

## **Førord**

Det har vært et privilegium å få fordype meg i et tema som jeg er svært opptatt av, og som jeg mener er utrolig viktig både for dagens og framtidens norskfag, nemlig skjønnlitteraturen i norskfaget. Arbeidet med oppgaven har lært meg masse, og jeg ser fram til å ta med meg lærdommen inn i jobben som lærer. Jeg har fått mye hjelp på veien, og noen ord til takk er derfor på sin plass.

Først og fremst vil jeg takke elevene som deltok i studien og klassens norsklærer som lot meg få ta over undervisningen. Tusen takk for at dere var interesserte, engasjerte og imøtekommende. Uten dere ville ikke denne oppgaven ha vært mulig. På lik linje vil jeg takke min veileder Lars August Fodstad, for innsiktsfulle tilbakemeldinger og for å ha delt sin faglige entusiasme med meg. Takk for at du har vært positiv og gitt meg pågangsmot til å fortsette.

Takk til verdens beste turkamerat, klatrepartner, bestevenn og kjæreste, Håvard. Tusen takk for at du har trodd på meg, og har sagt ”det går bra til slutt”. Uten tålmodigheten og godheten din hadde det vært vanskelig å fullføre denne oppgaven.

Videre vil jeg takke familien min for at dere alltid støtter meg, og er stolte av meg.

Til slutt vil jeg takke verdens snilleste Gunhild for korrekturlesing.

*Maja Myhre Thomassen*  
Trondheim, mai 2016



# Innhold

<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Teoriforankring</b> .....	<b>5</b>
2.1 Literacy .....	5
2.2 Skjønnlitterær kompetanse.....	8
2.2.1 Skjønnlitterær kompetanse i norskfaget.....	8
2.2.2 Framstillinger av skjønnlitterær kompetanse.....	10
2.2.3 Sheridan D. Blau sitt perspektiv på skjønnlitterær kompetanse .....	14
2.3 En litteraturdidaktisk praksis for skjønnlitterær kompetanse .....	17
<b>3 Metode</b> .....	<b>21</b>
3.1 Kasusstudie som kvalitativ tilnærming.....	21
3.1.1 Utvalget.....	22
3.1.2 Undervisningsopplegget og tekstene .....	23
3.1.2.1 De lyriske tekstene i undervisningsopplegget.....	24
3.2 Kasusstudiens datainnsamlingsstrategier.....	25
3.2.1 Observasjonen.....	25
3.2.1.1 Forberedelser til observasjonen. Observasjonsnotatene. ....	26
3.2.1.2 Gjennomføring av observasjonen og erfaringer underveis.....	26
3.2.2 Det halvstrukturerte intervjuet.....	27
3.2.2.1 Forberedelser til intervjuene. Intervjuguide.....	28
3.2.2.2 Gjennomføring av intervjuene og erfaringer underveis.....	28
3.2.2.3 Transkribering av intervjuene.....	30
3.3 Analyse- og tolkningsmetode .....	30
3.4 Etske betraktninger .....	31
<b>4 Analyse og drøfting av undervisningsøktene</b> .....	<b>33</b>
4.1 Klassen og konteksten.....	33
4.2 De intervjuedes forhold til norskfaget og skjønnlitteratur .....	34
4.2.1 Nils.....	34
4.2.2 Julie.....	35
4.2.3 Pål .....	35
4.3 Første undervisningsøkt.....	36
4.3.1 Introduksjon og bli kjent.....	36
4.3.2 Tekstlesing og tanker om hvordan man leser en skjønnlitterær tekst.....	37
4.3.3 Tre lesinger med notater og spørsmål og rangering av egen forståelse.....	37
4.3.4 Grppesamtaler .....	39
4.3.5 Samle data fra eksperimentet og elevenes vurdering av egen forståelse .....	40
4.3.6 Klassesamtale om lesing som prosess og avrunding i plenum .....	40
4.3.7 Drøfting og vurdering av første undervisningsøkt.....	41
4.4 Andre undervisningsøkt.....	44
4.4.1 Introduksjon og lesing individuelt.....	44
4.4.2 Kvekerlesing .....	44

4.4.3 Lesing individuelt. Valg av linje og skrivning om den.....	44
4.4.4 Gruppesamtaler .....	45
4.4.5 I plenum .....	46
4.4.6 Drøfting og vurdering av andre undervisningsøkt .....	47
4.5 Tredje undervisningsøkt.....	50
4.5.1 Lesing med en gitt rolle .....	50
4.5.2 Arbeid med ”Sirkelrot”, myten og artikkelen .....	50
4.5.3 Gruppesamtaler .....	52
4.5.4 Refleksjon i plenum .....	53
4.5.5 Drøfting og vurdering av tredje undervisningsøkt.....	54
<b>5 Oppsummerende drøfting.....</b>	<b>57</b>
Litteratur .....	63
Vedlegg.....	67
Vedlegg 1: Undervisningsopplegget <i>før</i> utprøving.....	67
Vedlegg 2: Undervisningsopplegget slik det ble gjennomført .....	72
Vedlegg 3: Tekstene til undervisningsopplegget.....	77
Vedlegg 4: Intervjuguidene.....	87
Vedlegg 5: Transkriberte intervju fra første intervjurunde.....	91
Vedlegg 6: Transkriberte intervju fra andre intervjurunde .....	120
Vedlegg 7: Transkriberte intervju fra tredje intervjurunde.....	146
Vedlegg 8: Eksempel på observasjonsnotat.....	167
Vedlegg 9: Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse .....	168
Vedlegg 10: Godkjenning fra NSD.....	171
Sammendrag .....	172



## 1 Innledning

Hver dag omgir vi oss med tekst, skrift og semiotiske ressurser. I det skriftliggjorte samfunnet eksisterer et mylder av ytringer og sjangre, og kommunikasjon gjennom språk og tekst foregår på ulikt vis. Arbeidslivet er i stor grad skriftliggjort, hvor det kreves at man kan anvende språket på avanserte måter. En forutsetning for å kunne delta i samfunnsliv og i yrkesliv blir da evnen til å navigere selvstendig og reflektert i tekstkulturen.

Viktigheten av tekstkompetanse reflekteres i Læreplanverket for *Kunnskapsløftet* (LK06) (Utdanningsdirektoratet 2013), som har blitt omtalt som en literacy-reform (Berge 2005; Eide 2006). Berge sier at ”for første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget” (Berge 2005: 163). Tanken om at kunnskap må utvikles og vises gjennom anvendelse av språk og tekst, er sentral. Det vil si at om eleven skal kunne vise kompetanse i fag, må hun kunne forstå og anvende språket på en faglig relevant måte (Berge 2005: 163). Elevene må lære fagenes spesifikke literacy gjennom å kunne snakke, skrive og lese faglig relevant innenfor fagenes tekst- og skriftkulturelle praksiser (Berge 2007).

Læreplansynet bygger på innsikter fra internasjonal utdanningspolitikk og forskning på utdanning, fra blant annet UNESCO<sup>1</sup> og OECD<sup>2</sup>, som ser literacy som sentralt for læring, utvikling og sosioøkonomisk utjevning (Berge 2005; Eide 2006; Berge 2007). OECDs PISA-målinger (Program for International Student Assessment) og DeSeCo-programmets (Definition and Selection of Competencies) arbeid med å finne fram til nøkkelkompetanser vi trenger i skrift- og kommunikasjonssamfunnet, har vært retningsgivende for LK06 og utformingen av de grunnleggende ferdighetene<sup>3</sup>. OECDs kompetansebegrep kan settes i sammenheng med en utvidet forståelse av literacy, og Berge (2007: 230-231) sier at kompetanse her kunne vært byttet ut med literacy. Også i framtidens skole (Kunnskapsdepartementet 2015 og 2015-2016) vurderes slik kompetanse som nødvendig for læring og utvikling.

I LK06 er lesekompetanse en viktig forutsetning for å kunne forstå, lære og utøve fag, for livslang læring, og for å kunne navigere i tekstsamfunnet vi lever i. Å kunne lese er en forutsetning for å skape mening ut av tekster (Utdanningsdirektoratet 2006 og 2012). I norskfaget skal elevene utvikle norskfaglig kompetanse, men også kompetanse som er fagovergripende og relevant for tekstkulturen for øvrig. Norskfaget har hovedansvaret (men

---

<sup>1</sup> UNESCO er en forkortelse for *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

<sup>2</sup> OECD er en forkortelse for *Organisation for Economic Co-operation and Development*.

<sup>3</sup> Berge (2007) påpeker at begrepet grunnleggende ferdigheter egentlig viser til et bredt kompetansebegrep, som bygger på OECDs kompetansebegrep, men som ble feiloversatt til ferdigheter. Derfor er ikke ferdighetsbegrepet ment som et smalt og/eller instrumentalistisk ferdighetsbegrep.

ikke eneansvaret) for elevenes tekst- og språkkompetanse og lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet 2006: 21, 27; Skaftun 2009: 10).

Kompetanse i norskfaget innebærer også å kunne lese og skape mening ut av skjønnlitterære tekster (Utdanningsdirektoratet 2013). Flere (bl.a. Steffensen 2005; Skaftun 2009; Penne 2010 og 2013; Skarstein 2013; Skaftun, Karlsen og Syversen 2015 og Skaftun, Aasen og Wagner 2015) viser hvordan skjønnlitterær kompetanse er en viktig kompetanse i tekstsamfunnet vi lever i, og Skaftun (2009), Penne (2010 og 2013) og Skarstein (2013) viser at skjønnlitterær kompetanse er en viktig literacy. Imidlertid viser studier at skjønnlitteraturen ikke lenger har like stor plass i norskfaget (Penne 2012; Krog et al. 2012, gjengitt i Penne 2013: 42, 50), og ifølge Skaftun (2009: 13) er det en konflikt mellom skjønnlitteraturens og sakprosaens plass, etter at norskfaget har fått en dreining mot å bli et kommunikasjonsfag. Skarstein (2013: 9) påpeker at målstyring og standardisering kan føre til at skjønnlitteraturen kan miste sin legitimitet i faget, for skjønnlitterær kompetanse kan ikke måles gjennom smale, kvantifiserbare mål. Samtidig kan ikke den eneste begrunnelsen for skjønnlitteraturens plass være at den gir tilgang til norsk kulturarv eller universelle verdier (Skaftun 2009: 10-11; Skarstein 2013: 10). Men norskfaget og arbeid med skjønnlitteratur, både i dag og i framtida, handler om mer enn språkinnlæring og utvikling av kommunikasjonsevner (Fodstad 2015)<sup>4</sup>. Det innebærer også kulturforståelse, dannelse, identitetsutvikling, kritisk tenkning, demokratisk deltakelse og dialog mellom det samtidige, historiske, internasjonale og nasjonale. I norskfaget skal elevene utvikle seg til å bli selvstendige deltakere i skriftkulturelle praksiser (Utdanningsdirektoratet 2006 og 2013). I denne oppgaven forstås et literacy-perspektiv på skjønnlitterær kompetanse som en måte å legitimere skjønnlitteraturens plass i norskfaget.

Det kan imidlertid se ut til at elever har manglende skjønnlitterær kompetanse. Studier viser at flere begynner på videregående skole i Norge, Sverige og Danmark uten å ha lest en hel skjønnlitterær bok, samt at elevene har lite erfaring med skjønnlitterære lese måter (Krog et al. 2012; Penne 2012, gjengitt i Penne 2013: 42). Olin-Scheller og Årheim (2006; 2007, gjengitt i Penne 2013: 47) sine studier viser også at elever som har liten erfaring med skjønnlitteratur, ikke leser fiktivt. For disse elevene handler litteraturlæsning om umiddelbar nærhet og gjenkjennelse til egen livsverden, og de er mindre åpne for det fremmede i litterære tekster. Steffensens (2005: 191) studier fra den danske skolen viser også at elever

---

<sup>4</sup> I NOU 2015: 8 (Kunnskapsdepartementet 2015) forstås norsk i hovedsak som et språk- og kommunikasjonsfag, men Fodstad (2015) påpeker at norskfaget også er et samfunns- og etikkfag og et estetisk fag. *St.meld. 28* (Kunnskapsdepartementet 2015-2016) tar opp i seg kritikken, og sier at norskfaget i tillegg til å være et språk- og kommunikasjonsfag, er sentralt for kulturforståelse, dannelse, identitetsutvikling og demokratisk deltakelse. I faget skal man også arbeide med tekstkultur og litteratur.

kjenner for lite til hvordan man skal lese skjønnlitterære tekster, og Penne (2013) sier at elever som har lite erfaring med skjønnlitteratur, ofte leser teksten som middel for noe annet. Ifølge Skarsteins (2013) studie ser det ut til at det kan finnes store forskjeller i elevenes skjønnlitterære kompetanse, og at dette har sammenheng med elevenes literacy-kompetanse. Grunnen kan være at det i dagens mediesamfunn, hvor sjangere blandes, kan være vanskelig å skille fiksjon og virkelighet (Olin-Scheller 2006; Årheim 2007, gjengitt i Penne 2010: 44-45; Steffensen 2005: 108). Det er derfor viktig å *lære* hvordan man kan forstå og skape mening ut av skjønnlitterære tekster (Steffensen 2005: 191), fordi i et literacy-perspektiv kan man si at det handler om manglende tekstkompetanse (Penne 2013: 42).

I denne oppgaven ønsker jeg å ta elevers manglende skjønnlitterære kompetanse på alvor, spesielt fordi jeg ser kompetansen som en viktig del av den literacy-kompetansen elevene burde utvikle. Skaftun (2009), Penne (2013) og Kjelen (2014) sier vi også trenger nye begrunnelser for skjønnlitteraturens plass i norskfaget, og flere har på ulike måter bidratt her (Skaftun 2009; Penne 2010; Rødnes 2011; Kjelen 2013; Skarstein 2013; Penne 2013 og Kjelen 2014). Jeg håper denne oppgaven også kan vise noen synspunkt om hvorfor skjønnlitterær kompetanse er en viktig kompetanse. Ved å i hovedsak anvende Sheridan D. Blau (2003) sine føringer for hvordan man kan arbeide med skjønnlitteratur, vil jeg undersøke hvordan man kan legge til rette for en litteraturdidaktisk praksis i norskklasserommet som fremmer skjønnlitterær kompetanse som en literacy-kompetanse. Dette vil jeg undersøke ved å utforske et praktisert undervisningsopplegg, som jeg selv har planlagt, praktisert og vurdert, og med det ønsker jeg også at oppgaven kan være et eksempel på hvordan man som norsklærer kan forske på og lære av egen praksis, og hvordan man kan utvikle den videre for å fremme elevenes læring (Kunnskapsdepartementet 2008-2009: 15; Kunnskapsdepartementet 2015: 3). Oppgavens problemstilling er: *Hvordan kan man tilrettelegge for en litteraturdidaktisk praksis som fremmer skjønnlitterær kompetanse? Og på hvilken måte skapte den praktiserte undervisningen forutsetninger for utvikling av skjønnlitterær kompetanse?*

Undervisningsopplegget, som består av tre økter, ble prøvd ut i en vg1-klasse ved studieforberedende utdanningsprogram i videregående opplæring ved en skole i Midt-Norge i løpet av ei uke vinteren 2016. Studien er utformet som en kvalitativ kasusstudie av den praktiserte undervisningen, hvor deltakende observasjon og halvstrukturerte intervju tjener som datainnsamlingsstrategier. Jeg vil i oppgaven undersøke og forsøke å forstå kaset ved å analysere og tolke elevenes utsagn og observasjonsnotatene. Videre vil jeg i lys av teoretiske perspektiver drøfte og vurdere sentrale aspekt ved undervisningsøktene og undervisningsopplegget sett under ett, som jeg mener skaper forutsetninger for utvikling av

skjønnlitterær kompetanse. I tillegg vil jeg vurdere undervisningens forbedringspotensial, og hva som kan være relevant for videre litteraturdidaktisk praksis som skal fremme skjønnlitterær kompetanse. Jeg håper studien kan tjene som refleksjonsredskap for andre lærere i lignende situasjoner.

## 2 Teoriforankring

I dette kapittelet vil jeg presentere teori og framstillinger som begrunner og undersøker skjønnlitterær kompetanse i et literacy-perspektiv. I tillegg vil jeg presentere teoretiske perspektiv som belyser undervisningsopplegget og dataene i studien. Oppgaven legger til grunn en sosialkonstruktivistisk forståelse av læring, lesing og literacy, hvor både kognitive, sosiale og kulturelle aspekt vektlegges.

### 2.1 Literacy

I norsk sammenheng har literacy vært forsøkt oversatt til blant annet skriftkyndighet, tilgangskompetanse og skriftspråklig kompetanse, men både Skaftun (2009: 33) og Skjelbred og Veum (2013: 11) sier at er begrepet er såpass innarbeidet i Norden, at man kan bruke det uten oversettelse til norsk, noe jeg også har valgt å gjøre her. Den opprinnelige betydningen av begrepet er skriftspråktilegnelse, men i dag må literacy forstås som mer enn det. Literacy i det senmoderne samfunnet omfatter mer enn kompetanse på bestemte områder eller å mestre skriftspråket som sådan (Skaftun 2009; Skjelbred og Veum 2013). Skjelbred og Veum (2013: 15-16) sier at forståelsen av literacy i dag må ta høyde for at det eksisterer et stort mangfold av tekst og kommunikasjonsformer og et kulturelt og språklig mangfold. Både i skolen og i samfunnet forøvrig snakker man derfor om et utvidet tekstbegrep, som også inkluderer semiotiske ressurser, multimodale og muntlige tekster (Utdanningsdirektoratet 2006, 2012, 2013). Tekster forstås da som alle "[...]sammenhengende ytringer som er bærere av mening og kan tolkes" (Skjelbred og Veum 2013: 18). Disse tankene er i tråd med UNESCOs tilnærming til literacy-begrepet, som definerer literacy slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society (2005: 21).

For UNESCO (2005: 14, 24) er literacy både tekstkompetanse(r) og kulturelle praksiser der skrift og tekst anvendes. Literacy er å forstå, tolke og anvende tekst og semiotiske ressurser i ulike sosiale og kulturelle kontekster og praksiser, hvor disse vil forme hvordan individet tilegner seg og anvender literacy. Man snakker derfor om flere *literacies*, fordi situasjonene og kontekstene i det senmoderne samfunnet er mange og varierte, og ulik literacy-kompetanse er nødvendig i ulike kontekster og situasjoner (UNESCO 2005; Skjelbred og Veum 2013: 14; Fjørtoft 2014: 73).

Jeg vil si det er et slikt syn som ligger til grunn for literacy-reformen LK06 (Berge 2005; Eide 2006). Skolen skal legge til rette for at elevene skal kunne utvikle de evnene som gjør at

de kan mestre ulike skriftkulturelle praksiser og tekstbaserte kontekster i skolen og i fagene, men også utenfor skolen (Berge 2005: 163). Forskjellige situasjoner innebærer at man må tenke og anvende språket på ulike måter, og man kan si at man må ”tenke med språklige redskaper” (Skaftun 2015: 7). Et slikt syn henger sammen med et sosiokulturelt syn på læring og utvikling, spesielt slik det kommer til uttrykk hos Vygotskij (2001). Ifølge Vygotskij skjer læring og utvikling gjennom at språket brukes i et sosialt samspill, og ved at språket brukes utvikler man tenkningen. Språket, og dermed utvikling og læring, er sosialt og kulturelt situert, samtidig som det er forbundet med kognitive prosesser hos den som lærer. Derfor ser jeg det som mest hensiktsmessig å forstå literacy i et sosiokulturelt perspektiv, hvor jeg ser kognitive aspekt som en del av det sosiokulturelle. Kognitive aspekt ved literacy er hvordan vi utvikler og anvender mentale evner for å forstå og anvende språk og andre symbolsystemer, som persepsjon, hukommelse, oppmerksomhet, forestillingsevne, generell intelligens, bruk av forkunnskaper og strategier og metakognisjon (Bråten 2007; Strømsø 2007; Fjørtoft 2014: 75).

For en videre forståelse av et sosiokulturelt perspektiv på literacy vil jeg anvende James Paul Gees (2008) framstilling, som utvider literacy til også å handle om diskurser<sup>5</sup>. For Gee (2008: 155, 161) er en diskurs et sosialt og kulturelt språklig og kommunikativt fellesskap, som har sine spesifikke verdier, holdninger, væremåter og bestemte måter å bruke språket og andre meningsbærende ressurser på. For å delta og bli gjenkjent som en deltaker i den, må man kunne handle, være, interagere og bruke språket og andre ressurser på rett sted, til rett tid og på rett måte, samt ha de rette verdiene og holdningene.

Gees diskurs-begrep forutsetter at man må skille mellom *primærdiskurs* og *sekundærdiskurs*. Primærdiskursen er det kulturelt bestemte ”hverdagsspråket”, som vi sosialiseres inn i tidlig i livet. Det er hvordan vi anvender språket, hvordan vi tenker, føler, handler og interagerer når vi er en ”hverdagsperson” (Gee 2008: 156-157). Å ha en primærdiskurs er imidlertid ikke tilstrekkelig for å ha literacy. *Literacy er å mestre en sekundærdiskurs*, og ettersom det finnes mange sekundærdiskurser, finnes det mange literacies. Sekundærdiskurser er alle de diskursene individet møter senere i livet, og som tilegnes i ”den offentlige sfæren”, som for eksempel i skolen og på arbeidsplasser (Gee 2008: 157, 176). Sekundærdiskursene ”[...] involve uses of language, either written or oral, or both, as well as ways of thinking, valuing, and behaving, which go beyond the uses of language in our primary Discourse no matter what group we belong to” (Gee 2008: 174). Det betyr at for å mestre en sekundærdiskurs må man være og handle på et vis som er i samsvar med språket, verdiene,

---

<sup>5</sup> Gee definerer Diskurs med stor d, men andre framstillinger av diskurs-begrepet, eller forholdet til disse, er ikke relevant i denne oppgaven, og jeg velger derfor å skrive diskurs med liten d heretter.

holdningene, og væremåten som er gjeldende for den spesifikke sekundærdiskursen.

Ifølge Gee (2008: 157-158) mestrer noen individer sekundærdiskursene i skolen bedre enn andre på grunn av forskjeller i individenes primærdiskurs. Foreldre som verdsetter skole og utdanning vil mest sannsynlig inkorporere deler av de sekundærdiskursene som er relevante innenfor disse feltene, i barnets primærdiskurs, for eksempel hvis man fra tidlig alder er vant til å snakke om tekst. Disse barna vil da mestre skolen bedre enn andre barn. Det er derfor viktig at elevene i skolen får mulighet til å utvikle det som er nødvendig for å mestre sekundærdiskursene i skolen og samfunnet ellers gjennom aktiv deltakelse i og erfaring gjennom praksis. I tillegg må de lære om diskursene, slik at de kan utvikle en metabevissthet om tekst og diskurser (Gee 2008: 177-178).

Metabevissthet og kunnskap om diskurser (Gee 2008: 178) handler også om kritisk literacy. Skjelbred og Veum (2013: 16-17, 19) og UNESCO (2005: 26) sier at kritisk tekstrefleksjon er en del av literacy, og Skjelbred og Veum mener literacy i det senmoderne må inkludere evnen til tekstuell metabevissthet, samt kritisk refleksjon om egen og andres tekstsaking og tekstanvendelse. Det handler om å forstå tekster på en grundig måte og å stille granskende spørsmål til tekster (Fjørtoft 2014: 85). Refleksjon rundt hvordan individer sosialiseres inn i forskjellige former for tekstanvendelse og tekstsaking i ulike kontekster, og hvordan makt konstrueres i språklige praksiser og tekster, er også en del av kritisk literacy (Skjelbred og Veum 2013: 17; Gee 2008). Skaftun (2009: 36) påpeker at kritisk literacy er viktig for å kunne ta seg fram på en kritisk og selvstendig måte i tekstlandskapet.

I denne oppgaven forstås også kulturell literacy som en del av literacy som helhet. Opprinnelig bygger kulturell literacy på E.D. Hirsch (1987, gjengitt i Fjørtoft 2014: 82) sin forståelse av begrepet. Fjørtoft (2014: 81) sier at kulturell literacy ofte anvendes for å si noe om den bakgrunnskunnskapen som er nødvendig for at man kan forstå og delta i kulturelle kontekster, og at intertekstualitet kan være en del av dette i arbeidet med tekster. Kulturell literacy kan også være nødvendig for å tolke tekster i kulturelle og historiske kontekster.

Samlet kan man si at literacy er å forstå, tolke, reflektere over, stille seg kritisk til, produsere og anvende tekster og semiotiske ressurser i ulike situasjoner og kontekster. Det handler om å få komme inn i skriften og teksten, få tilgang til og reflektere kritisk over tekstkulturen, tekstene i den og ulike skriftkulturelle praksiser og diskurser, både i skolesammenheng og i verdenen utenfor, slik at man kan navigere i tekstlandskapet vi lever i. Dette er en forutsetning for individets liv, utvikling, læring og samfunnsdeltakelse (Skjelbred og Veum 2013: 19; Skaftun 2015: 2-3). En slik forståelse av literacy kan kobles til

danningsbegrepet (basert på Berge 2005; Eide 2006: 12; Skjelbred og Veum 2013: 14, 19; Fjørtoft 2014: 63)<sup>6</sup>.

## **2.2 Skjønnlitterær kompetanse**

Skjønnlitterær kompetanse vil her forstås som en literacy, som vil si at det er en literacy-kompetanse. Kompetansen er en forutsetning for å skape mening ut av skjønnlitterære tekster, og den er knyttet til norskfagets spesifikke literacy. Det vil si at den er en av flere literacy-kompetanser som utgjør den helhetlige tekstkompetansen elevene skal utvikle i norskfaget, og kompetansen er en forutsetning for å delta i norskfagets felleskap og praksiser (diskurser). I tillegg vil jeg her forstå skjønnlitterær kompetanse som viktig for å skape mening ut av forskjellige tekster i ulike sammenhenger, og å delta i ulike skiftkulturelle praksiser, i skolesammenheng, i akademisk sammenheng og i tekstsamfunnet.

### **2.2.1 Skjønnlitterær kompetanse i norskfaget**

For å forstå hva skjønnlitterær kompetanse som en literacy er i norskfaget, er det nødvendig å undersøke hva lesing som grunnleggende ferdighet og lesekompetanse er i norsk. Gjennom lesing som grunnleggende ferdighet skal elevene lære å lese faglig relevant i alle fag, noe som også ses som en forutsetning for elevenes læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet 2012). Norskfaget har hovedansvaret for oppøving av elevenes lesekompetanse (Utdanningsdirektoratet 2006; Skaftun 2009:10). Å kunne lese i norsk, slik det kommer til uttrykk i hovedområdene og i lesing som grunnleggende ferdighet i norsk (Utdanningsdirektoratet 2013: 3, 5), er å skape mening fra tekster gjennom å avkode, forstå, tolke, reflektere over, vurdere, forholde seg kritisk og selvstendig til, samt engasjere seg i et mangfold av tekster. Det legges vekt på at elevene skal være åpne for det som presenteres i tekster, at de skal engasjere seg i livsverdenene som tekstene representerer, og at de skal forstå framstillinger og resonnementer i ulike tekster. Lesing omfatter både opplevelse og leselyst, samt læring og refleksjon. Metabevissthet om egen lesekompetanse skal være en del av å kunne lese i norsk, i tillegg til å kunne anvende og reflektere over bruken av lesestrategier.

Hvis vi ser på lesekompetansen elevene forventes å ha etter videregående opplæring ved studieforbereende utdanningsprogram, slik det blir uttrykt i kompetansemålene<sup>7</sup>, ser vi at det

---

<sup>6</sup> Jeg vil ikke gå inn på en nærmere undersøkelse av dannelsbegrepet i denne oppgaven, og jeg vil heretter anvende literacy-begrepet istedenfor dannelsbegrepet.

<sup>7</sup> Ettersom undervisningsopplegget ble gjennomført i en klasse ved studieforbereende utdanningsprogram i videregående opplæring, vil jeg konsentrere meg om kompetansen som er gjeldende for dette nivået og utdanningsprogrammet. Undervisningsopplegget var ikke direkte knyttet til spesifikke kompetansemål, men generelt til den skjønnlitterære kompetansen elevene forventes å utvikle i videregående.



også her blir lagt vekt på at elevene skal kunne forstå, tolke, vurdere og sammenligne tekster i ulike sjangre og modaliteter, tekster fra fortid, nåtid, nordiske og internasjonale tekster, slik at de kan orientere seg på en selvstendig måte i store mengder tekst. Form, innhold og formål framheves som sentrale aspekt som eleven skal ha innsikt i, kunne forstå og reflektere over i lesingen av tekster. Elevene skal lære seg å lese tekster i deres kulturelle og kulturhistoriske kontekster, inkludert samtiden, hvilket krever kunnskap om tekst- og kulturhistorien. At de skal kunne forstå og vurdere hvilke verdier og ideer tekster representerer og hvordan disse forholder seg til elevenes egen verden og samtiden, er sentralt. Elevene skal også ha kunnskap om tekster og språk, som de skal kunne anvende i samhandling med tekst (Utdanningsdirektoratet 2013: 3, 10-12).

Lesekompetansen elevene forventes å ha etter videregående må også ses i lys av norskfagets formål<sup>8</sup>. Her framheves mange av aspektene jeg allerede har nevnt, men jeg vil trekke fram det som ikke kommer så tydelig fram i de andre delene av læreplanen. I norskfagets formål står det at faget skal være et ”[...] sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling”, hvor elevene skal kunne ”[...]finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar” (Utdanningsdirektoratet 2013: 2). I norskfaget skal elevene utvikle sin egen identitet og bli dannede individer gjennom arbeidet med og i dialog med tekst, språk og ytringer de møter, og de skal utvikle evner som gjør at de kan forstå og delta i kultur, samfunnsliv, demokratiske prosesser og yrkesliv. Evnen til kritisk tenkning gjennom arbeidet med tekster blir også framhevet som sentralt.

Lesekompetansen forutsetter også evnen til å forstå og forholde seg til et mangfold av tekster, inkludert skjønnlitterære. I tillegg blir skjønnlitteratur nevnt eksplisitt i læreplanen, hvor det står at elevene skal ”utvikle en selvstendig forståelse av litteratur” (Utdanningsdirektoratet 2013: 3), at de skal kunne ”lese et representativt utvalg [...] skjønnlitteratur [...] og reflektere over innhold, form og formål” (ibid.: 10), og at de skal kunne produsere litterære tolkninger (ibid.: 12). Elevene skal arbeide med skjønnlitteratur i et historisk, samtidig, nasjonalt og internasjonalt perspektiv (ibid.: 2).

Samlet kan man si at lesekompetanse er et mål i seg selv, fordi det er en viktig kompetanse og en viktig del av den helhetlige tekstkompetansen elevene skal utvikle. I tillegg er lesekompetanse en forutsetning for læring, forståelse og utvikling, både i norskfaget, men også i samfunnet forøvrig. Man kan si at kompetansen er sentral for å skape mening med språket

---

<sup>8</sup> Formålsbeskrivelsen er viktig for å se hvordan den samlede kompetansen skal forstås, og hvordan opplæringen skal opprettholde skolens overordnede mål slik det kommer til uttrykk i *Generell del av læreplanen, Prinsipper for opplæringen* og *formålsparagrafen* (Utdanningsdirektoratet 2014: 3; Eide 2006: 12).

og for å skape mening ut av tekster, noe som også er en forutsetning for at man kan anvende og produsere tekster og å delta på en selvstendig og kritisk måte i tekstkulturen. I tillegg er lesekompetanse kunnskap og bevissthet om tekst og språk, å kunne lese tekst i kontekst, og å kunne reflektere over egen lesekompetanse. Lesekompetanse er å gå i dialog med tekster og verdenene i tekstene, og å sette det i sammenheng med eget liv. Derfor forutsetter lesekompetanse både refleksjon og opplevelse. Her vil jeg forstå det slik at dette også er evner man utvikler i arbeidet med skjønnlitterære tekster, som også er forutsetninger for å forstå og skape mening av slike tekster. Lesing av skjønnlitterære tekster krever også nøye tolknings- og analysearbeid, kritisk vurdering og refleksjon. Det krever at man har en metabevissthet om tekst, lese måte og språk, som man kan anvende i arbeidet med skjønnlitterære tekster, og det forutsetter at man kan forstå tekst i ulike kontekster og gå inn i de verdenene tekstene representerer. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i 2.2.2 og 2.2.3.

### **2.2.2 Framstillinger av skjønnlitterær kompetanse**

Det er Sheridan D. Blau (2003) (Jf. 2.2.3) sin framstilling av skjønnlitterær kompetanse som er mest sentral for denne oppgaven, men for å utdype og nyansere Blaus framstilling, samt sette skjønnlitterær kompetanse inn i et literacy-perspektiv, viser jeg også til Örjan Torell (2002), Bo Steffensen (2005), Atle Skaftun (2009) og Sylvi Penne (2010 og 2013) sine framstillinger, som alle representerer sentrale nordiske perspektiver på skjønnlitterær kompetanse på 2000-tallet.

I *Når barn læser fiktion* framstiller Steffensen (2005) skjønnlitterær kompetanse som evnen til å anvende fiktiv lese måte i arbeidet med skjønnlitterære tekster, som står i motsetning til å anvende faktisk lese måte i arbeidet med sakprosa. Hvis leseren oppfatter verdenen som presenteres i teksten som fiksjon, vil hun velge en fiktiv lese måte. Lesemåten anerkjenner at det finnes et ukjent antall tolkningsmuligheter, og at man ikke kan finne "riktige svar" i virkeligheten, men at man isteden vil forstå den verdenen som presenteres i den litterære teksten som "en mulig verden" (ibid.: 105, 126, 129). Med en slik lese måte vil leseren være på jakt etter å få teksten til å bety noe *mer*, og å skape mening i teksten (ibid.: 138). Forutsetningene for anvendelsen av den fiktive lese måten er at leseren må vite når hun skal anvende den ved å ha kjennskap til og vurdere teksttypen og formålet med lesingen. I tillegg må leseren ha innsikt i den fiktive lese måtens innhold, vite hvordan den kan brukes, hva den kan brukes til, og hun må kunne vurdere konsekvensene ved bruken av lese måten. Lesemåten må *læres* og utvikles gjennom undervisning (ibid.: 117), ved at eleven får innsikt i litterære teksters egenskaper og litterært analyse- og tolkningsarbeid. Eleven må beherske å forene leseopplevelse og teksttolkning (erkjennelse), slik at hun kan reflektere over og begrunne egne lesninger. I tillegg

må eleven få et metaspråk om skjønnlitterære tekster og fiktive verdener (ibid.: 54).

Samlet kan man si at Steffensen har et leserorientert perspektiv på sin tilnærming til skjønnlitterær kompetanse, men hvor også respekten for den litterære teksten opprettholdes. Han (2005: 113-115, 99) mener at lesninger av litterære tekster konstrueres i en dialektikk mellom leser og tekst. Det finnes ikke *en* objektiv ”mesterfortolkning”, men alle lesninger er heller ikke like gyldige. Litterære tolkninger må derimot konstrueres i et dialektisk og dynamisk forhold mellom det han benevner som grunnteksten, altså den litterære teksten i seg selv, og det leseren bringer med seg inn i tolkningen av teksten, som forforståelse, lese måte, behov for å konstruere mening i teksten, samt sin litterære kompetanse. Derfor må både leseopplevelse og teksttolkning inngå i arbeidet med skjønnlitterære tekster (Steffensen 2005: 54).

Torell et al. framstiller skjønnlitterær kompetanse i lys av leserorientert teori, i tillegg til at respekten for den litterære teksten opprettholdes (Torell 2002: 81). Framstillingen bygger delvis på Rosenblatts perspektiv på skjønnlitterær kompetanse (1995, gjengitt i Torell 2002: 90), men tar imidlertid avstand fra det Torell mener er svakheten ved Rosenblatts framstilling, nemlig at leserens egen bevissthet overskygger bevisstheten i teksten, som reduserer tekstens rolle. Han støtter seg på Bakhtin (1986, gjengitt i Torell 2002: 89), da han ser teksttolkning som en relasjon mellom det leseren bringer med seg inn i lesningen og det som finnes i teksten.

Skjønnlitterær kompetanse for Torell et al. framstilles som et spenningsforhold mellom tre delkompetanser: *konstitusjonell kompetanse*, *performancekompetanse* og *literary transferkompetanse* (Torell 2002: 81). Konstitusjonell kompetanse viser til evnen i å lage kunst og fiksjoner, som er en kognitiv og medfødt evne hos alle mennesker, noe som står i en viss motsetning til Steffensen, som mener at dette er noe som må læres. Performancekompetanse må læres og utvikles hos den enkelte, og det innebærer kompetanse i å analysere og snakke om litterære tekster med utgangspunkt i litterære begrep og analysestrategier, slik at man for eksempel kan analysere og forstå litterære teksters struktur, komposisjon, fortellerteknikk, skildringer, tema, konflikter, osv. Literary transferkompetanse er å kunne knytte egne livserfaringer og egen virkelighet til tekstens innhold, og på denne måten tilføre teksten mening.

Skjønnlitterær kompetanse krever at det er balanse mellom de tre delkompetansene, sier Torell, og derfor må man i skolen tilrettelegge for et læringsarbeid som både fremmer performancekompetanse og literary transferkompetanse. Elevene må lære å analysere, tolke og kommunisere om litterære tekster på en faglig og tekstnær måte, samt å konstruere solide resonnementer, slik at de kan utvikle performancekompetanse. Derimot kan for mye fokus på denne delkompetansen gjøre analysen og tolkningen for instrumentell og automatisere det estetiske og litterære i tekstene (Torell 2002: 83-83). Elevene må derfor også få muligheten til

å utvikle en literary transferkompetanse, slik at de lærer seg å analysere og tolke teksten i relasjon til eget liv og egen virkelighet, noe som også kan skape nærhet, innlevelse og engasjement. For mye vekt på denne delkompetansen kan gjøre at elevene ikke makter å distansere egen identitet ("jeg-et") fra den litterære teksten, og at de kun ser seg selv og eget liv i den litterære teksten. Det kan føre til at de ikke evner å se det som er annerledes eller fremmed i teksten ("du-et"), samt at selve teksten havner i bakgrunnen i lesningen (ibid.: 85-87). Den kompetente litteraturleseren møter teksten med egen virkelighet, samtidig som hun er åpen for den fremmede bevisstheten som finnes i teksten (ibid.: 89-90). Torell et al. sine leserundersøkelser av russiske, finske og svenske studenter, viser at de russiske studentene hadde høy performancekompetanse, men lavere literary transferkompetanse. Finske og svenske studenter viste derimot lav performancekompetanse, men høy literary transferkompetanse (Torell 2002). Kjælens (2013 og 2014) funn tyder på at tendensen i Norge ligner den i Sverige og Finland.

Penne (2010 og 2013) undersøker skjønnlitterær kompetanse i et literacy-perspektiv. Hun mener skjønnlitterær kompetanse er sentralt for elevenes literacy-kompetanse, og dermed en forutsetning for deltakelse i norskfagets tekstkultur, men også i tekstkulturen for øvrig. Penne er motivert av sosial utjevning, og hun viser at elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn også har høy skjønnlitterær kompetanse og omvendt. Elever som hjemmefra er vant til en kultur hvor man leser og snakker om skjønnlitterære tekster, og hvor dette er en del av deres primærdiskurs, har med seg en forforståelse om tekst og skjønnlitteratur som gjør at de behersker arbeid med skjønnlitteratur i skolen på en bedre måte, enn elever som ikke har denne forforståelsen. Derfor må litteraturundervisningen legge til rette for at alle elever, uavhengig av bakgrunn, kan utvikle skjønnlitterær kompetanse, sier Penne. Skjønnlitterær kompetanse må *læres* (2010: 34-35; Penne 2013: 43).

Pennes framstilling av skjønnlitterær kompetanse viderefører og nyanserer perspektiver fra leserorientert teori. Hun mener, som Torell og Steffensen, at hvis elevene skal utvikle denne kompetansen, må arbeidet med skjønnlitterære tekster baseres på mer enn leserens private opplevelser og følelser. Leseren må lære å skille fiksjon og virkelighet, som er spesielt relevant i dagens mediasamfunn, hvor sjangere blandes og tekster er mer tilgjengelige enn noen gang (Penne 2010: 44-45). For å kunne forstå skjønnlitterære tekster må elevene utvikle en skjønnlitterær kompetanse som gjør at de kan tematisere egne tekstopplevelser og meninger metaspråklig (Penne 2010: 23, 127), og som setter de i stand til å kunne anvende et metaspråk om skjønnlitterære tekster, som gjør det mulig å tolke, forstå, vurdere og snakke om slike tekster (ibid.: 16). Det vil si at den kompetente litteraturleseren må ha kontekstuell metabevissthet og

refleksiv tolkningskompetanse. Leseren må kunne tolke litterære tekster i sin meningsgivende kontekst, for å konstruere en hermeneutisk helhet. Helheten og konteksten må aksepteres som fiktiv av leseren, og på den måten får man ved lesing av skjønnlitterære tekster trening i å gå inn og ut av ulike kontekster og diskurser (Penne 2010: 43-44; Penne 2013: 44-46;). Å forholde seg til ulike diskurser betyr også å måtte forholde seg til andres tanker og å forstå tekster fra innsida. Det handler om å bli utfordret med andre tankemåter, og å måtte se verden på ulike måter (Penne 2010: 34, 127). I tillegg forutsetter skjønnlitterær kompetanse å kunne lese med et vurderende blikk, og reflektere over hvilken sammenheng teksten har med leserens liv og verden (Penne 2013: 52).

Skaftun undersøker i *Litteraturens nytteverdi* (2009) hvordan arbeid med skjønnlitteratur og skjønnlitterær kompetanse er relevant innenfor dagens nytte diskurs og kommunikasjon faget norsk. Han anvender innsikter fra tekst- og litteraturvitenskapen for å forklare hvordan skjønnlitterær kompetanse også er gyldig og relevant for tekstkompetanse og kommunikasjon som sådan, og hvordan skjønnlitterære tekster har et spesifikt potensiale til å utvikle slik kompetanse. Skaftun, som Penne, Steffensen og Torell, mener at teksten i seg selv, og ikke leserens leseopplevelse eller følelser må være fokuset for oppøving av skjønnlitterær kompetanse. Leseopplevelser må heller være en bonus ved å arbeide med skjønnlitterære tekster. Han undersøker derfor skjønnlitterær kompetanse i et literacy-perspektiv med vekt på diskurser, som han knytter til ferdighetsbegrepet.

Skaftuns framstilling av skjønnlitterær kompetanse baserer seg i hovedsak på Dreyfus og Dreyfus, Langer og Bakhtin. Han tar utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus' (gjengitt i Skaftun 2009: 64-70) ferdighetsmodell når han undersøker hvordan man gjennom lesing som grunnleggende ferdighet utvikler seg til å bli en ekspertleser av skjønnlitteratur. Å bli en ekspertleser skjer gjennom øvelse i og erfaring med den ferdigheten eller det domenet det gjelder, og en slik leser vil kunne orientere sikkert og uanstrengt i og mellom tekster, genrer, diskurser og i den skriftkulturelle verdenen (ibid.: 76).

Skaftun baserer seg også på Langers (1995, gjengitt i Skaftun 2009: 81-85) forståelse av hvordan lesere danner mentale forestillinger av tekstens verden for å skape mening ut av litterære tekster og Bakhtins (1996; 1999, gjengitt i Skaftun 2009: 22, 86-88) dialogiske tekstforståelse. Ifølge Skaftun utvikles skjønnlitterær kompetanse gjennom arbeid med det han omtaler som dialogisk diskursanalyse. I møte med tekster møter leseren ulike stemmer, meninger og forståelser, som danner en språklig diskursiv verden (et mikrounivers) innenfor tekstens grenser, og det handler om å kunne innta en svarende posisjon til disse. Den dialogiske diskursanalysen knytter tekstens mikrounivers til vår språklige diskursive livsverden, og det

handler om å kunne lese teksten innenfra og ut. Skaftun (2009: 11, 16-17) sier at skjønnlitterære tekster har en eksemplarisk funksjon i å representere helhetlige diskursive livsverdener, som framstiller noe som *kunne* skjedd, og som som kan tjene som eksempler på menneskelivet i den virkelige verdenen. Gjennom arbeid med tekstene, kan elevene øve på perspektiver og problemstillinger de vil møte i livet. Skjønnlitterær kompetanse blir da å kunne identifisere, forstå og samhandle med skriftbaserte livsverdener, som er overførbart til vår egen skriftkulturelle diskursive verden.

Med utgangspunkt i synspunktene til Steffensen, Torell, Penne og Skaftun mener jeg man kan si at skjønnlitterær kompetanse også er literacy-kompetanse. Det innebærer å kunne forstå og skape helhetlig mening gjennom nøye analyse, tolkning og vurdering av (skjønnlitterære) tekster på tekstens egne premisser. Videre handler det om å ha kunnskap om språk og tekst, som for eksempel begreper, sjangere og lese måter, og gjennom det ha en bevissthet om tekst og språk. Gjennom et slikt metaspråk kan man verbalisere egne leseopplevelser, men også vite hvordan man skaper mening ut av ulike tekster. Det handler også om å ha en kontekstuell metabevissthet om tekstens kontekster og ulike diskurser i den skriftkulturelle verdenen vi lever i. Skjønnlitterær kompetanse, som literacy, handler om å lese og forstå tekster i deres kontekster, og forstå hvordan mening skapes i ulike kontekster. Videre innebærer det å kunne leve seg inn i og undersøke diskursive livsverdener i skjønnlitterære tekster, hvor man må gå i dialog med andre tenkemåter og perspektiver. På den måten kan man øve seg på den virkelige diskursive livsverdenen vi lever i. Det vil si at det også handler om å sette perspektivene man møter i tekstene i relasjon til eget liv og den virkelige verdenen.

### **2.2.3 Sheridan D. Blau sitt perspektiv på skjønnlitterær kompetanse**

Blau (2003) framstiller skjønnlitterær kompetanse i et literacy-perspektiv, hvor både sosiokulturelle og kognitive aspekter ved literacy ivaretas, i tillegg til kritisk og kulturell literacy. For Blau er kompetansen viktig for å skape mening ut av skjønnlitterære tekster og kunne delta i litterære praksiser, men den er også relevant i andre akademiske sammenhenger og på andre samfunnsområder. Det handler om å kunne forholde seg til og forstå tekst (i vid forstand) i ulike sammenhenger, og det handler om livslang læring og utvikling.

Skjønnlitterær kompetanse for Blau er å undersøke og vurdere skjønnlitterære tekster disiplinert og reflektert for å finne fram til en forståelse av teksten og dens mening, og i en didaktisk sammenheng å legge til rette for at elever kan bli selvstendige og selvregulerte produsenter av litterære tolkninger. Kompetansen består av *tekstuell literacy*, *intertekstuell literacy* og *performativ literacy*.

Blau tar utgangspunkt i Scholes' (1985, gjengitt i Blau 2003: 50-52, 204 ) perspektiv på tekstkompetanse da han forklarer *tekstuell literacy*. Det er kompetanse i å vite *hvordan* man går fram for å skape en forståelse av og skape mening ut av en skjønnlitterær tekst, og å benytte seg av logiske resonnementer, som kan føres tilbake til den skjønnlitterære teksten eller til tekstens kontekst. Det vil si at resonnementene eller argumentene som støtter opp om den litterære tolkningen, må støttes av bevis lokalisert i den skjønnlitterære teksten eller i den konteksten teksten springer ut av. Videre er tekstuell literacy å finne fram til tekstens mening gjennom handlingene *lesing*, *tolkning* og *vurdering*, som står i et avhengighetsforhold til hverandre. Lesing er å kunne forstå den skrevne teksten gjennom avkoding, kjennskap til ord, syntaks, skrivemåter og lignende (Scholes 1985, gjengitt i Blau 2003: 50-52, 204, 97). Det handler om å forstå hva teksten viser eller forteller oss direkte. Tolkning er å forstå tekstens betydning(er), og kunne avdekke og undersøke den meningen som ikke er direkte representert i teksten, men som kan utledes fra teksten, som for eksempel fra tekstens handlinger eller bilder (Todorov 1978/1990, gjengitt i Blau 2003: 101). Blau (2003: 101-103, 198) mener involverte og engasjerte tolkninger, hvor tolkningen er et produkt av gjennomtenkte gjenlesninger og refleksjoner, er viktig for å unngå mekanistiske og reduksjonistiske lesninger (for eksempel en ”gjennomgang” av virkemidler eller tolkninger som er lånt av andre).

Den siste delkompetansen er å kunne gjøre en verdimessig vurdering av teksten og å reflektere over hva man mener om det teksten tar opp. Det handler om å reflektere over tekstens implikasjoner og virkninger gjennom spørsmålet ”hva så?”. Leserens vurdering er påvirket av blant annet hennes verdier, forventninger og ideologiske perspektiver, noe hun må ha et reflektert forhold til. Det er ikke problematisk at vurderingen påvirkes av leserens bakgrunn, men tolkningen må hvile på logiske resonnementer og bevisføring (Scholes 1985, gjengitt i Blau 2003: 52).

Blau (2003: 52 og 204-205) mener at tekstuell literacy som analytisk og kritisk tankemåte kan tjene som undersøkende og vurderende tenkning i enhver kontekst. Det er en kritisk tenkning som er relevant i de fleste akademiske felt, og som kreves for ansvarsfull og intellektuell deltakelse innen de fleste sosiale, økonomiske og moralske handlinger og sammenhenger. Lesing, tolkning og vurdering kan gjelde for for eksempel en etterforskers arbeid med å løse en forbrytelse eller i en forskers innsamling, undersøkelse og vurdering av data. Tekstuell literacy muliggjør at vi kan lese, tolke og vurdere tekstsamfunnet og kulturen vi er en del av, og gjør derfor at vi kan delta i den.

*Intertekstuell literacy* bygger på, men er også en kritikk av, Hirsch sitt begrep ”cultural literacy” (1987, gjengitt i Blau 2003: 83). Intertekstuell literacy er å ha kunnskap om og innsikt

i tekster, og finne fram til tekster, som står i et forhold til den skjønnlitterære teksten, som for eksempel sjangre, tekster om sosiale og økonomiske praksiser, tekster om den skjønnlitterære tekstens historiske bakgrunn, og tekster om samtiden eller andre kulturer. Det handler om å kunne lese skjønnlitterære tekster med et etnografisk blikk, og å lese teksten som om du ville vært en deltaker av den kulturen eller den historiske samtiden som teksten springer ut av. Man må være åpen for tekstens verden (Blau 2003: 95 og 207).

Å forstå en tekst kan være vanskelig, hvis man ikke har kunnskap om tekstene som enten danner bakgrunnen for teksten, eller som står i et intertekstuell forhold til den (Blau 2003: 206-207). Blau (2003: 208) påpeker at problemer kan oppstå når elever ikke gjenkjenner en kulturell referanse i en tekst, og heller leser den bokstavelig. Da går mening tapt. Elever kan også føle seg fremmed eller forvirret av å lese tekster hvor det er vanskelig for dem å se for seg den verdenen eller kulturen som teksten springer ut av. Intertekstuell literacy handler også om å reflektere over og ha kjennskap til hvordan vår egen lesning er påvirket av vår kulturelle bakgrunn eller vår kompetanse om tekster (Blau 2003: 79).

*Performativ literacy* er kvaliteten på leserens anvendelse av tekstuell literacy i arbeidet med å forstå vanskelige tekster, og å tilegne seg relevant intertekstuell literacy i dette arbeidet (Blau 2003: 208). Det er sosiale og kognitive tenkemåter og egenskaper lesere med høy skjønnlitterær kompetanse anvender i arbeidet med tolkning av vanskelige tekster, og som muliggjør og setter leseren i stand til å forstå tekster (Blau 2003: 210).

Blau identifiserer flere aspekt ved performativ literacy, som kan settes i sammenheng med visse tenkemåter og handlinger. Evnen til å opprettholde vedvarende fokus og oppmerksomhet er et av trekkene, som handler om å være oppmerksom, nøyaktig og tålmodig i arbeidet med tekster gjennom å nærlese og gjenlese (Blau 2003: 211). Blau sier at en av grunnene til hvorfor elever ikke forstår tekster, er fordi de ikke har arbeidet nøye nok med teksten, og at de ikke har vært oppmerksomme nok. Det henger sammen med et annet trekk som er å ha toleranse for nederlag og tørre å ta feil, og å ha tro på prosessen av å lese en tekst flere ganger, hvis man opplever at man ikke forstår (Blau 2003: 213). Blau mener lesere som har god skjønnlitterær kompetanse har tro på seg selv som leser, og ser på det å ta feil og måtte gjenlese som en del av leseprosessen av å lese tekster.

Et annet trekk er villighet til å utsette en følelse av å fullføre en lesning av en tekst, og å imøtekomme utfordringer istedenfor å ignorere dem. Det handler om å holde ut med forvirring i analyse- og tolkningsarbeidet, og å være åpen for flere tolkninger (Blau 2003: 211). Det henger sammen med et annet trekk som handler om å ha en toleranse for og å utforske paradokser, usikkerhet og tvetydighet i tekster (Blau 2003: 213). Blau mener at lesere med mindre



skjønnlitterær kompetanse kan tro at det finnes *en* riktig lesning av en tekst, og at å være forvirret og usikker er tegn på at man ikke behersker å lese skjønnlitterære tekster. Derfor møter disse leserne usikkerheten og tvetydigheten med ignoranse, noe Blau mener hindrer læring. At leseren tar i mot og utforsker forvirring i arbeidet med tekster, representerer ofte et avansert nivå av forståelse (Blau 2003: 21).

Å være villig til å ta sjanser og å være modig i arbeidet med tekster er et annet trekk Blau (2003: 212) mener er en del av performativ literacy. Man må tørre å konstruere egne lesninger, argumentere for dem og dele dem med andre, utfordre andres lesninger, samt utfordre ideer i tekster. Imidlertid er det også viktig at man utviser intellektuell sjenerøsitet og feilbarlighet ved at man er villig til å forandre mening og at man setter pris på og er åpen for andres lesninger, som er et annet trekk ved performativ literacy. Det handler om å lære av møtet med andre lesninger og de verdenene man møter i tekster (Blau 2003: 214).

For Blau (2003: 216) er metakognitiv bevissthet det trekket ved performativ literacy som kan sies å være grunnlaget for de andre trekkene, som for Blau (2003: 214) er evnen til å følge, overvåke og styre egen leseprosess (og dermed egen læringsprosess). Han påpeker at lesere med god skjønnlitterær kompetanse overvåker utviklingen av egen forståelse i arbeidet med tekster, redigerer egen forståelse og lesning, kjenner igjen når de trenger å gjenlese eller endre fokuset for lesningen, og de forstår hva de må gjøre for å forstå teksten. Lesere med metakognitiv bevissthet føler seg i mindre grad overvunnet av vanskelige tekster, og klarer å ta i bruk de ulike tenkemåtene av performativ literacy i arbeidet med tekster.

### **2.3 En litteraturredidaktisk praksis for skjønnlitterær kompetanse**

Det praktiserte undervisningsopplegget<sup>9</sup> hviler i hovedsak på Blaus (2003) framstilling av skjønnlitterær kompetanse (Jf. 2.2.3), samt hans antakelser om hvordan man kan tilrettelegge for en praksis som fremmer denne kompetansen. Derfor vil jeg her gjøre rede for de viktigste aspektene ved læringssynet, og de mest sentrale (litteratur)didaktiske prinsippene, som danner grunnlaget for denne oppgaven og praktiseringen av undervisningsopplegget. Læringssynet og de didaktiske prinsippene er i tråd med oppgavens forståelse av literacy (Jf. 2.1), og slik jeg forstår det, i samsvar med det sosialkonstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet i LK06. Et slikt kunnskaps- og læringssyn innebærer at læring og utvikling forstås som sosiale og kulturelle prosesser, som også er knyttet til mentale prosesser hos den lærende. Mennesket forstås som et aktivt handlende individ i en sosial og kulturell kontekst, hvor konteksten vil påvirke hvordan mennesket forstår og lærer. I tillegg innebærer det at man forstår mening som

---

<sup>9</sup> For en mer inngående beskrivelse av det konkrete undervisningsopplegget se del 3.1.2 og vedlegg 1 og 2.

noe som konstrueres i samhandling mellom individer, spesielt ved bruk av språklige redskaper. Språket er en forutsetning for tenkning og læring, og språket er et kulturelt fenomen, som former individets måte å forstå verden på (Imsen 2008: 39; Vygotskij 2001). Her vil hovedvekten ligge på Vygotskijs (2001) sosiokulturelle læringsteori og Lave og Wengers (1991), senere i Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2015), historisk-kulturelle perspektiv på læring<sup>10</sup>. Deweys (1910 og 1938, gjengitt i Blau 2003) læringssyn er også til dels relevant.

