordret til å svare utdypende, og spørsmålene vil kunne fungere som ei rettesnor slik at elevenes tolkninger vil kunne gjensidig styrke hverandre. Dersom elevene får muligheten til å samarbeide vil det være en sjanse for at de kommer fram til samme tolkning, ut ifra det som i utgangspunktet var forskjellige synspunkt, fordi de oppdager at de ulike synspunktene vil kunne bygges på hverandre.

Eagleton (2013) skriver at på grunn av at språket som brukes i litteratur, og herunder poesi, antas å ha en dypere mening enn i praktisk sammenheng, så kan litterære verk ha mange ulike tolkninger. Dette kan være en av årsakene til at mange ser på det som utfordrende å skulle lese og tolke poesi, slik som Goring et al. (2001) påstår er realiteten. Brainstorming aktiviteten der elevene måtte som et forarbeid for å komme inn på rett spor fullføre en skjematisk fremstilling av følelser og egenskaper rundt et gitt tema, kan fungere som en aktivitet som gjør elever kjent med at ulike følelser og responser kan springe ut av samme

utgangspunkt. På denne måten kan den også fungere som en aktivitet som gjør poesisjangeren mindre utfordrende da elevene får utforske hvordan man kan ha ulike assosiasjoner rundt samme tema, og at dette ikke endrer innholdet.

Brainstorming aktiviteten kan også styrke det som Eco argumenterer for, (som sitert i Olsen & Kelstrup, 1996) at det essensielle i tolkningen er at elevene ser at de kan både bygge på- og styrke hverandres tolkninger. Det kan begrunnes i at når de jobber med den sporten de har valgt seg ut vil de for det første oppdage at de selv har ulike assosiasjoner rundt sporten, men i tillegg kan de oppleve at andre har helt andre erfaringer, og det avgjørende argumentet som trekkes ut er at uavhengig av assosiasjon eller erfaring så forblir sporten den samme, men at den bringer fram ulike minner for ulike mennesker. Det at oppgaven går så konkret inn i fokuset rundt en sport, i stedet for å jobbe med et abstrakt dikt, gjør at det er større sannsynlighet for at elevene også trekker denne slutningen. Oppgaven tar dikttolkning ned til elevenes interesser og kunnskapsnivå.

Nyere litteraturteori i klasserommet

Introduksjon

Lærere har en unik mulighet til å gjøre undervisning av poesi engasjerende for elever dersom de orienterer sin undervisning ut ifra nyere litteraturteori som fokuserer på leserens rolle, i stedet for en teksts vesentlighet. Til nå har jeg drøftet undervisningsopplegget som ble gjennomført i klassen jeg observerte opp imot nyere litteraturteori, derfor skal jeg nå gå over til å undersøke hvilke prinsipper, oppgaver og aktiviteter som bør være førende for en undervisning av poesi på generell basis.

Estetisk leser og kommuniserende dikt

Dersom vi ser Rosenblatt (som sitert i Davis & Womack, 2002) sin inndeling av ulike roller i leseprosessen med Ecos (som sitert i Olsen & Kelstrup, 1996) fremstilling av åpne og lukkede tekster kan vi se en sammenheng. Rosenblatt poengterer at hvilken rolle en innehar vil ha betydning for hvordan leseren tolker innholdet. I en estetisk rolle leser man for å finne nytelse i prosessen, mens i estetisk lesing går man inn for å hente ut informasjon. I sammenheng med det vi vet om åpne og lukkede tekster, kan vi si at en åpen tekst har sin hensikt i en estetisk leser, og en lukket tekst krever en efferent leser. Iser (som sitert i Holbrook, 1987) hevder også at for at en åpen tekst, uavhengig av hvilken situasjon den blir lest i, skal oppnå sitt fulle potensiale hos leseren, kreves det at den leses fra et estetisk synspunkt.

I lys av dette kan det være fordelmessig i en klasseromssituasjon dersom elever går inn i leseprosessen av åpne tekster med et estetisk synspunkt, både for et maksimalt læringsutbytte, men også for å kunne nyte prosessen, og dette gir nødvendigvis premisser for undervisningen. Som en konsekvens kan man hevde at et prinsipp som læreren kan følge når han/hun skal gjennomføre undervisning er å sørge for at elever får hengi seg med oppgaver som oppfordrer til samspill mellom forfatter, tekst og leser, slik en åpen tekst krever for å få utnyttet sitt fulle potensiale, og sett i lys av det jeg argumenterer for over, vil dette bidra til at elever har muligheten til å bli estetiske lesere.

