

Line Ødegaard Tysdahl

Litterær tolkning som norskfaglig sjanger

En kvalitativ studie av prosessen fra utforskende lesing til skriftlig produkt

Masteroppgave i nordisk litteratur

Mai 2019

Line Ødegaard Tysdahl

Litterær tolkning som norskfaglig sjanger

En kvalitativ studie av prosessen fra utforskende lesing til skriftlig produkt

Masteroppgave i nordisk litteratur
Veileder: Lars August Fodstad
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

Sammendrag

Den litterære tolkningen som sjanger er nevnt både i nåværende og i forslag til fremtidig læreplan, og blir gitt som oppgave til eksamen hvert år. Litterær tolkning står sentralt i norskfaget, og inviterer både til tolkningskompetanse og skrivekompetanse. Elever skal gjennom norskfaget styrke sine ferdigheter innenfor lesing, skriving og muntlighet, samt lære å tolke og vurdere tekster muntlig og skriftlig. I denne studien er det den litterære tolkningen som studeres, med hovedvekt på elevenes opplevelse av å skrive en litterær tolkning. Studien er utformet som en kvalitativ kasusstudie for å få tilgang til elevenes opplevelse av en litterær tolkning gjennom et skriveforløp over flere uker.

Datamaterialet består av intervjuer, observasjon, samtaler med lærer, elevtekster, tilbakemelding og vurdering. Kasuset er på den måten komplekst og helhetlig, nettopp for å si noe om hvordan de ulike komponentene interagerer med hverandre. Hovedfokus for studien er på intervjuene og elevenes opplevelse av å skrive litterær tolkning, fordi kunnskap om elevenes opplevelse kan bidra til utvikling av enda bedre læringssituasjoner. Studien legger opp til en naturalistisk generalisering, der empirien må forstås i lys av sin kontekst, og man selv må vurdere hva man kan ta med inn i egen praksis.

I denne studien kommer det fram at den litterære tolkningen som norskfaglig sjanger særlig preges av to spenningsfelt. Det ene knytter seg til skriving som både utforskende og presenterende teknologi. Det andre knytter seg til en spenning mellom litterær kompetanse og hvordan slik kompetanse kan vurderes i en stilistisk sjanger. Elevene i denne studien er rettet mot skrivingen som en presentasjon av tolkningen de utarbeider i første møte med teksten, og skrivingen fungerer derfor ikke som en utforskende skrivehandling, men som formidling. Dette kan ikke forstås uten å ta konteksten i betraktning, nemlig at den skriftlige tolkningen skal vurderes. Elevene opplever også at sjangeren skal vurdere mange ulike aspekt, og at tolkningsprosessen (som stort sett foregår mentalt), som en del av sjangeren, litterære kompetanse og deres kunnskapsutvikling, ikke kommer til uttrykk i den skriftlige tolkningen. Det er ikke elevenes tolkningskompetanse som vurderes, men presentasjonen av tolkningen. Disse to aspektene kommer fram som sentrale deler ved elevenes opplevelse av den litterære tolkningen som norskfaglig sjanger.

Forord

Å jobbe med dette prosjektet har vært en lærerik prosess. Ved å studere elevers skriveprosesser, har jeg også blitt svært klar over min egen skriving, og jeg håper, i likhet med elevene, at kunnskapen jeg har utviklet, blir synlig i sluttproduktet. Det er flere som fortjener en stor takk for hjelp og støtte jeg har fått gjennom dette prosjektet.

For det første vil jeg takke klassens lærer og de tre elevene, som lot meg studere deres opplevelse av en norskfaglig sjanger fra mange ulike perspektiv og over en lengre periode. Tusen takk for engasjement og åpenhet, slik at jeg fikk et innblikk i deres opplevelse. På lik linje vil jeg takke min veileder, Lars August Fodstad. Med dine innsiktsfulle tilbakemeldinger og veiledning har jeg fått hjelp, rettleiding og støtte på veien. Takk for din positive holdning til prosjektet.

Videre vil jeg takke gode venner, Gabriela, Marita og Anne Marte (og alle dere andre), og Peder, som har bidratt med gode samtaler, felles frustrasjon, og aller viktigst, en tro på at det ordner seg. Dette gjelder også familien, som alltid støtter meg. Til slutt vil jeg også takke de to korrekturleserne mine, Ingvild og Olav.

Line Ødegaard Tysdahl

Trondheim, mai 2019

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og tidligere forskning	1
2	Teori.....	4
2.1	Fagspesifikk literacy i norskfaget	4
2.2	Blau, literacy og vurderingen av denne.....	4
2.3	Sjanger.....	6
2.3.1	Analytisk inngang til sjangre.....	7
2.3.2	Skriftlighet og muntlighet	7
2.3.3	Fagspråk/fagbegreper	9
2.3.4	Sjangeren litterær tolkning	9
2.4	Et funksjonelt syn på skriving.....	11
2.4.1	Teorier om skriving.....	12
2.4.2	Proessorientert skriving	12
2.5	Teoretisk avrunding.....	13
3	Metodisk tilnærming.....	14
3.1	Kasusstudie som kvalitativ forskning	14
3.2	Utvalg.....	15
3.3	Valg av undervisningen, oppgave og tekst.....	15
3.4	Kasusstudiens datainnsamlingsstrategier	16
3.4.1	Observasjon som datainnsamlingsstrategi	16
3.4.2	Observasjon i forkant, underveis og etter.....	16
3.4.3	Halvstrukturerte intervju	17
3.4.4	Før intervju	18
3.4.5	Gjennomføring av intervju	18
3.4.6	Mellom intervju.....	19
3.4.7	Etter intervju.....	19
3.4.8	Dokumentsstudie	20
3.5	Analyse- og tolkningsmetode.....	20
3.6	Etiske betraktninger.....	21
4	Analyse og drøfting	22
4.1	Klassen og informantene	22
4.1.1	Hilde	23

4.1.2	Nora.....	23
4.1.3	Anne	23
4.1.4	Magnus	24
4.2	Hvordan opplever elevene overgangen fra en åpen tolkningssituasjon til en skriftlig normert sjanger?.....	24
4.2.1	To ulike sjangre	24
4.2.2	Meningsfremmende aktiviteter	28
4.2.3	Oppsummerende drøfting av første forskningsspørsmål	29
4.3	Hvordan opplever elevene litterær tolkning som skriftlig sjanger?	32
4.3.1	Ulike tilnærminger til tolkning	32
4.3.2	Kontekst og eksamen	34
4.3.3	Oppsummerende drøfting av andre forskningsspørsmål.....	36
4.4	Hvordan opplever elevene bruk av fagspråk i en litterær tolkning?	38
4.4.1	Elevenes opplevelse av fagspråk og fagbegrep.....	38
4.4.2	Oppsummerende drøfting av tredje forskningsspørsmål	42
4.5	Hvordan opplever elevene skriveprosessen?.....	44
4.5.1	Nora.....	44
4.5.2	Anne	46
4.5.3	Magnus	47
4.5.4	Oppsummerende drøfting av fjerde forskningsspørsmål	48
5	Avsluttende kommentarer.....	51
	Litteraturliste	56
	Vedlegg	60

1 Innledning

Dette prosjektet handler om elevers opplevelse av å skrive litterær tolkning i norskfaget på videregående skole. Den litterære tolkningen nevnes som en egen sjanger i kompetansemålene for vg2 og vg3, som ellers bruker svært vide tekst-begrep etter revisjonen i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013). Litterær tolkning er nevnt i forslagene til nye læreplaner, i kompetansemål for vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2019), og den kommer ofte i en av oppgavene elevene kan velge til eksamen i vg3. Den skriftlige sjangeren litterær tolkning er sentral i norskfaget, både som prosess og produkt, og det er relevant å undersøke elevenes opplevelse av sjangeren, for kunne videreutvikle praksis i norskfaget. Problemstillingen er: *Hvordan opplever elevene å skrive en litterær tolkning?* Underordnet denne er det fire forskningsspørsmål, som skal operasjonalisere problemstillingen:

- (1) *Hvordan opplever elevene overgangen fra en åpen tolkningssituasjon til en skriftlig normert sjanger?*
- (2) *Hva opplever elevene litterær tolkning som skriftlig sjanger?*
- (3) *Hvordan opplever elevene bruk av fagspråk i en litterær tolkning?*
- (4) *Hvordan opplever elevene skriveprosessen?*

Med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene, har jeg i samarbeid med en norsklærer planlagt en skriveprosess i flere faser, og intervjuet tre elever tre ganger gjennom prosessen. Gjennom intervjuene får jeg tilgang til det elevene sier at de tenker og opplever, som kan sees på som et produkt av prosessen de går gjennom. I tillegg er observasjoner av undervisningen, samtaler med læreren, elevenes førsteutkast, sluttprodukt og tilbakemeldingene komplementerende empiri til elevenes utsagn. På den måten har jeg et datamateriale som tar for seg helheten i en skriveprosess av litterær tolkning. Denne studien er en kvalitativ kasusstudie for å bedre forstå elevers tanker og opplevelser av det å skrive litterær tolkning. Elevenes perspektiv står i sentrum for studien, og den er fenomenologisk rettet, om fenomenet litterær tolkning. Formålet med studien er å generere kunnskap som eventuelt kan videreutvikle praksis i norskfaget og i klasserommet.

1.1 Bakgrunn og tidligere forskning

Det er gjort mye forskning både på skriving i morsmålsfaget og på litterær meningsskapning i skolesammenheng. Dette er to ulike forskningsfelt, men i denne studien vil forskning fra begge

feltene være relevante, siden jeg ønsker å si noe om elevenes opplevelse av det å *skrive en litterær tolkning*. Det finnes forskning som tar for seg skriftlig og muntlig arbeid med litteratur, men sammenhengen og overgangen er i liten grad forsket på, med unntak av Rødnes (2011) som i sin doktoravhandling studerer overgangen mellom litterære samtaler og skriving av litterære analyser. Hun finner at elevene arbeider forskjellig i gruppesamtaler og individuelt med litterære tekster, og at det er liten overføring av synspunkter og ideer fra den ene sjangeren/situasjonen til den andre (s. 5). Men dersom fagbegrep blir vektlagt som en del av gruppesamtalene og i undervisningen innledningsvis, skapes det en bedre overgang mellom situasjonene slik at flere poeng overføres til de skriftlige arbeidene (Rødnes, 2011, s. 5).

I min studie er ikke elevsamtaler en del av datamaterialet, men det ble gjennomført korte gruppesamtaler før elevene startet skriveprosessen. Klassen har i vgl arbeidet mye med litterære samtaler og er godt trent i denne typen øvelse. Elevene forteller om sin opplevelse av gruppesamtaler og skriftlig arbeid, og også hvordan det påvirker deres meningsskapning i møte med tekst. I likhet med Rødnes (2011) ønsker jeg å si noe om overgangen fra det muntlige til det skriftlig. Forskjellen er at jeg i større grad undersøker hvordan elevene selv opplever å skrive en litterær tolkning. Det viktigste er hva slags tanker de har, og hvordan vi som fagpersoner kan arbeide videre ut ifra denne kunnskapen. Til grunn for dette ligger det en tanke om at elevene som aktører spiller en sentral rolle i læringsarbeidet, og om vi kan forstå deres situasjon bedre, så kan vi også skape bedre læringssituasjoner i klasserommet.

Elevperspektivet i klasserommet er også Smidt (1988) opptatt av. Hans doktoravhandling handler om litteratur i klasserommet på videregående skole, både lesing, samtaler om og bearbeidelse av litterære tekster, og hvordan elevene forholder seg til og opplever slikt arbeid. Han tar i bruk to begreper for å illustrere og forstå hvordan elevene arbeidet med tekst i skolen: regresjonsinteresse og progresjonsinteresse. Dette begrepsparet viser til det dialektiske samspillet mellom regresjon, å søke det kjente/ bekreftelse, og progresjon, utvidelse og utprøving (s. 416). I litteraturarbeid kan elevene oppleve ambivalens mellom lysten til å lære og forstå, og angsten for å mislykkes (s. 416). Å skrive en litterær tolkning med eksplisitte krav til form, innhold og faglig kunnskap, kan for noen oppleves som overveldende og for andre som en positiv utfordring (s. 414). Det er i det samme elevperspektivet mitt prosjekt befinner seg, og spørsmålet blir da: Hvordan opplever elevene i denne studien den litterære tolkningen som skriftlig sjanger? Smidt (1997) studerer også skriving og hvordan elever utvikler seg som skrivere i en kulturell setting i norskfaget. Norskfaget preges av et normsystem som kommer til uttrykk gjennom oppgavepraksis og eksamensordning (Berge, 1988, 1996, som referert i Smidt, 1997, s. 227). Normene utgjør

spillereglene som elevene kan utvikle seg innenfor. Dette gjelder også for sjangeren litterær tolkning. Hva slags normer og krav gjelder for sjangeren, og hva tenker elevene om det?

Forskning på skriving og skriveundervisning er det gjort mye av i morsmålsfaget – både skriving som læringsaktivitet, skriving som grunnleggende ferdighet, prosessorientert skriveopplæring og tilbakemelding. Her vil jeg trekke frem det som er relevant for denne studien og skriving av en tolkning. Dysthe og Hertzberg (2014) skriver at det er «stor semje blant skrivelærarar og forskarar om at det er nødvendig å undervise og trene elevar i korleis dei skal arbeide med ein tekst frå idéstadiet til ferdig produkt, og at tilbakemelding og anna hjelp må kome undervegs i dette arbeidet» (s. 15). Her er skriveprosessen sentral. I tillegg til prosessorientert skriving diskuterer Hertzberg (2001) hvordan formkunnskap og metakunnskap bidrar til elevenes læring, og at nettopp kunnskap om språk er det som muliggjør kommunikasjon i utgangspunktet (s. 104).

I mitt prosjekt intervjues elevene underveis i skriveprosessen, nettopp for å få tilgang til de tankene elevene har før, underveis og etter selve skrivingen av en tolkning (Flower & Hayes, 1981, som referert i Hoel, 1997 s. 11). Det er kun eleven selv som har direkte tilgang til egne tankeprosesser, men gjennom elevenes egne forklaringer på opplevelsene knyttet til litterær tolkning i en skriveprosess, og til responsen de får underveis, kan jeg få et innblikk i elevenes tanker og opplevelser. Igland (2008) forstår responssituasjonen som et dialogisk fellesprosjekt mellom lærer og elev (s. 402). Hun finner i sin studie stor forskjell på hvordan ulike elever bruker, følger opp og oppfatter pedagogisk tekstrespons, men at alle elever er i stand til å bearbeide teksten basert på lærerrespons (s. 405). Dette er relevant for denne studien da jeg kan få tilgang til hvordan elevene opplever responsen tilknyttet en litterær tolkning.

Min studie vil befinne seg i et felt mellom litteraturdidaktisk forskning og skriveforskning, og jeg vil derfor anvende perspektiv fra begge fagområder. Hovedfokuset ligger på elevenes opplevelse av å skrive litterær tolkning, og deres tanker om prosessen fra muntlige litterære samtaler til det å skrive en individuell tekst. Meningen er at dette kan brukes som grunnlag for å forstå elevenes situasjon bedre, og tilrettelegge for enda bedre skriveopplæring av litterære tolkninger i framtiden.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget jeg har anvendt for å forstå og drøfte datamaterialet. Oppgavens teoretiske grunnlag er forankret i både litteratur- og skriveidaktikk. I sentrum for dette står kompetansemålene som omhandler skriving av litterær tolkning, som en del av norskfaget og til eksamen.

2.1 Fagspesifikk literacy i norskfaget

Shanahan og Shanahan (2008) argumenterer for hvordan elever må tilegne seg *fagspesifikk literacy*, som inkluderer fagtermer, fagets metoder og fagspesifikk kunnskap, for å mestre et fag (s. 40; Berge, 2005, s. 163-164). Elevene må ta i bruk fagspesifikk literacy, slik at de kan bli fullverdige deltakere innenfor et fagfelt (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 48). Det handler ikke bare om å lære å lese i ulike fag, men å lære fagene gjennom fagspesifikk lesing – lesestrategier tilpasset faget (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 53-54). I norskfaglig sammenheng er fagspesifikk literacy fagets metoder, fagbegreper og faglig kunnskap, alt som er spesifikt for å mestre norskfagets praksis, både i lesing, skriving og muntlighet (Utdanningsdirektoratet, 2013). For å utvikle slik fagspesifikk literacy kan man ta i bruk praksisfellesskapet som ressurs.

Nielsen, Gourvenec og Skaftun (2014) forstår det norskfaglige fellesskapet som et sted der elevene kan myndiggjøres og argumentere for egen tolkning i møte med andres. «Samtaler mellom lærer, elever og tekst, kan bli møtesteder mellom hverdagspråket og skolespråket – et sted hvor elevene inviteres til å tre inn i sin nærmeste utviklingssone og utvikle sin faglighet» (s. 196). Gourvenec (2016) er opptatt av at et slikt faglig praksisfellesskap må gi elevene rom til å forme tekstforståelse på en selvstendig måte ved hjelp av fagspesifikk erfaring og kunnskap. For å få til dette i klasserommet mener Blau (2003) at man må skape en kultur der man verdsetter disse egenskapene (s. 16 og s. 216). Elevene skal få rom til å utvikle sine egne forståelser og bruke hverandre til å utforske ideer, med støtte fra medelever og lærere, som del av et sosialt og faglig nettverk.

2.2 Blau, literacy og vurderingen av denne

Blau (2003) presenterer en teori om litterær kompetanse som kan fungere som rammeverk for forståelsen av elevenes tolkningsarbeid i denne studien. Han deler litterær kompetanse i tre

delkompetanser: tekstuell literacy, intertekstuell literacy og performativ literacy (Blau, 2003, s. 203).

I beskrivelsen av *tekstuell literacy* referer Blau (2003) til Robert Scholes (1985), som forstår tekstuell literacy som en prosessuell kunnskap og erfaring med bevisbasert tenking i arbeid med å skape mening av tekst (s. 204). Dette skjer ved de tre aktivitetene lesing, tolkning og vurdering, og ved hjelp av følgende spørsmål: Hva sier teksten? Hva betyr dette? Og hvilken verdi har det? Slik kunnskap kan elevene tilegne seg gjennom innføring i litterært språk og litterær analyse (Scholes, 1985, som referert i Blau, 2003, s. 204). De tre aktivitetene lesing, tolkning og vurdering bygger på hverandre og på en bevisbasert metode i møte med ulike tekster. I tolkning av tekster må bevisene finnes i teksten eller i tekstens kontekst.

Intertekstuell literacy handler om informasjon og kunnskap rundt teksten, som påvirker tekstens mening. Det kan innebære kunnskap om andre tekster, sjangre, sosiale og økonomiske forhold, historie og religion. Dette er kunnskap som sier noe om teksten og konteksten, og uten denne kunnskapen kan det bli vanskelig å forstå selv enkle tekster (Blau, 2003, s. 206). Blau er likevel opptatt av at det ikke bare handler om å kjenne til den historiske konteksten, men at lesing av alle typer tekster krever akkurat de samme ferdighetene (s. 207).

Performativ literacy handler om muliggjørende kunnskap, som innebærer leserens bruk av tekstuell og intertekstuell literacy i møte med vanskelige tekster. Performativ literacy er grunnleggende for de kognitive prosessene som skjer i all litteraturfaglig aktivitet (Blau, 2003, s. 208). Det er performativ literacy som viser til den kunnskapen og de ferdighetene elevene utøver som selvstendige og engasjerte lesere og tolkere av vanskelige litterære tekster (s. 210). Den performative kompetansen består av syv egenskaper: evne til vedvarende fokus, villighet til å utsette konklusjonen, villighet til å ta sjanser, evne til å tåle nederlag, toleranse for ambivalens og usikkerhet, intellektuell sjenerøsitet og til slutt metakognitiv bevissthet (Blau, 2003, s. 210-214, min oversettelse). Disse egenskapene innebærer at en kompetent leser forblir i tolkningsprosessen, selv når teksten er utfordrende og byr på vanskeligheter.

Gjennom skriveoppgaver som åpner for elevenes utforskning av mulige tolkninger og uløste problemer, kan elevene få testet seg som selvstendige meningsskapere av tekst, og dermed utvikle sin performative literacy (Blau, 2003, s. 215). Elevene skal få *utvikle* sin performative kompetanse, et sett med mentale prosesser, og samtidig skal norskfaget *vurdere* elevenes litterære kompetanse. Hvordan kan man måle litterær kompetanse skriftlig og muntlig? På dette området forklarer Blau (2003) sin egen praksis, men uten at det skal fungere som mal for andre. Han gir ikke karakter på enkeltstående skriveoppgaver, men samler inn elevenes skrivearbeider i løpet av et år, der elevene inkluderer alle sine arbeider, velger ut sine

beste og skriver en refleksjon om disse (s. 181-184). På den måten får Blau tilgang til elevenes utvikling og bevissthet omkring egen lesing, tolkning og vurdering av tekster. I denne studien blir elevene vurdert på bare én skriftlig litterær tolkning, og det blir derfor relevant å forske på deres opplevelse av dette spenningsfeltet.

På bakgrunn av denne problematikken blir det relevant i mitt prosjekt å se på sammenhengen mellom elevenes metabevissthet om egen tolkningsprosess og det produktet de skaper gjennom sin egen skriving – og da naturligvis vurderingen av dette produktet. Hva tenker elevene om denne prosessen, og produktet de sitter igjen med, som skal vise deres kompetanse? For å studere og teoretisere denne spenningen og elevenes opplevelser vil jeg presentere teori om sjanger, skriftlighet og muntlighet, fagspråk og skriving som aktivitet, som jeg vil anvende i analysen og drøftingen av datamaterialet.

2.3 Sjanger

Nyere forskning omfatter sjanger både som teksttype og som sosial handling (Rødnes, 2011, s. 27). I denne studien bygger forståelsen på at sjanger kan bety både teksttype og sosial handling, men også at disse to henger sammen. En tekst inngår alltid i en sosial situasjon, samtidig som språklige rammer eksisterer i forkant av den situerte kommunikasjonen, og derfor påvirker innholdet. I læreplanen brukes sjangerbegrepet i mindre grad enn før, da de har tatt i bruk begrepet teksttype (Utdanningsdirektoratet, 2013). I utkastet til ny læreplan for 2020 brukes både teksttype og sjanger (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I norskfaglig sammenheng er ofte sjangerbegrepet knyttet til formkriterier funksjonelt, slik tradisjonen tilsier i skriveopplæringen og litteraturundervisningen. Da oppfattes sjangre som relativt stabile tekstmønstre, som elevene skal kunne gjenkjenne og selv produsere. Sjangre blir både læringsobjekter og læringsverktøy (Rødnes, 2011, s. 28). Sjangre defineres både gjennom form og funksjon, og kontekst er med på å bestemme innhold og form, og hvordan det skal tolkes (Aase, 1991, s. 20). Kunnskap om sjangre kan gi hjelp og rammer for tolkning av tekster, men også i utforming av egen tekst (Skjelbred, 2014, s. 40). Sjangerkunnskap er ikke medfødt, men den etableres gjennom sosialisering inn i et språklig og kulturelt fellesskap.

Sjanger som sosial praksis innebærer normer for alle typer ytringer, avhengig av den sosiale situasjonen ytringen finner sted i (Rødnes, 2011, s. 28). Vi går daglig inn og ut av ulike språklige situasjoner, og disse situasjonene har sjangerforventninger knyttet til seg. Dette er historisk skapte mønstre for hvordan vi skal snakke og oppføre oss i sosiale sammenhenger. Det gjelder alt fra samtaler til skriftlige tekster. Denne forståelsen av sjanger er også relevant, da jeg ønsker å studere hvordan elevene opplever skriftlig tolkning forskjellig fra muntlig

tolkning. I en forståelse av sjanger som sosial praksis er det ingen forskjell mellom det muntlige og det skriftlige, siden fokuset er rettet mot kontekst og kommunikasjonssituasjonen.

2.3.1 Analytisk inngang til sjangre

Bakhtin (2005) skiller mellom primære (enkle) og sekundære (komplekse) talesjangre (s. 3). De primære sjangrene dannes i umiddelbar talekommunikasjon og tilegnes gjennom hverdagslig interaksjon med de rundt (s. 3). De sekundære sjangrene er mer komplekse, knyttet til organisert kommunikasjon, og som oftest i skriftlig form (s. 3). De primære sjangrene er nære sin kontekst, der de sekundære er abstrahert og formalisert. Bakhtin (2005) viser også hvordan stil og sjanger henger sammen: Ytringens funksjon og kommunikasjonssituasjonen generer relativt stabile tematiske, kompositoriske og stilistiske typer av ytringer (s. 5).

Linell (1992) opererer med en annen type sjangerskille, knyttet til språkpraksiser. Han skiller mellom kontekstualiserte (hverdagspråk) og dekontekstualiserte språkpraksiser. Dekontekstualiserte språkpraksiser er sosiokulturelle praksiser der man tar i bruk et abstrakt språk tilpasset formålet og emnet (s. 258). Det gjelder ofte i institusjonelle sammenhenger og med et språk tilpasset et spesifikt formål (s. 259). Dette innebærer gjerne objektive og vitenskapelige holdninger, en kontrast til det naturlige som forholder seg til sosiale relasjoner (Linell, 1992, s. 264). Det hverdagslige språket er forankringen for ethvert menneske, og derfor er de dekontekstualiserte språkpraksisene sårbare, fordi de lett kan påvirkes av hverdagsassosiasjoner. Linell (1992) påpeker at muligheten for slik påvirkning er sterkere når den sosiale sammenhengen er uformelt organisert (s. 265-266).

Disse begrepene kan bidra til å synliggjøre forskjellen på språket elevene bruker i hverdagssammenheng, og det de er forventet å prestere i analytiske og drøftende tekst-sammenhenger på skolen. De sekundære og dekontekstualiserte språkpraksisene innebærer et språk tilpasset den faglige situasjonen, der de primære og kontekstualiserte språkpraksisene er mer åpne, sosiale og intime. Muntlige og skriftlige ytringer kan være både kontekstualiserte og dekontekstualiserte, avhengig av situasjonen de opptrer i.

2.3.2 Skriftlighet og muntlighet

I undervisningssammenheng skilles det mellom skriftlige og muntlige aktiviteter, og dette skillet er formalisert gjennom atskilte karakterer i norskfaget. På et teoretisk grunnlag er det vanskelig å finne klare trekk som skiller skriftlige og muntlige tekster, da man kan knytte de to uttrykksformene til kontekst og kommunikasjonssituasjon framfor skriftlighet og muntlighet.

Likevel kan skriftlige og muntlige tekster ha ulike funksjoner, og tale og skrift kan være alternative medium for å uttrykke det samme meningspotensialet (Rødnes, 2011, s. 37).

Wells (1999) presenterer noen typiske forskjeller på tale og skrift. Han legger vekt på at tale, relativt sett, sannsynligvis oftere vil skje i en sosial sammenheng, med flere deltakere i en dynamisk dialog om erfaring eller aktivitet. Når man skriver, er det sannsynlig at man gjør det alene og reflekterer over et tema, ved hjelp av en sjanger som har monologiske og synoptiske perspektiver på erfaring (s. 146). Wells setter tale og skrift opp mot hverandre, med komplementære egenskaper (s. 146). Han mener at de to modiene naturlig vil passe til forskjellige oppgaver, på grunn av deres historiske utvikling. Talens primære funksjon er å mediere handling, mens skriftens primære funksjon er å gi rom for ettertanke, konstituere meningsinnhold og mediere refleksjon (Wells, 1999, s. 146). På samme tid poengterer Wells at dette er stereotypiske egenskaper og at ytringer må forstås i sin kontekst. De to modiene kan fungere komplementerende, både skrift og tale kan berike den samme aktiviteten (s. 146).

