

Masteroppgave

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

Synne Hångmann

Skam i dialog med *Et dukkehjem*; elevdeltakelse i litterære samtaler

Hvordan samtaler fire elever om *Et dukkehjem* i et undervisningsopplegg, der også tv-serien *Skam* inngår?

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5.-10. trinn

Veileder: Ann Sylvi Larsen

Trondheim, mai 2017

Synne Hångmann

Skam i dialog med *Et dukkehjem*; elevdeltakelse i litterære samtaler

Hvordan samtaler fire elever om *Et dukkehjem* i et undervisningsopplegg, der også tv-serien *Skam* inngår?

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5.-10. trinn
Veileder: Ann Sylvi Larsen
Trondheim, mai 2017

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

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

Forord

Proessen med å skrive en masteroppgave har bestått av mange utfordrende skriveprosesser, men mest av alt har det vært et spennende og interessant semester. Det må presiseres at denne oppgaven ikke hadde vært mulig å gjennomføre uten den hjelpen jeg har fått underveis, og når oppgaven nå står ferdig er det flere jeg ønsker å takke. Først og fremst ønsker jeg å takke norsklæreren som viste meg tillit og ønsket meg velkommen inn i deres klasserom. En stor takk rettes også til fokuselevne Kristine, Tonje, Ida og Ola, som med sine erfaringer har bidratt til å skape oppgaven. Jeg vil også takke gode venner, familie og samboer som har vært viktige støttespillere og oppmuntret meg underveis i prosessen. Til sist vil jeg rette en stor takk til min veileder Ann Sylvi Larsen for gode råd og faglige innspill, og for at du har møtt prosjektet mitt med positivt engasjement og interesse.

Trondheim, Rotvoll, 18.05.2017

Synne Hångmann

Story of the Ibsen

The Ibsen of the story-

Skam - NRK.no

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Å bygge bro mellom samtidsteksten og den klassiske teksten	1
1.2 Bakgrunn for studien	2
1.3 Studiens formål og problemstilling	4
1.3 Forskningsfeltet	5
1.4 Oppgavens oppbygging	7
2.0 Teoretiske perspektiv	9
2.1 Det dialogiske klasserommet	9
2.2 Resepsjonsteori – hvordan eleven konstruerer sin mening	11
2.2.1 Forståelseshorisont	12
2.2.2 Forestillingsverden	12
2.3 Litteraturundervisning i norskfaget – litterær kompetanse og opplevd relevans	14
2.4 Den litterære samtalen som pedagogisk ressurs	16
2.5 En identitetsdannende litteraturundervisning	17
2.6 Intertekstualitet – møte mellom to tekster	19
3.0 Metode – veien til ny kunnskap	21
3.1 Forskningsdesign	21
3.2 Forskningsdeltakere	22
3.3 Undervisningsopplegget og innsamling av materiale	23
3.4 Analysestrategier	26
3.5 Etske forpliktelser	27
3.6 Reliabilitet og validitet	28
4.0 <i>Et dukkehjem</i> og <i>Skam</i> – tekstvalg, kontekst og analyse	31
4.1 Begrunnelse for valg av de litterære tekstene <i>Et dukkehjem</i> og <i>Skam</i>	31
4.2 Kontekst – <i>Et dukkehjem</i>	33
4.2.1 Handling og min analyse av <i>Et dukkehjem</i>	34
4.3 Kontekst og analyse – <i>Skam</i>	37
4.4 <i>Skam</i> i dialog med <i>Et dukkehjem</i>	39
5.0 Analyse av litteraturundervisningen	43
5.1 Klasseromskontekst og introduksjon av elevene	43
5.2 Introduksjon av realismen og Henrik Ibsen	45

5.3 <i>Et dukkehjem</i> – elevenes første tekstrespons	46
5.4 <i>Skam</i> – elevenes andre tekstrespons	50
5.5 Den litterære samtalen	51
5.5.1 Tilnærming til tekst.....	52
5.5.2 Identitetsspørsmål – hvem er Nora og Noora?	55
5.5.3 Opplevd relevans – «en større mening liksom».....	57
5.5.4 Horisontutvidelse «i dag så ser jeg ganske mange likheter»	59
5.6 Etter endt undervisning – elevenes individuelle forståelseshorisont.....	62
6.0 Drøfting og konklusjon	67
6.1 Videre drøfting	67
6.2 Svar på forskningsspørsmål.....	69
7.0 Didaktiske refleksjoner	73
Litteraturliste.....	75
Vedlegg	81
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	81
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	83
Vedlegg 3: Transkripsjonsforklaring.....	85
Vedlegg 4: Støtteark i arbeidet med <i>Et dukkehjem</i> og <i>Skam</i>	87
Vedlegg 5: Støtteark til den litterære samtalen	89
Vedlegg 6: Intervjuguide	91

1.0 Innledning

1.1 Å bygge bro mellom samtidsteksten og den klassiske teksten

«*Et dukkehjem* var samfunnet på den tida. *Skam* er samfunnet i den her tida - NÅ!»

Sitatet ovenfor er hentet fra en samtalegruppe som danner grunnlaget for denne studiens analyse. Sitatet illustrerer elevers møte med skjønnlitterære tekster i norskfaget, som er denne studiens hovedanliggende. I denne oppgaven vil jeg se eldre litteratur i dialog med nye tekster, gjennom å gi eksempler på hvordan man kan gjøre eldre litteratur aktuell for dagens ungdom. Oppgaven har som formål å gjøre Ibsens drama *Et dukkehjem* relevant for elever i 2017 ved å benytte NRKs tv-serie *Skam* som en døråpner. *Skam* inngår som en del av *det utvidede tekstbegrepet* som omfatter både bilde, musikk, lyd, tale o.l. En film, eller en tv-serie i denne sammenheng, kan slikt sett bli omtalt som en multimodal tekst, og som er et gjennomgående begrep i læreplanen.¹ I tillegg blir begrepene litteratur og skjønnlitteratur brukt gjennomgående i denne oppgaven. Skjønnlitteratur er en samlebetegnelse for oppdiktete tekster eller fiksjonstekster som har som hensikt å fremstille virkeligheten (Lothe, Refsum og Solberg, 2007, s. 211). Siden disse begrepene er allmenn språkbruk, kommer jeg i likhet med Åsmund Hennig (2010, s. 22-24) til å bruke begrepet litteratur synonymt med skjønnlitteratur videre i oppgaven.

Som elev, praksiselev og senere som vikar på ungdomstrinnet, har jeg erfart at Henrik Ibsens drama *Et dukkehjem* fremdeles er en gjenganger i arbeidet med litteratur. Kanskje ikke så rart da Ibsen er en av Norges mest kjente forfattere, samt at stykkene hans spilles over hele verden. Dramaet *Et dukkehjem* regnes for å være en av de store klassikerne og har skapt engasjement med sin kritikk av ulike samfunnsforhold. Det er liten tvil om at stykket inngår som en del av den skjønnlitterære kanon, og jeg opplever at de kanoniske verkene blir viet mye plass i skolens litteraturundervisning. Våren 2016 observerte jeg en 10. klasse i deres arbeid med *Et dukkehjem*, som senere dannet grunnlaget for mitt miniprojekt. Arbeidet førte med seg mange gode refleksjoner, men likevel opplever jeg at elevene etterspør hva som er formålet med faget, samt hvilken relevans det har for deres læring.

¹ En multimodal tekst eller en sammensatt tekst, er en tekst der flere modaliteter benyttes. Det kan blant annet være kombinasjoner av verbaltekst, film og lyd (Liestøl, Fagerjord og Hannemyr, 2009).

I artikkelen «Hva er fagskriving i norskfaget» påpekes det at skriveopplæringen i skolen, i større grad må ha et formål og en relevans for elevene, da det for lite fokus fra lærerne på hvorfor elevene skal skrive og hva teksten skal brukes til (Kringstad og Kvithyld, 2013, s. 34). Dette sammenfaller med mine tanker om at elevene savner informasjon om formålet med ulike oppgaver som gis, noe som er viktig for å skape meningsfulle lærings situasjoner, også i litteraturundervisningen.

Arbeid med sentrale tema innenfor norskfaget generelt, og den klassiske litteraturen spesielt, kan i noen grad kan virke fremmed for elevenes livsverden. Utfordringen ligger derfor i hvordan man skal klare å aktualisere eldre litteratur for elever i 2017 og hvordan man skal legge til rette for at elevene i større grad skal kunne se relevansen av de valgene vi som lærere tar. I boken *Inn i teksten – ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse*, skriver Lillesvangstu, Tønnessen og Dahll- Larssøn (2007) om viktigheten av å bevisstgjøre elevene om at det finnes mange veier inn i teksten. Med henhold til deres tanker ønsker jeg med denne oppgaven å bidra i litteraturundervisningen gjennom å eksemplifisere hvordan man kan åpne tekster og bruke ungdommenes egne forutsetninger for å lese og oppleve litterære tekster. Jeg mener at norskfaget i større grad må revitaliseres, blant annet gjennom å ta i bruk ulike media i undervisningen. Volumet trenger ikke nødvendigvis å bli mindre, men gå i dybden på de tekstene man ønsker å benytte, og jobbe med dem på nyanserte måter. Skal elevene læres til å bli kritiske lesere må vi møte elevene på deres plattform, og også bruke tekster som elevene møter på fritiden.

På grunnlag av dette er min intensjon med prosjektet å benytte meg av NRKs tv-serie *Skam* for at elevene skal få et nyansert bilde av Henrik Ibsens drama *Et dukkehjem*, samt vise hvorfor klassikere som Ibsen fremdeles fortjener en legitim plass i elevenes litteraturundervisning.

1.2 Bakgrunn for studien

Et samfunn i konstant endring fordrer også en skole som er i stand til å tenke nytt. Med Kunnskapsløftet (LK06) ble det innført fem grunnleggende ferdigheter som skal gjelde for alle fag. Ett av formålene med de grunnleggende ferdighetene er at elevene skal læres til å uttrykke seg på fagenes premisser. I norskfaget har læreren et særlig ansvar for å gi elevene en bred tekstkompetanse, men spørsmålet er hvilke tekster som fenger og oppleves som relevante for elevene? Hallvard Kjelen (2013) undersøkte i sin doktorgradsavhandling hvordan lærerne

opplever den friheten og ansvaret som kom med Kunnskapsløftet. I undersøkelsen fant han blant annet at lærerne uttrykker usikkerhet om hva som faktisk er kjernen i det nye norskfaget. Lærernes økte frihet, for ikke å snakke om ansvar, når det kommer til å velge ut tekster for elevene kommer blant annet til uttrykk gjennom hovedområdet *Språk, litteratur og kultur*. I ett av kompetansemålene står det: «målet for opplæringen er at eleven skal kunne presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Kompetansemålet peker på at både samtidstekstene og de klassiske tekstene har en selvfølgelig plass i skolens litteraturundervisning. Likevel ligger det ingen eksplisitte føringer for hvilke tekster man skal jobbe med, eller hvordan man ønsker å arbeide med disse tekstene for å sikre elevenes læring. I Stortingsmelding nr. 28 *Fag – fordypning – forståelse* går det fram at den kunnskapen som formidles i skolen skal være relevant for mestring av eget liv, og som en del av den forberedende prosessen til senere deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (Meld. St. 28, (2015-2016)). Det hviler derfor et stort ansvar på læreren å tilrettelegge for opplegg som er i tråd med formålet med faget, men vel så viktig, opplegg som engasjerer og motiverer elevene.

I læreplanen for norsk finner vi blant annet at et av formålene for faget er å motivere elevene til lese- og skrive lyst (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Motivasjon som drivkraft er en viktig faktor i elevenes læring og er nært beslektet med relevansbegrepet. Professor i norsk fagdidaktikk, Jon Smidt (1989, s. 32) nytter begrepet *subjektiv relevans*, som en vesentlig forutsetning i prosessen om å skape motiverte elever som opplever skrive- og leseformålet som relevant. Smidts teorier blir utdypet nærmere i oppgavens teorikapittel (s.16).

Litteraturredidaktiker Judith Langer gjennomførte en studie i 2001 der hun undersøkte hvordan de unges leseferdigheter hang sammen med sosial bakgrunn. På de skolene der elevene viste bedre testresultater viste det seg at læreren brukte tid på å finne ut hvilke kunnskaper og erfaringer elevene hadde med seg hjemmefra, og deretter bygget videre på disse forkunnskapene (Roe, 2011, s.136-137). Dette sammenfaller med den generelle delen av læreplanen som uttrykker et konstruktivistisk kunnskaps - og læringssyn:

Læring skjer ved at det ukjende blir forstått ut frå det kjende - dei omgrep ein har, avgjer kva ein kan gripe og fatte. Kunnskap, dugleik og haldningar utviklar seg i samspel mellom gamle førestellingar og nye inntrykk (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Med bakgrunn i Smidts (1989) relevansbegrep, Langers (2001) funn om elevers erfaringsbaserte kunnskaper, samt den generelle delen av læreplanens konstruktivistiske

læringssyn, anser jeg *Skam* som en fruktbar tekståpner for å aktualisere eldre litteratur. Dette er noe jeg kommer tilbake til i kapittel fire, der jeg blant annet vil utdype min begrunnelse for valg av tekst (s. 31).

1.3 Studiens formål og problemstilling

I læreplanen står det eksplisitt at elevene skal jobbe med skjønnlitterære tekster, men hvilken arbeidsmetode som skal benyttes for å sikre elevenes læring, er opp til lærer. Likevel går det fram av læreplanen at dialog er en fruktbar tilnærming i arbeidet med litteratur. I et av kompetansemålene under hovedområdet for muntlig kommunikasjon etter 10. årstrinn står det: «mål for opplæringen er at eleven skal kunne samtale om form, innhold og formål i litteratur (...) (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Litterære samtaler er en verdifull arbeidsform, der elevene inviteres inn den norskfaglige praksisen gjennom en dialogisk diskurs.

Arbeidsformen utnytter potensialet i å dele egne opplevelser, samtidig som man inviteres til å se andres perspektiver og forståelse av en tekst.

Viktigheten av språket som redskap i kollektiv tenkning, er forankret i et sosiokulturelt syn på læring, som også denne oppgaven inngår i. Jeg har tro på en klasseromskultur som fremmer samtale og dialog som arbeidsform, der elevenes egen aktivitet står sentralt. En kultur preget av gjensidig respekt, der hver og en får mulighet til å utfolde sitt potensial og vise at de kan bidra med noe til fellesskapet. Neil Mercer (2000) nytter begrepet *interthinking* som går ut på at man ved hjelp av språket skaper mening sammen, som et redskap i samhandling med andre. Skolen er trolig den største arenaen der barn og unge lærer og forstår viktigheten av å være en del av et fellesskap. Å utnytte den dialogiske kvalitetens læringspotensial, er en forutsetning for å forberede elevene på senere demokratisk arbeids- og samfunnsniv. Målet er ikke å oppfordre til felles enighet, men vise forståelse for andres tenkemåter og at det er legitimt å være uenige.

Å måle effekten av elevenes økte forståelse av en tekst er komplisert og lite målbart. Jeg ønsker å utforske hvordan litterære samtaler som læringssituasjon kan bidra til refleksjon omkring verdien av å lese forskjellige tekster, og hvilken relevans det har for elevene. Høsten 2016 gjennomførte jeg derfor et litteraturdydidaktisk undervisningsopplegg hos en 9. klasse, for å samle inn empiri til denne oppgaven. I korte trekk skulle elevene jobbe parallelt med NRKs tv-serie *Skam* og *Et dukkehjem*, der de fikk anledning til å uttrykke forståelse både gjennom det muntlige og skriftlige språket. Det skriftlige arbeidet fungerte i hovedsak som elevenes individuelle tekstrespons som de skulle ta med seg inn i den litterære samtalen. Samtalen

fungerte som en møteplass der elevene fikk mulighet til å uttrykke seg muntlig i et tolkningsfellesskap. Formålet med undervisningsopplegget er at elevene skal oppleve litteraturen som aktuell og hensiktsmessig. Derfor var jeg opptatt av at elevene skulle se gjennom det tidstypiske for den tiden *Et dukkehjem* ble skrevet, og i større grad ta utgangspunkt i det universelle ved Ibsen sine verk, som elevene enklere kunne koble til egen livsverden.

I denne oppgaven har jeg derfor valgt å ta for meg fire ungdomsskoleelevers møte med en klassisk tekst og en samtidstekst, der målet er å undersøke hvordan elevene samtaler om tekst, samt hvordan den litterære samtalen som arbeidsform kan være en kilde til opplevd relevans i møte med eldre litteratur. I denne oppgaven har læreren hatt en tilbaketrukket rolle, da det er den elevstyrte gruppesamtalen jeg har hatt interesse av å undersøke. Hensikten er at samtalen skal bli en kilde til personlig innlevelse, refleksjoner over sammenhenger, og mellom teksten og det virkelige liv. På bakgrunn av dette vil studien belyse følgende problemstilling:

Hvordan samtaler fire elever om *Et dukkehjem* i et undervisningsopplegg, der også tv-serien *Skam* inngår?

Ut fra denne problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke koblinger ser elevene mellom de to verkene *Et dukkehjem* og *Skam*?
- Hvilken relevans har *Et dukkehjem* og *Skam* for elevene?
- Hva kan Ibsens drama *Et dukkehjem* si ungdom i dag?

Dette er spørsmål jeg ønsker å forske mer på og som forhåpentligvis vil lede fram til noen didaktiske begrunnelser i arbeidet med skjønnlitteratur, og som tar sikte på å svare på studiens problemstilling. Hensikten er å undersøke hvordan man kan kombinere eldre litteratur med nyere litteratur, slik at den som leser settes i bevegelse og bygger bro mellom seg selv, den nye og den eldre litteraturen.

1.3 Forskningsfeltet

Denne studien er en del av den norskfaglige diskursen, og har som overordnet mål å bidra med noen innsikter i den norskdidaktiske litteraturforskningen. Med litterære samtaler som forskningsobjekt, har jeg undersøkt hva som beveger seg i klasseromsforskningen. Med

henhold til læreplanen fremmer den samtalen som arbeidsform, og mye av forskingen på området baserer seg på helklassesamtalen der lærer har det autoritative ordet.

Blant annet har Tove Sommervold (2011, s. 38-40) i sin artikkel «Læreren og den litterære samtalen», undersøkt lærers rolle i tilretteleggingen av helklassesamtalen. Hun er opptatt av lærers bevissthet omkring egen utøvelse og fremmer viktigheten av å stille elevene spørsmål som leder fram til refleksjon og trener deres kritiske evne. Undersøkelsen viser riktignok at elevene ikke involverte seg nok i samtalen. Elevene forsøkte ikke å danne en felles tekst og anerkjente ikke denne typen arbeidsform. Dette resulterte i at den dialogiske kvaliteten ikke ble godt nok utnyttet og undervisningen ble monologisk. I artikkelen stiller hun likevel spørsmål om elevene ville involvert seg mer i samtalen dersom lærer var mindre deltakende i diskusjonen. Om lærers tilbaketrekkende rolle ville lede fram en mer dynamisk gruppesamtale vil jeg undersøke videre.

Jon Smidt (1989) har i sin bok *Seks lesere på skolen, hva de søkte, hva de fant*, undersøkt om elevene klarer å dra nytte av de kravene skolen stiller og hvilken relevans det har. Smidts studie er aktuell for mitt prosjekt da han støtter en litteraturundervisning som er opptatt av elevenes personlige tekstopplevelse og at teksten skal ha subjektiv relevans. Smidt (1989, s. 246-247) fant i sin studie at en litteraturundervisning som tar sikte på å studere fortiden, må ha en hensikt som angår de involverte. Han poengterer at lærer og elev møter tekster på ulike måter og at lærers rekonstruksjon ikke alltid blir oppfattet som relevante for elevene. Både Sommervold og Smidt bidrar med interessante perspektiver som er relevante for min forskning. Samtidig kan de fungere som et argument for å undersøke den elevstyrte gruppesamtalen nærmere.

Aslaug Gourvennec, Ingrid Nielsen og Atle Skaftun (2014, s. 42) har i sin artikkel «Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis», undersøkt elevenes litterære samtale i arbeidet med dikt. De fant at elevene engasjerte seg i gruppesamtalen og at elevene gjennom å dele erfaringer åpnet opp for større forståelse for diktet. I tillegg benyttet Gourvennec et al. (2014, s. 32) et forskningsdesign for å skape trygge rammer rundt samtalsituasjonen. Elevene ble bedt om å finne noe som fanget oppmerksomheten deres, som en slags igangsetter før samtalen. Deres arbeid inspirerte meg, og jeg har i mitt prosjekt benyttet en liknende igangsetter, noe jeg utdyper nærmere i metodekapittelet (s. 23).

I tillegg til forskningsartiklene foreligger det flere masteroppgaver og mindre artikler som er fokusert på den elevstyrte samtalen i mindre grupper. Ingrid Floor Øian (2016), undersøkte i sin masteroppgave hvordan samtalen utviklet elevenes relasjoner til det lyriske jeget i et dikt av Yahya Hassan. Hun fant at elevenes interesse og engasjement for diktet økte

i takt med at samtalen åpnet for personlig engasjement og en utvidet forståelse (Øian, 2016, s. 65).

Marthe Lønnum (2017) publiserte nylig en artikkel i *Norsklæreren*, der hun undersøkte hvordan rap-låten «Styggen på ryggen» av OnkIP & De Fjerne Slektningene, kunne fungere som en døråpner i arbeidet med litteratur i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Også Lønnum (2017, s. 154) fant at elevenes samtale åpnet opp for nye perspektiver der elevene sammen utviklet en rikere forståelse av teksten. I tillegg viser hun at en rap-tekst som er kjent fra elevenes fritidskultur kan fungere som en motivasjonsfaktor for å ta opp temaer som er aktuelle i elevenes samtid. I sum bidrar forskningsfeltet med perspektiver som kan være med å bekrefte eller avkrefte funn i min undersøkelse, og på den måten styrke de konklusjonene jeg kommer fram til.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er bygget opp med kapitler, der jeg i kapittel 2 beskriver det teoretiske rammeverket. Her er det Bakhtin (2005), Dysthe (1995), Gadamer (2004, 2010) og Langer (2011) som danner det teoretiske fundamentet. Videre vil jeg i kapittel 3 beskrive og begrunne mine metodiske valg og redegjøre for hvordan data ble samlet inn. I tillegg vil det foreligge en beskrivelse av undervisningsopplegget samt hvordan de litterære samtaler ble gjennomført. I kapittel 4 vil jeg presentere en nærmere begrunnelse for mitt valg av tekstene *Et dukkehjem* og *Skam*, der jeg vil redegjøre for deres potensial som en del av litteraturundervisningen. Min nærlesning av de to tekstene vil også foreligge i dette kapitlet, der jeg først vil presentere *Et dukkehjem* og deretter *Skam*. Det påfølgende kapitlet består av selve analysen og drøftingen av fokusgruppens litterære samtale som vil bli fremstilt kronologisk med henhold til undervisningsopplegget. Analysen vil bli presentert i tråd med det teoretiske rammeverket samt den empiriske konteksten som ligger til grunn i oppgaven. I kapittel 6 vil jeg gi en oppsummering og drøfte de funnene som foreligger, før jeg avslutningsvis i kapittel 7 avrunder oppgaven med noen didaktiske refleksjoner.

2.0 Teoretiske perspektiv

2.1 Det dialogiske klasserommet

Til grunn for denne studien ligger det en forståelse av at læring skjer innenfor et sosiokulturelt og dialogisk paradigme. Eleven konstruerer sin viten på bakgrunn av tidligere kunnskap og erfaring som blir etterprøvd i samspill med omverdenene gjennom aktiv tenking og refleksjon. For å forstå det dialogiske samspillet i tilnærming til klasserommet og betydning av dialogen som et språklig redskap i undervisningen, er den russiske språkfilosofen Mikhail Bakhtins teorier essensielle for denne oppgaven. Hans tanker om hvordan språket blir brukt i ulike sosiale sammenhenger, gjør at hans dialogiske språksyn er svært aktuelt for å forstå hva som skjer i det dialogiske samspillet mellom elevene. I boken *Spørsmålet om talegenrane* får vi et innblikk i Bakhtins (2005) dialogiske syn på språk, og det er ytringen som er selve kjernen i hans språkteorier.

Bakhtin (2005, s. 9) hevder at språket oppstår som en konsekvens av menneskets behov for å uttrykke seg. Dette får betydning for språkets kommunikative funksjon, og dialogbegrepet står derfor som selve grunnsteinen i Bakhtins språkteorier. Dialogen består av ytringer som inngår i en svært kompleks ytringsskjede. Bakhtins syn på ytringa viser til at alle ytringer står i et dialogisk forhold til hverandre slik at det alltid bor andre stemmer i det som blir ytret. Det er i det dialogiske samspillet at mening oppstår, noe som tilsier at en ytring aldri er isolert (Bakhtin, 2005, s.11). En ytring representerer både den skriftlige og den muntlige kommunikasjonen og den kan være alt fra en kort replikk til en lengre tekst. Ytringen er alltid konstruert med tanken om at den kan generere andre svar og reaksjoner (Bakhtin, 2005, s.38). Skifte av taler markerer ytringas formål som adressat, den er alltid rettet mot noen som kan skape andre og nye svar (Bakhtin, 2005, s. 43). Den som taler retter sin ytring mot mottakeren, som må forberede en respons som er forventet av avsender (Bakhtin, 2005, s.10). Med et slikt syn på ytringen blir den andre som ytringen er rettet mot, svært viktig i en kommunikasjonsprosess.

Olga Dysthe (1995) beskriver i boken *Det flerstemmige klasserommet* hvordan Bakhtins teorier kan videreføres til klasserommet. I den forbindelse har hun utviklet en dialogisk diskursmodell for å vise til en del faktorer som er med på å sette spor i teksten (Dysthe, 1995, s. 52). Jeg skal ikke forklare modellen dyptgående, men vil likevel få frem hvilke relasjonelle forhold som kan være med på å påvirke elevenes tekstproduksjon. Dette kan være forhold som påvirker skrivers forhold til emne, til forfatter, eller til andre som skal

lese teksten. I tillegg vil blant annet den historiske konteksten eller lærers stemme være med på å påvirke lese- og skrivesituasjonene. Spenningen mellom de ulike stemmene åpner opp for ulike perspektiver, og det er i interaksjon mellom de ulike stemmene at meningsskapning oppstår (Dysthe, 1995, s. 58). Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan den kollektive meningsskapningen mellom elevene oppstår som følge av deres ulike relasjonelle forhold og perspektiver de bringer med seg inn i samtalen.