Iser (Shi, 2013) hevder i sin søken etter å finne ut hva det er som påvirker hvilken mening leseren legger i en tekst at prosessen av å lese en tekst er påvirket av de mentale bildene som formes hos leseren. Det kan innebære at hos elever er det gunstig med dikt som er gode på å skildre slik at de får oppleve at det gir dem estetiske mentale bilder. Dette vil kunne bidra til at elever er mer aktive i tolkningsprosessen som foregår i etterkant, da de kanskje har flere reflekterte tanker å komme med. Dermed vil man kunne argumentere for at dersom elever opplever en undervisningssituasjon som lokker frem den estetiske leseren i dem, så vel som at de får oppleve verdien av de mentale bildene som skapes av gode dikt, så vil de sitte igjen med en nytteverdi og en følelse av engasjement. Det vi ser her er at ut ifra den nyere litteraturteorien som er omtalt i denne besvarelsen så bør oppgaver som oppfordrer til samspill, så vel som at kommuniserende dikt er basis for oppgavene, være førende prinsipper for en undervisning orientert ut ifra nyere litteraturteori. Med dette i bakhodet går jeg over til å drøfte ulike måter en undervisning kan ta hensyn til dette.

Aktuelle prinsipper og aktiviteter i klasserommet

Holbrook (1987) argumenterer for at lesing i klasserommets rammer skaper en situasjon som presser elever inn i en efferent rolle i lesingen, dette stemmer også overens med det Rosenblatt argumenterer for med at hvorvidt leseren går inn i en estetisk eller efferent rolle i leseren er situasjonsbestemt. Dette er problematisk fordi det er ønskelig at elever blir inspirert til det motsatte. Holbrook (1987) fremskriver også mulige løsninger på dette problemet, én av dem er at elever får muligheten til å lage egne spørsmål ut ifra det de har lest heller enn at læreren gir elevene spørsmål, da det på denne måten fremstår som om at det allerede er etablert hvilke svar som er korrekt. I forlengelsen av dette påstås det også at elever bør bli opplært til å spørre seg selv spørsmål underveis i lesingen, og at dette kan bidra til å

motbevise ideen om at det finnes svar som er korrekte, men heller at svarene er dynamiske. Et annet forslag han kommer med er at elever bør få muligheten til å skrive ned egne inntrykk og umiddelbare responser før de begynner å samhandle med medelever, dette bidrar til samspillet mellom tekst og leser på den måten at elever blir tvunget til å ta stilling til egne tanker rundt poesien i stedet for å si seg enig med medelevers inntrykk.

Først og fremst må det essensielle være at lærere har kunnskap om nyere litteraturteori og erkjenner at det vesentlige, uavhengig av oppgavetype eller undervisningssituasjon, er at elevene har rett i sin tolkning så lenge de kan stå inne for gode refleksjoner. Det vil nødvendigvis implisere at oppgaver og aktiviteter ikke bør inneholde ja/nei-spørsmål, flervalgsspørsmål osv., men heller spørsmål som krever utdypende og overveide svar. Etter at elevene har fått tid til å kjenne på sine egne følelser rundt diktet slik som Holbrook (1987) fremskriver, bør læreren fortsette undervisningsforløpet med reflekterende spørsmål som oppfordrer til samspill mellom leser og forfatter.

Dette kan for eksempel være spørsmål der elever må reflektere over et gjennomgående problem i diktet, eller noe som endrer seg, uansett så bør læreren styre unna spørsmål der man kan skrive av svaret fra diktet og som krever lite eller ingen refleksjon. Potensielt sett kan finnes like mange tolkninger av et dikt som det finnes lesere av det samme diktet, og ifølge Ecos (som sitert Olsen & Kelstrup, 1996) antakelser er dette uvesentlig så lenge de ulike tolkningene ikke motsier hverandre, men gjensidig styrker hverandre. Derfor bør elever også få lov til å samarbeide og diskutere seg imellom, slik at de får oppleve at deres individuelle tanker kan bygges på med andres tanker, og at det i seg selv kan være et styrkende argument.

I klasserommet må elever også få lov til å skrive sine egne dikt slik at de får oppleve hvordan det føles å være sender av et budskap versus mottaker, og på denne måten få erfare hvor forskjellig leseren tolker budskapet fra det som forfatteren ønsker å avbilde. I samspillet mellom forfatter og leser som jeg nevner over, som Eco (som sitert i Olsen & Kelstrup, 1996) argumenterer for bør finne sted når man jobber med åpne tekster, kan fremførelse av et dikt eksempelvis også være en fin aktivitet. Dog det krever gode vurderingskriterier som legger vekt på en fremførelse som viser en forståelse av innholdet fremfor kun instrumentelle kriterier. Skal man tro på Isers (som sitert i Shi, 2013) undersøkelser om hvordan lesere legger mening i en tekst, bør også elevene få jobbe med dikt som passer deres aldersgruppe,

fortrinnsvis dikt som er kommuniserende slik at elevene kan oppleve estetiske mentale bilder når de aktualiserer og realiserer innholdet.