En annen måte å skille tekster fra hverandre på, er gjennom begrepene *monologisk* og *dialogisk* tekstfunksjon (Lotman, 1988, som referert i Wells, 2006). Den monologiske tekstfunksjonen bidrar til stabilitet og videreføring av ideer innenfor en gruppe, mens den dialogiske funksjonen inviterer til å skape nye betydninger. Mottakeren av en tekst kan behandle teksten fra begge ståsteder, og både muntlige og skriftlige tekster opererer i et kontinuum mellom monologisk og dialogisk (s. 169-170). På samme tid kan man si at alle ytringer og tekster blir til gjennom interaksjon, og derfor er dialogiske i sin natur (Bakhtin, 1986, som referert i Wells, 2006, s. 169). Skillet mellom dialogisk og monologisk er ikke absolutt, men heller ytterpunkter på en skala.

I skolesammenheng finnes det også ulike perspektiver på språkpraksiser. Olson (2003) trekker frem skillet mellom den *pedagogiske* og den *institusjonelle* (som referert i Wells, 2006, s. 170). Den pedagogiske praksisen er opptatt av å utvikle elevers kognitive og metakognitive evner for å gi mening til verden, der den institusjonelle er opptatt av kunnskap og vurdering av denne (Wells, 2006, s. 170). På den måten kan det pedagogiske knyttes til en dialogisk funksjon, der den institusjonelle knyttes til en monologisk funksjon. Wells (2006) argumenterer for at begge praksisene må tilpasses klasserommet og elevene (s. 174).

Gjennom norskfaget skal elevene opparbeide seg bred kompetanse innenfor ulike språk- og tekstvariasjoner, og de må få tilgang til kunnskap om at tekster kan utformes skriftlig og muntlig, at de i ulik grad er monologiske og dialogiske, og at utformingen er avhengig av kommunikasjonssituasjonen.

2.3.3 Fagspråk/fagbegreper

Språklige praksiser elevene lærer på skolen, skiller seg fra språket de bruker i hverdagen. Disse er knyttet til ulike fagområder, og inkluderer fagspråk og vitenskapelige begrep. Vygotsky (2001) gjør et skille mellom *hverdagslige* og *vitenskapelige begrep*. De hverdagslige begrepene utvikles usystematisk ut fra erfaringen, nedenfra - oppover. Vitenskapelige begrep læres i skolesammenheng og gjennom systematisering og generalisering, ovenfra – nedover (s. 171). Vygotsky (2001) legger vekt på at de vitenskapelige begrepene særlig har sin plass innenfor skolesystemet, der de hverdagslige begrepene utvikles i alle sosiale sammenhenger (s. 156). Vitenskapelige begrep og dagligdagse begrep står i et forhold til hverandre, og er avhengig av den andre for å utvikle seg videre (Vygotsky, 2001, s. 171).

Vitenskapelige begrep kan fungere på to måter. De medierer systematisk vitenskapelig kunnskap (historisk og kulturelt utviklet kunnskap), og de fungerer som verktøy i enkelt-personers egen utvikling av personlig forståelse (Wells, 1999, s. 276-277). Fagbegrep kan også fungere som hjelpemiddel for å bevege seg fra et hverdagslig språk i en primær sjanger over i sekundær sjanger og vitenskapelig språk (Rødnes, 2011, s. 5).

2.3.4 Sjangeren litterær tolkning

Som skriftlig sjanger kan litterær tolkning forstås som sekundær og dekontekstualisert. Den litterære tolkningen hviler på en akademisk tradisjon, som startet da litterær analyse ble en del av det som i 1963 het examen artium. Da hadde nykritikken nådd norsk skole, og man ble i skolesammenheng mer opptatt av teksten i seg selv, på bekostning av det historiske ved den (Claudi, 2019). Sjangeren er del av en lang tradisjon i norskfaget og drives fortsatt framover av eksamensoppgaver, sensorveiledninger og vurderingsskjemaer. Disse dokumentene er sentralgitte og kan si noe om hva som forventes av elevene, og hva de må få til for å skrive en god besvarelse på en litterær tolkning til eksamen. Jeg tar utgangspunkt i dokumentene fra V18.

Allerede i oppgaveteksten og kommentaren (figur 1) nevnes det kunnskap og evner som elevene må mestre, og inkludere i sitt skriftlige svar.

Eleven må kunne tolke en tekst, vise kunnskap om form og innhold i tekstene, bruke kunnskap om romantikken, anvende relevant fagspråk og vise til eksempler fra tekstene. Sammenfattet er det krav til elevenes tolkningskompetanse, faglige og kultur-historiske kunnskap, og skrivekompetanse.

Tolk og sammenlign de to tekstene, og gjør greie for romantiske trekk i dem.

Kommentar: Du skal skrive om både form og innhold i tekstene. Du skal bruke kunnskap om romantikken, relevant fagspråk og konkrete eksempler fra tekstene i svaret ditt.

Figur 1: Oppgavetekst til norsk hovedmål eksamen V18. (Utdanningsdirektoratet, 2018a)

Karakter 5-6
Den aktuelle elevteksten
Har hensiktsmessig struktur og god sammenheng
Har relevante momenter og/eller eksempler, med god bredde
Bruker presist og relevant fagspråk
Gjør greie for virkemidler og viser hvordan de fungerer i teksten
Gjør presist greie for argumentasjon/bruk av appellformer og funksjonen de har
Gjør greie for tema/budskap/hovedsynspunkt på en selvstendig måte
Reflekterer over tekster på en selvstendig måte, har vurderinger og grunngitte synspunkter
Sammenlikner tekster på en oversiktlig og god måte
Viser at eleven kan plassere tekster kulturhistorisk, med forståelse for sammenhengen
Bruker eventuelle kilder relevant, etterprøvbart og selvstendig

Figur 2: Utdrag fra vurderingsskjema knyttet til analyser, tolkninger og sammenlikninger, Norsk hovedmål eksamen V18 (Utdanningsdirektoratet, 2018b)

I sensorveiledningen til eksamen henvises det til vurderingsskjemaene, som presenterer kjennetegn på ulike nivåer av måloppnåelse. I vurderingsskjemaet for analyser, tolkninger og sammenlikninger (figur 2) kan vi se hva slags krav som gjelder for å kunne nå de høyeste målene for litterær tolkning til eksamen. De markerte kriteriene er særskilte for analyser, tolkninger og sammenlikninger, mens de øvrige er mer generelle.

Krav til fagspråk foreligger både i oppgaveteksten og i vurderingsskjemaet, og fremstår som et viktig aspekt. Elevene må vise kunnskap om virkemidler og si noe om funksjonen de har. De må selv vurdere hva som er tema/budskap for teksten på en selvstendig måte, og reflektere over tekster og synspunkter, og grunngi slike. Det settes krav til elevenes selvstendighet som tolkere og som skrivere. De skal også kunne sammenlikne tekster og se tekster i sin kulturhistoriske kontekst, noe som er mindre relevant her, siden diktet er et samtidsdikt. Sjangeren setter krav til både tolkningskompetanse, lesekompetanse og skrivekompetanse.

Sjangeren litterær tolkning setter krav til fagspråk og fagkunnskap om litteratur og virkemidler, krav til selvstendighet og refleksjon i tolkningen av tema, og begrunnelser av tanker og resonnementer. Helheten vurderes, både elevenes evne til tolkning og til å

fremstille tolkningen i en skriftlig mediert tekst. I lys av sjangerteori vil jeg si at litterær tolkning er en dekontekstualisert språkpraksis og en sekundær sjanger, som setter krav til form, innhold og språk. Med tanke på Blaus (2003) delkompetanser må elevene beherske både tekstuell literacy, intertekstuell literacy og performativ literacy i en skriftlig litterær tolkning. De skal tolke tekst med eksempler og begrunnelser fra teksten selv, de skal bruke kulturhistorisk kunnskap og fagkunnskap, og fungere som selvstendige og bevisste tolkere gjennom prosessen. Om alt dette er like lett å vurdere ved en skriftlig litterær tolkning, er en annen sak, og drøftes nærmere i analysen (Kapittel 4).

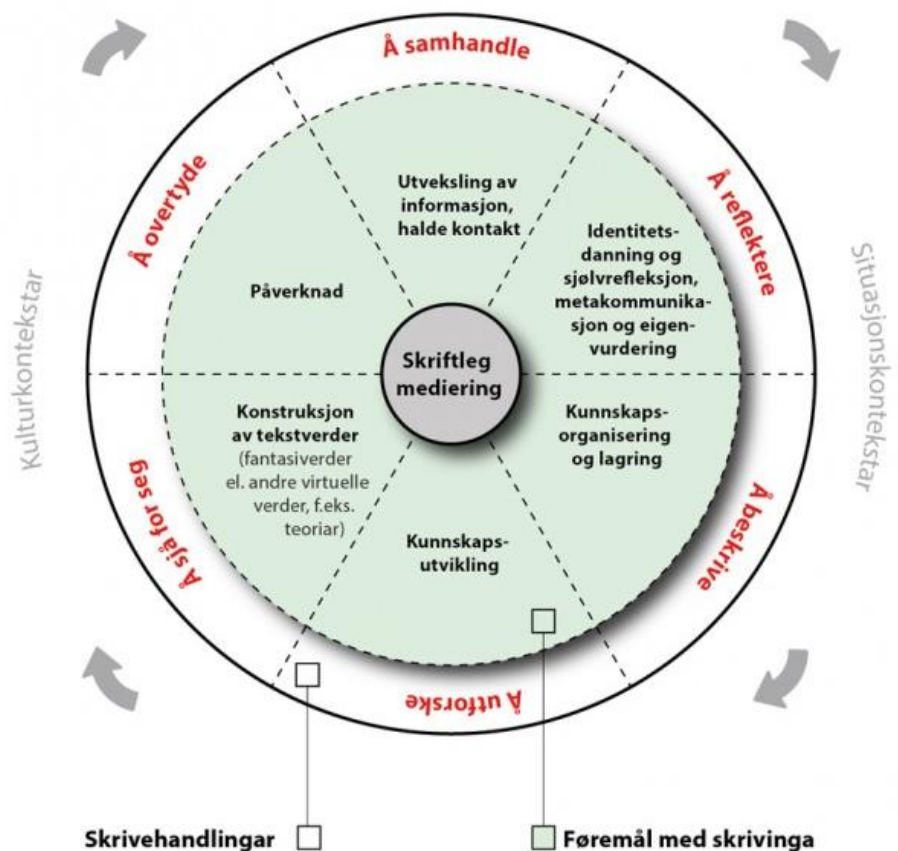
2.4 Et funksjonelt syn på skriving

Et funksjonelt syn på skriving inkluderer perspektiver på hva vi kan gjøre med skrift og hva vi kan oppnå. Skrivehjulet (figur 3) er forankret i en funksjonell forståelse av skriving, som visualiserer skrivingens funksjon i et samspill mellom handlinger og formål, i et dialogisk og kontekstuellt perspektiv (Skrivesenteret, 2013). Modellen er utarbeidet for vise hvordan skriving kan brukes på ulike vis (Berge, 2005, s. 177-178).

Vi kan se i modellen hvordan formålet for skriving henger sammen med ulike skrivehandlinger. Modellen er dynamisk, og hjulene kan dreies om hverandre slik at formål kan passe til flere skrivehandlinger. Kulturkontekster og situasjonskontekster er plassert utenfor skrivehjulet, fordi skriving alltid må forstås i lys av sin kontekst, som innebærer en sosial og kulturell situasjon. Skriving er alltid rettet mot formål og form, og hva vi kan oppnå med skrivingen.

Den litterære tolkningen kan plasseres i skrivehandlingen å *utforske*, som inkluderer å vurdere kunnskap, analysere, forklare, tolke, drøfte og undre seg (Berge, 2012). Av skrivehjulet kan vi se at formålet med en slik skrivehandling er *kunnskapsutvikling*. Den litterære tolkningen skal bidra til at elevene utvikler kunnskap gjennom en utforskende skrivehandling.

Framheving av funksjonelle sider ved skriving



Figur 3: Skrivehjulet med fokus på skrivehandlinger og formål med skriving. Funksjonelt syn på skriving. (Skrivesenteret, 2013).

2.4.1 Teorier om skriving

Teorier om skriving er gjerne delt mellom kognitive og sosiokulturelle skriveteorier. Jeg vil her presentere noen perspektiver fra både kognitiv og sosiokulturell skriveforskning, som jeg mener er relevante for elevenes oppfatning av skriving, og stiller meg i en mellomposisjon mellom et kognitivt og sosiokulturelt perspektiv på skriving.

Galbraith (2009) argumenterer for hvordan skriving som kognitiv aktivitet er en todelt prosess (s. 21). Når man skriver en tekst, henter man fram kunnskap om emnet som allerede er lagret i minnet, og man skaper eller oppdager ny kunnskap (s. 21-22). Dette kan illustreres i to måter å organisere teksten på: eksplisitt forhåndsplanlegging knyttet til det man vet, og implisitt organisering som leder til ny kunnskap om emnet (Galbraith, 2009, s. 25). Disse to prosessene illustrerer en spenning som enhver skriver erfarer, mellom kjent og ny kunnskap. For Galbraith (2009) er det viktig å poengtere at skriving ikke bare handler om å hente fram kunnskap, men også om å skape ny kunnskap, gjennom selve skrivingen (s. 25).

Skriving i et sosiokulturelt læringssyn forstås som en aktivitet i sosial og kulturell kontekst, i interaksjon med mennesker, tekster, tanker og seg selv. Den dialogbaserte skrivepedagogikken har sitt utgangspunkt i Bakhtins teorier om språk og dialog, og hvordan mening blir skapt i et dialogisk samspill mellom den som skriver og den som leser, den som taler og den som lytter. Elever som skriver tekster må gå i dialog med tenkte og reelle lesere, og med andre tekster (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 19). Her forstår man skrivingen i et sosialt rom i sammenheng med kontekst, formål og form. I skrivingen av en litterær tolkning er elevene i dialog med to ulike tekster på samme tid, den de analyserer og den de skriver selv. I et dialogisk perspektiv argumenterer Aase (2012) for hvordan skriving som aktivitet tilbyr en refleksivitet som er nødvendig for kritisk overveielse og bevegelse i tenkesett, og hvordan skriving er viktig både sosialt og i et dannelsesperspektiv (s. 53, 57). Gjennom skriveaktiviteter kan elever utvikle sin refleksivitet.

2.4.2 Proessorientert skriving

Proessorientert skriving er opptatt av de mentale prosessene som mobiliseres ved skriving, subjektets skriveprosjekt og praktisk tilrettelegging av skriveprosesser (Flower & Hayes, 1981, som referert i Hoel, 1997 s. 11). Proessorientert skrivepedagogikk er i Norge inspirert fra flere skrivemiljøer, både kreativ skriving og kognitiv skriveforskning, men også fra sjangertenkning og sosiale- og funksjonelle retninger. I norsk skole befinner proessorientert skriving seg i en mellomposisjon mellom det subjektorienterte skriveprosjektet og sjangerskolen.

En viktig del av prosessorientert skriving er muligheten til respons på skrivearbeidet i skriveforløpet. Igland (2008) undersøker hvordan lærerkommentarer til tekstutkast kan fungere som «ein diskursiv reiskap i skriveopplæring» (s. 401). Alle elevene i Iglands studie har utbytte av lærerkommentarene, men i ulik grad. For at kommentarene til utkastene skal fungere som diskursive verktøy i elevenes skriveprosess, må de rette seg mot det som holder på å vokse fram i det utkastet de står til (Igland, 2008, s. 415). Den gode tilbakemeldingen kjennetegnes av visse trekk: Den blir gitt underveis og kort tid etter innlevering, er konkret, har få fokusområder og er basert på tydelige kriterier (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008; som referert i Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 25). Responsen er en viktig del av prosessorientert skrivepedagogikk.

2.5 Teoretisk avrundning

De teoretiske perspektivene i denne delen brukes aktivt i analysen for å forstå elevenes utsagn. Flere av perspektivene brukes gjennom store deler av analysen og i flere forskningsspørsmål, fordi temaene overlapper og belyses fra ulike perspektiv gjennom empirien. I første forskningsspørsmål er Blaus forståelse av litterær kompetanse relevant for elevenes utsagn, og deres opplevelse av muntlig og skriftlig tolkning som forskjellige. I andre forskningsspørsmål er særlig sjangerteori relevant for analysen, og hvordan elevene opplever sjangeren opp mot sentralgitte eksamener og vurderingsskjemaer. Teorier om fagspråk og vitenskapelige begrep brukes i analysen av tredje forskningsspørsmål, sammen med teorier om dekontekstualiserte språkpraksiser. I fjerde forskningsspørsmål tematiseres skriveprosessen, og perspektiver fra prosessorientert skriving, skrivehjulet og sjanger, er særlig relevante for å analysere elevenes utsagn. Teoretiske perspektiv om sjanger og litterær kompetanse går igjen flere steder i analysen, og fremstår som sentrale aspekt ved problemstillingen, elevenes opplevelse av litterær tolkning som norskfaglig sjanger.

3 Metodisk tilnærming

I denne delen vil jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen i studien, samt drøfte hvordan metodiske valg legger føringer for resultater og forskning som aktivitet. Studien er utformet som en kvalitativ kasusstudie av elevenes opplevelse av å skrive litterær tolkning. Prosjektet tar for seg helheten av elevenes skriveopplevelse, og innebærer observasjon av undervisning, samtaler med læreren, intervjuer med elevene før, underveis og etter skrivingen, tilbakemelding og vurdering av tekstene, og det ferdige produktet. Innsamlingen av data foregikk over 5-6 uker senhøsten 2018 i en studieforbereidende klasse ved en videregående skole i Midt-Norge, med tre elever som hovedinformanter.

3.1 Kasusstudie som kvalitativ forskning

Studien er utformet som en kvalitativ indre kasusstudie, og kan brukes som et tankeredskap for å forstå kompleksiteten i elevenes opplevelser av litterære tolkninger, og dermed bidra til utvikling av praksis i andre klasserom (Stake, 1995, som referert i Postholm, 2010, s. 52). Kasuset er sammensatt av flere deler, med hovedfokus på elevenes tanker og opplevelser knyttet til å det skrive en litterær tolkning. Situasjonen er tids- og stedsbestemt, og knytter seg til ett bestemt skriveforløp, en oppgave og et undervisningsløp (Postholm, 2010, s. 50). Gjennom de ulike datainnsamlingsstrategiene får jeg mulighet til å se hvordan de ulike faktorene påvirker hverandre, interagerer og hvordan de påvirker helheten (Postholm, 2010, s. 29, 50). Målet med studien er å utforske sosial handling og et fenomen (litterær tolkning) i en virkelig situasjon (Postholm, 2010, s. 28).

Studien er ment som et tankeredskap både for meg selv og andre lærere som arbeider med litterær tolkning og skriving i sine klasser. Leseren kan selv vurdere hvordan det som presenteres her er relevant i eget klasserom. Denne kasusstudien gir mulighet for naturalistisk generalisering (Stake & Trumball, 1982, som referert i Postholm, 2010, s. 38; Tjora, 2012, s. 209). Innsamlingen foregikk over en lengre periode, og med ulike tilnærminger kunne jeg være både deduktiv og induktiv i forskningsprosessen (Postholm, 2010, s. 56-57). Jeg var deduktiv i mine antagelser og forberedelser, og induktiv etter hvert som innsamlingen fant sted og nye perspektiver ble aktuelle. Jeg hadde på den måten et fleksibelt design som gjorde det mulig å endre fokus og spørsmål underveis i innsamlingsprosessen, samt påvirke mine fortolkninger og tanker underveis i prosessen.

3.2 Utvalg

Gjennom veilederen min fikk jeg kontakt med en norsklærer på vg2 ved en Universitetsskole i Midt-Norge. Skolen har gjennomført et FoU-prosjekt med fokus på litterære samtaler i vg1, og forskningsprosjektet mitt er relatert til dette. Derfor var det viktig at læreren og klassen hadde vært en del av prosjektet, og slik er det et strategisk utvalg (Tjora, 2012, s. 145). Læreren og klassen, i norsk på studieforbereidende utdanningsvalg i vg2, utgjør kasuset for observasjonene.

I denne klassen er det et utvalg på tre elever som hovedinformanter, som skulle gjennom tre intervjuer. Læreren fikk gjøre utvalget basert på noen kriterier: begge kjønn skulle representeres og det skulle være et visst spenn i deres faglige nivå. Basert på dette gjorde læreren et utvalg, to jenter og en gutt. Læreren var bedre skikket til å gjøre dette utvalget, da hun kjente elevene og deres faglige nivå (Tjora, 2012, s. 145). Én av elevene hadde gått i en annen klasse i vg1, men hadde fortsatt vært gjennom det samme litterære opplegget. Et utvalg på bare tre elever var passende for formålet med min undersøkelse. For det første er et lite utvalg passende fordi studien er liten. For det andre er det viktigere med sammensatt empiri enn bredt utvalg, noe som springer ut av problemstillingen min. Med et lite utvalg åpnes muligheten for å få mer informasjon om akkurat disse tre og kompleksiteten i deres opplevelse og situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 148).

3.3 Valg av undervisningen, oppgave og tekst

Læreren og jeg samarbeidet om å planlegge perioden, med tider for observasjon, intervjuer, tilbakemeldinger og tekstinnsamling. Datainnsamlingen foregikk over flere uker, og det var hensiktsmessig at det skulle passe best mulig for læreren. Undervisningsopplegg, skriveoppgaven og valg av analysetekst var det læreren som bestemte. Jeg ønsket en så autentisk forskningssituasjon som mulig, fordi kasusstudier gir muligheter for å studere fenomen i sine naturlige omgivelser (Bassegy, 1999; Merriam, 1998; Orum, Feagin & Sjoberg, 1991; Stake, 1995, som referert i Postholm, 2010, s. 51). Jeg hadde til tross for dette noen ønsker som handlet om skriveoppgaven. Det første var at den skulle være lik eksamen, som en læreplan- og eksamensbasert øvelse. Det andre ønsket handlet om at teksten elevene skulle analysere, skulle være meningsfortettet og ikke for lang, derfor var lyrikk å foretrekke. Lyrikk gir rom for meningsutveksling, refleksjon, og tolkningsmangfold. Læreren valgte diktet: «Uten tittel» fra *Finne deg der inne og hente deg ut*. Dikt. (2011) av Lina U. Mariussen (Vedlegg 2).

3.4 Kasusstudiens datainnsamlingsstrategier

I denne kasusstudien har jeg valgt flere datainnsamlingsstrategier, for å forsøke å belyse kasuset på ulike og tilstrekkelig vis (Postholm, 2010, s. 53). Datainnsamlingen består av observasjon, intervjuer, samtaler med lærer, tilbakemelding, vurdering og den ferdige tolkningen. Dette kan styrke påliteligheten i studien, men krever også analyse av en hel rekke forskjellig empiri og forståelse av hvordan disse interagerer med hverandre.

3.4.1 Observasjon som datainnsamlingsstrategi

Jeg brukte observasjon som datainnsamlingsstrategi for å få oversikt over undervisningen i forbindelse med skriveoppgaven elevene fikk. Gjennom observasjon av undervisningen fikk jeg tilgang til det faglige grunnlaget elevene hadde, før selve skriveprosessen. Jeg observerte aktiviteter i sin naturlige setting (Postholm, 2010, s. 55; Tjora, 2012, s. 46). I tillegg fikk jeg tilgang til hva som faktisk skjedde i undervisningen, og hvordan de tre informantene oppførte seg i klassen. Observasjonen er en komplementerende datainnsamlingsstrategi i min studie, noe observasjon egner seg godt til (Tjora, 2012, s. 47). I observasjonene inntok jeg en rolle som deltakende observatør, da elevene i klassen visste at jeg var der for å observere, og jeg deltok ikke i undervisningen eller samtaler med elevene (Postholm, 2010, s. 66; Tjora, 2012, s. 53).

3.4.2 Observasjon i forkant, underveis og etter

Fordi jeg inntok en rolle som observatør, skrev jeg observasjonsnotater for hånd direkte i timene. Jeg noterte i et tokolonnenotat, én kolonne for beskrivelse av situasjon og én for umiddelbare tolkninger, kommentarer og spørsmål. Dette var gunstig fordi jeg da kunne notere ned alt jeg la merke til uten å måtte huske detaljer i ettertid (Postholm, 2010, s. 62). På samme tid må jeg være klar over at jeg ikke observerte alt, og at observasjonene mine er farget av min egen bakgrunn og forståelse (Postholm, 2010, s. 57, 63; Tjora, 2012, s. 63). Etter observasjonene skrev jeg notatene inn i et digitalt dokument, og kunne reflektere over innhold og generere nye spørsmål til læreren om undervisningen (Postholm, 2010, s. 57, 63).

Underveis i observasjonen hadde jeg oversikt over tavlen og store deler av rommet. Hovedfokus i observasjonene mine var rettet mot det læreren presenterte og undervisningen for å få en forståelse av elevenes utgangspunkt i forkant av skrivingen. I tillegg observerte jeg elevene i klasserommet, for å få et innblikk i deres aktiviteter. De gangene elevene arbeidet i grupper, vandret jeg rundt og hørte hva de hadde å si, uten at jeg deltok i samtalen. I løpet av timene hendte det at læreren og jeg hadde uplanlagte samtaler, for eksempel om valg av aktivitet, valg av tema og klassen. I de tilfellene noterte jeg ned tema og stikkord rett etter

samtalen. Både samtalene med læreren og bearbeidelsen av observasjonsnotater kunne bidra til at nye aspekt og spørsmål ble relevante. På den måten erfarte jeg et samspill mellom observasjonene og teorien, som en interaksjon mellom deduksjon og induksjon i observasjonsprosessen (Postholm, 2010, s. 57). Jeg oppfattet situasjonen i klasserommet som autentisk, elevene var vant til undervisning fra læreren sin, men min tilstedeværelse som observatør kan ha påvirket elevenes oppførsel på flere måter uten at jeg vet om det.

3.4.3 Halvstrukturerte intervju

Jeg tok i bruk halvstrukturerte intervju for å samle informasjon om tanker og refleksjoner om et bestemt fenomen, å skrive litterær tolkning (Postholm, 2010, s. 68). Til det halvstrukturerte intervjuet hadde jeg en intervjuguide med spørsmål jeg ønsket svar på. Disse var formulert som åpne spørsmål, så informantene kunne trekke frem det som var viktig for deres opplevelse av å skrive en litterær tolkning (Tjora, 2012, s. 105).

Kunnskapen som kommer fram av intervjuene er avhengig av meg som forsker og intervjuer, mine vurderinger, min dømmekraft og min evne til å forstå sosiale situasjoner. Kunnskapen som produseres er ikke bare elevens tanker, de er i samspill med mine vurderinger i intervjusituasjonen. Dette kan ha påvirket kunnskapen som blir en del av empirien, og jeg vil derfor klargjøre valg som er tatt igjennom prosessen, og hvordan dette kan ha påvirket empirien, og tolkningen og analysen av den. Relasjonen mellom meg som intervjuer og elevene som informanter kan også påvirke kunnskapen som kommer fram i et intervju. Det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og intervjuobjekt kan påvirke situasjonen og elevenes ærlighet versus ønske om å si det riktige (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52). At jeg kom utenfra, kan ha påvirket elevenes følelse av trygghet, men samtidig også føre til ærlighet fordi det ikke påvirker deres lærer direkte. For meg virket det som at elevene forsøkte å svare så godt de kunne om sine tanker og opplevelser, og at de syns det var interessant å delta.

I tillegg til de halvstrukturerte intervjuene med de tre elevene, hadde jeg to planlagte samtaler med læreren. Der hadde jeg forberedt spørsmål basert på det jeg hadde sett i timene, undervisningen og skriveoppgaven. De to planlagte samtalene varte mellom 30 og 60 minutter. Disse samtalene tok jeg ikke opp på lydopptak, men noterte underveis for hånd. Dette kan ha ført til mindre nøyaktige notater, og jeg vil derfor ikke bruke det i direkte sitering. Lærerens vurderinger og oppfatninger er likevel en del av empirien og analysen (Tjora, 2012, s. 138-139).