Teoriene til Bakhtin er først og fremst å betrakte som språkteorier. I min studie søker jeg innsikt i den menneskelige relasjonen mellom elevene og hvordan de skaper mening sammen med andre. Et slikt syn på læring omtales som sosiokulturelt, og er videreført av pedagogen Lev Vygotskij. I boken *Litteratur – forståelse og fortolkning*, beskriver Birte Sørensen (2001, s. 85f) et konstruktivistisk syn på læring, der hun tar utgangspunkt i Vygotskij's tenkning. Innenfor konstruktivismen er man opptatt av hvordan barn og unge konstruerer sin virkelighet og hvordan de bygger opp sitt tekstunivers underveis i leseprosessen. Som Sørensen (2001, s. 85) gir uttrykk for er konstruktivismen en erfaringspedagogikk. Et slikt læringssyn fordrer derfor at elevene er delaktige i undervisningssituasjonen slik at de får muligheten til å konstruere sin virkelighet og sine leseerfaringer.

Dysthe (1995, s. 12) viser til at lærer dominerer store deler av klasseromsdiskursen, der mye av undervisningen har tradisjon for å legge opp til en spørsmål- svar kommunikasjon. Dysthe (1995, s. 67) omtaler denne formen for klasseromspraksis som monologisk, da det dialogiske potensialet ikke er godt nok utnyttet. Læreren påtar seg ofte rollen som formidler av det autoritative ordet, noe som bevisst eller ubevisst fører til et hierarki, som hindrer en reell dialog mellom lærer og elev (Dysthe, 1995, s. 68). For å fremme læring som en aktiv prosess, mener Dysthe (1995, s. 214) at man kan benytte autentiske spørsmål. Slike autentiske spørsmål kjennetegnes av at de ikke har svar som er gitt på forhånd, noe som tilsier at lærer ikke sitter med det korrekte svaret. Fordelen med de autentiske spørsmålene er at elevene selv må tenke og reflektere, og på den måten konstruere sin egen forståelse og opplevelse av å lese teksten. På den måten inviteres elevene med på en undervisningssamtale som er preget av diskusjon.

I min studie er det de elevstyrte gruppesamtalene som studeres. Det vil si at lærer har en tilbaketrasket rolle som styrer av det autoritative ordet. Lærer må vise vei inn i teksten, men elevene må selv stå for det dialogiske samspillet. På den måten har flere anledning til å ta del i samtalen og sammen bidra til å videreutvikle hverandres respons. Dersom elevene i den

litterære samtalen håndterer dette, vil de forhåpentligvis sitte igjen med en god litterær opplevelse og en økt forståelse for tekst.

2.2 Resepsjonsteori – hvordan eleven konstruerer sin mening

Skjønnlitteraturen har et verdifullt potensial da det er opp til leseren selv å konstruere en virkelighet som gir mening. I undervisningssammenheng betyr det at enhver lesesituasjon må forstås ut ifra et subjektivt ståsted med mange ulike forståelser av en tekst. Denne oppmerksomheten som retter seg mot den som leser og hvordan leseren leser for å skape mening, blir med et fellesbegrep omtalt som resepsjonsteori (Claudi, 2013, s.111). Sørensen (2001, s.73) forteller at en orientering mot leserens individuelle forståelse av en tekst, for noen tiår tilbake, var en utenkelig tanke. For en litteraturunderviser var det selve teksten som var relevant å undersøke, da det var opplagt at den hadde en bestemt mening.

En av de som var inspirert av forholdet mellom leser og tekst var den tyske resepsjonsteoretikeren Wolfgang Iser. Han forklarer hvordan leseren konstruerer mening gjennom selve leseprosessen, og at det er interaksjonene mellom leser og tekst som er viktig for etableringen av det litterære verket (Iser, 1978, s. 10). Når vi leser tekster vil vi oppleve at teksten legger opp til en kombinasjon av noe kjent og noe ukjent. Teksten kan by på detaljerte beskrivelser, men det kan også være informasjon som er utelatt. Disse uspesifiserte elementene er det Iser (1978, s. 169) omtaler som tomrom eller tomme plasser. Disse tomrommene er hull eller noe som er utelatt fra teksten, og som leseren selv må fylle for å finne sammenhenger i teksten. De tomme rommene er å betrakte som et virkemiddel for å skape dynamikk i teksten gjennom å aktivere leserens forestillingsevne (Iser, 1978, s. 169). I følge Iser (1981, s.111) åpner tomrommene opp for teksttolkning, og det er opp til den enkelte leser å konstruere sin mening alt etter hvilke kunnskaper og erfaringer leseren besitter, samt hvilke holdninger og forventninger man møter teksten med. Alt dette vil være med på å påvirke leseerfaringen til den enkelte, noe som tilsier at hver lesning er unik.

Når elevene samtaler om en tekst vil de oppleve at ulike perspektiver vil opptre, noe som kan beskrives som ulike *forståelseshorisonter* eller *forestillingsverdener*. Begrepene er delvis overlappende og representerer den delen av vitenskapen som har med fortolkning av tekster å gjøre, og går under fellesbetegnelsen *hermeneutikk*. Jeg kommer i det følgende til å beskrive hva som ligger i begrepet forståelseshorisont. Her er det Hans-Georg Gadammers verker *Truth and method* (2004) og *Sannhet og metode* (2010), som danner det teoretiske fundamentet. Videre vil jeg beskrive hvordan man bygger en forestillingsverden med

utgangspunkt i Judith Langers bok *Envisioning knowledge. Building literacy in the academic disciplines* (2011).

2.2.1 Forståelseshorisont

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer kan bidra med noen viktige perspektiver innenfor et hermeneutisk paradigme. Han bygger på en tanke om at enhver forståelse fordrer en forforståelse eller forståelseshorisont (Gadamer, 2010). I det legger han at leseren alltid vil tillegge teksten en mening ut ifra sin forståelse, eller det han betegner som fortolkerens *fordommer*. Fordommer må ikke forstås med negativt fortegn, men heller som de historiske, kulturelle og individuelle erfaringene og kunnskapene som leseren bygger sin forståelse på i møte med en tekst. Det er ikke nødvendigvis slik at leseren er bevisst sine fordommer til en hver tid, men i møte med nye erfaringer og etter hvert som leseren trenger dypere inn i teksten, vil forståelseshorisonten endres i takt med at vi øker bevisstheten rundt egne fordommer (Gadamer, 2004, s. 304). For at teksten skal gi ny mening, må det oppstå en viss ubalanse mellom leser og tekst som følge av at nye momenter blir lagt til i leserens forståelseshorisont. På dette stadiet må leseren gjennom en revurderingsprosess av sin forståelse, for å ordne kunnskapen på andre måter. Klarer leseren å justere sin horisont ved å hekte den etablerte kunnskapen på nye knagger, er det snakk om en horisontutvidelse. I møte med tekstens horisont vil leseren få større forståelse for tekstens enkeltdeler som vil påvirke og bidra til en større helhetlig forståelse av tekstens helhet. Denne prosessen er hermeneutisk og omtales som den *hermeneutiske sirkel* (Gadamer, 2010, s. 303-304).

2.2.2 Forestillingsverden

Litteraturredaktikeren Judith A. Langer søker også innsikt i hvordan mening oppstår i møte mellom leser og tekst. Hun baserer sin forståelse på at den erfaringen og kunnskapen leseren besitter, er av interesse for at mening skal finne sted (Langer, 2011, s. 12). Langer benytter begrepet forestillingsverden om de perspektivene leseren tar med seg inn i en samtale, som blant annet er basert på leserens egne erfaringer og holdninger i møte med teksten (Langer, 2011, s. 16-17).

Langer (2011, s. 22-23) opererer med fem faser når man skal bygge opp en forestillingsverden. Den femte og siste fasen inntreffer når leseren har utviklet en tilstrekkelig forestillingsevne, og kan ta i bruk kunnskapen i andre urelaterte situasjoner. Denne fasen opptrer sjeldnere enn de fire andre, og er derfor ikke like aktuell å behandle i denne oppgaven.

Fasene følger ingen slavisk rekkefølge, da det er bevegelsen mellom dem på ulike punkt i leseprosessen som er med på å skape en større forståelse av teksten.

Den første fasen Langer beskriver handler om at man beveger seg utenfra og inn i en forestillingsverden. Her forsøker leseren å samle trådene ved å hekte dem på allerede etablert kunnskap og erfaring. Fase to går ut på at man er i en forestillingsverden og beveger seg rundt i den. Leserens forsøker i større grad å anvende egen kunnskap for å utvikle en større forståelse av tekstens handling. I den tredje fasen trer leseren ut av teksten og revurderer i større grad det man vet. Denne fasen krever at tekstens innhold appellerer til leseren, da man på dette stadiet trenger dypere inn i teksten for økt forståelse over allerede etablert kunnskap. I fase fire beveger leseren seg ut av teksten og objektiviserer sine opplevelser omkring den. Leserens distanserer seg fra sin forestillingsverden og reflekterer omkring sin kunnskap med et analytisk og- eller kritisk blikk (Langer, 2011, s. 22-23).

Både i etableringen av en forestillingsverden og med utgangspunkt i elevenes forståelseshorisont, er det tolkningsprosessen innenfor en dialogisk diskurs som er av interesse å undersøke. Likevel går man inn i en samtale med ulike forutsetninger, eller det Langer (2011, s. 29-30) beskriver som ulike tenkemåter.

Dersom den primære hensikten er å opprettholde en enhetlig forståelse omkring emnet man undersøker, er det snakk om å *holde fast ved et referansepunkt*. Når man bygger forestillingsverdener på denne måten, forsøker leseren å avklare den øyeblikkelige forståelsen, for å se om den stemmer overens med det helhetlige bildet man har av teksten. Denne formen for orientering krever en mindre åpenhet rundt det å behandle teksten som helhet. Fokuset er å skape orden i det man allerede vet, i stedet for å trenge dypt inn etter nye mulige svar.

Den andre tenkemåten går ut på å *utforske muligheter av horisonter*. I en slik etableringsfase stiller leseren seg mer åpen til at teksten stadig endres. Hensikten er ikke nødvendigvis å streve etter noe endelig svar, men i større grad å undersøke og oppdage ulike aspekter ved teksten. Leserens tenker over egne erfaringer, og anvender disse erfaringene til å lete etter sammenhenger som kan lede til en større forståelse og et mer helhetlig bilde. Ved å utforske muligheter av horisonter har man et analytisk grep om teksten og er åpen for å revidere og utvide tekstens meningsmuligheter.

Til tross for at den ene tenkemåten ofte dominerer den andre, betyr det ikke at disse tenkemåtene motstrider hverandre. Tvert imot, kan teksten få en større fylde og oppleves som mer adekvat dersom begge tenkemåtene er representert (Langer, 2011, s. 36). I en litterær samtale er det gjennomgående at elevene holder fast ved et referansepunkt når de forklarer og

forsvarer sine ideer, mens de utforsker horisonter i større grad dersom de blir usikre, eller når deres meninger blir utfordret av andres. Dette krever at elevene er i stand til å diskutere gjennom å forklare og forsvare sine standpunkt.

Hvordan lærer velger å tilrettelegge for en utvidet forståelse hos den enkelte vil være av betydning for elevenes utvikling som lesere. Langer (2011, s. 40-41) mener at elevene må inviteres til aktiviteter der de møter ulike perspektiver, der de får mulighet til å utfolde seg fritt, og der de kan utveksle tanker og ideer som kan føre til at ny mening oppstår.

Når elevene i mitt prosjekt møter *Et dukkehjem* og *Skam*, fortolker de tekstene med utgangspunkt i sine egne forståelseshorisonter og fordommer. Siden jeg i dette prosjektet har dokumentert både elevenes skriftlige og muntlige tekstrespons, vil jeg få et innblikk i deres individuelle tekstforståelse, men også hvordan den enkeltes forståelseshorizont kan revurderes i møte med andre stemmer. På den måten vil elevenes utvidede forforståelse være med på å danne en mer kompleks forestillingsverden, og dermed bidra til større innsikt for tekstens hele. Både Gadamer's tanker om forståelseshorizont, samt Langer's tanker om forestillingsverdener, forutsetter en kollektiv tolkningsprosess for at meningsskaping skal finne sted. Av den grunn danner de et teoretisk fundament i min analyse av den litterære samtalen.

2.3 Litteraturundervisning i norskfaget – litterær kompetanse og opplevd relevans

I boken *Leseforståelse* definerer Ivar Bråten (2007) elevenes lesekompetanse som en grunnleggende faktor for å kunne ta del i et demokratisk samfunn. Hvordan elevene leser for å skape mening sier noe om deres uttrykte leseforståelse, og er en øvelse som er avgjørende for å kunne hevde seg i det moderne kunnskapssamfunnet. Etter hvert som elevene kommer høyere opp i grunnskolen stilles det høyere forventninger til deres lesekompetanse. Som ungdomsskoleelever har elevene møtt og lest mye forskjellig litteratur, og gradvis vil de opparbeide seg det som omtales som *litterær kompetanse*. I boken *Litterær forståelse* beskriver Hennig (2010, s. 82-83) det slik: «litterær kompetanse inkluderer kunnskap om tekst, kontekst og lesing, samt ferdighet i å lese litterære tekster». Dette fordrer at elevene i større grad er i stand til å lese og tolke et bredt utvalg av tekster og ikke bare velger tekster som primært trigger leseleden.

For å øke bevisstheten omkring egen lesing er det en forutsetning at elevene er i stand til å lese tekster med *fordobling*. Didaktiker Bo Steffensen (2005) viser til at den litterære

kompetansen kan deles inn i to delkompetanser, henholdsvis *narrativ kompetanse* og *fiksjonskompetanse*. Den narrative kompetansen går ut på at leseren er i stand til å følge handlingsforløpet eller plottet i fortellingen, mens fiksjonskompetanse i større grad handler om at leseren er i stand til å forstå at teksten kan bety noe mer enn det som går frem av selve handlingsforløpet. Det er rimelig å anta at denne kompetansen utvikles gjennom å diskutere litteratur, og ved å oppdage at andre kan ha lagt merke til forskjellige mønstre i en og samme tekst. Utøver leseren denne kompetansen er han i stand til å lese mellom linjene, eller som Steffensen (2005, s. 163) velger som sitt uttrykk; å lese med fordobling.

Utfordringen i undervisningssammenheng er at litteraturundervisningen blir for systematisk styrt og gir lite rom for elevens nysgjerrighet og opplevelse av å lese tekster. Elevens litterære kompetanse vil derfor variere, og sier også noe om hvordan de leser teksten for at den skal gi mening.

Elevens leseforståelse og hvordan de bygger forestillingsverdener avhenger av hvilke temaer og sammenhenger de finner som aktuelle i teksten. Hvilke litterære virkemidler elevene finner i *Et dukkehjem* og *Skam* sier noe om hvilke tilnæringsmåter elevene anvender i møte med teksten og i sin tolkningsprosess. Hennig (2010, s. 122-123) velger å benytte den amerikanske forskeren på litteraturundervisning, Rosenblatts begreper om *efferent* og *estetisk* lesing, som to sentrale tilnæringer til litteratur. Skaftun (2009, s.80f) referer også til en estetisk og efferent tilnærming, som kan knyttes til Langers (2011) begreper om å holde fast ved et referansepunkt og utforske horisonter av muligheter. Den efferente tilnærmingen er kanskje den vi kjenner best til i undervisningssammenheng. Den består av å hente ut informasjon, uten særlig rom for personlig teksttolkning. Den estetiske tilnærmingen tar i større grad utgangspunkt i leserens individuelle opplevelse under selve lesingen. I artikkelen *Læreren og den litterære samtalen* benytter Tove Sommervold (2011, s. 33) de samme tilnærmingene, men da referert til som en diskursiv og en litterær tilnærming. Siden begrepene er overlappende kommer jeg til å bruke de om hverandre.

Både Sommervold (2011) og Hennig (2010) presiserer at tilnærmingene ikke er to motpoler, men at begge må være representert for å skape en mer kompleks forståelse av teksten. Problemet slik Hennig (2010) gir uttrykk for, er at den efferente lese måten dominerer skolediskursen. Av den grunn hevder han at den efferente lese måten vil redusere litteraturundervisningens potensial til å invitere elevene i en fiktiv verden der deres leseopplevelser er sentrale. I likhet med Sommervold (2011) søker Hennig (2010) en litterær tilnærming der elevene kan diskutere sentrale erfaringer med utgangspunkt i egne interesser og opplevelser.

Smidt (1989, s. 246) støtter også en estetisk tilnærming, og fremmer en litteraturundervisning som fokuserer på det aktive samspillet som oppstår mellom leser og tekst. Mye av litteraturundervisningen handler om å gjenfortelle historier fra fortiden, og for at denne rekonstruksjonen skal være fruktbar må den gjenfortelles ut fra behov og interesser som er aktuelle for elevenes samtid og deres personlige leseopplevelse. Smidt (1989, s. 32-33) benytter et dekkende begrep i denne sammenheng, nemlig *subjektiv relevans*. I det legger han at den kunnskapen som konstrueres må oppleves som viktig, og noe som angår eleven selv. En slik bevisstgjøring omkring elevenes subjektive relevans, stiller krav til læreren som litteraturformidler i form av å velge ut tekster som tematiserer det som er gjenkjennbart i elevenes egne liv.

2.4 Den litterære samtalen som pedagogisk ressurs

Elevers litterære kompetanse vil variere. Uerfarne elever har gjerne behov for et tilrettelagt opplegg som fungerer som en støtte i deres tekstlesing, der lærer eller andre kan fungere som en hjelpende hånd. I mitt prosjekt kommer den sosiokulturelle læringsteorien til syne i form av elevenes interaksjon med hverandre og den kollektive meningsskapingen som de uttrykker i den litterære samtalen. Hennig (2010, s. 174) omtaler den litterære samtalen som en av de best egnede tilnærmingene til tekst i elevenes litteraturundervisning. Likevel er synspunktene mange for hva en litterær samtale faktisk innebærer.

Laila Aase (2005, s. 106-107) framsnakker verdien av litterære samtaler som arbeidsform da lesningen foregår innenfor et kollektiv tolkningsfellesskap. Hun hevder at elevenes språklige utvikling og tekstforståelse vil øke i takt med at elevene både konstruerer og reformulerer egen forståelse gjennom å høre andres perspektiver og leseforståelse.

Aase (2005) peker på viktige perspektiver i arbeidet med å legge til rette for en god litteraturundervisning. Likevel er hennes bruk av litterære samtaler referert til helklassesamtalen. I min oppgave er det de elevstyrte gruppesamtalene som undersøkes, og Hennig (2012) kan i den forbindelse bidra med noen viktige perspektiver. I sin bok *Effektive lesere snakker sammen*, forklarer Hennig (2012, s. 27) litterære samtaler slik: «Litterære samtaler innebærer at en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst». Selv om Hennigs definisjon legger opp til at elevene skal utforske teksten på egne premisser, skal den fremdeles diskuteres på en faglig måte. For at samtalen skal ha effekt på veien til økt læringsutbytte, er det avgjørende at elevene på forhånd har blitt presentert for en fremgangsmåte. I boken *Litteraturundervisning- teori og praksis* fremhever

Anne-Kari Skarðhamar (2011, s. 82f) tre spørsmåls kategorier som kan lede samtalen inn i faglige resonnementer; identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overførings spørsmål. Alle har som hensikt å sortere perspektivene og temaene i den litterære samtalen, samtidig som de legger opp til at elevene enklere skal fange opp signaler i teksten.

Lillesvangstu et al. (2007, s. 51) fremmer også en tydelig fremgangsmåte som et nødvendig verktøy for at elevene skal videreutvikle hverandres respons, og for at elevene skal utvikle et nødvendig begrepsapparat som skal styrke deres metaspråklige bevissthet. Siden elevene i min undersøkelse ikke var så kjent med den elevstyrte gruppesamtalen, var det avgjørende at de i forkant av den litterære samtalen hadde fått nødvendig bakgrunnsinformasjon, i tillegg til et støtteark, til bruk underveis i samtalen.

Målet for den litterære samtalen i mitt prosjekt er at elevene gjennom et kollektivt tolkningsfellesskap sammen skal finne strukturer og sammenlikninger, samt at de kan presentere ulike perspektiver og diskutere og drøfte disse. Dersom elevene er i stand til å argumentere for sine standpunkt, samtidig som de viser forståelse for andres subjektive tolkninger, kan samtalen karakteriseres som eksplorerende (Mercer, 2000, s.153). Denne samtaleformen fordrer at deltakerne er i stand til å bygge videre på hverandres innspill, samtidig som de utfordrer hverandre gjennom kritiske og konstruktive tilbakemeldinger som kan bidra til å utvide tidligere ytringer. I min undersøkelse blir det aktuelt å undersøke om den litterære samtalen kan betraktes som eksplorerende.

2.5 En identitetsdannende litteraturundervisning

Danningsbegrepet er et sammensatt, diffust begrep. For å gi en beskrivelse av hvorfor vi leser litteratur, forklarer Hennig (2010, s. 32) at lesing av litteratur er en viktig del av en sosialisering prosess. Litteraturen tilbyr leseren ulike aktualiseringsmuligheter i form av økt bevisstgjøring omkring egen selvforståelse, hvordan man behersker verden, samt at den kan bidra til en utvikling av egen danning. Men hva vil det egentlig si å være et dannet menneske? I den generelle delen av læreplanen, som fungerer som skolens største og viktigste verdigrunnlagsdokument, står det blant annet:

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp (...) Kort sagt, målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og vaksne til erkjenning og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

De overordnede målformuleringene som nevnes her viser til et bredt kunnskaps- og læringssyn. Elevene skal ikke bare lære om demokratiet, men de må opplæres til aktivt medborgerskap med demokratiske verdier. Dette implementerer en følelsesmessig erfaring der også sosiale ferdigheter inngår. Selv om dannelsesbegrepet endres over tid, forplikter man seg som lærer til å invitere elevene inn i kulturarven. Likevel er det viktig at elevene er bevisste hvordan den kan påvirke deres holdninger og handlinger. Slik det fremgår av den generelle delen av læreplanene skal elevene ha respekt for etablert kunnskap, men vel så viktig er evnen til kritisk tenkning, for å kunne utvikle ny kunnskap, og for å kunne ordne kunnskapen på andre måter. Men hvordan kommer egentlig dannelsesprosessen til uttrykk i litteraturundervisningen, og hvordan skal elevene læres til å se relevante forbindelser mellom litteraturen og eget liv?

Sett i et historisk perspektiv har dannelsesbegrepet hatt stor betydning for norskfaget, særlig i tiden der frigjøring og ønsket om å være en selvstendig stat stod sterkt. Nordmenn ble vitne til en sterk nasjonal identitet, og var opptatt av å sikre en god fremtid for alle. Forfatterne på den tiden var opptatt av å tenke nytt. Diktningen var kontroversiell og gjennom samfunnsrefs, både provoserte og engasjerte de gjennom diktningen sin (Andersen, 2012). Litteraturen fikk på mange måter et dannelsesansvar i form av den tok tak i temaer som omhandlet menneskets eksistens. Det ble stilt spørsmål ved ulike samfunnsstrukturer, og tabubelagte temaer som seksualitet, likestilling og kjønn, som er universelle og evig aktuelle. Litteraturen gir oss et bilde på de samfunnsendringene som har skjedd i samfunnet, samtidig som den gjør oss bevisst eventuelle hinder vi står ovenfor i dagens samfunn. På den måten kan man få følelsen av at litteraturen har noe å si for den verden man er en del av, og at det du leser faktisk angår deg selv. Teksten vil på en eller annen måte vekke et engasjement som rører ved leserens følelsesregister. Hennig (2010, s. 40) omtaler det som leserens emosjonelle utvikling og handler om i hvor stor grad leseren er i stand å knytte sine emosjonelle reaksjoner til den litterære teksten.

I sin bok om *Norsk som identitetsfag* viser Penne (2001, s. 55) hvordan skjønnlitteraturen kan bidra til økt bevisstgjøring omkring elevenes identitetsutvikling. Hun mener at dannelsesbegrepet har fått en dreining mot selvet som i større grad beskriver en personlighetsfølelse eller en *identitet*. Identiteten vår bygges opp over språklig refleksjon, som kan gjøre elevene bevisst sin identitetsdannelse. Penne (2001, s. 89f) trekker linjer mellom selvets identitet og den grunnstrukturen vi finner i fortellingen. I det legger hun at fortellingen

likner livene våre og at elevene kan bruke språket til å lage egne fortellinger og skape sin egen identitet. Penne (2001, s. 222f) beskriver det slik:

Skolen og ikke minst norskundervisningens viktigste oppgave er å gi elevene det kulturelle tolkningsverktøyet som skal til for å tolke mening inn i verden. Tolkning av litteratur er ikke vanskeligere enn å tolke det som skjer i våre liv. Det er viktig for barn og unge i dag å øyne en sammenheng mellom liv og litteratur, *samtidig* som de bevarer blikket for fiksjonen.

Selv om mennesket er født inn i bestemte kulturelle rammer, skal likevel elevene både utforske og oppleve verden på egne premisser. Elevene må selv finne et språk til å skape sine egne fortellinger som gir mening for dem. Elevene skal ikke bare lære om tekstene, men i større grad utforske om de har overføringsverdi til eget liv. I min undersøkelse er det interessant å undersøke om *Et dukkehjem* kan gi mening til elevenes livsverden, gjennom å benytte *Skam* til å illustrere og sette i gang en tolkningsprosess. I *Et dukkehjem* utvikler dramaet seg da Nora forlater Torvald. I *Skam* forløper plottet seg som et moralsk dilemma. Moralen sier oss at Noora ikke skal bli sammen med William, men det er opplagt at forholdet mellom de to driver spenningsnivået videre. Dessuten er det nokså typisk at den snille og fornuftige jenta, forelsker seg i den «slemmeste» gutten. Selv om handlingsdramaet består av fiktive handlingsmønstre, er dette noe elevene kan kjenne igjen. På den måten får elevene et blikk på hvordan mennesket opptrer, og fortellingen formidles på en slik måte at de kan identifisere seg med de litterære karakterene. Dermed kan litteraturen bidra til et illustrerende bilde av menneskelivets mange faser og dybder, som elevene kan lære noe av.