Konklusjon

I denne oppgaven har jeg gitt et forsøk på å drøfte følgende problemstilling: *Hvilke generelle prinsipper, oppgaver og aktiviteter er førende for en undervisning av poesi orientert ut ifra nyere litteraturteori?* Jeg mener på ingen måte at besvarelsen gir en uttømmende liste over aktiviteter og prinsipper som må inngå i et undervisningsopplegg, ei heller må de utføres på den måten som er drøftet ovenfor. Forslagene er diskutert ut ifra teorien som er beskrevet og med utgangspunkt i undervisningsopplegget. Uansett håper jeg at oppgaven kan gi meg både inspirasjon og retningslinjer for fremtidig undervisning av poesi som jeg nevner innledningsvis.

Ut ifra det jeg har drøftet kan det tyde på at det er essensielt at undervisningen er preget av en realisering av samspillet mellom forfatter, tekst og leser, så vel som at elever bør få mulighet til å bli estetiske lesere, og at dette bør være førende prinsipper for undervisning. Jeg hevder også at det er fordelmessig at elever får jobbe med kommuniserende dikt, og at dette kan være et positivt bidrag til de overnevnte prinsipper. Ut ifra litteraturteorien som jeg har presentert argumenterer jeg også for at det er viktig at elever får avgjøre hva de legger i et dikts mening, så lenge de kan stå inne for sterke tekstlige bevis. Jeg mener også at elever bør bli konfrontert med reflekterende spørsmål som krever utdypende svar, og at de som en konsekvens ikke bør få flervalgsoppgaver eller ja/nei spørsmål. Til slutt vil jeg påpeke at en undervisning som orienterer seg etter nyere litteraturteori kan inneholde mange forskjellige aktiviteter og oppgaver, men hovedpoenget, og dette bør dermed være førende for undervisningen, er at elever får være i sentrum av teksttolkningen.

Litteratur

- Bjørndal, C. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Davis, T., & Womack, K. (2002). *Formalist criticism and reader-response theory* (Transitions). Basingstoke: Palgrave.
- Eagleton, T. (2013). *How to read literature*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- Eco, U. (1996). Læserens rolle. I: Olsen, M. & Kelstrup, G. (red.): *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. København: Borgens Forlag
- Goring, P., Hawthorn, J., & Mitchell, D. (2001). *Studying literature: The essential companion*. London: Arnold.
- Holbrook, Hilary Taylor. (1987). ERIC/RCS: Reader Response in the Classroom. *Journal of Reading*, 30(6), 556-59.
- Larsen, A. (2016). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforl.
- Newton K.M. (1988) Reception Theory and Reader-Response Criticism. In: Newton K.M. (eds) *Twentieth-Century Literary Theory*. Palgrave, London
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Shi, Y. (2013). Review of Wolfgang Iser and his reception theory. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(6), 982-986.
- Skei, Hans H. (2019, 21). *Litteratur*. I Store norske leksikon. Hentet 2. mai 2019 fra <https://snl.no/litteratur>
- Skei, Hans H. (2018). *Epos*. I Store norske leksikon. Hentet 30. april 2019 fra <https://snl.no/epos>

Vedlegg

Vedlegg A

Vedlegg A

~~Steg 1~~

Respond to text questions for Valentine for Ernest Mann.

Choose the best answer or respond in complete sentences.

- Which statement expresses the main theme of the poem?
 - The best way a person can express their love for another person is through a poem.
 - The world has conditioned people not to see the beauty in simple things.
 - Most people don't realize all the hard work that goes into writing a poem.
 - Meaning and beauty can be found in anything, it just depends on how a person looks at the world.
- Which quote from the poem best supports the answer to #1
 - You can't order a poem like you order a taco/walk up to the counter, say, "I'll take two" (lines 1-2)
 - In the bottom of our shoes/they are sleeping. They are the shadows (lines 9-10)
 - Once I knew a man who gave his wife/two skunks for a valentine (lines 14-15)
 - Maybe if we re-invent whatever our lives give us/we find poems (lines 26-27)
check your garage, the odd sock in your drawer, the person you almost like, but not quite. And let me know
- How does the first stanza contribute to the TONE of the text?
 - It develops a sense of humor that the speaker feels towards someone's assumptions about poetry
 - It creates a sense of exacerbation that the speaker feels towards people's limited knowledge of the world.
 - It creates a sense of affection that the speaker feels towards the reader and their interest in poetry.
 - It develops a sense of irritation that the speaker feels towards those who don't understand poetry.
- How does the STRUCTURE of the poem contribute to the overall theme?
 - A speaker is addressing a character who asks for a poem, emphasizing how difficult it can be to find or produce poetry.
 - A speaker is addressing a character who wishes to write a poem themselves and doesn't realize the difficulty of the task
 - A speaker is addressing an overwhelming assumption people tend to make about poetry allowing them to correct the faulty information.
 - A speaker is offering a character advice on how to create a meaningful poem as a valentine for love.
- What does the TITLE, Valentine for Ernest Mann suggest about the man in the poem?
 - He's sincere.
 - He's sarcastic.
 - He's jubilant.
 - He's forlorn.
- The poem's title "Valentine for Ernest Mann" is an example of
 - Hyperbole