3.4.4 Før intervju

I forkant av intervjuene brukte jeg tid på forberedelse og utforming av intervjuguider. De tre elevene skulle gjennom tre intervjuer, på tre forskjellige tidspunkt i skriveprosessen. Første intervju var etter at de hadde fått oppgaven, andre intervju var etter at de hadde fått tilbakemelding på førsteutkastet og siste intervju var etter levering av ferdig produkt. I utformingen av intervjuguidene var jeg opptatt av å ha spørsmål klare, og at disse spørsmålene skulle være formulert så åpne som mulig, slik at elevene kunne svare som de selv ville (Tjora, 2012, s. 105). Målet var å få høre deres opplevelser og tanker om en skriveprosess av en litterær tolkning. Jeg utformet tre intervjuguider (Vedlegg 1) før intervjuperioden begynte, men var forberedt på å gjøre forandringer underveis, og at både observasjon, teorier og situasjonen i seg selv ville påvirke hva som ble aktuelt å spørre om (Postholm, 2010, s. 77).

På begynnelsen av hvert intervju gjentok jeg informantens rettigheter, at det var frivillig å delta og at de til enhver tid kunne trekke seg eller spørre om hva slags informasjon jeg hadde lagret på dem. Jeg ønsket også å ufarliggjøre situasjonen ved å stille noen enkle spørsmål om alder, forhold til skjønnlitteratur og hvordan de lå an i prosessen generelt, dette var gunstig for å skape en avslappet stemning (Tjora, 2012, s. 110). I avslutningen av intervjuene spurte jeg om det var noe informanten ønsket å legge til, kommentere eller spørre om, samt takke for intervjuet. I tillegg sa jeg litt om prosessen videre, når neste intervju ville bli og hvordan jeg ville behandle datamaterialet.

3.4.5 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringen av intervjuene ble gjort i norsktimene, der elevene ble tatt ut én etter én. Hvert intervju varte mellom 10 og 30 minutter. Rekkefølgen på informantenes intervju varierte noe. Alle intervjuene ble gjort på skolens område: de to første på grupperom, det tredje i et auditorium. Her var det viktig at intervjuene foregikk på et sted som var kjent og trygt for elevene (Tjora, 2012, s. 120). I den andre intervjurunden gikk brannalarmen under ett av intervjuene, og vi måtte ut av bygningen. Dette kan ha påvirket intervjuet på flere måter, men jeg oppfattet det likevel ikke som noe problem. For å ha fullt fokus på den sosiale situasjonen et intervju er, brukte jeg lydopptaker for å registrere og lagre intervjuet (Postholm, 2010, s. 82; Tjora, 2012, s. 137; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 205). Gjennom lydopptak blir både ordbruk, tonefall og pauser registrert, og jeg fikk da mulighet til å høre intervjuet flere ganger i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 205).

Under intervjuene benyttet jeg meg at intervjuguiden, men jeg omformulerte, fulgte opp, hoppet over og endret spørsmål underveis dersom det var hensiktsmessig i situasjonen.

Tidvis benyttet jeg meg også av fortolkende spørsmål, der jeg tolket det informantene sa og sendte det tilbake for å få en bekreftelse eller avkreftelse. Som intervjuer erfarte jeg at det til tider var vanskelig å stille relevante og forståelige spørsmål. Det førte noen ganger til misforståelser, og at jeg ikke fikk så utfyllende svar som jeg ønsket. Dette oppdaget jeg ikke alltid i selve intervjusituasjonen, men i etterarbeidet med intervjuene. Jeg forsøkte å forbedre både spørsmål og formuleringer mellom intervjurundene, og min evne til å stille oppfølgingsspørsmål gjennom prosessen, men jeg opplevde det som utfordrende likevel.

3.4.6 Mellom intervju

Det gikk mellom én og to uker mellom hvert intervju med elevene. Før hvert intervju fant jeg fram intervjuguiden og redigerte den med tanke på hva som var kommet fram i det forrige intervjuet/observasjonen. I tillegg gjentok jeg noen av spørsmålene i flere intervjuer, for å se hvordan tanker og opplevelser eventuelt endret seg gjennom skriveprosessen. Mellom de to første intervjuene og det siste gjorde jeg ferdig transkripsjonene av de to første intervjuene, noe som førte til at jeg hadde de to foregående intervjuene friskt i minne og fikk mulighet til å spørre om uavklarte forhold. Fra det andre til det siste intervjuet gikk det to uker, og jeg ba elevene om å friske opp i hva de hadde skrevet i teksten sin, for at de skulle ha teksten og prosessen klart for seg. Mellom intervjuene skrev jeg noen notater om stemningen og hvordan jeg opplevde informantene, som en umiddelbar tolkning av intervjusituasjonen.

3.4.7 Etter intervju

Både mellom intervjuene og etter intervjuprosessen transkriberte jeg intervjumaterialet. Transkripsjonene er oversettelser fra talespråk til skriftspråk, og i denne prosessen er det flere ting som kan *gå tapt*, og som ikke er synlige i transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 205). For eksempel er kroppsspråk, intonasjon, språkbruk og stemning aspekt ved intervjusituasjonen som ikke er synlige i transkripsjonene. Dette gjør transkripsjonene mindre komplekse enn den opprinnelige intervjusituasjonen, og dette var jeg klar over i det videre arbeidet (Tjora, 2012, s. 145).

I transkriberingen tok jeg i bruk et program (Nvivo), som ga meg oversikt over tidsenhetene og talere. Jeg valgte å gjøre transkripsjonene til normalisert bokmål da det var meningsinnholdet og ikke språket i seg selv som er i fokus i denne studien (Tjora, 2012, s. 144). Jeg har gjengitt talen slik som det ble sagt, noe som gir transkripsjonene et muntlig preg. I transkripsjonene etterstreber jeg å følge regler for ortografi og tegnsetting, men grunnet et muntlig språk er det umulig å følge fullstendig. Jeg har valgt å ikke markere enhver form for

nyanse i språk og lyd, men valgt ut noen få. Latter og andre lyder er markert i parentes slik: (latter/ler). Pauser er markert med punktum «...», og avhengig av hvor lang pausen er, er det markert med få eller flere punktum, stort sett to eller tre. Ufullstendige setninger og setninger som stopper og følges opp av en ny setning, er markert med bindestrek: -. Sitater i analysen som er hentet ut fra et lengre utsagn, er markert med (...).

3.4.8 Dokumentstudie

Elevenes førsteutkast, respons, sluttprodukt og vurderingen av disse er også en del av empirien i denne kasesstudien. I denne studien vil dokumentene være tilleggsdata (Tjora, 2012, s. 166). Analysen og tolkningen av elevtekstene, responsen og vurderingen forstås i hovedsak opp mot det elevene sier, som et supplement til elevenes opplevelse og erfaringer av å skrive en litterær tolkning.

3.5 Analyse- og tolkningsmetode

Fordi kaset og empirien er så omfattende, var det viktig for meg å velge en analyse- og tolkningsmetode som kan si noe om helheten gjennom analysen, tolkningen og vurderingen av dataene. Jeg har her tatt i bruk en hermeneutisk metode for å forstå elevenes utsagn. I kodingsprosessen tok jeg utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene, og kategoriserte elevenes utsagn under ulike temaer som de var opptatt av (Postholm, 2010, s. 88). På den måten samlet jeg elevenes utsagn om ulike tema i flere brokker. Disse delene er analysert i lys av kontekst og formål, og helheten har blitt analysert og tolket på bakgrunn av de ulike delene (Dilthey, 1969, som referert i Postholm, 2010, s. 99-100). For å se helheten har jeg sammenlignet utsagnene med tekstene, lærerens utsagn, undervisning og teoretiske perspektiv.

Analysen og tolkningen har foregått gjennom hele prosjektet, fra innsamling av data til ferdigstilling av oppgaven (Postholm, 2010, s. 86). I intervjuene er elevenes uttalelser, mine fortolkninger og transkripsjonene en del av analysen og tolkningen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203-204). Tilleggsdataene, observasjon og elevenes tekster, har også blitt analysert og tolket gjennom prosessen, som egne deler og i lys av helheten. Analysen og tolkningen har gjennom hele prosessen gått i en spiral der forståelsen av en ting kunne påvirke forståelsen av en annen ting, stadig utviklet gjennom nye erkjennelser, og de ulike dataene har vært med på å drive denne spiralen framover (Gadamer, som referert i Skorgen, 2006, s. 223).

3.6 Etiske betraktninger

Etiske prinsipper har vært en del av forskningsprosessen hele veien. Jeg har fulgt krav om å vise respekt for elevenes selvbestemmelse, medbestemmelse, frihet, integritet og privatliv (Postholm, 2010, s. 151-154). Dette var viktig fordi elevene ikke var mer enn 17 år gamle som deltakere i studien. Jeg forsøkte å tilrettelegge studien for elevenes rettigheter og beskyttelse, og sørget for at de visste hva det ville bety å delta i studien. På samme tid er studien av mindre omfang og uten innhenting av sensitive opplysninger, og jeg oppfattet derfor elevene som selvstendige nok til å kunne samtykke selv.

Jeg hadde et eget møte med de tre elevene og læreren der jeg forklarte studien og hva det ville innebære for dem å samtykke, samt hvordan jeg ville beskytte og arbeide med dataene fram til prosjektslutt. Jeg forklarte hvordan jeg ville oppbevare dataene på et sikkert sted, at lydopptakene ville slettes etter endt prosjekt, og at de ville bli anonymisert. Jeg forklarte at det var helt frivillig å delta, og at de kunne trekke seg når som helst, noe jeg minnet dem på ved hvert intervju. Jeg sa også at deltakelse i studien ikke ville påvirke deres relasjon til læreren, karakterer eller andre forhold på skolen. Den samme informasjonen var å finne i informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 6), som elevene skrev under på i løpet av denne samtalen. Jeg informerte også resten av klassen om studien og hvorfor jeg ville være i klasserommet som observatør, før observasjonene startet. Jeg informerte da om at det var undervisningen som var fokus for observasjonene, ikke elevenes oppførsel. Før datainnsamlingen søkte jeg godkjenning hos NSD (Vedlegg 7).

Under all datainnsamling, observasjon, intervjuer og samtaler med læreren forsøkte jeg å utvise varsomhet og sensitivitet. Jeg ønsket å skape et trygt miljø for elevene i intervjusituasjonen, og la vekt på at deres opplevelser og tanker var målet, ikke om noe riktig eller galt. Gjennom hele prosessen, fra innsamling til tolkning og utforming av den endelige teksten, har jeg etterstrebet å være vitenskapelig og beskytte elevenes konfidensialitet.

4 Analyse og drøfting

I denne delen vil jeg presentere analysen av datamaterialet og drøfte dataene opp mot relevant teori underveis. Det primære datamaterialet er intervjuene, og det er først og fremst de som analyseres. I tillegg vil jeg sammenligne elevenes utsagn med undervisningen, førsteutkastet, tilbakemeldingen, vurderingen og det ferdige sluttproduktet. I arbeidet med analysen tar jeg for meg hvert forskningsspørsmål, og trekker frem det jeg anser som viktige og relevante utsagn fra elevene. Før jeg presenterer analysen og drøftingen, vil jeg kort beskrive de tre elevene og deres forhold til litteratur og norskfaget, samt læreren og undervisningen. Det er fordi studien er kontekstuellet betinget, og empirien er nært knyttet til konteksten.

4.1 Klassen og informantene

Klasserommet er av god størrelse, avlangt, med tavle på en av langsiden og en glassvegg på ene kortsiden. Veggene er hvite og uten plakater. Elevene sitter i tilfeldige par og de har faste *makkergrupper* som brukes til gruppearbeid. Klassen er rolig, og ikke så aktiv i plenumsdiskusjoner, i gruppediskusjoner bidrar de mer. Klassen kan beskrives som lærevillig og seriøs, og det er lite fravær.

Undervisningen bestod av tre dobbelttimer før elevene begynte arbeidet med skriveoppgaven, og inneholdt både tavleundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid, med ulike tema knyttet til litterær tolkning. Skriveforløpet begynte da elevene hadde fagdag i norsk. Læreren introduserte skriveoppgaven, og det var organisert aktivitet før de begynte å skrive. Elevene fikk tid til å lese oppgaven, lese diktet flere ganger, skrive notater, lage spørsmål og prate sammen i makkergruppene. I det første møtet med diktet leste elevene med penn/blyant i hånden og noterte underveis, noe de har gjort mye i vg1. Etter dette fikk de starte det individuelle arbeidet med å skrive førsteutkast, som ble levert til respons på slutten av dagen.

I vg1 jobbet elevene med litterære samtaler og tolkning av litteratur i grupper. Dette arbeidet var fokusert på elevenes meningsskaping, og ble vurdert i noen tilfeller. Elevene har derfor opplevd vurdering av litterære samtaler før. I denne studien er det ikke samtalene som skal vurderes, men de skriftlige litterære tolkningene. Samtalene er i denne situasjonen prosessuellet arbeid, der den skriftlige tolkningen representerer produktet som vurderes.

4.1.1 Hilde

Hilde har arbeidet som norsklærer i ti år, og er opptatt av arbeidet med litteraturundervisning og hvilke utfordringer som finnes. Dette gjelder for eksempel hvordan og når man skal ta i bruk fagspråk og hvordan man skal vurdere muntlige og skriftlige tekster. Flere av samtalene med henne handler om valg av undervisning og tanker rundt opplegget. Disse diskuteres i analysen der det er relevant for å belyse elevenes opplevelser. Hun er opptatt av at elevene skal få oppleve noe gjennom litteraturen, og tenke over hva tekstene har å si for dem eller den tiden de lever i.

4.1.2 Nora

Nora liker moderne dikt, særlig forfatteren Rupi Kaur. Hun leser på fritida og foretrekker å lese på originalspråket, og hun leser derfor mye engelsk. Hun får høre det hjemmefra (med en mor som er norsklærer), at det er lurt å lese både fransk og nynorsk også. Hun vet ikke alltid hvorfor hun tenker det ene eller det andre i intervjuene, og har litt vanskelig for å huske spørsmålet kort tid etter at det er stilt, men reflekterer over mange av temaene. Nora lager seg planer gjennom skriveprosessen for å skape seg en oversikt over hva som skal med i sluttproduktet. Hun ser ikke nødvendigvis relevansen av skjønnlitterært arbeid i norskfaget for senere yrkesliv, men arbeider godt med oppgaven og sikter høyt på karakterskalaen, fordi hun synes det er gøy å gjøre det bra når man kan.

4.1.3 Anne

Anne leser på fritiden for å ta en pause fra andre ting. Hun foretrekker romaner og fortellinger med en jeg-forteller/førstepersonsforteller. Hun virker trygg på seg selv og sine ferdigheter med å tolke og forstå tekster, samt det å skrive. Anne svarer ofte kort på spørsmål i intervjuene, og det kunne derfor være vanskelig å få tak på akkurat hva hun tenkte eller opplevde i skriveprosessen. Hun opplever at det å skrive oppgaver er noe som kommer av seg selv, og bruker sjelden mye tid på å planlegge/lage disposisjon skriftlig, men begynner heller med innledning og skriver teksten etter hvert som den blir til. Anne sikter høyt på karakterskalaen i norsk, og føler at det er noe hun kan få til og noe hun kan forvente. Hun har også en mor som er norsklærer, det kom fram i siste intervjurunde. Anne gikk i en annen klasse i vg1, men hadde det samme opplegget med litterære samtaler. Hun ser ikke alltid poenget med å arbeide med skjønnlitteratur for senere yrkesliv, men synes det er helt greit.

4.1.4 Magnus

Magnus leser ikke mye skjønnlitteratur på fritiden, men han liker spennende og actionfylt litteratur, da kan han lese lange perioder i strekk. Han svarer utfyllende i intervjuene, og reflekterer grundig over hvordan han opplever tolkning, skriving og litteraturarbeid. Magnus syns at det er vanskelig å skrive, fordi det er vanskelig å omsette tanker til en sammenhengende tekst. Det er mye som kan gå tapt eller gjentas, og derfor tar det lang tid å formulere seg godt skriftlig. Han er ikke særlig motivert for norskfaglig aktivitet generelt, men de gangene en tekst er interessant, kan han jobbe lenge med det, fordi det oppleves som spennende. Han sikter relativt høyt på karakterskalaen, og motivasjonen ligger i å ha et høyt karaktersnitt for videre utdanning.

4.2 Hvordan opplever elevene overgangen fra en åpen tolknings-situasjon til en skriftlig normert sjanger?

Dette forskningsspørsmålet handler om hvordan elevene opplever det å tolke litteratur muntlig forskjellig fra det å tolke litteratur skriftlig. Jeg vil her presentere elevenes utsagn om disse to situasjonene og overgangen, i lys av relevant teori om sjangre, og skriftlighet og muntlighet. I den oppsummerende drøftingen inkluderer jeg lærerens tanker, undervisningen og tekstene, som kan bidra til å forstå elevenes opplevelser i en kontekst.

4.2.1 To ulike sjangre

De tre elevene opplever at en samtale om litterære tekster og det å skrive en skriftlig tolkning er to forskjellige situasjoner. Anne (1. Intervju) sier i sitt første intervju at det muntlige kan være friere, der det skriftlige er knyttet til forventninger om hva man skal ha med av innhold:

Muntlig så blir det jo mer sånn.. jeg føler man har litt mer sånn kanskje, man blir litt mer sånn at man sier mye mer av sitt eget da. Sånn, hvis man skriver så blir man mye mer sånn, holder seg til hva man skal ha i innholdet da, det er litt mer fritt når du har det muntlig.

Anne tenker at det er en forskjell på den muntlige samtalen og den skriftlige tolkningen, og at det er flere krav som må oppfylles i den skriftlige tolkningen. På oppfølgingsspørsmål om hva hun tenker må være med skriftlig, svarer hun: «Det må jo være med, at du skriver om, litt om innholdet, om motivet og .. og.. hvordan virkemidlene fungerer i teksten og sånn, og formen på det og da. Formen i teksten da.» Flere av disse momentene kommer tydelig fram i vurderingsskjemaet for litterære tolkninger på eksamen i norsk hovedmål vg3, og kan forstås som at hun har en formening om hva slags krav som settes til den litterære tolkningen hun skal

skrive. Det er mulig at disse kravene knyttes til den skriftlige tolkningen i denne situasjonen fordi det er den som vurderes. Samtalen skal ikke vurderes og har ikke slike krav knyttet til seg.

Denne forskjellen kan forstås i lys av primære og sekundære sjangre (Bakhtin, 2005) og dekontekstualiserte språkpraksiser (Linell, 1992). Den skriftlige litterære tolkningen er en institusjonalisert sjanger med forventninger til et abstrakt og teoretisert språk, og kan derfor forstås som en dekontekstualisert språkpraksis. Samtalen er nærmere en primær talesjanger, og oppleves som mer hverdagslig og mindre formell. Den skriftlige tolkningen kan forstås som en konstruert sjanger for en spesifikk situasjon, og er derfor tilpasset situasjonen, både i stil, form, og språkbruk (Bakhtin, 2005, s. 5). Den skriftlige litterære tolkningen er en sjanger konstruert i skolesammenheng, og i denne studien er det den skriftlige teksten som skal vurderes til slutt. Selv om den skriftlige sjangeren her forstås som en dekontekstualisert sjanger, påpeker Nora (3. Intervju) hvordan samtaler også kan variere, avhengig av konteksten:

Kanskje spørns hvem du snakker med da. Jeg vet ikke, jeg, sånn hvis jeg snakker med læreren om hva det handler om, så blir det kanskje litt mer sånn faglig. Hvis jeg snakker med vennene mine, så blir jeg bare sånn: 'hun er deprimert og jeg skjønner ikke, kanskje hu har drept seg selv', og vi bare står og babler liksom.

Her er det tydelig at i en samtale med læreren ligger det en forventning om en mer faglig rettet samtale, der man med venner snakker på en annen måte. Slik viser Nora hvordan krav til samtaler også kan variere, avhengig av situasjon. I lys av Bakhtins primære og sekundære sjangre kan man tenke at en samtale med en lærer har andre sjangerkonvensjoner knyttet til seg, enn det en samtale med venner har. På den måten kan samtalen med læreren forstås som en sekundær sjanger, noe samtalen med vennene også kan være, men hverdagsspråket er da vanskeligere å unngå. Dette er et eksempel på hvordan krav til de to situasjonene er knyttet til kontekst, og ikke medium, og hvor vanskelig det kan være å styre unna hverdagsspråket i en dekontekstualisert språkpraksis.

Annes utsagn om at samtalen er friere enn skriftlig tolkning og Noras utsagn om samtaler, kan forstås i lys av konteksten og dens formalitetsgrad. Gruppesamtalen er mindre formelt organisert og dermed også mer sårbar for påvirkning av hverdagsspråket (Linell, 1992, s. 256-266). Den skriftlige situasjonen er formelt organisert som en vurderingssituasjon, og dermed også mindre åpen for påvirkning av hverdagsspråket. Dekontekstualiserte sjangre er generelt sårbare for hverdagsspråket, fordi det er det som er forankret i vår natur (Linell, 1992, s. 256-266). Dette er noe av utfordringen ved å mestre dekontekstualiserte sjangre: De setter krav til en annen type språkbruk enn den hverdagslige. På den måten er kravene til faglig språk i denne studien knyttet til den skriftlige sjangeren som dekontekstualisert og som vurdering. Særlig vurderingssituasjonen påvirker graden av formalitet ved de to sjangrene. Den skriftlige

tolkningen skal vurderes, som betyr at elevene må prestere og vise faglighet i tekst og språk. Samtalen er en prosess i dette forløpet, den skal ikke vurderes og kan slik oppleves som mindre formell. Konteksten omkring situasjonene påvirker formalitetsgraden.

Det er ikke bare kravene som oppleves som forskjellig i de to sjangrene, men også hva slags kompetanse som vises. Magnus (3. Intervju) er opptatt av denne forskjellen:

(...) når man snakker med hverandre så snakker man mye mer åpent, fordi det gjør vi jo helt i starten, vi vet jo ikke svaret, så da bare snakker vi om veldig mye forskjellig. Eh.. og i teksten så står det jo bare akkurat den meningen jeg har. Bare det jeg tenker og mener. Eh, men det står ikke noe om mine første tanker, om teksten. Og ikke noe om hva de .. eh.. liksom, hva jeg .. m.. ja tenkte hva da og hva de andre tenkte det var, og hvordan jeg fikk den endra meningen min, etter hvert liksom, som jeg hørte på de andre. Det står det ikke noe om, så det er jo to helt forskjellige situasjoner.

(...) ja, det at tekst ikke ser hele prosessen da. Den ser bare sluttprosessen. Mens muntlig så kan man se prosess helt fra start til slutt. Og det.. det er forskjellen og det er derfor jeg synes at muntlig er bedre da. For det vil jeg si får frem mye mer av sannheten, mye mer av riktige og det folk faktisk tenker og de forskjellige meningene folk har. Ja.

Han forstår den muntlige samtalen som en måte å se prosessen på, og et bedre medium for å få tilgang til det folk faktisk tenker om en tekst, uten at de har tilgang til hjelpemidler som gir dem et faglig grunnlag i det skriftlige. Magnus sier at ved skriving kommer bare den siste tolkningen til syne i teksten, ikke hele tolkningsprosessen han har vært igjennom. Denne prosessen kommer tydeligere fram gjennom en muntlig samtale, og det er også den prosessen som kan si noe om utviklingen hos han som tolker. Magnus er opptatt av leseprosessen, og hvordan han gjennom prosessen utvikler sin forståelse, som et eksempel på Blaus tekstuelle literacy, samtidig som at han føler denne ikke er synlig i sluttproduktet.

Denne opplevde forskjellen kan forstås i lys av dialogiske og monologiske språkpraksiser. Ifølge Lotman (1988, som referert i Wells, 2006, s. 169-170) er det dialogiske språkpraksiser som bidrar til nye meninger, der monologiske språkpraksiser i større grad viser og formidler kunnskap. Både tale og skrift kan være dialogiske og monologiske. Magnus sin opplevelse er preget av at det er samtalene som bidrar til hans tolkning og tolkningsprosess, og kan derfor forstås som dialogiske. Den skriftlige tolkningen fungerer som presentasjon av resultatet, som en monologisk praksis. Problemet for Magnus er uoverensstemmelsen mellom det han føler er viktig, prosessen, og det som blir vurdert, resultatet.

Magnus' opplevelse er interessant, nettopp fordi sjangeren litterær tolkning ber om at skriveren går gjennom en tolkningsprosess som skal presenteres skriftlig, og vurderes deretter. Her er det to aspekt som blir relevante å kommentere: formålet med en litterær tolkning og hva som vurderes. Med utgangspunkt i skrivehjulet er formålet med tolkninger *kunnskapsutvikling*. På den måten skal elevene få mulighet til å utvikle kunnskap gjennom en *utforskende*

skrivehandling (jf. 2.4). Dette høres ut som en dialogisk praksis som skal utvikle elevenes evner og kunnskap. Ifølge kriteriene i vurderingsskjemaet til eksamen skal elevene i en litterær tolkning lese, tolke og vurdere tekster på en selvstendig måte, ta i bruk faglig kunnskap i sine tolkninger, begrunne sine vurderinger med eksempler fra teksten, og formulere dette i en strukturert tekst (jf. 2.3.4). Kravene til en skriftlig litterær tolkning gjelder ikke bare selve tolkningen, men også skriveteknisk kompetanse for struktur, innhold og grammatikk. Elevene skal vise hele sin norskfaglige kompetanse, innenfor lesing, tolkning og skriving. På den måten kan det virke som en uoverensstemmelse mellom det Magnus opplever som viktig å vise fram, tolkningsprosessen, og det som faktisk vurderes av læreren til slutt, helheten inkludert skrivekompetansen.

For å nyansere dette bildet, vil jeg presentere Annes (1. Intervju) opplevelse, da hun er opptatt av det tekstlige for å gjøre det best mulig:

(...) jeg skriver godt sånn førsteutkast og så prøver jeg å tenke på det i kanskje to dager eller noe sånt, og så begynner jeg å skrive lenger og så videre. (...) .. tar det vel sikkert en ti utkast og så er det ferdig.

(...) Hm, det er alt av grammatikk, og alt. Det er perfekte setninger, det er, det er liksom ikke 'det, det, hva, gjentatt, hva,' hver starten av setning, det skal liksom være, det skal være seksermateriale da.

Her viser Anne hvordan hun også er opptatt av det skrivetekniske for vurderingen av den litterære tolkningen. For henne handler det ikke bare om tolkningen og prosessen, men også om produktet hun skal gi fra seg, og at det svarer til kriteriene, både for innhold og språk. På den måten er de to elevene opptatte av ulike aspekt som vurderes i den skriftlige tolkningen, som to ytterpunkter på en skala.

De ulike opplevelsene kan forstås i sammenheng med to praksiser i skolen: den pedagogiske og den institusjonelle (Wells, 2006). Skolen og fagene befinner seg i et krysningpunkt mellom nettopp kunnskapsutvikling og kunnskapsmåling, mellom det pedagogiske og det institusjonelle. Dette kan også illustrere forskjellen på skoleløpet som helhet og eksamen som avsluttende test. Gjennom hele skoleløpet kan elevene utvikle seg, og på eksamen skal de vise hva de kan. Både prosess og produkt er viktig. Gjennom datamaterialet kommer elevenes opplevelse av dette krysningpunktet, tilknyttet en skriftlig litterær tolkning, til syne. Magnus er opptatt av hvordan prosessen ikke kommer til uttrykk i skriften. Den litterære tolkningen her ligner på en eksamensoppgave, og eksamen handler om å vise helhetlig norskfaglig kompetanse. På den måten dreier det seg ikke bare om prosess og utvikling, men også om utviklet kompetanse og å kunne vise denne kompetansen, noe Anne er mer opptatt av.

4.2.2 Meningsfremmende aktiviteter

Elevene snakker om hvordan de skaper mening av diktet, og de legger stor vekt på gruppesamtaler og flere lesninger som nyttige aktiviteter. Magnus (1. Intervju) sier det slik:

(...) sånn helt i starten var jeg veldig usikker, skjønte egentlig ingenting, og så leste jeg det tre-fire ganger, før og da begynte jeg å forstå litt, men det var mye spørsmål ut ifra, og så fikk snakke sammen, så fikk jeg høre om, høre deres meninger og ting som jeg ikke har tenkt på i det hele tatt, de hadde helt andre tanker om det.