De mest sentrale aspektene ved Blaus (2003: 5) litteraturredidaktiske praksis er at den burde utvikle og bygge et litterært praksisfellesskap, som verdsetter prosessbasert læring og lesing, samarbeid og elevsentrert læring, samt at det legger til rette for at elevene kan utvikle skjønnlitterær kompetanse (Jf. 2.2.3). Det viktigste for Blau (ibid.), er et godt litterært praksisfellesskap. Praksisfellesskap er grupper av individer som sammen deltar i en kollektiv læringsprosess ved at de deler den samme interessen for et felles domene eller område, fordi de for eksempel samarbeider om et felles prosjekt, eller løser en utfordring sammen. Individene deler den samme identiteten, som er knyttet til en spesifikk måte å anvende språket på, og deltakelse i praksisfellesskapet forutsetter at man kan mestre praksisfellesskapets ”språk”. Et praksisfellesskap kjennetegnes også ved at medlemmene har positive relasjoner til hverandre, som gjør at de bryr seg om hverandre, samt at de lærer og utvikler seg i samhandling og diskusjon med de andre medlemmene i gruppa. For at det skal være et *praksisfellesskap* er det også viktig at medlemmene er handlende og aktive, og at alle medlemmene ses som ressurser, hvor medlemmenes ulike synspunkter og meninger vurderes som relevante. Medlemmene utvikler, gjennom samarbeid og de ulike ressursene de enkelte i gruppa har, en ”ressursbank” med erfaringer, verktøy og måter å tilnærme seg problemer på. Det vil si at et praksisfellesskap har en *delt og felles* praksis, som stadig utvikles (Lave og Wenger 1991: 51, 98, 107; Wenger-Trayner og Wenger-Trayner 2015: 1-2). Et individ inngår i flere praksisfellesskap, som for eksempel på jobb og i skolen, og gjennom livet vil man være medlem i mange ulike praksisfellesskap<sup>11</sup> (Wenger-Trayner og Wenger-Trayner 2015: 3).

Blau (2003: 5) mener at å bygge et godt litterært praksisfellesskap i klasserommet er sentralt for arbeid med skjønnlitterære tekster. Han sier at alle klasserom kjennetegnes ved en viss kultur, som konstrueres mellom læreren og elevene, og som legger føringer for blant annet hvordan man leser og snakker om litteratur og hva som anses som gyldige litterære lesninger (Blau 2003: 124). Kulturen i et godt litterært praksisfellesskap bør verdsette og legge til rette

---

<sup>10</sup> Lave og Wengers (1991: 31,49-50) (senere i Wenger-Trayner og Wenger-Trayner 2015) læringsperspektiv bygger på Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori, til dels Deweys konstruktivisme og Bourdieus feltteori.

<sup>11</sup> Forståelsen av praksisfellesskap (bl.a. Lave og Wenger 1991) har likheter med Gees (2008) diskursbegrep.

for et arbeid med skjønnlitterær kompetanse, som forklart i del 2.2.3. I tillegg innebærer en slik kultur at elevene anses som aktive og ansvarlige deltakere og bidragsytere i konstrueringen av praksisen og kulturen og i den litterære aktiviteten i klasserommet (Blau 2003: 124, 148). Det betyr at elevene deltar i diskusjoner om tekst og tolkning, slik at de kan bli deltakere i det litterære praksisfellesskapet i klasserommet, men også slik at de kan være med å definere og konstruere praksisen. Dette er også viktig for at de kan delta i lignende praksiser og fellesskap i samfunnet (Blau 2003: 5, 97).

Det henger sammen med elevsentrert læring, som er et annet sentralt element ved det som ifølge Blau (2003: 5) kjennetegner et godt litterært praksisfellesskap. Det innebærer at man ser elevene som de som skal lære og utvikle seg, og at man legger vekt på elevenes aktive medvirkning i læringen, slik at elevene skal få tro på seg selv som lærende individer (Blau 2003: 2-3, 34-35). Derfor må elevene forstås som produsenter, heller enn konsumenter, av litterære tolkninger/lesninger. Elevene skal gjennom det oppmerksomhetskrevenne tolkningsarbeidet konstruere tolkninger, og ved det lære og utvikle seg som lesere. (Blau 2003: 3, 20). Læreren skal være en tilrettelegger for et læringsarbeid som fremmer skjønnlitterær kompetanse, og hun skal legge til rette for et litterært praksisfellesskap i klasserommet (Blau 2003: 16). Hun skal vise og modellere leseprosessen og hvordan man kan konstruere litterære lesninger, som elevene får erfaring med gjennom de aktivitetene de arbeider med i klasserommet. Læreren skal også være en veileder for elevene underveis i leseprosessen og i læringsarbeidet, samt utfordre elevene faglig (Blau 2003: 3, 121).

Elevsentrert læring henger sammen med situert læring. I praksisfellesskapet forstås læring som sosialt og kulturelt situert, ettersom den må ses i relasjon til konteksten som praksisfellesskapet utgjør. For Blau (2003: 139) er også lesingen av litterære tekster situert. Lesere, og hvordan de leser, vil være påvirket av deres kulturelle og sosiale kontekst. Lave og Wenger (1991: 31, 34) sier at situert læring er en forbindelse mellom de kognitive prosessene som er forbundet med læring, og den sosiale praksisen hvor læringen skjer. Læring er en integrert del av sosial praksis, og man kan si at læring skjer ved deltakelse i praksisfellesskapet. På den måten er også læringen autentisk. I praksisfellesskapet arbeider medlemmene med å diskutere og løse problemer, og ved det skjer læring. Læring skjer ved å anvende relevant kunnskap i situasjonen, samt å kunne abstrahere kunnskap ut av den (Lave og Wenger 1991: 33; Blau 2003: 16, 56). For Blau (2003: 196) er det derfor viktig at teksttolkning blir som autentisk problemløsning, hvor man tolker teksten på en genuin og undersøkende måte.

Situert læring i praksisfellesskapet handler også om elevens utvikling fra å kunne utføre enkle oppgaver og delta i mindre komplekse aktiviteter til etterhvert å kunne løse mer

komplekse oppgaver og delta i mer utfordrende aktiviteter (Lave og Wenger 1991: 29, 49). Dette skjer i hovedsak i samarbeid med andre elever i det litterære praksisfellesskapet. Ikke bare bidrar dette til elevens egen læring, men også i medelevers læring (Blau 2003: 16, 56; Wenger-Trayner og Wenger-Trayner 2015: 1). Man kan si at elevene får arbeidet med hverandre i ”den nærmeste utviklingssonen”. Med hjelp fra medelever, kan elevene mestre noe de ikke kunne ha mestret på egen hånd, og de kan lære og utvikle seg videre. Det er derfor viktig at læringsarbeidet utfordrer elevene (Vygotskij 2001: 166-167). På den måten kan elevene i samarbeid med andre elever utvikle skjønnlitterær kompetanse, men også samarbeide om å konstruere litterære tolkninger. I grupper kan elevene undersøke og avdekke problemer i arbeidet med litterære tekster (Blau 2003: 54, 56).

Samarbeid henger sammen med prosessbasert læring og lesing, som er et annet aspekt ved det litterære praksisfellesskapet (Blau 2003: 5). Utvikling av skjønnlitterær kompetanse er en prosess i seg selv, basert på erfaring fra deltakelse i praksisfellesskapet, samt at deltakelsen er en utviklingsprosess til å bli en kompetent deltaker (Blau 2003; Lave og Wenger 1991: 29, 49). Å konstruere litterære lesninger er også prosesser, hvor man *gradvis* utvikler en forståelse av teksten gjennom samtaler i praksisfellesskapet. Lesing må forstås som skriving, hvor man konstruerer og reviderer egne lesninger (Blau 2003: 53, 56, 217). Blau (2003: 3, 56) mener man ikke kun skal fokusere på den litterære lesningen i seg selv, men også læringen og prosessen som kreves for å konstruere den, blant annet gjennom å reflektere over egen lesing og læring. Med Vygotskij (2001: 198) kan man si at språket som indre tale muliggjør metabevisthet om egen lesing og læring. I det litterære praksisfellesskapet må derfor prosessbasert læring og lesing stå i fokus, hvor man verdsetter at tenkning er en prosess (Blau 2003: 217).

For Blau (2003) er det også viktig at i arbeidet med skjønnlitterære tekster verdsettes den litterære tekstens og tolkningens særegenhet, og han er spesielt opptatt av estetikkens evne til forvirring. Han nyanserer leserorientert teori, da han mener at teksten må være hovedfokuset for tolkningsarbeidet. I det litterære praksisfellesskapet bør reflekterte undersøkelser av litterære tekster stå i fokus (Blau 2003: 196, 198-199). Tekstene bør også være utfordrende å forstå og gjøre leseren forvirret, for det er da man lærer (Blau 2003: 24). Her støtter han seg på Dewey (1910, gjengitt i Blau 2003: 21-22), som sier at forvirring ofte representerer et avansert nivå av forståelse, og at forvirring er det som ofte genererer et tolkningsarbeid. Det vil si at det er en form for autentisk læring, hvor den lærende ønsker å tolke for å forstå (Blau 2003: 22). Det handler om å avdekke og undersøke problemer, som er en del av den prosessbaserte læringen i det litterære praksisfellesskapet (Blau 2003: 22, 46). Det er imidlertid viktig at læreren veileder elevene i *hvordan* man kan gripe forvirringen an (Blau 2003: 32).

### 3 Metode

Jeg vil her gjøre rede for designet, den metodiske tilnærmingen og empirien, samt drøfte de metodiske valgene jeg har tatt og hvordan disse har lagt føringer for funnene av undersøkelsen. Studien er designet som en kvalitativ kasusstudie av et undervisningsopplegg, som ble gjennomført i løpet av ei uke vinteren 2016, hvor elevintervju og observasjon tjener som datainnsamlingsstrategier. Det overordnede perspektivet er lærerforskerens utviklingsarbeid.

Jeg valgte en kvalitativ tilnærming, fordi det ga meg muligheten til å undersøke elevenes handlinger i en virkelig undervisningssituasjon og få innsikt i elevenes perspektiver (Postholm 2010: 28). I tillegg kunne jeg ha en nær interaksjon med elevene gjennom min egen deltakelse som lærer og observatør, samt i intervjuene med noen av elevene (Tjora 2011: 15). Tilnærmingen gjorde også at jeg kunne være både deduktiv og induktiv i forskningsprosessen (Postholm 2010: 56-57). Forskningen ble styrt deduktivt av mine antagelser, forforståelse og leste teorier, som la føringer for hvordan jeg planla undervisningen, hvordan jeg trodde elevene kom til å oppleve den, samt for analyse- og tolkningsarbeidet. I tillegg var jeg induktiv ved å være åpen for nye forhold og justere min egen forståelse underveis i forskningsprosessen. Det gjorde at jeg kunne ha et fleksibelt design og gjøre endringer underveis.

#### 3.1 Kasusstudie som kvalitativ tilnærming

Studien er utformet som en kvalitativ kasusstudie, hvor kasusstudien brukes som et redskap for lærerforskerenes utviklingsarbeid. Kasuset er et undervisningsopplegg praktisert i en elevgruppe, hvor jeg har brukt deltakende observasjon og intervju med noen av elevene for å innhente informasjon om kasuset. Studien er utformet som en indre kasusstudie, ettersom *ett* kasus studeres i *tre* konkrete (undervisnings)situasjoner, hvor situasjonene er tids- og stedbundet (Stake 1995, gjengitt i Postholm 2010: 52). Kasusstudien ga meg muligheten til å undersøke undervisningsopplegget i sin virkelighetsnære situasjon, hvor jeg kunne få en forståelse for kasuset og dets sosiale og fysiske kontekst, samt interaksjonen mellom de ulike faktorene i situasjonen hvor undervisningsopplegget ble praktisert (Yin 2009, gjengitt i Eilertsen 2013: 177; Postholm 2010: 50). I tillegg har jeg gjennom beskrivelser av deltakerne og konteksten, hvor jeg inkluderer både deltakernes perspektiv og mitt eget perspektiv, og tolkninger med bruk av teori undersøkt og forsøkt å forstå kasuset (Postholm 2010: 51).

I kasusstudien har jeg også forsøkt å ha et vurderende og kritisk blikk på undervisningsopplegget ved å tilføre teoretiske perspektiver (Postholm 2010: 51; Tiller 2013: 38). Jeg har derfor forsøkt å utforske og forstå både hvordan undervisningsopplegget var i den konkrete undervisningssituasjonen det ble praktisert i, og hvordan kasuset kan tjene som et

relevant eksempel på hvordan læringsarbeidet i en litteraturdidaktisk praksis *kan* organiseres, og hvilke konsekvenser en slik organisering kan ha (Postholm 2010: 52). Videre har jeg forsøkt å vurdere hvordan undervisningsopplegget kan utvikles til det bedre (Postholm 2013: 64; Tiller 2013: 39). Studien er ment som et tankeredskap for både meg selv og andre lærere i lignende situasjoner (Gudmundsdottir 1997, 2001, gjengitt i Postholm 2010: 108). Gjennom det som presenteres her, kan leseren selv vurdere sammenhengen mellom sin situasjon og det denne studien beskriver, for å vurdere i hvor stor grad situasjonen er relevant for leserens egen praksis (Postholm 2010: 51). Denne kasstudien gir derfor en mulighet for naturalistisk generalisering (Stake og Trumbull 1982, gjengitt i Postholm 2010: 51).

### **3.1.1 Utvalget**

Gruppen som undervisningsopplegget ble praktisert i, danner utvalget for kasstudien (Jf. også del 4.1). Utvalget består av en vgl-klasse med 30 elever fra studiespesialiserende utdanningsprogram ved en skole i Midt-Norge. Den videregående skolen har både studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogram. De fleste elevene har gått i samme eller parallelle klasser på ungdomsskolen og har norsk som morsmål. På det tidspunktet jeg gjennomførte undervisningen, hadde elevene gått i samme klasse i omtrent et halvt år.

Klassen ble valgt av en norsklærer som jeg kjente ved skolen. Utvalget var basert på frivillig deltakelse, noe elevene var informert om på forhånd. Læreren valgte en klasse på bakgrunn av at jeg ønsket en klasse fra studieforbereende utdanningsprogram. Jeg anså elever fra dette utdanningsprogrammet som mest passende som deltakere i praktiseringen av undervisningsopplegget, fordi disse elevene har et høyt timeantall i norskfaget, som var gunstig av både praktiske årsaker, men også fordi det høye timeantallet tilsier at elevene arbeider nokså mye med faget. I tillegg anså jeg undervisningsopplegget som passende i en praksis som skal legge til rette for at elevene skal kunne utvikle den skjønnlitterære kompetansen som det forventes at elevene har ved studieforbereende utdanningsprogram. Ved endt skolegang stilles det høye krav til elevenes lesekompetanse (Jf. 2.2.1).

De tre elevene som dannet utvalget for intervjuene (Jf. også del 4.2), ble også spurt og valgt ut av klassens norsklærer. Jeg vurderte det slik at det var hun som kjente elevene best og kunne gjøre den beste vurderingen. Hun valgte ut elever på bakgrunn av kriterier jeg hadde satt for utvelgelsen, som var at utvalget skulle bestå av begge kjønn, og at elevene som ble valgt ut, skulle ha lite fravær. I tillegg ønsket jeg å intervjuere elever som hadde en norskfaglig kompetanse som i størst mulig grad kunne representere det som var mest normalt for klassen, altså ikke elever som representerte klassens prestasjonsmessige ytterpunkter i norskfaget. Jeg valgte å

intervjue tre elever, fordi studien er av mindre omfang. Dette er i tråd med Postholms (2010: 41) anbefaling om at i en liten studie bør man intervjue færrest mulig. I tillegg ga det meg mulighet til å få mer informasjon om disse tre elevenes opplevelser. Kvale og Brinkmann (2009: 129) sier at færre informanter gir forskeren muligheter for mer grundige analyser, og Dukes (1984, gjengitt i Postholm 2010: 41) mener at tre til ti informanter er passende. Imidlertid gjør et lite utvalg det vanskeligere å generalisere (Kvale og Brinkmann 2009: 129).

### **3.1.2 Undervisningsopplegget og tekstene**

Undervisningsopplegget (Jf. vedlegg 1 og 2) fordeler seg på tre undervisningsøkter, som ble gjennomført i norsktimene i løpet av ei uke, hvor hver økt hadde en varighet på mellom 60 og 80 minutter. Opplegget er designet som et eksperiment, hvor jeg ville undersøke hva som skjedde i undervisningssituasjonen, og hvordan elevene opplevde undervisningen. Undervisningen er derfor ikke direkte knyttet opp mot kompetansemål eller nøye tilpasset til den klassen undervisningen ble praktisert i. Jeg forklarte ikke hensikten med aktivitetene vi arbeidet med til elevene, og undervisningen la heller opp til at elevene skulle reflektere rundt hva de trodde vi hadde arbeidet med og/eller forsøkt å lære. Imidlertid er undervisningsopplegget knyttet opp mot den skjønnlitterære kompetansen elevene forventes å ha ved studieforbereende utdanningsprogram, samt norskfagets formål (Jf. 2.2.1). At jeg ble bedre kjent med klassen og det sosiale miljøet i klassen underveis, gjorde også at jeg delvis tilpasset måten jeg underviste på.

Undervisningsopplegget er basert på Blau (2003) sine prinsipper om hvordan man kan arbeide med skjønnlitteratur, og hvordan man kan legge til rette for et litterært praksisfellesskap i klasserommet (Jf. 2.3). Formålet med undervisningen var at elevene skulle øve på tekstuell literacy, intertekstuell literacy og performativ literacy ved å lese, tolke og vurdere lyriske tekster både individuelt og i samarbeid med medelever (Jf. 2.2.3 og 2.3).

Undervisningsøktene hadde litt ulikt fokus, selv om de samme prinsippene var gjennomgående. Det mest sentrale i den første økta var arbeid med metakognisjon, gjenlesing og nærlesing, å være oppmerksom på det som man la merke til i teksten, og å stille spørsmål til teksten. Den andre økta la mest vekt på å veilede elevene i hvordan man finner fram til tekstens mening, og hvordan man kan konstruere en litterær tolkning gjennom logiske resonnementer og bevisføring. I tillegg la undervisningen til rette for at elevene kunne reflektere over hvordan leserens bakgrunn og kompetanse har betydning i hvordan man leser og tolker en skjønnlitterær tekst, og at det kan finnes flere solide tolkninger av en tekst. Det mest sentrale for den tredje økta var å arbeide med intertekstuell literacy, hvor elevene fikk muligheten til å reflektere over

og få innsikt i betydningen av kulturell og/eller historisk bakgrunnskunnskap tolkningen av skjønnlitterære tekster. I tillegg var betydningen av den skjønnlitterære tekstens intertekstuelle forhold til andre tekster sentralt. En detaljert oversikt over aktivitetene i alle undervisningsøktene, både hvordan det var tenkt før utprøvingen og hvordan det faktisk ble gjennomført, presenteres henholdsvis i vedlegg 1 og vedlegg 2.

Andre ting som var gjennomgående for undervisningsopplegget, var at elevene ikke brukte pc, ettersom jeg ønsket at de skulle konsentrere seg om analyse- og tolkningsarbeidet, og at jeg brukte projektor til å forklare aktivitetene vi skulle arbeide med. I tillegg var det sentralt at skriving og lesing skulle brukes i sammenheng. Lærerens rolle i undervisningen var å tilrettelegge for læringsarbeidet, å veilede elevene, samt å utfordre deres litterære tolkninger. Det vil si at jeg ikke presenterte litterære tolkninger, men at jeg forsøkte å veilede elevene i hvordan man kan konstruere dem. Jeg hjalp dem også med ord de ikke forstod, samt å gi dem informasjon om tekstens forfatter, der jeg mente det var nødvendig.

### **3.1.2.1 De lyriske tekstene i undervisningsopplegget**

I undervisningsøktene arbeidet elevene med forskjellige lyriske tekster (Jf. vedlegg 3). Jeg valgte lyriske tekster, fordi de er korte, betydningstette, samt at de har stort fortolkningspotensiale og meningsoverskudd, noe som gjør tekstene til et godt utgangspunkt for nærlesing, undring, refleksjon og meningsutveksling. I tillegg gir et stort fortolkningspotensial og meningsoverskudd rom for ulike tolkninger, og at man må bruke tid og konsentrasjon for å skape mening ut av teksten.

Jeg ønsket at tekstene skulle være utfordrende å lese, men samtidig ikke *for* vanskelige (Jf. Blau 2003: 24 i 2.3). Ettersom jeg ikke kjente elevene fra før, var det vanskelig å se for seg hvilke tekster som ville være passende. Det jeg visste, var at de hadde arbeidet med roman- og novellesjangeren tidligere i skoleåret, men ikke lyriske tekster. Jeg antok derfor at elevene hadde en del erfaring med og kompetanse i å lese og tolke skjønnlitterære tekster, som kunne være overførbart til arbeidet med lyriske tekster, og på bakgrunn av det valgte jeg ut tekster. I tillegg forsøkte jeg å velge tekster som ville være passende for elevenes skjønnlitterære kompetanse, men som samtidig ville utfordre dem (Jf. 2.2.1).

Hensikten var også at tekstene skulle gi interessante, relevante og gode litterære opplevelser (Jf. Blau 2003: 24 i 2.3.). Jeg ville at de til en viss grad skulle ha subjektiv relevans (Smidt 1989: 33) for elevene, samtidig som ideene og/eller verdenene i tekstene kunne utfordre elevenes tankemåter og ideer (bl.a. Blau 2003; Penne 2010: 34, 127). De lyriske tekstene skulle ha omtrent samme vanskegrad semantisk og syntaktisk, og gi omtrent de samme utfordringene



til analyse- og tolkningsarbeidet. Tekstene måtte også være passende for undervisningsoppleggets formål og aktiviteter.

Til den første undervisningsøkta valgte jeg diktet ”Hentet” fra samlingen *Enkle dikt* (2003) av Johann Grip og diktet ”Uten tittel” fra *Finne deg der inne og hente deg ut. Dikt.* (2011) av Lina U. Mariussen. Diktet ”Vêrhanen” av Olav H. Hauge fra *Dropar i austavind* (1966) var teksten elevene arbeidet med i den andre undervisningsøkta. I begynnelsen av den tredje undervisningsøkta arbeidet elevene med den sanglyriske teksten ”Kunsten å være inder” fra *Glasskår* (2004) av Karpe Diem. Denne teksten skulle ikke elevene gjøre en grundig tolkning av, da den var ment som et eksempel på hvordan vår kulturelle bakgrunn og/eller kompetanse virker inn på hvordan vi tolker en tekst. Diktet ”Sirkelrot” av Anne Bøe fra samlingen *Krigslogikkene. En diktpamflett* (2001) var den teksten elevene arbeidet mest med i den tredje undervisningsøkta. I tillegg leste elevene myten ”Prometevs og Pandora” (Anonym 2009) og artikkelen ”Terrorangrepet 11. September 2001” (Notaker og Store norske leksikon 2015), som skulle anvendes i arbeidet med ”Sirkelrot”<sup>12</sup>.

### **3.2 Kasusstudiens datainnsamlingsstrategier**

Datainnsamlingsstrategiene ble valgt ut ifra hva som lot seg gjennomføre praktisk, og hva som kunne gi meg relevant og tilstrekkelig informasjon om kasuset (Postholm 2010: 52-53). I tillegg forsøkte jeg å velge strategier som ikke ville forstyrre meg i undervisningssituasjonen (Postholm 2007: 235). Jeg ønsket også å etterstrebe høy pålitelighet, og derfor valgte jeg *flere* datainnsamlingsstrategier (Postholm og Jacobsen 2011: 130).

#### **3.2.1 Observasjonen**

Jeg anvendte observasjon som datainnsamlingsstrategi for å observere elevenes handlinger og hva som *faktisk skjedde* i undervisningen, samt for å dokumentere korte, ustrukturerte samtaler (Postholm 2007: 238; Tjora 2011: 38-39). Slik fikk jeg tilgang til situasjoner som ikke allerede var tolket av deltakerne (Tjora 2011: 38-39). Fokuset var å observere forutsetningene for elevenes læring i arbeidet de gjorde i forbindelse med aktivitetene i undervisningen. Under observasjonen valgte jeg å innta en rolle hvor jeg var *både* deltaker og observatør (Germeten og Bakke 2013: 114). Jeg deltok som læreren i undervisningen, samtidig som jeg var forsker og observerte undervisningen, noe elevene visste.

Ved å observere fikk jeg tilgang til kunnskap og informasjon som ble dannet i interaksjonen mellom handlingene jeg observerte, refleksjonen rundt dem og teori. Kunnskapen

---

<sup>12</sup> De lyriske tekstene og myten presenteres i vedlegg 3. ”Terrorangrepet 11. September 2001” er ikke gjengitt her, men kan leses ved å følge linken som er oppført i litteraturlista.

ble også produsert i et krysningpunkt mellom det jeg tok med meg inn i observasjonen, som forforståelse, teoretiske perspektiver og undersøkelsesspørsmål, og det uforventede som oppstod i møte med elevene og praktiseringen av undervisningsopplegget (Postholm 2010: 57).

### **3.2.1.1 Forberedelser til observasjonen. Observasjonsnotatene.**

Det neste steget i forberedelsesprosessen var å planlegge hvordan jeg skulle dokumentere observasjonsdataene. Ettersom jeg skulle være elevenes lærer *samtidig* som jeg skulle observere, planla jeg å skrive notater fra observasjonen *etter* undervisningen var ferdig, fordi jeg ikke ønsket at noteringen skulle ha uheldige konsekvenser for undervisningen. Derfor designet jeg deler av observasjonsnotatets struktur, spørsmål og kategorier på forhånd.

Observasjonsnotatet (jf. vedlegg 8) ble strukturert etter ulike faser (Postholm 2010: 62-63; Germeten og Skogen 2011, gjengitt i Germeten og Bakke 2013: 119-121). I den første fasen planla jeg skrive ned beskrivelser og forklaringer av det som hadde skjedd i undervisningen, og i den andre fasen ønsket jeg å skrive ned umiddelbare analyser og tolkninger. Den siste fasen er det analyse-, tolknings-, og drøftingsarbeidet jeg gjør senere i oppgaven. I tillegg ville jeg at notatene skulle belyse sentrale emne- og saksspørsmål som var relatert til problemstillingen (Creswell 1998, gjengitt i Postholm 2010: 59). Saksspørsmålene mine omhandlet elevenes handlinger med tanke på de ulike aktivitetene vi gjorde i undervisningen, og emnespørsmålene dreide seg om den sosiale og fysiske konteksten til klassen og undervisningen. Jeg ønsket også å observere hva som i sin helhet var hensiktsmessig i undervisningen, og hva som kunne forbedres.

### **3.2.1.2 Gjennomføring av observasjonen og erfaringer underveis**

I de tre undervisningsøktene observerte jeg situasjonen med underspørsmålene og kategoriene fra observasjonsnotatet i bakhodet, og jeg forsøkte å være åpen for flest mulig sanseintrykk (McRae 2011, gjengitt i Germeten og Bakke 2013: 111-113). Jeg dokumenterte data fra observasjonen rett etter hver intervjurunde var gjennomført, ettersom jeg ville ha tankene fra observasjonen friskt i minne, og jeg forsøkte å skrive så detaljerte og utfyllende notater som mulig (Postholm 2010: 60). Det ideelle ville vært å skrive observasjonsnotater rett etter undervisningen, men dette lot seg ikke gjøre, fordi jeg gjennomførte intervjuene først. Hvis det var anledning i løpet av undervisningen, og det ikke ville ha negative konsekvenser for situasjonen, skrev jeg også noen observasjonsnotater underveis.

Jeg opplevde det som krevende å skrive observasjonsnotater *etter* observasjonen, selv om jeg ble mer trent i dette underveis. Det var vanskelig å skrive detaljrike notater, og jeg opplevde tidvis at jeg ble overveldet av situasjonen jeg var i og alle inntrykkene i den, noe som

førte til at det flere ganger var utfordrende å huske hva som hadde skjedd i undervisningen. Imidlertid gjorde strukturen, kategoriene og spørsmålene i observasjonsnotatet det lettere å vite hva jeg skulle observere, samt enklere å strukturere inntrykkene mine.

Før den praktiserte undervisningen visste jeg ikke *så* mye om elevene og den sosiale konteksten, ettersom jeg ønsket å møte elevene med et mest mulig åpent sinn både som lærer og forsker, og på den måten være mindre preget av subjektiv forutinntatthet (Kvale og Brinkmann 2009: 254). Jeg hadde imidlertid møtt klassen tidligere, da jeg ga dem informasjon om studien, og da fikk jeg litt informasjon om klassen av klassens norsklærer. I etterkant har jeg spurt meg selv om jeg lettere hadde klart å observere det som var relevant og at observasjonene hadde vært mer detaljrike, dersom jeg hadde kjent elevene bedre på forhånd (Guneriusen 1996, gjengitt i Hoel 2000: 162; Tjora 2011: 58). Likevel opplevde jeg at ved at jeg var elevenes lærer under observasjonen, fikk jeg innsikt i den sosiale situasjonen, og jeg ble kjent med elevene. I tillegg kan det at jeg var en utenfraforsker, ha gjort at jeg klarte å ha en analytisk avstand til situasjonen (Hastrup 1991, gjengitt i Hoel 2000: 162).

Undervisningssituasjonen krevde at jeg kombinerte ulike roller og oppgaver (Germeten og Bakke 2013: 114). Det var krevende å observere undervisningen *samtidig* som jeg skulle delta i den, og noen ganger opplevde jeg at det var vanskelig å være fullstendig tilstede i situasjonen. Det ble imidlertid lettere da jeg underveis ble bedre kjent med elevene. Situasjonen i undervisningen gjorde at jeg var mer lærer enn forsker, noe som jeg mener var det mest etisk riktige (Hoel 2000: 162), men som også gjorde at situasjonen og undervisningen var mest mulig kjent for elevene (Tjora 2011: 36). Jeg opplevde at elevene var seg selv, og at de deltok i undervisningen på en avslappet og ærlig måte. Allikevel var jeg klar over at situasjonen ikke var en vanlig situasjon for elevene, og at de i studien kan ha handlet annerledes enn det de normalt sett ville gjort, ettersom de visste at de ble observert (Tjora 2011: 73).

### **3.2.2 Det halvstrukturerte intervjuet**

Jeg ønsket også å intervju noen av elevene, for å få tilgang til elevenes *opplevelser* og *erfaringer* av egen deltakelse i undervisningen (Kvale og Brinkmann 2009: 21). Jeg valgte å benytte meg av halvstrukturerte intervju, fordi jeg ønsket å spørre elevene om hvordan de opplevde de konkrete aktivitetene i undervisningen, noe som krevde at jeg måtte utforme spørsmål om det på forhånd, samt at jeg var åpen for å følge opp temaer som kom opp i intervjuet. Det halvstrukturerte intervjuet ga meg muligheten til å få fyldige beskrivelser av elevenes erfaringer og opplevelser av undervisningen med fokus på å tolke betydningen av elevenes beskrivelser (Kvale og Brinkmann 2009: 137).

Det halvstrukturerte intervjuet ga meg også tilgang til kunnskap som var pragmatisk, narrativ, språklig, kontekstuell, samtalebasert og relasjonell (Kvale og Brinkmann 2009: 72). Kunnskapen som ble produsert i intervjuene, berodde på mine intervjubaserte erfaringer og ferdigheter, og evnen til å forstå sosiale situasjoner og å utvise dømmekraft. Den ble også produsert i et samspill mellom synspunktene mine og elevens (Kvale og Brinkmann 2009: 72-73 og 103-104). Kunnskapen er således et resultat av mine valg, vurderinger og kompetanse, og jeg vil derfor gjennom oppgaven tydeliggjøre og reflektere over de valgene jeg har tatt og hvilke føringer det kan ha lagt for analyse- og tolkningsarbeidet.

### **3.2.2.1 Forberedelser til intervjuene. Intervjuguide**

Det neste steget i forberedelsesprosessen var å forberede intervjuene i seg selv og å lage en intervjuguide (Jf. vedlegg 4). Ettersom jeg benyttet meg av halvstrukturerte intervju, planla jeg en del spørsmål på forhånd, samtidig som jeg ville være åpen for å følge opp det informantene sa i intervjuene. Det resulterte i tre intervjuguides, hvor hoveddelen av alle intervjuguidene bestod av spørsmål knyttet til informantens opplevelser av de konkrete aktivitetene i undervisningen. I intervjuguidene til intervjurunde to og tre ville jeg også spørre om elevenes læringsutbytte, og i den siste intervjurunden om opplevelsen av *alle* undervisningsøktene.

I begynnelsen av intervjuguiden til den første intervjurunden ville jeg også presentere meg selv og prosjektet mitt, hva som skulle skje gjennom intervjuet, og gi informasjon om det tekniske utstyret (Kvale og Brinkmann 2009: 141). En del informasjon om meg og prosjektet planla jeg også å presentere i undervisningen. Jeg ønsket også å stille noen ufarlige spørsmål i begynnelsen av intervjuene (Tjora 2011: 96), og derfor planla jeg i intervjuguiden til den første intervjurunden at jeg først skulle stille informanten noen generelle spørsmål om vedkommendes forhold til norskfaget og til lesing av skjønnlitteratur. I alle intervjuguidene planla jeg også å åpne med at informanten kunne fortelle litt generelt om egen opplevelse av undervisningen.

I intervjuguidens avslutning ville jeg spørre informanten om hun ville si noe mer, og om hun hadde noen spørsmål om intervjuet eller forskningen, samt takke for intervjuet (Kvale og Brinkmann 2009: 141-142; Tjora 2011: 97). Jeg ville også informere om hva som kom til å skje med prosjektet videre, samt behandlingen av materialet (Tjora 2011: 97), noe jeg også planla å gjøre i den siste undervisningsøkta i forkant av den siste intervjurunden.

### **3.2.2.2 Gjennomføring av intervjuene og erfaringer underveis**

Gjennomføringen av intervjuene ble gjort rett etter hver av de tre undervisningsøktene. Hver informant ble intervjuet tre ganger, hvor hvert intervju varte i 15 til 25 minutter. Rekkefølgen på når hvem som skulle intervjues varierte. Første og andre intervjurunde ble gjennomført etter

endte skoledag, og den siste i løpet av et langt friminutt. Intervjuene ble enten gjennomført i elevenes klasserom eller i et grupperom. Tanken var at det skulle foregå på et sted som var kjent og trygt for elevene (Tjora 2011: 104). Samtalen ble tatt opp med et lydprogram på en pc, noe som ga meg muligheten til å konsentrere meg om det eleven sa, og gjorde det også enklere å stille oppfølgingsspørsmål og legge merke til den sosiale situasjonen. I tillegg ville bruken av lydopptak øke studiens pålitelighet (Tjora 2011: 178). Jeg supplerte lydopptaket med notater jeg gjorde i etterkant av intervjuet, hvor jeg skrev ned tilleggsopplysninger om den sosiale situasjonen og stemningen under intervjuet.

Under intervjuene stilte jeg mange av spørsmålene jeg på forhånd hadde utformet i intervjuguiden, men også noen som ikke stod der. Det var heller ikke alle spørsmålene i intervjuguiden jeg benyttet meg av. Jeg forsøkte å følge opp det informantene sa ved blant annet å stille oppfølgingsspørsmål og å stille forståelige spørsmål (ibid.: 141, 146-147). I tillegg varierte jeg måten jeg stilte spørsmål på, slik at jeg fikk grundige beskrivelser av informantens opplevelser. Jeg benyttet meg også av fortolkende spørsmål, hvor jeg tolket det eleven sa og sendte det tilbake til henne, for å få en bekreftelse på om det var det hun hadde ment (ibid.: 203-204). Tidvis var det utfordrende å stille relevante og forståelige spørsmål. Dette gjorde at jeg noen ganger ikke fikk så utfyllende svar fra informantene som jeg skulle ønske, og at informantene til tider misforstod spørsmålene mine. I tillegg opplevde jeg at informantene synes det var vanskelig å svare på spørsmål som omhandlet deres opplevelse og egen læring. Jeg kunne ha forklart spørsmålene i større grad, eller ha omformulert dem slik at de var enklere å forstå, og dette var noe jeg forsøkte å forbedre gjennom intervjuprosessen.

Relasjonen mellom meg som intervjuer og eleven kan ha påvirket kunnskapen som ble produsert i intervjuet. Jeg kjente ikke elevene fra før, samt at jeg både skulle være lærer og forsker, noe som kan ha bidratt til at de var litt usikre på meg, og at de kanskje ikke turte å være helt ærlige. I tillegg kan det at jeg og informantene stod i et asymmetrisk maktforhold ha lagt føringer for informantens ytringer (Kvale og Brinkmann 2009: 52-53), men jeg opplevde ikke dette som en stor utfordring. Det var også tidvis vanskelig for meg å forstå når informantene svarte ærlig, eller om de svarte det de trodde jeg ønsket at de skulle svare for å framstå bedre for meg (Tjora 2011: 102). Likevel opplevde jeg at informantene i de fleste tilfeller var ærlige, og at de ønsket å fortelle om sine meninger og opplevelser. Det er også mulig at det at jeg ikke var læreren deres til vanlig, kan ha hatt en positiv effekt for kunnskapen som ble produsert i intervjuet i og med at elevene visste at det de sa til meg ikke kom til å ha noen innvirkning på relasjonen til læreren, karakterer eller andre forhold i faget.

I etterkant ser jeg at det kunne hjulpet å ha utført et pilotintervju i forkant, slik at

spørsmålene hadde vært tydeligere, at jeg hadde hatt mer kontroll på tiden, samt at jeg hadde hatt mer erfaring med hvordan jeg kunne stille gode oppfølgingsspørsmål og fortolkende spørsmål. Men alt i alt opplevde jeg at informantene synes det var interessant å delta, og at de velvillig forsøkte å svare så godt de kunne på spørsmålene jeg stilte.

### **3.2.2.3 Transkribering av intervjuene**

Etter gjennomføringen av intervjuene transkriberte jeg intervjumaterialet (Jf. vedlegg 5-7). I oversettingsprosessen, som også er en del av analyse- og tolkningsarbeidet, kan man miste en del av kommunikasjonen og den sosiale konteksten intervjuet utspiller seg i, som for eksempel kroppsspråk eller informasjon om stemningen under intervjuet, og som da kan gjøre transkripsjonen fattigere enn den opprinnelige intervjusamtalen. Notatene jeg skrev i etterkant av intervjuene (Jf. 3.2.2.2), bidro til at transkripsjonene ikke ble *for* løsrevet fra den sosiale konteksten, samt at analysen og tolkningen skulle bli mer gyldig.

Ettersom ikke språket eller kommunikasjonen i seg selv stod i fokus for forskningen, valgte jeg å gjengi talen til normalisert bokmål. Jeg har i de aller fleste tilfeller gjengitt talen slik det ble sagt, som gjør at transkripsjonen har et muntlig preg, men i noen *få* tilfeller har jeg endret plasseringen av noen ord for å øke lesbarheten. Transkripsjonen etterstreber normene for tegnsetting og ortografi, men grunnet et muntlig språk, med blant annet mange ufullstendige setninger, så var det umulig å følge normene fullstendig. Spesielt i intervjuet med tospråklig elev (Nils) har jeg måttet ta noen valg. Jeg valgte å ikke markere alle mulige nyanser, som kroppsspråk, lyder, stemmeleie og intonasjon, men det som jeg mener hadde en meningsbærende funksjon ble markert. Jeg markerte latter, hvor latter markeres i parentes, slik: (latter), tenkepauser markeres med en parentes med tre punktum, slik: (...), at man avbryter markeres på denne måten: (avbryter), at en setning ikke fullføres markeres med tre punktum, slik: ..., og hvis ord markeres *i kursiv*, betyr det at de ble sagt med ekstra trykk.

## **3.3 Analyse- og tolkningsmetode**

Jeg ville bruke en analyse- og tolkningsmetode som kunne gi en helhetlig analyse, tolkning og vurdering av kasuset. I tillegg ønsket jeg at metoden gjorde at jeg kunne forstå interaksjonen mellom de ulike faktorene i kasuset, og tillot at jeg kunne undersøke det i lys av dets kontekst. Jeg ønsket også en metode som kunne utdype meningen med det elevene sa og gjorde. Derfor anså jeg hermeneutisk meningsfortolkning som passende for å analysere og tolke dataene.

Jeg har forsøkt å analysere og tolke dataene i en fram- og tilbakeprosess mellom delene og helheten i intervjuteksten og observasjonsteksten, for å få en helhetlig forståelse av kasuset. De ulike delene har blitt analysert i lys av tekstens globale mening og kontekst, og helheten har

blitt analysert og tolket på bakgrunn av de ulike delene (Dilthey 1969, gjengitt i Postholm 2010: 99-100). Jeg har for eksempel undersøkt de ulike aktivitetene i undervisningsøktene i undervisningsopplegget hver for seg, men i lys av den sosiale og fysiske konteksten, hele undervisningsøkta og intervju- og observasjonstekstene. I tillegg har jeg forsøkt å oppnå en forståelse av kasuset ved å tilføre teoretiske perspektiver i drøftingen og vurderingen (Kvale og Brinkmann 2009).

Analyse og tolkning av dataene har foregått gjennom hele forskningsprosessen, og ikke bare etter at datainnsamlingen var ferdig (Postholm 2010: 86). I intervjuene er elevenes beskrivelser og uttalelser, samt mine fortolkninger av dem og transkripsjonen en del av analysen og tolkningen (Kvale og Brinkmann 2009: 203-204). Observasjonene har også blitt analysert og tolket underveis, fra jeg observerte til de endelige tolkningene av notatene.

### **3.4 Etske betraktninger**

Etske prinsipper har vært en del av forskningsprosessen, og jeg har fulgt kravene i *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH 2006) om å vise respekt for elevenes selvbestemmelse, medbestemmelse, frihet, integritet og privatliv. Dette var særlig viktig i min studie, ettersom elevene i studien ikke var mer enn 16 år. Jeg forøkte å legge forskningen til rette på en måte som kunne ivareta elevenes rettigheter og krav om ekstra beskyttelse, og jeg forsikret meg om at elevene hadde forstått hva deltakelse i forskningen innebar (NESH 2006: 16). I tillegg var studien av mindre omfang, og sensitive opplysninger ville ikke bli innhentet. Jeg vurderte også at elevene var selvstendige nok til at de kunne samtykke til deltakelse.

Før gjennomføringen av studien møtte jeg elevene, hvor jeg informerte om forskningen og spurte om de ville delta. Jeg forklarte hva studiens formål var, hva som var hovedtrekkene i designet, hva som ville skje med materialet jeg samlet inn, og at opplysningene jeg skulle hente inn ikke var av sensitiv art. Videre informerte jeg om at opplysningene om elevene ville bli aidentifiserte, at de ville være konfidensielle, at de ville bli oppbevart på et sikkert sted, og at opplysningene etter prosjektslutt ville bli anonymisert, samt at lydopptak ville bli slettet. Jeg forklarte også at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg når som helst. Jeg understrekte at deltakelsen ikke ville påvirke deres forhold til skolen eller lærerne. Det informerte samtykket foregikk muntlig, men tok utgangspunkt i et skriftlig dokument (jf. vedlegg 9). Før gjennomføringen av studien søkte jeg også om godkjenning fra skolen og Personvernombudet for forskning (jf. vedlegg 10).

Under observasjonen og intervjuene forsøkte jeg å utvise sensitivitet og varsomhet både

som forsker og lærer. Jeg ønsket også å være ærlig om forskningen, samt å vise interesse for elevene, slik at de var trygge på situasjonen. I intervjuene var jeg særlig oppmerksom på å vise respekt for informantens uttalelser, og å være varsom i spørsmålsstillingen min, slik at jeg ikke spurte om noe som var *for* sensitivt (Kvale og Brinkmann 2009: 37). Under observasjonen og skrivingen av observasjonsnotatene, så jeg det som spesielt viktig at beskrivelsene og tolkningene mine ikke var nedverdiggende, og at de ikke var preget av subjektiv forutinntatthet.

I tolkningsarbeidet, samt under utformingen av denne teksten, har jeg forsøkt å være etterrettelig, etterstrebe kravene om vitenskapelighet og å beskytte elevenes konfidensialitet. Jeg har forsøkt å presentere funnene nøyaktig, forståelig og forsvarlig, og å vise hvilke prosedyrer som har ført meg fram til en konklusjon (Kvale og Brinkmann 2009). I tillegg har jeg forsøkt å fremstille elevene på en respektfull og nøyaktig måte. Elevene jeg intervjuet fikk muligheten til å lese gjennom materialet, for å vurdere om jeg fremstilte dem på en gjenkjennbar og representativ måte. I transkripsjonen av intervjumaterialet var jeg også oppmerksom på sensitiv informasjon, men jeg vurderte det slik at emnene og utsagnene i intervjuene ikke var av sensitiv art. Etter prosjektslutt slettet jeg alle lydopptak, og alle opplysningene som ikke inngikk i oppgaven ble anonymiserte.



## 4 Analyse og drøfting av undervisningsøktene

I dette kapitlet vil jeg undersøke *hvordan man kan tilrettelegge for en litteraturredidaktisk praksis som fremmer skjønnlitterær kompetanse*, og på *hvilken måte den praktiserte undervisningen skapte forutsetninger for utvikling av kompetansen*. Først undersøker jeg de ulike aktivitetene i hver undervisningsøkt ved å analysere og tolke elevenes utsagn, og det jeg observerte. Dette må ses i sammenheng med oversikten av hvordan undervisningen var tenkt før praktiseringen (Jf. vedlegg 1), hvordan den ble gjennomført (Jf. vedlegg 2) og i lys av beskrivelsene av klassen, konteksten (Jf. 4.1) og de intervjuedes forhold til norskfaget og skjønnlitteratur (Jf. 4.2)<sup>13</sup>. Etter analysen og tolkningen av aktivitetene i hver undervisningsøkt, vil jeg drøfte og vurdere sentrale aspekt ved økta i lys av de teoretiske perspektivene i kapittel 2. Jeg vil da legge vekt på sentrale aspekt som skapte forutsetninger for utvikling av skjønnlitterær kompetanse og undervisningens forbedringspotensial. I kapittel 5 vil jeg drøfte og vurdere sentrale aspekt ved alle undervisningsøktene, og hva som kan være relevant for videre praksis.

### 4.1 Klassen og konteksten

Elevene har middels til høy norskfaglig kompetanse<sup>14</sup>, og mange leser mye. De fleste er ambisiøse når det gjelder faglige prestasjoner i norskfaget, i andre fag og med tanke på videre studier. Mange er samfunnsinteresserte og har en spesiell interesse for realfag. Læreren beskriver elevene som ressurssterke, engasjerte og nysgjerrige, noe som også er mitt inntrykk. Det er lite fravær i klassen, som også var tilfellet i de undervisningsøktene jeg var der.

Basert på observasjonene ser det ut til at det er et godt sosialt miljø og en positiv stemning i klassen, som blant annet kjennetegnes ved gode relasjoner elevene i mellom. I undervisningen opplevde jeg også at elevene hadde et positivt forhold til meg som lærer. Generelt så det ut til at elevene inkluderte hverandre, selv om det var noen elever som var mer sammen enn andre. Selv om klassemiljøet stort sett så ut til å oppleves trygt for elevene, var det også noen tegn til usikkerhet, noe som kan komme av at elevene på daværende tidspunkt kun hadde gått i samme klasse et halvt år. Julie (en av de intervjuede) opplevde det også slik, og hun sa at hun trodde elevene fortsatt var litt sjenerte.

Jeg opplevde at det var et godt læringsmiljø i klassen, hvor elevene var motiverte for å lære. For det meste var de fleste konsentrerte rundt det aktuelle læringsarbeidet, og det så ut til

---

<sup>13</sup> Beskrivelsen av klassen og konteksten er basert på observasjonene mine og det klassens norsklærer har fortalt meg, og de intervjuedes forhold til norskfaget og skjønnlitteratur er basert på intervjuene og delvis observasjonene. Beskrivelsene må ses i sammenheng med del 3.1.1 og 3.1.2.

<sup>14</sup> For klassens norsklærer vil det si at elevenes faglige prestasjoner tilsvarer karakterene tre til seks.

at de arbeidet best individuelt. Selv om elevene også så ut til å trives med å samarbeide, var det mer uro da, og de klarte ikke å konsentrere seg like godt. Det var også litt uro i overganger mellom aktiviteter. Jeg oppfattet det slik at mange likte og var trygge på å delta i samtaler i plenum. Klassen så ut til å være mangfoldig med tanke på de ulike meningene mange av elevene formidlet, noe også Julie opplever (Jf. 4.4.4). Men det var også en del av elevene som ikke deltok i samtaler vi hadde i plenum, og som kanskje ikke følte seg trygge nok på å delta.

Den fysiske konteksten for undervisningen var et ordinært klasserom med en glassvegg på den ene siden og vinduer på den andre. I front var det ei tavle og en projektor, hvor projektoren var den som i hovedsak ble brukt i de undervisningsøktene jeg var der. Elevene satt i rækker på to og to på faste plasser, bortsett fra da de arbeidet i grupper. Klassens lærebok var *Tema vgl. Norsk språk og litteratur* (Michelsen et al. 2009), men i den praktiserte undervisningen ble den kun anvendt da vi arbeidet med myten (Anonym 2009).

## **4.2 De intervjuedes forhold til norskfaget og skjønnlitteratur**

### **4.2.1 Nils**

Nils, som er tospråklig, sier at det han liker best og mestrer i størst grad i norskfaget, er lesing av saktekster og skjønnlitteratur. Å skrive liker han ikke så godt, og han opplever at han ikke mestrer det i like stor grad som lesing. Han synes det er enklere å skrive saktekster enn skjønnlitterære tekster, fordi da kan han støtte seg på kilder istedenfor å bruke fantasien.

Nils liker å lese, og han leser mye, spesielt romaner. Han leser bøker både på engelsk og norsk, og han liker å lese tekster/bøker som ikke er for avanserte, men heller ikke for lette. Hvis boka er for lett, blir det kjedelig, og hvis den er for vanskelig, mister han interessen. Han liker å lese fordi det gir han innsikt og veiledning i hvordan han selv kan skrive tekster. Utfra et slikt synspunkt blir lesing et verktøy for å lære å skrive. Men Nils leser også skjønnlitteratur fordi det gir han gode opplevelser, samt kan få han til å reflektere over noe han ikke har tenkt på tidligere, eller gi han nye perspektiv. Å tolke skjønnlitterære tekster er noe han mestrer, men noen ganger synes han det kan være utfordrende å forstå tekstens underliggende mening, spesielt hvis det er mange ord eller setninger som er vanskelige å forstå. Hvis teksten utfordrer synspunktene hans, kan det være vanskelig å forstå teksten. Han kan også oppleve det som vanskelig å forstå og sette seg inn i andres lesninger.

Nils har mange innholdsrike refleksjoner om undervisningen i intervjuet, spesielt i det tredje intervjuet. Jeg oppfatter det slik at han synes det er interessant å reflektere over arbeid med skjønnlitteratur og egen læring. Noen ganger er han upresis i måten han formulerer seg på, og det er til dels vanskelig å forstå hva han mener. Han arbeidet konsentrert i den praktiserte

undervisningen. Nils sier selv at han liker best å arbeide individuelt, men han har heller ikke noe imot å samarbeide. Han var ved enkelte tilfeller muntlig aktiv i klassesamtaler.

#### **4.2.2 Julie**

For Julie er norskfaget interessant og nødvendig, og for henne er norskfaglig kompetanse viktig for å kunne delta i samfunnet. Kommunikasjon, å kunne tolke og ”andre sosiale ting” er for Julie noe man lærer i norskfaget. Det hun liker best er å skrive og lese skjønnlitterære tekster. Hun ”elsker å lese”, og hun leser mye på fritiden. Opplevelsesaspektet er en av grunnene til at hun liker å lese, men å lese får henne også til å tenke og reflektere og å se annerledes på noe: ”Og jeg begynner alltid å tenke over ting som har vært nevnt i boka [...]”. Julie liker å arbeide med å tolke skjønnlitterære tekster, selv om hun synes det kan være vanskelig, spesielt tekster hvor hun må ”lese mye mellom linjene”<sup>15</sup>. Derfor synes hun det kan være vanskelig å forstå lyriske tekster, særlig de “[...] som er skrevet i et nesten annet språk [...]”. I tillegg synes hun det er vanskelig å forstå skjønnlitterære tekster hvis hun ikke har noen opplevelser eller assosiasjoner hun kan knytte til tematikken i teksten, og hvis hun skulle ha det, synes hun det er vanskelig å sette det i sammenheng med teksten. Men det hun ofte gjør når hun leser lyriske tekster, er å visualisere et maleri eller en tegning, som hun enten har sett før, eller som hun forestiller seg. Julie vil gjerne mestre tolkning i større grad.

Julie formulerer seg ofte presist og nøyaktig i intervjuet, selv om hun også til tider er utydelig. Hun har mange innholdsrike refleksjoner og tanker, og jeg oppfattet det slik at hun synes det var interessant å bli intervjuet. Hun forteller også at hun er interessert i forskning, og at hun synes det var spennende at jeg skulle prøve ut et undervisningsopplegg. Hun arbeidet konsentrert og iherdig i den praktiserte undervisningen, og hun deltok ikke muntlig i klassesamtaler i plenum, noe hun selv forteller at hun synes er ubehagelig.

#### **4.2.3 Pål**

Pål har verken et positivt eller negativt forhold til faget, og han synes det er vanskelig å si noe om hvordan han opplever det. Jeg oppfatter det slik at han har mindre motivasjon for å lære i faget, men han mener også at det er nyttig. Pål forteller at han har hatt middels kompetanse i norskfaget, men at han i det siste har mestret det i enda større grad. Det han mestrer i størst grad, er refleksjonsoppgaver og arbeid med sakprosa, spesielt da han kan arbeide med noe han interesserer seg for. Det han ikke mestrer er kreativ skriving, grammatikk og nynorsk. Han

---

<sup>15</sup> Det tolker jeg som tekster som grunnet dets betydningstetthet, overførte betydninger, troper og/eller figurer, stiller krav til leserens evne til å kunne undersøke og forstå den meningen som ikke er direkte (bokstavelig) representert i teksten, men som kan utledes fra den (Todorov 1978/1990, gjengitt i Blau 2003: 101).

opplever det som utfordrende å være tålmodig og nøye i arbeidet med å skrive tekster på nynorsk, men vil ikke utfordre seg noe på dette nå, ettersom norsk ikke er avsluttende før vg3.

Pål leser lite skjønnlitteratur, og han har kun lest *en* roman noensinne. Denne romanen leste han fordi han måtte i forbindelse med norskundervisningen forrige semester. Han opplever det som spesielt kjedelig å lese lengre skjønnlitterære tekster, fordi ”[...] bøker er så indirekte. Det er så mye (...) rundt alt som skjer [...] Jeg føler det er veldig mye unødvendig informasjon”. Derfor ønsker han heller å lese noe på Internett eller å se en film. Pål liker heller ikke å lese lyriske tekster, fordi det minner han om kunst, og det har han aldri forstått. Han synes det er vanskelig å ta ”dype” lyriske tekster på alvor, fordi han opplever at ”[...] han som skrev det bare tulla [...]”. Det er slitsomt for han å arbeide med lyriske tekster, ettersom han må tenke mye, og det tar lang tid for han å skape mening ut av slike tekster. Noen ganger gir han opp, og han finner på en tilfeldig tolkning. Han blir ofte usikker på egen lesning, men det hjelper å samarbeide med medelever. Det er også utfordrende for Pål å svare på hvorfor vi arbeider med skjønnlitteratur i norskfaget. At man kan få et bedre ordforråd, og dermed kunne uttrykke seg godt, tror han er en av tingene. Han sier også at å lese slike tekster kan underholde.