2.6 Intertekstualitet – møte mellom to tekster

Listen over de klassiske tekstene og deres bidrag til samfunnsdebatten er lang. For å nevne noen synliggjorde Christian Krogh de prostituerteres posisjon som undertrykket i *Albertine*, Camilla Collet kritiserte det arrangerte ekteskapet med *Amtmandens døtre*, og pioneren Henrik Ibsen løftet frem kvinnesynet som var utbredt på 1800-tallet med sin Nora i *Et Dukkehjem*. Felles for disse er å synliggjøre grupper i samfunnet som faller utenfor og debatterer tabubelagte temaer som var forbundet med skam. Likevel kan det være vanskelig for elevene å relatere det til sin egen livsverden. Med NRK-serien *Skam* kan elevene derimot knytte egne erfaringer til mer realistiske menneskelige situasjoner i deres samtid. Penne (2001, s. 178) benytter begrepet *kontrastvirkning*, som i litteraturundervisningen kan knyttes til kontrasten som oppstår når vi leser klassisk litteratur i tilknytning til egen livsverden.

Hensikten er å skape en forbindelse mellom to verdener, og i min oppgave vil en kontrastvirkning være interessant i elevenes møte mellom *Et dukkehjem* og *Skam*. Det å sammenlikne tekster fra ulike tider og ulike medier kalles i litteraturteorien for *intertekstualitet*. Begrepet signaliserer en grunntanke om at all litteratur står i relasjon til annen litteratur (Lothe et al. 2007, s. 100). Julia Kristeva lanserte begrepet i tilknytning til Bakhtins teorier om det dialogiske språket, for å illustrere at en tekst aldri vil kunne være helt upåvirket av en annen tekst (Lothe et al. 2007, s. 100). Sørensen (2001, s. 75) stiller seg bak et slikt polyfont syn på tekst, i det hun hevder at tekster fungerer innenfor et intertekstuel rom i den grad de er mangetydige og alltid inngår i dialog med andre tekster.

Intertekstualitet kan forekomme på flere nivå, og enkelte forbindelser kan være opplagt å kjenne igjen, mens andre kan opptre mer skjult. I følge Maria Nikolajeva (1998, s. 162) er intertekstualitet viktig for å skape en kompleks forestilling av en tekst, da det er leseren selv som må tolke hvilken mening teksten gir. Hun viser til at unge lesere som mangler leseerfaring og kunnskap om litteratur, ikke bestandig gjenkjenner de intertekstuelle referansene. Det betyr riktignok ikke at leseren ikke opplever litteraturen som interessant, da leseren selv velger hvilke detaljer som engasjerer.

I boken *Norskdidaktikk* skriver Henning Fjørtoft (2014, s. 81-82) om intertekstualitet i tilknytning literacybegrepet, eller mer spesifikt *kulturell literacy*. I det legger han at leseren trenger en viss forkunnskap for å forstå den konteksten som de kulturelle rammene ytres i. Ibsen-referanser trenger ikke nødvendigvis å være allmenne for alle kulturer, og elever som har gått glipp av disse referansene vil få store problemer med å forstå tekster som inneholder åpne eller skjulte referanser, som er vanlige innenfor den norske kulturen. Hennig (2010, s. 83) knytter også intertekstualitet til kontekst i det han sier at intertekstualitet handler om hvilken kunnskap leseren har om konteksten.

Intertekstuelle trekk utvider meningen av en tekst for den leseren som kan gjenkjenne referansene, noe som er et argument for å jobbe med klassikere. I min oppgave vil de koblingene elevene ser mellom *Et dukkehjem* og *Skam*, kunne bidra til å speile samfunnet før og nå. Nora i *Et dukkehjem* og Noora i *Skam* er konstruert innenfor ulike kulturelle kontekster. Likevel finnes det iøynefallende likheter mellom de to verkene, og i kapittel 4 (s. 31f) vil jeg foreta en nærmere analyse av de to tekstene.

3.0 Metode – veien til ny kunnskap

Metodekapittelets hensikt er å gi leseren et innblikk i hvilke metodologiske valg som ligger til grunn for oppgaven. Kapittelet innledes med en redegjørelse for valg av denne oppgavens forskningsdesign. Deretter følger en presentasjon av forskningsdeltakere samt en tykk beskrivelse av selve undervisningsprosessen. Siden oppgaven søker innsikt i elevenes kollektive gruppesamtale er det en forutsetning at all dialog og tekstproduksjon tolkes og beskrives. Som følge av at tolkningene er basert på mine forståelser og kunnskaper, er materialet tuftet på min subjektive vurdering. Samtidig er konteksten relevant og fordrer en nøye beskrivelse. Av den grunn er det viktig for meg å fremstille en detaljert beskrivelse av forskningsarbeidet og hvordan prosessen utartet seg. Deretter vil jeg gjøre rede for mine analysestrategier samt hvilke etiske forpliktelser som følger med rollen som forsker. Kapittelet avsluttes med en beskrivelse av studiens reliabilitet og validitet.

3.1 Forskningsdesign

Aksel Tjora (2012, s. 18) beskriver skillet mellom den kvalitative og kvantitative forskningen ut ifra om man ønsker å forstå eller forklare et fenomen. Denne studiens formål er å få best mulig innsikt i hvordan fire elever samtaler om *Et dukkehjem* i et undervisningsopplegg der også tv- serien *Skam* inngår. For å få så utfyllende informasjon som mulig er det valgt en kvalitativ tilnærming, og jeg har gjort meg noen tanker om hva slags forskningsdesign denne oppgaven kan kategoriseres under.

Ettersom forskningen tar sikte på å undersøke elevenes kollektive meningsskaping samt hvordan de tolker og skaper sammenhenger som oppleves som relevante, har jeg valgt å kategorisere oppgaven som en kasusstudie. Innenfor en kasusstudie må man foreta et valg av hvilke situasjoner som skal studeres, der konteksten er en vesentlig faktor (Nilssen, 2012, s. 22). I min oppgave er det undervisningsprosessen som studeres, der både de individuelle prosessene samt elevenes sosiale samspill er dokumentert.

Selv om elevenes kollektive samtale kan betraktes som analysens overordnende kasus, har jeg også en interesse av å høre den enkelte elevs tekstforståelse, basert på egne beskrivelser og tolkninger. Det vil si at denne studien har et fenomenologisk metodisk perspektiv, da den retter fokus på informantenes beskrivelser og erfaringer knyttet til litterære tekster i et fortolkende perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47).

Elevene som deltar i denne undersøkelsen representerer en relativt homogen gruppe, og er å betrakte som én analyseenhet (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2010, s. 210).

Likevel er det flere komponenter som skal fortolkes, noe som tilsier at oppgaven inngår i en flerkasusdesign. Den litterære samtalen vil fungere som oppgavens primære analyseenhet, da det er den kollektive meningsskapingen og dens vei til forståelse jeg søker svar på. På den andre siden vil den enkelte elevs beskrivelser i form av logger og intervju, fungere som oppgavens sekundære analyseenhet. Selv om jeg ikke har som hovedfokus å beskrive de fire informantene som enkeltindivider, ser jeg på det som en nødvendighet å få dypere innsikt i hvilken forståelse den enkelte har med seg inn i teksten. På den måten vil jeg enklere kunne forstå hvilke fordommer og forkunnskaper elevene har med seg inn i den litterære samtalen.

Oppgaven innehar også noen diskursanalytiske elementer som jeg finner som aktuelle i min oppgave. Blant annet er jeg interessert i å se hvordan elevene tar i bruk språket i interaksjon med andre. Dette vitner om det Kvale og Brinkmann (2009, s. 232) legger som premiss for en diskursanalyse, der formålet er å undersøke språket i et sosialt samspill, og hvordan språket kan bidra med å skape, opprettholde og ødelegge bestemte sosiale bånd.

3.2 Forskningsdeltakere

Selve undersøkelsen ble gjennomført høsten 2016 og er gjennomført ved en relativt stor skole i Trondheim. Læreren som jeg har samarbeidet med fikk jeg anbefalt gjennom personlige kontakter, og ytret stor begeistring for mitt prosjekt. Denne læreren er utdannet adjunkt fra NTNU, og underviser klassen i norsk og KRLE. I tillegg er han kontaktlærer for en 10. klasse som han også underviser i norskfaget.

For at undervisningsopplegget skulle oppleves så autentisk som mulig, hadde jeg et ønske om at klassens lærer stod for det meste av undervisningen. Vi samarbeidet tett i forkant av selve undervisningsopplegget, men læreren har stått for selve undervisningen som blant annet inneholdt en presentasjon av realismen og Henrik Ibsen. I tillegg var det naturlig at læreren stod for organiseringen av gruppesammensetningen da han kjente elevene best. Likevel hadde jeg et ønske om å ha med både gutter og jenter samt elever som kunne skape en god gruppedynamikk. For å opprettholde en god samtalearena ble elevene delt inn i grupper med tanke på trygghet til medelever og hvem læreren best så for seg som eventuelle ordstyrere som kunne lede gruppa i riktig retning.

Før prosjektet og innsamlingsprosessen kunne starte, var det viktig for meg at både elevene og elevenes foresatte fikk en grundig beskrivelse av prosjektet og hvordan datamaterialet ville bli behandlet. Derfor fikk elevene utdelt et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring, for å kunne dokumentere om elevene ville delta eller ikke (vedlegg 2).

Det var kun to av elevene som ikke samtykket og jeg kunne derfor foreta innsamling fra 21 av 23 elever.

Med så mange deltakere blir empirien enorm, og med hensyn til studiens omfang er det kun én av de fire samtalegruppene som vil være studiens primære analyseenhet. Denne gruppen består av fire elever- tre jenter og én gutt, og ble valgt først etter at samtalene var gjennomført. Gruppen utmerket seg i den grad at samtlige engasjerte seg for samtalens tema og sammen skapte en flyt som fikk samtalen til å videreutvikle seg. Likevel vil jeg påpeke at samtlige grupper kom med ytringer som jeg anser som aktuelle for mitt prosjekt. Selv om disse gruppene ikke blir analysert i like stor grad, er også deres ytringer relevante for å kunne bekrefte og avkrefte tendenser generelt i klassen.

3.3 Undervisningsopplegget og innsamling av materiale

Formålet med studien er å etablere kunnskap om hvordan fire elever skaper forståelse gjennom en litterær samtale i arbeidet med *Et dukkehjem* og *Skam*. Hensikten er at elevene skal få dypere innsikt i hva som er formålet med å jobbe med skjønnlitterære tekster og i hvilken grad det har relevans for dem selv, og den samtiden de er en del av (jf. Penne, 2001). For at elevene skal kunne sanke frukter av hverandres forståelse, fordrer det at elevene har med seg aktuell bakgrunnskunnskap inn i samtalen. Dermed var det nødvendig med et undervisningsopplegg der elevene i forkant av den litterære samtalen fikk møte begge tekstene.

I korte trekk besto undervisningsoppleggets første del av at lærer gjennomførte en introduksjon av realismen og Henrik Ibsen. Lærer noterte aktuelle stikkord på tavla og oppfordret elevene til å ta notater underveis. Selve introduksjonen presenteres nærmere i analysekapittelet (s. 45). Videre skulle de i fellesskap se et utdrag av stykket (i hovedsak der Nora forlater Torvald) som ble spilt av fra YouTube. Deretter fikk elevene i lekse å lese det samme utdraget som de hadde sett på skolen, og fikk i oppgave å notere to punkter de la merke til og to punkter de lurte på. Dette sammenfaller med Gourvenec et al. (2014) sitt arbeid med litterære samtaler, der forskningsdeltakerne ble bedt om å merke seg noe ved diktet som vekket deres interesse. Siden *Et dukkehjem* er en kompleks tekst med et språk som kan være avansert for elevene, ble elevene i mitt prosjekt bedt om å notere ned noe de lurte på i tillegg til det som fanget deres oppmerksomhet. Notatene var noe elevene skulle ta med seg inn i den litterære samtalen og kunne fungere som en igangsetter. Utdraget er hentet fra elevenes læreverk, *Kontekst, tekster 1* (Blichfeldt, Heggem og Larsen, 2006, s. 179-183).

Den neste økta besto av to deler. I den første delen repeterte lærer sentrale tema ved realismen som periode. Lærer stilte spørsmål til hel klasse, og elevene var flinke med å svare eller komme med spørsmål som de lurte på. Deretter fikk elevene i oppgave å skrive et individuelt sammendrag der de skulle forsøke å se sammenhengen mellom realismen, Ibsen og *Et dukkehjem*. Jeg hadde på forhånd listet opp noen spørsmål som elevene kunne fokusere på som en inngang til å komme i gang med skrivingen (vedlegg 4). Det ble presisert i forkant av skriveøkten at det var tekstens innhold som var hovedfokus, og at det strukturelle ikke ble vektet i denne sammenheng. Ved timens slutt hadde jeg nå samlet inn 21 refleksjonslogger.

I den andre økta skulle elevene arbeide med *Skam*. For at jeg i det hele tatt skulle ha anledning til å jobbe med *Skam* i et undervisningsopplegg som også *Et dukkehjem* inngår, var det en forutsetning at elevene hadde god kjennskap til NRK-serien på forhånd. Før jeg kunne sette i gang med prosjektet måtte jeg ha klarhet i hvor mange som faktisk fulgte med på serien og hvem som hadde lite kjennskap til den fra før. I samråd med klassens lærer ble det listet opp tre kolonner på tavla etter hvem som fulgte serien fast hver uke, hvem som hadde sett deler av serien og hvem som ikke hadde sett serien i det hele tatt. Etter håndsopprekning viste resultatet at 15 elever fulgte serien fast hver uke, seks elever hadde sett deler av serien og kun to av elevene fulgte ikke med på serien. Det vil alltid være enkelte i klassen som møter tekster med mindre litterær kompetanse og som derfor ikke vil ha de samme forutsetningene for å finne sammenhenger i tekst. Vissheten om at flertallet ytret et sterkt engasjement rundt serien, håpet jeg at ville smitte over på resten som en motivasjon til å gå løs på undervisningsopplegget.

Utfordringen for mitt vedkommende var å velge ut kun én episode som skulle representere et budskap og en formidling som gav mening for elevene. Valget falt til slutt på episode 8 i sesong to, som har intertekstuelle forbindelser til dialogen mellom Nora og Torvald i *Et dukkehjem* (Jf. Lothe et al. 2007). Episoden ble vist på storskjerm og ble spilt av fra NRK sin nett-tv. I korte trekk omhandler episoden en dialog mellom Noora og William, der Noora konfronterer William med hans kontrollerende oppførsel. Hun opplever at deres moralske prinsipper er motstridende og gir uttrykk for at hun trenger en pause for å klarne tankene. En mer dyptgående beskrivelse av selve serien *Skam* foreligger i kapittel fire (s. 37).

I etterkant ble elevene delt inn i grupper på tre-fire elever der de sammen skulle skrive et sammendrag fra det de hadde sett. Også her hadde jeg listet opp en rekke spørsmål som kunne være aktuelle å belyse, og som var ment som en hjelp til å komme i gang (vedlegg 4). Ideelt sett hadde jeg et ønske om at elevene skulle skrive individuelle sammendrag, for dokumentere elevens individuelle resepsjon av teksten. Likevel besluttet jeg i samråd med

lærer at elevene skulle arbeide i grupper, for å variere skriveøktene og arbeidsmetode. Etter endt skriveøkt hadde jeg samlet inn seks sammendrag.

Den siste delen av undervisningsopplegget var gjennomføringen av de litterære samtalene. To av gruppene fikk tildelt hvert sitt grupperom, mens de to andre gruppene fordelte seg i hver sin ende av klasserommet. Hver av de litterære samtalene hadde en varighet på om lag 15-20 minutter og ble tatt opp med båndopptaker. Med en utvalgt ordstyrer per gruppe fikk elevene samtale fritt, uten avbrytelser fra hverken lærer eller meg.

Det å la elevene samtale i grupper uten at lærer var til stede, var en sjanse å ta. Muligheten for at samtalene ble dominert av elevenes hverdagspråk var selvsagt noe jeg hadde tenkt over på forhånd. Likevel hadde jeg på forhånd uttrykt klare forventinger til samtalens strukturelle form. Blant annet fikk elevene utdelt et støtteark til å lene seg mot, som en strategi for å holde samtalen gående (vedlegg 5). I tillegg tok elevene med seg egne notater som de hadde tatt underveis i undervisningsprosessen og ble bedt om å presentere sine funn for de andre på gruppa. Dette gav elevene mulighet til å posisjonere seg på ulike faser i teksten. Gjensidig tillitt ble et nøkkelord, der også elevene fikk muligheten til å bevise at de kunne gjennomføre arbeidet, uten at lærer fungerte som en vokter. Selvsagt kan det ha hatt betydning at båndopptakeren var tilstede, da elevene visste at dette var materiale som ville bli brukt av meg.

Studiens primærmateriale er elevenes læringsarbeid i form av skriftlige refleksjonslogger, opptak av den litterære samtalen, samt intervju med enkeltelever. I tillegg ble det gjennomført ustrukturerte observasjoner, samt feltnotater kontinuerlig gjennom hele undervisningsforløpet. Slik Nilssen (2013, s. 45) påpeker, kan feltnotater være hensiktsmessige dersom man er redd for at deler av opptaket ikke skal komme tydelig nok fram. Jeg tenker at disse feltnotatene vil fungere som en hjelp til meg som forsker i den grad det kan si noe om kontekstuelle forhold underveis i prosessen, som for eksempel å kunne registrere elevenes atferd og- eller kommentarer underveis.

For å kunne undersøke om den kollektive meningsskapingen i den litterære samtalen hadde hatt innvirkning på den enkeltes tekstforståelse, ble det gjennomført fire individuelle intervjuer med informantene. Intervjuene ble gjennomført uken etter selve undervisningsopplegget. Årsaken var at jeg hadde et ønske om å lytte til opptakene og lese gjennom elevtekstene, for at jeg skulle være i stand til å knytte intervjuene til elevenes skriftlige tekstrespons og den litterære samtalen. Selv om det er den kollektive meningsskapingen jeg søker, anser jeg at intervju som metode vil være en adekvat tilnærming i møte med den enkeltes fortolkningsprosess. Fordelen med intervju er at informantene kan bli

bedt om å utdype og begrunne, som ellers er umulig i en observasjonsrolle. I forkant av intervjuene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 6), for å sikre at de ulike emnene ble tilstrekkelig dekket. Intervjuguiden ble på ingen måte fulgt slavisk da flere av spørsmålene jeg stilte var relatert til elevenes logger eller ytringer de kom med i løpet av den litterære samtalen. Rekkefølgen på spørsmålene var derfor ikke forutbestemt, noe som sammenfaller med det Kvale og Brinkmann (2009, s. 143) beskriver som semistrukturerte intervjuer. Dessuten fikk elevene muligheten til å beskrive eller begrunne tidligere ytringer de hadde kommet med gjennom hele undervisningsprosessen, noe som gav meg et innblikk i elevenes læringsutbytte. Dette utgangspunktet var med på å lage en uformell og avslappet ramme for intervjuene som forløp seg mer som en samtale der elevene selv fikk være med å påvirke.

3.4 Analysestrategier

Mitt mål er at eleven skal få en utvidet forståelse mellom seg selv, *Skam* og *Et dukkehjem*, og på den måten kunne anerkjenne både eldre og nyere litteratur. Med forståelse som oppgavens overordnede mål, der elevenes ytringer er av betydning, kan selve analyseprosessen defineres som en hermeneutisk operasjon (Nilssen, 2012, s. 71). Jeg stiller meg likevel undrende til hvordan jeg på best mulig måte skal kunne tilnærme meg elevenes tekstlige responser. Slik jeg ser det innebærer en slik fortolkningsprosess at man som forsker innehar forståelse på flere nivå. Først og fremst skal man forsøke å synliggjøre informantenes fortolkning av en situasjon eller en tekst, ved å tillegge mening i det som blir ytret. Dette fordrer en bevisstgjøring av egen selvoppfatning av teksten samt konteksten rundt, noe som sammenfatter med det Nilssen (2012, s. 72) beskriver som dobbel hermeneutikk.

Mine tolkninger av sentrale funn i analysen vil bli basert på min forståelse av datamaterialet. Mine antakelser sammenfaller blant annet med egne erfaringer og kunnskaper som jeg bringer med meg inn i arbeidet med det empiriske materialet. Det totale datamaterialet består av individuelle tekster, samtaler, feltnotater og elevintervju. Dette er tekster som skapes ut ifra en forståelse, noe Sørensen (2001, s. 46) omtaler som *pedagogiske tekster*. Min forståelse skaper mening i det jeg knytter det til allerede etablert kunnskap. I sum vil empirien gi meg et bilde av undervisningsforløpet, men min analyse av elevenes ytringer vil aldri kunne bli fastsatt, da analyseprosessen innebærer en kontinuerlig revidering av både min egen forståelse, samt informantenes forståelser. Det vil si at utgangspunktet for mine vurderinger og tolkninger, samt mine forståelser av elevenes ytringer nødvendigvis må bli av subjektiv art.

3.5 Etiske forpliktelser

Som forsker er det en del retningslinjer og etiske forpliktelser som må tas hensyn til. I følge Johannessen et al. (2010, s. 90-91) må alle faser fra hvordan data blir samlet inn, hvordan tema belyses og data presenteres, bli behandlet uten at det får etisk uforsvarlige konsekvenser for informantene. I min oppgave består datamaterialet av informasjon som må behandles nøye og hensynet til forskningsetiske problemstillinger har vært integrert i hele studien. For å ivareta de etiske aspektene, ble oppgaven meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), og ble godkjent før oppstart og gjennomføringen av undervisningsopplegget (vedlegg 1). Siden oppgaven innehar et elevperspektiv, måtte jeg be om elevens og de foresattes samtykke (vedlegg 2). Av den grunn ble deltagerne informert om hva som angikk deres deltagelse slik at jeg kunne dokumentere at de hadde gitt skriftlig samtykke til å delta av egen fri vilje. I forskningsskrivet ble elevene og deres foresatte informert om selve forskningsprosjektet og dens formål. Siden jeg ønsket å bruke lydopptak ble det informert om hva jeg skulle bruke det innsamlede materialet til og at det var den kollektive meningsskapingen mellom elevene jeg var interessert i. For å sikre at datamaterialet ble behandlet konfidensielt, er all tekst som kunne ført til gjenkjenning anonymisert eller tatt vekk. Dessuten var det viktig å påpeke i informasjonsskrivet at informantene ville bli gitt pseudonym og at datamaterialet ville bli slettet i etterkant av prosjektet. Sist ble det understreket at deltagelse var frivillig og at deltakerne sto fritt til å trekke seg underveis i prosessen.

Jeg har også vurdert i hvilken grad forskningen kan få konsekvenser for deltakerne. Tove Thagaard (2013, s. 31) sier at det kan være lurt å stille seg noen spørsmål som forsker. Tilgangen på informasjon til bruk i forskningen kan være omfattende, og det kan være hensiktsmessig å foreta en vurdering om all den informasjonen bør brukes. I mitt tilfelle er ikke studien av sensitiv art, og selve undervisningsprosessen forløp seg som en relativt vanlig klasseromspraksis med elevenes lærer til stede. Likevel er det viktig å erkjenne at informantene kan oppleve det som sårbart å utlevere tanker og perspektiver som angår en selv.

3.6 Reliabilitet og validitet

Hvordan skal jeg på best mulig måte belyse forskningsforløpet slik at leseren skal få innsyn i prosessen på en pålitelig måte? I kvalitativ forskning sier reliabilitetsbegrepet noe om kvaliteten på studiens datamateriale. Hvordan har selve prosessen for innhenting foregått, og er materialet godt nok for å kunne belyse studiens forskningsspørsmål?

Cohen, Manion og Morrison, (2011, s. 226) forklarer reliabilitet som et uttrykk for studiens pålitelighet. Det forutsetter at studiens data skal kunne etterprøves og måles nøyaktig av andre forskere. Mine data representerer en åpenhet rundt elevenes opplevelser og beskrivelser knyttet til litterære tekster, noe som i fenomenologien omhandler elevens livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 70). Dataen består i hovedsak av spørsmål, beskrivelser og svar, og elevenes ytringer er knyttet til en bestemt situasjon. I tillegg bygger mye av datamaterialet på det Kvale og Brinkmann (2009, s. 73) omtaler som elevenes erfaringsbaserte forkunnskaper. Det betyr at den kontekstuelle kunnskapen umulig kan sammenliknes eller gjentas med nøyaktig samme resultat. Det vil si at resultater fra denne undersøkelsen ikke kan generaliseres utover den konkrete situasjonen eller de informantene som her undersøkes. Av den grunn må min studie nødvendigvis belyses på andre måter for at mine data skal oppleves som pålitelige.

Validitet blir gjerne omtalt i kvalitativ forskning, og sier noe om i hvilken grad studiens beskrivelser er overbevisende eller gyldige. Cohen et al. (2011, s. 205) beskriver validitet ut ifra om studien faktisk måler det den har som hensikt å måle. Gyldigheten stiller altså krav til hvor nøyaktig studien beskriver, forklarer eller teoriserer det den var ment å beskrive. For mitt vedkommende fordrer dette fyldige beskrivelser av materialets kontekstuelle forhold, samtidig som jeg må kunne argumentere og begrunne for mine valg av teoretisk rammeverk. Teoriene representerer selve grunnmuren i oppgaven, og legger føringer for hvorvidt mine tolkninger av sentrale funn i analysen kan bekreftes eller avkreftes. I analysen vil det bli presentert sitat fra den litterære samtalen, for at leser skal kunne danne seg et bilde av hva som ligger til grunn for mine tolkninger og beskrivelser. Jeg mener en slik eksemplifisering vil gi leseren mulighet til å følge mine analytiske vurderinger og på den måten kunne gjøre seg opp egne vurderinger og forståelser.

Som intervjuer stilles det også krav til studiens tolkningsvaliditet. I rollene som lærer - elev kan det være en utfordring å unngå at man påtvinger informantene egen forståelse av det som undersøkes, som eksempelvis *Et dukkehjem* i mitt tilfelle. En årsak til det kan være at eleven ikke forstår spørsmålet, eller forsøker å rette svaret ut ifra det hun antar at jeg som

adressat ønsker å få svar på. Ved slike tilfeller kan man stå i fare for å stille ledende eller lukkede spørsmål som begrenser informantens muligheter til å utdype sine meninger (Johannessen et al. 2010, s. 232). Slik Kvale og Brinkmann (2009, s. 182) gir uttrykk for kan dette lede til tvilsomme svar, noe som er en trussel mot valid tolkning.