(...) Og da, så tenkte jeg på det de hadde tenkt, og så leste jeg enda en gang, og da skjønte jeg mye mer da, gjorde jeg. Og.. det er ikke sikkert at jeg har riktig, men, jeg føler nå selv at jeg har riktig da.

Gjennom samtaler får Magnus muligheten til å utforske andre elevers perspektiver på den samme teksten. Samtalene gir elevene tilgang til ulike perspektiver på teksten, som igjen kan berike deres egen tolkning. Dette kan forstås som en utvikling av både performativ og tekstuell literacy. Elevene øver seg på å stå i leseprosessen selv når det er vanskelig å forstå, og utvikler etter hvert en mental forståelse av teksten, som de flere ganger kan revidere, i møte med andre og i møte med teksten. For Magnus er samtale og lesing en nyttig del av denne prosessen, og samtalen fremstår slik som en dialogisk praksis som bidrar til å generere nye ideer og meninger. Også Nora (3. Intervju) er opptatt av samtale og lesing for å forstå diktet:

(...) og det hjelper jo å snakke med andre som har lest det også da, for å høre deres meninger, hvis man er helt ute i det blå og ikke skjønner noen ting. Ehm. Men sånn ja, jeg bare prøver å lese det flere ganger og så danner det, man seg jo et bilde i hodet liksom, når man leser det.

Både for Nora og Magnus kan det å lese diktet flere ganger og snakke med andre om det være til hjelp i tolkningsarbeidet med en tekst. Også Anne (3. Intervju) påpeker at det å snakke med andre om teksten kan tilføre nye perspektiver og mulige tolkninger, som man ikke har tenkt på selv: «(...) Når det er snakk om tolkning og sånn. Hvert fall hvis man snakker med noen, så er det veldig sånn kommer fram til nye ting og ser nye ting og ja.» Hun gjør det tydelig at det å snakke med noen er essensielt for å få fram nye perspektiver på teksten, som man ikke har tenkt på selv.

På den måten representerer samtale en dialogisk språkpraksis som brukes for å generere ny kunnskap. Det interessante her er at elevene i stor grad knytter meningsdannelsen og det dialogiske til samtalen, og ikke til den skriftlige aktiviteten. På samme tid er det flere av elevene som snakker om hvordan de i løpet av skriveprosessen kan snakke med andre, lese diktet, skrive i diktet og bruke norskboken for å få hjelp og inspirasjon. Magnus (2. Intervju) forteller om hvordan han bruker diktet aktivt i sin egen skriving: «(...) så må jeg skrive ned stikkord, og streke under setningene der de brukes, de virkemidlene. (...) for så å ta dem med i teksten da, og vise det». Anne (1. Intervju) forteller hvordan hun i løpet av skriveprosessen også

bruker samtale som hjelp: «(..) Og så kan det hende at jeg spør noen andre om de har noen synspunkt innafor det. Eh, prøver å finne inspirasjon og.. (...)». Dessuten får elevene respons på et førsteutkast, som er en interaksjon om og i teksten mellom forskjellige parter, en dialogisk prosess.

Skriveprosessen kan derfor forstås som en dialogisk praksis, som meningsdannende, mellom skriver, tekst, leser og tolkning. På tross av dette snakker elevene lite om det, noe som kan indikere at de er mindre klar over dette aspektet i sin egen skriveprosess. Det fremstår som om de er særlig bevisste på at samtalene genererer ideer, og at det skriftlige er en presentasjon av disse ideene. I forbindelse med konteksten er det kanskje ikke så rart, nettopp fordi samtalen er situert i begynnelsen av prosessen, for at elevene skal bruke hverandre som ressurser i meningsdannelsen. Skrivningen er i større grad rettet mot vurderingen, samtidig som den er en prosess over flere uker. Her har elevene tid til å stoppe opp, revidere og være i dialog med ulike deler av teksten, tenkte lesere og responsen. Dette aspektet er ikke elevene oppmerksomme på i intervjuene. På den måten er eleven mer bevisste samtalen som dialogisk og mindre klar over hvordan skrivningen også kan være dialogisk og meningsskapende (jf. 4.5.4, Galbraith, 2009).

4.2.3 Oppsummerende drøfting av første forskningsspørsmål

Elevene opplever en forskjell på den muntlige og den skriftlige tolkningen. Tolkningen i samtale oppleves som friere og mer basert på elevenes egne erfaringer, mens den skriftlige sjangeren oppleves som mer faglig og med flere krav. Med bakgrunn i teori om sjanger forstår jeg det slik at det er forskjell på den muntlige og skriftlige situasjonen slik elevene opplever dem, basert på konteksten omkring de to sjangrene. Den muntlige situasjonen er nærmere en kontekstualisert og primær språkpraksis med færre krav knyttet til faglighet og språkbruk. Den muntlige samtalen er en del av forskrivingsfasen, har ingen vurdering knyttet til seg, og er ment som en meningsfremmende aktivitet før skrivningen. Den skriftlige tolkningen hører til en faglig, sekundær og dekontekstualisert språkpraksis, med krav til abstrakt og teoretisk språk, faglig tyngde og en begrunnet tolkning, og det henger sammen med at den skriftlige tolkningen skal vurderes og har gitte vurderingskriterier knyttet til seg.

Elevenes opplevde forskjell på den skriftlige og muntlige situasjonen handler like mye om kontekst som uttrykksmåte. I denne studien fremgår skrivningen av den litterære tolkningen som prestasjonsskriving, der elevene må prestere opp mot gitte kriterier. Samtalen er knyttet til prosessen og uten kriterier. Slik opplever også elevene de to situasjonene i tråd med konteksten. De opplever skrivningen i lys av kriteriene og kravene til en faglig, institusjonalisert og dekontekstualisert språkpraksis, og samtalen som meningsfremmende og dialogisk aktivitet,

uten krav og kriterier knyttet til seg. På den måten er elevenes opplevelse av skriftlighet og muntlighet avhengig av konteksten rundt aktiviteten.

Den skriftlige litterære tolkningen inviterer til forskjellige prosesser for elevene, både en tolkningsprosess og en skriveprosess. Magnus erfarer at hans tolkningsprosess ikke kommer til syne i den skriftlige tolkningen. Det virker som en uoverensstemmelse mellom det han ønsker å vise og hvordan det uttrykkes i den skriftlige teksten. Her åpenbarer det seg et spenningsfelt som kan problematiseres med bakgrunn i Blau (2003) og Wells (2006). I en skriftlig litterær tolkning er det elevenes tolkningskompetanse som skal vurderes, men òg en rekke andre faglige og tekstlige komponenter. Tolkningskompetanse, slik Blau presenterer det, består av en rekke mentale prosesser og evner som elevene skal utvikle gjennom møter med tekst. Performativ literacy er det som kjennetegner kompetente lesere og tolkere, og består av flere mentale prosesser. Kan slike mentale tolkningsprosesser komme til syne i en skriftlig litterær tolkning? Elevenes tolkning vil jo være synlig i en slik oppgave, sammen med elevenes begrunnelser, vurderinger, eksempler og meninger. På den måten får man tilgang til elevens egen tolkning, men prosessen vil fortsatt ikke være synlig, spesielt ikke elevens egen metakognitive bevissthet. Denne utfordringen melder seg i vurderingen av skriftlige litterære tolkninger, fordi elevene da må vise både litterær kompetanse og skrivekompetanse.

Denne uoverensstemmelsen kan også forstås i lys av skolens to ulike språkpraksiser, den institusjonelle og den pedagogiske. Poenget her er hvordan den pedagogiske praksisen legger vekt på elevenes kunnskapsutvikling og dialogen som et verktøy og mål for slik utvikling, i motsetning til den institusjonelle praksisen som er opptatt av å måle og vurdere kunnskap. I det perspektivet kan tolkningsprosessen forstås som det dialogiske elementet, der den skriftlige tolkningen i større grad opprettholder institusjonen og skal vise hva eleven kan, ikke utvikle ny kunnskap. Nasjonal eksamen i vg3 representerer på den måten den institusjonelle, som avsluttende test etter 13 år på skolen. I motsetning til dette, viser skrivehjulet at tolkning nettopp har som formål å utvikle kunnskap gjennom en utforskende skrivehandling. Man kan også argumentere for at en litterær tolkning, i større grad enn andre skriveoppgaver, faktisk legger opp til elevens reelle deltakelse og produksjon av egne tolkninger, og ikke reproduksjoner av kunnskap. På samme tid er det forskjell på skriveaktiviteten (prosessen) og det som vurderes (produktet). I en skriftlig tekst er det vanskelig å vurdere mentale egenskaper, selv om det er en del av elevenes litterære kompetanse. Magnus' opplevelse av denne uoverensstemmelsen står for meg som en representasjon av spenningen mellom tolkningskompetanse og vurderingen av denne i en skriftlig litterær tolkning.

Elevenes bevissthet om samtaler som meningsfremmende og dialogiske, kan forstås med bakgrunn i litteraturundervisningen i vg1. I vg1 har både litterære samtaler og lesemetode vært sentrale tema. Læreren forteller at de har arbeidet med lesemetode, fra prinsippet om IGP – individuell, gruppe, plenum – men ofte uten plenumsseansen. Dette er begrunnet i et ønske om at elevene ikke skal vente på en fasit mot slutten av timen. Hvis de skal lære noe av denne formen for arbeidsprosess med litterære tekster, må elevene diskutere med gruppen. På den måten er arbeidet knyttet opp mot at elevene skal utvikle seg til deltakere, ikke bare være konsumenter og produsenter av litterære tolkninger (Blau, 2003; Gourvennec, 2016). I lys av denne praksisen kan man forstå hvorfor Magnus er opptatt av tolkningsprosessen, fordi han føler det som relevant og interessant arbeid. I slike samtaler får elevene anledning til å utvikle sin faglighet og fagspesifikke literacy (Nielsen et al., 2014; Blau, 2003). Elevene kan ta del i klasserommets faglige praksisfellesskap og delta som reelle tolkere (Gourvennec, 2016).

I denne klassen er elevenes deltakelse i fellesskapet i hovedsak basert på muntlig aktiviteter, men Blau (2010) foreslår også skriveaktiviteter som en måte for elevene å utvikle seg til reelle deltakere av et fagfellesskap på. Blau presenterer en workshop «on academic writing» for å skape en kultur i klasserommet der elevene gjennom egen skriveproduksjon bidrar som autonome medlemmer i et akademisk miljø (s. 49). Klassen definerer i fellesskap en sjanger (commentary), som åpner opp for elevenes refleksjon over litterære tekster, i et skriftlig fellesskap. På den måten kan skriveaktiviteter bidra til elevenes utvikling som fagpersoner i et praksisfellesskap, ikke bare muntlig arbeid med litteratur.

Med bakgrunn i dialogiske og monologiske språkpraksiser er det interessant å drøfte elevenes opplevelse av samtaler og det skriftlige arbeidet. Elevene opplever samtaler som meningsfremmende aktivitet, og slik er det i tråd med en dialogisk språkpraksis. Når det gjelder skrivingen, er det ingen av dem som legger vekt på hvordan den også kan være dialogisk og idefremmende (Aase, 2012, s. 53, 57). På tross av at de ikke sier at skrivingen er dialogisk eller meningsfremmende, forteller de om hvordan de bruker ulike kilder og hjelpemidler i løpet av skriveprosessen, sammen med respons og lærerkommentarer. På den måten fremstår også skrivingen som en dialogisk prosess, der de utvikler kunnskap underveis ved hjelp av interaksjoner med ulike aktører. Dette kan tilsa at elevene ikke er klar over hvordan de skaper mening gjennom skriveprosessen, samtidig som de er veldig opptatte av hvordan litterære samtaler bidrar til meningsdannelsen. Det kan henge sammen med hva de ulike aktivitetene er rettet mot, og hvordan elevene er vant med samtaler fra før. Samtalen er rettet mot å skape ideer, skrivingen er rettet mot vurderingen.

Blant disse elevene finnes det en opplevd forskjell på muntlighet og skriftlighet i norskfaget i arbeidet med litterær tolkning. I denne studien vil jeg si at elevenes utsagn om denne forskjellen må forstås i lys av konteksten omkring de to situasjonene. Det er den skriftlige teksten som til slutt vurderes, og dermed har kriterier knyttet til seg, noe samtalen ikke har. På samme tid opplever noen av elevene en uoverensstemmelse mellom tolkningsprosessen og det som faktisk vurderes i en skriftlig litterær tolkning. På den måten belyses spenningsfeltet som omhandler performativ literacy (Blau, 2003) som tolkningskompetanse og vurdering av slik kompetanse i en litterær tolkning. Dette kan forstås i lys av skolens pedagogiske og institusjonelle praksis, som legger vekt på forskjellig kunnskap og evner hos elevene. Den litterære tolkningen som skriftlig sjanger er kompleks, og inkluderer ulike evner og kompetanser hos elevene, og vurderingen spiller en viktig rolle i konteksten.

4.3 Hvordan opplever elevene litterær tolkning som skriftlig sjanger?

Denne delen handler om hva slags tanker og opplevelser elevene knytter til den skriftlige sjangeren litterær tolkning. Begrepet sjanger var vanskelig for elevene å forstå da jeg eksplisitt spurte om *sjangeren litterær tolkning*. Derfor er ikke elevenes utsagn så detaljerte og presise som ønskelig. Elevene formidler likevel tanker som omhandler sjangeren, innhold og oppbygging. I tillegg kan de skriftlige tolkningene og undervisningen si noe om elevenes forståelse av den litterære tolkningen som skriftlig sjanger.

4.3.1 Ulike tilnærminger til tolkning

Alle elevene er enige om at skriftlig litterær tolkning åpner opp for egen tolkning av tekst, men fra ulike posisjoner. Nora (1. Intervju) sier det slik:

Det å tolke den da, da blir det veldig individuelt føler jeg. Sånn nå når vi sitter og snakker i sånne grupper og så tolker jeg den annerledes enn alle andre, og det er litt sånn. Noe jeg alltid har likt med norsk er det å, å så skrivefaget da, det.. det går ikke an å ta feil, liksom, det er liksom ikke bare ett riktig svar.

Her viser Nora hvordan norskfaget åpner opp for individuelle tolkninger, og at det finnes flere mulige svar i tolkningsarbeid. Slik hun formulerer seg fremstår det som at *alle* tolkninger er riktige, og *ingen* er feil. Denne oppfatningen kan virke ulogisk: at det er mange mulige tolkninger betyr ikke det samme som at man ikke kan å ta feil. Noras oppfatning av tolkning er svært leserorientert. Når jeg spør henne hva hun tenker at sjangeren krever av henne som skriver, formulerer hun seg på denne måten:

At jeg liksom våger å tenke da, og våger å liksom si det jeg tenker da, at jeg ikke bare sånn: 'ja, jeg tror han er glad', og så er det det. At jeg liksom utdyper mer og tør å, ikke bli kreativ, men at jeg liksom for hver gang man leser noe så begynner man jo å tenke på noe, og det er

jo ting man assosierer med det, og liksom tørre å utdype det og ja. Tolke det på sin egen måte.

I disse to utsagnene uttrykker Nora en leserorientert tolkningsmetode, der tolkning av tekst er knyttet til henne som tolker, ikke til faglighet, kontekst eller historisitet. Som en motsigelse til dette sier hun i sitt andre intervju at «jeg må jo begrunne mine egne tanker om teksten, men liksom, at det ikke blir bare jeg, jeg, jeg hele tiden.» Her legger hun til begrunnelse som en viktig del av tolkningen. Selv med denne moderasjonen vil jeg si at hun representerer en leserorientert tolkningsmetode, der hun som leser av teksten står fritt i tolkningen av den. Likevel kan det virke som om hun forstår viktigheten av begrunnelser i tolkningsarbeidet. Magnus (1. Intervju, 2. intervju) er i større grad enn Nora opptatt av at man må begrunne tolkningen av en tekst:

Det er jo litt, ja, om bare man begrunner, så får man på en måte.. får det være sin egen måte å tolke ting på (...) (1. Intervju)

(...) Krever at jeg er litt sånn, kreativ i tankegangen, tror jeg. At jeg ikke bare tenker på en ting, men er veldig åpen for andre meninger og sånn (...) (1. Intervju)

(...) og derfor så er det viktig at jeg får med virkemidlene og så jeg kan begrunne hvorfor jeg har den og den tanken om tematikken da. (...) (2. Intervju)

Magnus mener at alle tolkninger er legitime så lenge man begrunner med bakgrunn i teksten og virkemidlene som er brukt. Han representerer på den måten en bevisførende leseprosess (Blau, 2003, s. 204). På samme tid er han opptatt av åpenhet i tolkningsrommet, som performativ literacy, der man har vilje til å utforske egne tolkninger, og forkaste dem når man utvikler en ny teori (Blau, 2003, s. 214). Magnus forteller at han gjennom prosessen flere ganger utformer en ide eller mulig tolkning, og så igjen leser diktet for å se etter bevis for en slik tolkning. På den måten reviderer han tolkningen helt til han føler den stemmer godt overens med bevisene i teksten.

Anne (1. Intervju) representerer en tredje posisjon innenfor tolkning av tekst, og trekker fram at i en tolkning skal hun forsøke å «finne ut hva forfatteren mener da, og hva den vil få fram med sin tekst da.» Hun trekker fram at det er en form for budskap i teksten, og hun som tolker skal forsøke å avdekke dette budskapet. Anne representerer en tradisjonell treleddet forståelse av tekst som kommunikasjon, med avsender – tekst – leser. Teksten inneholder et budskap som leseren skal avkode. Anne har i sin skriftlige tolkning, tatt i bruk kunnskap om forfatteren og forfatterens liv for å gi mening til teksten, og hun praktiserer dermed en forfatterorientert tolkningsmetode. I den skriftlige litterære tolkningen trekker hun en parallell mellom forfatteren og fortellerstemmen, og forstår dem som samme person. Anne viser intertekstuell literacy, ved at hun bruker kunnskap om forfatter og kontekst for å skape mening

av teksten (Blau, 2003, s. 206). Ved spørsmål om dette valget, sier Anne (3. Intervju) at det finnes mange ulike måter å tolke på:

Det spørs jo hva du skal bruke det til da. Sitter du hjemme og leser dikt, så er det vel det at man referer til sitt eget liv, at man tenk.. at man bruker det mest da, men skal du jo sitte og skrive en tekst på skolen, så blir det jo mer sånn at man, vil ha det helt konkret og rett da. Kan man heller bruke forfatterens synspunkt da og blande inn sitt eget.

Anne opplever en forskjell på hvordan man tolker tekster avhengig av hva man skal bruke tolkningene til. Når det er snakk om tolkning i skolen med vurdering, innebærer det et produkt og en risiko. På den måten føles det tryggere for Anne å trekke inn forfatteren, fordi hun da trekker parallellen mellom teksten og virkeligheten, forfatterens liv og tekstens budskap. Hun ønsker å få tolkningen rett fordi det er en vurdering, noe som ikke er like viktig hvis man leser lyrikk på fritiden. På den måten må man forstå Annes valg om bruk av forfatteren i tolkningen i sammenheng med at den skriftlige tolkningen skal vurderes.

At de tre elevene har så ulike tilnærminger, er interessant fordi de har vært igjennom den samme litteraturundervisningen i vg1. Både undervisningen på ungdomsskolen, elevenes oppfatninger og ulike lærere kan være faktorer som påvirker disse opplevelsene, uten at jeg kan si noe sikkert. Det jeg kan si, er at de har ulik tilnærming til skriftlig tolkningsarbeid på tross av at de går i samme klasse. Disse tilnærmingene påvirker hvordan elevene skriver litterær tolkning, og tankene de har om sjanger og tolkningsarbeid.

4.3.2 Kontekst og eksamen

For å belyse hvordan elevene forstår den skriftlige sjangeren litterær tolkning, er det relevant å forstå hva slags kontekst elevene ser for seg, og hvordan eksamen påvirker både kontekst og læringsarbeid. Alt skrivearbeid befinner seg i en kontekst og en sosial situasjon. Både Nora og Anne ser for seg læreren som mottaker av teksten. Anne (2. Intervju) sier:

Tenker jo at det er læreren min da. At, tenker liksom på hun når jeg skriver det, egentlig. (...)
Du vil jo skrive litt mer kanskje.. litt mer sånn .. strukturert og litt mer sånn, man vil ha et litt mer voksent språk da, i teksten.

Anne legger vekt på at når hun skriver for læreren er hun opptatt av å skrive mer voksent og strukturert. På den måten viser hun bevissthet om mottaker og hensiktsmessig språkbruk deretter. Det kan tenkes at læreren, som fagperson og sensor, påvirker hvordan Anne føler hun burde skrive, og hvordan hun faktisk skriver. Nora (2. Intervju) tenker at hun skriver til læreren sin, i tillegg til en som ikke har lest diktet:

(...) Ser for meg at jeg bare skriver til læreren. Ja, skal forklare det til henne liksom. Jeg fikk tilbakemelding på motivet på at jeg skulle prøve å forklare diktet til noen som aldri hadde lest det før og så skulle de liksom få samme .. forståelse som jeg hadde fått da, etter å ha lest

det. Så det er kanskje, det var det jeg tenkte på da, med hvem som skal lese det, at de liksom må få forklart diktet

Nora viser her hvordan hun ser for seg ulike lesere når hun utformer teksten sin. På den måten er hun i dialog med tenkte lesere, og er klar over hvordan tenkte lesere kan påvirke språkføringen i teksten, også i ulike deler av teksten. At disse to elevene ser for seg læreren som mottaker, kan være knyttet til at teksten skal vurderes, og at oppgaven ikke er satt i noen annen kontekst enn at slike oppgaver kommer til eksamen. De er bevisste mottakeren, og det påvirker hvordan de bruker språket. De er i dialog med tenkte lesere og oppgaven i en vurderingssituasjon. Magnus (2. Intervju) derimot, ser ikke for seg læreren som mottaker av teksten, men heller folk som har lest diktet og som søker etter forståelse av det:

Står på nettet, liksom, at det blir enkelt for dem å forstå. Det er jo det jeg tenker på, ikke at jeg skal levere det til Hilde på en måte. Så jeg tenker at mottakerne er de som leser diktet bare, og som ønsker å skjønne, forstå det.

(...) Det er nok fordi at når jeg selv sliter med å lese dikt så søker jeg opp. Hva.. er ofte at det står sånne tekster da. Og fordi .. og så er det fordi at Hilde hun vet jo, hun har jo sin mening om diktet og hun har jo lest det og sikkert skrevet det på en helt annen måte enn det jeg gjør. Eh. Og derfor så, føler jeg at det er på en måte ikke hun som er mottaker da, hun er bare på en måte en person som ser på diktet, nei på teksten, for å se om det er bra.

Dette kan forstås som at Magnus lager seg et personlig prosjekt med sin skriveoppgave. Smidt (1988) legger vekt på at dette er en viktig del av det å gjøre skrivearbeidet relevant – dersom elevene ikke finner det relevante formålet i oppgaven, så må de gjøre det til et relevant prosjekt for seg selv (s. 440). Her kan vi se at Magnus tenker på seg selv som en som søker etter hjelp ved slike oppgaver, og når han nå skriver en slik tekst selv, tenker at det kan være med på å hjelpe andre i samme situasjon. På den måten gjør han arbeidet meningsfylt for seg selv (Smidt, 1988, s. 440). De to andre elevene lager seg ikke noe tilsvarende personlig prosjekt med skriveoppgaven. På den måten har elevene ulike tanker om mottaker av teksten, samtidig som de alle er klar over at læreren skal vurdere den.

Anne (3. Intervju) problematiserer forholdet mellom selve tolkningsaktiviteten og den skriftlige tolkningen som presentasjon, som kan forstås i sammenheng med funnene i 4.2 og den skriftlige tolkningen som sekundær sjanger:

Det er bare sånn, det er greit å tolke, men det er sånn (...) det bare litt sånn, kronglete måte å skrive det på..

(...) Så du må liksom skrive med så mye unyttige ting som ikke har, er relevant på en måte

(...) Det er jo greit, men jeg skjønner dem (tekstene), så jeg har liksom ikke bruk for å skrive det ned.

Her viser Anne hvordan den skriftlige tolkningen følges av stilistiske og språklige trekk, som ikke nødvendigvis er relevant for tolkningen. Den skriftlige tolkningen som sjanger er vokst

fram i en historisk prosess, og har en stil og form knyttet til situasjonen (Bakhtin, 2005, s. 5). Stiltrekkene er blitt til normer og konvensjoner som hører til sjangeren, vurderingskriteriene er med på å opprettholde slike strukturer. På den måten kan man forstå Annes utsagn i forbindelse til den skriftlige sjangeren som dekontekstualisert og sekundær, og situert i en faglig sammenheng med krav knyttet til seg. Den skriftlige sjangeren følges av krav som angår mer enn selve tolkningsarbeidet, nettopp fordi det er en sjanger utviklet over lang tid og knyttet til kriterier og krav i vurderingssituasjonen.

Det Anne her er inne på, kan forstås i sammenheng med maler og oppskrifter for sjangre. Disse tre elevene er i liten grad opptatte av slike maler. De snakker lite om oppskrifter for skrivingen av den litterære tolkningen. Anne er her inne på trekk som må være med, og Nora er den som i størst grad trekker fram planer som et hjelpemiddel, men ikke som en fasit (jf. 4.5.1). Vurderingskriteriene er elevene derimot opptatte av, for å gjøre oppgaven best mulig før vurderingen (jf. 4.4 og 4.5). Det at elevene snakker lite om oppskrifter kan være fordi de i vg1 var opptatte av utforskende samtaler og prosessen rundt det å skape mening av tekst, uten en fasit. Det kan tenkes at denne tankegangen har blitt med over i den skriftlige sjangeren litterære tolkning, og at de i større grad opplever dette som utforskende arbeid, i en skriftlig form.

4.3.3 Oppsummerende drøfting av andre forskningsspørsmål

Når det gjelder sjangeren litterær tolkning, synes elevene det er vanskelig å peke på spesifikke sjangerkrav. Dette kan indikere at de enten ikke er så klar over hva slags krav som hører til den skriftlige litterære tolkningen, eller at de ikke vet hva slags sjangerkrav som gjelder. På samme tid kommenterer elevene hva slags komponenter de må ha med i tolkningen, som motiv, tema, virkemidler, osv. Dette tilsier at elevene vet hva som kreves av dem, men at de ikke er så bevisste sjangerkravene eller sjangerkunnskap som verktøy.

Kunnskap om sjanger er ifølge Rødnes (2011) en viktig del av elevenes metakunnskap og verktøykasse innenfor det norskfaglige feltet (s. 29). På den måten kan man forstå kunnskap om sjanger som et stillas på veien mot fagspesifikk literacy, og som verktøy i ulike skrivesituasjoner. Jeg forstår den litterære tolkningen som en dekontekstualisert sjanger, som er tilpasset et visst formål innenfor skolefaglig sammenheng. Elevene viser at de ser sjangeren i forbindelse til krav som settes til den, både innholdsmessig, strukturelt og i tolkningen. På samme tid viser de ikke metakognitiv og -språklig bevissthet om disse aspektene ved den litterære tolkningen. Flere av elevene kjenner ikke til begrepet *sjanger*, og trenger forklaring på hva jeg mener med kjennetegn på en sjanger. Elevenes kunnskap om sjanger kommer implisitt til uttrykk gjennom elevenes tekster og intervjuer, og kan underbygge at den metakognitive

bevisstheten om sjanger ikke er til stede hos elevene. På samme tid mestrer de tre sjangeren relativt godt, og får middels og høye karakterer (Vedlegg 5). På den måten forstår de hva som forventes av dem til vurderingen og utfører det skrivearbeidet som kreves, men uten en bevissthet om sjanger, sjangerkunnskap og hvordan slik kunnskap kan være nyttig for dem.