Pål formulerer seg til dels upresist i intervjuene, og det ser ut til at det er vanskelig for han å sette ord på egen opplevelse av undervisningen og egen læring. Han bruker en del tid på å forklare det han vil si. Han forteller selv at det var vanskelig å fortelle og forklare, spesielt om egen læring, men at han synes det ble lettere etterhvert. I den praktiserte undervisningen var Pål svært muntlig aktiv og engasjert i samtaler i plenum, men han var til tider ukonsentrert i undervisningen.

## **4.3 Første undervisningsøkt**

### **4.3.1 Introduksjon og bli kjent**

Under bli kjent-aktiviteten var elevene engasjerte og ivrige, og da vi skulle avslutte, var det flere som ønsket å fortsette. Under arbeidet med å lage navneskilt, var det noe uro, og vi brukte derfor litt lengre tid på dette enn planlagt. Elevene lyttet oppmerksomt da jeg presenterte prosjektet, men da vi snakket om norskfagets formål, var det ikke så mange av elevene som ønsket å si noe, og de så mindre interesserte ut. I ettertid ser jeg at jeg at arbeidet med formålet kunne ha vært gjort på en mer hensiktsmessig måte<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Jeg intervjuet ikke de tre elevene om dette, fordi jeg hadde begrenset tid til å intervju, og jeg ønsket heller å anvende tiden på det mest sentrale ved undervisningsøkta.

### **4.3.2 Tekstlesing og tanker om hvordan man leser en skjønnlitterær tekst**

Det så ut til at elevene var konsentrerte da de arbeidet individuelt. Allerede etter ett minutt var det fire til fem elever som rakk hånden i været, og etter omtrent to minutter rakk tre til fire elever til opp hånden. Utfra intervjuene ser det ut til at elevene synes den stort sett var hensiktsmessig, spesielt Julie framhever aktiviteten som noe av det hun synes var mest interessant i denne undervisningsøkta. Både Nils og Pål likte teksten, men Pål synes teksten var litt for enkel, og at han forstod den første gangen han leste den. At de kun fikk tre minutter til å lese, og at de arbeidet individuelt, vurderer Nils som det som var mest positivt. For Julie var aktiviteten hensiktsmessig med tanke på å reflektere over verdien av å lese en tekst flere ganger. Det problematiske med dette arbeidet kan ifølge Nils ha vært at elevene skulle rekke opp hånden da de opplevde at de forstod teksten.

Da elevene skulle samtale om teksten og opplevelsen av å lese den, så det ut til at de fleste arbeidet konsentrert, og at de var engasjerte. Noen av elevene så imidlertid ut til å snakke om andre ting, og jeg måtte gjøre disse elevene oppmerksomme på det arbeidet de skulle gjøre. De intervjuede hadde varierte opplevelser av aktiviteten. Julie og Pål sier aktiviteten ga rom for innsikt i andres lesninger og meninger, men for Pål og Nils var dette også en utfordring med aktiviteten. Nils opplevde samtalen med sidemannen som forvirrende fordi de ikke klarte å bli enige om en tolkning av teksten, og han synes det skapte usikkerhet rundt hans egen forståelse av den. Han mener også det var vanskelig å skape mening ut av teksten etter så kort tid.

Da vi snakket om teksten i plenum, var det mange av elevene som var muntlig aktive, og som ønsket å fortelle hva de trodde var diktets mening. Flere av elevene sa at å lese teksten flere ganger, gjorde at de oppdaget nye ting for hver lesing.

### **4.3.3 Tre lesinger med notater og spørsmål og rangering av egen forståelse**

Under dette arbeidet var de aller fleste elevene fokuserte og konsentrerte. Noen ble fort ferdige med å lese og arbeide med teksten, mens andre brukte lengre tid. Nils forteller i intervjuet at han ble raskt ferdig med å lese teksten, og han begynte da å tegne på arket sitt. Da jeg gikk rundt og observerte elevenes arbeid, la jeg også merke til at mange av elevene hadde skrevet notater, men at det var ulikt hvor mye som var notert.

De intervjuede opplevde at det var enkelt å konsentrere seg under arbeidet. For Nils og Pål var det fordi det var arbeidsro i klasserommet, mens for Julie var det de spesifikke instruksjonene, som la føringer for arbeidet. Derfor likte hun også at de fikk en konkret beskjed om at de skulle lese teksten *tre* ganger. Pål og Nils forteller senere i intervjuet at det var positivt at arbeidet var strukturert rundt konkrete instruksjoner, og at det førte til at man ble konsentrert.

For Nils skapte det også frustrasjon, fordi han liker mer åpne oppgaver.

De intervjuede knytter opplevelsen av aktiviteten til teksten vi arbeidet med, og for Nils ser det ut til at teksten var noe av det som gjorde at han likte arbeidet, fordi den skapte sterke følelser hos han, og var skrevet på en interessant måte. Han synes også at teksten var enklere å forstå enn den første teksten vi arbeidet med. Julie opplevde også at den var enklere, ettersom hun trodde hun hadde lest en lignende tekst før. For Pål var den vanskeligere, og han måtte lese den minst to ganger for å forstå den.

På bakgrunn av intervjuene kan det se ut til at å lese teksten flere ganger, *kan* ha vært hensiktsmessig for elevenes forståelse av teksten. Julie sier at man også kan få et større innblikk i teksten ved å gjenlese den, og hun opplevde at hun la merke til flere ting ved teksten da hun leste den flere ganger: ”Du begynner å skape deg et bilde, men du har ingen sånne konkrete detaljer. De begynner du ikke å sette inn før du på en måte leser den andre gangen, for da har du på en måte grunnplata, så begynner du å plassere detaljene for å skape et bilde”. Imidlertid forstod Julie teksten ganske godt ved første lesing, ettersom hun trodde hun hadde lest en lignende tekst før, men hun leste den to ganger til for å være sikker. Pål forstod ikke teksten første gangen han leste den, men da han gjenleste den, forstod han den bedre. Han sier det var enklere å forstå teksten ”[...] når man så etter hvorfor det stod der enn hva det stod der”. Pål mener det er viktig å ikke gi opp å forstå teksten, selv om det er noe han finner utfordrende. Å lese teksten flere ganger økte også Nils sin forståelse av den, men samtidig mener han det er unødvendig, hvis man har forstått teksten første gangen man leser den, fordi gjenlesing vil da kunne føre til forvirring. Han sier han leste hele teksten kun en gang, og at han heller leste de delene av teksten han ikke forstod flere ganger. Da fikk han en bedre forståelse av den, ettersom han kunne sette forståelsen av de ulike delene av teksten inn i hans forståelse av *hele* teksten. Nils mener også at å gjenlese, samt å være oppmerksom på ulike aspekt ved teksten og stille spørsmål ved det man ikke forstår, er noe han tror mange gjør automatisk. Han opplevde det derfor som delvis unødvendig at dette var noe elevene fikk instruksjoner om å gjøre i undervisningen.

Å rangere egen forståelse var noe de intervjuede i varierende grad mener var hensiktsmessig<sup>17</sup>. Nils mener rangeringen i seg selv ikke var nødvendig, men Pål og Julie synes den var mer eller mindre nyttig. For Pål var det imidlertid utfordrende. Julie sier hun synes det

---

<sup>17</sup> Her snakker jeg om *rangeringen* i seg selv og ikke helhetsopplevelsen av å vurdere og reflektere over egen forståelse gjennom leseprosessen. Jf. 4.3.5 for mer om vurdering av egen forståelse i denne økta.

var interessant, og hun nevner også dette i intervjuet etter andre undervisningsøkt, hvor hun sier at hun skulle ønske vi arbeidet med å rangere forståelsen i denne økta også.

#### 4.3.4 Gruppesamtaler

Før elevene skulle samtale om teksten og opplevelsen av å lese den, hadde de en pause på fem minutter. Noen av elevene ble igjen i klasserommet og fortsatte å snakke om teksten, som for eksempel Nils, som sier: ” [...] jeg var nysgjerrig på om andre folk hadde tenkt som meg [...]”. For Nils ble pausen en mulighet til å undersøke teksten videre ved å samtale med medelever.

Elevene virket positive til gruppesamtalene, og de fleste så ut til å være engasjerte. Pål opplevde at føringene som ble lagt for samtalen, gjorde at det var enklere å konsentrere seg. Noen snakket om andre ting enn teksten, og jeg måtte lede de inn på det de skulle arbeide med. Andre utfordret hverandres lesninger, og brukte bevis fra teksten. Noen så seg tidlig ferdige med samtalen, blant annet elevene i Julie sin gruppe (hun forteller dette i intervjuet). Jeg forsøkte å motivere dem til å arbeide videre ved blant annet å stille dem spørsmål.

For Nils og Pål bidro samtalen til deres forståelse av teksten, men ikke for Julie. Hun tror likevel slike samtaler kan føre til at man forstår teksten i større grad, og hun forteller at hun og en medelev hjalp en annen elev til å forstå noe han ikke forstod. At man får tilgang til medelevers tolkninger, er noe de intervjuede i varierende grad opplever kan bidra til ens egen forståelse og lesning. De verdsetter at gruppesamtalen gir rom for forskjellighet, og de er alle mer eller mindre åpne for andres meninger og lesninger. Pål sier at elevene i hans gruppe tolket teksten forskjellig, noe han synes er positivt, så lenge man er åpen for andres tolkninger. Julie tror en tekst kan ha flere betydninger, og hun mener det er interessant at vi kan lese og forstå tekster på ulike måter. Derfor synes hun det er interessant å høre medelevers ulike lesninger, og *hvordan* de kom fram til dem. Elevene på Julies gruppe hadde nesten den samme tolkningen av teksten, men de fortalte hverandre *hvordan* de hadde kommet fram til tolkningen. Hun mener at selv om man er enig om en tolkning, kan måten man har tolket på være ulik og mer eller mindre solid, og som følge av det kan noen tolkninger være bedre enn andre. Derfor endrer hun noen ganger sin egen tolkning, eller nyanserer den, på bakgrunn av medelevers tolkninger eller resonnementer. Nils forteller noe av det samme som Julie, og han sier at å få innsikt i medelevers tolkninger, kan nyansere hans egen tolkning, og/eller bidra til at den blir mer solid. Nils opplevde imidlertid at de ulike tolkningene som kom fram i samtalen gjorde han frustrert og usikker, spesielt fordi de to andre var uenige i hans tolkning. Han er egentlig åpen for andres perspektiver, men han opplevde at situasjonen gjorde at han måtte konkurrere mot de andre, noe som var ubehagelig. Han forsøkte å argumentere for sin egen tolkning, men ettersom de

andre var uenige, mistet han troen på den. Videre mener han det var frustrerende at de ikke ble enige om *en* tolkning, og at de på gruppa var mindre åpne for andres tolkninger.

#### **4.3.5 Samle data fra eksperimentet og elevenes vurdering av egen forståelse**

Under klassesamtalen var mange av elevene engasjerte og muntlig aktive. Flere vurderte forståelsen sin høyere etter andre lesing og tredje lesing, blant annet Julie (Jf. 4.3.3). Grunnen var at de la merke til flere detaljer i teksten for hver lesing. Mange opplevde at de forstod teksten best etter gruppesamtalen, fordi da ble de utfordret med andre lesninger. Noen opplevde også at gruppesamtalen gjorde at man kunne vurdere egne lesninger, samt at man kunne få hjelp av medelever. Både Nils og Pål forstod teksten best etter samtalen (Jf. 4.3.4), men de opplevde også at forståelsen ble bedre etter andre og tredje lesing. Basert på observasjonene og intervjuene ser det ut til at å reflektere over egen forståelse var hensiktsmessig, spesielt Julie synes det var interessant. Hun mener det er nyttig å reflektere over *hvordan* man kommer fram til en tolkning, og *hvorfor* man tenker slik man gjør, for det gjør deg mer bevisst på egen tenkning, og er noe man kan ta med seg og anvende når man neste gang skal tolke en tekst.

#### **4.3.6 Klassesamtale om lesing som prosess og avrunding i plenum**

I diskusjonen om påstanden var mange av elevene muntlig aktive og engasjerte, og i intervjuet virket det som de intervjuede synes det var interessant å reflektere over påstanden. Under klassesamtalen var det den siste delen av påstanden fokuset ble mest rettet mot<sup>18</sup>, og noen mente at å lese teksten *en* gang kan være god lesing, for hvis man har forstått teksten ved første lesing, behøver man ikke å lese den flere ganger. Pål er enig i dette, og han sier: ”[...] gjenlesing er alltid god lesing, men det vil ikke si at god lesing *må* være gjenlesing”.

Under klassesamtalen var flere av elevene enige i den første delen av påstanden<sup>19</sup>, og de intervjuede var også mer eller mindre enige. Julie sier at det kan være hensiktsmessig å lese flere ganger, ettersom man vil legge merke til flere detaljer etterhvert, og at man gradvis vil utvikle en bedre forståelse. Hun sammenligner det med skriving, hvor man først konstruerer et tankekart eller en overordnet struktur, deretter setter inn detaljer, og til slutt ”finpusser” teksten. Pål er enig med Julie, og han sier han tror at når man leser, redigerer eller nyanserer man egen forståelse og lesning underveis. Nils er også enig i dette, men han mener i større grad enn Pål og Julie at lesing skiller seg fra skriving: ”[...] når du skriver så er det din idé [...] men når du leser en tekst, så har du noe som allerede har blitt bygget opp. Det eneste du trenger å gjøre da

---

<sup>18</sup> ”All god lesing er gjenlesing, slik all god skriving er gjenskriving”.

<sup>19</sup> ”Lesing er en prosess hvor man konstruerer mening eller komponerer en tekst. Man kan si at lesing er som skriving: Vi behøver førsteutkast, revidering og bearbeiding av teksten (mest i leserens hode)”.



er å gå inn i teksten, og det kan kanskje være lettere enn å skrive en egen tekst, for da må du få opp konteksten selv”.

Til slutt i undervisningsøkta spurte jeg elevene om hva de trodde vi hadde arbeidet med i dag, og hva de hadde lært. Få elever svarte, og de virket mindre interesserte. Vi fikk også litt kort tid, noe som kan være grunnen til at det var vanskelig for elevene å reflektere over dette<sup>20</sup>.

#### **4.3.7 Drøfting og vurdering av første undervisningsøkt**

Det kan se ut til at noe av det som var mest hensiktsmessig for arbeid med skjønnlitterær kompetanse i den første undervisningsøkta, var *gjenlesing*. For flere førte gjenlesingen til at de la merke til og ble oppmerksom på ulike deler og detaljer i tekstene (Jf. 4.3.2, 4.3.3), og med Blau (2003: 211) kan man si at elevene øvde på deler av performativ literacy, som å være oppmerksom, konsentrert og tålmodig. Å lese teksten eller deler av den flere ganger, økte, om enn i varierende grad, elevenes forståelse av teksten (Jf. 4.3.3, 4.3.5). Leseren fikk gradvis en mer grundig og helhetlig forståelse, fordi man fikk innsikt i de ulike delene i teksten (Jf. 4.3.3). Slik jeg forstår det, muliggjorde gjenlesingen en fortolkningsprosess, hvor del og helhet ble undersøkt i lys av hverandre, og hvor man gradvis utviklet en mer solid lesning og forståelse av den spesifikke teksten. Det ser ut til at det fikk elevene til å øve på å *tolke*, som er en del av skjønnlitterær kompetanse (Blau 2003: 101-103; Penne 2013: 44-46). I tillegg kan det se ut til at det stimulerte til en prosessbasert, grundig undersøkelse av *teksten*, som for Blau (2003: 196) er sentralt for skjønnlitterær kompetanse og et litterært praksisfellesskap. Det vil si at teksten stod i fokus for analyse- og tolkningsarbeidet, som er viktig hvis man skal arbeide med skjønnlitterær kompetanse (bl.a. Skaftun 2009; Penne 2010 og 2013).

Imidlertid uttrykte flere av elevene det som unødvendig å lese teksten flere ganger, hvis man har forstått den ved første lesing (Jf. 4.3.6), og en del av elevene ble raskt ferdige med å arbeide med teksten i 4.3.3. Selv om Julie og Nils fikk en bedre forståelse av teksten underveis, mener Julie at hun forstod teksten tidlig, fordi hun hadde lest en lignende tekst før, og Nils ble forvirret av å lese flere ganger, og derfor var han delvis kritisk til gjenlesing (Jf. 4.3.3). Med Blau (2003) kan man si at elevene ikke i stor nok grad er tålmodige, nysgjerrige og undersøkende i teksten og i tolkningsarbeidet, og at de er mindre åpne for å utsette å fullføre en lesning. Man kan også si at de er mindre åpne for å undersøke den diskursive livsverdenen i teksten (Skaftun 2009: 86-88). Man kan derfor anta at det er viktig med et læringsarbeid som utfordrer elevene på dette. At Nils opplever forvirring ved gjenlesing, kan være et uttrykk for

---

<sup>20</sup> Jeg intervjuet ikke de tre elevene om dette, fordi jeg hadde begrenset tid til å intervju, og jeg ønsket heller å anvende tiden på det mest sentrale ved undervisningsøkta.

manglende performativ literacy, hvor han ikke mestrer å leve med forvirring (Blau 2003: 211, 213). Det er viktig at videre undervisning viser han *hvordan* han kan leve med forvirring i arbeidet med tekster, hvis man anser det som et viktig aspekt ved skjønnlitterær kompetanse (ibid.: 32). Grunnen til at elevene ble raskt ferdige med å arbeide med teksten, kan også være at teksten var for lett. Blau (2003: 22, 24) mener det er viktig at teksten man arbeider med, er utfordrende å lese og forstå, for det er det som genererer et autentisk tolkningsarbeid.

I tillegg kan det se ut til at undervisningsøkta utfordret elevene på arbeid med *metakognisjon*, som for Blau (2003: 216) er sentralt for skjønnlitterær kompetanse. Spesielt Julie opplevde det som hensiktsmessig med tanke på å være bevisst sin egen tenkning og forståelse, og at det kan være nyttig når man skal forsøke å forstå en tekst. Som Blau (2003: 214) kan man si at å overvåke og styre egen leseprosess er viktig for å vite hva man må gjøre for å forstå den spesifikke teksten. At de fleste elevene fikk en bedre forståelse underveis i leseprosessen, kan også være fordi de ble utfordret til å vurdere og reflektere over forståelsen sin kontinuerlig. Det at flere av elevene var engasjerte, og hadde mye de ville si om vurdering og utvikling av egen forståelse (Jf. 4.3.5), kan tyde på at undervisningen i forkant av dette hadde skapt muligheter for refleksjon over forståelsen og leseprosessen.

For en del av elevene var det muligens vanskelig å vurdere og reflektere over egen forståelse og lesing, og/eller verbalisere det. I 4.3.2 da elevene blant annet skulle reflektere over *hvordan* de kom fram til tekstens mening, og vi skulle snakke om dette i plenum, var det få av elevene som sa noe om det. Da de skulle reflektere over egen læring i økta (til slutt i 4.3.6), var det få elever som svarte, noe som kan indikere at det var vanskelig. Pål opplevde også at det var vanskelig å vurdere/rangere egen forståelse (Jf. 4.3.3), og jeg fikk inntrykk av at det for de intervjuede var utfordrende å sette ord på egen tenkning og læring. Grunnen kan være at elevene har mindre metakognitiv bevissthet (Blau 2003), men det kan også være at læreren i større grad skulle forklart hensikten med å vurdere egen forståelse, og hva det innebærer.

*Å samtale med medelever* (Jf. 4.3.4) er et annet aspekt som ser ut til å ha vært hensiktsmessig for å arbeide med skjønnlitterær kompetanse i den første økta. For mange førte samtalen til at de fikk en bedre forståelse av teksten, fordi de fikk hjelp av medelever og fikk innsikt i andres lesninger (Jf. 4.3.4, 4.3.5). Man kan anta at hjelp fra medelever gjorde at man kunne forstå noe man ikke forstod på egenhånd (Vygotskij 2001: 166-167). I tillegg ser det ut til at samtalen var hensiktsmessig med tanke på å bli utfordret med andre lesninger, reflektere over at det kan finnes flere lesninger av den samme teksten, utfordre andre med sin egen lesning, og med det kunne vurdere hvor solid ens egen lesning var (Jf. 4.3.4, 4.3.5). Det ser også ut til at samtalen gjorde at man fikk tilgang til *hvordan* andre konstruerte lesninger, og

med det kunne utvikle sin egen til å bli mer solid. Samtalene kan ha lagt til rette for arbeid med performativ literacy, ved at elevene ble utfordret til å utsette en følelse av å fullføre lesningen og å være åpen for og lære av møtet med ulike lesninger (Blau 2003: 211-212). I tillegg forstår jeg det slik at samtalen la til rette for at elevene ble utfordret i å dele sine lesninger med andre, samt å argumentere for dem (ibid.: 214). Videre kan man si at læringsarbeidet gjorde at elevene sammen kunne undersøke teksten og konstruere lesninger, som er sentralt for et litterært praksisfellesskap (ibid.: 54, 56). Samtalen skapte muligens også grunnlag for å konstruere solide og gjennomtenkte tolkninger, som er sentralt for tekstuell literacy (ibid.: 101-103, 198).

Imidlertid var noen av elevene ukonsentrerte, snakket om andre ting enn teksten, og ble raskt ferdig med tekstarbeidet, og jeg måtte utfordre dem til å arbeide videre (gruppesamtalene i 4.3.4 og samtalen med sidemannen i 4.3.2). Man kan kanskje anta at disse elevene var mindre tålmodige, konsentrerte og selvregulerte i tekstarbeidet, og at de heller ikke var så interesserte i å *undersøke* teksten og/eller dens verden. Det kan være at de hadde mindre grad av performativ literacy (Blau 2003). Manglende kunnskap om hvordan man leser skjønnlitterære tekster, og/eller manglende performancekompetanse (Torell 2002: 81; Steffensen 2005: 117) kan også ha ført til at de var ukonsentrerte og ble raskt ferdige med tekstarbeidet. I tillegg kan det være at elevene ikke visste hvordan de skulle *samtale*. I videre undervisning kunne det vært hensiktsmessig å legge til rette for at elevene kunne utvikle den nødvendige kunnskapen for å snakke om tekst, og at man i fellesskap kunne reflektert over hensikten med en slik samtale. For at elevene skal oppleve det som fruktbart, kan det tenkes at samtalen i større grad må kjennetegnes ved å være et litterært praksisfellesskap, hvor elevene er aktive og ansvarlige deltakere (Blau 2003)

For Nils førte også samtalene (4.3.2, 4.3.4) til forvirring, usikkerhet, og at han mistet troen på lesningen sin, ettersom de han snakket med ikke var enige i hans lesning, og at de ikke kunne enes om *en* lesning. Det kan se ut til at Nils ikke takler å leve med forvirring i arbeidet med litterære tekster, og at det er utfordrende for han å forholde seg til ulike lesninger, noe som kan tyde på at han har mindre grad av performativ literacy (Blau 2003). Det kan også være at elevene i samtalen ikke så på hverandre som ressurser, og at ulike synspunkter i mindre grad var velkomne (Wenger-Trayner og Wenger-Trayner 2015: 1-2), noe som førte til at samtalen ble mindre fruktbar. I tillegg kan manglende kunnskap om å samtale om litterære tekster ha gjort det utfordrende å gjennomføre en god samtale. I videre undervisning ser jeg det som hensiktsmessig at læreren i samarbeid med elevene diskuterer hensikten med gruppesamtaler, og at elevene får muligheten til å *lære* å samtale om litterære tekster.

## **4.4 Andre undervisningsøkt**

### **4.4.1 Introduksjon og lesing individuelt**

Elevene lyttet oppmerksomt da jeg presenterte undervisningen, og Olav H. Hauge. De var konsentrerte i arbeidet med teksten, men noen ble fort ferdige, og de begynte å holde på med andre ting. Å markere deler i teksten var nyttig for Nils og Julie, men Pål forstod ikke formålet med det, og han synes det var vanskelig: ”Jeg bare streket under noe for å gjøre det liksom”. Ingenting i teksten fanget Påls oppmerksomhet, mens Julie ble mer oppmerksom på hva hun la merke til i teksten. Nils mener det er hensiktsmessig å markere deler av teksten, og at det er noe han gjør til vanlig: ”[...] hvis jeg streker under noen, så har dem en sånn sammenheng, og hvis jeg tar en ring rundt dem, så er det dem som har en sammenheng”. Derfor mener han at det var unødvendig at det var noe han ble fortalt at han skulle gjøre.

### **4.4.2 Kvekerlesing**

Under kvekerlesingen virket elevene forvirret og usikre, og Julie forteller i intervjuet at hun tror elevene i klassen er litt sjenerte overfor hverandre. Kun et par elever sa noe høyt frivillig, og til slutt valgte jeg å peke på en og en elev, slik at alle kunne si det de hadde markert. Flere elever hadde markert det samme. Det jeg observerte, ble bekreftet i intervjuene, for de intervjuede opplevde at de ble forvirret, og at de ikke forstod hensikten med aktiviteten. Nils opplevde at de ”bare sa tilfeldige ting”, og Pål mener det var unødvendig: ”[...] jeg vet ikke hvor mye vi hadde fått ut av det uansett da. Sånn at folk hadde stått og ropt ut ord og tatt helt av og bare ropt på toppen av lungene sine [...] jeg tenkte at sånn hva er vitsen med å rope opp noe?”. Derfor mener Pål aktiviteten ikke var egnet for denne klassen, og han sier: ”Du må nesten ta den i en sånn superpoetisk åpen klasse”. Men han mener også aktiviteten var litt hensiktsmessig, for under gruppesamtalen (Jf. 4.4.4), tenkte han over hva gruppemedlemmene hadde sagt under kvekerlesingen. For Nils og Julie gjorde kvekerlesingen at de la merke til sentrale ting i teksten.

### **4.4.3 Lesing individuelt. Valg av linje og skriving om den**

Under aktiviteten så det ut til at elevene arbeidet konsentrert. Jeg la merke til at spørsmålene flere av elevene hadde skrevet, omhandlet *ord* de ikke forstod, noe som var gjeldende for Pål. Han synes det også var vanskelig å utforme spørsmål, spesielt fordi det var utfordrende å finne noe han ikke forstod. Imidlertid mener han det kan være nyttig. Julie hadde få spørsmål til teksten, fordi hun forstod den. Hun synes imidlertid teksten var vanskelig den første gangen hun leste den, fordi hun ikke hadde lagt merke til overskriften. Nils er den som er mest positiv til aktiviteten, og han mener det er viktig å stille spørsmål for å lære.

I den andre delen av aktiviteten valgte Julie og Pål å skrive om den linjen som var den viktigste for diktets mening. Julie valgte dette fordi hun forstod teksten. Pål sier han ikke ønsket å skrive om noe han synes var vanskelig, ettersom han allerede hadde gjort dette i den første delen av aktiviteten, og derfor valgte han å skrive om den linjen han mente var mest sentral for diktets mening. Han forsøkte først å finne tekstens mening, før han deretter fant den linjen han mente representerte meningen best. Han er imidlertid usikker på om det førte til at han forstod teksten bedre. Nils skrev om en linje som for han var vanskelig å forstå. Det var i hovedsak ordene han ikke forstod, særlig ordet *vêrhane*<sup>21</sup>. Han forteller videre: ”[...] jeg ville bare vite hvordan en smed kunne slå, og når jeg fikk høre av andre folk at slå på en måte var at han på en måte laget en sånn jernhøne da synes jeg at det ga mening [...]”. Han tror grunnen til at han ikke forstod, var at han leste det bokstavelig, og ikke metaforisk. Nils mener arbeidet fikk han til å reflektere over egen forståelse, og ved det utviklet han er bedre forståelse av teksten.

Jeg observerte også at flere skrev lite, men at en del hadde markert ord og/eller linjer i teksten<sup>22</sup>. For Pål og Julie var det hensiktsmessig å skrive underveis, ettersom det strukturerte tankene, og gjorde at de ikke glemte det de hadde tenkt. For Julie var det også nyttig med tanke på å huske *hvordan* hun kom fram til tekstens mening og for å utvikle flere tanker: ”[...] det er ikke alltid jeg kommer på alt mens jeg skriver det, også begynner jeg å lese det høyt etterpå, og da kommer det liksom masse sånne småpunkter på hvorfor jeg tenkte sånn [...]”. Nils mener at å skrive notater var unødvendig, og at de til dels hindret videre tenkning. Men han forteller senere at å anvende notatene i gruppesamtalen (Jf. 4.4.4) var nyttig.

#### 4.4.4 Gruppesamtaler

Under samtalene så det ut til at de fleste dannet grupper med noen som var forskjellige fra en selv, noe som ble bekreftet i intervjuene. De intervjuede synes måten gruppene ble organisert på, var interessant. For Julie var det enkelt å finne elever som var forskjellig fra seg selv, fordi hun opplever elevene i klassen som ulike. Jeg måtte imidlertid utfordre noen til å bytte gruppe, slik at gruppesammensetningene skulle bli mangfoldig med tanke på kjønn. Pål forteller også i intervjuet at enkelte gikk sammen med bestevennen sin.

Noen av elevene var ukonsentrerte, noen lo litt av teksten, og det virket som de ikke tok tekstarbeidet på alvor. Det var også noen som ble veldig raskt ferdig med samtalen. Sammenlignet med de andre gruppesamtalene (Jf. 4.3.4 og 4.5.3), var det under denne samtalen jeg opplevde elevene som mest ukonsentrerte og ufokuserte.

---

<sup>21</sup> Man kan også si at Nils sin manglende kjennskap til hva en *vêrhane* er, og dermed mangler i kulturell literacy, førte til at han fikk problemer med analysen og tolkningen (Blau 2003: 208). Jeg kommer tilbake til dette i 4.5.5.

<sup>22</sup> Å skrive notater var gjennomgående for hele aktiviteten.

En del av elevene forstod ikke enkelte ord i teksten, som jeg da hjalp dem med. I intervjuene forteller også Nils og Pål at noen ord var vanskelige å forstå, men at de fikk hjelp med dette av medelever under gruppesamtalen.

Slik jeg forstår de intervjuede, var samtalen mest hensiktsmessig med tanke på å få innsikt i ulike måter å lese teksten på. Julie fikk innsikt i *hvordan* andre tolket og hvordan hun selv tolket, noe som hjalp hennes forståelse av teksten. Pål forstod også teksten i større grad etter samtalen. Nils og Pål mener samtalen var nyttig med tanke på å være åpen for og utfordre andres lesninger. Pål mener også at en slik samtale kan gjøre at man blir mer kritisk til egen lesning: ”Sånn som hvis man er veldig (...) sikker på noe [...] så er det bra hvis noen som liksom kan [...] si at de vet at du er veldig sikker, men at det kanskje ikke er slik likevel”. I samtalen fikk Nils øvd på å argumentere for lesningen sin, men hans synes det var utfordrende, ettersom han måtte bruke mye tid på andres lesninger istedenfor sin egen. Da ble han usikker på sin egen lesning, og han fikk lyst til å gi opp.

Selv om de intervjuede ser ut til å verdsette at det finnes ulike lesninger, hadde elevene på Julie og Pål sine grupper omtrent de samme lesningene, selv om det var små nyanser som skilte dem fra hverandre. Julie sin gruppe kom fram til en lesning, som de alle var enige i. Elevene på Nils sin gruppe hadde ulike lesninger: ”For istedenfor at det var to mot en, så var alle mot hverandre [...] Så vi fikk på en måte diskutert rundt temaet istedenfor bare mot hverandre”. Derfor mener han denne samtalen var mer hensiktsmessig enn den i 4.3.4.

Gruppesamtalen ser også ut til å ha vært hensiktsmessig med tanke på å anvende notatene elevene hadde skrevet. Pål, Nils og Julie leste opp og/eller tok utgangspunkt i notatene under samtalen. Ved å lese opp notatene sine utviklet Julie flere tanker, og for Nils førte det til at han ”tenkte mer i dybden”. I tillegg opplevde Pål og Nils det som nyttig for at de ikke skulle glemme det de hadde tenkt. Nils mener imidlertid at å anvende notatene kan føre til at du blir ”innestengt i det du skriver”, og at det da blir vanskeligere å forandre mening.

#### **4.4.5 I plenum**

Klassesamtalen bar preg av at vi hadde kort tid, noe også Pål og Julie bekrefter i intervjuet. Derfor fikk vi ikke arbeidet så nøye med det vi skulle. Det var i hovedsak to lesninger som ble presentert, og de fleste sluttet seg om den ene. Jeg oppfattet elevene som interesserte i både å presentere sine egne lesninger, samt å lytte til andres. Vi brukte kort tid på å diskutere hva de ulike lesningene fikk og ikke fikk fram ved teksten, ettersom vi hadde lite tid igjen av økta, i tillegg til at få elever ønsket å si noe. Elevene virket litt forvirret da vi arbeidet med dette. Få elever sa noe da de skulle finne bevis for lesningene og diskutere spørsmålene, og de virket

usikre og ukonsentrerte. Men Julie mener at spørsmålene var hensiktsmessige: "[...] hvis du leser noe du vet skal tolkes, og du trenger litt sånn konsentrasjon, så er jo det egentlig typiske ting du bør ta for deg". En ulempe kan ifølge Nils ha vært at ikke alle fikk sagt noe.

De intervjuede opplever at samtalen i plenum gjorde at man fikk innsikt i flere lesninger, og at man ble bevisst på at man kan lese en tekst på ulike måter. For Pål hjalp dette også hans egen forståelse. Nils mener det var positivt at vi kom fram til to *spesifikke* lesninger, samt at klassen samarbeidet om å undersøke disse.

Jeg forstår det slik at de intervjuede opplevde å finne bevis som hensiktsmessig med tanke på å begrunne lesninger, og jeg fikk et inntrykk av at dette er noe elevene har arbeidet med en del tidligere. For Nils var det i tillegg nyttig for å forstå andre lesningers resonnementer. Julie synes det var vanskelig å knytte egne erfaringer til lesningen av teksten og bevisføringen. For Pål var det lett å finne bevis, men han ble utfordret til å finne *flere* bevis, samt å være mer kritisk til egen lesning: "[...] du (kom) bort og spurte om jeg var sikker, ikke sant, og da måtte jeg se på det en gang til og finne litt ekstra [...]". Han har tidligere erfart at han synes det er vanskelig å finne nok bevis, fordi han ikke vet hva som er tilstrekkelig, samt at han kan få en følelse av at han vil gi opp. De intervjuede mener imidlertid at vi kunne arbeidet mer med å finne bevis, og Nils mener en ulempe var at det var litt for mye samarbeid og fokus på andre sine lesninger. Han skulle gjerne ha arbeidet mer med å finne bevis for sin egen lesning. Både Julie og Nils mener at arbeid med å *skrive* en litterær tolkning hadde vært hensiktsmessig, og Nils sier: "[...] vi sitter egentlig bare og diskuterer, vi er ikke så fokusert på å skrive en ordentlig analyse". Julie forteller at arbeid med modelltekster, samt at læreren hadde vist dem eksempler på bevisføring, også kunne vært lærerikt.

Til slutt i undervisningen ble det ikke tid til en oppsummering, eller at elevene reflekterte over hva vi hadde gjort i dag, og/eller hva de eventuelt hadde lært.

#### **4.4.6 Drøfting og vurdering av andre undervisningsøkt**

Det kan se ut til at undervisningen skapte muligheter for å være *oppmerksom* på teksten og aspekter i den. Å *markere setninger og/eller deler i teksten* (Jf. 4.4.1), er noe både Julie og Nils mener er hensiktsmessig, og for Julie førte det til at hun ble oppmerksom på hva hun la merke til. For Nils ser det ut til å være en strategi for å utforske sammenhenger, strukturer, o.l. i teksten. Selv om elevene ikke helt forstod formålet med kvekerlesingen (Jf. 4.4.2) førte arbeidet likevel til at de la merke til sentrale ting i teksten (ifølge de intervjuede). Med Blau (2003: 211) kan man si at elevene ble utfordret i å være oppmerksomme i tekstarbeidet, som er en viktig del av performativ literacy. I tillegg kan det ha ført til et *tekstnært* analyse- og tolkningsarbeid, som er

sentralt for arbeid med tekstuell literacy spesielt (Blau 2003) og skjønnlitterær kompetanse generelt (spesielt i et literacy-perspektiv) (bl.a. Blau 2003; Skaftun 2009; Penne 2013). At Julie måtte legge merke til overskriften i teksten for å forstå den (Jf. 4.4.3), kan også tyde på at det er viktig å være nøye og oppmerksom i tekstarbeidet. Ifølge Blau (2003: 211) kan det at man ikke forstår teksten, være fordi man ikke har vært fokusert nok i lesningen. Pål synes imidlertid det var vanskelig å markere noe i teksten, han forstod ikke hensikten med det, og han gjorde det bare fordi han ”måtte” (Jf. 4.4.1). Noen av elevene ble også raskt ferdig med tekstarbeidet i 4.4.1, og de begynte å holde på med andre ting enn teksten, noe som også kan tyde på at de ikke forstod hensikten med arbeidet. Det kan tenkes at disse elevene har mindre evne til å være konsentrert og oppmerksom i lesingen (mindre performativ literacy), men det kan også være at undervisningen i større grad skulle ha tydeliggjort formålet med arbeidet, slik at det hadde blitt mer meningsfylt og forståelig. Dette ser jeg også som gjeldende for kvekerlesingen (Jf. 4.4.2).

Å undersøke *hva man ikke forstår* i teksten og *skrive spørsmål* om det, må ses i sammenheng med å være oppmerksom. Jeg forstår det slik, at elevene synes det var utfordrende å skrive spørsmål om det de ikke forstod i teksten, delvis fordi de forstod teksten, og dermed ikke hadde noen spørsmål å stille (Jf. bl.a. Julie og Pål i 4.4.3). Det kan tenkes at teksten var for lett, eller at elevene ikke forstod hensikten med arbeidet. Det kan også være at elevene var mindre nysgjerrige på tekstens verden (Blau 2003: 92, 207; Skaftun 2009), og da heller ikke hadde noen spørsmål å stille. Mindre grad av evne til å tolke og/eller vurdere (Blau 2003: bl.a. 51) kan også ha gjort det utfordrende for elevene å vite hva de skulle stille spørsmål om. Jeg vil likevel si at arbeidet med å stille spørsmål var delvis hensiktsmessig, for spørsmålene Pål og Nils hadde om ord i teksten, fikk de hjelp med i gruppesamtalen, noe som økte forståelsen deres av teksten (Jf. 4.4.3, 4.4.4). Det at Nils ikke forstod enkelte ord (bl.a. *vêrhane*), kan ha ført til utfordringer i å forstå tekstens underliggende mening. Nils fikk også en bedre forståelse av teksten ved å skrive om en linje han ikke forstod (jf. 4.4.3), ettersom det fikk han til å reflektere over egen forståelse. Som Blau (2003: 214) sier, er det viktig å overvåke og reflektere over egen forståelse og leseprosess, slik at man kan bli mer bevisst på hva man må gjøre for å forstå teksten.

*Gruppesamtalene* (Jf. 4.4.4) ser også ut til å ha vært hensiktsmessig med tanke på arbeid med skjønnlitterær kompetanse, og Nils og Pål mener det var noe av det nyttigste med økta. De intervjuede opplevde at samtalen bidro til at de forstod teksten i større grad, og man kan tenke at ved å samarbeide med medelever kunne elevene mestre noe de ikke klarte på egenhånd (Vygotskij 2001: 166-167). Det virket som det var spesielt positivt at de samtalte med elever som var forskjellige fra dem selv, og at de fikk innsikt i ulike måter å lese teksten på. Samtalen



ga dem øvelse i å argumentere for sin egen lesning, utfordre andres lesninger, men også være åpen for dem. For Pål bidro samtalen til at han ble mer kritisk til egen lesning med tanke på hvor solid den var. Man kan si at samtalen gjorde at elevene fikk øvelse i performativ literacy (Blau 2003: 214). Nils mener imidlertid at det ble for mye fokus på andre sine lesninger, noe som førte til at han ble usikker på sin egen lesning, og fikk lyst til å gi opp. Han mener de kunne arbeidet mer med sin egen lesning. Med Blau (2003) kan man si at Nils har mindre evne til å være åpen for andre sine lesninger, og at han ikke takler å leve med forvirring, som er sentrale aspekt ved performativ literacy.

Selv om de intervjuede mener samtalen var hensiktsmessig, var flere av elevene ukonsentrerte og snakket om andre ting enn teksten under samtalen. Det kan tenkes at disse elevene har mindre performativ literacy, og med det er det vanskelig å være konsentrert, tålmodig og oppmerksom i tekstarbeidet (Blau 2003). I tillegg kan det være at de har en mindre undersøkende holdning til teksten og dens verden (ibid.; Skaftun 2009). Videre er det mulig at de ikke vet *hvordan* de skal samtale om teksten, ved at de har mindre grad av det Torell (2002: 81) benevner som performancekompetanse. I tillegg kan det være at hvis hensikten med samtalen var tydeligere, hadde det vært enklere for elevene å arbeide godt.

Det kan også se ut til at arbeid med hvordan man *konstruerer en litterær tolkning/lesning* med fokus på *bevisføring* og *logiske resonnementer*, var hensiktsmessig. For Blau (2003: 204) er dette sentralt for tekstuell literacy og kritisk tenkning – sentrale aspekt ved skjønnlitterær kompetanse. De intervjuede opplevde at arbeidet i 4.4.4 og 4.4.5 gjorde at de ble mer bevisst på hvordan man begrunner sin egen lesning, og Pål mener han ble mer kritisk til lesningen sin. Nils fikk øvelse i å se hvordan andre lesninger begrunnes. Man kan si at arbeidet gjorde at elevene fikk mer innsikt i *hvordan* man går fram for å skape mening ut av skjønnlitterære tekster, og at de fikk øvelse i å konstruere sine egne lesninger (Blau 2003). I tillegg fikk de øvelse i å argumentere for sin egen lesning, som er et aspekt ved performativ literacy (ibid.: 214). Det kan se ut til at arbeidet la til rette for at elevene kunne *lære* å lese fiktivt (Steffensen 2005; Penne 2010 og 2013). Nils mener også det var hensiktsmessig at hele klassen undersøkte teksten og konstruerte tolkninger sammen. Man kan si at elevene i klassen sammen deltok i en kollektiv læringsprosess, og hvor elevenes ulike synspunkter ble verdsatt (Lave og Wenger 1991: bl.a. 51; Wenger-Trayner og Wenger Trayner 2015: 1-2). For Julie var det vanskelig å knytte egne opplevelser til lesningen og/eller bevisføringen, noe som kan tyde på at hun i mindre grad har literary transferkompetanse (Torell 2002: 81).

*Å skrive notater* underveis i leseprosessen og anvende dem i gruppesamtalen, kan også se ut til å ha vært hensiktsmessig. Selv om jeg la merke til at en del av elevene hadde notert i

mindre grad, mener de intervjuede at det var nyttig for å strukturere tankene, ikke glemme det man hadde tenkt, og å huske hvordan man hadde kommet fram til tekstens mening. Det bidro også til at man kunne utføre mer utdypende samtaler. Det kan se ut til at det bidro til et mer tekstnært analyse- og tolkningsarbeid, som ifølge Blau (2003), Skaftun (2009) og Penne (2010 og 2013) er viktig for literacy-kompetanse. Med Vygotskij (2001) kan man muligens si at skrivningen gjorde at man kunne utvikle tenkningen (forståelsen). I tillegg mener Julie det var nyttig for å utvikle flere tanker, og å reflektere over hvorfor hun hadde tenkt slik hun hadde tenkt. Man kan si at skrivningen ga henne øvelse i metakognisjon (Blau 2003).

## **4.5 Tredje undervisningsøkt**

### **4.5.1 Lesing med en gitt rolle**

Jeg oppfattet elevene som engasjerte og ivrige i arbeidet med aktiviteten, og mange var muntlig aktive, noe som var grunnen til at vi brukte lengre tid på den enn planlagt. I plenum forklarte jeg ord i teksten som elevene ikke forstod<sup>23</sup>. Jeg oppfattet det slik at de synes det var utfordrende å lese som Brandes, og få visste hvem han var før jeg forklarte det<sup>24</sup>. Da vi snakket om betydningen av leserens bakgrunn, fortalte noen av elevene at tekstens kontekst var av betydning for å forstå den. Noen nevnte også at språket i teksten var preget av sin samtid, og at det derfor kunne ha vært vanskelig å forstå for Brandes. De intervjuede mener aktiviteten fikk dem til å reflektere over hvilken betydning leserens bakgrunn og tekstens kontekst har når man leser tekster, og Julie sier: ”Den fikk jo deg på en måte til å tenke at du er avhengig av å vite hva som foregår nå [...] og det samme med tilbake i tida, at en person som på en måte kanskje levde for hundre år siden ville nødvendigvis ikke klare å sette seg inn i moderne tekster [...]”. Nils og Pål hadde rollen som Brandes, noe de synes var vanskelig, og de tror det hadde vært utfordrende for Brandes å forstå teksten. Julie tror Brandes hadde feiltolket deler av den. For Pål førte imidlertid ikke arbeidet til at han forstod teksten i større grad: ”For meg tror jeg ikke det hjalp så veldig mye å leke en lyrikkprofessor fra 1800-tallet i og med at man prøver jo det beste man kan å finne sånne ting uansett om man er professor, eller hva man gjør”.

### **4.5.2 Arbeid med ”Sirkelrot”, myten og artikkelen**

Da elevene arbeidet med ”Sirkelrot”, myten og artikkelen (Jf. aktivitet 3-5 i vedlegg 2), oppfattet jeg dem som konsentrerte. Det var imidlertid noe mer uro da de leste diktet den andre gangen. Vi fikk litt kort tid til å lese myten, artikkelen og ”Sirkelrot” den andre gangen, noe

---

<sup>23</sup> Elevene visste ikke hvem/hva Carl Ivar, Tigerstaden og Buffalo var.

<sup>24</sup> På vg1 arbeider man mindre med det kulturhistoriske, men det blir mer sentralt på vg3.

som i intervjuet bekreftes av Pål. Julie rakk kun å skimlese artikkelen.

De intervjuede mener aktiviteten var hensiktsmessig, og de likte tekstene vi arbeidet med. Pål synes det var positivt at vi leste en artikkel og en myte, ettersom han var lei av å arbeide med lyrikk. Julie er ”glad i” myten, og hun liker slike tekster. Pål og Nils mener det var hensiktsmessig at vi først leste diktet, deretter myten og artikkelen, og at vi leste diktet igjen.

For Pål og Julie var det enkelt å forstå diktet første gangen de leste det, fordi de mener det var om terrorangrepet i USA. Julie forklarer det slik: ”[...] det var ikke så mye som var skrevet mellom linjene. Det som stod der handlet om den saken”. Pål kan en del om terror fra før, noe som gjorde at han synes det var enkelt å forstå diktet: ”Hvis man forstår at [...] det er skrevet i 2001 rett etter terrorangrepet [...] Da har man [...] noe man ser etter. Så istedenfor å liksom prøve å finne en mening, så ser man etter om meningen min stemmer fra starten av. Så da er det liksom bare reinskriking uten stopp [...]”. Nils mener også at diktet handler om en konkret situasjon: ”Det som står der er det som *er* [...]”. Imidlertid måtte han gjenlese teksten før han forstod den: ”Første gangen jeg leste den så var det litt uklart [...] men andre gangen jeg leste det, så visste jeg liksom hva som skulle til å skje, så det var på en måte lettere å holde det sammen”. Da han leste diktet, fikk han en idé om diktets mening, og senere da han leste myten og artikkelen, opplevde han at det kunne bekrefte det han hadde trodd.

Å lese myten og artikkelen og deretter lese diktet igjen gjorde at de intervjuede fikk en bedre forståelse av diktet, selv om Pål og Julie ikke opplevde dette i like stor grad som Nils. Pål mener at selv om han umiddelbart forstod diktet, fikk han en mer grundig forståelse ved å lese myten og artikkelen (spesielt myten). Han hadde hørt om Pandora tidligere, men han visste ikke hva ”å åpne Pandoras eske” betød. Å lese myten gjorde at han forstod dette i større grad. Tolkningen hans endret seg også etter å ha lest myten: ”Den endret seg fra kampen mot terror til liksom at terror ikke stopper i og med at det kommer på nytt igjen [...] Ikke at den forrige var feil, men kanskje at jeg følte at den nye var litt bedre [...] At jeg hadde mer bevis for den, eller at jeg så en større sammenheng”. Julie fikk også en litt bedre forståelse av diktet etter å lest myten og artikkelen, selv om hun kjente myten godt fra før. Hun tror imidlertid at hvis hun ikke hadde kjent til myten, hadde det vært vanskelig å forstå hva ”å åpne Pandoras eske” betød. Da hun leste diktet etter hun hadde lest myten og artikkelen, fikk hun en mer helhetlig forståelse, og tolkningen hennes ble mer sammenhengende. Hun forteller følgende om leseprosessen: ”Det blir som når du på en måte leser bare for å få et overblikk da, og så begynner du å plassere inn detaljene etterpå [...] Også blir siste gangen [...] du leser gjennom og plasserer alt og finjusterer og sånt”. Nils beskriver en lignende leseprosess som Julie, hvor han gradvis fikk en bedre forståelse av diktet da han fikk ”[...] ekstra informasjon og kunnskap om tingene i diktet [...]”.

Å lese myten og artikkelen førte også til at han utviklet en mer helhetlig tolkning, hvor han stadig fikk flere bevis og argumenter for tolkningen. I tillegg fikk han en ”dypere” forståelse av innholdet i diktet: ”Folk sier at det var konkret, at de ikke lærte noe av det, men jeg tenker at de sikkert ikke har satt seg nok inn i det og prøvd og sett en dypere forståelse av det”. I tillegg førte lesingen av myten og artikkelen til at lesningen hans endret seg:

[...] når jeg leste diktet uten å ha lest om Pandora, så tenkte jeg at det var krig, og at det var USA eller en annen stormakt som angriper et hvilket som helst fattig land og gjør det verre, men når du liksom leser om Pandora, at hun finner *håp* i bunn av boksen, og at hun lukker igjen, så fikk jeg en sånn følelse av at diktet hadde en annen betydning. At det *her* skjer, men at det er håp.

Basert på observasjonen kan det være at elevene ikke arbeidet så grundig med å reflektere over (og skrive om) egen forståelse underveis i leseprosessen (Jf. aktivitet 3 og 5 i vedlegg 2), noe som blant annet kan komme av at de fikk lite tid. Imidlertid sier Pål at han skrev om sin egen forståelse, og at det fikk han til å reflektere over *hvorfor* han leste diktet slik han gjorde. De intervjuede reflekterte over egen forståelse av diktet i intervjuet, noe som kan tyde på at dette var noe de hadde tenkt på og arbeidet med i undervisningen.

#### **4.5.3 Gruppesamtaler**

Det så ut til at de fleste var engasjerte i samtalen. Noen av elevene så imidlertid ut til å være ukonsentrerte, samt at de ble raskt ferdige med samtalen, og jeg forsøkte da å få dem til å arbeide videre blant annet ved å stille dem spørsmål. Jeg fikk et inntrykk av at noen av gruppene opplevde at de var ferdige med samtalen da hver og en hadde fortalt om sin lesning av teksten, og at de ikke diskuterte eller samtalte videre om teksten.

Nils og Julie mener samtalen var hensiktsmessig. Julie fikk innsikt i andres meninger og lesninger, og de hun samtalte med hadde både like og forskjellige lesninger, men at de kom fram til en lesning til slutt. På gruppa hjalp de også hverandre med ting de ikke forstod. I Nils sin gruppe hadde de de ulike elevene omtrent den samme lesningen, men med små nyanser. Samtalen gjorde at han forstod teksten i større grad, ved at han ”[...] fikk sånne småting fikset på”, og ved at de andre elevene utfordret forståelsen og lesningen hans.

Pål mener samtalen var unødvendig, ettersom alle på gruppa mente diktet handlet om terror, og da var det unødvendig at alle skulle fortelle det samme. For han var det selvfølgelig at alle mente teksten handlet om terror, ”[...] fordi vi liksom allerede hadde lest diktet [...] også lest to tekster til om det. Når det ene arket bare handler om terror, så er det veldig lett å komme inn på samme tema”. Derfor førte ikke samtalen til at han fikk en bedre forståelse av diktet. I tillegg synes han samtalen var mindre effektiv, ettersom det tok en stund før de begynte å snakke om diktet. Han mener samtalen hadde blitt bedre ”[...]hvis vi hadde vist litt mer

interesse, og spurt hverandre *hvorfor* vi mente det var terror [...] Kanskje hvis vi hadde vært litt mer kritiske til det vi mente, sånn at vi hadde fått en diskusjon[...]

#### 4.5.4 Refleksjon i plenum

Under klasesamtalen var mange av elevene muntlige aktive, og jeg oppfattet de fleste som engasjerte. Noen av elevene tok imidlertid opp mer av samtaletiden enn andre, og Nils mener det var en ulempe. En del av elevene responderte på andres utsagn. Flere fortalte at de fikk en bedre og/eller dypere forståelse etter de hadde lest artikkelen og myten. Noen sa at lesingen av disse tekstene oppklarte ting de ikke forstod i diktet, som for eksempel Pandoras eske. Da vi snakket om diktets betydning, anvendte noe av elevene bevis i teksten for å argumentere for lesningen sin. Mange av bevisene var knyttet til diktets tematikk og lite til form, språk og diktets kontekst. Mange mente diktet handlet om terrorangrepet i USA. Jeg fikk også et inntrykk av at elevene synes det er utfordrende å skille mellom tekstens kontekst og tekstens aktualitet i dag. Julie og Nils mener klasesamtalen var hensiktsmessig med tanke på å få innsikt i andres lesninger og meninger, men Pål synes den var mindre hensiktsmessig, og han mener vi kunne brukt mindre tid på elevenes resonnementer for lesningene deres.

Da vi diskuterte påstanden<sup>25</sup>, var elevene engasjerte. Mange var enige i påstanden, også de intervjuede, men flere mente at man også må kunne begrunne lesningen sin. Man må selv forstå teksten og produsere sin egen tolkning, for det er da man viser at man forstår, mener Pål. Julie mener det er viktig å lære seg å konstruere sine egne tolkninger, for det er slik man lærer å tenke kritisk. Nils mener elevene ikke kan reproducere det læreren gjør, men at de må være selvstendige, slik at de kan bidra i samfunnsutviklingen.

De intervjuede er uenige i påstanden ”Det finnes kun en riktig tolkning av et dikt (og det er lærerens tolkning)”, og enige i at ”Alle lesninger av et dikt er riktige. Det er mine egne opplevelser og følelser rundt diktet som er viktige og som gjør en tolkning riktig”<sup>26</sup>. De mener det kan finnes *flere* tolkninger av et dikt. Nils synes man må verdsette ulike meninger og kritisk tenkning, og Julie og Pål mener at ettersom vi er forskjellige som mennesker, kan det være at vi leser den samme teksten på ulike måter. Julie tror en persons opplevelser, erfaringer og bakgrunn vil ha stor betydning for hvordan man leser teksten. Slik jeg forstår de intervjuede, mener de også det litterære gjør at det kan finnes ulike lesninger av den samme teksten. Nils forklarer det slik: ”[...] en tekst trenger ikke å være akkurat det det står på arket, fordi det kan

---

<sup>25</sup> Vi skulle egentlig diskutere tre påstander (Jf. aktivitet 7 i vedlegg 1), men vi fikk kun tid til å diskutere en av dem (Jf. aktivitet 7 i vedlegg 2). I intervjuet spurte jeg imidlertid de intervjuede om alle de tre påstandene.

<sup>26</sup> Påstandene ses i lys av det elevene fortalte om hva de mente om at det kan finnes ulike lesninger i intervjuet etter den andre undervisningsøkta (Jf. vedlegg 6).

være så mye som står mellom linjene. Den kan ha så mange betydninger [...]”. Slik jeg forstår Pål, mener han noe av det samme når han sier at “[...]man kan tenke veldig mye ut av et maleri og et dikt”. Julie mener det ikke finnes en fasit på en litterær tekst, og hun fortsetter: ”Det er ikke matematikk for å si det sånn”. Det er imidlertid viktig at man har solide argumenter og bevis for en lesning, som kan knyttes til teksten, mener de intervjuede, og Nils forklarer det slik: ”For du kan ikke si at et dikt som handler om krig plutselig handler om en muffins, for det er jo ikke noen sammenheng i det eller i *noen* sammenheng med en muffins (latter)”.