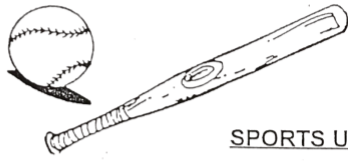
- b) Allusion
 - c) Play on words
 - d) Imagery
7. "Poems hide. In the bottom of our shoes, they are sleeping. And "They are the shadows drifting across our ceilings the moment before we wake up":
- a) Elusive
 - b) Definite
 - c) Honest
 - d) Stable
8. After reading this poem, you can infer that the poem finds the request to write a poem:
- a) Serious
 - b) Silly
 - c) Reasonable
 - d) Intelligent
9. Which line demonstrates the idea that beauty can be found in unpleasant places:
- a) You can't order a poem like you order a taco.
 - b) Anyone who says, Here's my address, write me a poem, deserves something in reply.
 - c) They are the shadows drifting across our ceilings the moment before we wake up.
 - d) Nothing was ugly just because the world said so. He really like those skunks.
10. Commentary - Do you like this poem? Why? Why not? Do you agree with the poet's theme?

Vedlegg B

Vedlegg B

<p>Write a concrete noun. A concrete noun is a noun that can be experienced through our senses.</p>	<p>Write a definition of the word by describing it in as much detail.</p>
<p>Write an abstract noun. An abstract noun is one that you cannot touch.</p>	<p>Write a definition of this word by describing it.</p>

station
work



Name: _____
Date: _____

SPORTS UNIT

Casey At The Bat
by Ernest Lawrence Thayer

In your teams quietly discuss the questions while a recorder-reporter makes point-form notes. Each member of the team must be the recorder-reporter for at least one question.

1. What is the situation at the beginning of the poem? How were the fans feeling?
2. How did Flynn and Blake surprise everyone?
3. Why were the fans so hopeful when Casey came up to bat?
4. What sort of person was Casey? How did he act toward the fans? toward the pitcher?
5. How did Casey's attitude and behaviour change as the poem progressed?
6. Were you sorry that Casey struck out? Why or why not?
7. Did he deserve his fate?



Station won
Vedlegg C

Vedlegg D

Vedlegg D

Total points for POETRY SLAM

stasjon work + poetry slam 27.02/26

Title of Poem _____

/ 1 pt. Poet _____

/1 pt.

Category	4	3	2	1
Content	Delivery shows a full understanding of the poem.	Delivery shows a good understanding of the poem.	Delivery shows a good understanding of parts of the poem.	Does not seem to understand the poem very well.
Preparedness	Student has memorized and rehearsed the poem.	Student has memorized 90% of the poem but might have needed a couple more rehearsals.	Student has memorized 50% of the poem and needed more rehearsals.	Student does not seem at all prepared to present.
Volume	Volume is loud enough to be heard by all of the audience.	Volume is loud enough to be heard by most of the audience.	Volume is loud enough to be heard by some of the audience.	Volume is often too soft to be heard by all the audience.
Speaks Clearly	Speaks clearly and distinctly all (100% – 95% of the time) and pronounces all words correctly.	Speaks clearly and distinctly but mispronounces one word.	Speaks clearly and distinctly all 85% of the time. Mispronounces no more than one word.	Often mumbles or cannot be understood OR mispronounces more than one word.
Eye Contact and Posture	Stands up straight, looks relaxed and confident; establishes eye contact with the audience.	Stands up straight and establishes eye contact with the audience.	Sometimes stands up straight and establishes eye contact with the audience.	Slouches and/or does not look at the audience.
Listens to Other Presentations	Listens intently. Does not make distracting noises or movements.	Appears to be listening but is not following the poem.	Sometimes does not appear to be listening but is not distracting others.	Sometimes does not appear to be listening and makes noises or movements.

Vedlegg E

Journal prompts: Vedlegg E

- Write about an unusual gift you've given, or received.
- Write about a time you reinvented something your life gave you.
- Where do your poems hide?