De tre elevene er opptatte av at tolkningsoppgaver åpner opp for kreativitet og egen tolkning av teksten, samtidig som en litterær tolkning følges av en rekke krav til innhold og språkføring. Anne påpeker at en skriftlig tolkning har en del krav som ikke nødvendigvis berører tolkningen direkte, men som bare «må være med». Dette kan være typiske stilistiske og innholdsmessige trekk som har vokst fram med sjangeren over en periode, tilpasset situasjonen (Bakhtin, 2005, s. 5). Anne stiller på den måten spørsmål ved sjangeren og hva den skal formidle. Dette kan vi forstå i lys av at den skriftlige tolkningen er en sammensatt oppgave, som viser både skrivekompetanse og tolkningskompetanse (jf. 4.2). Elevenes opplevelse av vurderingskriteriene og skriveprosess kommer jeg til å drøfte videre i 4.4 og 4.5.

Den litterære tolkningen som sjanger henger også sammen med eksamen i norskfaget. Formålet med eksamen er en sluttvurdering der elevene skal få vise sin kompetanse, og det er læreplanene og kompetansemålene som er grunnlaget for vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Læreren introduserte oppgaven som en eksamensoppgave, og sa at de måtte tenke gjennom formålet med eksamen: Å vise sin norskfaglige kompetanse. På den måten knyttet hun oppgaven til en eksamenskontekst, og en vurderingssituasjon med de samme kriteriene som til eksamen. Denne konteksten kan bidra til at elevene er rettet mot skrivingen som en presentasjon og kriteriene som viktig for å mestre oppgaven. På spørsmål om kontekst er det ingen av elevene som nevner eksamen, men de nevner det i andre sammenhenger, som at de nå har lært det før eksamen eller har bruk for det til eksamen. De har likevel en klar tanke om læreren som mottaker, et tegn på at de er klar over vurderingssituasjonen de er i. Magnus er unntaket her, som skaper seg et personlig prosjekt med sin skriveoppgave. Selv om han gjør dette, vet han at læreren til slutt skal vurdere teksten. Som sluttvurdering i faget påvirker eksamen både læringsaktiviteter, elevenes innsats og motivasjon, og hvordan undervisningen blir gjort i klasserommene, sammen med kompetansemål og læreplaner.

Basert på 2.2.3 og min fremstilling av krav til en litterær tolkning vil jeg se kriteriene i lys av elevenes skriftlige tolkninger og det de selv forteller. For det første settes det krav til fagspråk, noe elevene flere ganger selv kommenterer at de må bruke, og som de også tar i bruk (jf. 4.4). Begrunnelse av tanker og resonneringer står også i kriteriene, og er noe elevene forstår er viktig i en skriftlig tolkning, om enn på ulike måter og i ulik grad. Når det gjelder krav til selvstendighet og resonnering sier ikke elevene noe eksplisitt, men de mener at egne meninger

også har en plass, mot slutten av den litterære tolkningen, som de også ble anbefalt av læreren i undervisningen. Selvstendighet kommer også til uttrykk ved at elevene er opptatte av tolkningsmulighetene de har i en slik oppgave. Kriteriene inkluderer også krav til struktur og språkføring, noe elevene stort sett oppfyller og er oppmerksomme på, når de snakker om innledning, hoveddel, avslutning, avsnitt og temasetninger. I undervisningen presenterte læreren hva som må være med i en tolkning, og hvor i teksten flere av disse punktene for innhold bør være, ikke som en mal, men som en støtte i skrivearbeidet (jf. 4.5.1).

De litterære tolkningene viser dermed elevenes valg av innhold og oppbygging, som stort sett stemmer med kriteriene, lærerens presentasjon av sjangeren og elevenes egne tanker. På den måten virker det som elevene har tatt til seg lærerens undervisning og kriteriene i arbeidet med sine skriftlige oppgaver. Elevene viser på ulike vis hva sjangeren skriftlig litterær tolkning krever av dem, men uten en klar bevissthet om disse sjangertrekkene. På den måten viser de sjangerkunnskap, men ikke metakognitiv bevissthet om sjangeren litterær tolkning.

4.4 Hvordan opplever elevene bruk av fagspråk i en litterær tolkning?

Denne delen handler om hvordan elevene opplever å ta i bruk fagspråk og fagbegrep i den litterære tolkningen. I den første delen vil jeg analysere elevenes opplevelser av fagspråk i forhold til mer hverdagslig språk og egne meninger. Jeg vil ikke analysere elevenes posisjon i de litterære tolkningene, som Askeland og Aamotsbakken (2012) gjør, men i den oppsummerende drøftingen vil jeg diskutere elevenes utsagn opp mot undervisningen, tekstene, lærerens utsagn og vurderinger, for å få et helhetlig bilde av ulike aspekter ved fagspråk i en skriftlig litterær tolkning.

4.4.1 Elevenes opplevelse av fagspråk og fagbegrep

De tre elevene er opptatte av å ta i bruk fagspråk i den skriftlige litterære tolkningen. Nora (2. Intervju) sier: «(...) Nei, men sånn barnslig språk er jo barnslig, når du snakker så enkelt, ikke sant. Prøver å gjøre det litt mer avansert da. Ja, snike inn litt fagbegreper (...).» Her viser Nora at hun vil skrive mer avansert ved bruk av fagbegreper og *voksent språk*, og dette knytter hun til kriteriene: «Ja.. det er jo fortsatt jeg som tolker da, men det blir mer sånn formelt og riktig ifølge.. ehm.. kriteriene. Og liksom, være litt mer voksen i språket.». Bruk av fagspråk i den skriftlige litterære tolkningen blir derfor viktig for oppgaven som presentasjonsskriving og med et sluttprodukt som skal vurderes, i en dekontekstualisert sjanger. Slik det fremstår her er ikke Nora opptatt av fagspråk som verktøy for å bedre forståelsen av norskfaget, men som svar på et kriterium knyttet til oppgaven.

Anne (2. Intervju) derimot, legger mer vekt på bruk av fagspråk «fordi det gir mer dypende forståelse for stoffet.» Hun påpeker hvordan fagbegrep kan gi tolkeren et mer presist og faglig ordforråd, som kan bidra til en dypere forståelse av emnet. På den måten er fagbegrepene et verktøy for å forstå faget, ikke bare knyttet til presentasjonsskrivingen. Dette kan forstås med bakgrunn i Vygotskys (2001) vitenskapelige begrep, som en del av fagspesifikk literacy i norskfaget. For å bli fullverdige deltakere i praksisfellesskapet i det norskfaglige klasserommet må man beherske fagspråket, ikke bare som et ledd i vurderingen, men også som et verktøy for forståelse. Magnus (2. Intervju) synes at det var vanskelig å ta i bruk fagbegrep i sin tekst:

(...) Jeg synes det er litt vanskelig å skrive om de fagbegrepene, derfor så skrev jeg bare på enklest mulig måte i starten, og så gjør jeg om de fagbegrepene.. eller til ordentlige fagbegrep da, eh.. til slutt. Når jeg føler at .. ja, det .. når at det passer inn da. Og for eksempel noe jeg synes er litt vanskelig er jeg-person. Fordi at jeg må sette ord på de forskjellige personene i diktet, og da er det vanskelig å sette, for det er jo en 'jeg-person' og så er det en 'du'. Og .. ja. Så jeg.. akkurat nå så har jeg bare kalt dem 'jeg-person' og 'du', men jeg må jo sikkert ha sånn, tror det var 'det lyriske jeg'. Og så ja. Jeg vet ikke. Jeg har ikke funnet ut ennå.

Magnus tar i bruk fagbegrep mot slutten av skriveprosessen, for å oppfylle kravene til den litterære tolkningen. På den måten bruker han fagspråk fordi han *må*, og ikke fordi han opplever det som relevant for tolkningen. Et interessant aspekt ved dette er at Magnus allerede i førsteutkastet tar i bruk fagbegrep, på tross av det han sier i intervjuet. Det kan indikere at han i førsteutkastet ikke var så oppmerksom på at han tok i bruk fagspråk, kanskje fordi han kjente begrepene fra før. Selv om Magnus (3. Intervju) synes det er vanskelig å ta i bruk fagbegrep, er han i etterkant tydelig på at fagspråket bidro til å gjøre teksten bedre og tolkningen mer presis:

(...) Og fagord fikk jo faktisk til å korte ned setningene veldig mye da, og gjør dem mye mer konkret og enkel. Så når jeg fikk endra på det, så ble det jo mye bedre da. Og ja. Det var sånn, rundt fire-fem fagord da, som jeg fikk satt inn, helt til slutt, som gjorde teksten mye bedre.

Magnus opplever på den måten en utvikling gjennom skriveprosessen og ser verdien av fagbegrepene i etterkant av prosessen. At elevene er så opptatte av fagspråket opp mot kriteriene, kan forklares med at de forstår skrivingen av den litterære tolkningen som presentasjonsskriving og sjangeren som dekontekstualisert og sekundær. Elevene snakker lite om skriving som verktøy i prosessen, for eksempel som notater underveis i lesingen av teksten, og er dermed mindre klar over at skriving kan fungere dialogisk og som tankeredskap (jf. 4.2.2). Snarere er de rettet mot vurderingen i sine skriveprosesser.

Flere av elevene er opptatte av det personlige pronomenet *jeg*, og hvordan de skal unngå bruken av dette i sine egne tolkninger. Anne (2. Intervju) sier: «Jeg synes det er veldig sånn ungdomsskoleaktig å skrive *jeg* på sånne tekster. At på en måte det er veldig enkelt da. Det er

ikke sånn en voksen ville skrevet. En diktanalyse, ja.» Her er Anne inne på at det finnes språknormer knyttet til sjangeren, og at hun skal skrive som en voksen, og ikke bare ut fra et personlig standpunkt. Hun lager et skille mellom dagligdagse, subjektive begrep (jeg) og mer vitenskapelige, objektive begrep (voksent språk), noe som innenfor academia i dag kan forstås som en vrangforestilling. *Jeg* brukes i humanistisk forskning på universitetsnivå, og er ikke frarådet i faglige sammenhenger. Her handler det om at Anne har en formening om at *jeg* knyttes til det subjektive og mindre vitenskapelige, uten at det egentlig stemmer.

I den litterære tolkningen har Anne i stedet for *jeg* tatt i bruk *vi*, som et forsøk på å objektivere og skape distanse til stoffet (Askeland & Aamotsbakken, 2012, s. 91). Denne objektiveringen kan henge sammen med at hun har valgt en forfatterorientert tolkningstilnærming, nettopp for å unngå risiko i vurderingssituasjonen (jf. 4.3.1). Hun vil svare faglig på oppgaven, fordi det er en vurderingssituasjon. På samme tid er en tolkningsoppgave avhengig av hvordan den enkelte tolker oppgaven, og sjangeren kan derfor invitere til en todelt prosess. Elevene skal tolke som individer, samtidig som de skal produsere en tekst innenfor en faglig tradisjon med et faglig språk. Dette feltet kan tematiseres ut fra følgende utsagn av Magnus (3. Intervju), om fagspråk skriftlig og muntlig:

(...) det går jo fra person til person da, hvor flink man er, i faget, men sånn for min del så har jeg aldri kommet til å brukt like mye fagord muntlig som i skriftlig. For i skriftlig så kan man jo tenke seg om, man kan endre på teksten, så den blir best mulig. Og det er det jeg mener med falskt da. At du kan, du kan bare søke opp, du kan bare finne fagordet, men det er egentlig ikke den kunnskapen du har, det blir bare noe du finner. Muntlig, det er kunnskapen du har, det er det du har i hjernen og det du veit. (...)

(...) selvfølgelig en fordel å lære meg dem og ta dem i bruk, blir det jo. For du får jo enda fortere frem det du mener da. Det blir konkret og de som skjønner fagordene, de skjønner jo med en gang hva du tenker på og mener. Ja. Så.. det er absolutt bra å lære seg dem.

Magnus er opptatt av forskjellen på det muntlige og skriftlige i prosessen (jf. 4.2), og hvordan han bruker flere fagbegrep skriftlig enn muntlig. Dette kan henge sammen med kravet om bruk av fagspråk som gjelder den skriftlige tolkningen som skal vurderes, og at man har god tid gjennom skriveprosessen til å oppdage nye fagbegrep. Som dekontekstualisert sjanger settes det krav til teoretisert språk, som Magnus kanskje er mindre vant til når det gjelder muntlig tolkning, på tross av at han har opplevd vurdering av litterære samtaler i vg1. Samtidig ser han på fagbegrepene som en ressurs i tolkningsarbeid både muntlig og skriftlig, og at det derfor er hensiktsmessig å lære seg dem uansett.

I lys av Galbraith (2009) kan man forstå Magnus sin opplevelse av skriveprosessen og den litterære tolkningen som todelt. Det handler både om å hente fram kunnskap man allerede har, og at man gjennom prosessen konstituerer ny kunnskap. Skrift som teknologi kan brukes på ulike måter: som kommunikasjon/formidling og som kunnskapsgenerering. Den litterære

tolkningen befinner seg i en mellomposisjon, både som *kunnskapsutvikling*, i tråd med skrivehjulet, og som *presentasjon av kompetanse*, på grunn av vurderingen. Elevene er mest rettet mot skrivingen av den litterære tolkningen som presentasjon, og de er lite klare over hvordan skriving også kan fungere både dialogisk og meningsutviklende, som for eksempel i første møte med diktet, og ved utvikling av fagspråk underveis. Magnus er her opptatt av at prosessen og kunnskapen han har, ikke blir synlig i sluttproduktet. Samtidig tenker han ikke over at han også tilegner seg kunnskap underveis, og at den kunnskapen kan brukes videre. Fokuset på vurderingssituasjonen gjør at elevene er klar over fagspråket som et kriterium ved teksten, og det virker som hovedgrunnen til at de tar i bruk fagspråk i utgangspunktet.

Opplevelsene knyttet til fagspråk illustrerer hvordan kriteriene for vurderingen påvirker elevenes fokus, men også bidrar til at elevene lærer seg nye begrep. Kriteriene virker som et effektivt insentiv for elevene til å ta i bruk fagbegrep i den litterære tolkningen, men ikke nødvendigvis for at de skal tilegne seg fagspråket permanent. På samme tid tar elevene i bruk fagbegrep allerede fra førsteutkastet, noe som tilsier at de allerede kjenner en del begrep, som de tar i bruk fordi det er hensiktsmessig eller fordi de allerede kan dem. De bruker fagbegrep i begynnelsen av prosessen, også lenge før vurderingen av teksten skal skje. På den måten kan kriteriene bidra til at elevene bruker fagspråket, som en ytre motivasjon, og etter hvert som de opplever det som hensiktsmessig, bruker elevene fagspråket videre, fordi de kan det.

Todelingen i skriveprosjektet av en litterær tolkning (kunnskapsutvikling og vurdering) vil jeg også diskutere med utgangspunkt i et annet utsagn om det å ta plass i egen tekst. Magnus (2. Intervju) sier:

(...) Jeg vil si at motivet .. det er egentlig eneste der jeg ikke er meg selv, på en måte, fordi det er på en måte, da er det bare om, hva akkurat det diktet handler om, eller ikke handler om men hva det som er med i diktet. Eh, og da, det er ikke noe jeg kan endre på, men alt annet er jo noe jeg kan endre på, og komme med begrunnelser og mine meninger om. Så det, det er jo nesten sånn at jeg er med.. på en måte nitti prosent da, er det jo. Men det er jo spesielt i tematikken og avslutninga der man skriver litt om sine egne meninger.. at man føler man er mest med. Ja.

Det som tematiseres her, kan vi forstå som en todeling av den litterære tolkningen som sjanger. Magnus opplever at tolkningen består av en objektiv del (motivet) og en mer subjektiv fortolkning av dette motivet, der skriveren og tolkeren står sentralt i valg av tolkning, utforming og presentasjon. På samme tid er selve skriveprosjektet todelt, der de skal utvikle kunnskap (utforske), og til slutt presentere kunnskapen skriftlig (formidle). Ser vi disse to aspektene i sammenheng, er det noe som oppleves som fast og faglig: motivet og vurderingskriteriene, og noe tolkeren/skriveren kan velge selv: tolkning av teksten og hvordan den skriftlige tolkningen skal utformes. Denne balansen mellom det objektive og subjektive kan forstås som en del av

elevenes opplevelse av sjangeren skriftlig litterær tolkning, både i tolkningsprosessen og i skriveprosessen. Av datamaterialet her, vil jeg si at elevene er særlig rettet mot presentasjonen av tolkningen og fagspråk som et kriterium, men at de likevel er opptatte av tolkningsrommet som gir dem muligheter til å tolke selv.

4.4.2 Oppsummerende drøfting av tredje forskningsspørsmål

De tre elevene er oppmerksomme på at fagspråk er viktig for den skriftlige tolkningen de skal skrive, særlig fordi fagspråket er en del av kriteriene knyttet til sjangeren som dekontekstualisert og til vurderingssituasjonen. Elevene er opptatte av å skrive voksent og strukturert i oppgaven, og de knytter voksent språk til fagbegrep. Med bakgrunn i Vygotskys (2001) forståelse av vitenskapelige og dagligdagse begrep, opplever elevene vitenskapelige begrep i en systematisert og institusjonalisert sammenheng, med deres bevissthet om begrepene. Dagligdagse begrep utvikles hele tiden i naturlige situasjoner, uten en særlig bevissthet om disse begrepene. På den måten kan fagbegrepene knyttes til en faglig praksis i norskfaget, som en del av fagspesifikk literacy, og til den dekontekstualiserte sjangeren litterær tolkning.

Her blir det relevant å sammenligne elevenes opplevelse av fagspråk med deres faktiske bruk av fagspråk i de skriftlige tolkningene. Alle elevene tar i bruk fagspråk allerede i førsteutkastet (motiv, strofe, virkemidler, tematikk). Dette er særlig interessant for Magnus sin opplevelse, da han selv sier at han ikke setter inn fagbegrep før mot slutten av prosessen. Det tilsier at han ikke er oppmerksom på fagbegrepene han tar i bruk fra starten. I sluttproduktet har han forklart flere virkemidler og er på den måten opptatt av å vise hva begrepene betyr, i større grad enn å bare ta dem i bruk. Nora tar aktivt i bruk flere fagbegreper, både i førsteutkast og i sluttprodukt. Hun er den av informantene som viser mest hensiktsmessig bruk av fagspråk i den skriftlige teksten, og anvender dem der det er relevant. Hun var opptatt av fagspråk på grunn av vurderingskriteriene, og ikke som verktøy. I likhet med Magnus, forklarer også Nora og Anne noen av fagbegrepene i teksten, noe som egentlig er unødvendig, men sannsynligvis gjøres for å demonstrere fagkunnskap. På den måten er alle elevene opptatte av å vise hva de kan. Anne bruker fagbegrep i den litterære tolkningen, men blander sammen motiv og tema. Hun er den av elevene som i størst grad er opptatt av hvordan fagbegrepene kan bidra til forståelse av stoffet, noe som ikke er synlig i den skriftlige teksten, men som kanskje er viktigere for hennes mentale tolkningsprosess. Slik jeg opplever elevenes opplevelse og bruk av fagspråk, er de særlig knyttet til skrivingen av den litterære tolkningen som presentasjon opp mot vurderingskriteriene, og ikke til hvordan kunnskap om fagspråk kan bidra til deres fagspesifikke kompetanse. Elevene tar i bruk fagspråk fordi de *må*, samtidig som flere av dem

ser verdien av det i etterkant av prosessen. På den måten er skrivingen og fagspråket rettet mot skolens institusjonelle praksis (vurdering), ikke den pedagogiske (læringsprosess).

Læreren er opptatt av problematikken som følger med spørsmålet om *hvordan* og *når* man skal innføre fagbegrep. Hun ønsker ikke at fagbegrepene bare skal være en liste elevene bruker til hver ny tolkning, men heller noe de klarer å trekke forbindelsen til selv, at de ser virkemidler i teksten og selv kjenner igjen fagbegrep som er knyttet til fenomenet, som et fagspesifikt verktøy. I undervisningen arbeidet elevene med fagbegrep-alias. De laget lapper med fagbegrep, særlig tilknyttet litterære virkemidler, og skrev forklaringen på baksiden. I neste time fikk hver gruppe en bunke med lapper, og de øvde seg på å kjenne igjen og forklare fagbegrepene. På den måten var det fokus på hva begrepene betyr, uten at de er knyttet til en spesifikk tekst eller eksempel. På den måten lærte de begrepene ovenfra og ned, fra det abstrakte til det konkrete. Dette er et eksempel på hvordan vitenskapelige begrep læres systematisk, i motsetning til dagligdagse begrep. Undervisningen kan ha bidratt til at elevene fikk en god forståelse av begrepene før oppgaven. På den andre siden kan dette arbeidet føre til at begrepene oppleves som abstrakte, og vanskeligere å ta med over i en konkret tekstlig situasjon. Selv brukte elevene norskboken og oversikt over virkemidlene når de arbeidet med tolkningen, som en støtte i arbeidet med fagspråket. Dette tilsier at elevene arbeider aktivt for å ta dem i bruk, også med støtte fra hjelpemidler og lister, men i hovedsak som et svar på kriteriet til vurderingen, og ikke nødvendigvis som verktøy i seg selv.

Magnus opplever at den litterære tolkningen har en objektiv del, motivet, og at resten av oppgaven er mer subjektivt rettet. På den måten ser han muligheten for å tolke og skrive sin egen litterære tolkning, som en forståelse av motivet. Denne opplevelsen er interessant fordi motiv aldri kan være fullstendig objektive, man vil alltid fortolke det man ser eller leser. I Magnus' opplevelse ligger det en forståelse av at teksten er mer eller mindre fast, og at det er i selve tolkningen han har muligheter til å skape mening. På den måten er det i tolkningsarbeidet at elevene kan utvikle kunnskap, ikke i skrivingen. Den skriftlige litterære tolkningen skal generere ny kunnskap (jf. skrivehjulet) og formidle oppnådd kunnskap (vurderingen). Elevene skal både utvikle seg og presentere det de kan. Bruken av fagspråk er noe elevene i stor grad knytter til skrivingen av et sluttprodukt som skal vurderes (formidling), og til det objektive og faglige. Slik er elevene særlig rettet mot det institusjonelle ved den skriftlige tolkningen. På samme tid har flere av elevene opplevd at fagspråket bidrar til deres tolkninger, både skriftlig og muntlig, og på den måten ser de verdien av fagspråk som et verktøy for tolkning og skriving, men særlig i retrospekt.

Denne todelingen i skriveprosessen og sjangeren kan føre til utfordringer for elevene, som må finne balansen mellom å utvikle og presentere kunnskap. Anne vil ikke bruke *jeg*, fordi hun er opptatt av å være objektiv og faglig. Hvis den litterære tolkningen og skriveprosessens todeling kommuniseres tydelig i undervisningen, kan det hende at elevene forstår skriving som ulike teknologier, tolkning som både faglig og subjektiv, og fagspråk både som verktøy for videre kunnskapsutvikling og som historisk og kulturelt utviklet kunnskap. Fagspråket illustrerer her en utfordring og et potensial for elevene, om å ta del i praksisfellesskapet, samtidig som vurderingen påvirker elevenes valg, både i fagspråk og tolkning, fordi de både skal generere kunnskap og presentere den.

4.5 Hvordan opplever elevene skriveprosessen?

I denne delen vil jeg presentere elevenes tanker om selve skriveprosessen, fra oppgavetekst til sluttprodukt. Her er opplevelser knyttet til skriving, førskrivningen og organisering sentrale elementer. For å tydeligere skissere opp hver enkelt elevs opplevelse av prosessen vil jeg presentere elevene hver for seg. Avslutningsvis vil jeg sammenligne og drøfte de tre elevenes opplevelse av litterær tolkning i lys av relevante teoretiske perspektiver om skriving.

4.5.1 Nora

Det første skriveprosessen begynner med, er oppgaveteksten. Nora (1. Intervju) forklarer møtet med oppgaveteksten på denne måten:

Så da var det jo, det var det jeg tenkte først. Hva betyr tolkning egentlig? Men du skal skrive om både form og innhold i diktet. Så ble jeg usikker på hva form var. Så sa hun jo det, så da, fikk jeg jo vite det og. Og da skrev jeg det på tre punkter, så nå har jeg det i dokumentet mitt, så skal jeg liksom jobbe litt ut ifra dem da. Og så gjøre greier for virkemidler og funksjonen de har. Ja. Tolke det også. Begrunne dine egne tanker om teksten. Bruke relevant fagspråk.
(...)

Oppgaveteksten inneholder en del retningslinjer for hva som skal være med i teksten, og disse skrev Nora inn i dokumentet, sammen med noen kommentarer fra læreren, som et slags arbeidsverktøy hun brukte videre. For å svare godt på en oppgave er det viktig å forstå hva oppgaven ber om, noe Nora er oppmerksom på. Hun nevner flere komponenter som oppgaven ber om, og som også står i vurderingskriteriene. På den måten henger oppgavetekst og kriterier sammen, og setter standarden for hva elevene skal svare på.

Selve diktet som skal tolkes er også avgjørende for elevenes skriveoppgave. Om det første møte med diktet sier Nora (1. Intervju): «Så bare streket litt under det jeg lurer på og, jeg noterer veldig mye da inni det. Driv på og skriver masse spørsmål og sånn der.» Disse notatene tar Nora med seg videre inn i gruppesamtalen. Hun er opptatt av hvordan flere lesninger av

teksten og samtaler med andre elever bidrar til å utforske diktets meninger og elevenes tolkninger av diktet før selve skrivearbeidet begynner (jf. 4.2.2). For Nora begynner tolkningsprosessen før skriveprosessen i en litterær tolkning, og forarbeidet i form av notater, samtale og lesing er en viktig del av meningsutvekslingen, som dialogisk aktivitet, og dette arbeidet har elevene øvd mye på i vg1. Elevene opplever særlig forarbeidet som idéfremmende. Før selve skrivingen liker Nora (1. Intervju) å lage planer:

Det som hun hadde oppe på tavla i stad, det som var, det som hu ville ha med, det skyndte jeg meg å skrive ned, så nå har jeg det i dokumentet mitt. Så kan jeg liksom bruke det som en liten sånn mal da. Kanskje ikke sånn akkurat, men sånn, sånn ca. da, så jeg har jeg utgangspunkt.

Nora sier selv at punktene hennes ikke er en mal, men en veiledning og et utgangspunkt for den videre skrivingen. Dette gjør hun fordi: «(...) det er bedre å liksom vite hva man skal gjøre og så jobbe ut ifra det (...)» Dette kan forstås som eksplisitt forhåndsplanlegging (Galbraith, 2009), der skriveren lager en plan for teksten basert på hva han/hun allerede kan om emnet og hvordan sjangeren er. Nora (2. Intervju) lager slike oversikter for å forenkle prosessen: «Gjøre det lettest mulig for meg selv. Det er egentlig det, at jeg lager lista for at jeg skal gjøre det lett for meg selv og få en oversikt og komme meg i gang liksom. (...)» Disposisjonen blir på den måten et stillas i skrivearbeidet av den litterære tolkningen, som en del av førskrivingsfasen. Læreren tilbakemelding bruker Nora (3. Intervju) som en veiviser i det videre skrivearbeidet:

Jeg syns det er veldig greit, for da liksom får jeg en sånn pekepinne på hva jeg kan gjøre videre og prøver liksom å skrive litt ut ifra tilbakemeldingene. Og man får jo tilbakemelding fra den som skal vurdere den, så da vet man jo liksom sånn hva hun ser etter da. Og det, alle skriver jo forskjellig, så det er litt lettere å liksom skrive ut ifra tilbakemeldinga til deg selv, enn liksom fra sånn måloppnåelse-greie. Altså, man skriver jo ut ifra det og, men liksom, (...)

Nora opplever at tilbakemeldingene er tilpasset teksten, og bidrar til teksten på en annen måte enn vurderingskriteriene. På den måten er responsen i skriveprosessen rettet mot elevene som individuelle skrivere og til deres personlige utvikling, men med bakgrunn i vurderingskriteriene som teksten til slutt skal måles mot, og hva som er innenfor rekkevidde til den enkelte elev. Dette er kjennetegn på god tilbakemelding (jf. 2.4.2). Nora er opptatt av at skrivingen skal vurderes, som en presentasjon, og ikke til skrivehandlingen som utforsking.