Til slutt takket jeg elevene for deltakelsen, informerte om masteroppgaven, og åpnet opp for spørsmål. Det ble ikke tid til at elevene reflekterte over undervisningsøkta<sup>27</sup>.

#### **4.5.5 Drøfting og vurdering av tredje undervisningsøkt**

Slik jeg vurderer det, la undervisningen til rette for at elevene kunne reflektere over *leserens bakgrunn og tekstens kontekst og intertekstuelle forhold*, og hvilken betydning det har når man leser og skaper mening ut av litterære tekster. Med Blau (2003) kan man si at læringsarbeidet gjorde at elevene øvde på intertekstuell literacy, som er en del av skjønnlitterær kompetanse. Å lese som Brandes (Jf. 4.5.1) kan ha utfordret elevene til å reflektere over at det er viktig å kjenne til tekstens kontekst for å forstå teksten og blant annet språket i den, og at en viss bakgrunnskunnskap kan være nødvendig i lesingen av tekster. Uten å kjenne til dette, kan man feiltolke teksten, mener Julie. Man kan si at det er viktig å ha et etnografisk blikk når man leser litterære tekster, slik at ikke mening går tapt (Blau 2003: 95, 207). Imidlertid kan det ha vært vanskelig å forsøke å lese som Brandes (ifølge Nils og Pål i 4.5.1), og for Pål hjalp det ikke forståelsen hans av teksten. Det kan bety at eleven(e) mangler kulturell/intertekstuell literacy (Blau 2003; Fjørtoft 2014: 81), som gjør det utfordrende å sette seg inn i Brandes sin situasjon. For Pål sin del oppfatter jeg det slik at han ikke forstod hensikten med aktiviteten. Undervisningen kunne i større grad ha forklart hensikten med arbeidet.

Arbeidet i 4.5.2 ser også ut til å ha skapt muligheter for øvelse i intertekstuell literacy, hvor forståelsen av diktet økte, og elevenes lesninger ble mer solide etter arbeidet med myten og artikkelen. For flere var det spesielt den intertekstuelle referansen ”åpne Pandoras eske” som var viktig for å skape mening ut av diktet. Man kan si at innsikt i tekster som står i et intertekstuell forhold til den spesifikke teksten, er sentralt for å kunne forstå teksten (Blau 2003: bl.a. 83). Kunnskap om tekstens historiske og sosiale kontekst, her om terrorangrepet i 2001, ser også ut til å ha vært av betydning for å forstå diktet. Imidlertid oppfatter jeg det slik, at da elevene leste diktet som at det omhandlet terrorangrepet (Jf. 4.5.2-4.5.4), førte det til mindre

---

<sup>27</sup> Jf. aktivitet 8 i vedlegg 1 og aktivitet 8 i vedlegg 2.

utforskende lesninger, hvor flere raskt mente de forstod diktet. Det kan også være grunnen til hvorfor Pål mente at ikke gruppesamtalen var nødvendig, og at noen av gruppene ble tidlig ferdig med samtalen (Jf. 4.5.3). For disse elevene kan det være at artikkelen ble en ”fasit” på diktet, og man kan kanskje si at diktet ble lest som et middel for noe annet (Penne 2013). Det vil si at man leste diktet som fakta som finnes i virkeligheten, og ikke som en fiktiv verden (Steffensen 2005: 105, 126, 129). Ved å lese litterære tekster på en slik måte, får man ikke trening i å lese fiktivt, som er sentralt for skjønnlitterær kompetanse (ibid.; Penne 2010 og 2013), og de får heller ikke trening i å gå inn og ut av fiktive verdener (Skaftun 2009; Penne 2013). Det kan ha vært uheldig at vi arbeidet med artikkelen i undervisningen, men det at vi ikke snakket om hensikten med arbeidet, kan også ha vært en ulempe. I tillegg fikk elevene mindre tid til å arbeide med myten og artikkelen og lese diktet den andre gangen, noe som kan ha ført til at arbeidet ble mindre nøye.

Likevel ser det ut til at arbeidet med ”Sirkelrot”, myten og artikkelen (i hovedsak 4.5.2) kan ha vært hensiktsmessig for et *undersøkende, tekstnært og prosessorientert tolkningsarbeid*, hvor elevene fikk øvd på å *konstruere gjennomtenkte og solide lesninger*, som for Blau (2003) er sentralt for skjønnlitterær kompetanse. Man kan si at elevene fikk øvd på *hvordan* man går fram for å skape mening ut av litterære tekster (tekstuell literacy) kombinert med å ha innsikt i de tekstene som står i et forhold til den spesifikke teksten (intertekstuell literacy) (Blau 2003). Lesingen av myten og artikkelen (spesielt myten) førte til at elevene forstod diktet bedre, samt at de klarte å skape mer mening ut av det. Videre endret de intervjuede lesningen sin etter lesingen av myten og artikkelen, noe som kan tyde på at de ble utfordret til å revidere lesningen, som er viktig for skjønnlitterær kompetanse (Blau 2003). I tillegg utviklet flere mer gjennomtenkte lesninger, ved at de fikk flere bevis og argumenter, som er sentralt for tekstuell literacy (Blau 2003). Man kan derfor anta at gjenlesing i tolkningsarbeidet var av betydning for å konstruere en solid lesning, hvor leseren gradvis fikk større innsikt i de ulike delene i teksten. Å ha tro på prosessen av å lese en tekst flere ganger er viktig for performativ literacy (Blau 2003). Gjennom dette arbeidet fikk elevene også øvd på å være produsenter av sine egne lesninger, ved at arbeidet i stor grad var elevsentrert (Blau 2003: 2-3).

I 4.5.4. kom det også fram at elevene mener det er viktig at de lærer å produsere sine egne lesninger, og at de må begrunnes med logiske resonnementer og bevis. Men de intervjuede mener også at alle lesninger er ”riktige”, blant annet fordi ulike lesere vil lese teksten forskjellig med tanke på leserens erfaringer og opplevelser. Slik jeg forstår det, er det vanskelig for dem å se balansen mellom det leseren bringer med seg inn i teksten og selve grunnteksten (Steffensen 2005: 54), eller man kan si at det ser ut til at elevene har en overvekt av literary

transferkompetanse (Torell 2002: 81). For literacy-kompetanse er det viktig at lesningene baserer seg på mer enn leserens opplevelser og følelser (Penne 2010 og 2013).

Det kan se ut til at arbeid med *metakognisjon* til en viss grad kan ha vært hensiktsmessig for å få elevene til å reflektere over leseprosessen og egen forståelse underveis, slik at de gradvis kunne utvikle en bedre forståelse av diktet. Å skrive om egen forståelse av diktet fikk Pål til å reflektere over *hvorfor* han leste diktet slik han gjorde, og det kan tenkes at det bidro til at han ble mer bevisst egen lesning, som så førte til at han forstod diktet i større grad (Jf. 4.5.2). De intervjuede reflekterte også en del over egen forståelse og leseprosess i intervjuet (Jf. 4.5.2), noe jeg mener kan tyde på at undervisningen hadde skapt rom for refleksjon rundt dette. Ifølge Blau (2003: 214, 216) er metakognitiv bevissthet viktig for å vite hvordan man skal gå fram for å forstå og lese en tekst. Imidlertid fikk jeg et inntrykk av at elevene ikke arbeidet så nøye med å skrive om egen forståelse i undervisningen. Grunnen til det kan være at de fikk for kort tid, men det kan også være at de opplevde det som vanskelig, og/eller at de ikke forstod hensikten. I videre undervisning mener jeg det er viktig at elevene får nok tid til et slikt arbeid, men også at man i klassen snakker om og diskuterer betydningen av å reflektere over egen forståelse i arbeidet med litterære tekster. Ifølge Blau (2003: 124, 148) er det viktig at elevene aktivt deltar i diskusjon om tekst og tolkning, slik at de kan bli deltakere i det litterære praksisfellesskapet.



## 5 Oppsummerende drøfting

Som beskrevet i delkapittel 2.2. forventes det at elevene etter endt norskfaglig opplæring ved studieforberedende utdanningsprogram skal kunne lese, forstå, tolke, vurdere og engasjere seg i et mangfold av tekster, inkludert skjønnlitterære. I et literacy-perspektiv er dette en forutsetning for å kunne delta i den norskfaglige praksisen, men også i tekstkulturen og samfunnet for øvrig, og det er sentralt for individets læring og utvikling. For at elevene skal få muligheten til å utvikle skjønnlitterær kompetanse, er det derfor viktig å undersøke *hvordan man kan tilrettelegge for en litteraturdidaktisk praksis som fremmer skjønnlitterær kompetanse*. Dette har jeg utforsket ved å analysere og drøfte et praktisert undervisningsopplegg (Jf. del 4), ved å se *på hvilken måte den praktiserte undervisningen skapte forutsetninger for utvikling av skjønnlitterær kompetanse*. Med bakgrunn i drøftingen og vurderingen av de tre undervisningsøktene i del 4, vil jeg her drøfte og vurdere sentrale aspekt ved det praktiserte undervisningsopplegget som ser ut til å ha skapt forutsetninger for utvikling av kompetansen, og som kan være relevante for en litteraturdidaktisk praksis i norskklasserommet. Jeg vil også underveis vurdere hva som kan være hensiktsmessig for videre undervisning og litteraturdidaktisk praksis.

I den praktiserte undervisningen ser det ut til at *å samtale i grupper* om den litterære teksten var hensiktsmessig for arbeid med skjønnlitterær kompetanse. Samtalene førte i flere tilfeller til at elevene fikk en bedre forståelse av teksten, fordi de fikk hjelp av medelever med noe de ikke forstod, og fordi de fikk innsikt i ulike lesninger. Med Vygotskij (2001: 166-167) kan man si at elevene arbeidet med hverandre i ”den nærmeste utviklingssonen”, som gjorde at de kunne forstå og mestre noe de ikke klarte på egenhånd. Det kan tenkes at å samtale i grupper kan føre til at elevene *gradvis* mestrer å lese litterære tekster, hvor utvikling av skjønnlitterær kompetanse er en sosial prosess (Blau 2003).

Samtalene ser også ut til å ha vært hensiktsmessige for å få forstå og være åpen for at det kan finnes flere lesninger av den samme litterære teksten, få innsikt i ulike lesninger, og få tilgang til *hvordan* andre konstruerer lesningene sine. I tillegg ser det ut til at elevene fikk øvelse i å argumentere for egen lesning og utfordre andres, og med det kunne vurdere kritisk hvor solid egen lesning var. Dette var spesielt hensiktsmessig i den andre økta, hvor elevene skulle arbeide med noen som var forskjellige fra en selv, og undersøkelsen tydet på at forskjelligheten i større grad synliggjorde at man kan lese en tekst ulikt. For Julie var dette noe hun opplevde at hun lærte, men Nils er den av de intervjuede som erfarte dette som noe av det mest utfordrende ved undervisningen. Med Blau (2003: 211-214) kan man si at samtalene gjorde at elevene fikk øvelse i deler av performativ literacy. I tillegg kan det se ut til at elevene øvde på tekstuell

literacy ved å øve på *hvordan* man konstruerer lesninger, ved å blant annet å få innsikt i hvordan ulike lesere konstruerer en lesning, å vurdere kritisk hvor solid egen lesning var, samt å konstruere lesninger på bakgrunn av innspillene i samtalen. Man kan si at samtalen la til rette for at man sammen kunne undersøke teksten og konstruere lesninger, som er sentralt for et litterært praksisfellesskap (Blau 2003: 54, 56).

Imidlertid var det også under hver gruppesamtale noen elever som var ukonsentrerte og som ble raskt ferdige med samtalen, blant annet Pål sin gruppe i 4.5.3. Han mener det var unødvendig å samtale om teksten, ettersom alle hadde den samme lesningen. Det kan være at elevene har mindre grad av performativ literacy, ved at de er mindre oppmerksomme, konsentrerte og tålmodige i tekstarbeidet, og hvor de ikke takler å utsette fullføringen av lesingen (Blau 2003: 211, 213). Videre er det mulig at elevene er mindre interesserte i tekstens verden (Skaftun 2009), eller at de ikke vet hvordan man skal samtale om tekst og lesninger, ved at de for eksempel har mindre performancekompetanse (Torell 2002: 83) eller manglende evne til å tematisere tekstopplevelser og meninger metaspråklig (Penne 2010: 23, 127). Det kan også være vanskelig for elevene å samtale om teksten, hvis de ikke ser hverandre som ressurser eller som aktive og ansvarlige deltakere (Blau 2003: 124). I videre undervisning kan det være hensiktsmessig å snakke om tekst og litterære samtaler, og legge til rette for at elevene kan *lære* å samtale om tekst. I den praktiserte undervisningen kunne læreren og elevene ha diskutert hensikten med et slik arbeid, slik at det muligens hadde framstått mer forståelig for elevene.

*Å samtale om teksten i plenum* ser også ut til å ha vært hensiktsmessig med tanke på å få innsikt i og utfordre ulike lesninger – sentrale trekk ved performativ literacy. For Nils var klassesamtalene noe av det han opplevde som mest hensiktsmessig med undervisningen, for de skapte et rom for ulike meninger, og at hele klassen undersøkte teksten og konstruerte tolkninger sammen. Man kan si at elevene i klassen sammen deltok i en kollektiv læringsprosess, og hvor elevenes ulike synspunkter ble verdsatt (Lave og Wenger 1991: bl.a. 51; Wenger-Trayner og Wenger Trayner 2015: 1-2).

*Å arbeide med tekstens intertekstuelle forhold og kontekst* (i hovedsak i 4.5) ser også ut til å ha vært relevant for arbeid med skjønnlitterær kompetanse, spesielt intertekstuell literacy. Slik jeg forstår det, ble elevene bevisste på at tekstens kontekst og leserens bakgrunn har betydning for hvordan man leser og skaper mening ut av tekster, og at en viss innsikt i tekstens kontekst og relevant bakgrunnskunnskap kan øke forståelsen av teksten og gjøre lesningen mer solid. I tillegg ser det ut til at å ha innsikt i tekster som står i et intertekstuell forhold til den spesifikke teksten kan ha vært hensiktsmessig for å forstå teksten, for å skape mening ut av den og for å konstruere en solid lesning. For Pål og Nils var det arbeidet med dette (Jf. spesielt

4.5.2) som var mest lærerikt i undervisningen, og Pål sier følgende om egen læring: "[...]så tror jeg at kanskje neste gang man skal prøve å tolke en tekst til innlevering eller noe sånn, så ser man kanskje at det står Pandoras eske, og at man ikke vet hva det betyr, og at man kanskje søker det opp da". Det kan se ut til at arbeidet la opp til et elevsentrert, undersøkende og prosessbasert tolkningsarbeid, hvor elevene selv kan lære å finne fram i og få innsikt i tekster som er viktige for å forstå den spesifikke teksten (Blau 2003: 95, 207). Dette er også sentralt hvis elevene skal kunne navigere selvstendig i samfunnets tekstkultur.

Imidlertid ser det også ut til at læringsarbeidet var på en slik måte at noen av elevene i mindre grad undersøkte diktet og dets verden, og heller leste det som en "fasit" på en konkret situasjon i virkeligheten. Jeg oppfattet det slik at dette også noen ganger hendte i de andre undervisningsøktene, men at det var mest framtrødende i den tredje økta. Det kan se ut til at disse elevene anvendte faktiv lese måte i lesingen av en fiktiv tekst, og at de leste den litterære teksten som middel for noe annet (Steffensen 2005; Penne 2010 og 2013).

Slik jeg ser det, var det ikke bare arbeidet med tekstens kontekst og intertekstualitet som skapte muligheter for et elevsentrert, undersøkende og prosessbasert tolkningsarbeid, hvor man gradvis konstruerte mer solide lesninger. Også arbeidet med *å gjenlese* ser ut til å ha vært hensiktsmessig i så måte. Å lese teksten flere ganger bidro ved flere anledninger til å øke elevenes forståelse av den, blant annet fordi de la merke til mer for hver lesing. I tillegg kan det se ut til at det førte til mer solide og helhetlige lesninger, og man kan kanskje si at gjenlesingen førte til en fortolkningsprosess mellom deler og helheten i den litterære teksten. Slik jeg forstår det, utfordret arbeidet med gjenlesing elevene i å arbeide med deler av performativ literacy, som å være konsentrert, tålmodig, oppmerksom og å ha tro på prosessen av å gjenlese (Blau 2003: 211, 213). I tillegg kan det være at arbeidet førte til øvelse i *hvordan* man konstruerer lesninger av tekster (tekstuell literacy).

Imidlertid mener noen av elevene at det er unødvendig å lese teksten flere ganger hvis man har forstått den første gangen man leser den, og det kan være at gjenlesing fører til forvirring (Jf. Nils i 4.4.1). Med Blau (2003: 211-213) kan man si at elevene muligens har mindre grad av performativ literacy, hvor man ikke takler å leve med forvirring og ikke har tro på prosessen av å gjenlese. Jeg ser det da som hensiktsmessig for videre undervisning at elevene får muligheter til å *utvikle* performativ literacy.

Gjenlesing kan knyttes til arbeidet med å *være oppmerksom* når man leser litterære tekster, og det kan se ut til at det å *markere setninger* (Jf. 4.4) var hensiktsmessig i så måte. I tillegg kan det ha bidratt til økt tekstnærhet, hvor elevene måtte undersøke teksten nøye. Det er teksten som må være utgangspunktet for arbeid med skjønnlitterær kompetanse (bl.a. Blau

2003; Skaftun 2009; Penne 2013). Det kan også se ut til at å markere setninger for elevene var vanskelig, og/eller at de ikke forstod hensikten med dette arbeidet, ettersom en del av elevene i arbeidet med dette etterhvert var ukonsentrerte (Jf. 4.4.1). Det kan tenkes at disse elevene har mindre grad av performativ literacy.

Arbeid med å *konstruere lesninger med logiske resonnementer og bevisføring*, som er sentralt for tekstuell literacy, kritisk tenkning (Blau 2003) og performancekompetanse (Torell 2002), ser ut til å ha vært hensiktsmessig i undervisningen. For Pål var dette arbeidet noe av det han lærte mest av: ”Jeg har begynt å se etter mer [...] bevis da [...] i og med at jeg i starten så tenkte jeg med sikkert to til tre bevis, men sånn som nå tenker jeg at jeg ikke må stoppe før det er nok eller jeg ikke klarer noe mer”. Det kan se ut til at arbeidet skapte muligheter for øvelse i *hvordan* man konstruerer solide lesninger ved å anvende bevis fra teksten. Med det øvde elevene også på å begrunne og argumentere for lesningene sine, i tillegg til at de ble utfordret til å være kritisk til egen lesning – sentrale elementer ved performativ literacy.

Det ser også ut til at å *skrive notater* underveis i læringsarbeidet og å anvende dem i gruppesamtalene kan ha vært nyttig (mest sentralt i 4.4, men også gjeldende i 4.3 og 4.5). De intervjuede mener det var nyttig for å ikke glemme det man hadde tenkt, for å strukturere tankene, og for å huske *hvordan* man hadde skapt mening ut av teksten. I tillegg var notatene en støtte i gruppesamtalene. Det kan se ut til at det bidro til et tekstnært analyse- og tolkningsarbeid, som er viktig for skjønnlitterær kompetanse, spesielt i et literacy-perspektiv (Blau 2003; Skaftun 2009; Penne 2010 og 2013). Det kan også tenkes at det skapte muligheter for å undersøke teksten i detalj, og at man fikk øvelse i å være oppmerksom og nøyaktig, som er sentrale aspekt ved performativ literacy. I tillegg kan det være at ved å skrive og anvende språket kunne man utvikle tenkningen (forståelsen) (Vygotskij 2001). For Julie førte det også til at hun kunne utvikle flere tanker, samt reflektere over *hvorfor* hun hadde tenkt slik hun hadde tenkt. Det kan se ut til at skrivingen skapte muligheter for øvelse i metakognisjon, noe jeg kommer tilbake til.

For noen av elevene kan det å skrive og anvende notater i tekstarbeidet oppfattes som mindre hensiktsmessig og/eller utfordrende. Jeg observerte at en del av elevene ved flere tilfeller skrev lite, eller at de kun hadde skrevet to til tre stikkord. Nils mener også at å skrive notater var til dels unødvendig, og at de kunne hindre videre tenkning. Det kan være at elevene synes det er vanskelig å skrive, eller at de finner det utfordrende å tematisere meninger og opplevelser om litterære tekster metaspråklig (Penne 2010: 23, 127). Det kan også tenkes at elevene i mindre grad mestrer å arbeide nøyaktig og grundig med teksten, som er deler av performativ literacy, og at det er grunnen til hvorfor de ikke skrev noe særlig notater. Hvis det

er tilfellet, kan de være viktig i videre praksis å skape muligheter for at elevene kan få øvelse i dette. Det kan også være relevant at man sammen med elevene snakker om hensikten med å skrive notater, slik at læringsarbeidet blir forståelig og meningsfylt.

Slik jeg ser det skapte undervisningen også muligheter for arbeid med *metakognisjon*, som er et sentralt trekk ved performativ literacy. Særlig arbeidet i den første undervisningsøkta (Jf. 4.3) ser ut til å ha utfordret elevene til å overvåke og reflektere over egen leseprosess og forståelse. At de fleste elevene fikk en bedre forståelse av den litterære teksten underveis i leseprosessen i 4.3, kan være fordi de reflekterte over og vurderte egen forståelse kontinuerlig. Mange av elevene hadde mye de ville si i klassesamtalen (Jf. 4.3.5) om utviklingen av forståelsen, som kan tyde på at arbeidet i forkant hadde skapt muligheter for å reflektere over dette. I intervjuet om den tredje undervisningsøkta (Jf. 4.5) hadde de intervjuede også mange tanker om leseprosessen og utvikling av egen forståelse, som kan bety at arbeidet med å skrive om egen forståelse (Jf. 4.5) gjorde elevene bevisste på dette. Julie mener arbeidet med metakognisjon var nyttig for å bli bevisst egen tenkning og forståelse, som kan være hensiktsmessig når man skal forsøke å forstå en tekst. Da Nils skrev om en linje han ikke forstod i diktet i 4.4 ble han også mer bevisst sin egen forståelse, som gjorde at han etterhvert forstod diktet i større grad. Som Blau (2003: 214) sier, er det viktig å overvåke og reflektere over egen forståelse og leseprosess, slik at man kan bli mer bevisst på hva man må gjøre for å forstå teksten.

Imidlertid ser det ut til at å reflektere over og vurdere egen forståelse og lesing var vanskelig. Få elever sa noe om hva de mente de hadde lært i den første økta (Jf. 4.3.6), likeens var det få som sa noe om *hvordan* de hadde kommet fram til tekstens mening, da de skulle reflektere over dette i 4.3.2. Pål opplevde at det var vanskelig å rangere egen forståelse i 4.3, og jeg oppfattet det slik at de intervjuede synes det var utfordrende å verbalisere egen forståelse, tenkning og læring. Det kan tenkes at elevene har mindre metakognitiv bevissthet (Blau 2003), men det kan også være at læreren i større grad skulle forklart hensikten med å vurdere egen forståelse, og hva det innebærer. I tillegg fikk vi ikke tid til å reflektere over egen forståelse og læring i slutten av den andre og tredje økta, noe som jeg mener er uheldig med tanke på at undervisningen skulle skape muligheter for utvikling av metakognisjon.

For videre litteraturdidaktisk praksis som skal fremme skjønnlitterær kompetanse, mener jeg det også er viktig at elevene får muligheter til *å lære å skille egne følelser og opplevelser og sin private livsverden fra det som er i teksten* når de skal lese og skape mening ut av litterære tekster. Jeg oppfatter at elevene synes det er vanskelig å skille mellom teksten og sine egne opplevelser og livsverden, i tillegg til at de mener alle lesninger av en litterær tekst

kan være like gyldige. De har en viss bevissthet om at det også må være et tekstnært arbeid, som for eksempel at man må ha god bevisføring når man konstruerer lesninger, men likevel mener de at alle lesninger er like gyldige. Hvis teksten er utgangspunktet for en lesning, er det en umulighet at alle lesninger er like gyldige, ettersom det som er i teksten setter føringer for hvordan man kan lese den (Steffensen 2005). Jeg forstår det slik at elevene burde bli bevisste på hva de bringer inn i lesningen, som forforståelse, kulturell bakgrunn, erfaringer og sin litterære kompetanse og at litterære lesninger ikke utelukkende kan baseres på dette. Det vil si at alle lesninger ikke er like gyldige eller solide, selv om en tekst kan ha flere gyldige lesninger (Blau 2003; Steffensen 2005). En slik bevissthet er viktig for å utvikle skjønnlitterær kompetanse, spesielt i et literacy-perspektiv (Skaftun 2009; Penne 2010 og 2013), og det er viktig for å utvikle mer enn literary transferkompetanse (Torell 2002: 81). Det har også å gjøre med at elevene må bli kapable til å kunne lese teksten innenfra og ut og å være åpen for den diskursive livsverdenen og de tankemåtene og perspektivene den representerer (bl.a. Skaftun 2009). Samtidig er det viktig at elevene kan lese teksten med et vurderende blikk og reflektere over hvilken sammenheng idéene, tankemåtene eller perspektivene i teksten har med leserens liv og verden. De må evne å ha en mening om det teksten tar opp (Blau 2003: 52; Penne 2013: 51). For Blau (2003: 52) er dette også en del av tekstuell literacy.

Et annet aspekt som jeg ser som sentralt for videre praksis, er at man *gjør elevene bevisste på hensikten med et aktuelt læringsarbeid*, ved at man sammen med elevene samtaler om formålet med undervisningen og ulike aktiviteter i den. I den praktiserte undervisningen oppfatter jeg det slik at fravær av føringer for arbeidet, som for eksempel at jeg ikke fortalte hva hensikten med en spesifikk aktivitet var, ettersom undervisningen hovedsakelig var utformet som et "laboratorium", tidvis gjorde elevene forvirret, frustrerte og muligens usikre. Det kan være at læringsarbeidet hadde vært mer meningsfylt og forståelig for elevene, hvis vi sammen hadde diskutert hensikten med arbeidet, enten før eller etter gjennomføringen av en spesifikk aktivitet. På den måten kan elevene også bli aktive og ansvarlige deltakere i det litterære praksisfellesskapet, og det kan være at det også hadde skapt muligheter for øvelse i metakognisjon (Blau 2003). Imidlertid ser jeg også fordeler ved en undervisning som den praktiserte, som er utforskende og undersøkende, hvor elevene må lære seg å leve med forvirring, og hvor de blir utfordret til å være selvstendige og aktive i læringsarbeidet.

## Litteratur

- Anonym (2009). "Pandora og Prometeus". I P.A. Michelsen, J. Krogh, J.K. Hognestad, K.E. Kristoffersen og B.K. Jansson (red.): *Tema vg1. Norsk språk og litteratur*. Oslo: Det Norske Samlaget, s. 406-409.
- Berge, K.L. (2005). "Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier". I A. J. Aasen og S. Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget, s. 161-188.
- Berge, K.L. (2007). "Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene". I H. Hølleland (red.): *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s. 228-250.
- Blau, S.D. (2003). *The literature workshop. Teaching texts and their readers*. Portsmouth: Heinemann.
- Bråten, I. (2007). "Leseforståelse- komponenter, vansker og tiltak". I I. Bråten (red.): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s. 45-81.
- Bøe, A. (2001). *Krigslogikkene. En diktpamflett*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf> (lest 19.02.2016).
- Eide, O. (2006). "Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv". *Norsklæreren 2*, s. 6-13.
- Eilertsen, T.V. (2013). "Eksemplets makt – casestudier som lærings- og forskningsredskap". I M. Brekke og T. Tiller (red.): *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 173-188.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Fodstad, L.A. (2015). "Norskfaget i fremtidens skole". I *Fagsnakk, Cappelen Damm*. <http://fagsnakk.no/norsk/2015/09/01/norskfaget-i-fremtidens-skole/> (lest 15.04.2016).
- Gee, J.P. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. London: Routledge.
- Germeten, S. og J. Bakke (2013). "Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser". I M. Brekke og T. Tiller (red.): *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 109-123).
- Grip, J. (2003). *Enkle dikt*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hauge, O.H. (1966). *Dropar i austavind*. Oslo: Noregs boklag.
- Hoel, T.L. (2000). "Forskning i eget klasserom. Noen praktisk- metodiske dilemma av etisk karakter". I *Nordisk pedagogikk 20 (3)*, s. 160-170.
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karpe Diem (2004). "Kunsten å være inder", I *Glasskår*. <http://www.lyricsbox.com/karpe-diem-kunsten-å-være-inder-lyrics-jllxjnd.html> (lest 25.04.2016).
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. Trondheim: Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.
- Kjelen, H. (2014). "Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar". *Norsklæreren 2*, s. 56-66.
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). *St.meld.nr.11. Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser (NOU2015:8)*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon.

- Kunnskapsdepartementet (2015-2016). *Meld. St. 28. Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Kvale, S. og S. Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J. Og E. Wenger. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge.
- Mariussen, L.U. (2011). *Finne deg der inne og hente deg ut. Dikt*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Notaker, H. og Store norske leksikon (2015). "Terrorangrepet 11. September 2001". [https://snl.no/Terrorangrepet\\_11.\\_september\\_2001](https://snl.no/Terrorangrepet_11._september_2001) (lest 25.04.2016).
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). "Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv". I D. Skjelbred og A. Veum (red.): *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm, s. 42-54.
- Postholm, M.B. (2007). "Læreren som forsker eller lærer". I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91, s. 232-244.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B og D.I. Jacobsen (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M.B. (2013). "Den nærværende og forskende lærer". I M. Brekke og T. Tiller (red.): *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 62-78.
- Rødnes, K.A. (2011). *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole*. Oslo: Universitetet i Bergen.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., A.J. Aasen og Å.K.H. Wagner (2015). "Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget?". *Norsklæreren* 2, s. 50-60.
- Skaftun, A., O. Karlsen og E.M. Syversen (2015). "Litteratur og læring - om faglighet for framtiden". *Norsklæreren* 4, s. 14-20.
- Skaftun, A. (2015). "Leseopplæring og fagenes literacy". *Nordic Journal of Literacy Research* 1, s. 1-15.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: en didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Skjelbred, D. og A. Veum (2013). "Innledning- Literacy i læringskontekster". I D. Skjelbred og A. Veum (red.): *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, s. 11-26.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion. Grunlaget for den nye litteraturpedagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Strømsø, H.I. (2007). "Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse". I I. Bråten (red.): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s. 20-44.
- Tiller, T. (2013). "Å forske i skolens hverdag". I M. Brekke og T. Tiller (red.): *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 27-44.
- Tjora, A. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Torell, Ö. (2002). "Resultat – en översikt". I Ö. Torell (red.), M. von Bonsdorff, S. Bäckmann og O. Gontjarova: *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans*



- litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan, s. 74-100.
- UNESCO (2005). "Aspects of literary assessment. Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting". <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf> (lest 25.02.2016).
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Framtidas Norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrapporten.pdf> (lest 07.03.2016).
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. [http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk\\_grf\\_2012.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf) (lest 07.03.2016).
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk*. <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nob> (lest 07.03.2016).
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/?read=1> (lest 08.04.2016).
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wenger-Trayner, E. og B. Wenger-Trayner (2015). "Communities of practice a brief introduction". <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> (lest 31.03.2016).



## Vedlegg

### Vedlegg 1: Undervisningsopplegget *før utprøving*

#### Første undervisningsøkt: ca. 75 minutter

##### 1 Introduksjon og bli kjent: ca. 15 minutter

1. Jeg (læreren) blir litt kjent med elevene og elevene med meg gjennom en bli-kjent lek. Elevene lager navneskilt.
2. Jeg gir elevene informasjon om masteroppgaven og undervisningen.
3. Elevene stiller meg spørsmål de måtte ha om undervisningen eller om masteroppgaven.
4. Vi snakker kort om hvorfor vi leser skjønnlitteratur i skolen med utgangspunkt i norskfagets formål.

##### 2 Tekstlesing og tanker om hvordan man leser en skjønnlitterær tekst: ca. 12 minutter

Tekst: ”Hentet” av Johann Grip fra *Enkle dikt* (2003)

1. Lesing individuelt. Elevene får utdelt diktet, men de får ingen opplysninger om det. De leser teksten individuelt, og rekker opp hånda når de mener de forstår diktet. Elevene får tre minutter til å lese teksten, før jeg stopper lesingen.
2. Samtale med sidemannen. Uavhengig av om elevene er ferdige med å lese og/eller forstå diktet, skal de gå sammen to og to. De skal snakke om:
  - Reflekter over og beskriv opplevelsen av å lese teksten (hvordan var det å lese en tekst på tre minutter?).
  - Hva mener du er diktets mening/betydning? Fortell sidemannen.
  - Hvordan kom du fram til diktets mening? Fortell sidemannen.
  - Hvis du opplevde at du ikke forstod teksten på et eller annet tidspunkt i lesingen, fortell sidemannen hva du gjorde da du ikke forstod. Noterte du? Leste du teksten på nytt?
3. Vi snakker om følgende i plenum:
  - Hva mener dere er diktets mening?
  - Hvordan kom dere fram til dette (meningen)?
  - Hva gjorde dere da dere ikke forstod?

##### 3 Tre lesinger med notater og spørsmål og rangering av egen forståelse: ca. 15 minutter

Tekst: ”Uten tittel” (”en mandag i august er du en tom stol”) av Lina Undrum Mariussen fra *Finne deg der inne og hente deg ut* (2011).

1. Elevene leser diktet tre ganger individuelt. De skal gjøre to ting:
  - Etter hver lesing: Ranger forståelsen din av diktet fra 0- 10 (0= null forståelse, 10= perfekt forståelse (hva nå enn det betyr).
  - Under/etter hver lesing: Legg merke til hva du legger merke til når du leser. Du skal legge merke til (skriv/noter):

- hva du synes er interessant (kan være diktets form, men også innhold, ord, o.l.), og/eller hva du liker ved det diktet forteller oss (diktets mening/betydning),
- hva du kanskje er uenig i, som kommer fram i diktet,
- hva du synes er utfordrende/vanskelig å forstå i diktet, og spørsmål du har om diktet (diktets mening, språk, linje/ord, o.l.),
- eventuelt noe annet du observerer eller føler som leser.

2. På slutten av den tredje lesingen skal elevene gjøre (individuellt):

- Skriv kort noe om hva som skjedde med deg som leser og om din forståelse av diktet over de tre lesingene,
- skriv ned alle spørsmål du fortsatt har om diktet.

Pause: ca. 5 minutter

4 Grppesamtaler: ca. 15 minutter

1. Elevene skal danne grupper på tre. Hvis det ikke går opp med tre elever på hver gruppe, kan de være fire på hver gruppe. Elevene skal snakke om:
  - Del hva som skjedde med forståelsen din over tre tre lesningene: Hva skjedde med deg som leser? Når var du mest forvirret/minst forvirret? Hvordan var det å lese et dikt flere ganger - gjorde det noe med forståelsen din? Snakk om rangeringen av forståelsen.
  - Ta utgangspunkt i notatene dine om diktet: Les opp hva du har skrevet til de andre. De andre skal respondere på dette. Forsøk og før en samtale om dette.
  - Les opp spørsmålene du har om diktet til de andre elevene. Det er viktig at du anvender notatene dine. Gruppa snakker om spørsmålene, og forsøker å hjelpe hverandre. Elevene skal snakke om: Hva forstår du fortsatt ikke? Hva er forvirrende?
  - Forsøk og kom fram til hva diktet forsøker å si. (Læreren går rundt hos gruppene, hører etter om det er noe interessant om hvordan de tenker om teksten, hvordan de løser problemene, osv. Læreren svarer på spørsmål som omhandler ord, språk, eller lignende, men ikke om analysen/tolkningen av teksten).
2. Løs opp gruppene. Ranger forståelsen din igjen (på en skala fra 0-10).

5 Samle data fra eksperimentet og elevenes vurdering av egen forståelse: ca. 5 minutter

Vi analyserer det vi har gjort i plenum. Læreren stiller følgende spørsmål til klassen:

- Hvor mange av dere vurderte forståelsen høyere etter andre lesing?
- Hvor mange vurderte forståelsen høyere etter tredje lesing?
- Hvor mange vurderte forståelsen høyere etter gruppediskusjonen?
- Hvorfor?

6 Konklusjoner fra eksperimentet og om lesing som prosess: ca. 5 minutter

Klassesamtale. Elevene må ta stilling til påstanden: "Lesing er en prosess hvor man konstruerer mening eller komponerer en tekst. Man kan si at lesing er som skriving: Vi behøver førsteutkast, revidering og bearbeiding av teksten (mest i leserens hode). All god lesing er gjenlesing, slik all god skriving er gjenskriving". Vi snakker om påstanden i plenum.

7 Avrunding i plenum: ca. 3-4 minutter

Elevene reflekterer over hva vi har gjort i dag.

## **Andre undervisningsøkt: 50-55 minutter**

Tekst: "Vêrhanen" av Olav H. Hauge fra *Dropar i austavind* (1966).

### 1 Introduksjon: 2 minutter

Læreren forteller kort hva vi skal gjøre i dag.

### 2 Lesing individuelt: ca. 7 minutter

1. Læreren forteller kort om Olav H. Hauge
2. Elevene leser diktet to- tre ganger, eller til de føler de har lest teksten godt. Deretter skal de gjøre følgende: Legg merke til setninger/deler som du legger spesielt merke til, som for eksempel engasjerer deg, underholder deg, fornærmer deg, overrasker deg, er elegante. Det vil si setninger som får oppmerksomheten din. Marker den/de setningene.

### 3 Kvekerlesing: ca. 5 minutter

1. I plenum: Elevene skal lese opp (høyt) linjer/fraser som de synes er bevegende/rørende, engasjerende, interessante, tiltalende på en eller annen måte (de linjene/tekstdelene de har markert). En setning kan sies mange ganger og flere ganger av samme person. En linje kan brukes som "svarlinje" til andre som sier noe. Elevene tar ordet som de vil. Læreren styrer ikke hvem som skal snakke.

### 4 Lesing individuelt. Valg av linje og skrivning om den: ca. 10 minutter

1. Elevene skal identifisere noen linjer/ord de fortsatt synes er vanskelige/ikke forstår/ er forvirrende. Deretter skal de *skrive* noen spørsmål om disse.
2. Elevene skal enten gjøre A eller B: A) Velg den linja som du synes er den viktigste i diktet (for tekstens mening). *Skriv* noen linjer om hvorfor du synes dette er den viktigste linja i diktet, eller B) finn en linje som du synes er vanskelig eller som du ikke forstår, og skriv om hvorfor den er så vanskelig. Introduser også noen mulige løsninger på hva det kan bety.

### 5 Gruppesamtaler: ca. 15 minutter

1. I grupper på 3: Elevene skal lage grupper med gruppe-medlemmer som er mest mulig forskjellige med tanke på kjønn, etnisitet, hvor de kommer fra opprinnelig, alder, interesser og alt annet de kan komme på. Deretter skal de gjøre:
  - Snakk om de utfordringene dere har om teksten og prøv og løs dem i fellesskap (ut fra de spørsmålene dere har skrevet),
  - les den linjen du skrev ned, og hva du skrev om den (de må lese teksten),
  - snakk om forskjeller og likheter i lesningene deres med utgangspunkt i valg av linje og tekstens mening/de ideene dere mener teksten tar opp/tematiserer,
  - tenk over deres egen tenkning om diktet, spesielt hvis alle er ganske enige om diktets mening. Spør deg selv om du egentlig er enig. Snakk hvis du ikke er enig, gjør dine tanker, tvil, uenigheter kjent for gruppa nå.

### 6 I plenum: ca. 10 minutter

Klassesamtale med utgangspunkt i følgende:

1. De ulike gruppene beskriver de ulike lesningene medlemmene av gruppa (eventuelt hele gruppa hvis gruppa var enig) gjorde av diktet.
2. Læreren tar utgangspunkt i de lesningene/tolkningene elevene presenterte 1., og forsøker å tydeliggjøre de ulike lesningene. Læreren spør: Hvor mange mener diktet handler om "A", hvor mange om "B", hvor mange om en tredje lesning? De som ikke

er enige med noen av disse lesningene, hva mener dere? ("A" og "B" er de eventuelle lesningene som elevene presenterer).

3. Læreren lager en liste på tavla over de ulike lesningene/ulike meninger om hva diktet kan bety. Deretter reflekterer elevene over ulike de lesningene, og hva de ulike lesningene får fram og ikke får fram ved diktet.
4. I plenum: Elevene forsøker å finne tre bevis for de to mest vanlige lesningene. De må velge hvilken lesning de vil finne bevis for (enten "A" eller "B").
5. Vi snakker om følgende i plenum: Hvordan kan vi bestemme hvilken tolkning som er "riktig"/evaluere de ulike tolkningene?, hvordan finner vi bevis for tolkningen/lesningen vår?, hvor kan vi finne mer bevis for tolkningen vår, utenom diktet i seg selv?

#### 7 Avrunding i plenum: ca. 3-4 minutter

Elevene reflekterer over hva vi har gjort i dag.

### **Tredje undervisningsøkt: ca. 70 minutter**

#### 1 Introduksjon: 2 minutter

Læreren forteller kort hva vi skal gjøre i dag.

#### 2 Lesing med en gitt rolle: ca. 10 minutter

Tekst: "Kunsten å være inder" av Karpe Diem fra *Glasskår* (2004).

1. Elevene skal samarbeide med sidemannen. Først skal de avgjøre hvem som skal være A og hvem som skal være B.
  - Læreren forteller at A skal være seg selv og B skal være Georg Brandes.
  - Læreren forteller kort om Georg Brandes og om hans tid.
  - Elevene leser teksten individuelt. De skal lese teksten med den rollen de har fått (A eller B), og de skal forsøke å finne fram til diktets mening.
  - Elevene snakker med sidemannen om diktets mening.
2. Vi snakker om følgende i plenum:
  - Hva er diktets mening (ut fra rollen din)?
  - Vi reflekterer over betydningen av leserens bakgrunn.

#### 3 Lesing av "Sirkelrot" første gang: ca. 10 minutter

Tekst: "Sirkelrot" av Anne Bøe fra *Krigslogikkene* (2001).

1. Elevene leser diktet individuelt *tre* ganger. Under hver lesing skal de notere og skrive spørsmål om:
  - hva mener du er tekstens mening? Finn minst tre bevis for meningen din.
  - Hva forstår du fortsatt ikke? (ord, setninger, helhet). Marker ord/setninger som du ikke forstår, og skriv spørsmål til dette.
  - Hva *mener* du om det diktet tar opp?
2. Individuelt. Elevene reflekter over egen forståelse av teksten (hva forstår du og hvorfor, hva forstår du ikke og hvorfor ikke?). Dette gjøres skriftlig.

#### 4 Lesing av myte og artikkel: ca. 20 minutter

Tekster: Myten ”Prometevs og Pandora” og artikkelen ”Terrorangrepet 11. September 2001”.

1. Elevene leser tekstene individuelt. De kan gjerne skrive om hva de mener kan være relevant med tanke på diktet (”Sirkelrot”). Elevene leser det de rekker, og læreren forteller at de kan skimlese artikkelen.

#### Pause: ca. 5 minutter

#### 5 Lese ”Sirkelrot” andre gang: ca. 6-7 minutter

1. Elevene leser ”Sirkelrot” individuelt, og de skal forsøke å finne diktets mening.
2. Elevene skriver ned eventuelle spørsmål de fortsatt har om diktet (individuelt).
3. Individuelt reflekterer elevene over egen forståelse av diktet, for eksempel hva de forstår og hvorfor, og hva de ikke forstår og hvorfor ikke. Dette gjøres skriftlig.

#### 6 Grppesamtaler: ca. 10 minutter

1. Elevene snakker om dette i gruppa:
  - Spørsmål om teksten/det de ikke forstår. Elevene skal forsøke å utfordre hverandre.
  - Elevene skal forsøke å argumentere for egen lesning ved å bruke bevis fra teksten eller tekstens verden/kontekst.

#### 7 Refleksjon i plenum: ca. 6-7 minutter

1. I plenum deler elevene hva som skjedde med forståelsen sin gjennom leseprosessen.
2. Vi diskuterer tekstens mening i plenum.
3. Elevene skal ta stilling til disse påstandene, og diskutere dem i plenum:
  - ”Elever bør være produsenter av litterære tolkninger og ikke konsumenter av litterære tolkninger. Elever bør gjøre sine egne lesninger av litterære tekster”.
  - ”Det finnes kun en riktig tolkning av et dikt (og det er lærerens tolkning)”.
  - ”Alle tolkninger/lesninger av et dikt er riktige. Det er mine egne opplevelser og følelser rundt diktet som er viktige og som gjør en tolkning riktig”.

#### 8 Oppsummering, evaluering og informasjon i plenum: ca. 5 minutter

Elevene reflekterer over hva vi har gjort i dag, og jeg informerer elevene om masteroppgaven, samt takker for deres deltakelse.

## Vedlegg 2: Undervisningsopplegget slik det ble gjennomført

### Første undervisningsøkt: ca. 75 minutter

#### 1 Introduksjon og bli kjent: ca. 20 minutter

1. Jeg (læreren) ble litt kjent med elevene og elevene med meg gjennom en bli-kjent lek. Deretter lagde elevene navneskilt.
2. Jeg ga elevene informasjon om masteroppgaven og undervisningen.
3. Elevene stilte meg spørsmål de måtte ha om undervisningen eller masteroppgaven.
4. Vi snakket kort om hvorfor vi leser skjønnlitteratur i skolen med utgangspunkt i norskfagets formål.

#### 2 Tekstlesing og tanker om hvordan man leser en skjønnlitterær tekst: ca. 12 minutter

Tekst: "Hentet" av Johann Grip fra *Enkle dikt* (2003)

1. Lesing individuelt: Elevene fikk utdelt diktet, men de fikk ingen opplysninger om det. De leste det individuelt, og rakk opp hånda da de mente de forstod diktet. Elevene fikk tre minutter til å lese teksten, før jeg stoppet lesingen.
2. Samtale med sidemannen: Uavhengig av om elevene var ferdige med å lese og/eller forstå diktet, gikk de sammen to og to. De snakket om:
  - Opplevelsen av å lese teksten (hvordan var det å lese en tekst på tre minutter?),
  - hva de mente var tekstens mening,
  - hvordan de kom fram til tekstens mening,
  - hvis de opplevde at de ikke forstod teksten på et eller annet tidspunkt i lesingen, skulle de fortelle sidemannen hva de gjorde da de ikke forstod.
3. Vi snakket om følgende i plenum:
  - Hva elevene mente var diktets mening.
  - Hvordan de kom fram til diktets mening.
  - Hva de gjorde da de ikke forstod.

#### 3 Tre lesinger med notater og spørsmål og rangering av egen forståelse: ca. 15 minutter

Tekst: "Uten tittel" ("en mandag i august er du en tom stol") av Lina Undrum Mariussen fra *Finne deg der inne og hente deg ut* (2011).

1. Elevene leste diktet tre ganger individuelt. De skulle gjøre to ting:
  - Etter hver lesing skulle de rangere forståelsen sin av diktet fra 0- 10 (0= null forståelse, 10= perfekt forståelse (hva nå enn det betyr).
  - Under/etter hver lesing skulle de legge merke til hva de la merke til da de leste. De skulle legge merke til:
    - hva de syntes var interessant (kan være diktets form, men også innhold, ord, o.l.), og/eller hva de likte ved det diktet forteller oss (diktets mening/betydning),
    - hva de kanskje var uenige i, som kom fram i diktet,
    - hva de syntes var utfordrende/vanskelig å forstå i diktet, og spørsmål de hadde om diktet (diktets mening, språk, linje/ord, o.l.),



- eventuelt noe annet de observerte eller følte som leser.
2. På slutten av den tredje lesingen gjorde elevene (individuellt):
    - De skrev kort om hva som skjedde med dem som lesere og om forståelsen sin av diktet over de tre lesingene.
    - Skrev ned alle spørsmål de fortsatt hadde om diktet

Pause: ca. 5 minutter

#### 4 Grppesamtaler: ca. 15 minutter

1. Elevene dannet grupper på tre. Hvis det ikke gikk opp med tre elever på hver gruppe, var de fire på hver gruppe. Elevene snakket om:
  - Hva som skjedde med forståelsen sin over tre tre lesingene: Hva skjedde med deg som leser? Når var du mest forvirret/minst forvirret? Hvordan var det å lese et dikt flere ganger - gjorde det noe med forståelsen din? De snakket om rangeringen av forståelsen.
  - Elevene skulle ta utgangspunkt i notatene sine om diktet, og de skulle *lese* opp hva de hadde skrevet til de andre. De andre skulle respondere på dette. Dette skulle de forsøke å føre en samtale om.
  - Spørsmålene de hadde om diktet. Her var det viktig at de skulle anvende notatene de hadde skrevet tidligere. Gruppa snakket om spørsmålene, og forsøkte å hjelpe hverandre. Elevene skulle snakke om hva de fortsatt ikke forstod og hva som var forvirrende.
  - Diktets mening. (Læreren gikk rundt hos gruppene, og hørte etter om det er noe interessant om hvordan elevene tenkte om teksten, hvordan de løste problemene, osv. Læreren svarte på spørsmål som omhandlet ord, språk, eller lignende, men ikke om analysen/tolkningen av teksten).
2. Elevene løste opp gruppene. Deretter rangerte de forståelsen sin igjen (på en skala fra 0-10).

#### 5 Samle data fra eksperimentet og elevenes vurdering av egen forståelse: ca. 5 minutter

Vi analyserte det vi hadde gjort i plenum. Læreren stilte følgende spørsmål til klassen:

- Hvor mange av dere vurderte forståelsen høyere etter andre lesing?
- Hvor mange vurderte forståelsen høyere etter tredje lesing?
- Hvor mange vurderte forståelsen høyere etter gruppediskusjonen?
- Hvorfor?

#### 6 Konklusjoner fra eksperimentet og om lesing som prosess: ca. 5 minutter

Klassesamtale. Elevene måtte ta stilling til påstanden: ”Lesing er en prosess hvor man konstruerer mening eller komponerer en tekst. Man kan si at lesing er som skriving: Vi behøver førsteutkast, revidering og bearbeiding av teksten (mest i leserens hode). All god lesing er gjenlesing, slik all god skriving er gjenskriving”. Vi snakket om påstanden i plenum.

#### 7 Avrunding i plenum: ca. 3-4 minutter

Elevene reflekterte over hva vi hadde gjort i dag.

## **Andre undervisningsøkt: ca. 60 minutter**

Tekst: ”Vêrhanen” av Olav H. Hauge fra *Dropar i austavind* (1966).

### 1 Introduksjon: 2 minutter

Læreren fortalte kort hva vi skulle gjøre i dag.

### 2 Lesing individuelt: ca. 7 minutter

1. Læreren fortalte kort om Olav H. Hauge
2. Elevene leste diktet to- tre ganger, eller til de følte de hadde lest teksten godt. Deretter skulle de gjøre følgende: Legge merke til setninger/deler som de la spesielt merke til, som for eksempel engasjerte dem, underholdt dem, fornærmet dem, overrasket dem, osv. Det vil si setninger som fikk oppmerksomheten til elevene. De skulle markere den/de setningene.

### 3 Kvekerlesing: ca. 5 minutter

1. I plenum: Elevene leste opp (høyt) linjer/fraser som de syntes var bevegende/rørende, engasjerende, interessante, tiltalende på en eller annen måte (de linjene/tekstdelene de hadde markert). En setning kunne sies mange ganger og flere ganger av samme person. En linje kunne brukes som ”svarlinje” til andre som sa noe. Elevene skulle ta ordet som de ville. Læreren skulle egentlig ikke styre hvem som skulle snakke, men ettersom få sa noe, bestemte jeg at alle i klassen, en etter en, skulle fortelle hva de hadde markert.

### 4 Lesing individuelt. Valg av linje og skriving om den: ca. 10 minutter

1. Elevene skulle identifisere noen linjer/ord de fortsatt syntes var vanskelige/ikke forstod/ var forvirrende. Deretter skulle de *skrive* noen spørsmål om disse.
2. Elevene gjorde enten A eller B. A) Velg den linja som du synes er den viktigste i diktet (for tekstens mening). *Skriv* noen linjer om hvorfor du synes dette er den viktigste linja i diktet, eller B) finn en linje som du synes er vanskelig eller som du ikke forstår, og skriv om hvorfor den er så vanskelig. Introduser også noen mulige løsninger på hva det kan bety.

### 5 Grppesamtaler: ca. 18-20 minutter

1. I grupper på 3: Elevene lagde grupper med gruppemedlemmer som var mest mulig forskjellige med tanke på kjønn, etnisitet, hvor de kommer fra opprinnelig, alder, interesser og alt annet de kunne komme på. Deretter gjorde de:
  - Snakket om de utfordringene de hadde om teksten og prøvde å løse dem i fellesskap (ut fra de spørsmålene de hadde skrevet).
  - Leste den linjen de hadde skrevet ned, og hva de hadde skrevet om den (de måtte lese teksten).
  - Snakket om forskjeller og likheter i lesningene sine med utgangspunkt i valg av linje og tekstens mening/de ideene de mente teksten tok opp/tematiserte.
  - Tenkte over sin egen tenkning om diktet, spesielt hvis alle på gruppa var ganske enige om diktets mening. Hver enkelt skulle spørre seg selv om man egentlig var enig med de andre på gruppa, og hvis man ikke var enig, skulle man fortelle om det.

### 6 I plenum: ca. 6-7 minutter

Klassesamtale med utgangspunkt i følgende:

1. Noen grupper beskrev kort de ulike lesningene til de i gruppa (eventuelt hele gruppa hvis gruppa var enig).
2. Læreren tok utgangspunkt i de lesningene/tolkningene elevene presenterte 1., og forsøkte å tydeliggjøre de ulike lesningene. Læreren spurte: Hvor mange mener diktet handler om "A", hvor mange om "B"? ("A" og "B" er de eventuelle lesningene som elevene presenterte). I elevgruppa var det kun to lesninger ("A" og "B").
3. Elevene reflekterte *kort* over de ulike lesningene, og hva de ulike lesningene fikk fram og ikke fikk fram ved diktet.
4. I plenum: Elevene forsøkte å finne tre bevis for de to mest vanlige lesningene. De måtte velge hvilken lesning de vil finne bevis for (enten "A" eller "B").
5. Vi snakket om følgende i plenum: Hvordan kan vi bestemme hvilken tolkning som er "riktig"/evaluere de ulike tolkningene?, hvordan finner vi bevis for tolkningen/lesningen vår?, hvor kan vi finne mer bevis for tolkningen vår, utenom diktet i seg selv?

### **Tredje undervisningsøkt: ca. 80 minutter**

#### 1 Introduksjon: 1 minutt

Læreren fortalte kort hva vi skulle gjøre i dag.

#### 2 Lesing med en gitt rolle: ca. 20 minutter

Tekst: "Kunsten å være inder" av Karpe Diem fra *Glasskår* (2004).

1. Elevene samarbeidet med sidemannen. Først skulle de avgjøre hvem som skulle være A og hvem som skulle være B.
  - Læreren fortalte at A skulle være seg selv og B skulle være Georg Brandes.
  - Læreren fortalte kort om Georg Brandes og om hans tid.
  - Elevene leste teksten individuelt. De skulle lese teksten med den rollen de hadde fått (A eller B), og de skulle forsøke å finne fram til diktets mening.
  - Elevene snakket med sidemannen om diktets mening.
2. Vi snakket om følgende i plenum:
  - Diktets mening (ut fra den rollen elevene hadde hatt) og
  - betydningen av leserens bakgrunn.
  - Læreren delte sine tanker om at selv om man er en "ekspertleser" som Georg Brandes, betyr ikke det at man ville ha vært en ekspert i lesningen av teksten av Karpe Diem.

#### 3 Lesing av "Sirkelrot" første gang: ca. 10 minutter

Tekst: "Sirkelrot" av Anne Bøe fra *Krigslogikkene* (2001).

1. Elevene leste diktet individuelt *tre* ganger. Under hver lesing skulle de notere og skrive spørsmål om:
  - hva mener du er tekstens mening? Finn minst tre bevis for meningen din.