Utvalget i min studie er forholdsvis lite. Det innsamlede datamateriale representerer kun én skoleklasse med hovedfokus på fire elever. Likevel er bredden i materialet stort. Etter endt gjennomføring besto materialet mitt av 21 logger fra den første skriveøkten, seks logger fra den andre skriveøkten, fire litterære samtaler samt fire intervjuer med enkeltelever. Dette vitner om en triangulerende innsamlingsmetode, da jeg har benyttet meg av to eller flere innsamlingsmetoder for å belyse elevenes adferd (Cohen et al., 2011, s. 221). Denne formen for triangulering der datamaterialet blir belyst fra ulike synsvinkler har gitt meg muligheten til å si noe om flere av de ulike tilfellene som studeres. Jeg mener dette kan bidra til å styrke studiens gyldighet, samtidig som trianguleringen gir mulighet til å undersøke om det er samsvar mellom de ulike innsamlingsmetodene, eller om de gir motstridene svar. Selv om spørsmålet om generalisering ikke er like relevant i denne studien, er det likevel snakk om at den har en overføringsverdi, for andre som studerer liknende fenomen. Johannessen et al. (2010, s. 231) forklarer at en undersøkelses overførbarhet handler om i hvilken grad det som studeres og beskrives kan være aktuelt på andre områder enn det studerte tilfellet. Det vil si at det er opp til leseren med bakgrunn i mine kontekstuelle beskrivelser og tolkninger å vurdere om denne studien er generaliserbar. Om ikke studien kan etterprøves direkte, er det mulig å legge til rette for tilsvarende undervisningssituasjoner. Jeg håper i så måte at denne studien kan være til inspirasjon for andre som studerer liknende fenomen.

4.0 *Et dukkehjem* og *Skam* – tekstvalg, kontekst og analyse

I dette kapitlet vil jeg løfte frem de utvalgte litterære tekstene *Et dukkehjem* og *Skam*. Blant annet vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt å se akkurat *Et dukkehjem* og *Skam* i dialog med hverandre, samt vise hvorfor de to tekstene kan være av interesse i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet. Videre vil jeg undersøke tekstene i et samtidsperspektiv for å kunne si noe om den tiden de ulike tekstene er skrevet i. Først vil jeg ta for meg *Et dukkehjem* og den konteksten stykket er en del av, før jeg presenterer min analyse av verket. Deretter følger en presentasjon av NRK-serien *Skam* etterfulgt av mine analytiske tolkninger. Til sist vil jeg se *Et dukkehjem* i dialog med *Skam*, der jeg vil redegjøre for min nærlesning av relasjonen mellom tekstene, med fokus på samfunnsendringer og universelle tanker som omhandler mennesket og individets eksistens.

4.1 Begrunnelse for valg av de litterære tekstene *Et dukkehjem* og *Skam*

Mitt sikreste kort for valg av tema til denne masteroppgaven, var at den skulle handle om dialog og elevenes kollektive meningsskaping. Videre måtte jeg spørre meg selv; på hvilken måte kan jeg best utnytte den dialogiske kvaliteten på en måte som oppleves som meningsfull for elevene? Skjønnlitteraturen har et slikt dialogisk potensial med sine fiktive fortellinger, basert på reelle hendelser og med rom for egen tolkning og refleksjon.

Som praksiselev og senere som vikar i skolen, er mitt inntrykk at de kanoniske verkene blir viet mye plass i skolens litteraturundervisning. Dette er kanskje selvsagt, da disse tekstene representerer de mest innflytelsesrike norske forfatterne som er blitt skrevet gjennom Norges historie. Likevel undres jeg over hvordan Ibsens verk *skal* eller *bør* formidles i klasserommet. Skal vi fremdeles videreføre de gamle tradisjonene med Ibsen som en allmenngyldig dramatiker, eller bør moralen og det som kan karakteriseres som samfunnsrefs i større grad bli løftet frem? Uansett er det en forutsetning at tekstene blir lest og tolket ut fra vår tids perspektiv som har relevans for den som leser. Min motivasjon for dette prosjektet ble derfor hvordan man kan aktualisere eldre litteratur, for at den skal oppfattes som relevant for dagens elever. I det følgende vil jeg komme med en nærmere begrunnelse for hvorfor jeg har valgt å se *Et dukkehjem* og *Skam* i dialog med hverandre.

Da jeg bestemte meg for å bruke *Et dukkehjem* i mitt forskningsprosjekt, hadde jeg et ønske om at elevene skulle få muligheten til å tilnærme seg teksten på en måte som de ikke var vant med tidligere, på en måte som utfordret deres selvforståelse og virkelighetsoppfatning. Penne (2010, s. 85) påpeker at de klassiske tekstene i like stor grad

kan appellere til elevene, som det samtidstekstene gjør. Dette er et argument i seg selv for å anvende klassisk litteratur. Likevel hviler det et ansvar på lærer å tilrettelegge for gode leseopplevelser som vekker lese glede blant elevene. De klassiske tekstene er eldre tekster, der nærhet i tid og språk kan virke fjernt fra elevenes livsverden. Dette kan føre til at tekstene ikke har direkte overføringsverdi og det kan være vanskelig å se en umiddelbar nytteverdi. Dette er også noe Hennig (2010, s. 135) bruker som argument i arbeidet med klassisk litteratur. Han viser til at lærer må velge tekster som bør dreie seg om noe elevene kan relatere seg til, da hverken språk eller miljø i klassikerne oppleves som tilgjengelig for dagens ungdom. Samtidig argumenterer han for verdien av å jobbe med 1800-talls litteratur da de har et tidløst preg som omhandler menneskelig eksistens. I tillegg påpeker han at kunnskap om sentrale klassikere er en viktig del av dannelsen vår og utviklingen av den litterære kompetansen.

Litteraturen har en fellesnevner, nemlig dens rom for underliggjøring og analytiske potensial, som åpner opp for at elevene kan møte andres tenkemåter og utforske teksten i fellesskap. Samtidig sier Penne (2010, s. 119) at det må oppstå et forhold mellom leser og tekst for at elevene skal være i stand til å ta innover seg tekstens innhold og på den måten sitte igjen med en positiv litterær opplevelse. Jeg støtter Pennes utsagn, da jeg har en tanke om at elevene må hjelpes inn i litteraturen for at de skal ha mulighet til å identifisere seg med tekstens innhold. Jeg har vært motivert av tanken om å løfte frem den klassiske litteraturen gjennom å vise at man kan jobbe med eldre tekster på en nyansert måte.

Enten det er bevisst eller ubevisst, er vi nordmenn på mange måter preget av Ibsens retorikk gjennom de allmenngyldige spørsmålene som ligger til grunn for diktingen hans. Dette er også den generelle begrunnelsen for at jeg har valgt å se *Et Dukkehjem* i relasjon med tv-serien *Skam*. Begge tekstene representerer en universell tematikk som omhandler stereotypier og virkelighet, løgn og sannhet, og ikke minst frihet og det å leve under kontrollerte påtvungne regler. Det er med andre ord en universell identitetsproblematikk som gjør tekstene interessante og like aktuelle før som nå. *Et dukkehjem* med Nora og det dramaet som utspilte seg på grunn av hennes kontroversielle valg som rystet en hel verden. *Skam* med sine ungdomsproblemer som er gjenkjennbare for den tiden vi lever i dag.

Oppsummert har *Et dukkehjem* og *Skam* potensiale for refleksjon omkring identifikasjon og intertekstuelle referanser som i forlengelse mest sannsynlig vil gi elevene muligheten til å oppleve litteraturen som relevant for deres lesing. Tekstene kan bidra til en bevisstgjøring omkring identitetsdannelse, samt en kollektiv forståelse for egne og andres perspektiver, noe som er vesentlig for senere demokratisk deltakelse.

4.2 Kontekst – *Et dukkehjem*

På 1800-tallet opplevde Norge og resten av Europa store politiske og samfunnsmessige omveltninger. Den industrielle revolusjon gjorde sitt inntog og satte fart i den moderne utviklingen. Samtidig ble Norge en selvstendig nasjon og det «moderne mennesket» ble mer bevisst sin posisjon i samfunnet. Per Thomas Andersen, forfatter av boken *Norsk litteraturhistorie*, forteller at Norges grunnlov ble ansett for å være den mest demokratiske og moderne i hele Europa (Andersen, 2012, s. 172). I et moderne samfunn er gjerne mennesket og fornuften satt i sentrum, noe som også er det sentrale kjennetegnet på selve tidsepoken *realismen*. Realismen beskrives som en tid der man gjennom litteraturen forsøkte å fremstille en ytre virkelighet. Personfremstilling var viktig for å beskrive individets virkelighet, og menneskets allmenne sider skulle fremstilles slik de var (Lothe et al. 2007, s. 185).

Litteraturprofessor Helge Rønnings bok *Den umulige friheten. Henrik Ibsen og moderniteten*, beskriver hvordan Ibsens dramaer representerer en del av de temaene som kom til uttrykk, som følge av 1800-tallets modernisering. Rønning (2006, s. 18) knytter Ibsens diktning til det som danner grunnlaget for den første moderniteten. Det innebar at kunsten og diktningen som tidligere var forbeholdt regler og normer, nå i større grad rettet seg mot selvet. Professor i nordisk litteratur ved Universitet i Oslo, Frode Helland, har forsket mye på Ibsens dramatiske verk. I sin bok *Melankoliens spill: en studie i Henrik Ibsens siste skuespill*, redegjør han for hva som egentlig ligger i begrepet *modernitet*. Han hevder at begrepet har blitt en samlebetegnelse på beskrivelsen av den vestlige historien etter middelalderen, og at begrepet står i fare for å bli redundant² (Helland, 1997, s. 17). Likevel deler Helland (1997, s. 20) Rønnings erfaringer i det han knytter moderniteten til rasjonalitet og frihet. Det normative var der, men kunsten og diktningen gav rom for at de kunne brytes med.

Ibsens forfatterskap tematiserer de moderne erfaringene som var aktuelle for hans samtid og må forstås som en tid der samfunnet var i endring. Samtidig økte menneskets bevissthet omkring verden og samfunnet rundt seg, noe som førte til det «moderne mennesket». Et samfunn i endring fører med seg både håp og framtidstro på noe nytt, men det kan også føre til frustrasjon over en usikker tid, da tradisjonelle normer og regler kommer i konflikt med en moderne verden. Det betyr som Rønning (2006, s. 13) gir uttrykk for; å være en del av en splittet enhet som både er med på å samle og skille.

Anne Marie Rekdals bok *Skolens gjenganger? Et pedagogisk blikk på Ibsen*, forsøker å rette søkelyset på hvordan Ibsens dramaer kan brukes i klasserommet, for at de skal

² Redundans viser til at noe har fått en overflødig betydning (Nordbø, 2009).

oppleves som aktuelle for dagens unge. Hennes synspunkt har derfor vært svært interessante i tilknytning mitt prosjekt. I likhet med Rønning (2006), beskriver Rekdal (2004, s. 21) Ibsen som en radikal kritiker som med sin samfunnskritikk var med på å påvirke og forme det moderne Europa. Rønning (2006, s. 15) peker på en del kjennetegn som var typiske for Ibsens diktning. Skildringer av samfunnets klasseskiller, skiller mellom kjønnene, den dominerende borgerklassen, samt individets begrensninger for egen realisering preger Ibsens arbeider. Borgerklassen og særlig kvinners rolle i samfunnet, er gjennomgående tema i hele forfatterskapet. Ibsens dramatikk stiller derfor spørsmål om hvordan individet skal forstå sin egen situasjon, både nå og i et fremtidsperspektiv.

En annen talsmann innenfor den realistiske epoken, var den danske kritikeren Georg Brandes. Rekdal (2004, s. 25) viser hvordan Brandes var sentral for Ibsens dramatikk som en moralsk talsmann og forkjemper for et rettferdig samfunn. Brandes uttrykte en egen norm for hva som skulle kjennetegne god litteratur, og hvilke temaer han mente samtidens forfattere burde drøfte i sine kunstneriske verk. Georg Brandes mente at samfunnslitteraturen måtte *sette problemer under debatt*, som har blitt stående som et slagord, og en beskrivelse av realismen og dens moralske karakteristika. Dette revolusjonerende tankemønsteret kan ha virket inspirerende på Ibsen og hans borgerlige dramaer, som blant annet *Et dukkehjem*.

4.2.1 Handling og min analyse av *Et dukkehjem*

Rønning (2006, s. 313f) peker også på flere trekk som var typisk for 1800-talls litteraturen. Blant annet var samfunnet preget av en sterk representasjon av en dominerende borgerklasse, som la både moralske og etiske føringer for hvordan mennesket skulle leve på den tiden. Kjent innenfor borgerklassen var en stereotypisk familiestruktur, der mannen hadde en autoritær rolle som familiens talsmann. Hans meninger var på toppen, mens kvinnen befant seg under han og hadde i bunn og grunn ikke så mye hun skulle sagt. Mannens prestasjoner gjaldt som et slags ideal og kvinnene ble sett på som mindreverdige. Kvinnens kjennetegn var hennes ansvar for hus og hjem, som kom foran egne individuelle behov. Det borgerlige hjemmet skulle gjerne fremstå som trygt og harmonisk, men bak den «perfekte» fasaden skjulte det seg ofte en dobbeltmoral, som blant annet Ibsen skildrer i sine samtidsdramaer. Slik Rønning (2006, s. 56) gir uttrykk for, var diskusjonen omkring den borgerlige tilværelsen motsetningene mellom *idealer og realiteter*. Det vil si mellom *utopi og virkelighet*, som har blitt stående som sentrale motiv i Ibsen sine verk.

Et dukkehjem illustrerer en slik representasjon på det borgerlige hjemmet. I korte trekk handler stykket om ekteskapet mellom Nora og Torvald Helmer. Dramaet utspilles i julen, som er et symbol på familiens store høytid. I en dialog mellom Nora og en venninne får vi et innblikk i forhistorien, som er kjernen i selve stykket. Nora har gjort seg skyldig i et lovbrudd, som følge av at ektemannen Torvald ble alvorlig syk. Kun et opphold i sydligere strøk kunne gjøre han frisk. For å ha råd til utenlandsreisen skaffer hun penger på ulovlig vis gjennom å skrive under med farens navn på et vekseldokument. I snart åtte år har Nora holdt dette hemmelig for Torvald og har måttet arbeidet i det skjulte for å betale ned på lånet. Plottet utspiller seg da Nora blir stilt til veggs og står i fare for å bli avslørt for sitt lovbrudd. Når så avsløringen kommer for en dag, reagerer Torvald med sinne og raseri. Likevel trygler han Nora om å bli boende i huset, for å opprettholde den borgerlige familiens status og fasade. Nora på sin side forstår at ekteskapet deres er konstruert innenfor samfunnets patriarkalske normer og regler, som hindrer kvinnen å leve et fullverdig og likeverdig liv. Stykket ender derfor med at Nora forlater både mann og barn, i søken etter seg selv og sin identitet.

Noe av det som har gjort Ibsen til en pioner som dramatiker er hans interesse av å skildre de kreftene som jobber i mot individets frihet. Rønning (2006, s. 55) beskriver det slik: «For Ibsen var målet individuell frigjøring». Hovedpersonene i Ibsens dramaer er ofte preget av individer som gjennom ytre normer og regler er blitt bundet til en bestemt situasjon, og som ønsker å løsrive seg fra slike begrensninger, i søken etter egen eksistens og selvstendighet. I et intervju i Dagsavisen uttalte den amerikanske skuespilleren Hattie Morahan, som spilte Nora i *Et dukkehjem* for noen år tilbake: «For en kvinne på 1800-tallet hadde Nora alt; en mann med god jobb, tre friske barn og et vakkert hjem. Likevel var livet hennes tomt» (Skjeseth, 2014). Dette vitner om mangel på egen identitet og et symbol på den moderne kvinnelige frigjøringen.

Mye av dramaet i *Et dukkehjem* er kretset rundt *det vidunderlige*. I første akt knyttes *det vidunderlige* til materielle goder. Senere omtaler Nora livet sitt som fattig, i den grad hun har viet livet sitt som lerkfugl, og spilt skuespill i hjemmet for å skygge over angsten hun har for sin forhistorie (falskneriet). Hun lytter ved Torvalds arbeidsværrelse og spiser makroner i smug, og de to «leker» på mange måter gjemsel. Hun opptrer som et barn, like fullt som Torvald kaller henne et barn, og inntar rollen som en slags farsfigur i det han forklarer henne at hun ikke forstår seg på penger. Å skjule og gjemme er et gjennomgående motiv i dramaet. Torvald pålegger Nora en slags ytre identitet eller en maske, ved å kalle henne dyriske navn som lerkfugl og ekorn. I siste akt skal den imaginære masken riktignok avkles. Etter det mye omtalte maskeradeballet kommer Noras dobbelthet til syne i det som er dramaets

oppgjørsscene. Nora trer inn på værelset sitt hvor hun tar av seg maskeradedrakten og bytter til hverdagsklær. I denne scenen har Nora og Torvald byttet roller. Torvald snakker til Nora fra stuen gjennom lukkede dører. Torvald tror Nora har lagt seg og forstår ikke at hun har kledd seg om. Noras omklledning blir en metafor på at hun vil markere sitt nye jeg – et subjekt. Nora trer ut av værelset og ber Torvald sette seg. Torvald har mistet kontroll og uttrykker frustrasjon i det han ytrer: «Du engster meg, Nora. Og jeg forstår deg ikke» (Ibsen og Ilsaas, 1989, s. 82). Som et lyn fra klar himmel går det opp for Nora at Torvald aldri har forstått henne og det er først i oppgjørsscenen at Nora forstår omfanget av de patriarkalske normene hun har blitt pålagt som kvinne. Ved stykkets slutt kan det virke som at Nora selv ikke lenger vet hva hun legger i *det vidunderlige*. Likevel får vi et frampek på at det gjelder opprør og en konflikt mellom den borgerlige illusjonen og det moderne selvet. Nora og hennes løsrivelse illustrerer modernismens fremvekst, der det borgerlige samfunnet går i oppløsning til fordel for individets frihet og selvrealisering.

Rekdal (2004, s. 22) beskriver Ibsens forfatterskap som en produksjon av sentrale tema omkring menneskeselvet og dets eksistensielle vilkår. Videre peker hun på at dialogen mellom Nora og Torvald har bidratt til å løfte fram kjønnsdiskusjonen som er aktuell i vår tid, nemlig om kjønnet er genetisk eller kulturelt overlevert.

I *Et dukkehjem* er Noras identitet mer eller mindre knyttet til språket. I første akt har hun en barnslig tone i det hun fremstår som Torvalds lerkefugl, og ekorn. Noras identitet er på mange måter styrt av konservative, patriarkalske kulturelle overføringer, som er forventet av henne som kvinne. Også Torvald viser sitt patriarkalske kvinnesyn i det han konfronterer Nora med sin kvinnerolle: «Du er først og fremst hustru og mor» (Ibsen og Ilsaas, 1989, s. 85). I stykkets siste scene uttaler Nora at hun først og fremst er et menneske. Det vil si at mennesket Nora kommer før merkelappene kvinne, hustru eller morsrollen. Noras identitet representerer noe annet enn den identiteten samfunnet har gitt henne gjennom kulturelle overføringer. Gjennom et slikt syn har *Et dukkehjem* bidratt til å kjempe for kvinners rettigheter frem til i dag, men kanskje vel så viktig, selve identitetsdannelsen av mennesket.

Rekdal (2004, s. 22) viser til at subjektet i dag ikke er konstruert som en fast kjerne, men er i stedet fleksibel, tilpasningsdyktig og i endring. Elevene kan gå inn og ut av roller og konstruere sin egen identitet. For at Ibsens tematikk skal gi mening for elevene må tekstene leses ut ifra vår tids kulturelle kontekst. Familiekonflikt, forhold mellom mann og kvinne, samt identitetsproblematikk, er fremdeles problematisk og noe som angår mennesket den dag i dag. Samtidig må vi være bevisste at det følger med en resepsjonshistorie når vi leser klassiske tekster som Ibsen. Ibsens verk har blitt tolket gjennom mange år, på lik linje som at

elevene har sin forståelseshorisont i møte med tekstene. Derfor må undervisningen legge til rette for det samfunnet elevene er en del av. I det følgende vil jeg derfor presentere min analyse av NRK-serien *Skam* som kan gi et innblikk i hvordan dagens unge opptrer, som er en del av dannelsesprosessen elevene kan ta lærdom av.

4.3 Kontekst og analyse – *Skam*

«*Skam* er blant tidenes norske ungdomskulturelle begivenheter», skriver Jon Inge Faldalen i en artikkel publisert i Dagbladet (Faldalen, 2016). Serien er en av de mest sette nettbaserte programmene på NRK, og regnes som en av de største kommersielle suksessene i NRK sin historie. Hittil har det kommet ut fire sesonger av serien, der vi i hver serie følger en bestemt rollefigur.

Det er særlig sesong to i *Skam* jeg har valgt som utgangspunkt, og det er også denne sesongen som virkelig satte fart for seriens enorme suksess. I korte trekk følger vi en gjeng ungdommer på Hartvig Nissen Videregående skole. I sesong to følger vi Noora og William, og deres kompliserte kjærlighetsliv. Julie Andem, serieskaper og regissør av serien, forteller at seriens visjon var å treffe en målgruppe i 16 års-alderen, gjennom å fortelle historier fra ungdomstiden som er gjenkjennbart og relevant for målgruppen (Faldalen, 2016). Seriens nerve ligger i at det er lett å kjenne seg igjen i, i tillegg til at seerne kan følge de ulike karakterene på sosiale medier i sanntid. På den måten kan seerne forholde seg til skuespillerne som ekte mennesker i interaksjon med deres univers.

Andem forteller i et intervju med «Rushprint» at *Skam* som ungdomsserie konkurrerer mot de største produksjonsselskapene i USA. Likevel påpeker hun en vesentlig forskjell som skiller norske TV-seere fra amerikanerne. Vi vet hvem ungdommene i serien er, og forstår dem fordi vi kjenner kulturen de har vokst opp i, som trolig er en avgjørende faktor for at serien har fanget så bredt. Dette sammenfaller med det Fjørtoft (2014, s. 81f) viser til som en grunnleggende faktor i sin beskrivelse av kulturell literacy, som nevnt i teorikapittelet. Andem forteller videre at hun vil vise seerne verdien av å konfrontere frykt. Hun påpeker at det kommer en mestringsfølelse av å stå i det som er vanskelig, noe som på sikt er med på å bygge selvbildet. Dette vitner om at det menneskelige selvet og identitet fremdeles er aktuelle problemstillinger som må opp og fram, og som åpenbart fenger målgruppen. Nora i *Et dukkehjem* måtte også bruke konfrontasjon som virkemiddel for å sette ord på egen manglende eksistens og identitet.

Serien har gått som en farsott gjennom hele landet og har ført til enorm begeistring både for ungdom og voksne. Hva er det som gjør seriens plott så interessant, og er det ingenting vi kan «ta» *Skam* på? I en artikkel i *Norsklæreren* tar Marit Brekke (2016, s. 57) til motmæle i det hun stiller seg undrende til om serien er reell for alle ungdommer i landet. Er det slik at serien først og fremst er mulig å identifisere seg med for ungdom i Oslo, eller representerer den ungdomsmiljø i andre deler av landet også? Jeg mener at miljøskildringene er mindre viktige, da tematikken i seg selv er gjenkjennbar og omhandler ungdoms generelle erfaringer. Dette kan være en medvirkende årsak til at serien har spredt seg til land som Danmark, Sverige og til og med Kina og USA. Brekke trekker også linjer til hvordan serien tematiserer unges valg og konsekvenser, i en tid der unge føler et stort press på områder som utseende, interesser og hvilke meninger de skal ha. At dette kommer opp og fram i lyset kan være med på skape en større diskusjon omkring jenter, frigjøring og selvstendighet. Dette er temaer som har skapt engasjement i kjølevannet av sesong to, nemlig hvor sunt er egentlig forholdet mellom Noora og William?

«Skam ødela sin sterkeste kvinnelige karakter». Slik lyder deler av et leserinnlegg, publisert i *Aftenposten*, der Lereng (2016) gir uttrykk for at altfor mange har lagt sin elsk på den mannlige hovedrollen William. I sesong to følger vi hovedkarakteren Noora. Noora er skarp, reflektert og den i serien som viser størst engasjement rundt samfunnsaktuelle temaer. Dramaet utspiller seg når skolens mest populære gutt tydelig viser sin interesse for Noora - et opplagt dilemma da Vilde, Nooras venninne har lagt sin elsk på William. Dette i tillegg til Williams arrogante væremåte holder Noora tilbake, og hun beskriver han som usympatisk og selvopptatt. «Det kommer aldri til å skje noe mellom meg og William» (sitat, episode to). William på sin side har bestemt seg for å kapre Noora, og tyr til lokkemidler via sms. Disse mannsjåvinistiske trekkene er blant annet det kritikerne av serien omtaler som Williams manipulering av Noora. For Noora sin del skinner det gjennom at hun dras mellom følelsene hun har for William på den ene siden, og fornuften på den andre, som forteller henne at Williams kontrollerende oppførsel ikke er akseptabel. Lereng (2016) er ikke den eneste som rynker på nesen vedrørende det kompliserte kjærlighetsforholdet mellom Noora og William. Emma Johnsen Rødli (2016) tar til ordet i *Under Dusken*, der hun anklager *Skam* for å idyllisere et destruktivt forhold. Samtidig understreker hun viktigheten av at NRK har et samfunnsoppdrag i det de promoterer en serie rettet mot ungdom.

Jeg velger et mer optimistisk syn på denne problemstillingen. Jeg ser en serie som vekker oppsikt og engasjement blant unge, og som kan bidra til større bevisstgjøring omkring viktige temaer i ungdommenes liv. På Universitet i Bergen skal de i gang med et

forskningsprosjekt om *Skam*, der de blant annet skal se på hva som gjør serien viktig, og hvordan de kan knytte dette opp mot teorier om demokratiet (Jakobsen, 2017). Serieforskerne Synnøve Lindtner og John Magnus Ragnhildson Dahl, har funnet ut at ungdommer som diskuterer serien på nett, har gode diskusjoner med mye viktig refleksjon. Blant annet diskuteres det temaer som religion og kjønnsroller, i tillegg til at de diskuterer både nyanserte og avanserte løsninger om kjærlighetsforholdet mellom Noora og William. Dessuten påpeker de at debatten omkring Noora og William begynte i kommentarfeltet på seriens nettsider, lenge før avisene begynte å skrive om den, noe som vitner om en tematikk som faktisk fenger. Lindtner sier også at de diskusjonene ungdommene har om Noora og William kan være viktig for læring om eget liv, der de unge kan forstå egne problemer og erfaringer som allmenne fenomener. Dette var også noe av grunnen til at jeg ville bruke *Skam* som en døråpner i arbeidet med *Et dukkehjem*. Jeg ønsker at ulike tekster og ulike stemmer skal kommunisere med hverandre, der elevene kan se de eldre tekstene gjennom et samtidsperspektiv som har relevans for deres livsverden.