Nora (3. Intervju) er også inne på at eksempler og modelltekster i forkant av skrivingen var til hjelp når hun selv begynte skrivearbeidet: «(...) Syns vi fikk mye hjelp i starten og fikk et fint bilde av hvordan den skulle være oppbygget og fikk eksempler og sånn, og da var det lettere å skrive det selv. (...)» Her er trekk fra sjangerskolen tydelige som hjelpemidler og støtte for elevene når de skal skrive en litterær tolkning.

4.5.2 Anne

Anne opplever samtalen og flere lesninger som særlig meningsfremmende arbeid i tolkningen av teksten, før selve skrivingen, i likhet med de andre (jf. 4.2.2). Derimot, arbeider Anne (1. Intervju) på en annen måte enn Nora i planleggingen:

(...) for det meste så bruker jeg bare å skrive innledninga først. Og så kommer jeg ut ifra innledninga hva jeg skal skrive videre og sånn. Så jeg liksom, vet ikke, kommer fort i gang og gjør det ferdig fort så. Men jeg bruker lang tid på å perfekte da.

Anne (1. Intervju) sier at: «Jeg har planen i hodet, (...)». På den måten kan man forstå Annes skriveprosess som et uttrykk for den implisitte organiseringen som skjer etter hvert som teksten vokser fram av ny kunnskap. Nora og Anne kan dermed illustrere den kognitive skrivingens todelte prosess (Galbraith, 2009). Nora planlegger teksten før selve skrivingen ved bruk av allerede kjent kunnskap, mens Anne skaper teksten gjennom skrivingen. Disse to måtene å organisere arbeidet på står ikke i motsetning til hverandre, men i et spenningsforhold. Nora og Annes erfaringer kan illustrere hvert sitt ytterpunkt på skalaen. De vil begge to ta i bruk kunnskap de har, samtidig som de utvikler ny kunnskap gjennom prosessen, men de arbeider med ulik organisering av arbeidet.

Når det gjelder tilbakemelding, er også Anne (2. Intervju) positiv til respons på førsteutkastet, og hun legger vekt på at responsen må være nøyaktig og konkret for at den skal være god: «Liker at det er veldig nøye, hvis folk skal si noen ting, ikke si det var litt sånn: 'det var litt rart i innledninga', for eksempel. Da må du heller si det mer inngripende og komme med konkrete ting da, og det liker jeg.» Tilbakemelding er på den måten et konkret hjelpemiddel rettet mot den spesifikke teksten. På samme tid opplever Anne (3. Intervju) at responsen kom for tidlig i hennes skriveprosess:

Den er jo grei, men sånn, for meg så jobber jeg litt i min egen hjerne, så det blir litt sånn.. det hadde vært greiere for meg å få respons etter at jeg er ferdig. For å- for jeg er veldig ferdig fort, så egentlig så er jo det på en måte slutt- sånn førsteutkastet mitt, sånn egentlig. Og så puttet inn ting der.

Her er Anne inne på at responsen kan arte seg forskjellig avhengig av hva slags skriver du selv er, og hvordan du planlegger skrivearbeidet. På den måten er elevenes egen arbeidsmåte med på å påvirke hva slags tilbakemelding de får. Anne (2. Intervju) kommenterer også hvordan skriverammer og lister kan bidra til skrivingen, avhengig av situasjon:

(...) Noen ganger hjelper det å ikke vite hva man må ha med i det hele tatt og bare skrive helt ut fra eget hode. Men på en analyse er det jo mer sånn hva du må ha med og sånn, så da liker jeg å ha en liten liste om hva jeg faktisk må ha med om ting og så skriver jeg liksom mer etter det.

Hun påpeker at ved en analyse er det greit å ha en liste for å huske alt man skal ha med, i motsetning til andre ganger, når man kan skrive «helt ut fra eget hode». Dette kan forstås i lys av at den litterære tolkningen skal vurderes, og derfor har en del krav knyttet til seg. På tross av dette utsagnet sier Anne at hun i denne situasjonen planlegger mest mentalt, som en motsigelse til utsagnet. Dette kan være fordi hun selv sier hun har skrevet flere litterære tolkninger, og vet hvordan de skal se ut, og kanskje derfor ikke trenger en oppskrift.

4.5.3 Magnus

I førskrivingsfasen er Magnus opptatt av hvordan flere lesninger og samtaler med andre elever bidrar til utviklingen av ulike meninger og tolkninger av teksten. Det er særlig gjennom disse samtaleene, at elevene føler de får utfordret og utviklet tolkningen av teksten. Dette skjer før selve skrivingen av den litterære tolkningen har begynt. Magnus (3. Intervju) reflekterer over prosessen i ettertid og sier: «(...) det tok jo bare en.. times tid. Så hadde jeg den forklaring, den og forklaringa har jeg hatt hele veien, siden.» Dette viser hvordan selve tolkningen av teksten tar kort tid, sammenlignet med skriveprosessen som varer i flere uker. Dette kan også antyde hvordan det er i tolkningsarbeidet at elevene er utforskende, og når de er fornøyd med tolkningen, fokuserer de mest på presentasjonen av denne tolkningen i skriveforløpet. På den måten blir selve skriveprosessen mindre utforskende og mer formidlende. Om skrivingen sier Magnus (1. Intervju) at «(...) jeg tror jeg skal bare starte å skrive, og hvis jeg sitter fast så får jeg.. eller.. begynne å skrive tankekart da (...)». Videre sier han (1. Intervju):

(...) ettersom jeg begynner å få en del svar nå, etter at jeg har tenkt meg mye.. gjennom diktet og lest det mange ganger, så tror jeg at jeg bare skal starte å skrive. Starte med hoveddelen. Eh.. Og så tar jeg hoveddelen og så tar jeg innledinga, når jeg er ferdig med hoveddelen og så tar jeg avslutninga til slutt. Eh og så.. ja, for vi bare, jeg tror jeg bare starter å skrive og så tar jeg på en måte hvert virkemiddel sånn som det kommer.

Magnus viser her hvordan han tenker at skriveprosessen begynner etter at han har en del tanker om diktet og tolkningen. Han planlegger ikke eksplisitt hvordan teksten skal bli eller skrivingen skal foregå, og nærmer seg derfor en form for implisitt organisering. På samme tid har han tanker om hva slags arbeid han skal gjøre først og sist, og befinner seg derfor kanskje i en mellomposisjon mellom eksplisitt og implisitt planlegging av teksten. Magnus (3. Intervju) har en positiv opplevelse av å få respons på førsteutkastet:

Det.. er på en måte .. beste løsningen da, spør du meg. Du får litt tid til å ha mulighet til å endre meninger eller endre på teksten og .. du får kommentarer sånn at teksten blir mye bedre da. Og når du får noen av de kommentarene så kommer du ofte på mye selv og, som du kan endre på, bare ved å se på noen få setninger fra læreren. Ja.

Han sier at det er positivt å få respons, fordi man da får mulighet til å endre teksten til det bedre, og kommentarene kan hjelpe skriveren i gang med egne tankeprosesser. Tilbakemeldingen bidrar til at man kan endre teksten og meninger gjennom skriveprosessen.

4.5.4 Oppsummerende drøfting av fjerde forskningsspørsmål

I forbindelse med skriveprosessen er det også relevant å tematisere elevenes forhold til *maler*. Det interessante her er hvordan elevene generelt sett er lite opptatte av maler for en litterær tolkning. De snakker flere ganger om planer for skrivingen og punkter for sjangeren, men er lite opptatte av å følge en mal. Dette er interessant fordi elevene i studien til Gourvenec (2016) faktisk er opptatte av slike maler. I undervisningen arbeidet elevene med en modelltekst, og de fikk noen punkter fra læreren som skulle være med i den litterære tolkningen, men aldri en detaljert utformet mal for oppbygging av sjangeren. Nora er den som gir sterkest uttrykk for at hun liker planer og maler, men ikke som en fasit. Likevel utformer de tre elevene litterære tolkninger som er hensiktsmessig bygget opp, og i stor grad inneholder det de skal. Hvorfor elevene ikke er så opptatte av maler, kan jeg ikke si noe om, men det kan tenkes at det henger sammen med fokuset de har hatt på elevenes egen meningsdannelse i litteraturarbeidet i vg1, og at de derfor er opptatte av egen tekst og egen produksjon, uten at det finnes en fasit de skal følge. På samme tid er elevene rettet mot kriteriene, noe som kan forstås som at de er opptatte av å svare og utforme teksten riktig, men kanskje uten at de ikke trenger en mal for å gjøre det.

En litterær tolkning etterspør to prosesser hos elevene: en tolkningsprosess og en skriveprosess. I denne studien kan det virke som at elevene i stor grad skiller mellom de to, og fokuserer på tolkningen i forkant av skriveprosessen og på presentasjonen av tolkningen i skriveforløpet. Elevene opplever at de tolker før de skriver og holder seg til tolkningen gjennom hele prosessen. På den måten fungerer førskrivingsaktivitetene som generatorer for kunnskap, tolkninger og meninger, og selve skriveprosessen som en formidlingsinstans for denne kunnskapen. Det er særlig i forbindelse med førskrivingsaktivitetene at elevene rapporterer om meningsutveksling og -utvikling (jf. 4.2.2). På tross av denne oppfatningen er det også sånn at elevene videreutvikler sine tekster gjennom prosessen, i samtaler med andre, gjennom respons og i dialog med fagbøker. Elevene er mindre oppmerksomme på hvordan de også gjennom skriveaktiviteter utvikler kunnskap, både i første møte med teksten, og gjennom respons og i løpet av skriveprosessen (jf. 4.2).

Nora og Annes forskjellige måter å organisere skriveprosessen på illustrerer skrivingens todelte prosess, som her blir tydelig for en litterær tolkning: å hente fram kunnskap en allerede har og skape ny kunnskap gjennom skrivingen. Skrivingen av en litterær tolkning befinner seg

i et utviklingsfelt mellom kjent kunnskap og ny kunnskap, og elevene skal utvikle seg selv og kunnskapen sin gjennom prosessen. Elevene genererer kunnskap om tolkning i forarbeidet til skrivingen, og utvikler skrivekompetanse gjennom selve prosessen. De utvikler altså kunnskap om både tolkning og skriving, men på ulike stadier i prosessen. Litterær tolkning som utforskende skrivehandling underbygger aspektet om at elevene skal utvikle ny kunnskap gjennom skriveprosessen. Dette kan forstås i lys av formålet med en tolkning, som er kunnskapsutvikling. På den måten kan man si at det er svært viktig at elevene får utforske og skape ny kunnskap gjennom den litterære tolkningen som sjanger, nettopp fordi det er formålet. Spørsmålet er om det går på bekostning av kravene og kriteriene som gjelder sjangeren i vurderingssammenheng. Blir kravene så strenge at elevene ikke får utforsket litteraturen?

Elevene i denne studien er åpne for tolkningsrommet, men også opptatte av hvordan kriteriene begrenser deres frihet, fordi de må tolke faglig og riktig, for å unngå risiko (jf. 4.2 og 4.3). Dette kan vi forstå i lys av spenningsfeltet mellom litterær kompetanse og vurderingen av denne i en litterær tolkning. Elevene er opptatte av å vite hvordan de skal oppfylle kravene til den skriftlige tolkningen, og på samme tid er de åpne for tolkningsmulighetene de har og bruk av sin egen kreativitet (jf. 4.3.1). Det kan indikere at mulighetene for elevenes egen utforskning er til stede, men at elevenes muligheter til utforskning særlig ligger i tolkningsarbeidet, og ikke i selve skriveprosessen. De er opptatte av hvordan de skal skrive for å presentere, ikke for å utforske sin egen kunnskapsutvikling. Vurderingssituasjonen påvirker elevenes opplevelse av tolkningsrommet.

Her er det relevant å trekke inn lærerens tilbakemelding og vurdering av tekstene, nettopp for å se hva det legges vekt på. Tilbakemeldingen på førsteutkastet er utformet som kommentarer, spørsmål og innspill direkte i elevenes tekster. Denne første responsen dreier seg om innhold (for eksempel om hvorfor et spesifikt aspekt er valgt eller hvordan det skal begrunnes), om språkføring og om tekststruktur. På den måten er tilbakemeldingen underveis knyttet til flere aspekt ved tekstene, også innhold, og bidrar til tolkning gjennom prosessen. I sluttvurderingene bruker læreren vurderingsskjemaet til eksamen, og kommenterer både innhold, språk og struktur. I sluttvurderingen er det flere kommentarer knyttet til språk, ordvalg og oppbygging enn til selve tolkningen. Virkemidlene er den delen av selve tolkningen som kommenteres mest, i form av «godt fokus på virkemidlene» eller «savner mer om virkemidlene» – og er dermed ikke veldig konkret om hvordan de er brukt i tolkningen. Slik jeg vurderer sluttvurderingen av tekstene, er ikke tolkningsarbeidet sentralt, men helheten i den skriftlige litterære tolkningen, med særlig fokus på det skrivetekniske og tekststruktur. I lys av

sluttvurderingen fungerer elevenes skriftlige litterære tolkninger som formidlere av et innhold, ikke som viktig tolkningsarbeid.

Her blir det relevant å stille spørsmålet om hva vurderingen skal bidra med i en litterær tolkning. Skal elevene vise seg som individuelle skrivere, eller skal de dokumentere at de utvikler seg til lesere? Eller skal de gjøre begge deler? Formålet med tolkningen er å utvikle kunnskap, både innenfor skriving og tolkning. I vurderingen blir både innhold, struktur og språk vurdert. Kan sjangeren da vurdere om elevene utvikler seg til lesere? Med bakgrunn i Blaus performative literacy, vil jeg si at en skriftlig litterær tolkning ikke er tilstrekkelig for å kunne vurdere slike tolkningsevner hos elevene. Performativ literacy handler om evne til å stå i leseprosesser, og om å tørre å utforske ulike aspekt ved teksten. Slike evner kommer ikke til syne i en skriftlig litterær tolkning. Derimot kommer elevenes sluttolkning av teksten, skrivekompetanse og presentasjon av tolkning godt til syne, og kan vurderes i en litterær tolkning.

5 Avsluttende kommentarer

Den litterære tolkningen som sjanger har gjennom mange år stått sentralt i norskfaget, og med forslagene til ny læreplan er fortsatt den litterære tolkningen nevnt som egen sjanger. Gjennom norskfaglig opplæring skal elevene lære å lese, forstå, tolke og vurdere ulike tekster, både muntlig og skriftlig, på en faglig adekvat måte, og litterær tolkning kommer ofte til eksamen i vg3. Elevene skal utvikle litterær kompetanse, og de skal skrive litterære tolkninger, men hvordan opplever elevene å skrive en litterær tolkning? Hva slags kompetanse kan de vise gjennom en slik skriveoppgave? Dette har jeg undersøkt ved å intervjuere elever gjennom et skriveforløp, og så analysere og drøfte deres opplevelse av den litterære tolkningen som skriftlig sjanger. Datamaterialet legger opp til en naturalistisk generalisering, der disse elevene står som representanter for sin egen opplevelse, og sannsynligvis finnes det lignende opplevelser i andre norske klasserom. Elevenes opplevelse av sjangeren kan gi lærere innblikk i elevenes læringsarbeid, og bidra til videre utvikling på feltet. Med bakgrunn i analysen og drøftingen av datamaterialet vil jeg her trekke frem sentrale aspekt ved elevenes opplevelse av sjangeren litterær tolkning gjennom skriveprosessen, som kan være relevante for videre forskning og praksis i klasserommet.

Elevenes opplevelse av å skrive en litterær tolkning henger, i denne studien, nøye sammen med at den litterære tolkningen skal vurderes. Den litterære tolkningen som sjanger kan forstås som en dekontekstualisert språkpraksis og sekundær sjanger, med spesifikke kriterier og krav knyttet til innhold, stil og språk. Elevene opplever at den skriftlige sjangeren har krav som må oppfylles, i større grad enn den muntlige samtalen om litteratur, som i denne studien ikke skal vurderes. Denne forskjellen på det muntlige og skriftlige er elevene veldig tydelig på at de opplever, og her kan det ikke løsrives fra konteksten, at det skriftlige vurderes. Det er mulig elevene hadde opplevd de to situasjonene annerledes, dersom også konteksten var motsatt, noe som kunne vært interessant å utforske.

Elevene opplever flere forskjeller på det skriftlige og det muntlige, knyttet til dialogisk praksis. I vg1 arbeidet elevene aktivt med meningskaping av tekst gjennom samtale, og dette har de tatt med seg til vg2. De legger vekt på hvordan samtalene bidrar til meningsutvikling i dialog med andre. Den skriftlige tolkningen opplever elevene i stor grad som en presentasjon av tolkningen, på tross av at skriveprosessen går over flere uker, og de flere ganger gjennom prosessen er i dialog med andre elever, lesere, tilbakemelding fra læreren, fagboka og diktet.

At også skriving kan forstås som dialogisk aktivitet, og som ressurs i tolkningsarbeidet, er det ingen av elevene som tenker over, selv om de bruker tenkeskriving i første møte med teksten. Dessuten bruker de tre elevene relativt kort tid på selve tolkningen av diktet, som forarbeid til skrivingen, og holder seg så til den tolkningen gjennom hele skriveprosessen.

Her åpenbarer det seg et spenningsfelt som er interessant å diskutere, nemlig litterær kompetanse som ferdighet og hvordan slik kompetanse vurderes. Kan litterær kompetanse som Blau (2003) presenterer, komme til uttrykk i en presentasjon av en tolkning? Performativ literacy består av mentale prosesser elevene skal utvikle gjennom tolkningsprosessen. I vurderingen av tekstene er det helheten som vurderes, ikke tolkningsprosessen. Særlig Magnus er opptatt av denne uoverensstemmelsen han opplever i arbeidet med den skriftlige tolkningen. Problematikken kan knyttes til skolens todelte praksis, nemlig rettet mot den pedagogiske og den institusjonelle. Skolen står i spenningsfeltet mellom prosess og produkt hele tiden, fordi elevene skal få utvikle seg, men òg til slutt vurderes.

I denne studien er det tydelig at vurderingen som kontekst legger føringer for hvordan elevene arbeider med den skriftlige tolkningen, rettet mot et sluttprodukt og kriterier. Dette kommer til uttrykk gjennom elevenes opplevelse av fagspråk og skriveprosess. Bruk av fagspråk er et eksplisitt kriterium i vurderingen av den litterære tolkningen, og elevene er klare over at de må ta i bruk fagspråk i den skriftlige tolkningen. Fagbegreper kan forstås som vitenskapelige begreper, som en del av fagspesifikk literacy man må tilegne seg for å kunne mestre et fag. Elevene knytter fagspråket til kriteriene for innleveringen, og er derfor igjen rettet mot vurderingssituasjonen og skrivingen som en presentasjon, ikke som utvikling.

Skriveprosessen i denne studien bygger på prinsipper fra prosessorientert skriving, der respons er en viktig komponent. Elevene organiserer skriveprosessen ulikt, med eksplisitt forhåndsplanlegging og implisitt organisering (Galbraith, 2009). Anne planlegger teksten mentalt, og opplever at responsen kommer for tidlig i hennes skriveprosess, før hun egentlig har produsert så mye tekst. De andre elevene skriver mer, inkludert punkter, og får dermed mer respons. På den måten virker det som responsen her bidrar mest til de som forhåndsplanlegger teksten mest. Lærerresponsen påvirkes av elevenes egen organisering av skriveprosessen, et aspekt man kan være klar over i eget klasserom. Elevene er opptatte av at den skriftlige litterære tolkningen skal vurderes, og de ser på skrivingen som prestasjonsskriving, og ikke som en kunnskapsutviklende aktivitet.

Sjangeren litterær tolkning har elevene ulik forståelse av, og de representerer tre ulike tilnærminger til tolkning, en leserorientert, en tekstbasert og en forfatterorientert. For Anne er det særlig vurderingen som gjør at hun ønsker tolkningen riktig, og derfor velger å basere seg

på forfatteren. På den måten kan vi igjen se hvordan vurderingssituasjonen påvirker elevenes tolkningsarbeid og valg de gjør i tolkningsprosessen, fordi det innebærer risiko. De to andre elevene er mer opptatte av hvordan de selv tolker teksten, med ulik grad av begrunnelse. De tre elevene er bevisste hvordan de er sentrale i tolkningsarbeidet, og at det er mange måter å tolke tekst på. Jeg forstår dette i sammenheng med at elevene har arbeidet målrettet med litterære samtaler i vg1, og dermed er vant til hvilke muligheter som finnes i tolkningsarbeidet.

Sjangeren ber om at elevene går gjennom to prosesser: tolkning og skriving. Dette er to ulike prosesser, som elevene opplever som mer eller mindre adskilt i et forarbeid og et etterarbeid. Tolkningen inviterer til meningsutvikling og skrivingen presenterer den kunnskapen. Her er vurderingssituasjonen sentral. Uten vurderingssituasjonen kan man tenke seg at prosessen hadde spilt en viktigere rolle for elevene, og at skrivingen ikke bare hadde vært presentasjon. Magnus opplever også at tolkningen er todelt: i en objektiv og en mer subjektiv del. På den måten utfordrer sjangeren elevene, fordi de må finne balansen mellom deres egen tolkning og bruk av faglighet, deres egen utforskning og presentasjon av tolkningen.

Basert på poengene jeg her har trukket fram, er det særlig noen aspekt man kan ta med seg videre i norskfaglig praksis. For det første er det elevenes fokus på kontekst som en del av sjangeren, og hvordan nettopp konteksten påvirker elevenes arbeid og valg. Det kommer tydelig fram hvordan elevene trekker paralleller mellom sjangeren og vurderingen, og at vurderingen legger føringer for det skrive- og tolkningsarbeidet elevene gjør, og hva de opplever som viktig. Skriving kan fungere både som kunnskapsutvikling og presentasjon. I en litterær tolkning skal elevene gjøre begge deler, men det kan virke som at vurderingssituasjonen begrenser den utforskende skrivehandlingen fordi det innebærer risiko og belønning for elevene. Vurderingen og prosessen illustrerer to ulike stadier i et skriveforløp, som begge påvirker hverandre og som kan forstås i lys av skolens pedagogiske og institusjonelle praksiser. Elevenes opplevelse av å skrive litterær tolkning belyser spenningen som finnes i skriving som både kunnskapsutviklende og formidlende aktivitet.

På bakgrunn av dette kan det være hensiktsmessig å tematisere for elevene at skriveaktiviteter kan være både monologiske og dialogiske, men at det nettopp er avhengig av kontekst. Tydelig undervisning om sjanger, form og formål kan bidra til at elevene får et mer bevisst forhold til valg av skrivehandling til ulike situasjoner, og hvordan skriftlige aktiviteter kan fungere ulikt, nettopp avhengig av konteksten.

Det andre aspektet jeg ønsker å trekke fram her, er den litterære tolkningen som en grovt sett todelt sjanger. Den ber om en tolkningsprosess og en skriveprosess, og at man som lærer må være klar over at det er to ulike former for kunnskap elevene skal beherske og vise fram:

tolkning og skriving. Elevene står sentralt i arbeidet med tolkning av tekster, med sine forkunnskaper og erfaringer. I lys av denne todelingen kommer spenningsfeltet mellom litterær kompetanse og vurderingen av slik kompetanse i en stilistisk sjanger, til syne. I en litterær tolkning kan man ikke vurdere elevenes tolkningsprosess og performative literacy, men heller elevenes presentasjon av en slik tolkning. Dette kommer til uttrykk i elevenes organisering av skriveprosessen, med tolkningsprosessen som første steg, og skriveprosessen som en presentasjon av denne tolkningen. Skrivingen i seg selv er ikke rettet mot en utforskende skrivehandling, men heller som en formidling av tolkningen de allerede har utformet. Den litterære tolkningen brukes i dag i mange vurderingssituasjoner, og det kan være hensiktsmessig å være oppmerksom på hvordan sjangeren spør etter to prosesser, der begge ikke er like lette å vurdere i en skriftlig sjanger, og at vurderingssituasjonen påvirker elevenes tolkningsarbeid og opplevelse av tolkningsprosessen i norskfaglig sammenheng.

Litteraturliste

- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2012). Å være hjemme i teksten. Om skrivemåter, kildebruk og tekstvurdering i faglig og essayistisk skriving i videregående opplæring. I S. Matre & A. Skaftun (Red.), *Skriv! Les! Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 83-100). Trondheim: Akademika Forlag
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. (R. T. Slaatelid, overs.). Oslo: Ariadne
- Berge, K. L. (2005). Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget/LNU
- Berge, K. L. (2012) Normprosjektet: utvikling av skriveoppgaver og strategier for vurdering: våren 2012. Hentet fra: <http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2012/03/BergeNormprosjektetoppgaver16032012.ppt>
- Blau, S. (2003). *The literature workshop. Teaching texts and their readers*. Portsmouth: Heinemann
- Blau, S. (2010). Academic Writing as Participation: Writing Your Way In. I P. Sullivan, H. Tinberg & S. Blau (Red.), *What is "College-Level" Writing? Volume 2: Assignments, Readings, and Student Writing Samples* (s. 29-56). Urbana, IL: NCTE
- Claudi, M. (2019). (Under utgivelse). I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke). *Norsklæreren*, 43(2).
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep. Om skriving, skrivestrategier og elevers tekstsaking* (s. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget
- Galbraith, D. (2009). Writing as discovery. I V. Connelly, A. L. Barnett, J. Dockrell & A. Tolmie (Red.), *Teaching and learning writing* (s. 5-26). Leicester: The British Psychological Society
- Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic journal of literacy research*, Vol. 2., 1-18. Hentet fra: <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/271>.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. *Rhetorica Scandinavia. Tidsskrift for norsk retorikforskning*, (18), 92-105.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L.S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3-44). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk forlag

- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarer til utkast.* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. T. M. Anderssen & J. Rygge, overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Linell, P. (1992). The Embeddedness of Decontextualization in the Contexts of Social Practices. I A. H. Wold (Red.), *The Dialogical Alternative* (s. 253-271). Oslo: Scandinavian University Press
- Nielsen, I., Gourvenec, A. F. & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A. Skaftun, R. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 181-198). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole.* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard educational review*, 78(1), 40-59. Hentet fra: https://search.proquest.com/docview/212267873?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo
- Skjelbred, D. (2014). *Elevers tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring.* Oslo: Cappelen Damm AS
- Skorgen, T. (2006). Hans-Georg Gadamer – fordommens produktive mening og forståelsens universalitet. I S. Lægroid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutikk – en innføring* (s. 219-244). Oslo: Spartacus Forlag
- Skrivesenteret. (2013, april). Skrivehjulet. Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Smidt, J. (1988). *Seks lesere på skolen – hva de søkte, hva de fant. En empirisk studie av litteraturarbeid i den videregående skolen* (Doktoravhandling). Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Smidt, J. (1997). Skriveforskning som møtested for tekstteori og sosial teori. I L.S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 205-236). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk forlag
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finnlareplan/lareplan/?kode=NOR1-05>

- Utdanningsdirektoratet. (2017, 14. februar). Rammeverk for eksamen. Hentet fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-eksamen/2.hva-er-eksamen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Sensorveiledning. Hentet fra: <https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html#?k=NOR1-05&start=1&r1=%C7%82%C7%8256696465726567c3a5656e6465&r1val=Videreg%C3%A5ende&r2=%C7%82%C7%8253656e736f727665696c65646e696e676572&r2val=Sensorveiledninger&r3=%C7%82%C7%82323031382d31&r3val=V%C3%A5r%202018>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Vurderingsskjema. Hentet fra: <https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html#?k=NOR1-05&start=1&r1=%C7%82%C7%8256696465726567c3a5656e6465&r1val=Videreg%C3%A5ende&r2=%C7%82%C7%82567572646572696e6773736b6a656d616572&r2val=Vurderingsskjemaer&r3=%C7%82%C7%82323031382d31&r3val=V%C3%A5r%202018>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. mars). *Høring – Læreplan i norsk*. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>
- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. (A. Kozulin (Red.), T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry. Toward a Sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University press
- Wells, G. (2006). Monologic and Dialogic discourses as Mediators of Education. *Research in the Teaching of English* 41(2), 168-175.
- Aase, L. (1991). *Skriveopplæring og sjanger. Analyse av elevtekster og strategier for veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som dannelse. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48-58). Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguider

Vedlegg 2: Oppgavehefte

Vedlegg 3: Elevenes førsteutkast med tilbakemelding

Vedlegg 4: Elevenes ferdige litterære tolkninger

Vedlegg 5: Vurdering av elevenes tekster

Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Intervjuguider

Hei, og velkommen til første intervju.