- Hva forstår du fortsatt ikke? (ord, setninger, helhet). Marker ord/setninger som du ikke forstår, og skriv spørsmål til dette.
  - Hva *mener* du om det diktet tar opp?
2. Individuelt. Elevene reflekterte over egen forståelse av teksten. Dette gjorde vi skriftlig.

#### 4 Lesing av myte og artikkel: ca. 15 minutter

Tekster: Myten ”Prometevs og Pandora” og artikkelen ”Terrorangrepet 11. September 2001”.

1. Elevene leste tekstene individuelt. De kunne gjerne skrive noen notater om hva som de mente kunne være relevant med tanke på diktet (”Sirkelrot”). Elevene leste det de rakk, og læreren fortalte at de kunne skimlese artikkelen.

#### 5 Lese ”Sirkelrot” andre gang: ca. 4-5 minutter

4. Elevene leste ”Sirkelrot” individuelt, og de forsøkte å finne diktets mening.
1. Elevene skrev ned eventuelle spørsmål de fortsatt hadde om diktet (individuelt).
2. Individuelt reflekterte elevene over egen forståelse av diktet, for eksempel hva de forstod og hvorfor, og hva de ikke forstod og hvorfor ikke. Dette gjorde vi skriftlig.

#### 6 Gruppesamtaler: ca. 10 minutter

1. Elevene snakket om dette i gruppa:
  - Spørsmål om teksten/det de ikke forstod. Elevene skulle forsøke å utfordre hverandre.
  - Elevene skulle forsøke å argumentere for egen lesning ved å bruke bevis fra teksten eller tekstens verden/kontekst.

#### 7 Refleksjon i plenum: ca. 6-7 minutter

1. I plenum delte elevene hva som skjedde med forståelsen sin gjennom leseprosessen.
2. Vi diskuterte tekstens mening i plenum.
3. Elevene skulle ta stilling til denne påstanden, og diskutere den i plenum:
  - ”Elever bør være produsenter av litterære tolkninger og ikke konsumenter av litterære tolkninger. Elever bør gjøre sine egne lesninger av litterære tekster”.

#### 8 Oppsummering, informasjon i plenum: ca. 2 minutter

Jeg informerte elevene om masteroppgaven, samt takket for deres deltakelse.

### Vedlegg 3: Tekstene til undervisningsopplegget

#### Johann Grip: Hentet

Barn  
har en egen måte

å bruke språket på.  
I barnehagen der

sønnen min går,  
blir de for eksempel "henta".

Sunniva, du er henta! roper  
de, når for eksempel Sunniva

blir hentet, og Sunniva  
slipper det hun har i hendene

løper hvinende  
nedover skråningen

rett  
i armene på den

som står ved porten  
og er kommet for å hente.

Når også jeg en gang  
får øye på

at noen står i porten  
og skal hente meg

da håper jeg  
at det vil skje

nøyaktig slik.

I samlingen *Enkle dikt* (Grip 2003).

## **Lina Undrum Mariussen: Uten tittel**

en mandag i august er du en tom stol  
når navnet ditt ropes opp  
og det er ingenting merkelig med det, det er bare en stol  
som en annen kan få, og det er jo helt vanlig  
at noen ikke kommer

vennene dine står i skolegården  
de skyver luften mellom seg  
der du skulle stått, de kjenner at ingenting ligger fast  
og neste morgen er det en annen  
som er blitt den morsomme, og ei annen jente  
er blitt den raskeste, og uka etter er de blitt vant til  
at du ikke kommer med bussen  
og bussen lukker øynene og kjører av gårde  
og treneren avfyrer startpistolen  
sjøl om du mangler i ytterste bane

slik forsvinner du  
fra startlistene, klasselistene, venninnenes planer  
de stryker deg ut  
jeg stryker deg varmt over ryggen  
trekker sperrebånd opp foran huset: beklager  
vi har stengt

I samlingen *Finne deg der inne og hente deg ut. Dikt.* (Undrum Mariussen 2011).

## **Olav H. Hauge: Vêrhanen**

Smeden slo han  
med vele og kamb,  
høgt kom han,  
verdi var ny  
og vindane mange.  
Han var ivrig,  
trippa, skreik  
og brusa fjør  
for kvart vinddrag,  
i storm stod han strak  
med lang hals -  
Til han rusta fast  
og vart ståande  
skeivt mot nord.  
Draget stend oftast  
frå den kanten.

I samlingen *Dropar i austavind* (Hauge 1966)

## **Karpe Diem: Kunsten å være inder**

Snakker vi om selvironi har jeg mer enn masse,  
ser teit ut på ski og hadde bart i første klasse.  
Mange spådde meg en framtid som ryddegutt,  
men du veit jeg bryter ut og bynt å bytte myter ut,  
for det er fakta at svartinga er overalt,  
og VG vet at de står bak når hvem som helst er overfalt.  
Kommer til landet ditt, tar med seg en masse dritt,  
selger hasj og kebab til barnet ditt

De bor der du bor og det begynner å bli farlig  
for igår kom dattra di hjem med en som heter Ali.  
Han hadde BMW og den var ganske shina,  
midtskill med gelé og Buffalo på beina.  
Du gjør det du bør og kaster han på dør,  
for du kan'kke se for deg dattra di gå med slør.  
Det er ville tilstander i Tigerstaden,  
og er du bitte litt brun så er du bitte litt Bin Laden.

Men jeg har lært at man må være smart, lære snart  
at jeg må gi forklaringa på hvert jævla æresdrap.  
Og du kan si: Chico overdriver nå,  
ja og du kan si: Eeey tenk over hva du sier nå!  
Men jeg har fått nok og orker ikke mer lenger.  
Jeg går på fest og chicksa spør meg om B-gjengen.  
    Du hvorfor er du veggis, hva vet du om Al-quaida?  
    Jeg vet at ikke du er sånn.  
Så hvorfor spør du meg da?

Født og bor i ett land du vil ha meg ut av,  
pass deg, pass deg bunad blir burka  
pass deg, pass deg bunad blir burka

Du vil gi flyktninger vaskejobb og norsk-tester,  
jeg stemmer gatas parlament og gir de whimsical til borgemester.  
Stammer fra et land med lite mat og lite klær,  
der penga går til folk som har fra før gevær og militær.  
Jeg har sett det sjæl, jeg lover deg det er ille der,  
heldig som bor i nord, det er kaldt, men jeg chillern her.  
Så ikke misforstå glad jeg bor i Norge,  
men jeg er fortsatt feil mann med feil navn og farge.  
Mange tror at Karpe Diem skaper mer vold,  
og sier fler bisarre ting enn den feite karen i D12



jeg og Magdi har en bra plan som Egon,  
vi trenger bare noen gærninger som tør å være med på'n.  
For hvis du tør å ta liv av Carl-Ivar,  
da har du mere guts og baller enn hva vi har.  
Du hater Chirag mer enn Chirag hater skidag,  
vi er jo brødre så hvorfor lage jihad?  
Så før jeg slutter la meg si enda en ting til,  
drep meg for fargen min og skap en Benjamin til.

I samlingen *Glasskår* (Karpe Diem 2004)

## **Anne Bøe: Sirkelrot**

de sier de ser den usynlige, de sier  
de skal rykke opp terrorens rot

og hvis rota er utbytting, undertrykking  
krig, hvis rota til den er en annen  
krig, invasjon, hvis rota er viklet inn  
i en annen rot, andre lands, utenlands  
røtter infiltrert innenlands, noen

kom og rykket opp røtter og forlot  
dem blødende

vil de ødelegge det ødeleggende  
med nye ødeleggelse, vil de  
plante seg midt i det minelagte  
åpne Pandoras eske på nytt

tømme hele rotsystemet utover, se  
nettverket spredd, se sin rot  
flette seg inn i det stadig mer

finmaskede, de sier de ser terrorens  
fletter, den usynlige, sirkelens rot

I samlingen *Krigslogikkene. En diktpamflett* (Bøe 2001).

## GRESKE MYTAR OG RELIGIØSE TEKSTAR

### Greske myter

*De gamle greske gudefortellingene har en sentral plass i den europeiske kulturen. Fortellingene er myter, som skal forstås symbolsk. De forteller om synet på livet både før og etter døden, og om ytre og indre krefter som mennesket er underlagt.*

### PROMETEVS OG PANDORA (gresk myte)

Det var de gamle helleneres tro at Zevs og Prometevs frembrakte mennesket. Prometevs var en titaner, en av de gamle guder som hadde støttet Zevs i hans kamp mot Kronos. Det var Prometevs som dannet de første mennesker av  
15 leire. Han formet dem så de gikk oppreist med blikket vendt mot gudene. Zevs ga dem livsånde.

Disse første kvinner og menn var ennå primitive vesener som levde av hva de kunne jage med sine trebuer, hornøkser og kniver, og av de få vekstene de hadde lært å dyrke. De kjente ikke til ilden, og maten ble spist rå.  
20 Om vinteren brukte de primitive klær laget av skinn og huder. Krukker og kar kunne de ikke lage, for uten ovner kunne de ikke brenne og herde leiren. Heller ikke kunne de utvinne og bearbeide metaller og på den måten lage seg bedre og mer effektive våpen og redskaper.

Zevs var fornøyd med at de skulle fortsette slik. Han var ellers redd for  
25 at de en vakker dag skulle vokse slik at de kunne bli hans rivaler om makten. Den mer omtenkssomme Prometevs var etter hvert blitt mer glad i menneskene. Han forstod at ved hans hjelp kunne de utvikle seg forbi sin primitive tilstand. Dette var jo den menneskerasen han og Zevs hadde vært enige om å skape, ikke bare et hvilket som helst dyr.

30 «De må lære å bruke ilden,» sa han til Zevs. «Hvis ikke, vil de fortsatt være hjelpeløse som barn. Vi må gjøre ferdig det vi har påbegynt.»

Men Zevs stod på sitt. «De er fornøyde med det de har,» sa han. «De vet ikke bedre, så hvorfor skal vi bry oss om det?»

Prometevs ble klar over at han aldri ville klare å overbevise Zevs om sitt  
35 standpunkt. I all hemmelighet dro han derfor til Olympos, der ilden brant dag og natt. Han tente en fakkell ved den og brukte den til å hete opp et stykke trekull til det var rødglødende, og gjemte det glødende kullstykket i den hule stilken til en fennikel-plante. Deretter slukket han så fakkelen, og med rørstilken skjult under kappen kom han seg usett ut igjen.

40 Med dette kom ilden til jorden, og fra denne første ild tente menneskene mange flere. Prometevs lærte dem hvordan de best skulle bruke den. Han hjalp dem på andre måter også. Det var for eksempel vanlig at når ofringer fant sted, så ble de beste og mest næringsrike stykkene lagt til side til gudene. De dårligste stykkene ble tilbake til menneskene. Ved et narrespill sørget  
45 Prometevs for at mennesket fikk sin gode andel. Han delte kjøttet fra en okse i to like store deler. Den ene parten var imidlertid bare bein og fett, pakket inn i et stykke av oksehuden. Den andre delen var skikkelig kjøtt. Zevs lot seg narre i første omgang, men skjulte sitt raseri.

*hellener:* person fra det gamle Hellas

*Zevs:* den øverste av de olympiske gudene

*titaner:* urvesener i gresk mytologi, kjempet en langvarig kamp mot de olympiske gudene, men tapte til slutt

*Kronos:* navnet på en av titanene

*Olympos:* navnet på fjellet der de greske gudene holdt til

Peter Paul Rubens:  
*Prometevs i lenker*, 1611–12



Takket være den hjelp Prometevs ga dem, utviklet menneskene seg hurtig. Han lærte dem å forme kopper og kar, ornamenter og smykker som de kunne pynte seg med, reise bygninger av hardbrent murstein med hellelagte tak, istedenfor det tidligere stråtak. Han lærte dem bruken av metall, slik at menneskene kunne forsvare seg og gå på jakt bevæpnet med spyd og sverd. Men en natt når Zevs skuet ned fra skyene, fikk han se en ild brenne på jorden og sendte straks bud på Prometevs.

«Forbød jeg deg ikke å lære menneskene bruken av ild?» spurte han. «De sier nå at du er klok, men skjønner du ikke at en dag vil de ved din hjelp utfordre selv gudene?» «Hvis menneskene blir elsket og opplært som de burde, vil ikke noe slikt hende,» svarte Prometevs.

Men Zevs var rasende, og han ville ikke høre på fornuft. Han ga ordre til at Prometevs skulle gripes og føres til fjellene i øst. Her ble han lenket til fjellet. En fryktelig ørn kastet seg daglig over ham og rev løs stykker av leveren hans. Men hver natt vokste leveren ut igjen, slik at torturen kunne begynne på nytt. Noen sier det varte 30 000 år før Prometevs ble løslatt, og beretningen om hans frigjøring er noe uklar. En legende forteller at det var den sterke Herakles som satte ham fri. Zevs var imidlertid ikke tilfreds med bare å ha hevnet seg på Prometevs. Menneskene måtte også lide for dennes godhet mot dem.

Zevs ga sin forkrøplede sønn Hefaistos ordre om å lage en pikeskikkelse av leire. Han fikk Athene til å puste liv i figuren og lære henne de kvinnelige kunster å sy vakkert og koke godt. Hermes lærte henne å bruke list, bedrag



Walter Crane:  
*Pandora åpner boksen*, ca. 1800



og falsk sjarme, og Afrodite lærte henne hvordan hun skulle virke tiltrek-  
kende på alle menn. Andre gudinner ga henne en kjole av sølv og la en krans  
av blomster om håret hennes. Piken ble så ført fram foran Zevs. «Ta denne  
40 esken,» sa han og ga henne en boks av blankpolert kobber. «Den er din,  
men selv om du alltid må ha den hos deg, må du ikke under noen omsten-  
dighet åpne den. Spør meg ikke hvorfor, men vær tilfreds med at gudene  
har gitt deg alt en kvinne kan ønske seg.»

Pandora, som piken ble kalt, smilte for seg selv. Hun trodde at Zevs  
45 mente at esken var full av juveler og kostelige steiner.

«Nå må vi finne en mann til deg som elsker deg slik du bør elskes,»  
sa Zevs. «Jeg vet om nettopp en slik mann. Epimetevs er ung og vakker,  
og han vil gi deg et godt liv nede på jorden.

- Epimetevs var bror av Prometevs, og var en ansvarsløs ung mann som manglet brorens klokskap og visdom. Prometevs hadde forlenget advart ham mot å ta imot gaver fra Zevs, men han følte seg både smigret og var kanskje litt redd for å avslå da Zevs tilbød ham Pandora til hustru. Hermes fikk i oppdrag å følge Pandora til hennes nye ektemann i menneskenes verden.
- «Se, min gode Epimetevs,» sa Hermes. «Er ikke Pandora den vakreste kvinne du noen gang har sett? Hun har med seg en eske som medgift. Pass på at hun vokter den omhyggelig, for den må aldri åpnes. Hvem kan si hva som vil hende hvis hun kikker i den?»
- Epimetevs tok boksen fra Pandora og låste den forsvarlig inn. Den første tiden var Pandora så lykkelig i sitt nye liv at hun helt glemte kobberesken, men ettersom tiden gikk, begynte hun å tenke mer og mer på den. Hun forsøkte å finne nøkkelen til det skap hvor den var innlåst. Men den var ikke god å få tak i, for Epimetevs bar den alltid i sitt belte. «Men hvorfor kan vi ikke bare titte litt ned i den?» maste hun til stadighet.
- En dag da Epimetevs tok seg en god lur, snek Pandora seg inn i værelset og stjal nøkkelen. Hun tok esken ut av skapet og satte den på bordet foran seg. Noen sekunder holdt frykten på å overvinne hennes nysgjerrighet. Det stod imidlertid ikke på lenge, og så åpnet hun lokket.
- I det samme kom det en lyd som fra en kraftig vind, og Pandora skvatt tilbake. Ut av boksen fór alt det onde som senere har plaget menneskene. Slit, fattigdom, alderdomssvakhet, sykdom, sjalusi, laster, lidenskap og mistro. Pandora forsøkte skrekkslagen å lukke boksen igjen, men det var for sent. Innholdet var alt spredt ut over den ganske jord. Zevs hadde praktisk talt fått fullbyrdet sin hevner. Menneskene som Prometevs hadde formet med så stor visdom og dyktighet og opplært så tålmodig, kunne ikke lenger være den edle rase han hadde tenkt seg. Deres liv ble i stedet en stadig strid mot alle vanskeligheter og ondskap. Det så ut til at det var liten mulighet for mennesket å nå fram til tronen til Zevs.
- Men Zevs' triumf var ikke fullkommen. Pandora gikk fryktsom bort til esken igjen. Nede på bunnen var enda en ting tilbake. Hun smelte lokket igjen og vred om nøkkelen. Det hun sikret seg, var håpet. Ved at hun reddet det, har mennesket funnet et middel som gjør det mulig å overleve i denne nye, fiendtlige verden. For uten håp ville det ikke finne noen grunn til å leve videre.

Fra Michael Gibson: *Gresk mytologi*, 1978 (oversatt av Thorstein Thelle)

## OPPGAVER

- 1 Hvorfor vil ikke Zevs at menneskene skal få tilgang til ilden?
- 2 Hvorfor vil Prometevs at de skal det?
- 3 Hvordan hevner Zevs seg på menneskene som har fått tak i ilden?
- 4 Les Knausgårds tekst «Ild» fra vår samtid. Blir forholdet mellom det guddommelige, menneskene og ilden skildret forskjellig i myten og den moderne teksten?



## Vedlegg 4: Intervjuguidene

### Intervjuguide til første intervjurunde

#### Introduksjon og informasjon.

Jeg gir eleven nødvendig informasjon om intervjuet og om masterprosjektet mitt (tema og problemstilling og hvordan materialet skal behandles). En del informasjon er også gitt tidligere i undervisningen.

#### Åpningsspørsmål: Elevens forhold til norskfaget og skjønnlitterære tekster.

1. *Norskfaget.* Kan du fortelle meg litt om ditt forhold til norskfaget? Liker du det/liker du det ikke? Hvorfor/hvorfor ikke? Hva liker du og hvorfor? Motivasjon? Synes du norskfaget er viktig? Hva kan norskfaget gi deg?
2. Kan du fortelle meg litt om dine *opplevelser av å lese og arbeide med skjønnlitteratur* (med vekt på norskfaget). Eventuelle spørsmål:
  - a. Hvordan opplever du å lese og arbeide med skjønnlitterære tekster?
  - b. Synes du det å lese skjønnlitteratur gir deg noe? (ferdigheter, kompetanser, opplevelser, osv.)
  - c. Er du glad i å lese skjønnlitteratur? Hvorfor/hvorfor ikke?
  - d. Kan du fortelle meg om en leseopplevelse du har hatt?
  - e. I hvor stor grad opplever du at du mestrer lesing og tolkning av skjønnlitterære tekster?

#### Opplevelse av dagens undervisning.

1. *Opplevelsen av undervisningen som helhet.* Kan du fortelle meg litt om hvordan du opplevde undervisningen og aktivitetene som vi gjorde i undervisningen i dag? Fortell meg alt du kommer på. Hva likte du/likte du ikke? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. *Tekstlesing og tanker om hvordan man leser en litterær tekst.* Hva synes du om den første aktiviteten vi gjorde, da vi leste en tekst og rakk opp hånda da vi hadde forstått meningen i teksten, og hvor vi deretter skulle snakke med sidemannen om teksten? Hva opplevde du under denne aktiviteten?
  - a. Kan du fortelle meg litt om hva du gjorde da du ikke forstod teksten?
3. *Tre lesinger med notater og spørsmål (nærlesing og gjenlesing).* Etter den første aktiviteten leste vi en ny tekst tre ganger, hvor vi rangerte forståelsen vår, og la merke til det vi la merke til i teksten, som vil si at vi skrev notater om hva vi syntes var interessant i teksten, hva vi ikke forstod, hva vi var uenige i i teksten, osv. Deretter skrev vi ned hva som skjedde med oss som lesere gjennom leseprosessen og eventuelle spørsmål vi hadde om teksten. *Kan du fortelle meg litt om hvordan du opplevde denne aktiviteten?*
  - a. Hvordan opplevde du å gjenlese teksten så mange ganger?
  - b. Var det vanskelig å være konsentrert?
  - c. Forstod du mer eller mindre gjennom leseprosessen?
  - d. Ble du frustrert?

4. *Grppesamtalen.* Vi arbeidet i gruppe etter lesingen. Hvordan opplevde du gruppesamtalen? Hva fungerte/hva fungerte ikke? Hvorfor/hvorfor ikke?
5. *Oppfølging av instruksjoner.* Gjennom dagens undervisning var det mange *instruksjoner* du skulle følge (les, ranger forståelsen din, skriv, les en gang til, osv.). Hvordan opplevde du dette? I hvor stor grad fulgte du instruksjonene? Noterte du da jeg sa du skulle notere?
6. *Vurdering av egen forståelse og tenking over egen tenking.* I timen snakket vi om vurdering av egen forståelse. Hvordan opplevde du det? Hva gjorde at forståelsen din av teksten ble bedre? Vurderte du forståelsen høyere etter andre lesing, tredje lesing eller etter gruppesamtalen? Hvorfor/hvorfor ikke?
7. *Konklusjoner fra eksperimentet.* Hva mener du om påstanden vi snakket om i timen? ”Lesing er en prosess hvor man konstruerer mening eller komponerer en tekst, og derfor kan man si at lesing er som skriving: Vi behøver førsteutkast, revidering og bearbeiding av teksten. All god lesing er gjenlesing, slik all god skriving er gjenskriving”.

#### Oppsummering og eventuelle spørsmål.

Intervjueren oppsummerer hovedpunktene i intervjuet, og spør om den intervjuede har noen spørsmål eller kommentarer.

### **Intervjuguide til andre intervjurunde**

#### Introduksjon og informasjon.

Intervjueren gir nødvendig informasjon om intervjuet.

#### Opplevelsen av undervisningen som helhet.

Kan du fortelle meg litt om hvordan du opplevde undervisningen og aktivitetene som vi gjorde i undervisningen (tanker, meninger, følelser, erfaringer). Fortell meg alt du kommer på. Hva likte du/ikke likte du? Hvorfor/hvorfor ikke?

#### Opplevelser av de ulike aktivitetene i undervisningen og læringsutbytte.

1. *Lesing individuelt/setninger som du legger merke til og kvekerlesing.* Kan du fortelle meg hvordan du opplevde disse aktivitetene?
2. *Lesing individuelt. Valg av linje og skriving om den.* Hvordan opplevde du denne aktiviteten?
3. *Grppesamtalen.* Hvordan opplevde du samtalene i grupper i dag? Hvordan var det å lese opp den teksten man hadde skrevet? Kan du fortelle meg litt om gruppemedlemmenes (ulike) lesninger, og om dere var enige eller uenige?
4. Hvordan opplevde du *samtalen i plenum*?
5. *Hva tenker du om at det kan finnes ulike lesninger av en tekst?* Er du enig eller uenig i det? Hvorfor/hvorfor ikke?
6. Hvordan opplevde du å skulle *finne bevis for egen tolkning* og/eller ulike lesninger?
7. Opplevde du at du lærte noe i dag? Hvorfor/hvorfor ikke?



### Oppsummering og eventuelle spørsmål.

Intervjueren oppsummerer hovedpunktene i intervjuet, og spør om den intervjuede har noen spørsmål eller kommentarer.

## **Intervjuguide til tredje intervjurunde**

### Introduksjon og informasjon.

Intervjueren gir nødvendig informasjon om intervjuet.

### Opplevelsen av undervisningen som helhet.

Kan du fortelle meg litt om hvordan du opplevde undervisningen og aktivitetene som vi gjorde i undervisningen (tanker, meninger, følelser, erfaringer). Fortell meg alt du kommer på. Hva likte du/ikke likte du? Hvorfor/hvorfor ikke?

### Opplevelser av de ulike aktivitetene i undervisningen

1. *Lesing med en gitt rolle/identitet.* Hvordan opplevde du denne aktiviteten? Hvordan opplevde du å lese med en gitt rolle? (hvilken rolle hadde du?)
2. *Intertekstualitet og kontekst*
  - a. Hvordan var det å lese den skjønnlitterære teksten (diktet) først uten de andre tekstene? Var det vanskelig å forstå?
  - b. Hvordan opplevde du å lese artikkelen og myten? Hvordan hjalp det/hjalp det ikke din lesing av den skjønnlitterære teksten?
  - c. Kan du beskrive hvordan du synes det var å arbeide med diktet igjen etter du hadde lest artikkelen og myten?
  - d. Kan du fortelle meg litt om hvordan forståelsen din av den skjønnlitterære teksten endret seg/ikke endret seg under lesingen din i dag?
3. *Grppesamtalen*
  - a. Elevens opplevelse av gruppearbeidet og samtalen.
  - b. Hvordan hjalp det/ikke hjalp det din forståelse av tekstens mening?
  - c. Hvordan opplevde du det å skulle argumentere for egen lesning?
4. *Forståelsen gjennom prosessen*
  - a. Kan du beskrive hvordan forståelsen din av diktet utviklet seg gjennom undervisningen? (eventuelt ikke utviklet seg).
  - b. Hvordan opplevde du det å skrive notater om forståelsen din gjennom leseprosessen?
5. Hvordan opplevde du samtalen i *plenum*?
6. *Påstander: hva mener du om disse påstandene:*
  - a. ”Elever bør være produsenter av litterære tolkninger, og de bør gjøre sine egne lesninger av litterære”.
  - b. ”Det finnes kun en riktig tolkning av et dikt”.
  - c. ”Alle tolkninger/lesninger av et dikt er riktige. Det er ”min egen” opplevelse og følelser rundt diktet som er viktige og som gjør en tolkning riktig”.

### Læring.

1. Var det noe vi gjorde i dag som kan hjelpe deg til å bli flinkere til å lese skjønnlitterær tekster? Hvis nei, hvorfor ikke? Hvis ja, kan du beskrive hva det var som gjorde at du lært noe?
2. Hvordan opplever du læringsutbyttet ditt fra alle tre øktene?
  - a. Hva lærte du/lærte du ikke og hvorfor?
  - b. Kan du beskrive situasjoner/aktiviteter som gjorde at du lærte noe?
3. Hvordan kunne undervisningen ha vært for at du kunne ha blitt flinkere i å lese og forstå skjønnlitterære tekster? Hvorfor?
4. Hva tenker du om at å lese og forstå skjønnlitterære tekster er viktig, og eventuelt hvorfor/hvorfor ikke?

### Elevenes erfaringer og opplevelser rundt *alle* undervisningsøktene og de metodene og aktivitetene vi har arbeidet med.

Intervjueren spør eleven om den totale opplevelsen av alle undervisningsøktene.

### Oppsummering og eventuelle spørsmål.

Intervjueren oppsummerer hovedpunktene i intervjuet, og spør om den intervjuede har noen spørsmål eller kommentarer. Intervjueren forteller om hva som kommer til å skje videre (i prosjektet/masteroppgaven), og hvordan opplysninger vil bli behandlet. Intervjueren takker den intervjuede for deltakelsen.

## Vedlegg 5: Transkriberte intervju fra første intervjurunde

### Transkribert intervju av Nils

**I:** Jeg har gitt deg en del informasjon tidligere i undervisninga om masteroppgaven min.

**N:** Ja.

**I:** Men jeg sier litt til nå, eller gir deg litt mer informasjon nå, slik at du vet hva vi skal gjøre.

**N:** Ok.

**I:** Det er jo da et intervju som skal handle om din opplevelse av undervisninga, og de aktivitetene vi har gjort i dag.

**N:** Ok.

**I:** For å si noe om hvordan de kan være relevante for norsklæreren og hvordan man kan arbeide med skjønnlitteratur i norskklasserommet. De opplysningene som kommer fram i intervjuet kommer jeg til å bruke i masteroppgaven min, som jeg skal levere 15. Mai, så da vil jeg bruke sitater fra det du sier i selve teksten eller oppgaven, også vil det ligge ved et vedlegg der det står alt det du har sagt. Etter intervjuet vil jeg transkribere intervjuet, altså at jeg vil gjøre om den muntlige talen til tekst, og det er jo det som vil ligge som vedlegg i oppgaven min. Lydopptaket er det kun jeg og veilederen min som vil ha tilgang til, så det er hemmelig, eller konfidensielt som det heter. Lydopptaket vil jeg slette etter jeg har transkribert det. Jeg vil aidentifisere opplysningene om deg, så jeg vil ikke bruke navnet ditt eller navnet på skolen du går på, eller lignende, men det kan være at du kommer til å kjenne igjen deg selv, for du vet at du har blitt intervjuet, eller noen som kjenner deg godt. Og du kan få tilgang til den transkripsjonen, altså det du har sagt, før jeg leverer masteroppgaven hvis du ønsker det.

**N:** Ok.

**I:** Det kan være at jeg skriver noen korte kommentarer underveis. Du kan trekke deg underveis eller etter intervjuet om du vil det. Har du da noen spørsmål?

**N:** Nei, alt høres fint ut.

**I:** Ja, ok. Da skal vi begynne å snakke litt om ditt forhold til norskfaget og skjønnlitterære tekster, så da kan du begynne å fortelle meg litt om forholdet ditt til norskfaget.

**N:** Mitt forhold til norskfaget er for det meste lesing. Å skrive skjønnlitteratur er ikke helt min stil, for jeg er ikke så flink til det, men det å lese skjønnlitteratur er noe jeg bruker å gjøre.

**I:** Mhm. Men kan du fortelle meg hvorfor?

**N:** Jeg vet ikke helt. Jeg har alltid vært en person som har forsøkt å lese noe for å forstå noe i istedenfor å skrive det. For når jeg leser en tekst, så er teksten jeg leser skrevet av en profesjonell, så jeg føler jeg kan lære noe av det. For når jeg sitter og skriver selv, så har jeg

ikke noe erfaring, eller jeg har ikke sett hvordan andre folk gjør det, så jeg får ikke gjort det så bra.

**I:** Mhm. Så slik jeg forstår det, så er det lesingen du liker best? Du er ikke så glad i å skrive?

**N:** Mhm, ja. Jeg er ikke så glad i å skrive skjønnlitteratur.

**I:** Men saktekster da?

**N:** Ja, det synes jeg er morsomt, fordi det er mer fakta enn å finne på selv.

**I:** Ja, så du mener at når du skal skrive skjønnlitterære tekster så må man tenke mer abstrakt...

**N:** (Avbryter) ja.

**I:** Og det er det som er vanskelig?

**N:** Ja, jeg trenger noen ting å holde meg til. Noen kilder eller noe slikt.

**I:** Ja, jeg skjønner. Vi kan fortsette å snakke litt mer om ditt forhold til lesing av skjønnlitteratur. Nå har du jo allerede fortalt meg litt, men kanskje du kan fortelle meg litt mer om dine opplevelser av å lese og arbeide med skjønnlitteratur?

**N:** Jeg leser veldig mye bøker. Jeg bruker å lese romaner både på engelsk og norsk. Også bruker jeg å lese noen noveller på Internett. Skrivning gjør jeg ikke så mye på fritida. Skrivning har jeg ikke noen erfaring med.

**I:** Mhm. Men du leser mest bøker på engelsk eller?

**N:** Ja, eller jeg leser bøker på både engelsk og norsk, fordi jeg synes det er lærerikt og morsomt.

**I:** Ja. Hvordan type bøker er det du bruker å lese?

**N:** Jeg har ikke noen favorittforfatter, men jeg har en egen stilsmak, altså at bøkene ikke skal være altfor avanserte, men ikke altfor lette heller.

**I:** Mhm.

**N:** Jeg synes det skal være en balanse. Hvis den er altfor lett blir den kjedelig, og hvis den er altfor vanskelig, så blir det altfor vanskelig å forstå den.

**I:** Mhm. Ja, men hvis den er altfor vanskelig å forstå, hva gjør du da?

**N:** Når den er altfor vanskelig, så mister jeg interessen for å lese boka. Da må jeg bruke tid på Internett for å forstå den bedre.

**I:** Mhm. Er det ord eller språket som er vanskelig, eller hva er det som gjør teksten vanskelig?

**N:** Hvis det veldig avanserte ord i teksten, eller hvis setningene er veldig...at jeg ikke forstår hva de vil få fram.

**I:** Mener du at det er meningen eller betydningen med teksten som da blir vanskelig å forstå, eller hva er det du mener?

**N:** Ja, at det er vanskelig å forstå hva setningene eller teksten betyr.

**I:** Ja, og da synes du kanskje det er vanskelig å forstå resten av teksten også?

**N:** Ja, fordi det kanskje var en viktig del av resten av teksten, som da ikke jeg fikk med meg.

**I:** Mhm. Det skjønner jeg. Synes du det å lese skjønnlitteratur gir deg noe?

**N:** Ja, det gir meg kunnskap. Det gir meg innblikk i hvordan andre folk med mer erfaring gjør det. Det gir meg på en måte veiledning.

**I:** Mhm. Føler du at å lese skjønnlitteratur gir deg noen opplevelser?

**N:** Ja, bøkene er jo skrevet for å gi deg opplevelser, følelser. Hva mener du egentlig med opplevelser?

**I:** At du for eksempel blir engasjert, sint, eller at det setter i gang tanker, refleksjoner...

**N:** Det spørres jo hva slags skjønnlitterære tekster da, for noen av dem er jo skrevet for å gi deg følelser. Det spørres. Det varierer med tanke på hva slags tekster det er. Hvis teksten er litt sånn trist, litt sånn romantisk trist, så blir jeg kanskje litt deppa av den, og hvis den er litt mer skummel, så blir jeg mer full av adrenalin.

**I:** Ja. Har du noen gang opplevd at når du leser en roman, en novelle eller et dikt, så gir det deg ikke bare en følelse, men at det også får deg til å tenke på noe på en ny måte for eksempel?

**N:** Ja, det kan være at det får meg til å tenke på noe jeg ikke har tenkt så mye på før, eller kanskje det gir meg et annet innblikk i noe jeg allerede har tenkt på, eller at det vekker opp minner jeg har fra barndommen eller noe sånt.

**I:** Mhm. Hvordan opplever du det?

**N:** Det spørres. Hvis det er et godt minne, så blir jeg glad, og hvis det er et dårlig minne, så blir jeg kanskje litt mer trist, og tenker hvorfor leste jeg det?

**I:** Ja. Det virker som du er ganske glad i å lese skjønnlitteratur da?

**N:** Ja. Egentlig så liker jeg både saktekster og skjønnlitteratur. Ja, jeg er glad i det.

**I:** Ja. Kan du fortelle meg om en konkret leseopplevelse du har hatt?

**N:** Jeg har hatt noen få ganger der jeg begynner å lese i en bok, hvor jeg jeg ikke klarer å legge den fra meg. Foreldrene mine har begynt å klage, læreren min har begynt å klage...Det verste av alt var at det var en bok på nynorsk, et språk jeg egentlig ikke liker, men historien var så bra, at det fikk meg til å lese den.

**I:** Ja, jeg skjønner. I hvor stor grad opplever du at du mester lesing og tolkning av skjønnlitterære tekster?

**N:** Det spørs litt. Var det en til ti eller noe sånt? Da er det rundt sånn sju eller åtte.

**I:** Ja, hvis du tenker på den rangeringen vi gjorde i timen?

**N:** Ja.

**I:** Men da tenker du mer generelt da?

**N:** Ja, sånn generelt føler jeg at jeg forstår tekster sånn rund sju til åtte, men hvis det er en tekst som utfordrer meg til å tenke annerledes, at jeg ikke bare kan tenke på akkurat det som står der, da må noen si det til meg. De må si til meg at jeg ikke trenger å tenke slik, men at jeg kan tenke annerledes. Det var problemet mitt med den første teksten vi leste i timen i dag, at jeg tenkte ikke slik som de andre i klassen at det kanskje handla om kjærlighet, fordi jeg var så fastlåst i at teksten handlet om barnehage eller barn.

**I:** Ja, så du synes det var vanskelig å se et annet perspektiv?

**N:** Ja, akkurat. Jeg synes den andre teksten vi leste i timen var lettere, fordi den hadde mer *ett* fast perspektiv, synes jeg.

**I:** Ja. Da vil jeg spørre deg om hvordan du opplevde undervisninga i dag. Så da kan vi begynne med at du kan fortelle meg hvordan du opplevde undervisninga i dag, og de aktivitetene vi gjorde. Bare fortell meg alt du kommer på.

**N:** Ja. Jeg synes det var greit. Vi fikk tid til å lese selv, vi fikk tid til å samarbeide med andre, og i enda større grupper etter det. Det gjorde meg litt glad, men også litt stressa og irritert, fordi noen folk er kanskje ikke enige i dine egne synspunkter, eller kanskje du egentlig ikke er interessert i å arbeide med andre folk i det hele tatt. Nå høres jeg veldig slem ut, men (latter).

**I:** (Ler forsiktig).

**N:** Jeg er åpen for andres synspunkt, men problemet blir når man snakker med andre folk, så føler du kanskje at deres synspunkt blir presset mot dine, at de på en måte mener at du ikke har rett.

**I:** Mhm. Opplever du det som litt ubehagelig? Er det det som...

**N:** Sånn generelt så er det ubehagelig, for jeg tenker sånn at den personen mener at jeg har feil, at han har rett, det er en sånn rar følelse.

**I:** Jeg skjønner. Føler du deg litt usikker?

**N:** Ja, jeg er usikker når folk liksom hæ, seriøst er det det du mener? Så begynner jeg å lure på om jeg egentlig har rett i det hele tatt, så jeg begynner liksom å gå fra den idéen og starte på en ny idé.

**I:** Mhm. Hvordan er det da du prøver å...Tenker du da at du tar feil, eller prøver du å argumentere for...

**N:** Det varierer. For liksom jeg prøver å argumentere, men hvis jeg ser at de ikke gir seg, og de ikke gir opp, så tenker jeg at jeg godt kan finne en annen løsning.

**I:** Mhm.

**N:** For liksom, jeg vil prøve å argumentere hvis det går an.

**I:** Mhm.

**N:** Noen ganger så har jeg feil (latter).

**I:** (Ler forsiktig) ja.

**I:** Først så leste vi en tekst, ”Hentet”. Hva synes du om den aktiviteten da vi skulle lese teksten først, så skulle vi rekke opp hånda etter tre minutter, eller bare få lese teksten i tre minutter, også eventuelt rekke opp hånda hvis man forstod teksten?

**N:** Jeg likte de tre minuttene, for teksten var ikke lang og heller ikke kort, så de tre minuttene var passe tid, men det å rekke opp hånda er jo egentlig ikke noe morsomt, fordi det er jo noen folk som liksom aldri rekker opp hånda, som aldri egentlig får vist hva de kan. At det kan være at noen her egentlig hadde en idé som var veldig bra, men som ikke fikk sagt det.

**I:** Ja. Hvordan opplevde du det at etter dere hadde lest teksten i så kort tid, så skulle du finne ut tekstens mening, også skulle du tenke over hvordan du kom fram til tekstens mening?

**N:** Det var litt stressende (...).

**I:** Mhm.

**N:** For når jeg begynte å si min tanke til han jeg sitter ved siden av, så begynte han å si imot, så jeg ble veldig forvirra, så jeg bare ga opp teksten, så jeg klarte ikke å komme til noen løsning.

**I:** Mhm. Ja, jeg skjønner. Også etter det så leste vi en ny tekst. Vi leste den litt mer grundig. Dere skulle lese den tre ganger, rangere forståelsen deres og sånn. Hvordan opplevde du det?

**N:** Den teksten var trist. For det er faktisk folk som har det sånn, gjør sånt.

**I:** Mhm.

**N:** Og den teksten synes jeg egentlig var lettere, kanskje litt for lang tid, men den var lettere, fordi det som stod i teksten det var det som det var. Du måtte bare tenke litt dypere inn. I forhold til tekst en så måtte du tenke litt annerledes kanskje.

**I:** Ja. Hvordan synes du det var å lese gjennom teksten så mange ganger, og leste du gjennom teksten så mange ganger?

**N:** Jeg leste den egentlig en gang, men den siste delen, som jeg ikke forstod, den leste jeg flere ganger. Jeg leste aldri hele teksten igjen, men jeg tenker at det er egentlig noe alle sammen gjør, at hvis det er et område, et avsnitt eller en setning de ikke forstår, så vil de lese det igjen.

**I:** Mhm.

**N:** For jeg ser ikke noen mening i å lese hele teksten på nytt, for da leser du kanskje ting som du allerede har forstått, og det kan gjøre deg forvirra.

**I:** Mhm. Selv om det er en sånn kort tekst som vi leste i dag?

**N:** Ja. Det er som om du sitter og sier en setning om og om igjen, så blir det veldig surr.

**I:** Så du følte at du ble enda mer forvirra av å lese hele teksten på nytt?

**N:** Ikke akkurat den teksten her. Jeg følte meg ikke forvirra, men det var en sånn tanke som slo meg mens jeg leste den at jeg bør ikke gjøre det, fordi jeg kommer til å bli veldig forvirra.

**I:** Ok, ja.

**N:** Så jeg leste den en gang, så tenkte jeg at istedenfor å lese den igjen og igjen...

**I:** Ja, jeg skjønner. Var det vanskelig å konsentrere seg gjennom alle de lesingene?

**N:** Egentlig ikke. Det var veldig stille i klasserommet.

**I:** Ja.

**N:** Så lenge det er stille, kan jeg lett fokusere.

**I:** Mhm. Følte du at du forstod mer eller mindre gjennom alle de...Da vi holdt på med å lese og arbeide med teksten?

**N:** Hæ?

**I:** Vi skulle jo egentlig... Nå sa jo du at du egentlig bare leste teksten en gang da...

**N:** Å ja, ja.

**I:** Vi skulle jo lese den flere ganger, så skulle vi jobber litt i grupper, men føler du at du forstod mer eller mindre av teksten gjennom hele den prosessen?

**N:** Jeg forstod mer etterhvert som jeg fikk litt mer tid til å se på den. For liksom når jeg fikk så... Jeg leste kanskje ikke gjennom hele teksten tre ganger, men jeg leste gjennom noen få områder kanskje to til tre ganger. For liksom slutten var litt forvirrende, også var det en setning som jeg synes var litt rar.

**I:** Ja.

**N:** ...så de leste jeg to til tre ganger, for liksom å hm, hva betyr det her?



**I:** Ja. Hjalp det å lese det flere ganger da, synes du?

**N:** Ja, det hjalp vil jeg si. Ikke på den måten at jeg leste det igjen, men på den måten at jeg fikk satt det inn et sted som ga mening. Jeg fikk satt det inn i en sånn (...) liste.

**I:** Ja, en kontekst eller en sammenheng?

**N:** Ja, en sammenheng, ja. Jeg fikk knyttet det med noe som ga mening med resten av idéen min.

**I:** Ja, med resten av det du hadde lest i teksten da eller?

**N:** Ja.

**I:** Også jobbet vi i grupper etterpå. Du har snakket litt om det, men kanskje du kan si litt mer om det. Hvordan opplevde du gruppearbeidet? Hva fungerte, hva fungerte ikke?

**N:** Jeg synes det var...Jeg synes det fungerte ok, for når vi har gruppe, så får jeg på en måte vite andre sine synspunkter, jeg får vite om dem har andre idéer som jeg ikke har, eller kanskje en samme idé, men kanskje bare mer utdypa. Problemet med sånne gruppearbeid er at folk kan være uenige og ikke komme til noen (...) en avsluttende kommentar i det hele tatt, for de er for opptatt med å argumentere for sine egne idéer.

**I:** Ja, mener du at...

**N:** (Avbryter) sta.

**I:** Ja, ok.

**N:** (Avbryter) ja, at du blir sta om din egen idé. At jeg sier jeg har rett, det har ikke du.

**I:** Ja, at det er vanskelig for en person å se andres synspunkter?

**N:** Ja, og bli enige om at den er rett. Å være enige.

**I:** Jeg spurte litt om det i stad, men jeg spør om det litt igjen også. Det var mange instruksjoner fra meg i dag, at dere skulle gjøre sånn og så sånn, osv.

**N:** (Avbryter) ja.

**I:** Ja. Hvordan opplevde du det, og i hvor stor grad fulgte du de instruksjonene?

**N:** Jeg liker ikke å bli fortalt hva jeg skal gjøre sånn gang på gang i et lengre tidsrom. Hvis du sier sånn gjør det her, altså gi meg en ting, så gjør jeg det, men jeg synes det blir så mye. Jeg føler at læreren bestemmer altfor mye, hvis vi skal gjøre akkurat *det*. Jeg vil heller ha en åpen oppgave enn mange små.

**I:** Mhm. Ja, at du heller fikk *en* stor oppgave, hvor du skulle jobbe med teksten mer generelt?

**N:** Ja. For jeg synes liksom, at hvis du leser den tre ganger, rangerer, interessante ting, andre meninger og sånn... Jeg synes at læreren egentlig bare spurte sånne ting som vi egentlig hadde i oss.

**I:** Mhm. Følte du at det var ting som du allerede ville tatt hensyn til eller tenkt på?

**N:** Ja. Det er jo ting som jeg allerede tar hensyn til når jeg leser en tekst, å herregud det her synes jeg var interessant, for jeg synes det blir rart å tenke på det i etterkant.

**I:** Mhm. Men tror du det er andre elever som ikke tenker på det i utgangspunktet?

**N:** Ja, det er jo kanskje noen elever som ikke er så interessert i lesing, og kanskje må bli stilt det spørsmålet for å tenke hva som var interessant med den teksten her, fordi han jeg arbeidet med han sa at teksten ikke var interessant, og at ingen av tekstene var interessante, for han likte ikke hvordan de var skrevet, og det synes jeg var rart, for jeg synes de var veldig bra skrevet.

**I:** Mhm. Også var det mye av at dere skulle vurdere egen forståelse i dag, som jeg også spurte om litt tidligere. Når var det du vurderte forståelsen din høyest i dag, var det etter andre lesning, tredje lesning, etter gruppearbeidet?

**N:** Det var egentlig hele tida. Jeg leste ikke akkurat teksten tre ganger, men som jeg sa så leste jeg jo noen deler, og for hver gang jeg leste dem, så forstod jeg den mer og mer, og jeg forstod den best etter jeg hadde fått snakket med andre folk og hørt deres idé.

**I:** Mhm. Også snakket vi om en påstand som jeg hadde helt på slutten, om at lesing er en prosess hvor man konstruerer mening eller komponerer en tekst, og at derfor kan man si at lesing er som skriving, at det er gjennom å lese mange ganger og revidere...

**N:** (Avbryter) mhm.

**I:** Egen tolkning...

**N:** (Avbryter) mhm. Jeg vil si at jeg kanskje er litt uenig samtidig som jeg er enig, fordi forskjellen på å skrive en tekst og lese en tekst, så at når du skriver så er det din idé, så du må få fram noe, og du må bruke tid på å tenke fram noe som ikke har blitt skrevet, men når du leser en tekst, så har du noe som allerede har blitt bygget opp. Det eneste du trenger å gjøre da er å gå inn i teksten, og det kan kanskje være lettere enn å skrive en egen tekst, for da må du få opp konteksten selv.

**I:** Ja. Ok da er...Er det noe mer du vil si? Noe om opplegget eller undervisninga i dag som du mener er viktig å få fram?

**N:** (...)Hmm.

**I:** Om din opplevelse av det vi gjorde i dag?

**N:** Min opplevelse?

**I:** Ja, aktivitetene vi gjorde i dag...

**N:** (Avbryter) ja, det var annerledes enn det vi vanligvis bruker å gjøre. Det var mer kontroll på timen. For en ting er at når læreren stiller så mange spørsmål, og fort sier at vi har tre minutter, fem minutter, det gjør at eleven blir satt i en sånn tilstand hvor han på en måte ikke kan slappe av eller ikke kan sløve, men at han må arbeide. Det synes jeg er en sånn litt bra ting å stresse eleven.

**I:** Ja, men du snakket også tidligere om at du synes det var litt for mye kontroll?

**N:** Ja, det var litt irriterende, for jeg følte at det var litt for mye kontroll av meg, men noen folk har jo egentlig godt av det, at de på en måte blir fortalt hva de skal gjøre, hvis de ikke vet hva de skal gjøre selv.

**I:** Tror du det hadde blitt annerledes hvis du hadde fått mer tid på hver oppgave?

**N:** Egentlig ikke, for jeg følte at jeg ble ferdig før tida gikk ut, så jeg satt og skriblet på arket mitt.

**I:** Ja.

**N:** Men når jeg satt og skriblet, så tenkte jeg fortsatt på teksten, for det var den som var foran meg.

**I:** Mhm. Så den lå litt bak i hodet selv om du...

**N:** (Avbryter) ja. Så når vi fikk sånn fem minutter friminutt, så istedenfor å slappe av så gikk jeg til ei anna jente i klassen, og spurte henne om hva hun hadde tenkt om teksten, for jeg ville vite hva hun tenkte.

**I:** Du følte du ble litt nysgjerrig?

**N:** Ja, jeg var nysgjerrig på om andre folk hadde tenkt som meg, eller jeg ville bare vite om jeg var på villspor eller noe.

**I:** Hva tror du grunnen til det kan være da?

**N:** Til hva?

**I:** At du følte at du hadde veldig lyst til å vite hva andre...

**N:** (Avbryter) det er bare sånn at tekstene var så åpne, at det kunne være mange meninger om den, eller kommentarer om den, så jeg vil høre kommentarer som jeg ikke har tenkt på selv, og kanskje jeg kan forandre min egen kommentar (...) For jeg vedder på at alle har en litt annerledes idé, for ingen tenker helt likt.

**I:** Ja. Har du noen flere spørsmål til meg, angående intervjuet i seg selv eller noe annet?

**N:** Nei.

**I:** Da takker jeg for intervjuet.

## **Transkribert intervju av Julie**

**Intervjuer:** Ja, jeg har jo gitt deg en del informasjon i undervisninga om masteroppgaven min og intervjuet, men jeg bare forteller deg litt nå, sånn at du er klar over...

**Julie:** (Avbryter) ja.

**I:** Ja. Intervjuet skal jo handle om din opplevelse av undervisninga i dag, for at jeg kanskje kan bruke det til å si noe om hvordan den undervisninga her eller de prinsippene den bygger på kan være relevante når man skal arbeide med lesing av skjønnlitteratur i klasserommet.

**J:** Ja.

**I:** De opplysningene du kommer med nå vil jeg bruke i masteroppgaven min som leveres 15. Mai. Det vil bli tatt opp på lyd, og seinere så kommer jeg til å transkribere intervjuet, altså at jeg gjør om lyden til tekst, før jeg da kommer til å analysere materialet i etterkant. Så i teksten i oppgaven min kommer jeg til å bruke noen sitater eller ting dere har sagt for å drøfte problemstillingen min. Også kommer alt det du og jeg har sagt til å ligge som vedlegg til slutt i oppgaven. Lyden kommer jeg til å slette etter jeg har transkribert det.

**J:** Det går nok bra.

**I:** Alt det du sier er hemmelig mellom deg og meg, og veilederen min kommer også til å se det da, men han kommer ikke til å få tilgang til ditt ordentlige navn og sånne ting da.

**J:** Det er jo bra.

**I:** Ja. Jeg prøver å gjøre det mest mulig anonymisert, men du vil nok gjenkjenne deg selv, eller andre som kjenner deg godt da. Men jeg vil jo aidentifisere opplysningene, som jeg sa, så du vil få et annet navn og sånne ting. Du kan få tilgang til den transkripsjonen før jeg leverer masteroppgaven hvis du ønsker det. Det kan hende jeg skriver noen korte kommentarer underveis, og du kan trekke deg når som helst, hvis du ønsker det. Har du noen spørsmål om intervjuet?

**J:** Nei.

**I:** Da bare begynner vi da. Først så vil jeg spørre deg litt om ditt forhold til norskfaget og skjønnlitterære tekster. Da kan du starte med å fortelle meg litt om ditt forhold til norskfaget.

**J:** Ja. Vel, jeg er veldig glad i norsk. Jeg synes det er et interessant fag og ganske nødvendig, for man lærer ganske mye sånn nyttig, og ikke bare skriving og sånn, men litt sånn sosiale ting, og som du sa sist der, så er det en viktig del av samfunnet, det å kunne tolke ting og sånn.

**I:** Mhm.

**J:** Og det er jo en form for kommunikasjon, så det er jo nødvendig, det er jo viktig.

**I:** Mhm. Hva er det du liker best og minst ved norskfaget?

**J:** Ja, jeg er da veldig glad i skjønnlitteratur. Jeg elsker å lese.

**I:** Ja.

**J:** Også likte jeg i hvert fall veldig godt på ungdomsskolen da vi skulle skrive skjønnlitterære tekster. Det jeg kanskje liker minst...Jeg er kanskje ikke så veldig god på å tolke tekster. Jeg må innrømme det. Så når vi skal skrive en sånn analyse av en tekst, det er jeg ikke så veldig god på.

**I:** Så du synes ikke det selv?

**J:** Nei. Jeg har lyst til å bli god på det, for jeg synes det er artig.

**I:** Ja. Hva er det du synes er artig ved det da?

**J:** Jeg er jo glad i tekster sånn generelt da. Jeg setter meg gjerne og leser hvis jeg ikke har noe bedre å gjøre eller noe sånt, så da går det jo da må man jo ofte tolke ting man leser også. Så jeg skulle gjerne ha blitt bedre på det for sånn videre lesings skyld da.

**I:** Mhm.

**J:** Mhm.

**I:** Hva synes du om andre deler av norskfaget da?

**J:** Skrivning synes jeg er greit.

**I:** Mhm. Hva synes du om andre deler av norskfaget da? Det er jo andre deler av norskfaget som ikke handler om skjønnlitteratur.

**J:** Jeg er nok best på skjønnlitteratur. Jeg må innrømme det. Fagtekster sliter jeg litt mer med, men jeg synes fortsatt det er artig.

**I:** Ja.

**J:** Jeg synes det er artig å skrive da. Jeg synes det er artig å skrive sånn generelt, selv om det ikke alltid blir like bra.

**I:** Mhm. Kan du da fortelle meg litt mer om dine opplevelser av å lese og arbeide med skjønnlitteratur?

**J:** Vel, jeg har jo gode opplevelser da selvfølgelig.

**I:** Ja.

**J:** Jeg tenker at når det er noe du liker, så vil du automatisk tenke bra om det sånn sett. Det er jo noen ting som selvfølgelig er vanskeligere enn andre. Det er jo sånne tekster som er skrevet ganske sånn at du må lese mye mellom linjene. Jeg trenger kanskje mer tid på å ordentlige sette meg inn i dem, mens andre raser jeg gjennom med en gang, også kommer det til an på temaet.

**I:** Mhm.

**J:** Så (...).

**I:** Hva tror du er grunnen til at du føler at du bruker så lang tid på å lese gjennom en tekst da?

**J:** Det er kanskje fordi det er et tema jeg ikke assosierer så veldig mye med, tenker jeg. Jeg har ikke så mye erfaring med det temaet, så derfor har jeg ikke så mye å knytte opp mot det for å skulle tolke det.

**I:** Ja. Tekstens kontekst for eksempel?

**J:** Ja.

**I:** Synes du det å lese skjønnlitteratur gir deg noe som for eksempel noen ferdigheter, opplevelser?

**J:** Ja, altså det gir jo deg...Det er litt vanskelig å svare på egentlig. Det gir jo deg ganske mye. Det...Både underholdning, og ofte da du har lest veldig gode bøker, tenker nå jeg da begynner du å se på ting litt annerledes, tenker jeg.

**I:** Mhm.

**J:** Og jeg begynner alltid å tenke over ting som har vært nevnt i boka som jeg nettopp har lest, som blant annet tar for seg veldig sånne hverdagslige ting, så kan jeg ofte begynne å tenke over dem mer enn det jeg vanligvis ville ha gjort.

**I:** Mhm. Ja. Du har jo allerede vært litt inne på det, men du kan kanskje fortelle meg litt mer om en leseopplevelse du har hatt?

**J:** Hmm, leseopplevelse...Vel, jeg leste faktisk noen bøker, det var engelskbøker, men det var jo fortsatt skjønnlitteratur, og de synes jeg var veldig bra. Jeg ble nesten litt sånn...Det var egentlig ganske trist, merket jeg da jeg var ferdig med boka, så jeg husker det at jeg leste det siste kapittelet av boka kjempesakte, så jeg skulle klare å holde den helt ut til siste frist som jeg hadde den på biblioteket da (latter).