Det er ikke bare i Norge at *Skam* har vunnet folkets hjerter. Denne våren ble det klart at serien blant annet skal settes opp som teaterforestilling i Danmark (Ingebretsen, 2017). Samtidig viser også danske lærere sin begeistring for serien. Jens Raahauge, lederen for Dan sklærereforeningen ytrer sin begeistring i den danske avisen *Politiken*: «Tenk hva det betyr for undervisningen i det nordiske språket at lærerne plutselig står ovenfor elever som er interessert». Raahauge forteller at danske ungdommer nyter ord og uttrykk fra «Oslo-norsk» i skolegården, og ser derfor muligheten serien gir, for tilgangen på norskdisk språk og litteratur (Pettersen, 2016). Denne oppgaven har ikke som hensikt å analysere språket i hverken *Et dukkehjem* eller *Skam*, men det viser likevel hvordan en serie som *Skam* kan brukes i skolen til å belyse ulike temaer.

4.4 *Skam* i dialog med *Et dukkehjem*

Både Nora i *Et dukkehjem* og Noora i *Skam* opplever jeg som to sammensatte rollekarakterer. Begge har personligheter med flere lag og dybder. Nora i *Et dukkehjem* er ikke bare en kjønnsstereotyp gjennom det vanlige og ordinære, men representerer også en moderne fryktløs kvinne. I stykkets første del oppleves Nora som barnslig, flørtende, hjelpeløs, uerfaren, søt og yndig. Hun eksemplifiserer en tidstypisk, stereotypisk kvinne på 1800-tallet. Nora har på mange måter fått tildelt en rolle som mor og hustru i tråd med det idealistiske ekteskapet på 1800-tallet, uten at hun har tatt stilling til sin egen eksistens. Hele hennes liv

sirkler rundt mannen og barna der hun tilrettelegger for en perfekt ytre fasade. Helt til det går opp et lys der hun ved stykkets slutt blir klar over sin egen identitetsutvikling – en selvgående kvinne som er i stand til å ta egne beslutninger.

Noora i *Skam* deler på mange måter noen av de samme egenskapene som Nora i *Et dukkehjem*. Hun har en sterk vilje, men blir styrt av egne følelser som ikke nødvendigvis står side om side med den moralen hun uttrykker. Ved første øyekast fremstår hun som selvstendig og uredd, med et feministisk ytre. Hun bruker hersketeknikker mot William i form av latterliggjøring, og språket blir et symbol på hennes identitet og harde ytre. I kjølevannet av sesong to ble det stilt spørsmålsteget ved om serien svekket Nooras rollekarakter ved å frata henne rollen som den selvsikre kvinnen. Andems kommentar til dette var at hun ville unngå å skape idealer som var helt uopnåelige. Dermed måtte også Noora ha noen svakheter for å oppleves som realistisk, gjennom å vise at tilsynelatende sterke jenter både kan være sårbare, sterke, slite med selvbildet og streve etter egen integritet. Dessuten tenker jeg serien også legger opp til en diskusjon der det kan diskuteres om Williams pågangsmot og vilje, er en styrke ved hans karakter. I kontrast til den tradisjonelle tenåringsgutten som regnes for å være mer sjenert og lite handlekraftig, er William sikker i sin sak. Kanskje kan dette oppleves som tiltrekkende for Noora, som til tross for sitt sterke ytre trenger trygghet, kjærlighet og omsorg, som følge av at hun er et forlatt barn. Det kan derfor diskuteres om hennes feministiske karakter og språklige uttrykk symboliserer en maske eller noe hun vil dekke over som følge av fortiden. Alt dette er vanskelige, men vanlige problemstillinger unge møter i ungdomstiden. Dersom målgruppen ser dette kan de kanskje få større tiltro til seg selv som sterke individer.

Selv om det er slående mange likhetstrekk mellom 1800-talls litteraturen og tv-serien *Skam*, kommer vi selvsagt ikke utenom at de to verkene også er ulike. Som tidligere nevnt er begge tekstene konstruert innenfor ulike kulturelle kontekster som er skrevet i hver sin samtid. Når det kommer til kvinners rettigheter har nok vår tids kvinner i større grad mulighet til å realisere sin subjektstatus og sin individuelle status, enn 1800-talls kvinnen. Harriet Bjerrum Nielsen, professor i kvinne- og kjønnsforskning, peker likevel på at den moderne kvinnen fremdeles må velge mellom individstatus og kjønn. Nielsen (2016) hevder at for menn i vår tid er subjektstatus, kjønn og seksualitet, elementer som underbygger hverandre. Kvinnen må i større grad velge, da individstatusen nøytraliserer kvinnen som kjønn, mens kjønnnet frarøver kvinnens individstatus. Fremdeles er det slik at det å være aktiv seksuelt, bygger opp om en manns status, like fullt som kvinnen kan heve sin status gjennom å bli sammen med gutter med makt. Dette er på mange måter kulturelle føringer som ligger

innebygget i oss mennesker (Nielsen, 2016). Likevel finner vi eksempler fra *Et dukkehjem* på at det feminine og det individuelle kjønn kan kombineres, da Nora viser flere fasetter ved å være mangfoldig og menneskelig, akkurat slik som mennesket er i det virkelige liv. Dette sammenfaller med det Andem beskrev som en avgjørende faktor i Nooras rollekarakter. Nemlig at hun måtte ha flere sider, for at seerne skal kunne se at mennesket er mangfoldig – alle med sterke og svake sider.

Jeg anser de overnevnte problemstillingene som aktuelle, og for å være sterkt knyttet til elevenes livsverden. Både *Et dukkehjem* og *Skam* skildrer en tematikk som man i skolens undervisning ikke skal legge lokk på, men som må løftes frem og diskuteres. Vi må lære elevene om grensesetting, samtykke, seksualitet og forskjellige typer relasjoner. Det er kanskje nettopp dette som er intensjonene med *Skam*, på lik linje som Ibsen i hans samtid – en arena for å engasjere og diskutere viktige temaer som fremdeles må belyses i et moderne samfunn. Dette skal jeg undersøke i det påfølgende analysekapittelet. Klarer elevene å se de intertekstuelle koblingene mellom de litterære verkene? Hvilken relevans har de to tekstene for elevene? Og hva kan *Et dukkehjem* si ungdom i dag?

5.0 Analyse av litteraturundervisningen

I dette kapittelet vil jeg foreta en nærlesning der jeg presenterer elevenes ytringer som er gitt underveis i undervisningsprosessen, og deretter analyserer og drøfter disse. Jeg vil se hvordan elevene tilnærmer seg de ulike tekstene og hvordan det intertekstuelle er med på å bygge bro mellom *Et dukkehjem* og *Skam*, samt i hvilken grad elevene opplever tekstene som subjektivt relevante og aktuelle i dag. Mine analyser vil bli presentert i kronologisk rekkefølge i samsvar med undervisningsprosessen. Før jeg går løs på selve analysen vil jeg innledningsvis gi en kort beskrivelse av klassemiljøet, samt en nærmere beskrivelse av de fire fokuselevne, for å gi et mer helhetlig bilde av hvem de er og hvilket forhold de har til litteratur. Deretter vil jeg ta for meg elevenes individuelle forståelseshorisont som de bringer med seg inn i den litterære samtalen. Det er den litterære samtalen som er studiens hovedfokus og som av den grunn vil bli viet mest plass i analysen. Her er elevenes kollektive meningsskapning av stor interesse å drøfte, i tillegg til andre kvaliteter jeg finner som aktuelle. Intervjuene med enkeltelever vil bli brukt for å dokumentere elevenes forståelseshorisont etter endt undervisning. Selv om det er de fire fokuselevnes ytringer som er mitt hovedfokus, kommer jeg iblant til å dokumentere andre elevers ytringer, for å kunne bekrefte eller avkrefte tendenser generelt i klassen.

5.1 Klasseromskontekst og introduksjon av elevene

«Dette er en forholdsvis sterk gruppe, som jeg tror kommer til å gi deg mange gode refleksjoner». Denne beskrivelsen var det første jeg fikk høre fra klassens kontaktlærer etter at jeg hadde presentert hva denne studien skulle innebære. Han beskriver klassemiljøet som stabilt, og opplever at samtlige elever har gode relasjoner til hverandre. Varierte arbeidsmetoder er noe elevene foretrekker og de verdsetter arbeidsmåter som legger til rette for diskusjon. Elevene er vant med den lærerstyrte gruppesamtalen, der de øver på at alle skal ha ordet en gang i løpet av samtalen. Lærer forteller også at han ønsker å utnytte elevenes kvaliteter. I de tilfellene det er mulig forsøker han derfor å legge opp til et undervisningsopplegg som søker elevenes refleksjoner og svar. Han mener elevene må få tid til å tenke kritisk, og er derfor opptatt av å diskutere med elevene, før han selv kommer med sin tolkning. Selv om elevene i liten grad har arbeidet med elevstyrte litterære samtaler, er de vant med å snakke sammen to og to eller arbeide i små grupper. Lærer uttrykker at arbeidsmåter som legger til rette for samtale har hatt effekt, da majoriteten tør å ytre seg for hel klasse, noe som ikke var like fullkomment da de startet på ungdomsskolen. At klasseromskonteksten oppleves som et trygt møtested er en forutsetning for at

meningsskaping skal finne sted, og for å kunne utnytte den dialogiske kvaliteten som den litterære samtalen legger opp til.

Elevene som danner analyseenheten er Kristine, Tonje, Ida og Ola. Etter hva jeg hadde blitt fortalt besto denne gruppen av relativt sterke elever der utgangspunktet for en dynamisk samtale stod sterkt. Derfor ønsker jeg i det følgende å gi en kort introduksjon av elevene basert på lærers oppfatning av disse, i tillegg til de erfaringene jeg har gjort meg underveis i undervisningsprosessen. Felles for de tre jentene er deres voldsomme engasjement for NRK-serien *Skam*, der de alle har fulgt de tre sesongene nøye. Ola på sin side har kun sett ett par episoder, og har av den grunn ikke de samme forutsetningene for å kunne se serien i sin helhet.

Kristine beskrives som ei sterk og målrettet jente som ikke er redd for å komme med sine synspunkt foran klassen. Hun er flittig til å rekke opp hånden og stiller spørsmål, og kommer ofte med utdypende innspill som legger til rette for felles diskusjon. Kristine har gode formuleringsevner, men har nok lettere for å uttrykke seg muntlig enn skriftlig. I intervjuet forteller hun at hun er glad i å lese. På fritiden leser hun alt fra sakprosa-tekster, krim og fantasy, til science fiction. Hun forteller at begge foreldrene er lærere og at de ofte diskuterer både litteratur og andre samfunnsaktuelle temaer hjemme. Kristine er den jeg har notert flest ytringer fra og er derfor godt representert i analysen. Hun er også den som ble tildelt rollen som ordstyrer underveis i den litterære samtalen.

Ida karakteriseres som en friskus og er glad i å få med seg det som skjer i klasserommet. Dette resulterer ofte til småpratning blant medelever og vandring i klasserommet. Faglig beskrives hun som gjennomsnittlig, men kan lett kjede seg, noe som kan resultere i manglende innsats. Likevel tar hun ting lett og har en bratt læringskurve. På fritiden forteller Ida at hun leser noe skjønnlitteratur som for eksempel krimbøker, men det går for det meste i nettaviser og blogg. Under den litterære samtalen hadde hun god nytte av de andres tolkninger for at hun selv kunne sette i gang en tolkningsprosess. Hun var riktignok flink til å bygge videre på andres responser og viste et stort engasjement. Det var flere tilfeller der hun var snar med å konkludere, før hun hadde hørt de andres respons. Samtidig bidro de andres perspektiver til at Ida endret tankemønster, som førte til at hun åpnet opp for nye forståelser for teksten. Underveis i den litterære samtalen uttrykte Ida et sterkt engasjement og hadde klare sterke meninger. Hun hadde riktignok ikke utviklet god nok kompetanse som en lyttende samtalepartner, da flere av de andres ytringer ble avbrutt til fordel for Idas standpunkt.

Tonje er også en reflektert og arbeidsom jente. Blant lærerne beskrives hun som en klassisk ungdomsskolejente som er opptatt av å prestere både på og utenfor skolens arena. På spørsmål om hvilket forhold hun har til lesing, svarer hun at hun til tider leser mye, og da er det mest fantasy det går i. Både i tekstsammendragene og underveis i den litterære samtalen viser hun god refleksjonsevne. I likhet med Kristine står hun for mye av empirien i den litterære samtalen, der hun var en sterk pådriver for at nye temaer ble fanget opp, samtidig som hun evnet å se aktuelle sammenhenger. I intervjuet opplevde jeg henne riktignok som noe nølende, og hun hadde problemer med å formulere svarene. En av grunnene kan være at hun følte seg mer komfortabel med å formulere ytringene til medelevene som primære mottakere, eller at hun søkte å rette de svarene hun antok at jeg som forsker ville høre.

Ola beskrives som en rolig og pliktoppfyllende elev. Faglig kategoriseres også han som gjennomsnittlig. Ola forteller at han ikke leser noe særlig skjønnlitteratur på fritiden, men at han ofte leser ulike artikler på facebook eller andre nettforum. Relasjonen til resten av klassekameratene beskrives som god. Han er riktignok ikke den som gjør mest ut av seg og kan tidvis trekke seg noe tilbake. Dette ble synlig i den litterære samtalen, da hans stemme var lite fremtredende. Det må likevel presiseres at Ola havnet på gruppe med tre relativt snakkesalige, engasjerte jenter, noe som forståelig nok resulterte i at han hadde vansker med å komme til ordet. Av den grunn er Ola den jeg har samlet minst empiri fra. Ola var også en av de få i klassen som hadde sett lite av *Skam*. Det er rimelig å anta at han av den grunn hadde god nytte av den litterære samtalen, noe han også uttrykte i intervjuet.

5.2 Introduksjon av realismen og Henrik Ibsen

Undervisningsopplegget startet med en felles introduksjon av realismen som periode og en presentasjon av Henrik Ibsen. I en slik klasseromskontekst der lærer har det autoritative ordet, er det naturlig at lærers stemme vil skinne gjennom i elevenes tolkning. Av den grunn har jeg valgt å gi en kortfattet oppsummering av introduksjonen for å kunne belyse den historiske konteksten, samt hvilke temaer som elevene vil bringe med seg inn i den litterære samtalen.

Lærer startet introduksjonen med å fortelle at realismen var en retning som utviklet seg i Norge på 1800-tallet. Typisk for denne tidsepoken var store forskjeller mellom fattig og rik. De rike i samfunnet var opptatt av å vise velstand, og mannen spilte en viktig rolle som familiens overhode og forsørger. Mange forfattere var kritiske til ulike samfunnsforhold og ønsket å bruke diktingen sin til å ta opp samfunnsaktuelle og tabubelagte temaer, i håp om at det ville føre til endring. Et uttrykk som har blitt stående for å beskrive dette var at man skulle

sette problemer under debatt. Epoken beskriver et folk som var opprørsk, og som ønsket å fremstille virkeligheten slik den var, derav navnet realismen.

Henrik Ibsen ble introdusert som en av de fire store og blir ofte omtalt som det moderne dramaets far. Med det menes at hans forfatterskap har hatt stor betydning for verdenslitteraturen. Ibsen vokste selv opp i en velstående familie og mye av diktingen hans skildrer egen oppvekst og familie. Videre fortalte lærer at personene i Ibsens sine stykker er svært sentrale, og det er de som driver handlingen framover. I *Et dukkehjem* møter vi Nora som lever i en rik velstående familie, men som likevel ikke føler seg lykkelig. Kvinnene på den tiden hadde få rettigheter og hadde ikke de samme mulighetene til å ha egne meninger og ta egne valg. Kvinnens oppgave var å stelle med hus og barn og det var viktig å stille mannen i et godt lys. Dersom du ikke oppførte deg slik samfunnet forventet, ble det sett på som skam og alle familieproblemer ble holdt skjult for å opprettholde familiens ære. Lærer presiserte også at tekstene på den tiden ofte hadde en dobbel betydning, og som leser må man lese mellom linjene.

Denne presentasjonen er på mange måter et produkt av lærers egen tolkning av teksten, i tillegg til at den inneholder elementer fra elevenes læreverk *Kontekst, tekster 1*. Som ett ledd i en forberedelsesprosess har lærer tatt en rekke valg for å gi elevene nødvendig bakgrunnskunnskap i møte med *Et dukkehjem* og videre arbeid med *Skam*. Denne subjektive tolkningen representerer lærers egen lærertekst³, og det er rimelig å anta at tolkningen i noen grad kan farge elevenes tolkning og sette spor i elevtekstene. I tillegg vil introduksjonen ha en funksjon i form av at den setter teksten i en historisk kontekst. Likevel anser jeg introduksjonen som en absolutt nødvendighet for å kunne gi elevene den bakgrunnskunnskapen som er nødvendig, for å kunne gå i dialog med teksten og på den måten knytte egen forståelseshorisont nærmere tekstens horisont.

5.3 *Et dukkehjem* – elevenes første tekstrespons

Som ungdomsskoleelever er det rimelig å anta at samtlige elever har hørt om både Henrik Ibsen og *Et dukkehjem*. Graden av kompleksiteten vil variere alt etter hvilken lærer de har hatt tidligere, hvilke litterære tekster de har møtt og hvordan undervisningsopplegget har utartet seg. Summen av disse sier noe om hvilke fordommer elevene bringer med seg inn i arbeidet og sier noe om deres utrykte forståelseshorisont. Etter samtale med lærer hadde jeg blitt

³ I boken *Litteratur – forståelse og fortolkning* (2001) benytter Birthe Sørensen begrepene lærertekst, elevtekst og fellestekst. Alle tre begrepene viser til hvordan man leser teksten ut ifra egen forståelse. Lærerteksten sier noe om lærers tolkning, elevteksten om elevenes, og fellesteksten viser hvordan lærer og elev sammen skaper forståelse i dialog med hverandre.

informert om at elevene i åttende klasse hadde arbeidet litt med realismen og lest utdrag fra en del klassisk litteratur, deriblant *Et dukkehjem*. Dette var riktignok med en annen lærer, men de hadde i dette arbeidet fått utdelt hver sine replikker fra stykket som de skulle dramatisere for de andre i klassen. Med bakgrunn i dette er det rimelig å anta at elevenes resepsjon er farget av disse forkunnskapene, og ikke representerer deres umiddelbare resepsjon. Alle fire elevene benyttet seg av det utdelte støttearket underveis i loggskrivningen. Slik lød deler av Ola sin første respons:

Jeg vil si at budskapet i teksten er at på den tiden der var ikke alle seg selv. Noen kunne ikke være seg selv. Man hadde en rolle som var å sette ektemannen sin i et godt lys (...). Personene i teksten er Nora og Torvald. Nora vil forlate mannen sin Torvald, som er en rik mann. De er i huset til Torvald og diskuterer om ekteskapet deres og dukka (...). I dagens samfunn så er det ikke noe likt.

I sin første ytring oppsummerer Ola hovedinnholdet i det gitte tekstutdraget. Det er tydelig å se at han har hatt god nytte av lærers introduksjon, da han knytter elementer fra introduksjonen og den historiske konteksten opp mot teksten. Likevel er det en rekke elementer som ikke er belyst. Eksempelvis evnet ikke Ola å se forbindelsen mellom Nora og dukka, noe som førte til at det ble etablert en del tomrom som gjorde det vanskelig å etablere en forestillingsverden. Skriftmediets affordans kan også være en årsak til at tekstene oppleves som noe mekanisk og lite reflekterende. Den skriftlige responsen gir kun tilgang til Olas uttrykte respons, noe som kan endre seg i møte med et annet medium, som for eksempel gjennom en samtale. Det krever også en god litterær kompetanse å fange opp elementer i teksten. I elevintervjuet kom det fram at Ola i liten grad leser skjønnlitterære tekster på fritiden, noe som kan være en medvirkende årsak til at Ola ikke har nok erfaring med å lese tekster med fordobling. Det er derfor mulig at en samtale kan hjelpe Ola til å bygge en rikere forestillingsverden enn det han uttrykker gjennom skriftmediet.

I likhet med Ola illustrer Idas tekstrespons et oppsummerende preg av tekstens hovedinnhold.

Et dukkehjem foregår i realismen. Helmer er en rik mann og Nora er konen hans. Nora ønsker å dra fra Helmer fordi hun innser at hun egentlig ikke er glad. Budskapet er at du må se på deg selv og tenke: er dette hva jeg vil ha? (...) Jeg føler skilsmisse er mer vanlig i dag enn i realismen, men ellers er det ikke så likt.

Også Idas respons oppsummerer hovedinnholdet i dialogen mellom Nora og Torvald. Ida viser at hun har hatt nytte av lærers introduksjon, da hun viser empati for Nora som lever i et ulykkelig forhold. «Nora ønsker å dra fra Helmer fordi hun innser at hun egentlig ikke er glad». Dette er nesten identisk med lærers introduksjon og er absolutt en viktig bemerkelse for stykkets hovedinnhold. Likevel klarer hun ikke å trenge igjennom det kompakte uttrykket og

det er flere elementer som er utelatt. I likhet med Ola må også Ida få hjelp til å fylle en del tomme rom, for å skape en nærere dialog med teksten.

For Tonje sin del er sammendraget noe annerledes, både i kompleksitet og omfang. Selv om også hun benyttet seg av støttearket, er hun den eneste av de fire som faktisk skrev en sammenhengene tekst. Hun skriver blant annet:

Tekstens tema er opprør. Jeg vil også tro det har undertoner av feminisme og hvordan samfunnet var på den tiden. Nora fikk ikke lov til å tenke selv, og Torvald sine meninger ble på mange måter Nora sine meninger. Derfor tror jeg at budskapet i teksten er at man ikke alltid må følge samfunnets regler og forventninger. Nora var ikke redd for å stå opp for seg selv og sine rettigheter, og hun var lei av at Torvald lekte med meningene hennes og behandlet henne som en dukke (...). Teksten kan nesten ikke sammenliknes med dagens samfunn synes jeg. Det er så mye som har blitt bedre i samfunnet.

Tonje viser en velutviklet forestillingsevne i sitt forsøk på å forstå elementer i teksten utover selve handlingsforløpet. Hun gir en klar indikasjon på at Nora var lei av å leve opp til andres forventninger og ikke kunne gi uttrykk for sine egne meninger. Tonje klarer å se en forbindelseslinje mellom Torvalds lek og hvordan han behandler Nora som en dukke. På den måten bruker hun sin egen forståelseshorisont til å bevege seg nærmere tekstens horisont. Likevel evner ikke Tonje å relatere stykket til egen livsverden, noe som tyder på at det ikke er en nær relasjon mellom det samfunnet Tonje er en del av og stykkets kontekst.

Kristines sammendrag var et spennende studium. Til tross for hennes litterære kompetanse viser loggen at hun har enkelte problemer med å uttrykke seg.

Tekstens budskap er å få frem hvordan det var å være kvinne. Kvinnene var ikke like viktig som mannen i samfunnet. Det mannen sa var konens lov. Mannen bestemte, men ikke på en «dårlig» måte, bare på samfunnet sin måte. Da Nora vil dra fra Torvald er dette noe sårbart i deres samfunn (...). Han elsker henne, men han kjenner henne egentlig ikke. Budskapet i teksten er at kvinner er også mennesker som har egne meninger og skal ikke bli styrt rundt av mannen sin og omringe seg av falsk glede. Teksten er vanskelig å sammenlikne med dagens samfunn.

Kristine viser i stor grad forståelse for at kvinner skal bli behandlet som mennesker, og ikke ut ifra den merkelappen de har blitt påført av samfunnet med bakgrunn i kjønn. I likhet med Tonje benytter hun egen forståelseshorisont til å nærme seg tekstens horisont. Ved hjelp av tekstens stemme forsøker hun å se forbindelseslinjer som kan bety noe mer utover det som fremgår av teksten. På spørsmål om teksten kan relateres til dagens samfunn skriver hun: «Teksten er vanskelig å sammenlikne med dagens samfunn». Dette vitner om at det på dette stadiet ikke foreligger en horisontsutvidelse (jf. Gadamer, 2010).

I likhet med Tonje fremsto Kristines logg som mer kompleks enn hva Ida og Ola uttrykte gjennom sine logger. Dessuten viser både Kristine og Tonje at de er gode lesere i form av at de begge klarer å fange opp signaler, og se forbindelseslinjer som de forsøker å sette ord på. Likevel er det tydelig at også Kristine har benyttet seg av støttearket, noe som

gjør at sammendraget fremstår som en henvendelse til de ulike spørsmålene, mer enn en sammenhengende logg.

Det er gjennomgående for klassen at de trekker de store linjene som omhandler det tidstypiske og kvinners rettigheter. Tekstsammendragene inkluderer i liten grad detaljer eller en indikasjon på tekstens store, helhetlige bilde. Elevene hadde nå fått tid til å lese tekstutdraget på skolen i tillegg til at de i lekse hadde fått i oppgave å se stykket på YouTube, samt notere stikkord. Med tanke på lærerens introduksjon samt mitt støtteark, er det rimelig å anta at det første sammendraget elevene skrev har gjenklang i introduksjonen, og i mindre grad representerer deres umiddelbare resepsjon. Det er også flere av elevene som i den første loggen har et «penere» språk. De nytter ord som eksempelvis hustru, fru og dagligstuen, noe som gjør at teksten ikke blir deres egen, og det er sannsynlig at tekstens kompakte språk kan ha bidratt til at deler av teksten var vanskelig å forstå.

Loggene etter denne økten viser at flere av elevene ikke klarte å produsere detaljerte logger og at de hadde problemer med å uttrykke seg med henhold til skriftmediet. Noe av grunnen kan være det utdelte støttearket som var med på å legge føringer for hva sammendragene ville komme til å inneholde. Dette sammenfaller med det Hennig (2010, s. 24) sier om at logger ofte kan bli overfladiske og mer en gjenfortelling, i stedet for egne refleksjoner omkring teksten. Dette kan tyde på at relasjonene til teksten og den historiske konteksten er noe distansert.