Alle data jeg samler inn vil være anonyme. Jeg tar opp intervjuene, men dataene slettes for godt når prosjektet er fullført, og vil også anonymiseres. Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet, eller forhøre deg om hva slags informasjon jeg har lagret på deg. Intervjuet vil vare ca. 30 min og jeg vil stille deg noen relativt åpne spørsmål, og kanskje noen oppfølgingsspørsmål. Det viktigste her er at du forteller om din opplevelse av å prosessen det er å tolke litterære verk og det å skrive en litterær tolkning/analyse. Hvis du har spørsmål må du ikke nøle med å stille dem.

Åpningsspørsmål:

1. Hvor gammel er du?
2. Kan du fortell litt om ditt forhold til litteratur?
 - a. Leser du mye?
3. Hva tenker du når jeg sier litterær analyse/tolkning?
 - a. *Kommer til å bruke litterær analyse og litterær tolkning om hverandre, men i hovedsak betydning tolkning – helheten ved analysen*

Del 1: Sjangeren litterær tolkning

1. Hvordan har du (klassen) arbeidet med litterær tolkning tidligere?
 - a. Vg1? Muntlig? Skriftlig?
2. Hva slags tanker har du om litterær tolkning?
 - a. Hva må til for å forstå en tekst?
 - b. Hvordan går du frem for å tolke en tekst?
3. Hva tenker du om den skriftlige sjangeren litterær tolkning?
 - a. Hva slags sjanger er det?
 - b. Hva krever sjangeren av deg som skriver?
 - c. Hva slags kontekst kan sjangeren være aktuell i?
4. Hva er forskjellen på å tolke en tekst i samtale og å tolke en tekst skriftlig?
 - a. Er det noen forskjell?

Del 2: Oppgaveteksten

1. Hva tenker du om oppgaveteksten du har fått av læreren din?
 - a. Hvordan tolker du oppgaven?
 - b. Hva må til for at du forstår oppgaven?
2. Hva tenker du om teksten du skal analysere/tolke?
 - a. Kjenner du til teksten som hører til oppgaven?
 - b. Har du lest den før? Lest den nå?

Del 3: Skriveprosessen

1. Hva gjør du i førskrivings-fasen?
 - a. Hvordan starter du skriveprosessen? Første-møte med teksten?
 - b. Tar du i bruk noen strategier?
2. Hvordan fortsetter du skriveprosessen?
 - a. Altså: hva tenker du på når du skriver førsteutkastet?

Avrundingsspørsmål

1. Er det noe du har lyst til å legge til eller kommentere?

Tusen takk for at du tok deg tiden. Neste intervju vil bli etter at du har fått tilbakemelding på førsteutkastet ditt, og jeg vil avtale nærmere med læreren din og deg akkurat når det blir.

Hei og velkommen til andre intervju.

Jeg minner om at alle data jeg samler inn vil være anonyme. Jeg tar opp intervjuene, men dataene slettes for godt når prosjektet er fullført, og vil også anonymiseres. Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet, eller forhøre deg om hva slags informasjon jeg har lagret på deg. Intervjuet vil vare ca. 30 min og jeg vil stille deg noen relativt åpne spørsmål, og kanskje noen oppfølgingsspørsmål. Det viktigste her er at du forteller om din opplevelse av å prosessen det er å tolke litterære verk og det å skrive en litterær analyse. Hvis du har spørsmål må du ikke nøle med å stille dem.

Åpningsspørsmål:

1. Hvordan syns du det går med skriveoppgaven?
 - a. Hvor langt er du kommet? Hvordan er det å skrive?

Del 1: Skriveprosessen

1. Hvordan opplevde du å skrive førsteutkastet til oppgaven?
 - a. Hvordan spilte førskrivings-fasen inn i skriveprosessen?
2. Hva tenker du om tilbakemeldingen du har fått på førsteutkastet?
 - a. Hvordan forstår du den? Hvordan bruker du den?
3. Hvordan opplever du å få respons på skrivearbeid?
 - a. Hva hjelper slike tilbakemeldinger med?
4. Hva gjør du for å komme videre med skrivingen nå?
 - a. Hvilke strategier bruker du? Hvordan?
 - i. Oppskrift/mal/skriverammer? Sjekkliste?
 - ii. Hva synes du om å bruke strategier/skriverammer?
5. Hva har du lært så langt? Kunne noe vært annerledes fra læreren eller din sin side?

Del 2: Oppgaven

1. Hva slags tanker har du om oppgaveteksten nå? Har noe endret seg?
2. Hva slags tanker har du om diktet nå? Har tolkningen din endret seg?
 - a. Hva legger du vekt på?
 - b. Personlig erfaring eller faglig teorier?
3. Hvordan presenterer du tolkningen i teksten din?
 - a. Hvordan bruker du relevant fagspråk og faglig teori? (fagbegreper? Teorier? Litterære perioder?)
4. Hva slags tanker har du om konteksten du skriver i? Hva slags kontekst ser du for deg at du skriver i?
 - a. Hva, hvordan, hvem, hvorfor?

Del 3: Fag- og teoribruk/sjangeren litterær tolkning

1. Hva tenker du om sjangeren litterær tolkning? Har noe endret seg siden sist?
2. Hvordan tolker du det litterære verket? Hvordan skaper du mening?
3. Hvordan presenterer du tolkningen i teksten din?
 - a. Fagspråk, teori, historie?
4. Hvordan opplever du at du plasserer deg i teksten din, som skriver/tolker?
 - a. Valg av teori, begreper?
 - b. Hvem skriver du til? Mottaker?
 - c. Begrunnelser, egne vurderinger?

Avrundingspørsmål:

Er det noe du vil legge til, endre eller kommentere?

Hei og velkommen til tredje og siste intervju.

Jeg minner om at alle data jeg samler inn vil være anonyme. Jeg tar opp intervjuene, men dataene slettes for godt når prosjektet er fullført, og vil også anonymiseres. Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet, eller forhøre deg om hva slags informasjon jeg har lagret på deg. Intervjuet vil vare ca. 30 min og jeg vil stille deg noen relativt åpne spørsmål, og kanskje noen oppfølgingsspørsmål. Det viktigste her er at du forteller om din opplevelse av å prosessen det er å tolke litterære verk og det å skrive en litterær analyse. Hvis du har spørsmål må du ikke nøle med å stille dem.

Åpningsspørsmål:

1. Kan du beskrive hvordan du har opplevd hele prosessen, fra du fikk oppgaven til du hadde levert et ferdig produkt av den litterære tolkningen?
2. Hvorfor arbeider vi slik med skjønnlitteratur i norskfaget?

Del 1: Oppgaven og oppgaveteksten:

1. Hvordan opplevde du å skrive en litterær analyse?
 - a. Hva tenker du om oppgaveteksten?
 - b. Hva tenker du om det ferdige produktet du har skrevet?
2. Hvordan opplever de overgangen fra en åpen tolkningssituasjon til en skriftlig sjanger?
 - a. Fra samtale om diktet til teksten om diktet?
3. Hva er viktig i en skriftlig litterær analyse?
 - a. Hvorfor er det noe vi gjør i norskfaget? Hva får du ut av det?

Del 2: Deg selv og fagbegreper/teori

1. Hvordan synes du det var å tolke diktet?
 - a. Hvordan tolker du diktet?
 - i. Plassert i et litteraturvitenskapelig landskap? Teoretisk? Faglig? Personlig? Meningen i det? Hva bruker du for å skape mening?
 - ii. Hvordan opplever du diktet?
 - b. Hvordan har tolkningen endret seg gjennom prosessen?
2. Hvordan opplever du din egen ”stemme” eller posisjon i den litterære analysen?
 - a. Faglige begreper? Teori? Litterære perioder? Egne tolkninger? Pronomen?
3. Hvordan kommer din tolkning til uttrykk i teksten?

Del 3: Skriveprosessen

1. Hva slags tanker har du om skriveprosessen du har vært gjennom?
 - a. Fra første møtet, ide og samtale til ferdig individuelt produkt?
 - b. Førskrivning, utkast, respons og ferdig produkt?
 - c. Hvordan syns du en slik skriveprosess er?
2. Hva slags tanker har du om å tolke litteratur muntlig vs. å tolke litteratur skriftlig?
 - a. Samtalebasert i vg1?
 - b. Skriftlig i vg2?
3. Hva slags nivå ønsker du å ligge på faglig? Hva tror du at du ligger på? Motivasjon?

Avrundning:

1. Hva har du lært av denne prosessen det har vært å skrive en litterær analyse?
2. Er det noe du vil legge til eller kommentere?

Tusen takk for at du har deltatt i undersøkelsen.

Vedlegg 2: Oppgavehefte (3 sider)

Fagdag

Dikttolking

Vedlegg:

-«uten tittel» av Lina Undrum Mariussen, 2011

Tolk diktet.

Kommentar:

Du skal skrive om både form og innhold i diktet. Du skal gjøre greie for virkemidler og den funksjonen de har, og begrunne dine egne tanker om teksten. Bruk relevant fagspråk.

Vedlegg 1

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

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

slik forsvinner du
fra startlistene, klasselistene, venninnenes planer

de stryker deg ut
jeg stryker deg varmt over ryggen
trekker sperrebånd opp foran huset: beklager
vi har stengt

Av Lina Undrum Marinsen
Fra Finne deg der inne og hente deg ut, 2011

Analyser, tolking, sammenlikninger				
1	Karakter 2	Karakter 3 – 4	Karakter 5 - 6	Begrunnelse for vurderingen, med henvisning til teksten
Analyser, tolking og sammenlikninger	Den aktuelle elevteksten	Den aktuelle elevteksten	Den aktuelle elevteksten	
	har en viss struktur og sammenheng	har stort sett hensiktsmessig struktur og god sammenheng	har hensiktsmessig struktur og god sammenheng	
	har med noen relevante momenter og/eller eksempler	har relevante momenter og/eller eksempler	har relevante momenter og/eller eksempler, med god bredde	
	bruker noe fagspråk	bruker relevant fagspråk	bruker presist og relevant fagspråk	
	peker på noen virkemidler i tekster	gjør greie for noen virkemidler og viser i noen grad hvordan de fungerer i teksten	gjør greie for virkemidler og viser hvordan de fungerer i teksten	
	peker på noen sider ved tema/ budskap/hovedsynspunkt	gjør greie for tema/ budskap/hovedsynspunkt	gjør greie for tema/budskap/hovedsynspunkt på en selvstendig måte	
	reflekterer over tekster på en enkel måte, har noen vurderinger	reflekterer over tekster på en faglig relevant måte, har vurderinger og grunnleggende synspunkter	reflekterer over tekster på en selvstendig måte, har vurderinger og grunnleggende synspunkter	
	viser en viss kjennskap til den kulturhistoriske sammenhengen	viser at eleven kan plassere tekster kulturhistorisk, med noe forståelse for sammenhengen	viser at eleven kan plassere tekster kulturhistorisk, med forståelse for sammenhengen	
bruker eventuelle kilder på en delvis relevant måte	bruker eventuelle kilder på en relevant og etterprøvbart måte	bruker eventuelle kilder relevant, etterprøvbart og selvstendig		
				Karakterforslag:

1	Karakter 2	Karakter 3 – 4	Karakter 5 – 6	Begrunnelse for vurderingen, med henvisning til teksten
	Eksamenssvaret	Eksamenssvaret	Eksamenssvaret	
Hovedinntrykk	er i noen grad et relevant svar på langsvarsoppgaven	er et stort sett relevant svar på langsvarsoppgaven	er et utfyllende og relevant svar på langsvarsoppgaven	
	viser noe forståelse og bruk av de vedlagte tekstene	viser at eleven forstår og bruker de vedlagte tekstene	viser god forståelse og bruk av de vedlagte tekstene	
	er enkelt eller uklart formulert	er stort sett godt formulert, med hensiktsmessig ordforråd	er gjennomgående godt formulert, med nyansert ordforråd	
Språk og formelle ferdigheter	har sammenbinding mellom setninger og avsnitt	har nokså god/god sammenbinding mellom setninger og avsnitt	har god sammenbinding mellom setninger og avsnitt	
	viser at eleven mestrer hovedformene i formverket til en viss grad	viser at eleven stort sett mestrer formverket	viser at eleven mestrer formverket	
	viser at eleven mestrer ortografi og tegnsetting til en viss grad	har stort sett korrekt ortografi og tegnsetting	har gjennomgående korrekt ortografi og tegnsetting	
	skiller mellom sitat og egenprodusert tekst og oppgir kilder	markerer sitat og viser til kilder på en ryddig måte	markerer sitat og viser til kilder ryddig og nøyaktig	

Vedlegg 3: Elevenes førsteutkast med tilbakemelding

Magnus

Slik forsvinner du

Diktet er skrevet av Lina Undrum Mariussen i 2011. Det er et relativt kort dikt med 4 tydelige avsnitt. Diktet er fra en tekstsamling kalt, Fra finne deg der inne og hente deg ut, 2011. Diktet er "uten tittel" og har derfor valgt ut en strofe fra diktet og brukt det som overskrift.

Motivet med diktet er at det er to personer det handler om. Les denne første setningen en gang høyt for deg selv. Gir den mening? Det handler om jeg-personen (er det dette fagordet vi bruker om stemmen i et dikt?) og en annen person "du". Den andre personen "du" har gått på skole og idrett. Diktet sier noe om at denne personen er borte. Motivet med diktet har også med at man forsvinner fort, folk glemmer fort og ting forandrer seg raskt. (er dette motivet?)

Tematikken med dette diktet tolker jeg som at det er en jente som har en hindring for seg selv og som stenger seg selv inne. Diktet fortelles i 1. person. Hovedpersonen "du" i diktet tolker jeg som ei jente fordi det står "og ei anna jente er blitt den raskeste". Jeg tolker også det lyriske jeg som ei jente, jeg tolker diktet som at de er venninner fordi i diktet står det "jeg stryker deg varmt over ryggen". Det virker som hovedpersonen ("du") ikke lenger er på skolen fordi i diktet står det "vennene dine står i skolegården, de skyver lufta mellom seg der du skulle stått". Det er flere lignende av det samme eksempelet i diktet. Jeg tolker det som at denne jenta har en hindring for seg selv. At hun sliter med angst eller depresjoner. Det virker som at hun er borte fra skole og trening veldig lenge og at venner og trener glemmer henne. Som om hun er død. Høres ut som hun stenger seg selv inne i sitt eget hus. Dette kan jeg bevise med at det står i diktet "trekker sperrebånd opp foran: beklager vi har stengt". Det virker som at jeg-personene er eneste venninnen hun har for tiden. At hun har mistet alle de andre fordi hun er hjemme for seg selv. Folk glemmer henne så fort.

Forfatteren har tatt i bruk flere virkemidler i diktet. De to mest sentrale virkemidlene i dette diktet er metaforer og å underliggjøre.

Virkemidler:

Metafor

Underliggjøre

du er på god vei. Se kommentarene mine i margin. Ellers har du nevnt flere virkemidler, tipper det blir litt langt om du skal skrive om så mange. Bestem deg for for eksempel to og gjør det grundig med forklaringer og gode eksempler fra diktet.

Husk også at du må skrive noe om virkningen av virkemidlene, som vi har snakka om flere ganger. Og husk å bruke fagbegrepene du kan når du forklarer. Vær nøye på at du leser over avsnittene og sjekker at du har en tydelig temasetning, som forteller leseren hva avsnittet vil handle om.

Når det gjelder språket, er jo dette bare et førsteutkast, så det skal du jobbe mer med når vi nærmer oss innlevering. Men tenk litt ekstra på sammenbinding mellom setninger og også fra avsnitt til avsnitt. Den siste setningen i avsnittet må gjerne peke litt mot hva neste avsnitt skal handle om.

Hva med egen opplevelse av lesinga? Hva kan diktet fortelle leseren om livet og hva det vil si å være et menneske? Hva er det med den tiden vi lever i som gjør at dette er en aktuell tekst for ungdom å lese? Husk å skrive litt om det også!

Lykke til med den videre jobbinga, ikke nøl med å spørre om hjelp dersom du lurer på noe.

Du skal skrive om både form og innhold i diktet. Du skal gjøre greie for virkemidler og den funksjonen de har, og begrunne dine egne tanker om teksten. Bruk relevant fagspråk.

innhold:

- motiv
- tema
- budskap

form:

- hvordan diktet er utformet: strofer, rim, rytme.
- hvilke ord er brukt: ordvalg (assosiasjoner), språklige bilder.
- andre språklige virkemidler: lyriske jeg, snakker diktet *til* noen?

Uten tittel

“Uten tittel” er skrevet av Lina Undrum Mariussen i 2011. Det er et dikt bestående av 4 strofer og 21 verselinjer. Det er et dikt som handler om en jente (“du” i teksten) som har sluttet å gå på skolen, og dermed etter hvert drifter bort fra venninnene sine og det gamle livet sitt.

Når det kommer til tematikk, tolker jeg at jenta i diktet har sluttet å gå på skolen på grunn av en hindring i livet hennes. I mine øyne gir det mening at dette ikke nødvendigvis er fordi jenta er død, men istedet har en form for hindring som gjør at hun ikke kommer på skolen lenger, som for eksempel angst eller depresjon. Dette tenker jeg fordi i slutten av diktet forteller det lyriske jeg’et at “de stryker deg ut. jeg stryker deg varmt over ryggen.”, og da gir det mening at det lyriske jeg’et gir jenta en form for trøst. Dette viser igjen tilbake på det med en mulig form for angst eller depresjon.

I tillegg avsluttes diktet med “(jeg) trekker sperrebånd opp foran huset: beklager vi har stengt”, noe jeg oppfattet som det at det lyriske jeg’et og jenta ville ha privatliv. Jenta i diktet og jeg’et kan da muligens ha en sterk relasjon, til og med en romantisk en. Ja, det kan du godt ha rett i. Hvilke andre relasjoner er det mulig å tenke seg?

Det virkemiddelet som er blitt brukt aller mest er gjentakelse. Ordene du/deg/ditt/dine blir gjentatt 9 ganger, noe som setter et stort fokus på det at det lyriske jeg’et snakker *til* noen, altså jenta i diktet.

Et annet virkemiddel som brukes er metafor: “en mandag morgen i august, er du en tom stol når navnet ditt ropes opp”. Siden diktet som sagt ikke har noen tittel, er dette det første vi leser. Husk regelen om at ett emne skal behandles i ett avsnitt. Lag to her, med andre

ord. Og bygg ut slik at de ikke blir så korte. For eks metaforen du nevner. Hva er effekten av at det er brukt metafor som virkemiddel her?

Det er ingen spesiell rytme i diktet, men mer åpne setninger og pauser. Hva mener du med dette? Dette synes jeg gir en veldig naturlig effekt, og det får temaet til å virke mer ekte, realistisk og levende. I tillegg er det ikke rim, noe som gir et mer moderne preg. Hvorfor er dette viktig å nevne da? Diktet har ingen tittel, og bruker ikke stor bokstav eller punktum, noe som i mine øyne gir en "endeløs" effekt til hver verselinje. Dette er interessant. Hva mener du? Forklar nærmere.

En stor del av dette diktet er det lyriske jeg'et, og denne jenta ("du") som jeg'et snakker til. Som sagt

Assosiasjoner

Språklige bilder

Konklusjon?

Håper du har tenkt til å ta motivet i et eget avsnitt eller i en egen del av et avsnitt og gå litt grundigere til verks. Tenk deg at du må fortelle en som aldri har lest diktet hva det handler om før du begynner å tolke.

Du nevner flere sentrale virkemidler, både metaforer og gjentakelse. Her kan du godt ta deg bedre tid.

Du nevner det lyriske jeg-et og at det er et du. Bra.

Når det gjelder oppbygginga av teksten din kan du godt tenke litt ekstra på å ha god sammenheng mellom setningene og også mellom avsnittene. Tenk på at den siste setningen i et avsnitt skal peke mot hva det neste avsnittet vil handle om. Det skaper god flyt i teksten din.

Hva gir diktet oss lesere? Hvorfor skal vi lese det? Er det aktuelt i dag? Prøv å knytte tematikken til noe i ditt eller andre ungdommers liv.

Anne

I diktet skrevet av Lina Undrum Mariussen fra diktsamlingen *Finne deg der inne og hente deg ut, 2011*. Kan man føle på en dyster og anspent stemning gjennom strofene som bygger på motivet til forfatteren. Ensomhet og sårbarhet er dermed to store aspekter i teksten. Også det at diktet ikke har noe navn, gir det også ikke noe identitet som vi ser igjen i du'et i teksten. Mariussen bygger på dette med gode skildringer i diktet.

Ja, her er du jo allerede inne på flere spennende aspekter ved teksten, jeg gleder meg til å se hva du får ut av dette diktet. Jeg liker godt det du skriver om tittelen. Håper at du skriver mer om dette i den ferdige teksten din.

Du nevner sentral tematikk, pass på at du finner noe i teksten som "bevis". Hva er det i teksten som sier deg at sårbarhet er et tema? Og ensomhet? Her er det jo supert om du greier å knytte det til noen ord om hvorfor dette er interessant tematikk for ungdommer. Om du synes at det er det da. Og hvorfor skal vi lese slik litteratur?

Du nevner flere ting du kan bygge ut i tolkinga di, skildringer, oppbygging, stemninga (hvilke virkemidler er brukt for å få fram stemninga?) og tittelen.

Stå på og ikke glem å spørre om veiledning dersom du trenger det underveis.

Vedlegg 4: Elevenes ferdige litterære tolkninger

Magnus

Slik forsvinner du

Diktet er skrevet av Lina Undrum Mariussen i 2011. Det er et relativt kort dikt med 4 tydelige avsnitt. Diktet er fra en tekstsamling kalt, Fra finne deg der inne og hente deg ut, 2011. Diktet er “uten tittel” og har derfor valgt ut en strofe fra diktet og brukt det som overskrift.

Diktet har et motiv. Motivet er bare det overfladiske i diktet og det mest konkrete. Ved første øyekast ser vi at dette diktet har en tradisjonell form med inndeling av strofer og verselinjer. Disse 4 strofene som hver inneholder 2-10 verselinjer skaper noe rotete struktur. Det er et ubundet dikt som starter med to store avsnitt etterfulgt av to små. De to siste legges ekstra godt merke til, i og med at de er så korte og ordene blir så tydelige. Korte setninger passer godt til diktet, med tanke på at det er mange mulige måter å tolke det på.

Tematikken med dette diktet tolker jeg som at det er en jente som har en hindring for seg selv og som stenger seg selv inne. Hovedpersonen “du” i diktet tolker jeg som ei jente fordi det står “og ei anna jente er blitt den raskeste”. Diktet har en fortellerstemme som fortelles i 1. person. Jeg tolker det lyriske jeg som ei jente, jeg tolker diktet som at de er venninner fordi i diktet står det “jeg stryker deg varmt over ryggen”. Det virker som hovedpersonen (“du”) ikke lenger er på skolen fordi i diktet står det “vennene dine står i skolegården, de skyver lufta mellom seg der du skulle stått”. Det er flere lignende av det samme eksempelet i diktet. Jeg tolker det som at denne jenta har en hindring for seg selv. At hun sliter med angst eller depresjoner. Det virker som at hun er borte fra skole og trening veldig lenge og at venner og trener glemmer henne. Som om hun er død. Høres ut som hun stenger seg selv inne i sitt eget hus. Dette kan jeg bevise med at det står i diktet “trekker sperrebånd opp foran: beklager vi har stengt”. Det virker som at jeg-personene er eneste venninnen hun har for tiden. At hun har mistet alle de andre fordi hun er hjemme for seg selv. Folk glemmer henne så fort.

Forfatteren har tatt i bruk flere virkemidler. Det er noen som er mer sentrale enn andre. Når vi snakker om metaforer bruker vi ordet i overført betydning. Denne typen overføringer er basert på likskap. Det vil si at man bruker et ord i en annen språklig sammenheng og med en annen

mening enn det man vanligvis har. Et godt eksempel på en metafor i diktet er “en mandag i august er du en tom stol”. Diktet har flere av slike eksempler og disse eksemplene er med på å forme diktet. I denne betydningen skal det vise at man forsvinner. Man blir glemt og ingen tenker over det. Forfatteren har også et ordvalg som enkelt gir mottakeren et negativt inntrykk på teksten. Flere minusord som for eksempel “ingenting” og “tom” gjentas flere ganger. Ordene er i seg selv ikke særlig negativt ladd, men i denne settingen blir automatisk det. Dette vekker dystre følelser og tanker hos leseren.

Jeg vil konkludere dette diktet med at dette var et interessant dikt som var vanskelig å forstå seg på. Det var mye som sto i mellom linjene og det at diktet ikke hadde noen overskrift gjorde det bare enda vanskeligere. Jeg føler jeg fant en passende overskrift som forteller mye om hva diktet handler om. Diktet hadde flere virkemiddel, men jeg fokuserte bare på de mest sentrale fordi det var de som påvirket diktet mest. Jeg mener diktet prøver å fortelle oss om livet og hvordan det er å være menneske. Det at man fort kan glemme hverandre og at det stadig skjer forandringer. Dette diktet er veldig aktuell for ungdom å lese. Tiden vi lever i nå har så store forandringer hele tiden som gjør det så enkelt å glemme hverandre. Jeg mener dette diktet er en påminnelse om at vi må huske på hverandre. En lærerik prosess.

Nora

En tom stol

Lina Undrum Mariussen har skrevet et dikt uten tittel, som er hentet fra *Finne deg der inne og hente deg ut* (2011). Det er et dikt som handler om ei jente (“du” i teksten) som har sluttet å gå på skolen, og dermed etter hvert drifter bort fra venninnene sine og det gamle livet sitt. I tillegg leser vi diktet gjennom det lyriske jeg-ets øyne, noe som har en stor innvirkning på tematikken. I denne dikttolkningen skal jeg ta for meg diktets motiv, inndeling, form, språklige virkemidler og tema, og se på hvilken funksjon de har i diktet.

Motivet i diktet kan som sagt beskrives som ei jente som sakte men sikkert drifter bort fra det gamle livet sitt. I den første strofen forteller diktet om at det plutselig er en tom stol i klasserommet der jenta skulle ha vært, og at hun skulle ha svart da navnet hennes ble ropt opp. Videre forteller det lyriske jeg-et om vennene hennes som i starten “skyver lufta mellom seg”, men raskt går videre og lar andre ta over venninnens plass. Både i skolegården, på bussen og på løpetreninga, der “treneren avfyrrer startpistolen, sjøl om du mangler i ytterste bane”. Imens de andre “stryker henne ut” stryker derimot det lyriske jeg-et henne “varmt over ryggen”, og “trekker sperrebånd opp foran huset”.

Diktet består av 4 strofer og til sammen 21 verselinjer. De to første strofene består av mange verselinjer, men de to siste strofene består av ganske få verselinjer. Det er ingen spesiell rytme i diktet, men mer åpne setninger og pauser, på grunn av at det ikke er noe punktum etter hver verselinje. Disse pausene gir en følelse som får temaet til å virke mer ekte, realistisk og levende. I tillegg er det ikke rim, derfor har diktet en modernistisk form med såkalt frie vers. Diktet har ingen tittel, og bruker ikke stor bokstav eller punktum, noe som kan gi en “endeløs” effekt til hver strofe. Funksjonen kan være at leseren føler at setningene varer lenger og på en måte “lever videre” i tankene når man har lest ferdig en strofe. Gjentakelse er et virkemiddel som skaper en slags flyt i diktet. Pronomenene du/deg/ditt/dine blir gjentatt ni ganger, noe som setter et stort fokus på det at det lyriske jeg-et snakker *til* noen, altså jenta i diktet.