**I:** Mhm. Ja (latter).

**J:** (Latter) så det var liksom bare sånn...Jeg satt den siste timen, mens jeg gikk nesten, og leste ferdig det siste.

**I:** Ja.

**J:** Mhm.

**I:** Men hvordan synes du det er å lese dikt da?

**J:** (Latter).

**I:** Ja, du må bare være ærlig (latter).

**J:** Ja, dikt er jeg ikke noe god på.

**I:** Nei?

**J:** Noen dikt synes jeg er veldig bra. De jeg skjønner på en måte. Også er det noen som er skrevet i et nesten annet språk, som jeg nesten ikke forstår, de blir litt sånn merkelige for meg.

**I:** Mhm.

**J:** Er det det du synes er vanskeligst, språket eller formuleringene...

**J:** (Avbryter) ja, det kan være det du skal på en måte...Det trenger nødvendigvis ikke å være språket, men det teksten ønsker å fortelle. Det er ikke alltid jeg får med meg det på riktig måte eller hundre prosent.

**I:** Mhm.

**J:** Mhm.

**I:** Ja. Da skal vi gå videre til å snakke om din opplevelse av dagens undervisning eller opplegg og de aktivitetene vi holdt på med i dag.

**J:** Ja.

**I:** Du må bare være helt ærlig og, ja...

**J:** Ja.

**I:** Kanskje du kan fortelle meg litt om hvordan du opplevde undervisninga som helhet?

**J:** Vel, jeg synes det var ganske interessant. Jeg er ganske sånn nysgjerrig på sånne ting når det kommer til forskning og sånt, så jeg synes det var ganske interessant at du skulle teste sånn ulike teknikker og sånt. Og jeg likte egentlig første oppgaven vi fikk. Jeg må innrømme å si at det første diktet vi fikk, eller hva det nå var, jeg leste gjennom det tre ganger, fordi...og det gikk opp for meg, sånn andre gangen, hva det faktisk handlet om. Første gangen så tror jeg at jeg leste et avsnitt litt for fort, så jeg fikk det ikke med meg i det hele tatt, så jeg trodde det handla om noe helt annet, også leste jeg det andre gangen, og da ga det mening, også leste jeg det en tredje gang, bare for å være sikker på at jeg ikke hadde glemt noe.

**I:** Ja. Mhm. Men kan du beskrive den generelle opplevelsen av undervisninga i dag? Var den positiv eller...

**J:** (Avbryter) ja, positiv...

**I:** (Avbryter) eller frustrerende...

**J:** (Avbryter) nei, nei, nei. Den var ikke frustrerende (latter). Jeg kjente at jeg ble litt sånn nysgjerrig på en måte. Jeg vet ikke helt angående hva. Jeg synes det bare var litt sånn interessant at oj, hvordan kunne jeg gå glipp av det, så det...Selv om det var en ganske åpenbar linje å legge merke til.

**I:** Mhm. Ja, jeg skjønner.

**J:** Mhm.

**I:** Så det du snakker om nå er det første aktiviteten vi gjorde, at vi leste diktet ”Hentet”.

**J:** Ja, det er det den heter.

**I:** Ja, fordi den jobbet vi kortest med først. Den andre teksten jobbet vi lengre med etterpå. Hva synes du om hele den aktiviteten – den første aktiviteten? Først så skulle dere rekke opp hånda etter å ha lest teksten kort, også skulle dere finne ut hva tekstens mening var, og hvordan dere eventuelt kom fram til den. Hvordan var det?

**J:** Ja. Hmm. Det er egentlig ganske lurt det, fordi du får hørt meningene til andre da. I tillegg, jeg må innrømme å si, jeg kom på, jeg og hun som satt foran meg vi var enige om tekstens mening ganske fort.

**I:** Ja.

**J:** Jeg vet egentlig ikke hvorfor, jeg bare...Jeg får alltid sånn at når jeg leser et dikt, så blir det automatisk det jeg på en måte kan sette opp mot det. Det blir gjerne et bilde jeg har sett før eller et bilde jeg forestiller meg.

**I:** Mhm. Så når du leser en tekst, så knytter du det gjerne opp mot en tidligere erfaring eller opplevelse eller...

**J:** (Avbryter) ja, eller ikke nødvendigvis det. Det er gjerne malerier da, kan man si, eller et bilde jeg har sett et eller annet sted. Det trenger ikke nødvendigvis være av egne opplevelser som bilder, men mer kunstmalerier eller tegninger. Alt mulig rart egentlig.

**I:** Ja. Mhm. Da får det deg til å tenke på det da, til å finne fram til diktets mening?

**J:** Mhm. Ja. Jeg har aldri klart å sette ting opp mot erfaringer selv, mens bilder derimot det klarer jeg.

**I:** Det klarer du?

**J:** Ja.

**I:** Så du visualiserer det på en måte da?

**J:** Ja (latter).

**I:** Ja, det er interessant da.

**J:** Ja.

**I:** Også jobba vi litt lengre med den neste teksten. Da var det slik at du skulle lese tre ganger og rangere forståelsen din, også var det en del punkter du skrive noe om, for eksempel hva du synes var interessant, hva du ikke forstod og sånn. Hvordan synes du det var?



**J:** Ja. Det synes jeg var bra. Det som var litt dumt var at jeg har lest et dikt som var veldig likt det som vi leste, så jeg skjønnte med en gang hva det handlet om.

**I:** Ja, du har kanskje lest noe av samme forfatter?

**J:** Ja, jeg tror kanskje...Jeg er faktisk ikke sikker, men det virket i hvert fall veldig likt skrivemåten og selve handlinga i diktet.

**I:** Mhm.

**J:** Ja. Det var bare satt opp litt annerledes, så jeg skjønnte på en måte at da jeg leste det første gangen, så skjønnte jeg hva det handlet om, også leste jeg det selvfølgelig to ganger til, som vi fikk beskjed om, bare for å være sikker, og det var stor sett det jeg hadde tenkt.

**I:** Mhm. Hvordan synes du det var å lese teksten så mange ganger?

**J:** Ja. Det synes jeg egentlig var greit, synes jeg, fordi du...Det er egentlig av og til lettere å tolke ting, synes jeg i hvert fall, når du får en konkret beskjed om hvor mange ganger du skal lese den istedenfor å bare si les og tolk. Du får på en måte den...Du blir ikke nødvendigvis tvunget. Det blir på en måte sånn frivillig tvang (latter). Du leser den så mange ganger du må, og da får du gjerne en sånn større...Du får et større innblikk i teksten som du kanskje ikke ville ha fått hvis du skulle ha lest den og på en måte ikke hadde giddet og lest den mer en en gang.

**I:** Mhm. Ja. Var det vanskelig å være konsentrert hele tiden da dere skulle lese teksten så mange ganger, skrive, osv.?

**J:** Nei. Det gikk bra egentlig. For min del i hvert fall.

**I:** Ja. Hva var det som gjorde at du klarte å være konsentrert da?

**J:** Jeg vet ikke helt. Det var jo såpass...Jeg blir veldig mye mer konsentrert når jeg får en spesifikk oppgave, så jeg visste at jeg skulle lese den tre ganger, også notere hva jeg la merke til etter hver gang, også gjorde jeg det. Jeg la stort sett merke til det samme, og det gjorde det egentlig veldig lett når jeg visste at ting skulle gå sånn hakk i hakk hele tida.

**I:** Mhm.

**J:** Ja.

**I:** Følte du at du forstod mer eller mindre gjennom hele den prosessen og alle de aktivitetene vi gjorde? Vi skulle jo rangere forståelsen vår flere ganger og sånn.

**J:** Jeg følte at jeg forstod mer, ja.

**I:** Du forstod mer, ja. Hva var det som gjorde det, synes du da?

**J:** Hmm (...). Det var vel det at du la merke til ting da. Jeg tenker at når du leser den første gangen, så får du på en måte...Du begynner å skape deg et bilde, men du har ingen sånne konkrete detaljer. De begynner du ikke å sette inn før du på en måte leser den andre gangen, for da har du på en måte grunnplata, så begynner du å plassere detaljene for å skape et bilde.

**I:** Mhm.

**J:** Mhm.

**I:** Ja. Og så jobba vi i grupper. Hvordan opplevde du det da?

**J:** Det liker jeg veldig godt. Vi ble fort ferdige da, fordi vi var ganske enige om hva vi leste i teksten, så to av oss hjalp hun som satt ved siden av meg, for hun skjønnte ikke siste biten av teksten vi leste, så vi forklarte hun den da. Så du får på en måte høre andre sine meninger og sånt og, og da får du kanskje igjen...Du blir kanskje litt mer klar over hva teksten handler om.

**I:** Mhm.

**J:** Og kanskje at det ikke bare har *en* mening, men flere.

**I:** Mhm. Hvordan opplever du det å...Hvis andre har en annen mening, hvordan forholder du deg til det?

**J:** Jeg synes det er kjempeinteressant at andre har andre meninger (latter). Også liker jeg å vite hvordan de kom fram til den meningen i forhold til meg, hvordan jeg kom fram til min. Også kan det ofte hende at jeg endrer mening da, eller hvis vi på en måte har like meninger, eller det er noen små forskjeller, så kan jeg godt endre min mening i forhold til de forskjellene, fordi jeg likte på en måte... Det ga mer mening enn min da.

**I:** Mhm.

**J:** Mhm. Ja, og ofte kan det være motsatt og, så det kommer jo litt an på.

**I:** Mhm. Og gjennom hele undervisninga i dag så har jeg gitt dere mange instruksjoner hele veien. Hvordan opplevde du det, og i hvor stor grad fulgte du de instruksjonene som var gitt?

**J:** Ja. Altså jeg liker...Jo flere instruksjoner jo bedre for min del (latter). Jeg elsker...Jeg er veldig strukturert, så jeg må være klar over hva jeg skal gjøre hele tida, foretrekker jeg, så det synes jeg var veldig bra, og jeg fulgte dem.

**I:** Ja (latter).

**J:** Ja (latter). Jeg bruker alltid å følge det jeg får instruksjoner om, så det (latter). Det er ikke noe som skal overses.

**I:** Mhm. Ja, vi snakket litt om det, men du kan gjerne si litt mer om det. Det der om vurdering av egen forståelse og tenkning og egen tenkning, altså at vi skulle vurdere egen forståelse og tenke over hva det var som gjorde at jeg forstod noe eller ikke forstod noe. Hvordan synes du det var?

**J:** Det synes jeg var...Jeg synes det var interessant (latter). Jeg må innrømme at jeg tenker lite over selv hvorfor jeg forstod noe, men de gangene jeg gjør det, så får jeg litt sånn wow-opplevelse av meg selv og min egen forståelse. Det er litt sånn merkelig. Så jeg synes det egentlig er bra at du får, at man får folk til å tenke over hvorfor det er sånn. Det er greit at du

forstod det og det er riktig, men så kan du jo tenke selv hvordan du kom fram til akkurat det, hvorfor tenkte du sånn du gjorde?

**I:** Mhm. Hva tenker du kan være nyttig å tenke over sånne ting da?

**J:** Jeg tenker du gjør deg mer bevisst på hva du tenker over, og det er jo noe du kan dra med deg videre, så hvis det er noensinne det er noe du skal tolke og du ikke forstår det, så kan du på en måte bruke det lille du lærte om de punktene eller stegene du tok for å skjønne det ene for å forstå det der.

**I:** Mhm. Når var det du følte at du forstod teksten best? Etter andre lesning, tredje lesning, gruppearbeidet?

**J:** Hmm. Andre lesning. Det er vanligvis da.

**I:** Ja. Tredje lesning da følte du at det var det samme på en måte, eller?

**J:** Ja. Det var sånn delvis det samme. Det var bare å sette de siste små greiene på plass, bare i detaljene da, for jeg er veldig sånn nøye på detaljer, men det ga stort sett den samme meningen, så jeg forstod den ikke noe mindre og heller ikke noe mer.

**I:** Mhm. Men etter gruppearbeidet da. Hvordan var det da?

**J:** Hmm. Det var egentlig, altså det...Vi fikk jo på en måte høre meningene til de andre, og vi fortalte jo litt om hvordan vi kom fram til de ulike tingene da, og jeg endra ikke noe mening, for det var stort sett den samme oppfatningen vi hadde av teksten, men jeg synes det var veldig interessant å høre hvordan dem kom fram til det.

**I:** Mhm. Også var det en påstand jeg dro fram til slutt. Det om at lesing er en prosess, hvor man konstruerer mening eller komponerer en tekst, akkurat som når man skriver, at man trenger å revidere teksten, altså lesninga av en tekst...Hvordan...

**J:** (Avbryter) ja, ikke sant. Ja, jeg tenker at det stemmer ganske bra. Jeg tenker i hvert fall sånn når jeg leser, kanskje ikke bøker da, men kortere tekster som noveller, som gjerne skal leses godt mellom linjene, så synes jeg det er godt først å bare lese den en gang bare for å få opp handlinga og hva det er som skjer og få opp en hovedstruktur, og etterpå så begynner du å sette inn de småtingene, som når du skal skrive en tekst. Du kan ofte skrive sånn tankekartgreier for å få det grunnleggende, og så begynner du å sette inn detaljer for å skape en videre forståelse.

**I:** Mhm.

**J:** Og siste gangen blir på en måte en slags finpussing for å sjekke om du har fått med deg alt.

**I:** Mhm. Ja. Er det noe mer du har lyst til å si om undervisninga i dag sånn generelt eller?

**J:** Nei, egentlig ikke.

**I:** Noe om hvordan du opplevde det?

**J:** Jeg har egentlig ikke noe mye mer enn det. Det var (...).

**I:** Du har fått sagt det du...Ja?

**J:** Ja.

**I:** Mhm. Har du noen spørsmål til meg da? Angående det intervjuet her eller et eller annet?

**J:** Nei.

**I:** Takk for intervjuet.

**J:** Ja (latter). Vær så god.

### **Transkribert intervju av Pål**

**Intervjuer:** Det her er et intervju som skal handle om din opplevelse av undervisninga i dag.

**Pål:** Mhm.

**I:** Og de aktivitetene vi gjorde i dag, sånn at jeg i masteroppgaven min kan si noe om hvordan undervisninga og de prinsippene den bygger på kan være relevant når man skal arbeide med lesing av skjønnlitteratur i norskklasserommet.

**P:** Ja.

**I:** Og de opplysningene eller det du sier, vil da blir brukt i masteroppgaven min som skal leveres inn 15.mai. Så tar jeg opp intervjuet på lyd, som du ser her.

**P:** Jepp.

**I:** Og det skal jeg da senere transkribere, som det heter, altså at jeg skal gjøre om lyden til tekst – at jeg skriver ned alt som vi sier, og det er det kun veilederen min og jeg som har tilgang til. Jeg vil bruke sitater fra det du sier i selve oppgaven, men jeg kommer også til å bruke den transkripsjonen, altså den teksten av alt du sier, som et vedlegg i oppgaven min. Jeg vil etterstrebe anonymitet, altså at du ikke kan identifiseres, og jeg vil aidentifisere opplysningene, som vil si at du for eksempel ikke vil bli oppgitt med ditt ekte navn, men det kan være at du gjenkjenner deg selv i og med at hele teksten står der og ja. Hvis du skjønner det?

**P:** Jepp.

**I:** Mhm. Så kan du få tilgang til den transkripsjonen hvis du vil da før jeg leverer masteroppgaven. Det kan være at jeg skriver noen korte kommentarer underveis. Du kan trekke deg under intervjuet, men også etter det er ferdig. Har du noen spørsmål?

**P:** Hmm. Nei, alt høres fint ut.

**I:** Ja, da skal vi snakke litt ditt forhold til norskfaget og skjønnlitterære tekster, så da kan du begynne å fortelle litt om ditt forhold til norskfaget.

**P:** Hmm. Norsk er egentlig et fag som jeg har litt sånn...Det er ikke det at jeg har gjort det så dårlig i det, men jeg har liksom aldri vært sånn (...) ekstremt sterke femmere eller seksere eller sånn.

**I:** Mhm.

**P:** Hmm. Det er liksom... Det er lett å si at jeg bare mangler den kreative delen, men det er liksom bare at (...) jeg tror ikke jeg er så motivert til å sitte å tenke og pønske ut fine, flotte tekster.

**I:** Mhm.

**P:** Men det er noe som har blitt bedre i det siste da.

**I:** Mhm.

**P:** I og med at jeg fant ut hvor viktig det var med norsk. Er man flink i norsk, så tror jeg det hjelper seks forskjellige karakterer.

**I:** Mhm.

**P:** Man får jo tre bare i norsk, også hjelper det blant annet sånn i samfunnsfag, naturfag og til og med i det forskningsfaget vi har.

**I:** Ja. Mhm.

**P:** Der også hjelper det med å skrive en strukturert rapport da. Så (...) jeg tror det er veldig viktig å skjønne at norsk er det viktigste faget.

**I:** Mhm.

**P:** Så. Hmm. Det går oppover da. Jeg har klart å komme meg opp fra en treer i starten av året, så tror jeg at jeg fikk en fem minus sist nå.

**I:** Mhm. Ja, det er jo veldig bra da.

**P:** Mhm. Ja.

**I:** Men hva er det du synes er vanskeligst eller kjedeligst med norskfaget? Eller hva er det du liker minst og hva synes du er mest utfordrende?

**P:** Det er jo lett å glemme seg da. Sånn som at vi holder jo på med nynorsk nå da.

**I:** Mhm.

**P:** Så det er jo lett å forveksle mellom nynorsk og vanlig.

**I:** Mhm.

**P:** I og med at det er jo ganske likt begge to, så det er jo liksom ikke at man ikke forstår nynorsk, men det er bare at man glemmer å bruke det. At man bruker bokmål isteden for eksempel.

**I:** Ja. Vil du si at det handler om det å være tålmodig og jobbe mye med det?

**P:** Ja. Sånn som studenten vi hadde, hun sa jo at når hun skriver tekster til eksamen blant annet, så sjekker hun hvert eneste ord med ordboka, og jeg tenker at jeg ikke gidder det, spesielt ikke nå som det ikke er avgangsfag. Men jeg tror dem som gidder det gjør det mye bedre i nynorsk da.

**I:** Mhm.

**P:** Men (...)Men kanskje det er derfor de tålmodige ofte gjør det bedre i nynorsk enn bokmål. Bokmål er mer sånn alt det andre enn grammatikk.

**I:** Mhm.

**P:** Struktur og (...) hva du har med.

**I:** Mhm. Hva er det du liker best da?

**P:** Av bokmål og nynorsk?

**I:** Nei, i norskfaget...altså av alt man driver med i norskfaget?

**P:** (Sukker) (...). Det er litt vanskelig egentlig. Det er vanskelig å si hva jeg liker best da, men det jeg har hatt mest problemer med er vel (...) jeg tror egentlig grammatikken.

**I:** Mhm.

**P:** (...) Som jeg aldri helt har forstått.

**I:** Mhm.

**P:** (...) Sånn resten sånn...Struktur er ganske enkelt å lære seg. Det finnes på en måte en slags formel eller en slags oppskrift du skal følge (...). Det gjør det jo i grammatikk også da.

**I:** Mhm.

**P:** Så det vanskeligste er vel sånn hva du skriver, og hvorfor du skriver det du skriver.

**I:** Mhm. Men hva er det du synes du får til best da?

**P:** (...)

**I:** I norsken?

**P:** Hmm. Ikke så mye at jeg ikke får til sånn refleksjon, eller jeg tror det var at den første oppgaven var at vi skulle... Og analyse av ting i og med at... (...). Ja, analyser og sånn tror jeg at jeg synes er vanskelig.

**I:** Ja, det synes du er vanskelig?

**P:** Ja. Fagtekster synes jeg er enkelt igjen.

**I:** Ja, så det synes du...Er det noe du synes er...

**P:** (Avbryter) artig.

**I:** Artig, ja, eller også får til best?

**P:** Ja, og spesielt hvis man får velge litt selv.

**I:** Ja.

**P:** Det er artig med fagtekster hvis man kan finne noe man interesserer seg i, vet litt om fra før av, så da kan man kanskje ha med noe sånn man vet interesserer deg selv og kanskje læreren, og kanskje har med noen sånne fun facts da (latter).

**I:** Ja (ler forsiktig).

**P:** Noe sånt.

**I:** Ja. Kan du fortelle meg litt om din opplevelse av å lese og arbeide med skjønnlitteratur? Altså noveller, dikt, romaner?

**P:** Nei. Jeg leser ikke så mye.

**I:** Nei?

**P:** Nei. Jeg tror det er mange i klassen som leser nå da.

**I:** Ja.

**P:** Hmm. Eller kanskje de bare sier de leser (...). Jeg leser mye nyheter, og jeg leser mye engelsk, så det merker jeg når jeg leser...Når jeg skriver engelsk går det ganske bra. Men jeg har vel lest sånn en bok i livet mitt. Det var fordi vi måtte.

**I:** Ja.

**P:** Så har jeg jo lest den boka som vi fikk i oppgave nå før jul.

**I:** Ok, ja.

**P:** Det var bare så vidt, fordi vi måtte der også.

**I:** Ja.

**P:** Den er veldig tynn den boka faktisk (...). Det å lese det er litt kjedelig.

**I:** Hvorfor synes du det er kjedelig da?

**P:** Nei, man kan jo sammenligne med resten man kan gjøre da. Man kan lese eller så kan man sitte på mobilen, Internettet, se på Netflix, se noe toppkvalitet fra sånne svære produsenter fra USA, eller så kan man lese en norsk halvkjedelig norsk roman sånn at man sovner.

**I:** Ja. Hva er det som gjør å lese den norske romanen halvkjedelig da?

**P:** (Sukker). Hmm. Nei, jeg føler ofte at bøker er så indirekte. Det er så mye (...) rundt alt som skjer, det er så mye småbeskrivelser, så mye skildringer, så mye (...) referat. Jeg føler det er veldig mye unødvendig informasjon. Jeg er veldig glad i noveller. Det kan jeg lese i og med at der er det liksom sånn kort tekst, det er noe som skjer, det er veldig mye direkte, de kutter ut det du ikke bryr deg om, også ofte er det litt sånn aha.

**I:** Ja. Hva synes du om dikt da?

**P:** Dikt?

**I:** Ja.

**P:** Nei, jeg har aldri forstått meg på kunst, maleri. Dikt er på en måte sånn som det. For ofte hvis diktet er for vanskelig, sånn som man sier for dyp, så føler jeg ofte at han som skrev det bare tulla, han bare skriver noe tilfeldig og lar andre tolke det.

**I:** Mhm.

**P:** Hmm. Jeg føler liksom det er lite tekst, og det er veldig mye tenking rundt det, og det er slitsomt.

**I:** Hvis teksten er vanskelig, så opplever du at tenkinga rundt teksten er vanskelig?

**P:** Ja. Sånn som en analyse av et dikt. For eksempel hvis du får et dikt, og så får du få en oppgave i å skrive en analyse av det. Det er en av de vanskeligste oppgavene.

**I:** Mhm.

**P:** Siden (...) det tar veldig mye tid, spesielt for meg, tror jeg. Å liksom lese alt og forstå alt.

**I:** Så sånn som jeg forstår det, så er det du synes er vanskeligst med for eksempel dikt er det abstrakte og å forstå den underliggende meningen og å knytte det sammen? Eller...

**P:** (Avbryter) ja.

**I:** Ja?

**P:** Ja, det er nøyaktig det.

**I:** Ja.

**P:** I og med at jeg synes det er vanskelig å (...) finne ut hva han mente med diktet.



**I:** Mhm. Hva gjør du når du opplever det?

**P:** Jeg bare leser og (...) bruker veldig mye tid. Til slutt så finner jeg bare, tenker jeg bare, finner jeg nesten på noe, så sjekker jeg om det stemmer, også skriver jeg det ned.

**I:** Mhm.

**P:** Jeg regner med at det var det han mente.

**I:** Mhm. Hvordan følelse får du da?

**P:** Jeg blir aldri helt sikker på om jeg har riktig. Så i og med at jeg ikke får noe sånn å, selvfølgelig, så blir jeg veldig (...) hva skal jeg si da? (...) usikker på resten av det jeg skriver om.

**I:** Hva gjør du da? Hva med hvis du for eksempel er med medelever i klassen?

**P:** Ja, da spør jeg for eksempel hei, forstår dere dette? Ofte så er det litt kult å bare jeg forstår ingenting, selv om han har skrevet en side i boka si. Så det hjelper jo sånn vi gjorde i dag. Jeg tror det var oppgave to da vi diskuterte i grupper, det hjalp veldig. Da forstod jeg diktet mye bedre etterpå. Så...Men det er ikke noe man kan gjøre på kortsvarsoppgaver på tentamen eller eksamen for eksempel. Da kan man ikke diskutere, så da må man (...) liksom satse på at man forstår det man leser da.

**I:** Mhm. Mener du at det å lese skjønnlitteratur kan gi deg noe for eksempel noen ferdigheter eller opplevelser?

**P:** Hmm. Hva mener du nå?

**I:** Hvis du leser...

**P:** (Avbryter) hvis du leser mye, så blir man for eksempel?

**I:** Hvis man leser skjønnlitteratur så kan det gi deg noen ferdigheter, noen opplevelser, eller...

**P:** (Avbryter) jeg tror man får et mye bedre ordforråd, at man liksom har det lettere for seg selv å uttrykke seg.

**I:** Mhm.

**P:** Og da er det kanskje lettere å forstå hva andre gjorde for å uttrykke seg, sånn som å forstå et dikt bedre og å forstå noveller bedre. Jeg tror nok å lese skjønnlitteratur hjelper, men det er fortsatt ganske kjedelig så.

**I:** Mhm.

**P:** Men det er jo noe man har hørt helt siden første klasse at man burde lese bøker. Det er jo ikke noe som folk ikke vet om at man burde lese bøker.

**I:** (Avbryter) men er det noen gang noen som har forklart deg hvorfor?

**P:** Jo, det er alltid litt sånn kort om at du får bedre ordforråd og du forstår teksten fortere og alt blir mye bedre, men det er aldri noen som forklarer hvor mye bedre eller hvor effektivt det, siden for alt jeg vet så må jeg liksom lese *hver* dag for å bli bedre.

**I:** Mhm. Klarer du å sette fingeren på akkurat...Du har snakket en del om at du synes det er vanskelig å finne den underliggende meningen i skjønnlitterære tekster, men tror du det kan knyttes noe sammen med *hvorfor* du synes det er kjedelig? Eller?

**P:** Ja, det kan hende. Spesielt det med dikt da. Dikt er jo ikke alltid kjedelig, men veldig ofte (...) vanskelig, og det gjør det også slitsomt, og mange vil jo slappe av å lese en bok og sovne etterhvert, og da vil jeg i hvert fall ikke lese dikt. Da blir jeg bare sittende litt halvsur, og tenker hva mente egentlig han med dette?

**I:** Ja, jeg skjønner. Da skal vi snakke litt mer om dagens undervisning. Kan du fortelle meg hvordan du opplevde den?

**P:** Ja, vel. Det første vi gjorde var jo å lese et dikt, og du forklarte hvordan vi skulle gjøre det. Vi skulle jo få en bedre forståelse av det vi leste, så det var det jeg prøvde på i hvert fall. Jeg tenkte på hvordan jeg skulle gjøre det, om jeg skulle få en best mulig forståelse av diktet...Først så leste vi det tre ganger og gjorde notater, og andre gangen gjorde vi det samme bare at vi skulle forberede oss til en diskusjon etterpå. Så skrev du noen spørsmål i tillegg. Så snakka vi med hverandre, og så merka vi hvor mye bedre forståelse vi skulle få av teksten hvis vi kan konteksten fra før av, og høre hvorfor det man sier er sant eller ikke sant og hva de andre mener om det.

**I:** Mhm. Var det mest positiv eller negativ opplevelse av undervisninga i dag? Likte du det eller likte du det ikke for eksempel? Kan du si noe om det?

**P:** Å ja. Undervisninga var artig den. Hmm.

**I:** Du må bare være ærlig.

**P:** Jeg følte at tida gikk veldig fort. Vi gjorde ikke så mye på den tida, men det var sikkert fordi vi hele tiden visste hva vi skulle gjøre for eksempel fem minutter med det og tre minutter med det, så fem minutter med pause. Jeg følte at vi ikke fikk gjort *så* mye, siden på to timer så blir vi...Eller satt vi i to timer?

**I:** Litt under det. Omtrent en time og et kvarter med fem minutter pause.

**P:** Så det var ikke så altfor mye vi rakk å gjøre da. Men det er bedre med sånn struktur. Jeg liker struktur, så jeg synes det er bedre, enn andre ganger som man må sitte å diskutere i tjue minutter og ende opp med å snakke om alt annet, eller hvis vi får tildelt en liste med oppgaver, så blir det så (gjespegrimase), siden vi ikke vet hvor vi skal starte hen.

**I:** Nei.

**P:** Så jeg setter veldig pris på når læreren tar seg tida til å ordne en plan da. Altså en ting er å ordne en plan, men noe annet er en strukturert plan.

**I:** Ja, jeg skjønner. Du nevnte det at først så leste vi jo den teksten vi jobbet med ganske kort, den "Hentet".

**P:** Ja.

**I:** Da skulle dere lese den på tre minutter uten at jeg sa noe særlig om teksten, så skulle dere prøve å komme fram til meningen i teksten og snakke litt om hvordan dere da kom fram til det. Hvordan opplevde du akkurat den aktiviteten i seg selv?

**P:** (...)Hmm. Jeg synes diktet var veldig enkelt da. Kanskje fordi det var veldig kort, men det som var problemet med det var at vi kom fram til liksom flere ulike (...) tolkninger av det, og det er ikke alltid man gjør, så jeg synes den var ganske grei. Den var mye enklere den enn den andre.

**I:** Mhm. Hva gjorde du da du ikke...Eller følte du at med en gang du leste teksten, så forstod du den?

**P:** Ja, den første teksten var sånn.

**I:** Ok, ja.

**P:** Men den andre måtte jeg i hvert fall lese to ganger.

**I:** Ja (...). For da kan vi gå over til å snakke om den andre teksten vi jobba med. Da leste vi jo...Det var jo ganske sånn strukturert. Dere skulle lese den tre ganger, også skulle dere rangere forståelsen deres etter hver gang, også hadde jeg noen punkter som jeg ville dere skulle svare på. Hvordan synes du det var?

**P:** Ja. Etter første gangen jeg leste den, så satt jeg igjen med en følelse av at jeg ikke forstod noe, men det hadde noe med hvordan linjene var delt opp for eksempel at de to første linjene egentlig hang sammen, noe jeg egentlig ikke forstod første gangen. Og så konteksten mellom det første jeg leste og det siste jeg leste, så skjønte jeg heller ikke første gangen, men det var mye enklere når man så etter hvorfor det stod der enn hva det stod der.

**I:** Mhm.

**P:** Hmm. Så den var jo egentlig grei den også.

**I:** Ja.

**P:** Så tror jeg vi kom fram til (...) en eller flere tolkninger da.

**I:** Mhm. Rangerte du forståelsen din etter hver gang?

**P:** Ja.

**I:** Mhm (...). Hvordan synes du det var?

**P:** Det var greit det da. Hmm. Det var egentlig ganske vanskelig å rangere forståelsen første gangen i og med at man gjerne må sette det relativt etter hvordan man forstod det første gangen.

**I:** Mhm.

**P:** Så jeg bare satte opp en tilfeldig treer.

**I:** Mhm.

**P:** Også fant jeg ut hvor mye mer jeg forstod andre gangen (...).

**I:** Var det vanskelig å være konsentrert gjennom alle lesingene?

**P:** Nei.

**I:** Nei?

**P:** Ikke når det var så stille i klasserommet, nei.

**I:** Nei. Mhm. Så du følte at du forstod mer gjennom lesingene?

**P:** Ja. Så det er veldig enkelt å prøve å forstå mer når man prøver å forstå mer. Hvis jeg liksom bestemmer meg for at noe er vanskelig, og at jeg ikke gidder, så blir det også vanskelig å forstå mer, men første gangen så tenkte jeg på hva jeg hadde lest, så andre gangen så prøvde jeg å lese hvorfor det står som det står.

**I:** Mhm.

**P:** Og det hjalp.

**I:** Mhm. Det er bra. Og så jobba dere litt i grupper. Hvordan var det da?

**P:** Ja. Gruppearbeid er alltid, eller ikke alltid da, men ofte bedre i og med at alle tenker ulikt (...). Jeg vet ikke om det er best hvis alle er enige, men jeg tror det egentlig er bedre hvis flere er uenige (...) med mindre man er veldig sånn kverulant da.

**I:** Mhm. Men hva er det som fungerte, og hva fungerte ikke i gruppearbeidet i dag da?

**P:** Det var litt vanskelig å gå gjennom punktene i og med at (...) når man først blir engasjert i det ene punktet eller liksom får en sånn diskusjon om hvorfor dem mener det dem mener, så er det vanskelig å gå videre, også plutselig har tida gått ut, også har vi ikke gått gjennom de siste punktene.

**I:** Mhm. Så dere skulle kanskje hatt litt mer tid?

**P:** Ja, jeg tror det hadde hjulpet.

**I:** Ja.

**P:** Men det viktige er egentlig å gå gjennom alt uansett. Selv om man har dårlig tid, så burde man liksom prøve å gå gjennom alt og så ta det mer grundig hvert enkelt etterpå.

**I:** Så du mener at det hadde vært bedre og jobbet seg gjennom punktene mer strukturert?

**P:** Ja, kanskje det. Nei, jeg tror liksom at...Det vi gjorde var at vi gikk gjennom det første punktet og brukte veldig lang tid på det, og så gikk vi gjennom det andre punktet og brukte veldig lang tid på det, så vi rakk ikke de tre siste punktene, og det ville være bedre om vi hadde gått gjennom alle og tenkt om vi enige i det vi hadde sagt, så kunne vi ha diskutert.

**I:** Ja. Det var jo mange...Vi var jo innom det litt i stad, men det var mange instruksjoner jeg ga dere som dere skulle følge i dag, for eksempel at dere skulle skrive *det* og notere *det*. Hvordan opplevde du det, og i hvor stor grad fulgte du instruksjonene?

**P:** Jeg fulgte det nesten ordrett.

**I:** Ja.

**P:** Det var uvant i og med at vi ikke bruker å ha det sånn. Vi bruker å ha det mer sånn (...) med power- pointer og litt sånn og at i dag så skal vi gjøre dette, for eksempel kåseri, og noen oppgaver som man skal gå gjennom. Det er ikke alltid vi gjør det sånn heller da. Jeg prøver ikke å selge ut læreren min som en dårlig lærer, som gjør det likt hver gang. Vi har ikke hatt norsk så mye, men det er i hvert fall litt sånn jeg husker det. Men jeg likte i hvert fall sånn som det var i dag, og så kan jeg si at det var uvant slik vi hadde det i dag.

**I:** Mhm.

**P:** Det er ikke vanlig at det er fullt strukturert hele veien, så det var en bra ting.

**I:** Ja.

**P:** Også var det ganske sånn lett start på året da i og med at man fikk vite hva man skulle gjøre. Man trengte ikke å tenke så mye på det. Bare at man skulle følge oppskriften.

**I:** Ja. Vi snakket litt om det i stad, men kanskje du kan si litt mer om det, om det at vi skulle vurdere forståelsen vår gjennom hele prosessen, og at vi skulle forsøke å tenke litt over vår egen tenking da, eller tenking over vår egen forståelse. Hvordan opplevde du det?

**P:** Hvordan vi reflekterte over hva vi forstod?

**I:** Ja. Dere skulle jo vurdere forståelsen deres hele veien.

**P:** Mhm.

**I:** Hvordan var det?

**P:** Det var greit. Utenom den første, for den var litt sånn vanskelig da, men sånn (...) det var greit å tenke over om jeg forstod noe mer, om jeg gjorde det eller ikke, og hvis jeg ikke gjorde det hvorfor, hvis det var tilfellet, men det var det til nesten ingen. Så nesten alle innså at man forstod mer etter å lest det to ganger.

**I:** Mhm. Ja. Tenkte du noe over underveis hvorfor, eller hvordan du burde lese neste gang for å forstå mer?

**P:** Jeg tenkte jo at et sånt dikt...Man må jo tenke på hva som står (...) og det er vanskelig å liksom komme med en beslutning etter du har lest det med en gang.

**I:** Mhm. Ja.

**P:** Og det er jo bare logisk at å lese det to ganger må jo bare være bedre (...), men det er ikke alltid tilfelle da.

**I:** Nei. Også på slutten så kom jeg med en påstand.

**P:** Ja.

**I:** Lesing er en prosess hvor man konstruerer mening eller komponerer en tekst, og derfor kan man si at lesing er som skriving. Vi behøver førsteutkast, revidering og bearbeiding av teksten. Altså mest i leserens hode da. All god lesing er gjenlesing, slik all god skriving er gjenskriving. Hva mener du om det?

**P:** Nesten helt likt som det han andre sa. Det som dem sier der at all god lesing er gjenlesing, for mange tenker jo sikkert at siden man leser flere ganger så blir det bra, men det er masse lesing som man leser en gang som fortsatt er god lesing.

**I:** Mhm.

**P:** Men det man kunne ha gjort. Man kunne liksom snudd litt på det, at gjenlesing er alltid god lesing, men det vil ikke si at god lesing *må* være gjenlesing.

**I:** Nei. Mhm.

**P:** Så, ja. Jeg føler jo at påstanden er riktig, og man tenker jo...Man må jo komponere eller sette sammen og tenke om dette er riktig eller feil i hodet, men at akkurat at all god lesing er gjenlesing det er jeg uenig i.

**I:** Mhm. Men hvordan er det du da komponerer den teksten i hodet ditt da? Eller den tolkningen? Når du leser og tolker en tekst, så komponerer du på en måte en forståelse av teksten i hodet ditt. Hvordan er det du gjør det?

**P:** Jeg føler ikke at jeg sitter og redigerer inne i hodet mitt, nei. Jeg føler bare at (...) man må tenke nesten som når man skriver når man leser, for det er vel det påstanden sier.

**I:** Mhm.

**P:** Og det gjør jo noe med at man først leser det på en måte og ser at det er sånn, og så leser man en gang til og tenker om det var sånn – er jeg sikker? Og så hvis det ikke var sånn, så må man endre på det og tenke at nei, sånn var det (...) Så det er jo sånn man redigerer, at man tenker at dette var feil også fjerner man det, eller så kanskje setter man inn noe ekstra. Kanskje gikk man glipp av noe. Man fikk ikke med seg et ekstra virkemiddel eller noe sånt som man må sette inn i starten.

**I:** Ja. Er det noe mer du har lyst til å si om undervisninga i dag og opplevelsen din av den?

**P:** Nei. Eller som jeg sa tidligere, så likte jeg at det var strukturert. Vi fikk kanskje ikke gjort så mye, men det var kanskje litt sånn skeiv fordeling av tida. Hmm. Også uten det så var det bare lang venting på å bli intervjuet da. Utenom det tror jeg ikke det var noe spesielt negativt.

**I:** Ja. Mhm. Har du noen spørsmål til meg angående intervjuet eller noe annet?

**P:** Hmm. Nei (...). Eller jo, det var bare litt vanskelig på noen spørsmål i og med at jeg ikke vil sitte sånn altfor lenge i stillheten å tenke.

**I:** Mhm. Ja, nå tenkte du?

**P:** Ja, intervjuet.

**I:** Ja.

**P:** Og da. Hmm (...). Litt vanskelig å komme med svar på noen av spørsmålene.

**I:** Ja, det skjønner jeg. Og det er jo heller ingen fasit på noen av spørsmålene. Jeg er jo bare ute etter din subjektive opplevelse av det, så det er ikke noe som er feil eller riktig eller noe som helst sånn.

**P:** Ja, ikke sant. Det var derfor det gikk bra. Hadde vært noe annet (...). Ja. Nei (...). Jeg har ikke noen flere spørsmål til det, nei.

**I:** Nei.

**P:** Er vi ferdig?

**I:** Ja. Takk for intervjuet.

**P:** Ikke noe problem.

## Vedlegg 6: Transkriberte intervju fra andre intervjurunde

### Transkribert intervju av Julie

**Intervjuer:** Jeg ga jo deg informasjon sist gang.

**Julie:** Ja

**I:** Så da sier jeg bare igjen at det er et intervju som skal handle om din opplevelse av undervisninga i dag, så jeg kan si noe om hvordan undervisninga kan være relevant når man arbeider med skjønnlitteratur.

**J:** Ja.

**I:** Ja. Da begynner vi bare med at du kan fortelle meg litt generelt om din opplevelse av undervisninga i dag.

**J:** Ja, jeg synes det var veldig bra egentlig, igjen. Jeg synes det egentlig var ganske artig at du har tatt med sånne tekster som vi kan tolke. Og jeg liker veldig godt at vi samlet oss i grupper da for å på en måte få høre ulike meninger og sånt. For du får veldig sånn...Du tenker over ulike måter du kan tolke ting på da, og det fikk vi jo visst, spesielt når du sa det høyt i klassen etterpå – de ulike måtene. Og det var jo mange som hadde tenkt veldig likt også (...), mens andre som hadde tenkt ganske forskjellig.

**I:** Mhm. Hva er det du likte, og hva er det du ikke likte ved undervisninga i dag? Kan du fortelle meg litt om det?

**J:** Hmm. Det jeg likte (...) det var vel egentlig det med at vi fikk høre såpass mye fra andre sine meninger, ja, og at du på en måte begynte å tenke på hvordan du tolket dette og hvordan andre kunne ha tenkt.

**I:** Mhm.

**J:** Hmm. Det var egentlig ikke noe spesifikt jeg ikke likte.

**I:** Er det noe du tenker kunne ha vært gjort annerledes da?

**J:** Hmm (...) (latter). Du kunne kanskje (...).

**I:** Ja, du må bare være ærlig.

**J:** Hmm. Du kunne...Jeg likte egentlig det da vi skulle rangere hvor godt vi forstod teksten fra hver gang vi leste teksten.

**I:** Ja. At du kunne ha likt å jobbe med det enda mer?

**J:** Ja. Bare sånn for å forstå hvordan forståelsen utviklet seg.

**I:** Mhm.



**J:** Hva du forstod etter å lest den første gangen, også etter andre gangen, også tredje gangen.

**I:** Ja. Mhm. Ja, jeg skjønner. Da skal jeg spørre litt mer om de konkrete aktivitetene vi jobba med i dag. Først så jobba vi med at dere skulle lese diktet og markere noen setninger som dere la merke til, også hadde vi sånn kvekerlesing etterpå.

**J:** Ja (forsiktig latter).

**I:** Hvordan opplevde du det?

**J:** Det med at vi skulle streke under setninger det synes jeg var ganske lurt egentlig, fordi det er ikke noe jeg vanligvis tenker over, altså setninger jeg legger merke til, men det er jo alltid noen som alltid fanger oppmerksomheten min mer enn andre. Og det med den lesingen...Jeg husker ikke helt hva du kalte den (latter).

**I:** Nei. Ja. Kvekerlesingen?

**J:** Ja. Mhm. Det har jeg aldri gjort før (latter), så det var litt sånn...Jeg er litt sånn småsjenert, så jeg er ikke så veldig glad i å lese ting høyt, også merket jeg at da du (latter) kom til meg så jeg fikk jeg litt sånn panikk, så jeg leste bare en setning.

**I:** Ja. Mhm.

**J:** Hmm. Ja, men det var jo egentlig veldig lurt, for du fikk jo vite hva...Det var jo veldig mye som gikk igjen, så du ser jo gjerne at enkelte ting ved diktet som det kanskje er meninga at du skal legge merke til. For jeg merket at jeg hadde strøket under veldig mye av det samme som andre hadde strøket under.

**I:** Mhm (...).Hva kunne ha blitt gjort annerledes med den kvekerlesingen da, tenker du?

**J:** Hmm. Jeg tror kanskje det hadde vært lurere å bare peke på folk, for (latter) jeg tror kanskje den klassen her, de er litt sånn...Jeg tror de fortsatt er litt sjenert rundt hverandre, så.

**I:** Mhm.

**J:** Mhm.

**I:** Ok. Også skulle dere skrive noen spørsmål om teksten, altså ord, setninger eller lignende dere ikke forstod i teksten, og så skulle dere skrive om ei linje, enten som du mente var viktig for tekstens mening, eller som du synes var vanskelig. Hvordan var det da?

**J:** Ja, det likte jeg veldig godt. Jeg hadde ikke så veldig mange spørsmål da. Så fort jeg klarte å se for meg ting, så gikk det veldig fort (...) å tolke diktet. Jeg hadde stort sett samme tolkningen som de andre – det vi mente om livet og den greia der. Hmm (latter). Og etterpå så var det vel...Den linja jeg valgte var vel den (...) rusta fast – greia, for det er på en måte vendepunktet, kan man si, som jeg kanskje la tydeligst merke til, for da begynner det å gå nedover, ser du, og det er på en måte det som forbereder slutten litt.

**I:** Mhm. Så du markerte den linja som du mente sa mest om diktet – om diktets mening?

**J:** Ja. Mhm.

**I:** Hadde de andre...Hvordan hadde de gjort det de andre på gruppa di?

**J:** De hadde gjort det samme. Eller hun ene tror jeg ikke strøk under noe spesielt egentlig. Vi to andre hadde i hvert fall strøket under det samme.

**I:** Mhm (...). Også jobba vi en del i grupper. Hvordan opplevde du gruppearbeidet?

**J:** Hmm. Veldig bra. Jeg er glad i å jobbe i grupper når det kommer til sånne greier, fordi det er ikke alltid jeg... Det er noen dikt jeg sliter med å tolke litt mer enn andre, og da synes jeg det er veldig fint å få innspill fra andre og hvordan de tenkte.

**I:** Ja. Hvordan gikk det å dele inn i grupper da dere skulle være forskjellige?

**J:** Ja, det var egentlig (latter) ganske enkelt, for vi i den klassen her, som du kanskje har lagt merke til, vi er ganske forskjellige, så jeg gikk egentlig bare sammen med sidemannen og han som satt foran her, for vi tenker stort sett forskjellig sånn rent generelt.

**I:** Mhm. Så du opplevde at det var litt forskjellig det dere på gruppa mente?

**J:** Hmm. Det var ikke nødvendigvis...Vi hadde ganske likt av det meste, men sånn personlighetsmessig så er vi egentlig ganske ulike, så vi tenkte kanskje...Vi var ikke helt sikre på hvordan de andre ville tolke ting, så det ble litt sånn overraskelse for å se hva det var som var resultatet.

**I:** Mhm. Hvordan var det å *lese* opp den teksten du hadde skrevet? Leste dere opp den teksten dere hadde skrevet?

**J:** Ja, vi leste opp eller fortalte det vi hadde skrevet. Vi leste ikke sånn ord for ord, nei.

**I:** Nei?

**J:** Nei. Hmm. Også, ja. Hun ene på gruppa tror jeg faktisk ikke hadde skrevet ned noe, men hun hadde et par spørsmål. Så ja, og bortsett fra det så var det veldig lik tolkning (...) av ting.

**I:** Mhm. Men hadde du skrevet en tekst (...) da jeg sa dere skulle skrive?

**J:** Ja, jeg hadde skrevet en tekst.

**I:** Ja. Synes du det var greit?

**J:** Ja, det synes jeg var greit. Jeg hadde ikke skrevet så veldig langt, for du trengte på en måte ikke det heller. Av og til så liker jeg det at for eksempel at jeg skriver det viktigste, og det er ikke alltid jeg kommer på alt mens jeg skriver det, også begynner jeg å lese det høyt etterpå, og da kommer det liksom masse sånne småpunkter på hvorfor jeg tenkte sånn og sånn.

**I:** Ja. Mhm.

**J:** Ja. Jeg vet ikke helt hvorfor det er sånn, men det bare kommer etterhvert.

**I:** Ja, det er sånn du opplever det at når du skriver og når du leser det opp, så kommer det mer?

**J:** Ja, så kommer det veldig mye mer. Det er ofte det jeg gjorde da jeg skulle skrive tekster på ungdomsskolen, spesielt hvis det var hjemme, så skrev jeg på en måte sånn hovedliste om hva jeg ville ha med, og så begynte jeg å lese det høyt, og så kom det sånne små ting imellom som jeg kunne legge til.

**I:** Mhm (...). Du sa vel kanskje at dere på gruppa mente mye av det samme, men kan du fortelle meg litt mer om gruppemedlemmenes ulike tolkninger av teksten? Var dere veldig uenige eller veldig enige, eller var det litt forskjellige varianter?

**J:** Vi var veldig enige. Det var litt sånne små varianter (...) litt sånn, litt sånn forskjellig. Jeg tenkte at det var livet det dreide seg om mer sånn generelt, mens en annen tenkte kanskje mer sånn arbeidslivet nesten, eller sånn at du på en måte jobber sånn at livet virker bra i begynnelsen, og så kommer det at du liksom blir eldre, du skaffer deg jobb, og så begynner du å streve for å ha det bra og sånt, og så sliter du deg kanskje ut til slutt.

**I:** Mhm. Så dere var ganske enige?

**J:** Ja, vi var ganske enige. Vi kom fram til en sånn slags greie midt i mellom det der da. Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal formulere det.

**I:** Nei?

**J:** Nei. Hmm.

**I:** Hva er det dere kunne ha gjort for å (...) på en måte vært mer uenige?

**J:** Hmm. Det er jeg faktisk ikke sikker på. Det er (...). Selv om det er forskjellige personer, så er det veldig vanskelig å si hvordan folk tolker ting da.

**I:** Mhm.

**J:** Selv om noen kan være forskjellig, så kan de ha veldig lik tolkning, og selv om folk kan være like, så kan de tolke veldig forskjellig, så av og til, man kan jo ta dikt på en måte som er (...), som kanskje er enda mer komplisert enn det der da, som kan ha flere innspill av ting, også kan man på en måte være uenige i hvordan dem har satt det sammen.

**I:** Ja, du nevnte nå at du kan ha dikt som er enda mer avansert, og da kom jeg på...Synes du (...), synes du det var vanskelig det diktet vi leste i dag?

**J:** Hmm.

**I:** Eller hvordan synes du det var?

**J:** Første gangen da jeg leste det, for jeg leste det vel tre ganger, så ble jeg litt sånn sjokkert (latter). Jeg bare sånn skjønnte ikke helt hva det var snakk om. Jeg kom på at du sa det handla om en værhanne og da falt bitene på plass. Også leste jeg det en gang til og begynte å sette inn de smådetaljene, og da ga det mening.

**I:** Ok. Ja.

**J:** Så ja (latter), huske å lese overskrifta...

**I:** Ja (latter).

**J:** Det er vel stikkordet der (latter). Så ble det ganske enkelt.

**I:** Mhm.

**J:** Mhm.

**I:** Så du synes du det var passe – at det var *litt* utfordrende?

**J:** Ja, det var det å huske på en måte og klare å legge inn de ulike punktene. Det blir litt som puslespill da.

**I:** Mhm (...). Ok. Hvordan opplevde du den samtalen vi hadde i plenum etterpå? Da vi snakket om de ulike tolkningene av diktet, og hvordan vi kunne argumentere for egen tolkning?

**J:** Hmm. Ja, det likte jeg. For det blir litt sånn...Ja, det har vi hatt veldig mye om på ungdomsskolen. Hvordan du skal begrunne hvordan du har tolket det, og hvorfor din mening er riktig da.

**I:** Ja.

**J:** Ja.

**I:** Men hvordan er det...Hvordan føler du eller opplever du det når vi har en samtale i plenum, hvor man skal si noe og sånne ting?

**J:** Hva mener du?

**I:** Nei, at jeg spør dere eller peker på dere?

**J:** Det går bra det.

**I:** (...)Hva tenker du om de...Hvordan opplevde du de spørsmålene jeg stilte?

**J:** Hmm. Det var egentlig ganske fine spørsmål. Noen av de spørsmålene er jo spørsmål du på en måte bør stille deg selv til vanlig også, hvis du leser noe du vet skal tolkes og du trenger litt sånn konsentrasjon, så er jo det egentlig typiske ting du bør ta for deg da.

**I:** Mhm. Ja. Hva mener du om at det kan finnes ulike tolkninger av en tekst? Er du uenig eller enig i det?

**J:** Det er er jeg enig i.

**I:** Ja. Hvorfor det?

**J:** Vi er jo veldig forskjellige sånn person til person, og du tolker jo ting veldig forskjellig sånn ut fra egne opplevelser eller ting du på en måte har en erfaring med selv, enten om du har sett andre som har gått gjennom noe lignende eller liksom hatt en opplevelse med...eller om det er personlig. Så om folk ikke har noen tilknytning til opplevelser som det der, så vil de kanskje tolke det annerledes og ta noe som de selv er klar over og på en måte passe det inn der.

**I:** Hvordan opplever du det å skulle finne bevis for tolkningen din, og da kanskje i relasjon til det du nevnte om en persons erfaringer og opplevelser? Hva tenker du om den koblinga der?

**J:** Ja. Jeg tenker (...) først når vi skulle finne bevis, for du ba jo oss om å finne bevis, så vi tenkte jo veldig bokstavelig da, så vi tenkte jo den der besjelinga. Det er jo menneskelige kvaliteter blant annet, som kanskje egentlig ikke passer så veldig bra til en værhane, men fortsatt kan brukes, så det var det jo når vi tenkte mer bokstavelig. Også har du jo den litt mer tankebiten da, som (...). Det synes jeg alltid har vært vanskelig å begrunne. Hvordan man kan si at det er sånn og sånn i forhold til dine egne opplevelser, så jeg vet egentlig ikke helt hvordan man skal at man kommer fram til sånt.

**I:** Nei, at du opplever at det er vanskelig å koble sammen de? At det på den ene sida er dine egne opplevelser som preger hvordan du leser teksten, men samtidig så skal du ha bevis da?

**J:** Ja, det er veldig sånn at du skjønner jo hva det er som får deg til å koble det sånn. Du bare vet ikke helt hvordan du skal få til å forklare det. Det er noe som er vanskelig å formulere med ord.

**I:** Ja. Hvordan tenker du at du kunne ha lært deg det bedre? Eller hvordan undervisninga kunne ha vært for at du kunne ha lært deg det bedre?

**J:** Hmm. Jeg tenker at det hadde vært fint hvis læreren kanskje kunne ha kommet med et eksempel. Først hvis man hadde en tekst, og da kanskje hadde forklart sin egen tolkning da, eller tatt et eksempel fra en annen elev fra tidligere år som hadde gjort det veldig bra, så du kunne ha fått sett et konkret eksempel da fra noen som hadde gjort det og lyktes med det, og så prøvd selv etterpå.

**I:** Mhm. Sånne modell- eller eksempeltekster?

**J:** Mhm. Ja, eksempeltekster. Ikke å kopiere dem nødvendigvis, men liksom å bruke det nesten som en mal da, for å få litt tips og hint om hvordan man kunne begynne å forklare det. Og så kan man nesten bare sette inn det som mangler.

**I:** Ja, jeg skjønner hva du mener. Hmm. Kan du fortelle litt om læringsutbyttet ditt i dag?

**J:** Hmm.

**I:** Altså lærte du noe, lærte du ikke noe?

**J:** Hmm. Jeg må tenke (...). Jeg lærte vel... Personlig synes jeg at jeg har lært ganske mye de siste to norsktimene, for jeg har aldri egentlig tenkt over så mye hva du bør ta for deg når du skal tolke noe. Så sånn sett var de spørsmålene du skrev opp på tavla de tror jeg at jeg kommer til å skrive ned etterhvert, fordi de er egentlig ganske lure å ha. Det er jo ikke noe jeg konkret

tenker over at jeg skal gjøre når jeg leser dikt vanligvis, men når du faktisk har fått det på ei tavle da i dette tilfellet,, så er det jo noe du gjerne ser at funker, og vil ta med deg videre.

**I:** Mhm. Var det noe du tenker at vi gjorde i dag som du tenker at du ikke lærte noe av, eller noe du ikke skjønnte poenget med?

**J:** Hmm. Nei, egentlig ikke (...). Det meste ga jo mening. Det var kanskje litt sånn...Hmm. Først så var jeg litt nysgjerrig på den høytlesingen, den der med det rare ordet, som jeg aldri husker navnet på.

**I:** Kvekerlesingen?

**J:** Mhm. Og så skjønnte jeg jo etterhvert at det var for å se likheter mellom ting da. Hva som...At det er visse ting i teksten som det er meninga at du gjerne skal legge merke til.