Oppsummert viser tekstsammendragene at de fire elevene på dette tidspunktet i undervisningsprosessen møtte teksten med svært ulike horisonter, og det vanskelig å dokumentere en reell dialog mellom leser og tekst. Derimot viser alle fire tekstsammendragene, slik Langer (2011) gir uttrykk for, at elevene var i etableringen av en forestillingsverden, der hovedpersonene Nora og Torvald samt deres diskuterende dialog stod sentralt. Likevel har elevene problemer med å relatere stykket til seg selv og sin livsverden, noe som viser et distansert forhold til den historiske konteksten. Enkelte peker på at det er enklere å skille seg i dag, men evner ikke å se stykkets relevans for eget liv. I ettertid ser jeg at spørsmålet burde blitt stilt annerledes, da begrepet *forhold* kan ha flere betydninger. Dette ble forståelig nok tolket bokstavelig, da forhold ble knyttet til relasjonene mellom Nora og Torvald og ikke videre refleksjon over flere sider ved dagens samfunn.

Gjennomgående både for Ola og Tonje er at de i liten grad bruker sin egen forståelseshorisont til å nærme seg tekstens horisont. Dette tilsier at deres litterære kompetanse på dette tidspunktet ikke er tilstrekkelig, og en del tomrom må fylles for å oppnå en nærere relasjon for den helhetlige forståelsen. Elevenes sammendrag vitner derfor om at en

gjennomgang av tekstens historiske kontekst og en gjennomlesing ikke er tilstrekkelig for deres forståelse av teksten. Videre arbeid med teksten er derfor nødvendig for en dypere dialog mellom leser og tekst.

5.4 Skam – elevenes andre tekstrespons

Først i tredje økt skulle elevene arbeide med *Skam*. Jeg hadde ved timens start en liten introduksjon av hvilken episode elevene skulle få se og hva jeg ønsket at de skulle merke seg (vedlegg 4). Selv om den utvalgte episoden inneholdt intertekstuelle referanser fra *Et Dukkehjem*, kan ikke tolkningen av én enkeltepisode gjennomføres helt uten at elevene har blitt presentert for helheten. Til tross for at majoriteten var godt kjent med serien, ønsket jeg å forsikre meg om at samtlige elever skulle få et mer helhetlig bilde av seriens referanseramme. Jeg startet derfor innledningsvis med å fortelle kort om handlingsforløpet i sesong to og hva som var bakgrunnen for dialogen mellom Noora og William, som elevene nå skulle få se.

Etter at elevene hadde sett utdraget skulle de i grupper kort skrive et sammendrag hvor de blant annet skulle svare på om de selv kunne relatere seg til seriens innhold, og om de eventuelt kunne dra kjensel på *Et dukkehjem* (vedlegg 4). Oppgaven var ment som en igangsetter og en forberedelse til den litterære samtalen. Elevene som nå var preget av *Et dukkehjems* historiske kontekst, ville få muligheten til å sette i gang en revurdering av sin første oppfatning. På den måten kunne jeg få et innblikk i om elevene i større grad var i stand til å fange opp signaler og eventuelle forbindelser mellom *Et dukkehjem* og *Skam*, som de ikke hadde tenkt over ved førstegangslesing.

På Olas gruppe diskuteres det hvilken funksjon dukken som metafor har for stykkets handling og de skriver blant annet:

Begge Noraene forlater på en måte den andre personen fordi dem ikke er fornøyd med hvordan mennene kontrollerer dem og bestemmer alt (...) Når de sier dukke mener de at Nora blir behandlet som en dukke fordi hun på en måte blir styrt av mannen (...).

Etter det første tekstsammendraget kom dem fram at Ola ikke hadde forstått dukkens metaforiske funksjon. Gjennom å høre de andres ytringer fikk han svar på det som var uklart ved førstegangslesing. Med bakgrunn i denne diskusjonen er det rimelig å anta at Ola har fått en større forståelse av dukkens funksjon, og med det har opparbeidet seg en rikere forestillingsverden.

Både på Kristine, Tonje og Idas grupper er det de samme kjennetegnene som går igjen. Samtlige tre grupper peker på navnene Nora og Noora, noe som kan karakteriseres mer som et

funn, nærmere enn en meningsbærende faktor. Gruppene evner også å se likheten mellom at begge tekstene er dialogbaserte, der mannen fremstår som dominerende og kontrollerende. Dessuten gav gruppene uttrykk for at de i større grad forsto at innholdet i dialogen representerte mye av den samme tematikken som i *Et dukkehjem*, bare at de litterære verkene representerte ulike tider.

Gjennom at elevene ble presentert for en samtidstekst, som de åpenbart har et nært forhold til, ble det enklere å se intertekstuelle forbindelser. Fra nærmest å se på *Et dukkehjem* som en mekanisk tekst, som elevene i liten grad relaterte seg til, kunne elevene nå se at dialogen i *Skam* liknet dialogen i *Et dukkehjem*. Kompleksiteten er riktignok varierende og tekstsammendragene oppsummerer mer funn, snarere enn å beskrive og sette ord på den uttrykte resepsjonen. Med henhold til Gadamer (2004, s. 302) og hans begrep om forståelseshorisont, viser likevel dette arbeidet at elevenes forståelseshorisont hadde utvidet seg fra førstegangslesing.

Samtlige av elevene viser på dette tidspunktet i undervisningsforløpet at de har begynt å etablere en rikere forestillingsverden. Blant annet uttrykte flere av gruppene at det ble enklere å forstå *Et dukkehjem* når de kunne sammenlikne med noe som var kjent. En gruppe skrev blant annet: «Vi forsto *Skam* mye bedre enn det vi først trodde, fordi det lå mye mer i det». En annen gruppe skrev: «Forfatteren vil forklare hvordan det er å være ungdom i dag», mens en tredje gruppe uttrykte: «*Skam* fikk en annen betydning siden man ser hvor mye som er stjålet fra *Et dukkehjem*». Likevel er det vanskelig å vite hvem som nøyaktig har uttrykt meningsinnholdet i de ulike gruppene. Dessuten tok gruppene tak i ulike temaer ved teksten, noe som indikerer at en tolkning av tomrom i teksten er nødvendig for å etablere en kompleks forestillingsverden, der både *Et dukkehjem*, *Skam* og eleven selv inngår.

5.5 Den litterære samtalen

Den litterære samtalen fungerte som et felles møtested der elevene i samspill med hverandre skulle tolke *Et dukkehjem* og *Skam*. Alle fire møtte samtalen med sine egne elevtekster som representerer deres forståelseshorisont. I forkant av samtalen hadde elevene fått beskjed om å ta med seg aktuelle notater som de hadde notert seg underveis i undervisningsprosessen. I tillegg fikk den utvalgte ordstyreren utdelt et støtteark som de kunne benytte underveis. Støttearket ble mer eller mindre fulgt slavisk, noe som tyder på at elevene ikke var vant med den elevstyrte gruppesamtalen. Jeg har valgt å dele samtalen inn i underkategorier basert på

de temaene som var representert i samtalen innhold og med henhold til det teoretiske rammeverket. Kategoriene er: tilnærming til tekst, identitetsspørsmål, opplevd relevans og horisontutvidelse. Hvert funn vil bli presentert med ulike sitat fra samtalen. Enkelte av elevenksemlene vil bli gjentatt da de er aktuelle for å belyse flere kategorier.

5.5.1 Tilnærming til tekst

Den litterære samtalen inneholdt ulike tilnærminger til teksten. Blant annet viser samtalen at elevenes forkunnskaper påvirker deres tolkninger, og det var naturlig at disse forkunnskapene ble samtalen igangsetter. Tekstens budskap og forfatters intensjon var blant de analytiske referansepunktene elevene forsøkte å nærme seg. En konkretisering omkring tekstens budskap var også det første spørsmålet på støttearket, og det var naturlig at dette ble samtalen igangsetter. Ida var den som først tok ordet:

- Ida:** I går så skreiv jeg hvert fall at budskapet til *Et dukkehjem* er på en måte at samfunnet som var på den tida ikke var perfekt.
- Tonje:** Vi på våres gruppe ble mer enige om at budskapet er at du må stå for det du mener (...).
- Kristine:** Ja, både i *Et dukkehjem* og *Skam* så er det jo veldig sånn at du skal stå for dine egne meninger (...). Og at du tør å stå opp for deg selv.
- Tonje:** (...) Budskapet til *Skam* er at du ikke er alene om problemene dine.
- Ida:** Ja, at det er andre som har det sånn liksom.
- Ola:** Det høres logisk ut.
- Tonje:** For hun Julie Andem, hun som har ordna serien, hun ville liksom gjenskape et ungdomsliv (...). For hun har snakket med masse ungdommer om sånne ting, så hun vet jo at sånn er det.
- Ida:** Men i *Et dukkehjem* så tror jeg forfatteren vil fortelle hvordan samfunnet var.
- Tonje:** Ja, de vil fremstille at det er feil.
- Kristine:** For Ibsen skrev det jo når det var sånn.
- Tonje:** Ja, sånn som Rune sa, selv om han kom fra en rik familie, så likte han ikke hvordan det var.
- Kristine:** Han skjønnte hvordan samfunnet ikke var bra.

Ida innleder samtalen med å vise tilbake til sin første tekstrespons der hun trekker linjer til lærers introduksjon, som gir et inntrykk av hvilken forståelse hun bringer med seg inn i samtalen. Tonje viser tilbake på gruppearbeidet de hadde hatt timen før, og det var naturlig at denne diskusjonen lå friskt i minne. Kristine forsøkte å sette tekstene opp mot hverandre og søkte et budskap som var felles for begge tekstene. Tonje videreførte diskusjonene ved å vise til regissør Julie Andem og hennes intensjon bak den suksessrike ungdomsserien. Ida på sin side var opptatt av å kartlegge fortellingen bak *Et dukkehjem*. Tonje argumenterte for at tekstens budskap var å fremstille et urettferdig samfunn, og viste til den bakgrunnskunnskapen hun hadde fått gjennom lærers introduksjon. Elevene holder fast ved noen kjente referansepunkt og samtalen vitner om en analytisk tilnærming til tekst. Elevene viser et tidsriktig bilde av begge tekstene, der tekstens budskap og de ulike forfatterens intensjon var aktuelt.

Store deler av samtalen besto av konteksttenkning. Både *Et dukkehjem* og *Skam* er konstruert innenfor ulike kulturelle kontekster og en sammenlikning av de to gir et innblikk i elevenes litterære kompetanse (Hennig, 2010). Et dypdykk i tekstens likheter og ulikheter ble et gjennomgående trekk ved samtalen. Tonje startet med et sammenlikningsforsøk: «Begge to har Nora, neida», sier hun og ler litt. Dukkens funksjon er riktignok noe de tar opp igjen senere i samtalen. Det er tydelig at Tonje ser denne linken, men forstår at de må grave dypere i teksten enn som så, og gir derfor implisitt uttrykk for at hun skjønner at tekstene må leses med fordobling. Ola viderefører responsen ved å peke på en likhet ved de to tekstene: «Begge føler seg kontrollert av... ». Midt i Olas ytring eskalerer samtalen og det er tydelig at jentene har kommet på sporet av noe. Samtlige snakker i munnen på hverandre helt til Ida bryter gjennom: «Ååh, nå vet jeg det! (...) Begge to er veldig relatert til den tiden som vi lever i nå. Sånn som i *Et dukkehjem* var samfunnet på den tida, *Skam* er samfunnet i den her tida, nå». Idas ytring viser at hun klarer å plassere tekstene i en historisk kontekst der hun forstår tekstenes relevans for den tiden de er skrevet i. De tre andre uttrykte enighet, og Kristine avsluttet resonnementet med å bekrefte Idas poeng: «Det var veldig bra sett». I fellesskap fikk elevene en økt forståelse for det tidstypiske ved de to tekstene, noe som gjorde det enklere å koble til egen livsverden.

I forlengelse av ytringene ovenfor diskuterer elevene samfunnsmessige konsekvenser, der blant annet kvinners rolle i samfunnet var av interesse. Kristine argumenterte for kvinners rettigheter ved å gi et bilde av at likestillingen har tatt et skritt i riktig retning: «Realismen står for den tiden kvinner var underlegen, og det er jo ikke sånn lenger nå. Nå har jo kvinnene mye mer å si i forholdet». Tonjes forståelse var ikke i overenstemmelse med Kristine i det hun uttrykte: «Jo, men likevel så har menn fortsatt mer makt enn det damene har. Ola bekreftet Tonjes ytring: «Ja, de får bedre betalt og sånn». Tonje forsøkte å utforske dette videre, og i det påfølgende sitatet trekker hun inn sentrale elementer fra *Skam*, for et nærmere søk i tekstenes forbindelseslinjer:

Tonje: Men det er mange likheter som ikke var med i den episoden vi så, men som bare var noen hendelser. For eksempel da Noora og William dro til London, så jobba William, mens Noora bare satt hjemme og kjeda livet av seg. Så det er likt med *Et dukkehjem*.

Ida: Ja, for i *Et dukkehjem* på den tida, så var damene hjemme og forsørget barn og sånn også.

Tonje: Også er det en annen ting også. For Noora dro jo fra William, eller reiste hjem da, og det gjorde jo Nora i *Et dukkehjem* også.

Kristine: Ho reiste for og liksom være noe mer enn bare kjæresten til noen.

Tonje: Eller dukke!

I tillegg til å plassere tekstene i en historisk kontekst viser Tonje at hun er i stand til å lese med fordobling. Hun viser forståelse for Kristines ytring over at kvinners posisjon i

samfunnet er fremadgående. Samtidig evner hun å knytte sin horisont nærmere tekstens horisont, og bygger på den måten bro mellom samtidsteksten og den klassiske teksten. Samtalesekvensen hadde et eksplorerende preg der både Kristine og Ola argumenterer for sine påstander. Tonje på sin side ytrer forståelse for Kristines ytring, men forsøker likevel å søke etter andre mulige løsninger. Perspektivene åpnet for en diskusjon der de viser forståelse for at kvinner også har et behov for å ha en egen identitet som ikke er underlagt mannens kontroll. Dessuten viser Tonje forståelse for at dukken har en metaforisk funksjon som kan videreføres til andre menneskelige situasjoner, og i dette tilfellet Noora i *Skam*.

Et av de største samtaletemaene som gikk igjen i den litterære samtalen var kjærlighetsforhold. Elevene diskuterte blant annet forholdet mellom Noora og William og forsøkte å knytte det til Nora og Torvalds forhold. Kjærlighet og forholdet mellom to mennesker er et universelt tema som er evig aktuelt. Elevene brukte naturlig nok mye tid på temaet og det var tydelig å se at dette var noe de selv kunne relatere seg til. Forskjeller og likheter var fremdeles et gjennomgående trekk, og Tonje innledet samtalen med følgende sitat:

- Tonje:** Men det er noen ulikheter (...) For William var også ganske usikker på Noora mange ganger, og sånn var aldri Torvald. Han skulle være sammen med Nora.
- Kristine:** Det var liksom, du er min kone, thats it!
- Tonje:** Ja, og sånn var ikke William.
- Kristine:** Men før i tida var det sånn. Da var man sammen, for mannen ville aldri slå opp.
- Tonje:** Mannen ville jo at alle skulle tro godt om han
- Kristine:** Ja, for hvis man slo opp så var det et svakhetstegn, og da mista du status.
- Ida:** Ja, for hvis kjæresten din slo opp, da kunne han sette ut rykter om dama og sånn der.
- Ola:** Ja, da fikk hun et dårlig rykte.

Utdraget viser en kollektiv prosess der elevene utfylte hverandre ytringer som ledet frem til felles meningskaping. Samtalen inneholdt også flere eksempler på en estetisk tilnærming der elevene tok i bruk egne erfaringer og kunnskaper i møte med de ulike tekstene. I forlengelse av utdraget ovenfor tok Kristine initiativ til å utforske muligheter av horisonter:

- Kristine:** En ting jeg ser på som veldig likt mellom realismen og nå, er at forhold på en måte, det gir status (...). Det er fortsatt sånn at hvis du har kjæreste så er det sånn, åh bra liksom.
- Ida:** Nå er det sånn at hvis noe har kjæreste så er det sånn, det vil jeg også ha.
- Kristine:** Ja, det gir jo status.
- Tonje:** Men jeg ser en annen likhet også. Det er også litt sånn press i dag om å få barn, og liksom få det perfekte A4-livet, sånn som det var i realismen også på den tiden.

Kristines ytring viser at hun tok i bruk egen livsverden som et forsøk på å sette seg inn i hvordan det er å være i et forhold. Om hun ikke forsøkte å sette seg inn i Nora og Torvalds kjærlighetsforhold, forsøkte hun i det minste å involvere de andre elevene til å se likheten med at forhold både før og nå er forbundet med status. Kristines utvidede forståelse og evne

til å trekke paralleller til eget liv, åpnet opp for at også Tonje bidro med et nytt perspektiv som kunne sammenliknes: « (...) Det er også litt sånn press i dag om å få barn, og liksom få det perfekte A4-livet, sånn som det var i realismen på den tiden». Både Kristine og Tonje viser at de har en erfaringsbasert tilnærming der de evner å se likheter ved tekstene som har relevans for deres livsverden.

Oppsummert hadde de ovennevnte samtaleutdragene flere element av både en diskursiv og litterær tilnærming til tekst. Kunnskap omkring tekstens historiske kontekst var avgjørende for å få et tidsriktig bilde av samfunnet. Teksternes budskap og forfatterens intensjon bak de ulike tekstene var viktige analytiske aspekter, og lærers introduksjon samt egen bakgrunnskunnskap ble brukt aktivt for å skape mening i tekstene. Samtidig knyttet de egne relevante erfaringer som åpnet opp for en økt forståelse omkring tekstens tema, og som i forlengelsen gjorde det enklere å etablere en rikere forestillingsverden.

5.5.2 Identitetsspørsmål – hvem er Nora og Noora?

Både *Et dukkehjem* og *Skam* er individorienterte tekster, noe som gjør det enklere for elevene å knytte handlingen til enkeltmennesket og til egen livsverden. Karakterene representerer ulike identiteter med både styrker og svakheter, og som har ulike behov og ønsker for eget liv. Selv om handlingsforløpet i både *Et dukkehjem* og *Skam* er basert på et fiktivt handlingsmønster, minner det likevel om fortellingen fra eget liv (jf. Penne, 2001). Samtalen inneholdt flere eksempler på at elevene forsøkte å sette seg inn i de ulike karakterenes tankeliv. I det kommende utdraget bidro Tonje med noen sentrale perspektiver som hadde sitt utspring fra en diskusjon hun hadde hatt med noen medelever i friminuttet:

Tonje: Jeg vet ikke om det er sånn, det kan hende at Noora bruker rød leppestift bare fordi hun liker det, men jeg har faktisk tenkt over de gangene hun ikke bruker det, så virker hun ikke så bestemt.

Kristine: Men det er jo nesten det samme Nora i *Et dukkehjem* gjør da. For hun skifter jo klær når hun skiller seg fra Torvald.

Dette vitner om at de modalitetene som blir brukt gjennom bildemediets affordans var et vesentlig element for at elevene skulle knytte disse sammenhengene. Tonje trekker fram et karakteristisk trekk fra *Skam*, hvorpå Kristine knytter ytringen som en parallell til en liknende hendelse i *Et dukkehjem*. Disse utsagnene viser at Tonje og Kristine har lagt merke til en ytre identitet, som er med på å underbygge de indre konfliktene som både Nora og Noora har med seg selv. For Noora i *Skam* handler det om de kulturelle normene der hun selv har plassert seg innenfor en ramme som feminist, premissfast og selvstendig, og som hvert fall ikke skal bli sammen med skolens største klisjé, William. Nora i *Et dukkehjem* kjemper på sin side en

kamp for individets rettigheter i et samfunn preget av rigide forutbestemte, normer og regler. Hennes klesombytte illustrerer et bilde der hun markerer sin nye identitet, noe Kristine åpenbart har sett.

I det foregående omhandlet samtalen merkbare ytre karaktertrekk. Ved gruppesamtalens slutt diskuterte elevene tekstenes titler. Samtalen forløp seg som en utforskende dialog der de undret seg over menneskets evne til å føle skam gjennom ulike faser i livet, noe som kan minne om individets indre identitet:

- Tonje:** I *Et dukkehjem* så tror jeg tittelen kommer av at Nora sier at både du og faren min har behandlet meg som en dukke hele livet.
- Ida:** Ja, det er derfor det heter *Et dukkehjem*, for hun lever i et dukkehjem.
- Ola:** Hun behandler barna sine som dukker også.
(...)
- Kristine:** Og i *Skam* så er det også sånn at ungdommer føler skam på helt ulike måter, selv om dem ikke skal føle det egentlig.
- Tonje:** Alle har en skam i livet!
- Kristine:** Ja, alle har noe å skamme seg over enten om det er at du er homofil/
- Tonje:** Ja, det som dem tror dem bør skamme seg over.
- Kristine:** Det er så mye ungdommene føler, sånn som press. Du skammer deg liksom for at du ikke fikk sekser på prøven.
- Tonje:** Ja, men i *Et dukkehjem* så er det jo at hun føler seg som en dukke, det er metaforen liksom.

Samtalen viser at elevene har en deskriptiv lese måte, i det de forsøker å gi en beskrivende fremstilling av virkeligheten. I sin beskrivelse av *Et dukkehjem* søker både Tonje, Ida og Ola en felles meningsskaping for hva som ligger bak tittelen. Gjennom en kollektiv tolkningsprosess uttrykker de konsensus for at *Et dukkehjem* har en metaforisk funksjon.

I tillegg gir samtalesekvensen et innblikk i elevenes forståelse av å lese mellom linjene. Selv om de ikke eksplisitt brukte uttrykket «å lese mellom linjene» viser de at dukken er en metaforisk framstilling, og det ligger implisitt i dialogen at elevene forstår koblingen. Tonje forklarer det gjennom følgende ytring. «(...) Nora sier at både du og faren min har behandlet meg som en dukke hele livet», hvorpå Ida responderer med: «Ja, det er derfor det heter *Et dukkehjem*, for hun lever i et dukkehjem». Jentenes kollektive meningsskaping viser forståelse for at *dukkehjemmet* er et språklig bilde for å beskrive hvordan Nora og Torvalds ekteskap egentlig er. Også Olas respons: «Ho behandler barna sine som dukker», viser at han forstår dukkens metaforiske framstilling med dobbel betydning. Dette vitner om at Olas forståelseshorisonten hadde utvidet seg fra det første tekstsammendraget, der dukken ble bokstavelig tolket som en egen karakter. Uttrykket å lese mellom linjene var også noe lærer forklarte som et vanlig sjangertrekk ved realistiske tekster, og at man som leser må ha et blikk for handlingens dobbelthet.

Menneskets evne til å føle skam gjennom ulike faser i livet var også et karaktertrekk elevene kunne relatere seg til. Tonjes utsagn: «Alle har en skam i livet» viser en evne til å sette seg inn i menneskelivets mange faser og dybder. Kristines ytring der hun knytter skam til homofili, viser tilbake til en tidligere samtalesekvens der de diskuterer sesong tre, noe jeg vil gi en nærmere beskrivelse av i underkapitlet opplevd relevans (s. 59). Tonjes avsluttende ytringer blir hengende litt i lufta, uten at hun forklarer utsagnet dyptgående. Dette er også den litterære samtals siste ytring: «Ja, men i *Et dukkehjem* så er det jo at hun føler seg som en dukke, det er metaforen liksom». Jeg tolker det likevel dit hen at hun forsøker å knytte Noras skam til dukken. Siden Tonjes ytring peker tilbake på Kristines utsagn. « (...) du skammer deg liksom for a du ikke fikk sekser på prøven», forsøker Tonje å gi en forklaring på at dukkens metaforiske funksjon er skammen over at Nora ikke har egne meninger.

De utvalgte samtaleutdragene viser elevenes evne til å identifisere seg med og forstå andre mennesker. De knytter også egne erfaringer i møte med tekstene, noe som viser til at problemer er noe allment og universelt. Dette var også en generell tendens i klassen, da flere påpekte at intensjonene bak serien var å vise hverdagslige problemer som ungdom møter. Temaene er politisk korrekte, og serien løfter frem alle typer mennesker, for å vise at alle hører inn i fellesskapet. En diskusjon omkring tematikken åpnet for refleksjon der elevene selv evnet å se at det samfunnet de er en del av, er med på å legge en del føringer for hvordan de oppfatter seg selv i møte med andre. Mennesket er sårbart, vi blir påvirket og vi er eksperter på å sammenlikne oss med andre. En åpenhet rundt dette er viktig for å skape oppnåelige idealer, som står for sitt språk og sitt uttrykk.

5.5.3 Opplevd relevans – «en større mening liksom»

Opplevd relevans betyr at elevene møter tekstene med nysgjerrighet ut ifra egne interesser (jf. Smidt 1989). At elevene får mulighet til å oppleve tekstens relevans basert på egne premisser, er en avgjørende faktor for at elevene skal finne motivasjon for å lese skjønnlitterære tekster. På spørsmål om elevene forsto *Et dukkehjem* og *Skam* bedre etter hvert som de arbeidet med det, var Ida snar med å ta ordet:

Ida: Nei!

Tonje: Ja, egentlig, men det er vanskelig å forklare. Men jeg skal prøve. Først så forsto jeg ikke helt *Et dukkehjem*, sånn hva/

Ida: Åhhh, men det er jo fordi vi hadde Geir i fjor (en lærer), men han bare spratt oss rett inn i et skuespill. Vi visste jo ikke en gang sammenhengen i det.

Tonje: Ja, vi ante ikke at det var så viktig liksom. Og vi visste ikke helt handlinga, for vi fikk jo bare en del hver.

- Kristine:** Vi tenkte bare, åh et stykke, også gjør vi oss ferdige med det. Vi skulle liksom bare være en karakter og gjøre noe bra ut av det, men vi brydde oss ikke om handlinga. Vi bare okei, det er min replikk og det er din replikk, ferdig. Vi visste jo ikke at det var så viktig.
- Tonje:** En større mening liksom.
- Ida:** Jeg kunne egentlig ønske at vi kunne sett hele stykket nå også, og ikke bare en del av det.
- Tonje:** Men det hadde tatt lang tid da.
- Ola:** Jeg har forstått det fordi jeg har hørt alle andre sine meninger.