I diktet finner vi flere språklige bilder og virkemidler. Et av virkemiddelene som brukes er metafor, det vil si å bruke ord i overført betydning: “en mandag morgen i august, er du en tom stol når navnet ditt ropes opp”. Siden diktet som sagt ikke har noen tittel, er dette det første vi leser. Effekten av dette er at vi med én gang får et bilde av “du”-personens betydning i diktet,

da ord som refererer til jenta allerede er blitt nevnt to ganger (du og ditt). Når vi får høre at jenta er en “tom stol” kan dette bety at jenta plutselig ikke møtte opp på skolen, og da er det mulig at man begynner å tenke på hvorfor hun ikke er der. Den tomme stolen kan igjen knyttes til tematikken, som vi skal utdype mer om senere. Et annet virkemiddel er personifikasjon, som betyr å gi abstrakte begrep menneskelige egenskaper. Personifikasjon blir brukt i verselinja “de skyver lufta mellom seg”. Virkemidlet gjør at vi tenker at vennene hennes ikke helt vet hva de skal gjøre med den manglende plassen der “du” skulle ha stått, og man kan kjenne på savnet de føler. Det lyriske jeg-et, og denne jenta (“du”) som jeg-et snakker til, er en stor del av diktet. Som sagt er gjentakelse en viktig del av oppsettet, som understreker at det lyriske jeg-et snakker *til* jenta. Diktet har derfor en synsvinkel som er skrevet i førsteperson, det vil si gjennom øynene til jeg-personen.

Når det kommer til tematikk, kan det tolkes som om jenta i diktet har sluttet å gå på skolen på grunn av en hindring i livet hennes. Dette kan gi mening, ikke nødvendigvis fordi jenta er død, men fordi noe forhindrer henne fra å dra på skolen, som for eksempel angst eller depresjon. I slutten av diktet forteller det lyriske jeg-et at “de stryker deg ut. jeg stryker deg varmt over ryggen.”, og derfor gir det mening at det lyriske jeg-et gir jenta en form for trøst. Dette viser igjen tilbake på det med en mulig form for angst eller depresjon. I tillegg avsluttes diktet med at “(jeg) trekker sperrebånd opp foran huset: beklager vi har stengt”, noe jeg oppfatter som at det lyriske jeg-et og jenta ville ha privatliv. Jenta i diktet og jeg-et kan da muligens ha en sterk relasjon, til og med en romantisk en. Noen andre relasjoner det er mulig å tenke seg kan være det at jenta faktisk er død, og at det lyriske jeg-et ikke ønsker å slippe noen inn fordi han eller hun sørger over jentas død, og/eller gjensker minnene de hadde sammen med det å “stryke deg(minnene) varmt over ryggen”.

For å oppsummere er dette et dikt om ei jente som drifter bort fra det gamle livet sitt. De virkemidlene som blir brukt er gjentakelse, metafor og personifikasjon. I tillegg er synsvinkelen veldig viktig, da vi ser diktet gjennom det lyriske jeg-ets øyne. Min inntrykk er at jenta i diktet sliter av en form for psykisk lidelse, og dermed ikke kommer på skolen lenger. Denne tolkningen blir forsterket i den tredje siste verselinjen “jeg stryker deg varmt over ryggen”, fordi jeg-personen trøster jenta på en eller annen måte. Diktet kan i tillegg være en godt eksempel på hvordan det føles å pluseslig miste noen, og hvordan det påvirker dem rundt deg.

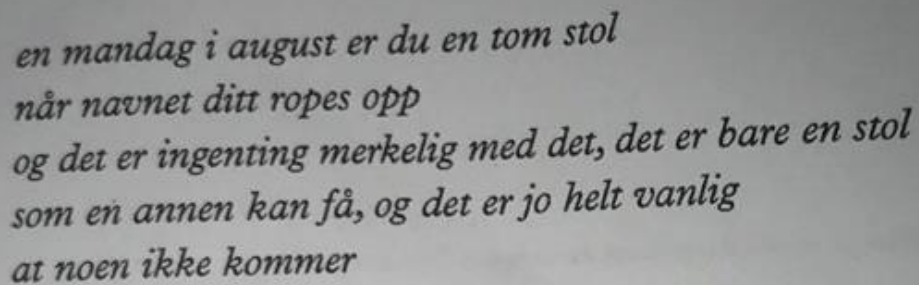
Kilder: Språklege verkemiddel MOMENT VG1, hentet fra Canvas

Anne

INGEN TITTEL AV LINA UNDRUM MARIUSSEN

Dette diktet er skrevet av Lina Undrum Mariussen og er hentet fra diktsamlingen Finne deg der inne og hente deg ut, 2011. Samlingen ble ifølge sykepleien.no (hentet 05.11.18 kl 19.10) til etter at forfatterens søster ble uforklarlig syk. Hele Mariussens hjem ble til et sterilt og stille sykehus, der alt var stille, mørkt og trist. For å komme seg gjennom hverdagen skrev hun lapper til søsteren. Lapper med ord og setninger som lå og fløt overalt. Lapper som gjenspeilte kaoset i rommet. Ord som gjenspeilte stillheten som hersket i huset og som gjenspeilte den frisks følelser blant den mørke sykdommen. Ordene ble etter hvert systematisert og diktsamlingen “finne deg der inne og hente deg ut” ble til. Her skildrer hun to søstre. Den ene syk og den andre som prøver å gi søsteren nok trøst og styrke til å klare seg gjennom sykdommen.

Dette gjenspeiles også i dette diktet. Man kan føle på den dystre og anspente stemningen gjennom strofene som underbygger motivet til forfatteren. Vi kan føle på sårbarheten og vi kan føle på ensomheten. Diktet handler om plassen som står tom på skolen og hvordan verden fortsetter rundt den syke.



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

Det handler om at en plass er tom når skolen starter i august, men at det ikke er så merkelig. Den kan jo erstattes. Det viser motivet til forfatteren; livet går videre utenfor husets fire vegger. Diktet fortsetter med at nye venner kan erstatte plassen din i vennegjengen, treneren skyter i gang løpet selv om du ikke er klar i ytterste bane og hvordan bussen drar uten deg. Livet fortsetter og du er ikke med. Du forsvinner bare fra startlister, klasselister og venners planer.

*de stryker deg ut
jeg stryker deg varmt over ryggen
trekker sperrebånd opp foran huset: beklager
vi har stengt*

Diktet avslutter kontrastfullt med disse strofene og her kommer forfatterens motiv sterkest frem. Omverdenen stryker den syke ut. De får ting til å fungere, men inne i husets fire vegger er en alltid en viktig brikke. De vil alltid være der og ingen kan ta din plass i livene deres.

Stemningen i diktet er som tidligere skrevet dyster. Dette ser vi blant annet med at forfatteren ikke har brukt punktum eller stor bokstav. Det henger liksom i løse luften. Bare komma som viser at det kommer mer, det fortsetter. Det er ord som er kastet ut og plukket sammen, uten energi til å gjøre det ordentlig. Dette kan også beskrive en uendelighet. En sykeperiode kan føles uendelig, som om den aldri vil slutte. Noe annet som underbygger dette er forfatterens personlige fortellermåte. Hun henvender seg til deg. Dette i tillegg til gode skildringer og et gjenkjennelig tema gjør at vi blir dratt inn i diktet og sittende igjen med undring. Disse virkemidlene gjør diktet så nært og sårt, noe vi kan identifisere oss med. En kontrast til dette er at Mariussen har valgt å ikke ha noen tittel på diktet. Hun skaper nærhet og holder en armlengdes avstand på samme tid, noe som gjør leseren nysgjerrighet og nærhet.

Diktet er beskrivende og full av stemning. Vi leser et lyrisk dikt som fokuserer på den bestemte situasjonen skolestart. Skolestart kan være tøff for en som er kronisk syk. Sommeren har vært en friperiode. En periode der du slipper å tenke på alt du mister av skolefaglig og sosialt. Det er en tid der mange uansett er bortreiste og der det ikke er fokus på hva en går glipp av. Skolestart kommer derfor brått og kan oppleves vanskelig. Dette skildrer forfatteren godt med en intensitet av følelser og stemning. Diktet er kort og intens. Dette ser vi ved en åpen start og slutt, med verken stor bokstav eller punktum. Det sentrale i diktet er følelsene, sanseintrykkene og tankene som forfatteren har. Hun bruker en indre synsvinkel og det ser vi med at synsvinkelen går gjennom søsteren og blir fortalt gjennom hennes tanker, følelser og opplevelser. Når synsvinkelen går gjennom én eller flere personer i diktet, er det snakk om en indre synsvinkel. Det vil si at novellen blir fortalt gjennom måten den personen tenker, føler

og opplever. Dette gjør at opplevelsene blir forsterket og gjør diktet beskrivende og full av stemning. Forfatteren har en fin diksjon og skaper et rytmisk fungerende dikt som forsiktig kan brytes ned. Vi kan se for oss de gule post-it lappene med ord som ble satt sammen til et dikt, akkurat som et ordpuslespill. Det er ingen fast rytme eller rim i diktet. Dette gjenspeiler det kaoset som forfatteren føler. Det er derimot flyt i rytmen og vi ser harmoni mellom trykksterke og trykksvake stavelser i diktet. På tross av at det mangler en fast rytme er det lett å lese og er oversiktlig.

Forfatteren har ikke brukt mange språklige virkemidler i diktet sitt. Det er preget av post-it lappene og akkurat det viser oss nærhet og sårbarhet. Metaforer ser vi likevel flere av; *en tom stol, de skyver lufta mellom seg og trekker sperrebånd foran huset vårt*. Vi ser også kontrasten mellom den kalde omverdenen og varmen i hjemmet. Vi ser også det motsatte, vi ser sperrebåndene som lukker hjemmet og hvordan omverdenen fortsetter uforandret.

Diktet er like åpent som det er presist og gir et gripende bilde av sykdom i nære relasjoner. Jeg ble grepet fra første ord og hun holdt meg ved sykesenga til siste strofe. Forfatteren gir oss et ærlig bilde av hva alvorlig sykdom gjør med en familie, og hvordan resten av verden fortsetter som før. Diktet er sanselig, ærlig og sterkt følelsesmessig. Et dikt om det å leve på grensa til hva en kan klare.

Kilder:

<https://www.studienett.no/norsk/diktanalyse/oppskrift/dikttolkning> (hentet 06.11.2018 kl 20.45)

<https://sykepleien.no/2012/03/prises-dikt-om-syk-soster> (hentet 05.11.18 kl 19.10)

Vedlegg 5: Vurdering av elevenes tekster

Magnus:

Analyser, tolking, sammenlikninger				
1	Karakter 2 Den aktuelle elevteksten	Karakter 3-4 Den aktuelle elevteksten	Karakter 5-6 Den aktuelle elevteksten	Begrunnelse for vurderingen, med henvisning til teksten
Analyser, tolking og sammenlikninger	har en viss struktur og sammenheng	har stort sett hensiktsmessig struktur og god sammenheng.	har hensiktsmessig struktur og god sammenheng	ok avsnitt avsnitt 1 handle om både tema og motiv de temadeleninger
	har med noen relevante momenter og/eller eksempler	har relevante momenter og/eller eksempler	har relevante momenter og/eller eksempler, med god bredde	
	bruker noe fagspråk	bruker relevant fagspråk	bruker presist og relevant fagspråk	Noe tryk av effalata, spesielt av delitel's form.
	peker på noen virkemidler i tekster	gjør greie for noen virkemidler og viser i noen grad hvordan de fungerer i teksten	gjør greie for virkemidler og viser hvordan de fungerer i teksten	
	peker på noen sider ved tema/ budskap/hovedsynspunkt	gjør greie for tema/ budskap/hovedsynspunkt	gjør greie for tema/budskap/hovedsynspunkt på en selvstendig måte	
	reflekterer over tekster på en enkel måte, har noen vurderinger	reflekterer over tekster på en faglig relevant måte, har vurderinger og grunngitte synspunkter	reflekterer over tekster på en selvstendig måte, har vurderinger og grunngitte synspunkter	Noen sitater
	viser en viss kjennskap til den kulturhistoriske sammenhengen	viser at eleven kan plassere tekster kulturhistorisk, med noe forståelse for sammenhengen	viser at eleven kan plassere tekster kulturhistorisk, med forståelse for sammenhengen	
	bruker eventuelle kilder på en delvis relevant måte	bruker eventuelle kilder på en relevant og etterprøvbart måte	bruker eventuelle kilder relevant, etterprøvbart og selvstendig	
				Karakterforslag: 4-

1	Karakter 2 Eksamenssvaret	Karakter 3-4 Eksamenssvaret	Karakter 5-6 Eksamenssvaret	Begrunnelse for vurderingen, med henvisning til teksten
Hovedinntrykk	er i noen grad et relevant svar på langvarsoppgaven	er et stort sett relevant svar på langvarsoppgaven	er et utfyllende og relevant svar på langvarsoppgaven	Bruker litt for lite av delitel Det er mer interessant å koble litt lite variasjon i ordvalg/formuleringer De gir ikke rett, men det blir litt stakkete og lite elegant.
	viser noe forståelse og bruk av de vedlagte tekstene	viser at eleven forstår og bruker de vedlagte tekstene	viser god forståelse og bruk av de vedlagte tekstene	
Språk og formelle ferdigheter	er enkelt eller uklart formulert	er stort sett godt formulert, med hensiktsmessig ordforråd	er gjennomgående godt formulert, med nyansert ordforråd	lite variasjon i ord/setningsoppbygging
	har sammenbinding mellom setninger og avsnitt	har nokså god/god sammenbinding mellom setninger og avsnitt	har god sammenbinding mellom setninger og avsnitt	
	viser at eleven mestrer hovedformene i formverket til en viss grad	viser at eleven stort sett mestrer formverket	viser at eleven mestrer formverket	
	viser at eleven mestrer ortografi og tegnsetting til en viss grad	har stort sett korrekt ortografi og tegnsetting	har gjennomgående korrekt ortografi og tegnsetting	
skiller mellom sitat og egenprodusert tekst og oppgir kilder	markerer sitat og viser til kilder på en ryddig måte	markerer sitat og viser til kilder ryddig og nøyaktig		

Analyser, tolkinger, sammenlikninger					
	1	Karakter 2	Karakter 3 - 4	Karakter 5 - 6	Begrunnelse for vurderingen, med henvisning til teksten
Analyser, tolkinger og sammenlikninger		Karakter 2 Den aktuelle elevteksten har en viss struktur og sammenheng har med noen relevante momenter og/eller eksempler bruker noe fagspråk peker på noen virkemidler i tekster peker på noen sider ved tema/budskap/hovedsynspunkt reflekterer over tekster på en enkel måte, har noen vurderinger viser en viss kjennskap til den kulturhistoriske sammenhengen bruker eventuelle kilder på en delvis relevant måte	Karakter 3 - 4 Den aktuelle elevteksten har stort sett hensiktsmessig struktur og god sammenheng har relevante momenter og/eller eksempler bruker relevant fagspråk gjør greie for noen virkemidler og viser i noen grad hvordan de fungerer i teksten gjør greie for tema/ budskap/hovedsynspunkt reflekterer over tekster på en faglig relevant måte, har vurderinger og grunngitte synspunkter viser at eleven kan plassere tekster kulturhistorisk, med noe forståelse for sammenhengen bruker eventuelle kilder på en relevant og etterprøvbart måte	Karakter 5 - 6 Den aktuelle elevteksten har hensiktsmessig struktur og god sammenheng har relevante momenter og/eller eksempler, med god bredde bruker presist og relevant fagspråk gjør greie for virkemidler og viser hvordan de fungerer i teksten (mer om tittel, tegnsetting og rytme...) gjør greie for tema/budskap/hovedsynspunkt på en selvstendig måte reflekterer over tekster på en selvstendig måte, har vurderinger og grunngitte synspunkter viser at eleven kan plassere tekster kulturhistorisk, med forståelse for sammenhengen bruker eventuelle kilder relevant, etterprøvbart og selvstendig	Begrunnelse for vurderingen, med henvisning til teksten tydelige årsakslister gode eksempler fom. midler kvitt jessers, genåret gode pluss på virkings effekt... kunne formulert det enda tydeligere hvis prøvet om hva temaet er...
					Karakterforslag: 5

	1	Karakter 2	Karakter 3 - 4	Karakter 5 - 6	Begrunnelse for vurderingen, med henvisning til teksten
Hovedinntrykk		Karakter 2 Eksamenssvaret er i noen grad et relevant svar på langsvarsopgaven viser noe forståelse og bruk av de vedlagte tekstene er enkelt eller uklart formulert	Karakter 3 - 4 Eksamenssvaret er et stort sett relevant svar på langsvarsopgaven viser at eleven forstår og bruker de vedlagte tekstene er stort sett godt formulert, med hensiktsmessig ordforråd	Karakter 5 - 6 Eksamenssvaret er et utfyllende og relevant svar på langsvarsopgaven viser god forståelse og bruk av de vedlagte tekstene er gjennomgående godt formulert, med nyansert ordforråd	
	Språk og formelle ferdigheter	har sammenbinding mellom setninger og avsnitt viser at eleven mestrer hovedformene i formverket til en viss grad viser at eleven mestrer ortografi og tegnsetting til en viss grad skiller mellom sitat og egenprodusert tekst og oppgir kilder	har nokså god/god sammenbinding mellom setninger og avsnitt viser at eleven stort sett mestrer formverket har stort sett korrekt ortografi og tegnsetting markerer sitat og viser til kilder på en ryddig måte	har god sammenbinding mellom setninger og avsnitt viser at eleven mestrer formverket har gjennomgående korrekt ortografi og tegnsetting markerer sitat og viser til kilder ryddig og nøyaktig	Gode tenkesetninger. Hvert avsnitt handler om et emne

Anne

Analyser, tolkinger, sammenlikninger				
	Karakter 2	Karakter 3-4	Karakter 5-6	Begrunnelse for vurderingen, med henvisning til teksten
Analyser, tolkinger og sammenlikninger	Den aktuelle elevteksten har en viss struktur og sammenheng	Den aktuelle elevteksten har stort sett hensiktsmessig struktur og god sammenheng	Den aktuelle elevteksten har hensiktsmessig struktur og god sammenheng	<p>Har en utydelig henvisning</p> <p>Fine refleksjoner, men litt mer fokus på utvalgte</p> <p>Du roter med motiv og formål/budskap</p> <p>Øvner mer om virkemidler</p>
	har med noen relevante momenter og/eller eksempler	har relevante momenter og/eller eksempler	har relevante momenter og/eller eksempler, med god bredde	
	bruker noe fagspråk	bruker relevant fagspråk	bruker presist og relevant fagspråk	
	peker på noen virkemidler i tekster	gjør greie for noen virkemidler og viser i noen grad hvordan de fungerer i teksten	gjør greie for virkemidler og viser hvordan de fungerer i teksten	
	peker på noen sider ved tema/budskap/hovedsynspunkt	gjør greie for tema/budskap/hovedsynspunkt	gjør greie for tema/budskap/hovedsynspunkt på en selvstendig måte	Roter litt med motiv...
	reflekterer over tekster på en enkel måte, har noen vurderinger	reflekterer over tekster på en faglig relevant måte, har vurderinger og grunngitte synspunkter	reflekterer over tekster på en selvstendig måte, har vurderinger og grunngitte synspunkter	
	viser en viss kjennskap til den kulturhistoriske sammenhengen	viser at eleven kan plassere tekster kulturhistorisk, med noe forståelse for sammenhengen	viser at eleven kan plassere tekster kulturhistorisk, med forståelse for sammenhengen	
	bruker eventuelle kilder på en delvis relevant måte	bruker eventuelle kilder på en relevant og etterprøvbart måte	bruker eventuelle kilder relevant, etterprøvbart og selvstendig	Roddelig, men ikke helt korrele
				Karakterforslag: 4+

	Karakter 2 Eksamenstvaret	Karakter 3-4 Eksamenstvaret	Karakter 5-6 Eksamenstvaret	Begrunnelse for vurderingen, med henvisning til teksten
Hovedinntrykk	er i noen grad et relevant svar på langsvaroppgaven	er et stort sett relevant svar på langsvaroppgaven	er et utfyllende og relevant svar på langsvaroppgaven	
	viser noe forståelse og bruk av de vedlagte tekstene	viser at eleven forstår og bruker de vedlagte tekstene	viser god forståelse og bruk av de vedlagte tekstene	
	er enkelt eller uklart formulert	er stort sett godt formulert, med hensiktsmessig ordforråd	er gjennomgående godt formulert, med nyansert ordforråd	
Språk og formelle ferdigheter	har sammenbinding mellom setninger og avsnitt	har nokså god/god sammenbinding mellom setninger og avsnitt	har god sammenbinding mellom setninger og avsnitt	<p>Endrer meg tydeligere</p> <p>Måten du el på steder refererer til tekstdellegget er ikke godlyent måte. Du må skrive sitatet selv. Sitatene kan med fordel være kortere oppå.</p>
	viser at eleven mestrer hovedformene i formverket til en viss grad	viser at eleven stort sett mestrer formverket	viser at eleven mestrer formverket	
	viser at eleven mestrer ortografi og tegnsetting til en viss grad	har stort sett korrekt ortografi og tegnsetting	har gjennomgående korrekt ortografi og tegnsetting	
	skiller mellom sitat og egenprodusert tekst og oppgir kilder	markerer sitat og viser til kilder på en ryddig måte.	markerer sitat og viser til kilder ryddig og nøyaktig	

Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og samtykkeskjema lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet ***”Skriving av litterær analyse på vgs.”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan elever opplever å skrive litterær analyse og hvordan de bruker sin egen stemme i en litterær analyse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å forske på hvordan elever bruker sjangeren litterær analyse, og hvordan de opplever å plassere seg i mellom litterær teori og sin egen selvstendige tolkning av litterære verk. Prosjektet er en masteroppgave på 30 stp., og gjennomføres høsten 2018 og våren 2019. Prosjektet vil være komplekst og omfattende fordi jeg skal samle inn data på ulike måter for å kunne si noe om helheten i elevenes skriving og opplevelse av denne. Det innebærer intervju med lærer, observasjon av undervisning og intervjuer med elever før, underveis og etter skrivingen, samt elevtekstanalyse for å se etter eventuelle samsvar mellom elevens opplevelse og teksten de skriver.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, institutt for språk og litteratur, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer ved universitetsskolen Charlottenlund vgs., og har fulgt det kullet som har hatt fokus på litteratur i vg1. Derfor får du nå spørsmål om å delta på denne studien. Dette har jeg fått vite av min veileder, som arbeider tett med Charlottenlund og forskningsprosjektene som foregår der. Det er du som lærer og elevene i din klasse som får henvendelsen, da jeg følger en lærer og elevene i klassen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det flere ting, men i hovedsak at vi i samarbeid kan legge opp til forskningsprosessen i tråd med undervisning og en skriveoppgave elevene får. Det vil innebære noen samtaler med studenten og observasjon av undervisningen du har med klassen. Samtalene vil omhandle undervisningsopplegget omkring litterær analyse, om oppgaven og om sjangeren litterær analyse. Det kan også bli aktuelt å høre dine tanker om sjangeren litterær analyse, undervisningen og elevenes skriving, særlig de som er med i forskningsprosjektet. Det kan da være aktuelt å høre din vurdering av elevens faglige nivå, skrivestil, engasjement, motivasjon for skriving og forutsetninger, dette vil inngå som en del av det elevene samtykker til. Observasjonen vil kun registreres i form av skriftlige observasjonsnotater. Observasjonen vil i hovedsak ha fokus på hva du går gjennom av fagstoff i timen, hvordan og hvorfor. Det kan bli aktuelt også å observere hvordan deltakerne i prosjektet er delaktige i timen, om de stiller spørsmål, er aktive og følger med eller ikke.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare jeg og min veileder som har tilgang til opplysningene.

Navn og kontaktopplysninger vil anonymiseres og være adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en låst maskin.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2018. Etter endt prosjekt vil personopplysningene og opptak slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Line Tysdahl, prosjektansvarlig. linetysdahl@gmail.com, 41503494
- Lars August Fodstad, veileder. Lars.fodstad@ntnu.no, 73596429
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skrijving av litterær analyse på vgs*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i samtaler med studenten
- å ha studenten i klasserommet til observasjon av undervisningen
- å samarbeide med studenten for å få til en god forskningsprosess i tråd med undervisningen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.18

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Informasjonsskriv og samtykkeskjema elev

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Skriving av litterær analyse på vgs.”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan elever opplever å skrive litterær analyse og hvordan de bruker sin egen stemme i en litterær analyse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å forske på hvordan elever bruker sjangeren litterær analyse, og hvordan de opplever å plassere seg i mellom litterær teori og sin egen selvstendige tolkning av litterære verk. Prosjektet er en masteroppgave på 30 stp., og gjennomføres høsten 2018 og våren 2019. Prosjektet vil være komplekst og omfattende fordi jeg skal samle inn data på ulike måter for å kunne si noe om helheten i elevenes skriving og opplevelse av denne. Det innebærer intervju med lærer, observasjon av undervisning og intervjuer med elever før, underveis og etter skrivingen, samt elevtekstanalyse for å se etter eventuelle samsvar mellom elevens opplevelse og teksten de skriver.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, institutt for språk og litteratur, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du går på universitetsskolen Charlottenlund vgs., og har vært en del av det kullet som har hatt fokus på litteratur i vg1. Derfor får du nå spørsmål om å delta på denne studien. Dette har jeg fått vite av min veileder, som arbeider tett med Charlottenlund og forskningsprosjektene som foregår der. Det er bare elevene i din klasse som får henvendelsen, da jeg følger en lærer og elevene i klassen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det flere ting, men i hovedsak opp til tre intervjuer på ca. 30 min. Og at du skriver en litterær analyse (som også resten av klassen skriver). Intervjuene vil handle om hvordan du opplever å skrive en litterær analyse og dine tanker, før, underveis og etter skriveprosessen. Det innebærer tanker om oppgaven, om skrivingen og om dine strategier for å skrive, samt dine tanker om sjangeren litterær analyse. Intervjuene vil tas opp på lydopptak, og transkriberes.

Jeg vil også intervju læreren din om undervisningsopplegget omkring litterær analyse, om oppgaven og om sjangeren litterær analyse. Da kan det bli aktuelt å høre lærerens vurdering av elevenes faglige nivå, motivasjon, engasjement, skrivestil og forutsetninger i fag. Det er opplysninger knyttet til elevens rolle og resultater i faget, og det betyr at læreren kan gi visse opplysninger om deg i sitt intervju.

I tillegg vil jeg observere undervisningen læreren har i klasserommet før oppgaven deles ut. Dette vil handle om undervisningen læreren gjør i klasserommet, hva slags fagstoff som blir gått igjennom og hvordan dette gjøres. Observasjonen vil ha hovedfokus på fagstoffet i timen, men det kan også bli aktuelt å notere hvordan elevene som deltar i prosjektet er delaktige i timen. Det kan da handle om hvordan de deltar i undervisningsopplegget, stiller spørsmål eller forholder seg til oppgavene. Observasjonen vil registreres gjennom skriftlige

observasjonsnotater. Til slutt skal jeg også analysere elevteksten du skriver, den litterære analyse, og skal derfor samle inn en kopi av denne.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til læreren eller karakteren din i faget.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare jeg og min veileder som har tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysninger vil anonymiseres og være adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en låst maskin.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2018. Etter endt prosjekt vil personopplysningene og opptak slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Line Tysdahl, prosjektansvarlig. linetysdahl@gmail.com, 41503494
- Lars August Fodstad, veileder. Lars.fodstad@ntnu.no, 73596429
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skrijving av litterær analyse på vgs*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at studenten kan observere klasseromstimene
- å delta i intervju
- at en kopi av min litterære analyse inngår som en del av prosjektdata, og derfor analyseres av studenten
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet
 - om mitt faglige nivå
 - lærerens opplevelse av min motivasjon, skrivestil, interesse for tema.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.18

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD



Lars August Fodstad

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 13.07.2018

Vår ref: 61109 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 13.06.2018 for prosjektet:

61109	<i>Skrijving av litterær analyse i videregående skole, hvordan plasserer elevene seg i spenningsfeltet mellom teori og egen analyse.</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Lars August Fodstad
Student	Line Ødegaard Tysdahl

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

Ved prosjektslutt 15.05.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Katrine Utaaker Segadal

Eva J. B. Payne

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / eva.payne@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Line Ødegaard Tysdahl, linetysdahl@gmail.com