**I:** Mhm.

**J:** Mhm.

**I:** Hmm. Er det (...). Ja, vi har snakket litt om det, men jeg spør deg om det på nytt da, for...

**J:** (Avbryter) ja.

**I:** Ja. Hva mener du kunne vært annerledes ved timen i dag som kunne ha hjulpet deg med å bli enda flinkere til å lese og forstå skjønnlitteratur?

**J:** Ja. Det hadde vel vært å på en måte. Hmm. I verste fall hvis du hadde hatt en lengre time, i dag hadde vi jo en veldig kort time, det å skulle for eksempel å ha tolket diktet og ha skrevet ned tolkningen da. Kanskje ikke sånn helt konkret ord for ord, men i hvert fall en sånn ganske vag tolkning da. Sånn bare for å prøve seg fram.

**I:** Ja. Å skrive en egen tekst...

**J:** (Avbryter) ja.

**I:** Eller å skrive en egen tolkning?

**J:** Mhm. Ja. Ikke noe lang sånn sett, men bare sånn en halv side, sånn at du...hvor du på en måte skriver ned de viktigste setningene av det du mener da.

**I:** Mhm (...). Hva er det som gjør at du da opplever at du lærer mer?

**J:** Hmm. Det er vel det at (latter) jeg er generelt dårlig med å få ned tanker på papir, så hvis jeg for eksempel skal svare på noe på en prøve, så har jeg det helt klart for meg i hodet også bruker jeg gjerne litt tid på å skulle formulere det, og sånn er det spesielt når det er sånne tolkninger og sånt for det er jeg veldig dårlig på å komme fram til (...) sånn ord for ord. Så det hadde jo vært en sånn fin øvelse, for det er noe jeg er dårlig til, og som jeg ser at mange andre kanskje sliter litt med.

**I:** Mhm. Vi snakket jo litt om koblinga mellom lesing og skriving i stad også, men hvordan opplever du å koble det? Har det noe med det å gjøre, at du føler at når du leser og skriver, så kommer det flere tanker også lærer du mer eller?

**J:** Ja. Altså det er jo bevist at du husker ting bedre som du skriver. Hmm. Og jeg tenker at hvis du forklarer det høyt med ord til andre du formulerer det jo da også, men det å skulle få det ned på papir da husker du kanskje litt mer av metoden du brukte for å komme deg fram til det.

**I:** Mhm. Ja. Er det noe mer du vil si om undervisninga i dag – om din opplevelse av timen i dag som jeg ikke har spurt om?

**J:** Nei, egentlig ikke (...). Det meste var bra. Det var kanskje det at, igjen, kort time. Hadde vi hatt en sånn lengre time, så hadde jo kanskje vi kunne hatt en kort skriveoppgave, hvor vi skulle skrive noe et eller annet lengre. Du kunne ha valgt ut for eksempel linje av diktet, og spurt om hva vi mente om den, og hvorfor den var skrevet akkurat sånn eller noe sånt.

**I:** Mhm. Så brukt lengre tid på det, mener du?

**J:** Mhm.

**I:** Ja.

**J:** Ja, nesten sånn å analysere det litt, ikke helt sånn...Både fått med litt virkemidler og sånt, bare for å liksom tenke over det og hvordan de var brukt. Og for eksempel hvorfor de har valgt å bruke de der og sånn og sånn, og hva får de fram.

**I:** Ja, jeg skjønner (...). Har du noen spørsmål til intervjuet?

**J:** Nei, det har jeg ikke.

**I:** Nei. Takk for intervjuet.

**J:** Ja.

### **Transkribert intervju av Nils**

**Intervjuer:** Jeg ga deg en del informasjon om intervjuet sist, men jeg sier igjen at det er et intervju som skal handle om din opplevelse av undervisninga i dag, sånn at jeg kan si noe om hvordan undervisninga kan være relevant når man skal arbeide med skjønnlitteratur i norskfaget.

**Nils:** Mhm.

**I:** Så da kan vi begynne med at du kan fortelle litt generelt om undervisning som helhet i dag.

**N:** Den var grei. Jeg føler at istedenfor...Vi var kanskje en gruppe på tre folk og til slutt var vi en hel klasse som diskuterte et tema, som prøvde å finne ut hva teksten egentlig handlet om. Jeg føler at vi egentlig kan lære mer på den måten, men en ting at på den måten er at det blir et

problem at noen ikke får sagt noe, noen som ikke vil si noe, eller...Jeg synes den var morsom, vi fikk diskutert underveis.

**I:** Mhm. Hva likte du godt ved undervisninga?

**N:** Jeg likte på en måte at hele klassen samarbeidet for å finne en løsning, for vi endte jo opp med to synspunkt til som folk sa enten ja eller nei til, og det synes jeg var veldig bra.

**I:** Ja. Var det noe du ikke likte da?

**N:** At det var...At det var hele (...). Hvordan skal jeg si det da? Jeg synes ikke det var dårlig, men jeg synes det var litt dårlig at *hele klassen* var med, fordi som jeg sa i stad, det er folk som kanskje ikke får vist jeg fram (...). Det er jo det som er problemet med sånne ting som det her.

**I:** Mhm. Ja, hva tror du er grunnen til det da?

**N:** Noen folk er sjenerte, andre har ikke selvtillit – de har ikke troa på seg selv. Andre folk er ikke interessert i det hele tatt i å delta muntlig i timen. Sånne ting (...). Motivert.

**I:** Mhm. Hva tenker du at kunne ha vært gjort annerledes i dag med tanke på akkurat det?

**N:** Færre folk hadde vært bedre, så hvis du hadde klart og delt klassen i to eller fire deler, så hadde det vært mindre folk og jeg vedder på at vi hadde kommet fram til samme konklusjoner.

**I:** Mhm. Ja (...). Da skal jeg spørre litt mer konkret om de ulike aktivitetene vi jobbet med. Først så jobba vi med å streke under eller markere setninger eller deler av diktet.

**N:** Ja.

**I:** Også skulle du...Vi hadde sånn kvekerlesing, at en og en skulle si de setningene de hadde markert. Kan du fortelle hvordan du opplevde den aktiviteten?

**N:** Kvekertingen (latter) den forstod jeg ikke helt.

**I:** Nei?

**N:** For jeg føler at vi bare sa tilfeldige ting, men en ting jeg også la merke til at vi også fant ut var hvilken setning som var mest, liksom, fanget opp av leseren(...). Som jeg sa, jeg forstår ikke hvorfor vi gjøre det, det er litt (...) som. Jeg ser ikke noen (...) logisk løsning på hvorfor vi gjør det, for det eneste vi får frem er bare hvilken setning som flesteparten synes var viktigst.

**I:** Mhm.

**N:** Og den andre, den der oppgava der det var a og b, den synes jeg egentlig var fin, for hvis du forstod teksten, så skulle du på en måte ta ut den delen du synes var viktigst og argumentere hvorfor, og hvis du ikke forstod den, så kunne du bare ta en del og si hvorfor du ikke forstod den, og det, ja (...). Jeg tok den, for jeg forstod ikke hvordan du kan slå noe med verd, verd og hva...Hmm. Smeden (...) slo han med (...).

**I:** Med vele og kamb, tror jeg det stod.



**N:** Ja, med vele og kamb.

**I:** Ja, det stod noen ord nederst på arket hva det betød.

**N:** Ja, det var sånn hanekam og (...) sånn fjærting.

**I:** Mhm. Men før vi hadde den kvekerlesingen, så skulle du markere noen setninger, linjer eller ord i diktet. Hvordan synes du det var?

**N:** Det er alltid noe jeg bruker å gjøre hver eneste gang når jeg lese en sånn tekst.

**I:** Mhm.

**N:** For når du streker under, så finner du...Du kan på en måte finne ut hva...om det er noen sammenligninger. For eksempel noen ord kan på en måte være det samme, men bare være synonymer, eller kanskje det kan ha samme betydning. Så noen streker jeg under, noen setter jeg ring rundt etter hvilken kategori jeg setter dem i.

**I:** Ok. Så du har litt ulike koder på hvordan du markerer ting?

**N:** Ja, for hvis jeg streker under noen, så har dem en sånn sammenheng, og hvis jeg tar en ring rundt dem, så er det dem som har en sammenheng.

**I:** Mhm. Er det noe du bare har funnet ut etterhvert, eller er det noen som har fortalt deg det?

**N:** Det er bare noe jeg liksom gjør naturlig av meg selv, for jeg synes det blir litt rart når jeg streker under alt sammen, for da...Jeg føler at alt passer ikke sammen i ett, så noen tar jeg kanskje og tegner (...), ja. Jeg lager på en måte sånne forskjellige symboler til forskjellige (...) ting som hører sammen.

**I:** Mhm. Også etter det, så skulle du først skrive noen spørsmål til teksten – noen ord eller linjer eller noe som var vanskelig i teksten. Også skulle du, som du nevnte i stad, så skulle du enten skrive om en linje og skrive om hvordan den var knytta til tekstens mening, eller du skulle skrive om noe du synes var vanskelig. Hvordan var dette? Du kan først snakke litt om hvordan det var å skrive spørsmål til teksten.

**N:** Det synes jeg egentlig var bra. For hvis du ikke forstår noe, så bør du stille et spørsmål om det hvis ikke får du kanskje aldri lært det. Men en ting var at vi kanskje ikke (...) det...Jeg ser ikke noen vits i å *skrive* det. Jeg tenker det ville vært letter å bare starte med en gang, for jeg vedder på at folk hadde noe de lurte på fra starten av.

**I:** Mhm. Så du mener at...Du tenker at det å skrive ned sånne spørsmål om teksten eller ting du ikke forstår det er ikke så nødvendig?

**N:** Det spørs. Det er avhengig av teksten. Hvis den er mer en en side så er det kanskje nødvendig, fordi det er veldig mye som du kanskje ikke forstår, men akkurat i denne teksten, som var så kort, så vedder jeg på at folk hadde noen spørsmål, og at de ikke trengte å streke under (...), skrive.

**I:** Mhm. Også den andre aktiviteten, hvor dere skulle velge en linje dere skulle skrive om?

**N:** Det synes jeg var bra, fordi da hadde du mer en fordyping i hvorfor (...) du synes det var vanskelig. Du får vite litt mer selv (...). Hva skal jeg si da? (...). Du sier ikke bare at du ikke forstår det, men du på en måte begrunner hvorfor du ikke forstår det.

**I:** Ja.

**N:** Og da kan du på en måte komme til rota til det problemet.

**I:** Ja. Så du mener det at hvis du skriver og begrunner hvorfor du ikke forstår det, så er det lettere å kanskje komme til et svar eller en løsning?

**N:** Ja.

**I:** Ok. Ja. Hva var det du valgte da? Gjorde du det, eller...

**N:** (Avbryter) eller jeg forstod ikke teksten på starten, eller jeg var veldig usikker for jeg forstod ikke om jeg hadde rett, så jeg tok den b-en, hvor du skulle skrive om noe du ikke forstod.

**I:** Ja.

**N:** For jeg tenkte hvorfor ikke, for det er kanskje noe her jeg ikke forstår.

**I:** Mhm.

**N:** Så da tok jeg den der han slo deg med vele og hanekam eller noe sånt der, for det var det eneste jeg ikke forstod.

**I:** Mhm. Hjalp det deg til å forstå mer (...) eller hvordan var det?

**N:** Hmm (...). Det fikk meg ikke til å forstå mer, men (...) jeg ville bare vite hvordan en smed kunne slå, og når jeg fikk høre av andre folk at slå på en måte var at han på en måte laget en sånn jernhøne da synes jeg at det ga mening, men det ga liksom ikke mening for min egen, ja...Bokstavelig talt ga det ikke mening, men hvis det var en sånn metafor eller sånn (...) eller noe som ga mening.

**I:** Ja. Men visste du hva en værhone...Eller hadde du kjennskap til hva er værhone var før du snakket med noen andre?

**N:** Jeg visste ikke at...Jeg hadde kjennskap til en værhone, men jeg visste ikke at den heter en værhone.

**I:** Nei.

**N:** Så jeg...Jeg bruker bare å kalle dem jernkylling (latter).

**I:** Ja (latter). Så det var ordet som var litt vanskelig?

**N:** Ja.

**I:** Mhm (...). Også var det litt gruppearbeid. Hvordan opplevde du gruppearbeidet i dag?

**N:** Det var litt bedre enn det fra i går, for nå hadde vi (...) forskjellige folk (...). For istedenfor at det var to mot en, så var alle mot hverandre.

**I:** Ja.

**N:** Fordi jeg hadde på en måte mitt argument...Min konklusjon var at det hadde noe med et menneskeliv og modighet og forandring, hennes var værhanen og hans var en papegøye. Så vi fikk på en måte diskutert rundt temaet istedenfor bare mot hverandre.

**I:** Mhm. Hvordan opplevde du (...). Eller dere var ganske forskjellige dere på gruppa?

**N:** (Avbryter) ja, sånn kjønn, etnisitet, interesser generelt, hvordan folk vi var.

**I:** Mhm. Hvordan opplevde du det å jobbe sammen med folk som er litt forskjellige?

**N:** Du får på en måte (...) kanskje helt annerledes synspunkter.

**I:** Mhm.

**N:** Noen ganger så liker du dem kanskje ikke, og noen ganger synes du dem er bra. Jeg synes dem var bra, ja, fordi (...) du må bare være åpen for det.

**I:** Mhm. Hmm (...). Hvordan var det å lese opp...Eller leste du opp teksten du hadde skrevet om den linja du ikke forstod?

**N:** Jeg leste den ikke opp, nei.

**I:** Nei, du leste den ikke opp, nei (...). Leste de andre opp teksten da (...) på gruppa?

**N:** Nei. Du stoppet jo før vi hadde fått lest gjennom alle (...). Gjorde du ikke?

**I:** Det vet jeg ikke, for jeg...

**N:** (Avbryter) for jeg føler at vi hoppet over noen.

**I:** Å ja, sånn ja. Nå mente jeg mer da dere snakket sammen på gruppa dere tre, så tok du utgangspunkt i den teksten du hadde skrevet, eller bare snakket du muntlig fritt fra den teksten?

**N:** Å ja. Jeg snakket... Det var jo notatene mine jeg hadde i hodet, så jeg snakket egentlig veldig fritt.

**I:** Ja.

**N:** Ja.

**I:** Men opplevde du det sånn at de notatene du hadde skrevet hjalp deg til å tenke litt videre?

**N:** Vel, ja. For når jeg skrev notatene så hadde jeg de på et ark, så jeg kunne tenke mer i dybden (...) uten for å være redd for å glemme det jeg allerede hadde.

**I:** Mhm.

**N:** Det hjalp veldig.

**I:** Mhm. Synes du det er noe som er negativt ved å skrive sånne notater da?

**N:** De kan...Det negative ved å skrive notater kan være at du på en måte fokuserer på notatene, og at du ikke...Du blir på en måte mer innestengt i det du skriver. For når du ikke tar notater da har du liksom bare tankene. Da kan du fort forandre tankene dine, men på papiret må du på en måte viske ut. Det er litt annerledes, litt mer vanskelig å forandre mening.

**I:** Ja, jeg skjønner. Hmm (...). Hvordan opplevde du den samtalen vi hadde i plenum da jeg stilte dere litt forskjellige spørsmål?

**N:** Det synes jeg var bra. Vi fikk høre alle sine meninger, og vi kom veldig fort fram til at det bare var to meninger.

**I:** Ja. At det var to tolkninger?

**N:** Ja, to tolkninger.

**I:** Mhm. Hvordan opplevde du det da jeg spurte om (...) at det kan finnes ulike lesninger eller tolkninger av en tekst?

**N:** Det synes jeg var inspirerende. Det er jo sant, tenkte jeg. Kanskje jeg kan lese teksten på nytt og finne en annen løsning på det, en annen konklusjon (...).

**I:** Ja. Men er du...Mener du at det finnes ulike lesinger av en tekst, og hvis ja hvorfor og hvis nei hvorfor ikke?

**N:** Vel (...). Ja, jeg vil si ja. Det gjør det på grunn av en tekst trenger ikke å være akkurat det det står på arket, fordi det kan være så mye som står mellom linjene. Den kan ha så mange betydninger, og det kan hende forfatteren bare skrev noe uten å ha akkurat noe konkret. Han bare skrev noe som var åpent. Jeg tror egentlig at alle tekster har en sånn åpen (...). Hva kalte du det?

**I:** Forskjellige lesninger eller tolkninger?

**N:** Ja. Alle tekster kan ha ulike tolkninger.

**I:** Ja. Hva er det som får deg til å si det da?

**N:** Fordi du legger jo merke til at mange kan lese den samme boka, men de har forskjellige meninger om hva som egentlig skjer i boka. For eksempel så leste jo hele klassen en bok, og vi la jo merke til på slutten da vi skulle ha sånn fagsamtale at alle hadde forskjellige meninger.

**I:** Men samtidig da...Vi snakket jo litt om at vi også skulle finne bevis for egen tolkning.

**N:** Ja.

**I:** Hva tenker du om det, og hva tenker du om det i kobling med at det finnes ulike lesinger av en tekst?

**N:** Akkurat ulike lesninger blir jo litt problematisk, fordi bevis (...) du (...). Definer bevis...For det som er bevis for deg trenger ikke være bevis for dem, men det kan jo være noe de kan bruke imot deg.

**I:** Mhm. Men hvis du tenker mer på teksten da, hvis du skal finne bevis i teksten?

**N:** Ja.

**I:** For hvis du sier at en tekst handler om kjærlighet for eksempel.

**N:** Ja.

**I:** Og da må du finne noen bevis for det i teksten..

**N:** (Avbryter) ja. Du må finne konkrete ting som viser at det er kjærlighet. Det litt sånn, ja.

**I:** Men hvordan blir det...Hva tenker du da om at vi også har ulike lesinger eller tolkninger? (...). Vi snakket jo litt om det du sa om den boka dere hadde lest, og at alle elevene hadde litt forskjellige syn på hva boka handlet om, siden alle var litt forskjellige.

**N:** Ja.

**I:** Ja, men samtidig skal vi jo finne noen bevis i teksten (...).

**N:** Hæ? Det var litt rart.

**I:** Ja, at vi...Når vi skal skrive en analyse og en tolkning av en tekst, så må vi jo ha noen argumenter om hva teksten handler om, altså noen bevis eller begrunnelser, men så snakket du om at de forskjellige elevene har litt forskjellige meninger om hva ei bok eller en tekst handler om, fordi vi er litt forskjellige, men (...) tenker du da at de bevisene også vil være forskjellige da?

**N:** Jeg tenker at bevisene er forskjellige, og hvis du skulle ha analysert en sånn tekst så måtte du ha tatt med alle bevisene, fordi noen kommer til å være uenige uansett.

**I:** Mhm. Hvorfor tror du det da?

**N:** Fordi vi er veldig fritenkende mennesker. Vi er ikke nødt til å tenke som alle andre. Vi liker gjerne å ha våre egne ideer, å finne på ting selv og å være originale. Så vi prøver på en måte å ha bevis for vår egen ting og slå ned andres.

**I:** Mhm. Lærte du noe i dag?

**N:** Lære? Å, sånn ja. Det var en norsktime. Vi lærte ikke noe spesielt, men jeg føler at jeg lærte (...) mer om elevene i klassen. Hvordan de på en måte tolket tekstene.

**I:** Mhm. Hvorfor det?

**N:** Hæ?

**I:** Hvorfor det?

**N:** For når vi tolket teksten du ga oss, så tenker jeg at de tolker ikke tekster på samme måte. Han ene tolket veldig morsomt og hun andre tenkte veldig dypt. De tolker kanskje andre tekster på samme måte.

**I:** Mhm. Hadde du lært noe hvis vi hadde jobba mange ganger på samme måte som vi jobba i dag?

**N:** (...) Jeg vil si nei. Igjen (...) vi sitter egentlig bare og diskuterer, vi er ikke så fokusert på å skrive en ordentlig analyse (...). Det eneste vi ville ha lært av det her ville å ha funnet argumenter eller bevis.

**I:** Mhm. Hva tenker du om det å finne bevis når du skal skrive da?

**N:** Det å finne bevis når du skriver er egentlig opp til deg selv, for du slipper å tenke på andre. For når du finner et bevis, kan du tenke at jeg har funnet et bevis nå, og da er jeg ferdig med saken.

**I:** Så sånn jeg forstår deg, så opplever du at når du skriver den teksten, den tolkningsteksten, det er da du føler at du lærer mest?

**N:** Ja, fordi det er da jeg på en måte... Jeg lærer mest, ja, men det blir da veldig min egen mening, så jeg lærer kanskje ikke så mye åpent, men jeg lærer mye konkret om min egen mening om teksten.

**I:** Mhm (...). Mhm. Jeg skjønner. Hva mener du kunne vært annerledes ved timen i dag da, som kunne ha hjulpet deg til å bli flinkere til å lese og forstå skjønnlitteratur?

**N:** Hmm(...). Jeg liker mest å lære selvstendig, og liksom når jeg bruker mer tid på...Når jeg sitter med andre folk og arbeider, så føler jeg bare at jeg bruker for mye tid på å tenke på deres istedenfor min egen, så jeg føler på en måte at min egen mening blir svekket (...).

**I:** Ja. Kan du utdype det litt mer?

**N:** Hvis jeg sitter med en annen idé, og en annen person kommer til meg og sier sin egen idé til meg (...). Det er en sånn følelse av at den kanskje ikke er riktig, at den er feil, at den på en måte svekkes. Jeg føler at bevisene jeg har ikke er bra nok i forhold til den andre personens bevis.

**I:** Ja. Hva gjør du da?

**N:** Vel. Noen ganger så bare gir du opp, fordi du ser at han har bedre bevis enn det du har og at din kanskje ikke er verdt å prøve ut en gang, fordi du vil jo helst være på den sida som har flest stemmer.

**I:** Men gjør du det hver gang?

**N:** Noen ganger hvis du er sånn superuenig da kan du kanskje stå opp, men hvis det er sånne småting som ikke er så viktige da tror jeg ikke det spiller noen rolle. Da tenker du at det går bra, og at du ikke har noe...at det ikke er noen vits i å si idèen min. Den er sikkert ikke så interessant.

**I:** Jeg skjønner (...). Ja (...). Så er det da noe mer du har lyst til å si om opplevelsen din av norsktimen i dag?

**N:** Det var morsomt. Kanskje litt kaotisk (...) på den måten at det var veldig mye tanker, men etter det synes jeg det var morsomt. Det var greit.

**I:** Mhm. Hva mener du med veldig mange tanker?

**N:** Alle hadde jo tanker, så jeg tenker at det var veldig mye oppstyr, at det var veldig mye stress. Ikke stress, men (...) hva heter det? Ikke opphisselse, men det ble veldig anspent stemning, for folk så på hverandre som de skulle ha rett.

**I:** Ja, jeg skjønner. Er det noe mer da? Er det noe mer du vil si om dagens time?

**N:** Egentlig ikke. Det var lærerikt.

**I:** Mhm. Men sånn helhetlig med tanke på å jobbe med dikt, hvordan opplevde du norsktimen i dag?

**N:** Hmm. Det spørs hvilken faktor du knytter det til. For akkurat den timen her synes jeg at jeg lærte mest om å se på andres meninger og å ha støttende argumenter for din egen og andres.

**I:** Mhm.

**N:** Avtolkning av teksten.

**I:** Ja. Har du noen spørsmål til meg da?

**N:** Hmm. Nei.

**I:** Ja. Takk for intervjuet.

**N:** Bare hyggelig.

## Transkribert intervju av Pål

**I:** Dette intervjuet skal handle om *din* opplevelse av undervisninga i dag, for at jeg kan si noe om hvordan undervisninga kan være relevant når man skal arbeide med skjønnlitteratur i norskfaget.

**Pål:** Mhm.

**I:** Ja, så da kan du begynne å fortelle meg litt om din opplevelse av undervisninga som helhet. Mer sånn generelt hele timen. Hvordan du opplevde den?

**P:** (...)Hmm. Ja, lærerik, tror jeg. I og med at i starten da jeg leste diktet, så tenkte jeg ikke så mye, men jeg kom til flere muligheter da (...). Hmm. Jeg følte ikke at det var *så* annerledes fra det vi gjorde i går. Det er mye av det samme. Først så er det sånn individuell lesing, så å skrive ned litt notater av hva du ikke forstår og så snakke med folk om hvorfor du ikke forstår det, og kanskje komme fram til hvorfor du...eller hva det betød da.

**I:** Mhm.

**P:** Så jeg følte ikke det var så mye forskjell fra i går.

**I:** Hvordan synes du undervisninga var i dag sammenlignet med mandag?

**P:** Hmm (...). Nei, jeg tror den gikk bedre på mandag.

**I:** Mhm.

**P:** Som jeg sa på mandag om at jeg likte det når det var mer strukturert.

**I:** Ja. Flere instruksjoner og småoppgaver?

**P:** Ja.

**I:** Jeg skjønner. Hva er det du likte i dag av det vi gjorde?

**P:** Hmm (...). Når vi satte oss i grupper (...). Det likte jeg (...). Høre hva de andres synes og i og med at vi var veldig ulike, sånn at vi tenkte veldig ulikt om det vi leste da.

**I:** Mhm. Hva er det du ikke likte så godt av det vi gjorde i dag da?

**P:** (...) Hmm (...). Jeg husker ikke hva den heter.

**I:** Kvekerlesingen?

**P:** Ja. Kvekerlesingen, ja. Det er jo ingen som er ivrige på noe sånt noe, vet du.

**I:** I den klassen her?

**P:** Nei. Du må nesten ta den i en sånn superpoetisk åpen klasse (...). Kanskje tredje året på (...) media (...). Jeg vet ikke.



**I:** Jeg skjønner. Da skal vi snakke mer om opplevelsen din av de ulike aktivitetene vi gjorde i dag. Først så skulle du markere noen setninger i teksten. Hvordan var det?

**P:** Det tror jeg var ganske vanskelig. Det der med det som interesserer deg...Jeg fant egentlig ingen ting. Jeg bare streket under noe for å gjøre det liksom. I og med at jeg følte ikke (...) at det var så mye som påvirket meg på den måten i teksten. Det var sikkert mange som tenkte det samme, at det ikke liksom...(...). Det var ikke noe (...) åpenbart.

**I:** Mhm. Du synes ikke det var noe som var mer eller mindre interessant eller mer eller mindre forundrende?

**P:** Nei.

**I:** Eller rart?

**P:** Nei. Det var ikke det.

**I:** Nei (...). Også hadde vi sånn kvekeresing. Kanskje du kan fortelle meg litt mer om hvordan du opplevde det?

**P:** Hmm. Jo, jeg opplevde...Det var nesten ingen som ville si noe. Jeg vet ikke hvis folk hadde sagt noe, jeg vet ikke hvor mye vi hadde fått ut av det uansett da. Sånn at folk hadde stått og ropt ut ord og tatt helt av og bare ropt på toppen av lungene sine, som for eksempel, o du rustne og hele pakka. Jeg tror ikke vi hadde fått mye ut av det uansett da.

**I:** Hva var det som gjorde at ikke...

**P:** Jeg tror at...Jeg skjønnte ikke helt sånn hva jeg skulle sitte igjen med. Sikkert fordi jeg tenkte at sånn hva er vitsen med å rope opp noe? Det skjer jo ikke noe uansett.

**I:** Mhm.

**P:** Så gikk vi jo runden og alle leste opp, men etter det så vet jeg ikke helt hva jeg skulle ha sittet igjen med.

**I:** Nei.

**P:** Det var ikke *så* mye at det ble sagt det samme. Det var mange som sa (...) verdien var ny eller noe sånn, men (...) det var ikke så mye mer enn det andre.

**I:** Mhm. Hvis du prøver å sammenligne med en tenkt situasjon der du ikke hadde fått noen instruksjoner, og hvor du heller hadde gått rett i grupper isteden for å ha den kvekerlesingen og sånn først. Hvordan tror du det hadde vært?

**P:** Hmm (...). Jeg tror den hjalp litt likevel da. For da jeg kom i grupper, så tenkte jeg litt på hva de hadde lest opp i stad.

**I:** Ja, for nå tenker du på gruppearbeidet, men jeg tenkte litt mer på den kvekerlesingen da, at hvis vi ikke hadde hatt den er det noe du tenker du hadde gått glipp av?

**P:** Nei.

**I:** Kanskje vanskelig spørsmål?

**P:** Ja (...). Jeg tror nok...Jeg tenkte nå litt på hva gruppe-medlemmene mine sa under kvekerlesingen. Jeg visste jo ikke gruppene da. Jeg husker at han ene han sa at verdi var ny.

**I:** Ja.

**P:** Også så jeg om han hadde med det i forklaringa si og meninga si.

**I:** Mhm. Hvordan opplevde du da at det var flere som sa de samme tingene?

**P:** Det var mange som sa verdi var ny, også var det mange som sa det andre (...). Jeg husker ikke hva det var nå.

**I:** Mhm.

**P:** Hmm (...). Nei, jeg satt ikke igjen med så mye etterpå, noen åpenbaringer av noe slag.

**I:** Jeg skjønner. Også etter det så skulle du skrive noen spørsmål til teksten. Hvordan var det?

**P:** Hmm. Hvordan? (...) Hmm.

**I:** Ja, det var to oppgaver først egentlig. Først så skulle dere skrive noen spørsmål om noen ord, linjer eller tekstdeler du ikke forstod, og så skulle du, så var det enten en a eller b (...) enten skrive om en linje som du forstod og som du mente var viktig for tekstens mening, *eller* skrive om en linje som du ikke forstod og hvorfor du ikke forstod den. Men først skulle du skrive noen spørsmål om det du ikke forstod. Gjorde du det?

**P:** Jaja. Men (...) først så skrev jeg egentlig bare ordene jeg ikke forstod, men (...) de fikk jeg forklart, og da satt jeg ikke igjen med så mye, men det var liksom vanskelig å finne noe (...) man ikke forstår. Liksom alle kan jo lese, men det er liksom vanskelig å (...) det spørres hva man definerer som hva man ikke forstår (...). Om man ikke forstår hva som står, hva ordene betyr, eller om man ikke forstår hva som ligger bak det.

**I:** Mhm. Så du synes at (...). Du opplevde at spørsmålene var litt vanskelige å forstå eller?

**P:** Ja, for meg var det det. Sikkert andre som ikke tenkte så mye over det kanskje.

**I:** Mhm. Ja, du synes det var vanskelig å utføre det, eller synes du det var vanskelig å forstå spørsmålene mine, slik jeg hadde formulert dem?

**P:** Å ja. Nei, det var vanskelig å utføre dem, ja. Jeg forstod hva du spurte om, ja.

**I:** Ja, jeg skjønner. Men hvordan opplevde du det å skulle skrive spørsmål om ting man ikke forstår da?

**P:** Hmm (...). Det hjelper jo. Hmm. Kanskje ikke akkurat nå, men sånn hvis ikke jeg hadde forstått det, så tror jeg de andre på gruppa hadde hjulpet meg å forstå det (...). Så det er jo helt klart verdt å ha med.

**I:** Ja, skjønner. Også var det det at du skulle velge en linje å skrive om, enten en du mente hadde med teksten mening å gjøre, eller en linje du ikke forstod og hvorfor du ikke forstod den. Hva var det du valgte da?

**P:** Å ja, da valgte jeg den første.

**I:** Ja, kan du fortelle meg litt om hva som skjedde da, og hvordan du opplevde det?

**P:** Hmm. Jeg valgte i hvert fall ikke den andre i og med at det hadde vi vel egentlig allerede gjort, (...) så jeg valgte den første hvor jeg egentlig bare...Jeg begynte å tenke ut hva meningen var først da, fordi da var det mye enklere å finne linja som symboliserer det (...). Så det gikk jo egentlig ganske bra.

**I:** Mhm.

**P:** Hmm (...). Hvor mye det hjalp eller ikke det vet jeg ikke, men det var en grei oppgave i hvert fall.

**I:** Ja, jeg skjønner (...). Også var det gruppearbeidet. Hvordan opplevde du gruppearbeidet i dag?

**P:** Det var bra. Det likte jeg.

**I:** Mhm.

**P:** I og med at da fikk man høre hva de andre syntes (...), og det er jo alltid bra.

**I:** Mhm.

**P:** Sånn som hvis man er veldig (...) sikker på noe, sånn altfor sikker, så er det bra hvis noen som liksom kan (...) hjelpe til litt da, at de kan si at de vet at du er veldig sikker, men at det kanskje ikke er slik likevel, og hvis man da hadde sittet på tentamen og da hadde skrevet tre sider om noe helt feil, uten noen nja fra en sidepartner, så en liten sånn kunne kanskje ha hjulpet (...), tenker jeg. (Underveis små mhm fra intervjuer).

**I:** Mhm. Så du opplever det sånn at når du er i gruppearbeid så får du litt andre synspunkter og meninger, som gjør at du tenker litt, eller kanskje endrer litt på din egen lesing eller?

**P:** Ja, helt klart.

**I:** Ja, ok. Ja (...), hvordan opplevde du det at dere skulle...Eller jeg ba dere jo egentlig om å finne gruppemedlemmer som var veldig forskjellige. Kan du beskrive gruppa di?

**P:** Det gikk veldig bra. Hmm. Sånn som jeg snakker veldig (...), og han andre snakker ikke så mye igjen, og (...) sånn etnisitet er ganske vanskelig egentlig i og med at alle er jo oppvokst i Norge. Alle er jo bortskjemt og hele pakka, så det var jo litt vanskelig da.

**I:** Å ja, ja (ler forsiktig). Også er dere kanskje veldig like i den klassen...

**P:** (Avbryter) også er det veldig mange som (...). Det var veldig mange som var veldig flinke til det, men det var også noen som satt seg med bestevenninna (...). Da får man ikke helt den effekten da.

**I:** Mhm. Så du synes kanskje det var litt vanskelig å finne noe som er...

**P:** (Avbryter) det er ikke vanskelig, men mange tror jeg ikke ville.

**I:** Nei.

**P:** I og med at de fant heller noen som (...) er og ser veldig like ut seg selv.

**I:** Ja, jeg skjønner (...). Hvordan var det å...Jeg ba dere egentlig om å skrive en liten tekst om den linja. Skrev du en sånn tekst?

**P:** Ja.

**I:** Ja, hvordan opplevde du å lese opp den og snakke om den i gruppa?

**P:** Hmm. Jo, det var jo bra å skrive ned i og med at (...) det er så mye forskjellig man kan tanke. Hvis man begynner å...Hvis man prøver å lete etter flere mulige løsninger på meningen, så er det så veldig mye man kan finne da må man holde orden på det, og da er det greit at man skriver ned (...). Så det er veldig lurt hvis man blir bedt om å skrive ned. Hvis man for eksempel tenker at dette husker jeg, men så kan man godt liksom glemme det ene eller andre.

**I:** Mhm. Så du mener det er bra å skrive for da husker du alle tankene dine, eller at du holder styr på alle tankene din?

**P:** Ja.

**I:** Ok, jeg skjønner. Men i hvor stor grad *leste* dere opp tekstene, eller var det mer at dere bare snakket muntlig fra det?

**P:** Jo, vi leste opp tekstene, ja.

**I:** Mhm. Hvordan opplevde du det? Det å faktisk skulle *lese* opp teksten du hadde skrevet?

**P:** Til klassen eller gruppa?

**I:** Til gruppa, ja.

**P:** Ja, det gikk jo helt fint. Alle var med på det, alle skrev og alle leste. I hvert fall på min gruppe.

**I:** Kan du fortelle meg litt om gruppemedlemmenes ulike tolkninger?

**P:** Mhm. Nøyaktig hva de tolket?

**I:** Nja, eller var dere uenige, eller var det stor enighet?

**P:** Jeg tror hele gruppa var litt på samme. Hmm. Hvor...Ikke på en sånn måte hvor den ene sa noe og den andre var helt enig, men liksom at alle leste opp, men at alle handlet *litt* om det samme, men ulike måter å liksom (...) se på det da.

**I:** Ok. Mhm.

**P:** Hvor (...) jeg tror alle vi snakket om det menneskelige egentlig og utviklinga.

**I:** Jeg skjønner. Hvordan opplevde du den samtalen vi hadde i plenum etterpå?

**P:** Hmm.

**I:** Jeg stilte dere en del spørsmål. Jeg stilte spørsmål om de ulike lesningene de ulike gruppene hadde, også skulle dere finne noen bevis for lesningene deres blant annet.

**P:** Mhm.

**I:** Hvordan gikk den samtalen i plenum, synes du? Hvordan opplevde du hele den situasjonen?

**P:** Da vi leste opp det vi fant?

**I:** Ja, da jeg stilte dere diverse spørsmål også skulle dere svare?

**P:** Ja, det gikk bra. Det må man nesten ha for at liksom (...) man husker.

**I:** Kan du fortelle litt mer om det?

**P:** Hæ, nei. Jeg husker ikke så mye nøyaktig hva vi...Du stod der og snakket om ting.

**I:** Ja.

**P:** For eksempel at du spurte den gruppa om hva de mente, og da de svarte at det handlet om livet til en værhane. Å ja, hvorfor det og alt det der. Så det gikk veldig bra. Det var synd vi ikke hadde tida til alt. Da tror jeg vi hadde stått der en god stund da, men det er jo bare synd fordi det hjalp jo. Det fikk jo folk til å tenke, å tenke litt annerledes. (Mange små mhm fra intervjuer underveis).

**I:** Mhm. Du skulle ønske at vi kanskje hadde hatt mer tid (...) til den aktiviteten vi gjorde i fellesskap?

**P:** Nei. Jeg tenker at du kunne tatt det mer tilfeldig. Du gjorde mest i det ene hjørnet og (...) de sitter sammen og tenker likt sikkert. At du kunne tatt litt mer sånn her og der.

**I:** Mhm.

**P:** For det er ikke sikkert at alle på samme gruppe tenker likt også. Kanskje ta litt mer...Først sånn hva tenkte gruppa di og hva tenkte du - noe annerledes og hvorfor det? (...) Det tror jeg kanskje hadde gjort det litt sånn...(...) fått mye mer informasjon da.

**I:** Mhm.

**P:** Hvor man ikke går så mye i dybden på hva hele gruppa tenkte.

**I:** Ja, jeg skjønner (...). Hva tenker du om at det kan finnes ulike lesninger eller tolkninger av en tekst?

**P:** Hva jeg tenker om det?

**I:** Ja, er du uenig eller enig i det?

**P:** Jo, absolutt. Man kan jo tolke veldig mye ut av veldig mye. Hmm (...). Det er ikke så veldig mye å si om det (...). Jo, ja, det går.

**I:** Mhm. Hvordan da?

**P:** Nei, spesielt hvis man sier veldig lite også kan man tenke at man sier veldig mye, så hvis man sitter lenge nok, så kan man liksom sånn finne på masse rare fantasier om en stein, ikke sant. Jeg sier ikke at diktet handler om stein nå, men jeg sier at man kan tenke veldig mye ut av et maleri og dikt, og (...) den gamle norsklæreren brukte å si at man jo gjerne kan snakke i tre timer om et dikt da. Man burde kunne si det. Jeg vet da ikke helt, men.

**I:** Ja, sånn jeg forstår deg, så mener du at det finnes mange forskjellige tolkninger av et dikt?

**P:** Ja. Så det er ikke alltid *en* tolkning (...), sikkert så og si aldri.

**I:** Hvorfor det, tror du?

**P:** Nei, altså han som skrev diktet har jo ikke en sånn fasit bak som sier at dette handler for eksempel om fugler og livet deres. Så lenge han ikke sier hva det handler om, så går man bare etter den som har mest bevis eller mest grunnlag til hvorfor de mener det de sier er riktig. Hmm. Det finnes sikkert veldig mange forskjellige måter å tenke på.

**I:** Mhm.

**P:** Så antar man bare at den som har mest grunnlag er liksom den fasiten da.

**I:** Mhm. Hva mener du med grunnlag?

**P:** Ja, altså forklaringer. Hvorfor det de mener det de sier er riktig (...) for eksempel at dette stemmer, fordi du ser at oppi her så er det sånn og det her har med Bibelen å gjøre, vet du (...), også viser til teksten og sånn der (...) at han fyren der gikk på en gul skole og det er derfor han bruker gul som en farge her.

**I:** Å ja, du tenker på forfatteren?

**P:** Nei, ikke sånn konkret. Jeg bare nevner det at den som har mest grunnlag er den som har mest bevis, altså best forklaring på hvorfor de mener det de mener er riktig.

**I:** Mhm. Ja, du tenker på at den tolkningen som er mest solid, er den tolkningen som har flest bevis?

**P:** Ja.

**I:** Ja. Så hvordan opplevde du da det på slutten da jeg ba dere om å finne tre bevis for egen tolkning?

**P:** Jo, det var lett å finne bevis, men det er ikke alltid at bevisene man finner er riktig, eller hvor de hjelper, så (...) man klarer jo sikkert, nei (...). Hva jeg synes om det? (...) Jeg vet ikke, strålende, bra.

**I:** Ja. Hvordan opplever du det generelt? Når du skal finne bevis eller argumenter for din egen tolkning?

**P:** Jeg har merket tidligere at jeg synes det ikke er så vanskelig å finne grunnlag eller bevis, men det er ofte at jeg ikke finner nok eller at det liksom ikke er tilstrekkelig. At det er for tynt, det er vel et fancy begrep dem bruker. Hmm. Så det er liksom (...) vanskelig å vite når man har *nok*, når man har nok bevis og når det er unødvendig å ha med bevis, så hvis man liksom går ord for ord og skriver ti sider, som jeg tror er litt i overkant.

**I:** Så du synes det er vanskelig å finne nok, eller du synes det er vanskelig å finne balansen mellom...

**P:** (Avbryter) ja, og å vite når det er nok.

**I:** Ja, jeg skjønner.

**P:** Ja, og kanskje i løpet av en tentamen så tenker man at man ikke orker mer og at det er nok og at det går bra. Av og til så gjør det ikke det.

**I:** Mhm. Men hvor går du for å finne bevis? (...) Hvor leter du?

**P:** Hmm. Det spørres om man har en tekstanalyse eller en novelleanalyse eller dikt.

**I:** Ja, hvis du sier det er en novelle eller et dikt – skjønnlitteratur?

**P:** Det spørres. Jeg tenker sånn på... (...). Det enkleste er vel å forklare romaner og sånn i og med at vi hadde roman før jul nå da vi for eksempel skulle finne tema og motiv (...), hvor motivet, nei temaet, jo motivet kan være ganske enkelt å finne, som at dette handler om en lilla flaske, fordi det er en lilla flaske på forsida og i innledninga så står det om en lilla flaske, og på tema så blir det sånn at det handler om hvor hardt det er å være innvandrere i Norge. Også viser man kanskje til ulike deler av boka, hvor de...Selv om motivet kanskje er noe helt annet, så er kanskje temaet det du mener, også viser du kanskje til noe, og viser fordi det her og det her.

**I:** Mhm. Å finne eksempler i boka, mener du?

**P:** Ja.

**I:** Jeg skjønner. Lærte du noe i dag, eller lærte du ikke noe i dag?

**P:** (...) Jo, jeg lærte litt om potenser og sånn i matten, men du tenker vel på norsken (latter).

**I:** Norsken ja (latter).

**P:** Jo (...), man lærer jo noe hele tida, tror jeg, men sånn konkret er vanskelig.

**I:** Nei, jeg tenker kanskje ikke så konkret. Kanskje prøve å tenke litt sånn...Er det noe du sitter igjen med?

**P:** Hmm (...). Jo, jo, når jeg snakket litt om det jeg mente med tekstens mening, så kom du bort og spurte om jeg var sikker, ikke sant, og da måtte jeg se på det en gang til og finne litt ekstra da.

**I:** Mhm.

**P:** Og det er jo litt sånn (...) at det ga litt mer...At jeg må finne mer bevis neste gang, så det tror jeg at jeg lærte.

**I:** Så du lærte litt av det at jeg stilte et kritisk spørsmål da?

**P:** Ja. Det er ikke garantert at jeg har lært det enda, men jeg tror at jeg har lært at jeg må være mer kritisk til deg jeg skriver (...) og finne mer bevis.

**I:** Mhm (...). Hvis vi hadde jobbet på den måten som det vi gjorde i dag mange ganger, hva tenker du at du kanskje kunne ha lært deg da?

**P:** Hva jeg hadde lært?

**I:** Ja, hva du hadde lært trenger ikke å være en konkret ting om noe, men det kan jo for eksempel være en ferdighet.

**P:** Hmm. Jeg hadde jo sikkert blitt veldig lei av dikt etterhvert, spesielt det samme diktet.

**I:** Ja, jeg tenker ikke det samme diktet og det samme dag etter dag, men forskjellig tekst, men at vi hadde jobbet på samme måten?

**P:** Altså nå så jeg mest etter (...) at jeg ville sammenligne diktet med menneskelige folk og utfordringer, så så jeg etter ord som hadde med menneskelige folk og utfordringer å gjøre. Jeg tror hvis at hvis jeg hadde holdt på med det lenge, så tror jeg at jeg hadde prøvd og sett etter andre ting, som ei jente i klassen snakket om at man kanskje må se på hvor politisk interessert man var, eller (...) om han hadde noen psykiske problemer, eller gå til forfatteren som noe sa. Er det lenge igjen av intervjuet?

**I:** Neida, det er ikke lenge igjen (...). Hva mener du kunne vært annerledes ved dagens økt, som kunne ha hjulpet deg til å bli flinkere til å lese skjønnlitteratur?

**P:** Hmm. At vi kanskje måtte finne flere bevis. Ikke at du kom med litt sånn at vi skulle finne hva det handlet om, men at du hadde sagt hva du trodde, men ikke at du forklarer alt og står der i en time og snakker om det, men bare sånn kort sånn, sånn at man vet hva man skal se etter.



**I:** Hvordan du skal finne bevis?

**P:** Ja, sånn at du har en slags mal.

**I:** Mhm. Er det noe mer du vil si om timen i dag?

**P:** Hmm. Nei, den gikk greit. Jeg liker de der lyrikkoppleggene, de er ganske artige. Spesielt hvis man gjør det artig da, men det er viktig å ikke gå helt i topp. Liksom ta ned morsomme og artige tolkninger.

**I:** Har du noen spørsmål om intervjuet eller noe sånt?

**P:** Nei. Jeg sa mest i går. Det er vanskelig å komme opp med ting, vanskelig å forklare seg selv, men det gikk da greit.

**I:** Mhm. Ja. Takk for intervjuet.

**P:** Ja, tusen takk.

## Vedlegg 7: Transkriberte intervju fra tredje intervjurunde

### Transkribert intervju av Pål

**Intervjuer:** Jeg har jo gitt deg en del informasjon før, så da kan du bare begynne å fortelle meg om opplevelsen din av undervisninga i dag.

**Pål:** Ja (...). Strålende (...). Det var i hvert fall på topp tre.

**I:** Bedre enn sist?

**P:** Ja, absolutt.

**I:** Ja.

**P:** Det her var veldig likt første gangen, bare i større grad nesten, eller jeg vet ikke. Jeg likte i hvert fall det som skjedde i dag. Både når vi var i gruppe og ikke var i gruppe.

**I:** Mhm.

**P:** Og jeg synes det funket veldig bra. Og når vi første leste den, og så kom med ekstraopplysninger, og så leste den på nytt, og så se liksom sammenhengen da.

**I:** Mhm.

**P:** Så helt klart veldig bra.

**I:** Ja. Akkurat hva var det som gjorde at du synes det var bra?

**P:** Forskjellen fra når vi leste den først til sist.

**I:** Ok, ja.

**P:** All informasjonen vi fikk rundt det, sånn som når vi først leste den Karpe Diem teksten, og så sammenlignet med en litt eldre tekst, som handlet om litt andre problemer, litt eldre problemer, og så igjen lese om bakgrunnen til problemene og sammenligninga (...) med Pandroras – opplegget.

**I:** Mhm. Så du likte tekstene godt på en måte?

**P:** Ja, jeg likte tekstene godt og hvorfor de var der.

**I:** Mhm.

**P:** Hva vi brukte tekstene til.

**I:** Ok. Hva var det du kanskje ikke likte så godt i dag?

**P:** Hmm (...). Nei, jeg tror vi hadde litt dårlig tid. Jeg tror vi brukte litt for lang tid på den første. Det var den teksten som ikke hjalp så mye. Det var jo en kontrast da, men det var ikke så mye vi fikk ut av det. Så hvis du skulle gjort det, så kanskje du kunne brukt mindre tid på prologen.

**I:** Mhm. Ja, for det var egentlig ment at det skulle være for seg selv, så det var litt tilfeldig at det kan akkurat...

**P:** Mhm.

**I:** Men det henger jo litt sammen også da.

**P:** Ja, jeg synes den hjalp til, for når man ser tilbake på den, så gikk den egentlig litt sånn... luksusproblem dette nå da (...). Kanskje når man har lest den andre teksten, så får man bedre forståelse av den første teksten.

**I:** Mhm (...). Så kan vi snakke litt mer konkret om de ulike aktivitetene i dag. Først så skulle dere lese med en gitt rolle. Kan du beskrive hvordan du opplevde den aktiviteten?

**P:** Ja. For meg tror jeg ikke det hjalp så veldig mye å leke en lyrikkprofessor fra 1800- tallet i og med at man prøver jo det beste man kan å finne sånne ting uansett om man er professor, eller hva man gjør. Hmm. Det rollen hjalp meg med var jo å se etter hva man ikke ville ha sett da (...), men jeg vet ikke om det hjalp så mye med tolkning av teksten.

**I:** Nei, kan du fortelle litt mer om det? Hvorfor ikke?

**P:** Jo, han her forstår ikke ironien og han forstår ikke disse problemene, for de hadde ikke disse problemene. Det sier jo litt om at disse problemene er nye og moderne, men det hjelper oss ikke så mye med å tolke teksten.

**I:** Mhm (...). Men var det noe den aktiviteten hjalp deg med å tenke eller forstå?

**P:** Jo, se etter ironi og hvorfor de brukte det og hva de brukte det til.

**I:** Mhm.

**P:** Sånn som det der å latterliggjøre og de der fordommene (...), eller gjøre narr av det eller snakke høyt om det.

**I:** Mhm (...). Hvilken rolle hadde du, og hvordan opplevde du å lese med en sånn rolle?

**P:** Jeg hadde den der Georg Brandes.

**I:** Brandes, ja?

**P:** Ja, Brandes. Det endret ikke meg så mye når jeg leste teksten egentlig, (...) men jeg bare hadde det litt moro da jeg skulle etterligne dansk når jeg skulle lese høyt.

**I:** Ok (ler litt).

**P:** Det gikk ikke så bra, så da stoppa jeg med det. Hmm. Men, som jeg sa tidligere, så hjalp det meg med å se etter ironi og alt det der (...) og forskjellen mellom da til nå, men utenom det så var det ikke så mye det gjorde.

**I:** Jeg skjønner. Og så skulle dere lese ”Sirkelrot”, hvor dere skulle lese det cirka tre ganger. Og så skulle dere finne tekstens mening også noen spørsmål om hva dere ikke forstod. Kan du beskrive opplevelsen din av den aktiviteten?

**P:** Den synes jeg gikk veldig bra. Kanskje det var et lett dikt, men jeg synes den gikk veldig (...) greit ettersom etter man hadde lest det en eller to ganger, så forstod man hva den handlet om.

**I:** Mhm.

**P:** Hmm. Og da er det lett å...Hvis man forstår at det handler om terror, at det er skrevet i 2001 rett etter terrorangrepet 11.september og sånn der. Ikke det at terror startet da for terror har vært hele tida, men det var liksom da folk i den vestlige verden begynte å tenke så mye på det, og da vet man jo at det kanskje handler om terror. Da har man på en måte et mål da har man noe man ser etter. Så istedenfor å liksom prøve å finne en mening, så ser man etter om meningen min stemmer fra starten av. Så da er det liksom bare ren- skrivning uten stopp før du stoppa.

**I:** Mhm. Så du opplevde at teksten ikke var så vanskelig i dag? Var den lett fordi du hadde noe å knytte til den?

**P:** Ja, jeg hadde noe å knytte til den.

**I:** Ja.

**P:** Det er kanskje ikke fordi diktet var så simpelt eller noe sånt, men det er kanskje fordi at vi hører om terror 24 – sju. Det er liksom sånn at vi våkner også har noen dødd, og når man legger seg, så dør noen andre. Det er liksom (...) veldig enkelt å binde noe opp mot terror, som sånne type tekster – så nesten naturlig.

**I:** Mhm.

**P:** Kanskje var det hvis jeg hadde levd i 2001, så hadde det vært en helt ny ting, eller kanskje før 11.september- opplegget, så ville jeg ikke knyttet det sammen med terror, men kanskje noe annet. Kanskje hadde jeg tenkt mer på andre verdenskrig, kanskje det med at Tyskland invaderer noen folk og de blir sure og invaderer tilbake, og kanskje at Tyskland bombet England og England bombet Tyskland. Liksom felles ødeleggelse, å ha tenkt mer på det.

**I:** Ja, jeg skjønner.

**P:** Hele den terror-infoen som hele tida kommer inn, som gjør til at oj, (knipser) terror.

**I:** Mhm. Hvordan opplevde du det at du skulle lese diktet, så skrive notater om hva diktet handlet om, og så skrive noen spørsmål om hva du ikke forstod. Hvordan synes du den aktiviteten var?

**P:** Hmm. Jeg skrev om min egen forståelse, men jeg la merke til at jeg forstod ekstra mye, og da jeg begynte å tenke på hvorfor, så var det fordi det var terror. Men det var litt vanskelig å stille noen spørsmål til teksten. Jeg ville ha spurt om Pandoras eske, men den fikk vi jo, eller fikk og fikk, vi leste den jo. Så jeg hadde ikke så mange spørsmål, nei.

**I:** Mhm. Men før du leste teksten om Pandoras eske, så var *det* et spørsmål du kunne kanskje ha stilt?

**P:** Ja.

**I:** Ok, jeg skjønner.

**P:** I og med at jeg har hørt den før og vet at den kommer fra noe mytologi- opplegg, så (...) var det sikkert noen høyere mening bak det.

**I:** Mhm. Så du hadde litt kjennskap til det uttrykket fra før da?

**P:** Ja.

**I:** Ja.

**P:** Jeg visste ikke hva å slippe løs Pandoras eske betød.

**I:** Mhm. Kan du beskrive hvordan du opplevde å lese det diktet *før* du leste de andre tekstene?

**P:** Jeg følte ikke at jeg manglet noe. Jeg følte at jeg klarte det ganske greit. Jeg har hatt mye om terror og sånn, men det var bare det at (...) når jeg leste den om Pandoras eske, så ble det bare enda mer (...). Den endret seg litt meningen også. Den endret seg fra kampen mot terror til liksom at terror ikke stopper i og med at det kommer på nytt igjen. Det endrer liksom litt retningen av tolkningen. Hmm. Ikke at den forrige var feil, men kanskje at jeg følte at den nye var litt bedre.

**I:** Mhm. Hva mener du med bedre?

**P:** At jeg hadde mer bevis for den, eller at jeg så en større sammenheng.

**I:** Ok, ja.

**P:** I og med at det med at det nest siste avsnittet og det med Pandoras eske hang sammen, og det siste hang også sammen, så det var en sammenheng.

**I:** Ja. Hmm. Hvordan opplevde du å lese den greske myten og artikkelen?

**P:** Det var veldig spennende.

**I:** Ja, kan du fortelle litt hvorfor?

**P:** Noe religion er veldig kjedelig, men noe er også ganske artig, så det var sånn veldig personlig artig. Jeg likte teksten og måten den var skrevet på, fortellende. Det har vært så mye lyrikk og

dikt og dype ting og mange meninger, så det var litt greit å lese noe fortellende episk som en form for forandring.

**I:** Mhm. Så du likte teksttypene?

**P:** Ja.

**I:** Ja, men hvordan opplevde du å lese det etter at du hadde lest diktet først?

**P:** (...)

**I:** For eksempel hva du tenkte da?

**P:** Hmm. Jeg begynte å se etter en sammenheng da.

**I:** Ja?

**P:** Men (...) sammenhengen kom egentlig til slutt i diktet. I starten så leste jeg egentlig for å lese. Så tenkte jeg at jeg kanskje burde se etter en sammenheng, også kom det plutselig.