Idas umiddelbare utsagn «nei» opplever jeg som en enkel utvei for å gå videre i samtalen, uten at hun tenkte seg særlig om. Tonje på sin side hadde gjort seg noen tanker hun ønsket å dele med de andre. Hun påpekte likevel at hun syntes det var litt vanskelig å forklare, men at hun skulle gi det et forsøk. Å utforske muligheter av horisonter var noe de færreste elevene gjorde i sine tekstsammendrag. Dette vitner om at samtalen hadde en positiv effekt for å komme med perspektiver, der elevene selv tok initiativ til å argumentere for sine standpunkt. Uten at Tonje fikk fullføre sin respons, var det akkurat som det gikk opp et lys for Ida: «Åhhh, men det er jo fordi vi hadde Geir i fjor, men han bare spratt oss rett inn i et skuespill. Vi visste jo ikke en gang sammenheng i det». Det at de ikke forsto *Et dukkehjem* tidligere kan ha å gjøre med at en del av det tekstarbeidet som blir gjort på skolen ofte kan bli ensidig beskrivende, noe som kan føre til at enkelte sammenhenger vil oppleves som fragmenterte. Noe av det som er styrken ved skjønnlitteraturen er at både handling, miljø, og personer sammen skaper et helhetlig meningsunivers. For Ida ble det en vesentlig faktor at *Et dukkehjem* ble drøftet gjennom en litterær samtale, som skapte meningsfulle sammenhenger for hennes forståelse. I takt med at forståelseshorisonten økte ble det også vekket en interesse for stykket i det hun gav uttrykk for at hun ville se stykket i sin helhet, og ikke bare i bruddstykker. Det ble enklere for samtlige av elevene å se tekstene, og også norskfagets relevans for det virkelige liv. Det er noe med å kunne gå inn i teksten og identifisere seg med personene og de hendelsene som finner sted. Dette sammenfaller med det Penne (2010, s. 85) sier om at elevene også kan ha glede av den klassiske litteraturen.

Det ovennevnte viser at samtalen har bidratt til utvikling av kritisk sans og perspektivutvidelse. For Ida sitt vedkommende, viser samtalesekvensen at hun hadde behov for en annen tilnærming til skjønnlitteraturen enn det hun hadde møtt tidligere. For henne og de resterende på gruppa ble samtalen en arena der elevene fikk møtt andres perspektiver som åpnet opp for et nytt blikk på ulike hendelser og samfunnsforhold. Blant annet kan relevansen knyttes til identitetsproblematikken, som jo alltid er svært essensielt i ungdomslitteraturen. Idas emosjonelle reaksjoner ble utløst i form av en vekket interesse, noe som gjorde det enklere for henne å se den samfunnsmessige relevansen.

Et undervisningsopplegg som inkluderte NRK-serien *Skam* skulle vise seg å være et samtaleemne også utenfor det gitte undervisningsoppleggets kontekst. I elevenes matpause overhørte jeg en diskusjon der en gruppe elever diskuterte hvorvidt sesong tre av *Skam* kunne være basert på Shakespeares *Romeo og Julie*. I det følgende utdraget er fokusgruppen i gang med en diskusjon omkring tekstens titler, og underveis i samtalen blir nettopp den intertekstuelle forbindelsen mellom sesong tre av *Skam* og *Romeo og Julie* diskutert:

Kristine: Sesong tre er jo også basert på *Romeo og Julie*.

Ida: Jammen det er jo to gutter.

Kristine: Ja, men det er «based on» da vettu, fordi det på en måte er forbudt kjærlighet. Eller det er jo ikke forbudt da, men det er fortsatt ikke så kult å fortelle at du er homo liksom.

Tonje: Ja, og i *Romeo og Julie* så kan de heller ikke fortelle at de er sammen.

Her trekker elevene paralleller til et annet kjent verk fra en annen tidsepoke og da med en annen historisk kontekst. Samtaleutdraget viser at elevene evner å se flere intertekstuelle referanser, og at de i større grad forstår at mye av litteraturen er en videreføring eller «based on», som Kristine poengterer. Dette vitner om merkbar betydning av å ha møtt mye skjønnlitteratur, da Kristine klarer å hekte ny kunnskap på gammel kunnskap, for enklere å kunne se sammenhengen. Hennes litterære kompetanse blir fremtredende og hun inviterer også de andre til å se referansene. På den måten kan elevene lære av hverandre gjennom å se at tekster har flere lag som kan leses på mange ulike måter, og at hverdagstekster som elevene møter på fritiden, også står i relasjon til annen litteratur.

5.5.4 Horisontutvidelse «i dag så ser jeg ganske mange likheter»

Som tidligere nevnt blir en horisontutvidelse beskrevet som en prosess der noen nye elementer blir lagt til ut ifra elevenes eksisterende forståelseshorisont (jf. Gadamer, 2004). Elevene møtte teksten med ulike perspektiver og de oppdaget derfor ulike elementer med henhold til deres fordommer. I møte med de andres forståelser måtte elevene konstruere sin eksisterende kunnskap, på en måte som gav mening til den enkelte. I den følgende samtalesekvensen hadde Kristine oppdaget et element med teksten, og elevene forsøkte å skape en felles tekst gjennom en kollektiv tolkningsprosess. På spørsmål om det var noe elevene lurte på eller ville ta opp med resten av gruppa, var Kristine den som tok ordet:

Kristine: (...) Nora venter jo på det vidunderligste, også skjer det ikke. Mener hun det vidunderligste som har skjedd med henne, med han, med samfunnet, eller er det bare at det vidunderligste har skjedd fordi hun har skjønt at vi passer ikke sammen? Jeg skjønte ikke det helt, men det er vel sikkert det som er meningen da.

Tonje: Men, han får jo vite om den gjelden hun har da.

Ida: Hadde hun gjeld?

Tonje: Ja hun forfalsket en underskrift for å gjøre Torvald frisk.

- Ida:** Er det derfor hun hele tiden går og lytter på døren og oppfører seg så barnslig når han Torvald er der da, så han ikke skal få vite det?
- Kristine:** Ja, også blir han skikkelig sint på ho da. Han kjefter på henne, bare fordi hun prøvde å redde livet hans. (...) Men så vil jo ikke Nora ta på seg skylden, og jeg synes det er litt rart av Nora at hun forventer noe så stort.
- Tonje:** ... (lang pause) Jeg vet ikke, men hun er jo sikkert lei av at han leker med meningene hennes.
- Ida:** Ja, hun vil være fri.
- Ola:** Ja, hun vil leve.

Kristines innledende resonnement viser at hun har fanget opp et av tekstens viktigste motiv, *det vidunderlige*. Hun søker svar på hva som egentlig ligger i uttrykket, og viser forståelse for at det kan ligge flere mulige betydninger og tolkninger til grunn i det hun sier, «(...) men det er vel det som er meningen da». Utsagnet vitner om en litterær forståelse da hun ytrer forståelse for at enkelte tekster har en åpen slutt, der den som leser selv må reflektere seg fram til svaret. Likevel uttrykker hun usikkerhet, og gjennom å stille et autentisk spørsmål inviterte hun til diskusjon som kan generere andre svar. Tonjes respons avdekker en av mange tolkninger, hvor hun åpenbart har knyttet plottet til Noras forfalskning, som er et vesentlig trekk ved dramaets fortelling: «Men han får jo vite om den gjelden hun har da». Idas umiddelbare respons «Hadde hun gjeld?» vitner om et tomrom i tekstens appellstruktur som hun trengte hjelp til å fylle. Tonjes ytring brøt derfor med Idas forestillingsverden, og spørsmålet vitnet om at dette var kunnskap Ida søkte svar på hos de andre. Tonje presenterte sin forståelse om at Nora hadde forfalsket en underskrift for å gjøre Torvald frisk. Dette satte Ida på sporet av en tolkningsprosess som ledet fram en mer kompleks forståelse for tekstens helhet: «Er det derfor hun hele tiden går og lytter på døren og oppfører seg så barnslig når han Torvald er der da, så han ikke skal få vite det?» Ytringen viser at Ida fikk oppklart et av tekstens strukturelle tomrom. I fellesskap utarbeidet de en forestillingsverden der de sammen koblet *det vidunderlige* til Noras forfalskning. Kristine hadde imidlertid ikke kommet helt til bunns i forklaringen og kom med et nytt initiativ: «Han kjefter på henne, bare fordi hun prøvde å redde livet hans (...). Men så vil jo ikke Nora ta på seg skylden, og jeg synes det er litt rart av Nora at hun forventer noe så stort». Det er tydelig at stykkets slutt vekker flere emosjoner hos Kristine. Dette sammenfaller med det Hennig (2010, s. 40) legger til grunn som en viktig del av leseopplevelsen, nemlig at den spiller på de emosjonelle reaksjonene vi har iboende. Kristine uttrykker misnøye for måten Torvald behandler Nora på, samtidig som det er snakk om et moralsk spørsmål, og Kristine synes ikke det er riktig å føre skyldspørsmålet over på noen andre. Det blir en liten pause før Tonje svarer: «Jeg vet ikke, men hun er jo sikkert lei av at han leker med meningene hennes». Jeg tolker det det dit hen at Tonje startet en rekonstruksjon og forsøkte å koble Kristines ytring til sin forståelse. Uttrykket «å leke med meningene hennes» var også noe Tonje skrev i sitt første tekstsammendrag, noe

som tilsier at hun forsøkte å addere Kristines respons til sin forforståelse. Ida tilfredsstilte Tonjes respons og ytret forståelse for at Nora ønsket å være fri. Ola satte punktum for dialogen: «Ja, hun vil leve».

Utdraget viser hvordan elevene sammen skaper en felles forståelse, først og fremst basert på Kristines initiativ, men også i form av å respondere på de perspektivene som dukker opp underveis i dialogen. Elevenes tekstlige oppdagelser var langt mer komplekse enn den forståelsen elevene hadde med seg inn i samtalen. Den eksplorerende samtalen viser at den kollektive forståelseshorizonten utvidet den enkeltes forståelseshorizont der de sammen skapte en felles tekst.

I tillegg til de overnevnte samtaleutdragene inneholdt samtalen flere eksempler på det som kan omtales som gylne øyeblikk. Sitatene er et resultat av de ulike forforståelsene elevene hadde med seg inn i samtalen, som gjennom kollektiv meningsskaping har ført til en utvidet helhetsforståelse. Blant annet presenterte Kristine følgende sitat: «I går så tenkte jeg at jeg så så mange ulikheter, men i dag så ser jeg ganske mange likheter!» Kristine var riktignok den av elevene som både hadde lest og sett *Et dukkehjem* i sin helhet, men utsagnet indikerer at man som leser stadig oppdager nye sider ved teksten. Dette sammenfaller med det Iser (1981, s. 111) sier om at det er opp til leseren å utnytte de spillerommene som er gitt for teksttolkning til å skape egne unike bilder.

Samtidig la samtalen føringer for at elevene skulle presentere sine standpunkt og diskutere disse. Tonjes utsagn: «Vi ante ikke at det var så viktig liksom» etterfulgt av Tonjes respons: «En større mening liksom», bekrefter at en samtale som legger opp til diskusjon var nødvendig for den kollektive oppdagelsen. Elevene møtte tekstene med svært ulike forståelseshorisonter, og i møte med de andres perspektiver ble det mer og mer tydelig at det innholdsmessige mellom *Et dukkehjem* og *Skam* representerte flere likheter enn ved første øyekast. Elevenes ulike perspektiver ble derfor en avgjørende faktor for at en horisontutvidelse og de gylne øyeblikkene skulle finne sted.

5.6 Etter endt undervisning – elevenes individuelle forståelseshorisont

Uken etter at den litterære samtalen var utført ble det gjennomført individuelle intervjuer med de fire fokuselevne. Spørsmålene tok for det meste utgangspunkt i elevenes ytringer fra den litterære samtalen. Siden elevene ikke fikk anledning til å skrive en avsluttende logg, var intensjonene med spørsmålene å få innsikt i hvordan arbeidet med *Et dukkehjem* og *Skam* opplevdes som relevant, og hvilken effekt samtalen som arbeidsform hadde hatt på elevenes individuelle forståelseshorisont.

I elevenes logger var det flere tilfeller der det sto «jeg vet ikke», «teksten er vanskelig å sammenlikne» eller «jeg ser ingen likheter mellom da og nå», uten at elevene forsøkte å utdype dette noe videre. I den litterære samtalen hendte det også at elevene hadde problemer med å formulere responsen skikkelig. I disse situasjonene hadde elevene likevel muligheten til å spille ballen videre til de andre som enten fullførte responsen, eller stilte spørsmål som gjorde det enklere for de andre å utdype sin respons. Eksempelvis uttrykte Tonje: «Det er vanskelig å forklare, men jeg skal prøve». Svaret gir en indikasjon på at samtalen i større grad enn elevloggene, legger opp til en reell dialog der elevene både kan forklare og forsvare sine standpunkt. Underveis i intervjuene hendte det at elevene responderte på mine spørsmål med svar som «jeg vet ikke» eller «jeg husker ikke». Utfordringen i disse tilfellene var å unngå å stille ledende spørsmål som reduserte muligheten for en reell dialog. Likevel hadde jeg som forsker godt utbytte av intervjuene, som en kartlegging av elevenes nåværende ståsted basert på den litterære samtalen.

Felles for intervjuene var at de søkte en forståelse for handlingen i *Et dukkehjem*, og på spørsmål om de kunne utdype stykkets handling, svarte blant annet Tonje «Jeg synes det var litt vanskelig i starten å si hva det handler om, for man må på en måte lese litt mellom linjene, men jeg tenker at det handler om at hun skal prøve å finne seg selv». Videre spurte jeg Tonje om hun hadde forstått *Et dukkehjem* bedre underveis i arbeidsprosessen: «Ja, fordi jeg har lest teksten ganske detaljert og intenst og prøvd å forstå det mer kanskje». Ida forklarte sine tanker ved å vise tilbake til en tidligere samtalesekvens, der elevene diskuterte status: «Det handler jo egentlig litt om status også. For å få status så måtte du ha mann og familie. Nora tok valget å dra fra han selv om det betydde at hun kunne få masse rykter». Ola formidlet sin oppfatning av handlingen: «Det handler om at man ikke skal bli kontrollert av andre, og at du må stå for dine egne meninger». Kristine på sin side gav uttrykk for det store klaseskillet som var et typisk trekk for den tiden: «Jeg tenker at de vil få fram hvor rart det var for kvinner å ha egne tanker. Mannen hadde rett uansett. Det var skikkelig stort

klaseskille mellom fattig og rik, men også mellom mann og kvinne, så det tenker jeg at er viktig».

Elevenes utsagn viste at de stort sett pekte på de samme temaene som de hadde diskutert i den litterære samtalen, som stykkets budskap samt den historiske konteksten. Tonje og Ola pekte på de store hovedlinjene som at Nora skulle finne seg selv, og at det var viktig å ha egne meninger. Dessuten gav Tonje uttrykk for at en nærlesning var nødvendig for å få med seg detaljer og det som var skrevet mellom linjene. Ida og Kristine presenterte sin forståelse ved å peke på tidstypiske trekk for den tiden *Et dukkehjem* ble skrevet i. Ida pekte tilbake på samtalen og viste forståelse for viktigheten av å opprettholde status, og at Nora ville komme til å bli utsatt for ryktespredning som en konsekvens av at hun dro fra mann og barn. Kristine var opptatt av klaseskillet og det mannsdominerte samfunnet, og forklarte at det ikke bare var klaseskillet mellom fattig og rik, men også mellom mann og kvinne.

Felles for alle fire intervjuene var at de opplevde det som svært positivt å jobbe med *Skam* som en tekståpner i møte med *Et dukkehjem*. Jeg kommer i det følgende til å presentere elevenes utsagn enkeltvis, før jeg deretter foretar en analyse av disse. På spørsmål om hvilken effekt det hadde hatt å jobbe parallelt med de to tekstene, svarte elevene:

Tonje: Jeg synes det var bra at vi brukte *Skam* for jeg elsker jo *Skam*, og det gjorde det mye enklere å snakke om *Et dukkehjem* også. Samfunnet og tida er jo annerledes, men det er mer sånne småting som at forhold kan være ganske dominerende.

Ida: Jeg skjønnte mer av det når vi brukte *Skam*, for jeg har sett alt fra før og kjenner til det, så når vi sammenlikna så skjønnte jeg litt mer handlinga i *Et dukkehjem* også.

Ola: Jeg tenkte at jeg skjønnte litt av *Skam*, siden det er mye snakk om ungdommene sine problemer og sånn, men etter å ha hørt de andre snakka om det, så skjønner jeg jo at det ligger litt mer i det. At han William kanskje ikke var så bra for Noora.

Kristine: Jeg synes det var artig, for det er ganske likt egentlig. For *Skam* er jo hverdagen nå og *Et dukkehjem* var hverdagen da, så det blir jo lett å sammenlikne. Også er det jo litt spennende å se hvordan samfunnet har forandret seg og der det ikke har forandret seg. For det er jo fortsatt sånn at menn tjener bedre og sånn. Også *Skam* er jo veldig sånn ærlig, og da er det veldig artig og se at nei, det her har faktisk ikke forandret seg, selv om vi tror det har det. Og det hjelper å få litt innblikk, ikke bare med de «støvete» bøkene, men også fra de litt nyere.

Både Tonje og Ida gav uttrykk for at *Skam* hadde hatt en positiv effekt, og at *Skam* som en inngang hadde utvidet deres blikk i møte med *Et dukkehjem*. Tonje viste forståelse for at det tidstypiske for de to tekstene var ulikt, men viste likevel en allmenn forståelse for den universelle problematikken. Ola var den som ytret seg minst i den litterære samtalen og ble ofte avbrutt av de tre andre jentene. Responsen hans besto for det meste av å spinne videre på det som allerede var sagt og han sa seg som oftest enig i det de andre ytret. Derfor var det viktig for meg å kartlegge hvilke tanker Ola satt inne med og hvilke utbytte han hadde av den litterære samtalen og arbeidet med *Skam*. Ola var også den av de fire som ikke hadde sett noe

særlig av serien, og forklarte i intervjuet at han etter samtalen forsto at seriens budskap var viktigere enn det han var klar over. Kristine var den av de fire som var mest deltakende i intervjusituasjonen og svarte velvillig om hva hun synes om å arbeide med *Skam*. Blant annet pekte hun på hverdagsproblematikk som en intertekstuell forbindelse, samtidig som hun syntes det var interessant å se at ikke alle sider ved samfunnet er fullt så endret. Hun pekte på at det fremdeles er forskjeller når det kommer til likestilling, samtidig som hun la vekt på effekten av å lese nyere bøker, for at den eldre litteraturen skulle oppleves som mer relevant. Ut i fra dette ble det åpenbart at elevene i langt større grad evnet å se forbindelser mellom de to tekstene og relevansen av å jobbe med *Et dukkehjem*. Samtlige av tekstsammendragene fra det første møtet med *Et dukkehjem* illustrerte at elevene ikke evnet å se liknende tendenser ved dagens samfunn. Tonje var den eneste av de fire som i sin logg nevnte skilsmisse som en mulig likhet, men at det likevel var langt mer vanlig i dag. De tre andre responderte med utsagn som «det er vanskelig å sammenlikne», eller «det er ikke noe likt i dagens samfunn». Sammenfallende viser utdragene at elevene etter endt undervisning hadde fått større forståelse for *Et dukkehjems* relevans som en del av litteraturundervisningen.

I alle intervjuene gav elevene uttrykk for at de andres perspektiver og en diskusjon omkring disse, var avgjørende for deres forståelse. Kristine var den av de fire som hadde lest og sett hele *Et dukkehjem* og hadde derfor større forutsetninger for å forstå handlingen i sin helhet. Likevel framsnakket hun den litterære samtalen som en kilde til dypere innsikt i de andres forståelseshorisonter. På spørsmål om arbeidsprosessen og hvordan elevene syntes den litterære samtalen fungerte, svarte Kristine følgende:

Jeg trodde egentlig at jeg hadde veldig god kontroll på hva *Et dukkehjem* handlet om, for begge foreldrene mine er lærere, også har jeg en veldig smart bror. Og innimellom så snakker dem om realismen og sånn, og nå følte jeg og at jeg også forsto det mye bedre. Det gikk mye fortere å lære om det sammen enn og liksom si «sånn var det», og «sånn var det». Det blir liksom bare første lag, men med en gang man får høre de andre sine synspunkt, så ser man det på andre måter. Jeg hadde jo på en måte satt mine meninger før samtalen, også plutselig var det en setning liksom, som åpna masse nye ideer og tanker.

Kristine viser her en forståelse for at hver lesning er unik lesning, og anerkjenner de andres subjektive perspektiver som relevante for tekstens helhet. Hun forklarer at hun i forkant av undervisningsopplegget hadde gjort seg opp en mening om tekstens handlingsforløp, og at hun i utgangspunktet forsto handlingen riktig så godt. Til tross for at begge foreldrene er lærere og sannsynlig innehar en rik litterær kompetanse, gir Kristine likevel uttrykk for at det har hatt effekt å samtale med jevnaldrende. Hun forklarer at egne synspunkt forandres i takt med at andre deler av sine kunnskaper, og at det åpnet opp for andre mulige tolkninger, ideer og tanker. Utsagnet «sånn var det», og «sånn var det», viser til en konstruert kunnskap som

blir overlevert fra lærer til elev, hvorpå Kristines ytring gir en indikasjon på at det ikke er nok for å trenge dypere inn i teksten: «Det blir liksom bare første lag (...)». Samtalen som læringsarena ble derfor et viktig redskap for Kristines læringsutbytte og for at tekstene skulle få større fylde.

Grppesamtalens positive effekt var også noe Tonje poengterte: «Grppesamtalen fungerte bra, og vi snakket mye. Og meningene mine ble litt forandret etter jeg hørte de andres meninger». Ida delte den samme forståelsen og framsnakket Kristine som en medierende hjelper: «Kristine hadde jo sett hele stykket, så hun forklarte jo litt, og da følte jeg at det gikk opp noen lys». Selv om Ola var den som ytret seg minst i samtalen forklarte han at han syntes det var effektivt å tenke sammen. «Jeg synes det var veldig greit å jobbe i grupper, da ble det enklere å forstå det, når vi kunne tenke sammen om det. Men det var ikke alltid så lett å komme til, så da hørte jeg heller på». Ytringen viser at Ola verdsatte de andres initiativ, men at han holdt seg litt i bakkant, som en slags strategi for at han ikke kom til ordet. Samtidig omtaler han gruppa som «vi» og jeg antar at han derfor anså grppesamtalen som et fellesskap, som han hadde hatt god utbytte av.

Elevintervjuene sammenfaller i stor grad med de samme perspektivene som kom til uttrykk i den litterære samtalen. Likevel gav samtlige elever uttrykk for en dypere forståelseshorisont sammenliknet med tidligere tekstsammendrag, der de gjennom å utforske tekstens deler har dannet seg en større forståelse for tekstens helhet. Elevenes utvidede forestillingsverden indikerer at den litterære samtalen, og et intertekstuel arbeid, har hatt relevans for elevenes forståelse av eldre litteratur i tilknytning til egen livsverden.

6.0 Drøfting og konklusjon

6.1 Videre drøfting

Etter elevenes først tekstsammendrag ble det tydelig at elevene møtte teksten med ulike horisonter. Felles for de fire informantene var at de søkte etter dramaets handlingsforløp, noe som tilsa at elevene var i etableringen av en forestillingsverden. Elevene hadde et analytisk blikk da de søkte etter ulike sjangertrekk som budskap, tema og litterære virkemidler. Med henhold til Steffensen (2005) viste elevene i overveiende grad en narrativ kompetanse fremfor en fiksjonskompetanse. Det vil si at de evnet å forstå og følge stykkets handling, men å forsøke å tolke og forestille seg tekstens kompakte kjerne, var mer eller mindre fraværende hos samtlige informanter. På dette stadiet evnet ikke elevene å fange opp tekstens signaler og det var vanskelig å dokumentere en reell dialog mellom leser og tekst.

Etter elevenes andre tekstrespons hadde elevene i noen grad utvidet sine forståelseshorisonter. Siden elevene nå ble presentert for en samtidstekst ble det tydelig at samtlige grupper evnet å se relasjonen mellom *Et dukkehjem* og *Skam*. Elevene evnet i større grad å se de litterære verkens historiske kontekst, samtidig som det ble naturlig å dele av egne kunnskaper og forforståelser med de andre på gruppa. Likevel viser tekstsammendragene at den litterære tilnærmingen nærmest var fraværende. Elevene delte ingen personlige erfaringer, og de hadde problemer med å relatere *Et dukkehjem* til seg og sin livsverden. Selv om elevene på dette tidspunktet hadde begynt å etablere en rikere forestillingsverden, var det tydelig at et grundigere arbeid med tekstene var nødvendig.

Det var først gjennom den dialogiske aktiviteten i den litterære samtalen at elevenes forståelseshorisonter utviklet seg mest. Samtalen inneholdt både faglige og personlige drøftinger, og elevenes ytringer hadde etter Bakhtins (2005) teorier gjenklang i tidligere ytringer. Blant annet benyttet de seg av lærers introduksjon for å knytte bakgrunnskunnskapen til tekstens historiske kontekst, samtidig som de tok i bruk egne personlige erfaringer for å kunne presentere både ulikheter og likheter ved de to litterære verkene. Elevene var flinke til å sette disse aspektene opp mot hverandre på en faglig og kritisk måte, noe som viser at både den efferente og den estetiske tilnærmingen var representert. I følge Hennig (2010) og Sommervold (2011) er det hensiktsmessig at begge tilnærmingene er fremtredende slik at elevene får innblikk i tekstens ulike deler, som vil danne flere perspektiver og en rikere forståelse av tekstens hele. Som tidligere nevnt presiserer Hennig (2010) at den efferente

tilnærmingen ofte dominerer skolediskursen. I min undersøkelse viser derimot den litterære samtalen at elevene behandlet litteraturen analytisk, gjennom å dele både faglige og personlige erfaringer i utviklingen av responsen. Siden både den efferente og estetiske lese måten er representert i den litterære samtalen, ser jeg ingen grunn til at den efferente tilnærmingen må dominere skolens litteraturundervisning. Gjennomgående viser samtalen at elevene søkte etter forbindelser og sammenhenger mellom sitt eget liv og *Skam*, for så å knytte det opp mot *Et dukkehjem*. På den måten knyttet de forbindelseslinjer mellom seg selv, *Skam* og *Et dukkehjem*, som mest sannsynlig var med på å øke den enkeltes læringsutbytte.

Elevenes posisjonering når det kommer til mottaker er et vesentlig funn i min undersøkelse. I den litterære samtalen viser elevene at de i stor grad tilnærmer seg teksten gjennom deres estetiske erfaring. I elevenes tekstsammendrag, både individuelt og i mindre grupper, er den estetiske tilnærmingen langt mindre fremtredende. En årsak kan være at klasseromskonteksten oppleves som mer formell, og at elevenes respons ble mer mekaniske, og rettet til lærer som autoritativ mottaker. Den litterære samtalen foregikk utenfor den «vanlige» klasseromskonteksten, der elevene i mindre grupper fikk anledning til å reflektere og dele egne tanker og erfaringer. På den måten fikk elevene tid til selvregulering, og til å tenke over eget språk, uten å måtte forberede responsen etter en spørsmål-svar konfrontasjon. Slik Dysthe (1995, 68) gir uttrykk for er denne formen for klasseromspraksis monologisk og hindrer en reell dialog mellom lærer og elev. Både konteksten og samtalestrukturen hadde et uformelt preg der elevene rettet responsen direkte til medelever som mottakere.

Elevene anså den litterære samtalen som en kollektiv prosess og samtalen var basert på initiativ og respons. Til tross for at enkelte av samtalesekvensene ble avbrutt av andres ytringer, viste ytringene at elevene både lyttet, responderte og stilte autentiske spørsmål, noe Dysthe (1995, s. 214) vektlegger for at læringen skal fungere som en aktiv prosess. Selv om Kristine var den utvalgte ordstyreren, var samtlige elever pådrivere for å utvikle responsen og for å kvalitetssikre at alle spørsmålene var tilstrekkelig dekket. Diskusjonene førte ofte til konsensus, og elevene var flinke til å respondere og underbygge hverandres respons. Like fullt var det legitimt å ha andre synspunkt, som var en avgjørende faktor for at samtalen ble videreført. På den måten kan samtalen etter Mercer (2000, s. 153) beskrives som eksplorerende.

Den litterære samtalen viser også at lærers tilbaketrekkende rolle var noe som fungerte. Med en tydelig introduksjon av realismen og Henrik Ibsen, og med klare retningslinjer for hvordan samtalen skulle foregå, la lærer føringer for selve undervisningsopplegget. Med et tydelig støtteark og en utvalgt ordstyrer måtte elevene selv ta

ansvar for å føre samtalen videre. Her bidro alle deltagerne, og selv om Kristine hadde det primære ansvaret, tok samtlige fire elever initiativ til å videreutvikle responsen. Elevene viste punktlighet og de var nøye med å beregne tiden, slik at de skulle komme gjennom alle spørsmålene på støttearket. Med henhold til Hennig (2010) vitner det om at elevene evner å ta både oppgaven og hverandres perspektiv på alvor. Lærers føringer i form av introduksjon og de eksplisitte retningslinjer var selvsagt en nødvendighet for å belyse hvilke krav og forventninger som fulgte med. Samtalen la til rette for at elevene selv måtte ta ansvar for å dele av egne erfaringer og kunnskaper, for å nærme seg tekstens horisont (jf. Gadamer, 2010). Elevene fikk derfor erfaring i å trene sin kritiske tenkning, samtidig som de måtte argumentere for sine standpunkt. Med andre ord var det elevene som var de aktive samtalepartene. Lærer var tilbakeholden og dominerte derfor ikke samtalen, slik blant annet Sommervold (2011) fant i sin undersøkelse av helklassesamtalen.

6.2 Svar på forskningsspørsmål

Med denne studien har jeg ytret et ønske om å bidra med noen innsikter i litteraturundervisningen. Oppgavens formål har vært å undersøke hvordan man kan aktualisere eldre litteratur for dagens ungdom. For å kunne svare på dette har jeg utformet tre forskningsspørsmål. De to første spørsmålene jeg stilte var som følger: «Hvilke koblinger ser elevene mellom de to verkene *Et dukkehjem* og *Skam*?» og «hvilken relevans har *Et dukkehjem* og *Skam* for elevene?» Siden koblingen mellom *Et dukkehjem* og *Skam* er en vesentlig faktor for å kartlegge elevenes subjektive relevans, kommer jeg til å behandle disse to spørsmålene sammen. For å finne svar på dette måtte jeg i analysen undersøke om elevene behandlet de to tekstene hver for seg, eller om de var i stand til å bygge bro mellom seg selv, samtidsteksten og den klassiske teksten.

Som tidligere nevnt viste elevenes logger etter første og andre undervisningstime at de hadde tydelige problemer med å finne sammenhenger mellom de litterære tekstene, og at de ikke evnet å knytte den historiske teksten til egen livsverden. På dette stadiet måtte en del tomrom fylles for å oppnå en nærere relasjon mellom *Et dukkehjem* og *Skam*. I den litterære samtalen viste derimot den gode gruppedynamikken mellom elevene at de sammen forsøkte å tette en del av tekstens tomrom. Elevene brakte nye temaer inn i samtalen og oppdaget nyanserte bilder for å skape en felles tekst. De kom med egne refleksjoner og tolkninger, noe som innebar en tilnærming der samtalens innhold ble oppfattet som noe «eget».

Samtalen viser at samtlige av de fire elevene hadde utbytte av å bruke *Skam* som en inngang til å nærme seg *Et dukkehjem*. Det ble enklere å se sammenhenger som de kunne relatere til dagens samfunn og som derav kunne knyttes til elevenes egne liv. Skjønnlitteraturen formidler fiksjonsfakta implisitt, noe som tilsier at elevene selv må lete etter relevante sammenhenger og diskutere disse i fellesskap. I henhold til Smidt (1989) var ikke lenger *Et dukkehjem* kun en historisk rekonstruksjon basert på lærers subjektive tekst. Den historiske rekonstruksjonen ble formidlet ut ifra elevenes egne interesser og deres livsverden, som en kilde til opplevd relevans. Samtalen viser at en sammenlikning mellom de to tekstene skapte en økt forståelse for stykkets handling, der elevene evnet å se det tidstypiske for den tiden tekstene er blitt skrevet. Gjennom å diskutere ulike samfunnstemaer som kjærlighetsforhold og kvinnens stilling og selvstendighet, ble det enklere for elevene å se forbindelseslinjer mellom de to tekstene. Samtidig uttrykte elevene forståelse for at Ibsens diktning har spilt en stor rolle for å belyse samfunnsaktuelle temaer som også er mulig å diskutere i dag.

Det tredje forskningsspørsmålet: «Hva kan Ibsens drama *Et dukkehjem* si ungdom i dag?», må nødvendigvis behandles i forlengelse av de to ovennevnte. Et viktig aspekt ved samtalen er at den gir oss et innblikk i elevenes dannelsesprosess. Elevenes erfaringsbaserte kunnskaper førte til at de utforsket muligheter av horisonter i møte med tekstens horisont. På den måten fikk de muligheten til å trene den hermeneutiske diskursen og evnen til å fange opp de intertekstuelle forbindelsene. Slik Penne (2001, s. 93f) gir uttrykk for, må elevene selv skape sine fortellinger for at det skal gi mening. Både *Et dukkehjem* og *Skam* omhandler en universell identitetsproblematikk som er svært essensielt i ungdomstiden. Samtalen viser at elevene delte av sine erfaringer, samtidig som de forsøkte å forstå kvinnens stilling og forholdet mellom kjønnene, i relasjon til det samfunnet som representerte 1800-tallet.

Evnen til å utvikle empati og forståelse er et av skolens viktigste dannelsesoppdrag (jf. Utdanningsdirektoratet, 2017b). Likevel er det vanskelig å måle en slik læringseffekt. Som også min undersøkelse viser, hadde elevene problemer med å se seg selv i relasjon til Nora i *Et dukkehjem* i de skriftlige tekstsammendragene. En slik tilnærming ble først fremtredende i analysen av den litterære samtalen, der elevene fikk dele og ta del i de andres perspektiver. Et slikt kollektivt tolkningsfellesskap samsvarer med det Aase (2005, s. 106) peker på som viktig for elevenes språklige utvikling, i form av at andres perspektiver vil føre til rekonstruering av egen forståelse. Dette samsvarer med det Gourvenec et al. (2014), samt Øian (2016) og Lønnum (2017), fant i sine undersøkelser, der også deres resultater viste at den kollektive samtalen åpnet opp for nye perspektiver og en rikere forståelse av teksten.

Samtalen mellom Kristine, Tonje, Ida og Ola viser at den litterære samtalen som arbeidsmetode bekrefter dialogens funksjon for å øke den enkeltes tekstforståelse i møte med skjønnlitterære tekster. Den litterære samtalen og de intertekstuelle forbindelsene ble en kilde til personlig innlevelse, refleksjoner over sammenhenger og mellom tekstene og det virkelige liv.

7.0 Didaktiske refleksjoner

Min motivasjon for prosjektet var å utforske hvordan lærings situasjoner kan bidra til at elevene skal oppleve relevans i møte med eldre litteratur. Samtidig har jeg hatt et ønske om at undervisningsopplegget kan videreføres til andre norsklasse rom i skolens litteraturundervisning. Av den grunn har jeg gjennom hele denne prosessen, fra gjennomføringen av undervisningsopplegget til arbeidet med det analytiske materialet, gjort meg en rekke didaktiske refleksjoner som jeg ønsker å belyse.

Den dialogiske samtalearenaen viser at elevene har hatt nytte av hverandre for å oppdage ulike sider ved teksten og for å skape en felles forståelse. I mitt prosjekt har jeg både benyttet en klassisk dramatekst og en multimodal samtidstekst. Dette er komplekse tekster med mange lag, men i samspill med hverandre ble det en god kombinasjon. En avgjørende faktor kan være at gruppedynamikken mellom deltakerne tilsa at det var legitimt å komme med egne meninger, noe som gav rom for økt mestringsfølelse. Opplever elevene mestring er sjansen større for at elevene motiveres til videre arbeid med litteratur og lesing. Et godt poeng er at man skal se verkene istedenfor å lese dem. Å lete etter sammenhenger og temaer som trigget elevenes nysgjerrighet, førte til at samtaletemaene ble diskutert ut i fra hva elevene fant subjektivt relevant og deres livsverden.

Likevel viste samtalen at elevene trengte øving i å samtale i elevstyrte gruppesamtaler. Evnen til å lytte er et viktig aspekt i en samtalesituasjon, og samtalen viser flere eksempler på avbrutte ytringer. For Ola sin del viste det seg at han trengte øving i å våge å ta ordet og ytre seg i en muntlig talesjanger. De tre jentene derimot viste stor selvtillit med å uttrykke seg i et muntlig forum. Både Kristine og Tonje viste at de var fortrolige med samtalen, og med sitt engasjement tok de ansvar med å bringe nye temaer inn i samtalen. Ida fremsto også som ivrig og snakkesalig, men hadde ikke de samme evnene til å fungere som en lyttende samtalepartner, noe som resulterte i en del avbrytelser. Dessuten opplevde jeg både Ida og Tonje som noe mer distanserte i intervju situasjonen. En årsak kan være at de manglet et metaspråk for å samtale om tekstene, eller at de oppfattet intervjuet som mer formelt, og av den grunn var mer fortrolige med å samtale med medelever som de primære mottakerne. Enkelte av samtalesekvensene kunne derfor oppleves som noe fragmenterte. Jeg tør likevel å påstå at den litterære samtalen som arbeidsmetode var en fruktbar arena for å øke den enkeltes tekstforståelse. Dette var en talesjanger elevene ikke hadde særlig kjennskap til fra før, og ut ifra deres forutsetninger synes jeg elevene var på god vei til å beherske den dialogiske samtalearenaen. Klasse miljøet er også en avgjørende faktor for at den litterære samtalen skal

fungere. Elevene må anerkjenne denne formen for tekstarbeid, der det er aksept for å dele egne og andres tanker og perspektiver.

Både Gourvennec et al. (2014) og Øian (2016) har i sine undersøkelser vist hvordan den litterære samtalen har skapt rike diskusjoner i arbeidet med lyriske tekster. Oppsummert viser det at samtalen er en fruktbar arena der elevene kan møte ulike tekster og etablere en bred tekstkompetanse, uavhengig av sjanger. At elevene blir bevisst det mangfoldet som finnes av tekster, kan også øke deres bevissthet omkring tekster som de omgir seg med i hverdagen. Slik det gikk frem av forskerteamet i Bergen viser forskningen at dette allerede er en realitet (Jakobsen, 2017). Ungdommene viser sterkt engasjement for temaer som kjønn og menneskets rettigheter, og de har skapt rike diskusjoner og analysert serien av fri vilje inne i kommentarfeltet. For norsklæreren er dette en genuin mulighet til å oppfordre elevene til å ta med tekster fra deres fritidskultur, som de kan bruke i skolen, og som de kan diskutere og samtale om med et faglig, kritisk og analytisk blikk. For ikke å snakke om viktigheten av hvordan tekster kan være med på å løfte skolens danningsoppdrag, hvor elevene lærer å være kritisk, tenkende og skapende mennesker i dialog med hverandre.

Sammenfattende viser den litterære samtalen som talesjanger et rikt potensial for å utnytte den dialogiske kvaliteten. Selv om skjønnlitteraturen er et supplement til annen fagteori, viser samtalen at et systematisk arbeid med litterære tekster både kan øke den enkeltes tekstforståelse, og opplevelsen av å lese litterære tekster som oppleves som relevant. Et viktig funn i min undersøkelse var at elevene i den litterære samtalen hadde en mer estetisk tilnærming der de delte av egne erfaringer for å nærme seg tekstens horisont. En forutsetning var at elevene fikk tid til å dele av sine forkunnskaper, som førte med seg en rikere forestillingsverden, og i forlengelse – en horisontutvidelse. Tidsaspektet var likevel en utfordring i min undersøkelse. Ideelt sett kunne jeg ønske at elevene hadde fått tid til å skrive en mer utfyllende logg basert på hele undervisningsprosessen, og at vi i fellesskap kunne diskutert begge tekstene og reflektert over aktuell tematikk. Et tydeligere etterarbeid kan være et tips for andre som ønsker å belyse samme problemstilling som meg.

Avslutningsvis vil jeg si at både Ibsens dramatikk og tv-serien *Skam*, fortjener en legitim plass i skolens litteraturundervisning. Serien har vært foreslått som pensum, og jeg har sett at det nytter. Du finner noe i alles historier som kan gi gjenklang i eget liv. Det handler om å finne sitt språk og sitt uttrykk, for å være forberedt det demokratiske fellesskapet som venter utenfor elevenes klasseromspraksis.

Litteraturliste

- Andersen, P.T. (2012). *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M.M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt og med etterord av R.T. Slaatelid. Oslo: Pensumtjeneste AS.
- Blichfeldt, K., Heggen, T.G. & Larsen, E. (2006). *Kontekst 8-10. Tekster 1 [> > 1980]*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brekke, M. (2016). La oss snakke om Skam. I Landslaget for norskundervisning (2016). *Norsklæreren – tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*. (s.55-59). Utgave 3. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Claudi, M.B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London & New York: Routledge.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Et dukkehjem*. (2012, 19.september). Regi. Brinchmann, A. (1973). Hentet fra: <https://www.youtube.com/watch?v=MFNP9A5rAVo>
- Faldalen, J. I. (2016, 4. mars). «Skam» er blant tidenes norske ungdomskulturelle begivenheter. Serr. Hentet fra: <http://www.dagbladet.no/kultur/skam-er-blant-tidenes-norske-ungdomskulturelle-begivenheter-serr/60423463>
- Faldalen, J. I. (2016, 4. april). Nerven i «Skam» skal være sterk og relevant. Hentet fra: <http://rushprint.no/2016/04/nerven-i-skam-skal-vaere-sterk-og-relevant/>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gadamer, H.G. (2004). *Truth and method*. London: Continuum.

- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode; grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (Oversatt av Lars Holm-Hansen). Oslo: Pax Forlag.
- Gourvennec, A.F., Nielsen, I. & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P.H. Uppstad & A.J. Aasen (red.) (2014). *Skriv! Les! 2. Artikler frå den andre konferansen om skriving, lesing & literacy*. (s. 27-45) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Helland, F. (1997). *Melankoliens spill: en studie i Henrik Ibsens siste skuespill*. Oslo: Universitetet.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ibsen, H. (1989). *Et dukkehjem*. Etterord ved Elisabeth Ibsen & Tove Ilsaas. LNU/Cappelen.
- Ingebretsen, C. (2017, 24. april). "Skam" blir teater i Danmark. Hentet fra: https://www.nrk.no/kultur/_skam_-blir-teater-i-danmark-1.13485067
- Iser, W. (1978). *The act of reading. A theory of Aesthetic Response*. Baltimore: John Hopkins University Press
- Iser, W. (1981). Tekstens appellstruktur. Oversatt av Kelstrup, G. I M. Olsen & G. Kelstrup (red.) (1981). *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. (s. 102-132) Borgen: Basis.
- Jakobsen, S. E. (2017, 9. februar). Skam blir forskning. Hentet fra: <http://forskning.no/barn-og-ungdom/2017/02/skam-blir-forskning>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave). Abstrakt forlag AS.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim

- Kringstad, T og Kvithyld, T. (2013). Kva er fagskriving i norskfaget? I Landslaget for norskundervising (2013). *Norsklæreren – tidsskrift for språk og litteratur*. (s.31-36).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langer, J. (2011). *Envisioning knowledge. Building literacy in the Academic disciplines*. New York & London: Teachers College Press.
- Lereng, A. (2016, 24. april). Skam ødela sin sterkeste kvinnelige karakter; Asli Altunøs. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/sid/Skam-odela-sin-sterkeste-kvinnelige-karakter--Asli-Altunoz-57582b.html>
- Liestøl, G., Fagerjord, A., & Hannemyr, G. (2009). *Sammensatte tekster. Arbeid med digital kompetanse i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lillevangstu, M., Tønnessen, E. S & Dahll-Larssøn, H (red.) (2007). *Inn i teksten – ut i livet: Nøkler til lese glede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lothe, L., Refsum, C., og Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. (2.utgave). Oslo: Kunnskapsforlaget ANS/Gyldendal ASA.
- Lønnum, M. (2017). Med «styggjen på ryggen» i klasserommet; Litterær gruppesamtale som empatiutøvelse. I Landslaget for norskundervising (2017). *Norsklæreren – tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*. (s.144-155). LNU 40 år. Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 28 (2015.2016). (2017). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Mercer, N. (2000) *Words & Minds. How we use language to think together*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Nielsen, Bjerrum, H. (2016, 20. mai). Kjønn og Skam. Hentet fra: <https://morgenbladet.no/ideer/2016/05/kjonn-og-skam>
- Nikolajeva, M. (1998). *Barnbokens byggklossar*. Sverige: Studentlitteratur.

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier; den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordbø, B. (2009, 15.februar). Store Norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/redundant>
- NRK.no. (2016). Du bare tenker på William. Hentet fra: <https://tv.nrk.no/serie/skam/MYNT15000816/sesong-2/episode-8>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet; didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, J. (2016, 22. november). Danske lærere jubler over «Skam»- suksess. Hentet fra: <http://www.vg.no/rampelys/tv/skam/danske-laerere-jubler-over-skam-suksess/a/23852422/>
- Rekdal, A. (2004). *Skolens gjenganger? Et pedagogisk blick på Ibsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rødli, Johnsen. E. (2016, 21. april). Skamløs ansvarsfraskrivelse. Hentet fra: <https://dusken.no/artikkel/26001/skamls-ansvarsfraskrivelse/>
- Rønning, H. (2006). *Den umulige friheten. Henrik Ibsen og moderniteten*. Gyldendal Norske Forlag AS. Oslo.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarøhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjeseth, T.H. (2014, 24. mars). Elsker og hater Nora. Hentet fra: <http://www.dagsavisen.no/kultur/elsker-og-hater-nora-1.282988>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen, hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenking i klasserommet. I Landslaget for norskundervisning (2011). *Norsklæreren - tidsskrift for språk og litteratur*. (s. 32-40). Utgave 4.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion: grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur – forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2.utgave). Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Læreplan i norsk*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Øian F. I. (2016). *Litterære møter med den andre* (mastergrad). NTNU, Trondheim
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I: B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.). *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Ann Sylvi Larsen
Institutt for grunnskolelærerutd. 5-10 og bachelor i tegnspråk og tolking NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 27.10.2016

Vår ref: 50331 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50331 *Hvordan elever på tiende trinn samtaler gjennom en litterær samtale*
Behandlingsansvarlig *NTNU, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Ann Sylvi Larsen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering 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, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Synne Hångmann

synnehang@gmail.com

93889318

Til foresatte for elever på 9.trinn

Forespørsel om tillatelse til å samle inn elevproduserte tekster, samt gjøre lydopptak av gruppesamtaler som omhandler litteraturundervisningen i norskfaget, i forbindelse med mitt masterprosjekt.

Mitt navn er Synne Hångmann og jeg er mastergradsstudent i norskdidaktikk ved NTNU, avdeling for lærer- og tolkutdanning. For tiden holder jeg på med den avsluttende masteroppgaven som omhandler litteraturundervisning i ungdomsskolen. Formålet med oppgaven er å undersøke elevenes tolkning av skjønnlitterære tekster, der den litterære samtalen vil være hovedfokuset. Oppgaven bygger på en forståelse om at elevstyrte gruppesamtaler er en arena der elevene kan få utfolde seg fritt og sammen være med på å påvirke den enkelte elevs tekstforståelse. Undervisningsopplegget strekker seg over en ordinær skoleuke i norskfaget der elevene skal jobbe med et klassisk verk samt en samtidstekst. Det innsamlede datamaterialet innebærer derfor elevproduserte refleksjonslogger og en litterær gruppesamtale. For å kunne innhente data og for at datamaterialet skal bli behandlet så nøyaktig som mulig, finner jeg det svært hensiktsmessig å benytte lydopptak av den litterære samtalen. I den forbindelse ber jeg om tillatelse fra foresatte til å gjøre lydopptak, samt samle inn elevproduserte logger.

All datainnsamling vil bli behandlet konfidensielt og følger gjeldende retningslinjer for personvern. Aktuelle opplysninger vil anonymiseres slik at ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. I tillegg vil all data blir slettet når oppgaven er ferdig, senest august 2017. Det er selvsagt helt frivillig å delta, og eleven kan når som helst trekke seg fra prosjektet.

Dersom dere ønsker ytterligere informasjon kan jeg kontaktes på telefon eller e-post. Jeg har veldig tro på at dette blir et spennende prosjekt, og håper dere synes det samme. Jeg ber dere derfor om å sette kryss i ruten nedenfor om dere gir deres barn tillatelse eller ikke til å delta i prosjektet sammen med klassen.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen Synne Hångmann

Sett kryss i den ruten som passer for deg/dere:

Jeg/vi gir tillatelse til at vårt barn deltar i prosjektet. Han/hun har også gitt sitt samtykke.

Jeg/vi gir ikke tillatelse.

Dato: _____

Elevens fornavn og etternavn: _____

Underskrift foresatt(e) _____

Svarslippen returneres til kontaktlærer så snart som mulig.

Vedlegg 3: Transkripsjonsforklaring

Setninger/ord som er tatt vekk: (...).

Lengre pause: ...

Avbrutt ytring: /

Ord med trykk: ____ (markeres med understreking)

Fiktive navn: Kristine, Tonje, Ida og Ola

Vedlegg 4: Støtteark i arbeidet med *Et dukkehjem* og *Skam*

Oppgave: *Et dukkehjem*

Skriv et sammendrag fra det du har lært om Henrik Ibsen, realismen og *Et dukkehjem*. Hvilken sammenheng ser du mellom disse tre?

Tenk over:

- Hva er tekstens tema/budskap? Hva tror du forfatteren vil fortelle leseren med denne teksten?
- Kan du si noe om personene og omgivelsene/miljøet i teksten?
- Kan teksten relateres til dagens samfunn? Har vi liknende forhold i dag?
- Er det noe du ikke forsto?

Oppgave: «Skam» episode 8 (stopp etter 21 min).

<https://tv.nrk.no/serie/skam/MYNT15000816/sesong-2/episode-8>

- Hvorfor tror du *Skam* har blitt en så populær ungdomsserie?
- Hva fanger din oppmerksomhet i serien?
- Kan du selv relatere deg til seriens innhold? Eventuelt hva/hvordan?
- Hva er tekstens tema/budskap? Hva tror du forfatteren vil fortelle leseren med denne teksten?
- Kan du se noen likheter/ulikheter mellom *Et dukkehjem* og *Skam*?

Vedlegg 5: Støtteark til den litterære samtalen

Den litterære samtalen: (kan være lurt å la en elev være ordstyrer)

Oppgave: Ta med dere egne notater fra arbeidet med *Et dukkehjem* og *Skam*. Diskuter det dere har skrevet med fokus på:

- Hva er budskapet i *Et dukkehjem*? Hva er budskapet i *Skam*? Hva vil forfatteren fortelle? Sett gjerne tekstene opp imot hverandre.
- Hvilke likheter/ulikheter ser dere mellom *Et dukkehjem* og *Skam*? Utdyp.
- Kan dere si noe om tiden de ulike tekstene er skrevet i? Hva er likt, hva er ulikt?
- Forsto dere *Et dukkehjem* og- eller *Skam* annerledes etter hvert som dere har arbeidet med det? Hvordan?
- Eventuelt andre ting som dere lurer på eller vil ta opp. Diskuter med de andre på gruppa.

Vedlegg 6: Intervjuguide

- Liker du å lese?
- Hva liker du å lese?
- Har dere lest mye eldre litteratur, og hvilket forhold har du til det?

Et dukkehjem Og Skam

- Hva mener du teksten handler om?
- Hvilket inntrykk hadde du etter første møte med teksten?
- Er det noe med teksten du synes er vanskelig å forstå?
- Forsto du teksten annerledes etter hvert som vi jobbet med det?
- I loggen skrev du
- I samtalen snakket dere om
- Kan du utdype
- Hvilket utbytte hadde du av at vi brukte *Skam* i dette arbeidet?
- Forsto du et dukkehjem bedre ved å jobbe på denne måten?
- Hvordan fungerte den litterære samtalen?
- Lærte du noe av de andre?
- Hvordan synes du arbeidsprosessen har vært?