**I:** Mhm. Så det var noe du tenkte av deg selv?

**P:** Ja.

**I:** At det kunne ha en sammenheng?

**P:** Ja.

**I:** Eller var det...Eller opplevde du det som litt forvirrende?

**P:** Nei, jeg tenkte at det var en grunn til at vi leste det, også hadde jeg allerede lest diktet, så jeg la merke til Pandoras eske, og jeg tenkte da faktisk før vi fikk arket at jeg kunne spørre om det, eller at vi kanskje fikk lese om det. Så når jeg fikk lese om Pandoras eske, så tenkte jeg at det hadde noe med diktet å gjøre (...). Så det er lett å skjønne at man burde se etter en sammenheng.

**I:** Ja, jeg skjønner (...). Kan du beskrive hvordan du synes det var å arbeide med diktet igjen etter du hadde lest myten og artikkelen?

**P:** Hmm. Det var greit i og med at jeg fant noe ekstra. Hvis jeg ikke hadde funnet noe ekstra, og det ikke hadde hatt noen betydning, så ville det ikke vært sånn. Men (...) det kunne ha vært vanskelig også hvis du hadde tenkt noe helt annet som for eksempel at det handlet om fisker i havet, også hadde du lest myten og sett at det ikke handlet om fisker, så... Vi fikk ikke så mye tid...Jeg tror ikke vi hadde så mye tid til det, så hvis det hadde vært veldig mye informasjon i Pandoras eske, så tror jeg at vi burde hatt litt mer tid på oss.

**I:** Mhm. Ja.

**P:** For det var ikke så mye, men det gikk så vidt.

**I:** Mhm. Ja, jeg er enig i det. Det ble litt lite tid.

**P:** Ja, for det ble også litt lite tid da vi skulle ordne med, men kanskje det bare var meg, meninga i teksten.

**I:** Mhm.

**P:** Så kanskje ha nedprioritert gruppearbeidet. Det er litt vanskelig i og med at man sitter og snakker om hva man mener, men (...) det er litt sånn rart i og med at man kan ikke bli sånn helt superengasjert og man vil heller ikke være for lite engasjert, så det blir litt sånn at jeg lurer på om jeg skal si noe, om jeg skal gå all in eller om jeg skal safe den litt, så man kunne kanskje ta litt mindre tid der. At du kunne spurt hva vi mente, men ikke at vi forklarte hele begrunnelsen, men bare hva vi mente. Sånn hvis noen svarer, så kan du spørre man er sikker, og hvis ikke så kan man forklare begrunnelsen. Men spar tid på å ikke forklare begrunnelsen.

**I:** Mhm. Nå fortalte du litt om det, men kan du beskrive hvordan du opplevde gruppearbeidet i dag?

**P:** Hmm. Ja, vi satt for lenge og gjorde ingenting.

**I:** Ok. Hvorfor det?

**P:** Hmm. Ingen ville starte, men det liksom...Vi trengte ikke all tida (...) i og med at vi alle mente at det var terror, og da var det litt rart at den ene skulle si hva det var på grunn av også skulle den andre si hva det var på grunn av, også sier man nøyaktig det samme.

**I:** Mhm. Så du opplevde at dere var enige i utgangspunktet?

**L:** Ja.

**I:** Ok. Ja.

**P:** Hmm. I og med at den tida vi satt...Jeg vet ikke hvor lenge vi satt?

**I:** Ti minutter, ja.

**P:** Ja, sant. Det var litt lenge. At vi kunne ha spart mye av den tida med å liksom (...) hvis vi hadde forberedt oss på et par ting, som for eksempel at du hadde sagt at vi skulle si noe om hva det handler om, og om at hvis vi var uenige så skulle vi si det og begrunnelsen vår, og hvis man var uenig, så sparer vi tid.

**I:** Ja, kan du da si litt mer om hvordan du opplevde gruppearbeidet i dag? Kan du si noe om hvordan gruppearbeidet bidro eller ikke bidro til din forståelse av diktet?

**P:** I og med at alle var enige, så var det veldig vanskelig egentlig.

**I:** Ja, så sånn jeg forstår det, så opplevde du det slik at dere var så like i tolkningene deres, at det ikke bidro...

**P:** (Avbryter) ja, og det tror jeg var fordi vi liksom allerede hadde lest diktet, og vi syntes det var litt sånn selvfølgelig på grunn av all terror- styret, også lest to tekster til om det. Når det ene arket bare handler om terror, så er det veldig lett å komme inn på samme tema.

**I:** Mhm. Ja, jeg skjønner. Hmm. Kan du beskrive hvordan forståelsen din utviklet seg gjennom timen, eventuelt ikke utviklet seg?

**P:** Hmm. Det startet med ganske mye og så kom det litt mer, men det ble ikke noe mye mer igjen etter gruppearbeidet (...). Så egentlig bare en veldig rask forståelse. Så la jeg til litt til da jeg fikk mer forståelse via de andre tekstene (...), så det hjalp. Gruppearbeidet hjalp ikke. Det kan være fordi vi alle var enige.

**I:** Mhm. Hva kunne dere ha gjort for at det kunne ha bidratt mer?

**P:** Hmm (...). Jeg vet ikke, jeg. Kanskje hvis vi hadde vist litt mer interesse, og spurt hverandre *hvorfor* vi mente det var terror. Vi gikk ikke så mye inn i dybden (...). Kanskje hvis vi hadde vært litt mer kritiske til det vi mente, sånn at vi hadde fått en diskusjon, for det er jo det man lærer av, men det er vanskelig hvis alle er enige.

**I:** Mhm (...). Hvordan opplevde du den samtalen vi hadde i plenum på slutten da jeg spurte dere om litt forskjellige ting?

**P:** Jeg tror vi hadde litt dårlig tid.

**I:** Mhm.

**P:** Jeg snakket veldig lenge.

**I:** Mhm. Så du synes vi kunne ha brukt kortere tid på det, eller lengre tid sånn at flere kunne ha fått snakke?

**P:** Hmm. Nei, jo. Veldig mange sa det samme, så det er liksom sånn at alle mente det var terror. Så du kunne spurt om det var noen som kunne ha gått mer i dybden, eller noen som var uenige, så liksom plukke ut kontrastene. Hmm. Ikke at noen forklaringer er bedre enn andre, men det kunne vært artig å høre om noe helt annet.

**I:** Mhm. Ja, jeg skjønner. Hva mener du om den påstanden vi snakket om at elever bør være produsenter av egne litterære tolkninger og at de bør gjøre sin egne lesinger av litterære tekster?

**P:** Jo, absolutt, for å gjøre det personlig og for *virkelig* å ha forstått det. Ikke bare ha lest noen andre sin forståelse, men hvis du finner ut noe selv, så *må* du jo ha forstått det. Det er litt likt som det der at man ikke forstår noe før man klarer å forklare det.

**I:** Mhm.

**P:** Men det betyr ikke at man skal være helt sånn murvegg da. Man skal ikke være vrang og stenge ut alt det de andre sier, man skal være åpen for det de andre sier, og du må gjerne være litt ydmyk da og forstå at de kanskje har bedre forståelse enn meg og høre hva de har å si. Eller kanskje de er litt flinkere på litterære virkemidler - stjele litt derifra (...). Eller kanskje hvis de



tenker noe helt annet, så er det viktig at man ikke bare sitter og hører og tenker når jeg kan argumentere, men at man liksom tar argumentene deres.

**I:** Mhm. Ja, for nå snakker du om hvis man samarbeider?

**P:** Hmm. Ja. Sånn som det utsagnet du sa, at det gjelder ofte hele tida, og hvis man har muligheten til å høre på andre, så burde man liksom bruke den muligheten.

**I:** Mhm. Hva mener du om påstanden om at det finnes kun *en* riktig tolkning av et dikt, og at det er læreren eller en annen ekspert som har den?

**P:** Hmm (...). Den som lager et dikt lager det ikke for at det skal ha en konkret mening. Man vil jo at det skal berøre mest mulig og påvirke mest og alt det der, så det er vanskelig å tenke at det bare er *en* løsning – det går ikke. Det tror jeg alle er klare over.

**I:** Mhm. Hva mener du om påstanden om at alle tolkninger av et dikt riktige, og at det er mine følelser og opplevelser rundt diktet som er viktige og som gjør en tolkning riktig?

**P:** Hvis man klarer å argumentere for det, så har man rett. Hmm. Men det er ikke alltid at man kan... Hvis man selv mener det er noe, og du er uenig, så er jo det ditt problem, tenker jeg. Hvis man klarer å argumentere for det, så er det lett å bare ikke godkjenne argumentene. Det spiller jo egentlig ingen rolle, siden folk oppfører seg ulikt, og dikt handler jo ikke om den rette, men hvordan du blir påvirket. Og hvis du blir påvirket annerledes enn andre, og hvis du føler det handler om spagetti og pingviner, så kan jo du liksom bare leve med det. Du skal bli påvirket, men liksom ikke...

**I:** Mhm. Så det du snakket om at du mente at vi alle kan ha forskjellige tolkninger, men at man må klare å argumentere for det, kan du forklare hva du mener med det?

**P:** Jo, man kan ikke bare si at det handler om Putin, men man må si at det handler om Putin *fordi* det står det her.

**I:** Mhm. Hva mener du med at det står her?

**P:** Nei, bevis i teksten. Sammenligninger og metaforer, at man må se på det, kanskje er det tittelen.

**I:** Mhm. Da skal vi snakke om læringsutbyttet ditt av de tre øktene her. Så hvordan opplever du det for de tre dagene her?

**P:** Jeg vet ikke om det diktet her var lettere eller noe sånn, men jeg føler at jeg forstår mye mer nå enn først. Jeg har begynt å se etter mer virkemidler eller bevis da, som jeg kalte det, i og med at jeg i starten så tenkte jeg med sikkert to til tre bevis, men sånn som nå tenker jeg at jeg ikke må stoppe før det er nok eller jeg ikke klarer noe mer. Det er den nye holdningen nå (...), hvis man har tida til det. Hmm. Men som jeg sa, så tror jeg at det kanskje var litt lettere dikt nå, i og med at de første diktene var ganske gamle med sånn blanding av dansk og norsk og dialekt og hele pakka, og at det var skrevet mye rart av rare folk.

**I:** Mhm. Ja, det var jo nynorsk det vi holdt på med sist, ja. Før det så var det bokmål.

**P:** Du vet aldri. Plutselig er det svensk. Så selve måten det var skrevet på, var vanskelig. Meninga var også veldig vanskelig. Så (...) det er veldig enkelt å tolke dikt hvis man enten forstår veldig godt hvordan det er skrevet, eller hvorfor det er skrevet. Sånn som her så forstår vi det veldig lett.

**I:** Mhm (...). Kan du beskrive noen situasjoner eller aktiviteter som vi har holdt på med disse tre dagene som du føler ga deg noe, eller at du lærte noe av det?

**P:** Samtalen med deg etter første og andre time, som hjalp veldig, men det er det jo ikke alle som var med på da. Hmm. Det der (...) med at du kom med de to ekstra tekstene, så tror jeg at kanskje neste gang man skal prøve å tolke en tekst til innlevering eller noe sånn, så ser man kanskje at det står Pandoras eske, og at man ikke vet hva det betyr, og at man kanskje søker det opp da. Så kanskje man bruker eller benytter den muligheten neste gang.

**I:** Mhm. Er det noe mer du har lyst til å si om alle øktene vi har hatt?

**P:** Hmm (...).

**I:** Din helhetsopplevelse?

**P:** (...) Altså hvordan jeg har opplevd det personlig?

**I:** Ja, du kan beskrive meningene dine, følelsene dine, erfaringene dine.

**P:** Ja, jeg tror jeg sa i starten at jeg føler at jeg har utviklet meg litt, etter hva jeg ser etter og hvor mye jeg så etter dem, og gjerne sånn mot slutten nå at det finnes andre muligheter, sånn at hvis du har problemer, så kan du søke dem opp, som for eksempel tekster om Tigerstaden, så kanskje man finner noe ekstra.

**I:** Mhm.

**P:** Og det ekstra kan kanskje være veldig godt, for eksempel sånn for sensor eller læreren, så det kan sikkert hjelpe veldig.

**I:** Mhm.

**P:** Hmm (...). Ja.

**I:** Ja. Er det noe mer du vil si, eller har du noen spørsmål til meg om intervjuet eller hva du har sagt disse tre gangene, om masteroppgaven?

**P:** Jeg hører egentlig hva jeg sier, siden jeg ser på den røde streken der, så er den ganske sånn tynn, så jeg håper du klarer å høre det jeg har sagt når du skal sitte og gjøre det om til ark.

**I:** Ja (latter), jeg tror det går greit. Jeg har testet det. Men hvis du vil så kan du få se transkripsjonen når den er ferdig?

**P:** Ja, det hadde vært artig, men jeg bryr meg ikke så veldig mye om jeg er anonym, eller om du baksnakker meg i teksten, eller hva du gjør, men det er litt artig å se.

**I:** Ja da skal vi prøve å få til det. Tusen takk for at du har deltatt.

**P:** Ikke noe problem.

### **Transkribert intervju av Julie**

**Intervjuer:** Jeg har jo gitt deg en del informasjon før. Kan du fortelle litt om opplevelsen din av undervisninga i dag?

**Julie:** Ja, den var jo stort sett ganske lik de andre. Teksten var litt enklere. Det var jo greit. Hmm. Og det var litt enklere at vi på en måte bare skulle spørre folk hva de trodde i forhold til de ulike tingene. Også synes jeg det var bra at du fikk oss til å lese den der Pandoras eske eller hva den nå het.

**I:** Mhm.

**J:** Mhm.

**I:** Ja. Hmm. Først så holdt dere på med en aktivitet, hvor dere skulle lese med en gitt rolle eller identitet enten deg selv eller Georg Brandes. Hvordan opplevde du den aktiviteten?

**J:** Hmm. Den var veldig grei. Hmm. Den fikk jo deg på en måte til å tenke at du er avhengig av å vite hva som foregår nå, for veldig mange tekster er relatert til det som skjer i dag og ikke det som skjedde for flere år siden, og det samme med tilbake i tida, at en person som på en måte kanskje levde for hundre år siden ville nødvendigvis ikke klare å sette seg inn i moderne tekster som vi har skrevet nå.

**I:** Mhm. Hva tenker du om motsatt da?

**J:** Jeg tror at det kommer litt an på hva vi har lært, for problemet med dem er at de ikke kan lære om framtida. De er jo ikke synske for å si det sånn, men vi kan jo for eksempel hvis vi vet at vi skal lese en gammel tekst og hva den handler om, så kan vi jo sette oss inn i det for å på en måte forberede oss litt, slik at vi får en bedre forståelse.

**I:** Mhm. Jeg skjønner. Hvordan opplevde du å lese med en rolle, og hvilken rolle hadde du?

**J:** Jeg hadde rollen som meg (latter).

**I:** Mhm. Ja.

**J:** Og det var jo enkelt egentlig. Jeg så for meg at hvis jeg skulle lest som han der (...).

**I:** Brandes, ja.

**J:** Ja, så hadde jeg nok ikke skjont det. Det hadde nok vært mye som hadde stått blankt for meg, og en god del som jeg kanskje kunne ha feiltolket. Hmm. For det er jo ting som du kanskje kunne ha sett igjen i den tida, men kanskje ikke i kontekst til alt annet som stod i teksten.

**I:** Mhm. Også leste vi det andre diktet ”Sirkelrot”. Vi skulle lese teksten tre ganger, finne tekstens betydning og skrive noen spørsmål. Hvordan opplevde du den aktiviteten?

**J:** Hmm. Det var ganske greit. Som jeg sa, så var jo teksten ganske enkel. Den var skrevet ganske rett fram, så selv om det var et par småting som var gjemt i den, så var det ganske enkelt å tolke den kan man si.

**I:** Mhm.

**J:** Det var ikke noen merkelig setningsoppbygging, eller det var ikke så mye som var skrevet mellom linjene. Det som stod der handlet om den saken. Det var ikke *en* sånn stor metafor på en måte.

**I:** Mhm. Så du opplevde at det handlet om en konkret hendelse?

**J:** Ja, eller en konkret situasjon da på en måte.

**I:** Ja. Mhm. Jeg skjønner. Hvordan var det da å lese diktet først uten de andre tekstene?

**J:** Det gikk bra. Jeg visste ganske mye om det fra før av. Jeg er faktisk ganske glad i den Pandoras eske teksten, så den visste jeg mye om.

**I:** Mhm.

**J:** Jeg kan ikke så *veldig* mye om den terrorgreia og sånt, men jeg visste en god del av det som stod, så jeg var jo klar hva teksten handlet om både før og etter jeg hadde lest artikkelen og myten.

**I:** Mhm. Hvordan opplevde du da å lese den greske myten og artikkelen?

**J:** Hmm. Det var greit. Hmm. Jeg er jo veldig glad i den greske myten, jeg har jo lest den før, men jeg leste den igjen (latter). Og artikkelen skummet jeg litt mer gjennom, for det var jo ganske mye som stod, så det var jo mye å få med seg, men jeg tenker at jeg fikk med meg det viktigste i hvert fall, selv om jeg ikke husker så mye av det nå.

**I:** Mhm. Hvordan hjalp det eller hjalp det ikke forståelsen din av diktet?

**J:** Hmm. Hva mener du med det?

**I:** At du leste artikkelen og myten, støttet det forståelsen din av diktet, eller gjorde det ikke det?

**J:** Jeg visste ganske mye av det som foregikk der fra før av, men jeg tenker at hvis jeg ikke hadde visst om det, og jeg hadde lest det der kanskje spesielt artikkelen og visst om myten, så hadde det nok gjort det enklere, for den Pandoras eske – biten av diktet hadde kanskje for de fleste stått som et spørsmålstejn.

**I:** Mhm. Jeg skjønner. Hvordan synes du det da var å lese og arbeide med diktet *etterpå*, etter du hadde lest artikkelen og myten?

**J:** Hmm. Det synes jeg var greit. Det blir som når du på en måte leser bare for å få et overblikk da, og så begynner du å plassere inn detaljene etterpå. De der blir jo en del av detaljene på en måte, så du må på en måte ha det. Også blir siste gangen du leser over, altså den siste gangen du leser gjennom og plasserer alt og finjusterer og sånt.

**I:** Mhm. Så du opplevde at du fikk plassert det mer, og at du fikk en mer helhet rundt det?

**J:** Ja, det ga mer mening på en måte da.

**I:** Mhm. Ok.

**J:** Det fikk en sånn (...) ikke nødvendigvis en dypere mening, men du fikk en bedre forståelse av situasjonen tilbake der, og hvordan du kan se på det i dag.

**I:** Ja, jeg skjønner. Du har allerede sagt litt om det, men jeg spør på nytt.

**J:** Ja.

**I:** Kan du fortelle hvordan forståelsen din endret seg eller ikke endret seg gjennom hele prosessen i dag?

**J:** Ja, det endret seg ikke så mye, nei. Etter å ha lest artikkelen og myten, så begynte du å kanskje tenke litt mer over det. Vanligvis så ville kanskje det diktet der være noe du tok forgjeves, også begynner du konkret å se på det de faktisk snakker om, eller hva de sikter seg inn på, hva som fikk de til å skrive, og hva de kunne ha tenkt i sammenheng med den situasjonen.

**I:** Ja. Mhm. Kan du beskrive opplevelsen din av gruppearbeidet i dag?

**J:** Gruppearbeidet var veldig greit. Det var stort sett som i går, og vi fikk jo (...) hørt hverandres meninger. Noen var veldig like, andre hadde litt forskjellig. Hmm. Og vi kom fram til en slags enighet som ga veldig mye mening da i hvert fall for oss, men det er jo ikke sikkert hadde kommet fram til den tolkningen som vi hadde.

**I:** Mhm. Så var dere ganske enige i utgangspunktet, eller var dere litt sånn uenige på noe?

**J:** Hmm. Jeg og han ene var veldig enige. Vi hadde stort sett oppfattet diktet på samme måte, og hadde (...) på en måte funnet mye av de samme bevisene da. Hun siste var litt mer sånn skeptisk, for hun sleit med å forstå et par ting. Hmm.

**I:** Kan du beskrive hva hun ikke forstod?

**J:** Ja, hun skjønnte ikke det der med å stoppe det grusomme med ...(ler litt).

**I:** Så det var noe med ordene...

**J:** (Avbryter) det var liksom oppbygginga, tror jeg, og det at hun hadde feiltolket noen ord da i tillegg, men når vi forklarte henne det, så da skjønnte hun...da ga vår tolkning kanskje mer mening en hennes.

**I:** Ok. Ja, jeg skjønner (...). Hvordan opplevde du den samtalen vi hadde i plenum etterpå?

**J:** Det synes jeg var greit. Det er jo greit å høre hva de ulike gruppene og sånn der har funnet ut, for igjen så er det ikke sikkert at vi finner ut av det samme. Alle har jo ulike tilknytninger til visse sånne ting, så det er alltid ting som kan bli tolket forskjellig, men også veldig mye som blir likt.

**I:** Mhm. Hva mener du om påstanden vi snakket om i timen, at elever bør være produsenter av litterære tolkninger, og at de bør gjøre sine egne lesninger av litterære tekster?

**J:** Hmm. Jeg er ganske enig med den siste delen der. At det ikke bare for eksempel lønner seg å se på hva andre har skrevet og mener om en bok, men at alle er jo forskjellige, så derfor lønner deg seg... og det er kanskje lurt å gi det en sjanse i verste fall. Kanskje lese noe nøytralt om boka, eller bare lese boka i seg selv, for du vil mest sannsynlig ha en annen oppfatning av den enn de som kanskje sa sin mening om den.

**I:** Mhm.

**J:** Og angående det med...Kan du ta det igjen?

**I:** Ja, at elever bør være produsenter av litterære tolkninger?

**J:** Ja, den er jeg litt usikker på, for det er jo på en måte viktig at de skal kunne få en sjanse til å vise hvordan de tolker ting, men det er jo ikke sånn sett *nødvendig* kanskje (...) i forhold til rett og slett bare det, for den andre biten handler jo rett og slett om å lære seg kritisk tenkning, noe du kan få bruk for generelt, mens den andre er kanskje noe du sånn sett ikke har så mye bruk for, og i så fall så er det noe som vil komme mer naturlig, tenker jeg, når den situasjonen skal komme opp, at du må gjøre noe sånt.

**I:** Mhm. Hva tenker du om at det finnes kun *en* riktig tolkning av et dikt, og den er det læreren eller andre eksperter som har?

**J:** Den synes jeg ikke stemmer. Jeg synes alle kan ha ulike oppfatninger av et dikt.

**I:** Ja.

**J:** For det kommer jo helt an på personen egentlig. Alle har jo ulike ting de knytter opp mot for eksempel en metafor eller en frase, og det er jo ikke slik at en person vet mer generelt enn en annen en, og gjør hans mening eller tolkning mer riktig. Det gjør det bare til, hvis man for eksempel *har* opplevelser, så kan det jo være en sterkere tolkning, fordi han har flere bevis knyttet til det temaet, men det betyr ikke nødvendigvis at det er fasiten, og det trenger nødvendigvis ikke å være forfatteren heller som sitter med fasiten, tenker jeg da.

**I:** Mhm. Og den siste påstanden om at alle tolkninger av et dikt er riktige og at det er mine *egne* opplevelser og følelser rundt diktet som er viktige og gjør en tolkning riktig?

**J:** Mhm. Ja, det synes jeg. Jeg tenker at så lenge du på en måte kan argumentere for at din tolkning er riktig, så holder det liksom. Hmm. Fordi alle folk tenker jo ulikt, og det er jo noe man skal respektere og det er jo ikke akkurat noe nytt at enkelte folk ser annerledes på ting. Det

kan jo være alt fra religion til oppvekst eller om du er gutt eller jente som avgjør hvordan du ser på ting, så derfor bør man ikke sette en viss fasit. Det er ikke matematikk for å si det sånn.

**I:** Mhm. Hva mener du med...Du sa at du mener at alle tolkninger kan være riktige, men at det avhenger litt av argumentasjonen eller?

**J:** Ja. Jeg tenker at du kan ikke lese på en måte (...) la oss si et kjærlighetsdikt da, og si at det handler om det en vegg. Du kan ikke bare si at det handler om en vegg i tolkningen din, fordi (...) du sier at du har sett en rød vegg før også nevner du at det finnes i det diktet der. Du må på en måte ha litt mer konkrete bevis, kanskje eksempler, på hvorfor du tolket sånn i forhold til for eksempel følelsene eller opplevelsene dine, eller sånne direkte ting som kanskje står skrevet da, for eksempel virkemidler og sånn som er brukt sånn og sånn.

**I:** Mhm. Ja, så du mener at alle tolkninger kan på en måte være riktige, men du må...

**J:** (Avbryter) du må klare å bevise hvorfor de er riktige da, eller si hvorfor det kan stemme.

**I:** Ja, jeg skjønner. Kan du beskrive hvordan du opplever læringsutbyttet ditt fra alle disse tre øktene? Noe du sitter igjen med eller har lært?

**J:** Hmm. Nå må jeg tenke litt (...). Jo, altså at jeg sitter jo igjen med på en måte det at alle har ulike oppfatninger av ting da. Jeg så spesielt på den første teksten vi leste i dag, det var vel en sang eller noe sånt, som...Hmm. Det var jo litt sånn ulike oppfatninger av akkurat den teksten, og det kommer jo litt an på både hvordan de leste den, og hva slags forhold de har til det temaet som ble tatt opp. Noen vil kanskje si seg enige i det som står der, mens andre vil kanskje si at det er et ensformig synspunkt og heller tenke det på den måten – litt mer kritisk.

**I:** Mhm. Så du føler at det er noe du har tenkt mer over...

**J:** (Avbryter) ja.

**I:** At vi har forskjellige tanker om dikt for eksempel?

**J:** Ja, også begynner man å lure på *hva* slags tanker de har, og du blir jo litt nysgjerrig på *hvorfor* de tenker akkurat sånn og sånn.

**I:** Ja, jeg skjønner. Er det noe mer du har lyst til å si om alle de tre øktene da?

**J:** Ja, jeg synes at det faktisk var ganske bra økter. De er jo ikke så veldig varierte da, men det er vel kanskje det som egentlig er poenget, så det er jo egentlig veldig sånn fin man gjerne skulle ha med i hvert fall sånn av og til i løpet av et år med norskfag, så er det jo en fin ting, for du lærer jo både tolkning og det å tenke litt kritisk både i forhold til dine egne meninger og andre sine.

**I:** Mhm. Har du noen spørsmål til meg angående intervjuet, masteroppgaven eller noe annet?

**J:** Nei, egentlig ikke.

**I:** Nei. Jeg sa til de andre at dere kan få tilgang til transkripsjonen og eventuelt analysen når jeg har gjort det ferdig, så det kan du få hvis du vil. Det har du kanskje lyst til eller?

**J:** Ja, det hadde vært fint.

**I:** Ja, for da kan jeg si ifra når jeg har de klart.

**J:** Ja.

**I:** Da må jeg bare si tusen takk for at du deltok. Det var kjempefint. Jeg er veldig glad for det.

**J:** Ja (latter).

### **Transkribert intervju av Nils**

**Intervjuer:** Da kan du fortelle meg litt om opplevelsen din av undervisninga i dag?

**Nils:** Den var faktisk den beste, tror jeg, av alle tre. Jeg synes det var den mest interessante og morsomme.

**I:** Mhm. Hvorfor det?

**N:** Jeg vet ikke. Jeg føler at det var en sånn liten blanding av alt. Vi arbeidet selv, vi arbeidet med andre, vi fikk lest noen tekster som gjorde at vi forstod andre tekster bedre.

**I:** Mhm. Ja. Først så skulle dere lese med en gitt rolle eller identitet. Du skulle enten være deg selv eller Georg Brandes. Hvordan opplevde du den aktiviteten?

**N:** Ja, jeg måtte jo være han Georg Brandes, og det synes jeg var litt rart, fordi jeg vet ikke hvem det er, men jeg fikk jo på en måte et innblikk, men jeg synes heller i et sånt rollespill at du burde ha gitt han en personlighet, for da slipper man å tenke at man skal være *akkurat* som den personen, men heller ha en personlighet han må leve opp til, for jeg hadde litt trøbbel med å leve meg inn i rollen som han og å være han Georg Brandes.

**I:** Mhm. Ja, men kom du fram til noe da? (...) Var det noen tanker du hadde?

**N:** Tanker jeg hadde var at han som var profesjonell ikke hadde vært profesjonell i disse dager, for det er så mye som forandrer seg sånn hele tida.

**I:** Mhm. Ja, og så skulle dere lese diktet "Sirkelrot", så skulle dere lese det tre ganger, finne tekstens mening, altså hva teksten handlet om, og noen spørsmål om hva du ikke forstod. Hvordan opplevde du akkurat *den* aktiviteten?

**N:** Den aktiviteten synes jeg var morsom. Du arbeidet selvstendig, med andre og teksten var egentlig ganske grei. Første gangen du leser den er den kanskje ikke så grei å forstå, men hvis du leser den to ganger og bare setter deg inn i den, så kanskje det er mye lettere å forstå den, og den er jo veldig konkret skrevet. Det som står der er det som *er*, men hvis du får vite litt om og har litt mer informasjon om for eksempel terror eller Pandora, så har du en *dypere* forståelse av hva teksten handler om.



**I:** Ok. Ja. Hva var det som gjorde at det var litt vanskelig å lese første gangen?

**N:** Først gangen jeg leste den så var det litt uklart. Jeg forstod ikke helt hva teksten handlet om, hvordan den var oppbygd, så andre gang jeg leste den, så begynte det å gi litt mer mening.

**I:** Mhm. Ja, hva var det som ga mer mening?

**N:** Først gangen jeg leste den, så hadde jeg ikke lest hele.

**I:** Nei?

**N:** Så jeg var ikke forberedt på hva jeg skulle se, men andre gangen jeg leste det, så visste jeg liksom hva som skulle til å skje, så det var på en måte lettere å holde det sammen.

**I:** Ja, jeg skjønner. Så da visste du litt hva som var vanskelig, (...) eller hva du skulle se etter? Var det sånn du opplevde det?

**N:** Ja, hva jeg skulle se etter.

**I:** Ja, jeg skjønner. Ja, så hvordan synes du det var å lese det diktet *før* vi leste den myten og artikkelen?

**N:** Det er interessant, for det vi kunne ha gjort var jo egentlig å lese myten og artikkelen, og *så* diktet, men jeg føler at (...) når vi leste det ”Sirkelrot” først, så på en måte fikk vi en idé, og når vi leste diktet, så fikk vi på en måte enten en bekreftelse på at idéen var rett, eller en sterkere (...), sterkere...Hva er det det heter da? (...). Sterkere argument, eller en sånn bestemmelse av at det er riktig, men...

**I:** (Avbryter) for nå tenker du på at etter du hadde lest artikkelen og myten, så forstod du diktet mer?

**N:** Ja, ja, for jeg føler at når jeg hadde lest det, så hadde jeg på en måte et sterkere argument som jeg kunne bruke mot andre, for jeg hadde liksom mer informasjon.

**I:** Ja, så hvordan opplevde du da å lese den greske myten og artikkelen? Hvordan var opplevelsen av akkurat *den* aktiviteten i seg selv?

**N:** De synes jeg var interessante, men liksom det med Pandora, når jeg leste diktet, så var ikke det noe jeg trengte å vite, det var mer en spesifikk del, som på en måte fortalte historien om boksen.

**I:** Ja.

**N:** Og 11. September det er jo en stor ting, men det skjer sånne ting hele tida, så vi kunne godt ha lest om terrorangrepet i Paris, som hadde samme tanker (...).

**I:** Ja, du mener at det er litt det samme?

**N:** Ja.

**I:** Ja. Hvordan synes du det hjalp eller ikke hjalp å lese den myten og artikkelen med tanke på diktet?

**N:** Med tanke på diktet så vil jeg si at det hjalp med å gi oss mer kunnskap og informasjon, som jeg sa i stad. For det som skjedde når vi fikk lest diktet og artikkelen, så får du en mer forståelse for diktet istedenfor å bare lese konkret, så kan du gå *under* ordene og gå lengre inn i dybden av det.

**I:** Ja, jeg skjønner.

**N:** Folk sier at det var konkret, at de ikke lærte noe av det, men jeg tenker at de sikkert ikke har satt jeg nok inn i det og prøvd og sett en dypere forståelse av det.

**I:** Mhm. Hmm. Så skulle dere jobbe litt i grupper. Kan du beskrive hvordan du opplevde gruppearbeidet i dag?

**N:** Ja. Gruppearbeidet i dag var ganske likt sammenlignet med de andre dagene. Vi hadde ganske små, bittesmå (...).

**I:** Variasjoner?

**N:** Variasjoner. Så alle var enige om at det var noe med krig og terror å gjøre, og *veldig*...Det var sikkert noen få som hadde noe annet i bakhodet, som for eksempel håp, som jeg sa (latter), for jeg tenkte jo liksom sånn at det var en bitteliten ting som jeg bare la merke til i diktet, som forandret synet mitt på selve "Sirkelrot". Den ene setningen forandret hele diktet.

**I:** Ja. Hvordan da?

**N:** Jeg vet ikke, for når jeg leste diktet uten å ha lest om Pandora, så tenkte jeg at det var krig, og at det var USA eller en annen stormakt som angriper et hvilket som helst fattig land og gjør det verre, men når du liksom leser om Pandora, at hun finner *håp* i bunn av boksen og at hun lukker igjen, så fikk jeg en sånn følelse av at diktet hadde en annen betydning. At det *her* skjer, men at det er håp. Ting kan bearbeides, og det kan bli bedre.

**I:** Mhm. Det var interessant (...). Kan du fortelle hvordan gruppearbeidet bidro eller ikke bidro til din forståelse av diktet?

**N:** Det gjorde at...Gruppearbeidet bidro til at jeg fikk sånne småting fikset på. At de liksom sa at her tror jeg ikke du har helt rett, her er det noe som er annerledes, og de prøvde å forklare. Det gjorde til at jeg forstod teksten litt bedre.

**I:** Mhm. Kan du gi meg noen eksempler på hva de småtingene var?

**N:** Småtingene kan egentlig være forståelse, for eksempel at jeg trodde at sånn på starten så står det de (...) de sier at de ser den usynlige rota, og jeg forstod ikke hva den betød. Jeg trodde at det var noe sånn at de *sa* den, og da tenkte jeg at hvem er *de*? Da sa jo den jenta som satt ved siden av meg at de ser den usynlige rota på en måte er en metafor for at de sier de ser noe som de egentlig ikke ser, og det forsterket jo min egen teori om hva diktet handlet om.

**I:** Mhm. Ja, jeg skjønner.

**N:** Ja.

**I:** Mhm. Kan du da beskrive hvordan forståelsen din av diktet utviklet seg gjennom hele prosessen i dag?

**N:** Det startet på villspor, at jeg ikke visste helt hva jeg skulle lete etter, men hvor lengre tid jeg fikk med det, og jo mer ekstra (...) ting, ekstra informasjon og kunnskap jeg fikk om tingene i diktet, så følte jeg at jeg forstod det mye bedre, og til slutt så var jeg sånn hundre prosent sikker på at jeg funnet en veldig bra konklusjon til diktet.

**I:** Mhm.

**N:** En besvarelse på hva det betød.

**I:** Ja. Hvordan opplevde du den samtalen vi hadde i plenum?

**N:** Hæ?

**I:** Etter dere jobbet i grupper, så spurte jeg om hva dere mente om diktet og...

**N:** (Avbryter) å, det synes jeg faktisk var bra, fordi jeg liker det. Jeg synes det var bra, for som jeg bruker å si, så får ikke alle sagt det de vil si, men det åpner på en måte en (...) mulighet i at en person kan få, ikke bare sagt det til to personer, men til hele klassen. For igjen, det hjelper til å gjøre andre mer kunnskapsrike og informasjonsrike.

**I:** Ok. Ja (...). Hva mener du om påstanden vi snakket om i timen, at elever bør være produsenter av litterære tolkninger, og at man bør gjøre sine egne lesninger av litterære tekster?

**N:** Hmm. Jeg er egentlig enig i det, for hvis vi bare hadde sittet og skrevet hva læreren hadde sagt, så hadde samfunnet egentlig bare endt opp med å være ensidig. Alt det vi hadde lært hadde vært ensidig. Det er viktig at elevene selv kan få produsert sin egen læring og sånne ting, så får vi på en måte en større (...) oppfatning av en ting. Vi går liksom ikke i en retning. Vi går fram, tilbake, overalt. Vi kan kanskje lære nye ting som ingen har tenkt på før, eller få bedre (...) forståelse av ting vi ikke har forstått fra før.

**I:** Mhm (...). Hva mener du om påstanden om at det finnes kun *en* riktig tolkning av et dikt, og den er det da læreren eller en annen ekspert som har?

**N:** Det vil jeg si er hundre prosent feil, fordi ingenting har et hundre prosent korrekt svar. Ikke bare dikt, men generelt alt mulig, så jeg vil si at (...) folk har en hjerne for å bruke den, og den skal brukes til å ikke være enig i alle andre sin meninger, men å ha sin egen mening og få spredd den.

**I:** Mhm (...). Hva mener du om påstanden om at alle tolkninger av et dikt er riktige, og at det er mine egne opplevelser og følelser rundt diktet som er viktige og som gjør en tolkning riktig?

**N:** (...) Det siste, at mine egne opplevelser og følelser er riktige, er kanskje riktig for *deg*, men du kan ikke liksom sette det som grunnlag for at det skal være riktig for *alle sammen*, fordi, ja (...), det kan være riktig for deg, men det kan ikke være riktig for alle, for hvis du vil at det skal

være riktig for alle, så mye du ha argumenter som ikke bare støtter kun for *deg*, men som er støttende for at andre folk skal tro på deg.

**I:** Mhm.

**N:** Hvis du skjønner hva jeg mener?

**I:** Mhm. Så du mener at *alle* tolkninger er riktige?

**N:** Hmm. Ja, hvis du har gode argumenter for det.

**I:** Mhm. Hvis du har gode argumenter for det, ja?

**N:** For du kan ikke si at et dikt som handler om krig plutselig handler om en muffins, for det er jo ikke noen sammenheng i det eller i *noen* sammenheng med en muffins (latter).

**I:** (latter).

**N:** Ja (latter).

**I:** Ja, jeg skjønner hva du mener (...). Hvordan opplever du læringsutbyttet ditt fra alle de tre øktene vi har hatt? Er det noe du sitter igjen med, noe du har lært eller tenkt over?

**N:** Jeg vil jo ikke si at jeg har lært noe spesifikt, men jeg vil jo si at timene på en måte har vært sånn underliggende lærerike, for jeg husker alle diktene jeg har lest, jeg husker hvordan jeg har (...) jobbet meg inn i dem og på en måte prøvd og funnet ut hva de betyr. Jeg tror jeg kommer til å huske det her på grunn av at det ikke har vært ensidig arbeid. Det har vært litt sånn at du har jobbet alene, du har jobbet med få folk, du har jobbet med mange folk, så jeg synes det har vært veldig lærerikt, men ikke på spesifikke ting, som jeg sa i starten. Jeg lærte ikke hva en metafor er, jeg lærte ikke hvordan en skjønnlitterær tekst er oppbygd, men jeg lærte på en måte hvordan vi generelt kan gå i dybden av det.

**I:** Mhm. Kan du beskrive en situasjon eller en aktivitet eller flere som gjorde at du *lærte* noe? Du sier jo at du ikke nødvendigvis lærte noe *konkret*, men det kan jo være noe hvor du følte at du utviklet deg ved å gjøre den aktiviteten eller noe sånt.

**N:** Hmm (...). Jeg likte faktisk den der at vi fikk et dikt og den artikkelen, for jeg personlig lærer mer når jeg sitter selvstendig og arbeider, og får andre ark som jeg på en måte kan putte sammen og få en tolkning som jeg på en måte tror er perfekt.

**I:** Ja.

**N:** Men etter det, så synes jeg også...Jeg likte den der at læreren lot de som ville få si sin mening, for det åpner på en måte et mer sånn sosialt læringsområde.

**I:** Ja, jeg skjønner. Har du noe du vil si om dine erfaringer og opplevelser av *alle* de tre øktene som helhet?

**N:** Som helhet?

**I:** Ja, både mandag, onsdag og fredag?

**N:** Alle var like lærerike. Jeg vet ikke. Jeg la ikke noe merke til at det var noe forskjell ved dem, men det var *en* sånn liten ting som gjorde at den her dagen var mye mer interessant enn de andre dagene, men jeg klarer ikke å sette fingeren på det. Jeg føler at den her dagen var *litt* bedre enn de to andre.

**I:** Ja. Kan du prøve å tenke litt på det?

**N:** Jeg vet ikke. Kanskje det bare var på grunn av at jeg fikk ekstra informasjon eller noe sånt der, men jeg føler at det oppmuntret meg til å *lese* diktet, for jeg fikk informasjon som jeg kunne sette inn i det.

**I:** Ja, du synes det var interessant å få de tekstene om teksten?

**N:** Ja, for du lærer ikke bare *en* ting, men du får lest andre ting også.

**I:** Ja, hva tenker du om det videre? Det å få tekster om teksten. Hva tenker du om det? Er det noe du kommer til å benytte deg av, eller tenker du at dette var bare *nå*?

**N:** Jeg har egentlig benyttet meg av det før, at når jeg leser et dikt så prøver jeg å søke opp ting som har tilknytning til det, og hvis ikke jeg forstår et dikt, så bruker jeg å søke opp andre sine meninger. Hmm. Hva var spørsmålet?

**I:** Nei, du svarte egentlig litt på det. Om hvordan du tenker at du skulle bruke det videre, men så sa du jo at du ofte bruker å gjøre det da.

**N:** Jeg bruker det egentlig ved både skjønnlitteratur og saktekster.

**I:** Mhm. Er det noe mer du vil si?

**N:** Egentlig ikke.

**I:** Har du noen spørsmål til meg angående intervjuet eller masteroppgaven?

**N:** Når er det her ferdig?

**I:** Jeg skal levere 15. Mai.

**N:** Å, ja (latter).

**I:** Men, som jeg også har sagt til de andre, så kan du få tilgang til transkripsjonen og eventuelt analysen, så du kan se.

**N:** Så vi kan få en kopi liksom?

**I:** Ja.

**N:** Ja, det hadde vært greit, morsomt å lese.

**I:** Ja, så jeg kan snakke med læreren deres. Kanskje jeg kommer tilbake hit og snakker litt om hva jeg har funnet ut også.

**N:** Høres greit ut.

**I:** Mhm. Så da må jeg bare si tusen takk for intervjuet da.

**N:** Bare hyggelig. Det var hyggelig å møte deg. Det var morsomt.

## Vedlegg 8: Eksempel på observasjonsnotat

<p>For eksempel <b>første undervisningsøkt</b></p>	<p><b>Overordnet fokus:</b> Kartlegge forutsetningene for læring, samt arbeid med skjønnlitterær kompetanse ved å observere elevenes atferd i undervisningen.</p>	
<p><b>Planlagte aktiviteter i undervisningen.</b></p>	<p><b>Beskrivelser, fortellinger og forklaringer av det som skjer i undervisningen.</b></p>	<p><b>Umiddelbare analyser og tolkninger av det som skjer i undervisningen.</b></p>
<p>(For eksempel)  <u>1 Introduksjon og bli kjent: ca. 15 minutter.</u>          -Bli kjent.          -Informasjon          -Spørsmål.          -Vi snakker kort om hvorfor vi leser skjønnlitteratur i skolen med utgangspunkt i norskfagets formål.</p> <p><u>2 Tekstlesing og tanker om hvordan man leser en skjønnlitterær tekst: ca. 12 minutter</u>          -Lesing individuelt.          -Osv.</p>	<p>Her beskriver jeg hva som hender i arbeidet med denne aktiviteten.</p>	<p>Her forsøker jeg å skrive ned umiddelbare analyser og tolkninger av beskrivelsene.</p>
<p><b>Observasjoner om undervisningenes sosiale og fysiske kontekst, den helhetlige oppfatningen av undervisningen og hva som eventuelt kan utvikles og forbedres:</b></p> <p><u>Den sosiale konteksten:</u></p> <p><u>Den fysiske og materielle konteksten:</u></p> <p><u>Den helhetlige oppfatningen av undervisningen:</u></p> <p><u>Hva som var hensiktsmessig og hva som ikke var hensiktsmessig:</u></p> <p><u>Hva som kan utvikles videre og eventuelt hvordan:</u></p>		

## Vedlegg 9: Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse

*Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt: masteroppgave i norskdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur, NTNU*

### **Bakgrunn og formål**

Det er et betydelig fokus på tekstkompetanse, nærmere bestemt literacy, i læreplanen *Kunnskapsløftet*, noe man blant annet ser gjennom vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene, men også i norskfagets formålsbeskrivelse (*Læreplan for norsk*). Literacy-kompetanse ses som nødvendig for at man skal kunne forstå og delta i tekstsamfunnet.

Det handler om at man gjennom kompetanse om tekst kan forstå ulike typer tekster, og at man kan produsere egne tekster. Ved selv å produsere egne tekster har man tilgang til skriftsamfunnet, og kan delta som en kritisk og reflektert samfunnsdeltaker.

Lesekompetanse er en viktig del av den helhetlige tekstkompetansen. I norskfaget, som har et spesielt ansvar for utviklingen av elevenes språk- og tekstkompetanse, handler det å kunne lese om å forstå og skape mening fra forskjellige tekster, reflektere over og vurdere tekster. Å kunne lese, forstå, skape mening og vurdere skjønnlitterære tekster er også en del av å kunne lese. Flere (bl.a. Skaftun 2009, Penne 2013, Blau 2003) viser hvordan skjønnlitterær kompetanse er en viktig literacy-kompetanse og er en viktig del av den helhetlige lesekompetansen. For læreren blir da oppgaven å i størst mulig grad legge til rette for gode læringssituasjoner hvor elevene kan arbeide med skjønnlitterær kompetanse. Gjennom en reflektert og vurderende holdning til egen undervisning må læreren alltid være på utkikk etter metoder og strategier som er hensiktsmessige å bruke når man skal arbeide med skjønnlitteratur i norskklasserommet.

En interessant metode å arbeide med skjønnlitteratur på er Sheridan D. Blaus (2003) ”The Literature Workshop”, som gir elevene muligheter til å utvikle selvregulerte strategier for å bli selvstendige lesere av skjønnlitteratur og produsenter av egne litterære tolkninger. Gjennom en god *kultur for læring* i klasserommet som inkluderer samarbeid og samtaler mellom elever, utvikler elevene ferdigheter til å produsere egne litterære tolkninger. Metoden fokuserer på lærings- og *leseprosessen* og de *metakognitive* aspektene ved lesing, som vil si å kunne overvåke egen leseprosess og å kunne styre egen lesing.

I masteroppgaven ønsker jeg derfor å undersøke hvordan en elevgruppe på vg1 (dere) ved studieforberedende utdanningsprogram *opplever å arbeide med skjønnlitteratur som metodisk bygger på prinsippene som ligger til grunn for Sheridan D. Blaus ”the literature workshop” (2003)*, praktisert gjennom tre undervisningsopplegg hvor jeg selv er læreren. Ut ifra elevenes (deres) opplevelser av undervisningen, som jeg forhåpentligvis vil få tilgang til gjennom *intervju* og *observasjoner* av undervisningen, ønsker jeg også å drøfte *i hvilken grad undervisningen, og de metodene og prinsippene den bygger på, er relevante i arbeidet med utviklingen av elevenes skjønnlitterære kompetanse*. Overordnet blir det et spørsmål om hvordan norsklæreren kan utvikle egen praksis for å fremme elevenes læring i norskklasserommet, og hvilke metoder og strategier som *kan* være hensiktsmessige i en litteraturredidaktisk praksis.



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

Metodene jeg skal bruke for å samle inn data/opplysninger om deres opplevelser av undervisningen er *1) en deltakende form for observasjon*, hvor jeg som lærer deltar aktivt i undervisningen, samtidig som jeg observerer hvordan dere opplever og erfarer undervisningen og de arbeidsmåtene den innbefatter, og *2) intervju av tre av dere (tre elever) etter hver undervisningsøkt*. Gjennom disse to metodene håper jeg at jeg vil få tilgang til hvordan dere opplever å arbeide med skjønnlitteratur på den måten som vi har gjort (kommer til å gjøre) gjennom de tre undervisningsøktene.

*Observasjon av undervisningen. Gjelder for hele klassen.* Deltakelse innebærer at dere deltar som vanlig i helklasse i norskundervisningen gjennom ei skoleuke. Det vil si at jeg (masterstudent Maja) har ansvaret for norskundervisningen tre ganger gjennom ei uke (de timene dere har den uka). I de tre øktene skal vi arbeide med lesing av skjønnlitterære tekster, hvor vi skal bruke forskjellige aktiviteter i arbeidet med tekstene. Arbeidsmåtene preges i hovedsak av mye samarbeid og samtaler mellom dere elever, samt individuell lesning av tekster. Dere vil ikke bli testet eller vurdert på noen måte, og jeg ønsker at dere skal opptre på en mest mulig naturlig måte i undervisningen. Jeg kommer på bakgrunn av det jeg observerer å gjøre noen notater etter hver undervisningsøkt om deres opplevelser av undervisningen, hvor fokuset vil ligge på arbeidsmåtene og aktivitetene vi har arbeidet med i undervisningen. Notatene vil ikke ta i bruk privat informasjon om deg/dere, og alle opplysninger vil bli aidentifiserte (aidentifiserte personopplysninger betyr at navn, skolenavn og andre opplysninger som gjør at man kan kjenne igjen deg som person, er erstattet med koder eller fiktive navn. For eksempel "Kari" i en vg1- klasse ved en videregående skole i Midt- Norge).

*Halvstrukturerte intervju. Gjelder for tre elevene.* Jeg håper at tre av dere vil la dere intervju tre ganger. Intervjuene vil foregå på skolen i et eget rom etter undervisningen, og et intervju (av en person) vil vare i 10 – 15 minutter. Intervjuet vil være halvstrukturert, som vil si at jeg som intervjuer på forhånd har plukket ut noen temaer og noen oppfølgingsspørsmål som vi skal ta utgangspunkt i under intervjuet. Jeg ønsker at intervjuet skal være mer en samtale om dine tanker, meninger og opplevelser rundt undervisningen, og den måten vi har arbeidet med litteratur og lesing på i undervisningen. Vi kommer også inn på undervisningens læringsutbytte, og refleksjoner rundt hvordan man kan arbeide for å bli en god skjønnlitterær leser, og hvorfor det eventuelt er viktig. Her er jeg ute etter dine meninger og opplevelser. Private opplysninger er ikke direkte relevante i intervjuet (navn, etnisitet, familie, eventuelle diagnoser, o.l.), men hvis slike opplysninger kommer fram i intervjuet, vil jeg anonymisere opplysningene kort tid etter intervjuet (når jeg transkriberer det). Intervjuet vil bli tatt opp på lyd, og vil senere lagres på en passordbeskyttet pc. Deretter vil jeg, i kort tid etter undervisningen (en til to uker) transkribere intervjuene, som vil si at man omformer teksten fra muntlig form (lyden) til skriftlig form, før jeg sletter lydopptaket. I transkripsjonsprosessen (fra muntlig tale til tekst) vil jeg aidentifisere opplysningene om deg (navn, bakgrunn, o.l. vil erstattes med en kode, kategori eller fiktive navn).

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt (hemmelig), og alle notater og informasjon vil være lagret på en passordbeskyttet pc. Det er kun meg (masterstudent Maja) og min veileder Lars August Fodstad som vil ha tilgang til opplysningene (det dere sier) som kommer fram i intervjuene og undervisningen/observasjonen, men det er i hovedsak jeg som vil behandle personopplysningene.

Notatene fra observasjonene og transkripsjonsnotatene (det dere sier i intervjuene) vil bli aidentifiserte (navn, bakgrunnsopplysninger om deg og sensitiv/privat informasjon vil bli erstattet med en kode, kategori og/eller fiktive navn). Det er imidlertid mulig at du, eller andre personer som kjenner deg *svært* godt, eller vet at du har deltatt i prosjektet, kan gjenkjenne deg gjennom det jeg skriver i masteroppgaven, selv om navn og andre identifiserbare personopplysninger vil bli anonymiserte. Spesielt gjennom sitater (utdrag fra det dere sier i intervjuene) er det mulig at du kan gjenkjenne deg selv, eller andre som kjenner deg veldig godt kan gjenkjenne deg. *Derfor ber jeg om tillatelse fra deg/dere (dette gjelder kun dere som blir intervjuet) om jeg kan bruke sitater fra deg i masteroppgaven.* Jeg vil ikke bruke sitater som er sensitive eller svært private.

Prosjektet (masteroppgaven) skal etter planen avsluttes 15/05- 2016. Alle resterende (person)opplysninger: notater fra observasjonen og intervjuene, transkripsjonsnotater, o.l. vil da bli slettet på en sikker måte.

### **Deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet. Det vil ikke påvirke forholdet til skolen og/eller læreren om du ikke vil delta.

Dersom du har spørsmål om studien/masteroppgaven, ta kontakt med Maja Myhre Thomassen (masterstudent v/NTNU, Institutt for språk og litteratur, [maja.myhre.thomassen@gmail.com](mailto:maja.myhre.thomassen@gmail.com)), eventuelt veileder Lars August Fodstad (førsteamanuensis v/NTNU, Institutt for språk og litteratur, [lars.fodstad@ntnu.no](mailto:lars.fodstad@ntnu.no)).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

(Samtykke kan innhentes skriftlig eller muntlig)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og jeg er villig til å delta i studien:

I intervju (3 intervjuer): \_\_\_\_\_ I undervisningen (3 økter): \_\_\_\_\_

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 10: Godkjenning fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr 985 321 884

Lars August Fodstad  
Institutt for språk og litteratur NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.12.2015

Vår ref: 45306 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45306	<i>Tre eksperimenter om lesing av skjønnlitteratur: elevers opplevelser og erfaringer med litteraturarbeid i norskklasserommet</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Lars August Fodstad
Student	Maja Myhre Thomassen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan man kan legge til rette for en litteraturredaktisk praksis i norskklasserommet som fremmer skjønnlitterær kompetanse som en literacy-kompetanse. Dette undersøkes ved å utforske et praktisert undervisningsopplegg, som jeg selv planla, praktiserte og vurderer her. Mer spesifikt er oppgavens problemstilling: *Hvordan kan man tilrettelegge for en litteraturredaktisk praksis som fremmer skjønnlitterær kompetanse? Og på hvilken måte skapte den praktiserte undervisningen forutsetninger for utvikling av skjønnlitterær kompetanse?*

Undervisningsopplegget, som består av tre økter, ble prøvd ut i en vg1-klasse ved studieforberedende utdanningsprogram i videregående opplæring ved en skole i Midt-Norge i løpet av ei uke vinteren 2016. Studien er utformet som en kvalitativ kasusstudie av den praktiserte undervisningen, hvor deltakende observasjon og halvstrukturerte intervju tjener som datainnsamlingsstrategier. I oppgaven undersøker jeg kasuset ved å analysere og tolke elevenes utsagn og observasjonsnotatene, og jeg drøfter og vurderer sentrale aspekt ved undervisningen i lys av aktuelle teoretiske perspektiver om literacy og skjønnlitterær kompetanse. Sheridan D. Blau (2003) sin framstilling av skjønnlitterær kompetanse og hans føringer for hvordan man kan tilrettelegge for et læringsarbeid som fremmer kompetansen, er særlig relevant. I tillegg vurderer jeg hva som kan være sentralt for videre litteraturredaktisk praksis. Det overordnede perspektivet er lærerforskerens utviklingsarbeid, og studien er ment som et refleksjonsredskap for andre lærere i lignende situasjoner.

Undersøkelsen av det praktiserte undervisningsopplegget viser at å samtale i grupper og å samtale i plenum om en litterær tekst kan være hensiktsmessig for arbeid med skjønnlitterær kompetanse. Videre viser undersøkelsen at arbeid med den litterære tekstens intertekstuelle forhold og kontekst, gjenlesing og å være oppmerksom i leseprosessen, muligens skaper forutsetninger for utvikling av kompetansen. Det ser også ut til at arbeid med å konstruere lesninger gjennom logiske resonnementer og bevisføring, å skrive notater underveis i leseprosessen og arbeid med metakognisjon, *kan* legge til rette for en praksis som fremmer skjønnlitterær kompetanse.