

Marita Røilid

Tekst i kontekst?

En studie av elevstyrte samtaler om
norskfagets eldre tekster

Masteroppgave i nordisk litteratur

Veileder: Lars August Fodstad

Mai 2019

Marita Røilid

Tekst i kontekst?

En studie av elevstyrte samtaler om norskfagets
eldre tekster

Masteroppgave i nordisk litteratur
Veileder: Lars August Fodstad
Mai 2019

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

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse av utforskende litterære gruppesamtaler mellom elever på vg2 studiespesialiserende utdanningsprogram. Oppgavens overordnede forskningsspørsmål lyder som følger: *Hva skjer når elever får lese og samtale om eldre skjønnlitterære tekster uten innføring i relevante forkunnskaper om litteraturhistorisk kontekst?* Formålet med prosjektet er å undersøke spenningsforholdet mellom behovet for innføring i litteratur- og kulturhistorisk kontekst for å kunne forstå norskfagets eldre skjønnlitterære tekster i kontekst, og behovet for selvstendig utforskning for å skape erfaringer med tekst som kan danne grunnlag for utvikling av litterær kompetanse. I denne oppgaven blir litterær kompetanse forstått som en fagspesifikk literacy i norskfaget. Oppgavens teoretiske grunnlag er hovedsakelig basert på perspektiver fra Torell (2002), Blau (2003) og Langer (2011).

Elevene i studien har lest og snakket om én samtidstekst og fire eldre skjønnlitterære tekster. Analysens forskningsspørsmål har som formål å avdekke hva som skjer i møtet mellom elevene og tekstene, og ut ifra dette bidra med perspektiver knyttet til arbeidet med tekst i kontekst i norskfaget. Med utgangspunkt i funnene drøftes hva slags kontekstuell kunnskap som faktisk kunne ha vært berikende og bidratt til en dypere forståelse av tekstene i kontekst, og didaktiske implikasjoner knyttet til den utforskende litterære gruppesamtalen. I de litterære samtalene driver elevene et aktivt meningssøkende arbeid. Gjennom undring, utforskning og flere relevante spørsmål berøres sentrale momenter i de ulike tekstene. Men det er likevel noen tekstlige konvensjoner det ikke er mulig for elevene å resonnerer seg fram til, som for eksempel hvilke litterære konvensjoner de eldre tekstene er basert på, og litteratursyn eller forståelsen av at måten vi leser litteratur, er historisk betinget.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en givende og lærerik opplevelse, og jeg har hatt mye glede av å fordype meg i et tema jeg er veldig glad i, nemlig litteraturen i norskfaget. Det er mange som har hjulpet meg i prosessen fra start til slutt, og disse fortjener en stor takk alle sammen.

Hjertelig takk til alle elevene som sa ja til å delta i studien. Takk for at dere var engasjerte og imøtekommende, uten dere hadde det vært ganske umulig å skrive denne oppgaven. Tusen takk til klassens norsklærer som lot meg få tid av undervisningen til å gjennomføre datainnsamling, og som viste interesse og engasjement i at prosjektet skulle bli så bra som det kunne. På lik linje vil jeg takke min veileder Lars August Fodstad, for uvurderlig veiledning, innsiktsfulle tilbakemeldinger og interessante samtaler om norskfaget. Tusen takk for at du har vært så tilgjengelig og positiv.

Videre vil jeg takke Alexander og familien for å ha gitt meg støtte og motivasjon i prosessen. Line og Gabriela vil jeg takke for fem innholdsrike og fine år i Trondheim.

Helt til slutt vil jeg takke Ingrid for korrekturlesing.

Marita Røilid

Trondheim, mai 2019

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Presentasjon av prosjektet	2
1.2	Bakgrunn og tidligere forskning	3
2	Teori.....	5
2.1	Litterær kompetanse som fagspesifikk literacy i norskfaget.....	5
2.1.1	Litterær kompetanse	5
2.1.2	Torell sitt perspektiv på litterær kompetanse	6
2.1.3	Blau sitt perspektiv på litterær kompetanse og intertekstuell literacy	8
2.1.4	Litterær kompetanse og dybdelæring	11
2.2	Kjerneelementet "Tekst i kontekst"	11
2.3	Litterær forståelse som prosess	14
3	Metode	16
3.1	Kvalitativ kasusstudie som metodisk tilnærming.....	16
3.2	Beskrivelse av utvalget.....	16
3.3	Datainnsamlingsstrategi	17
3.4	Utforskende litterære gruppesamtaler	18
3.5	Tekstene i de litterære gruppesamtalene	18
3.6	Behandling av datamaterialet	20
3.6.1	Transkripsjon.....	20
3.6.2	Tolkning, koding og analyse	21
3.7	Etiske betraktninger.....	22
4	Analyse	23
4.1	Klassen og konteksten	23
4.2	Samtale 1: "Identitet som dreper"	24
4.3	Samtale 2: "Voluspå"	29
4.4	Samtale 3: "Hierte-Suk"	35
4.5	Samtale 4: "Til Foraaret"	42
5	Avslutning	49
	Litteraturliste	54
	Vedlegg	57
	Vedlegg 1: De litterære tekstene	57
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	64

Vedlegg 3: Skjerm bilde fra Nvivo	67
Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel.....	68
Vedlegg 5: Kolonneskjema for observasjon.....	69
Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD	70

1 Innledning

Norskfaget, slik det beskrives i Kunnskapsløftet (LK06), er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Fagets brede spekter av tekster skal forstås i lys av sin kontekst og i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kontekstbegrepet er mangfoldig, og det kan innebære tekstens tilblivelseskontekst, leserens kontekst, tekstens forhold til andre tekster, sjangerkonvensjoner og resepsjonshistorie. I det pågående arbeidet med fagfornyelsen til den nye læreplanen som trer i kraft høsten 2020, ser vi at den kontekstuelle bevisstheten er ytterligere konkretisert blant annet gjennom kjerneelementet "Tekst i kontekst" (Utdanningsdirektoratet, 2018). Kjerneelementene utgjør det viktigste elevene skal lære for å kunne mestre og bruke faget, og de skal være styrende for arbeidet med kompetansemålene. Dette kan være innhold, metoder, begreper og uttryksmåter (Utdanningsdirektoratet, 2017).

LK06 blir gjerne kalt en literacy-reform på grunn av innføringen av grunnleggende ferdigheter og fokuset på opplæring i bruk av språklige redskaper på tvers av fag og på fagenes premisser (Gourvenec, 2017, s. 11). Literacy er et komplekst begrep med en lang historie og en rekke konnotasjoner. Det er gjort flere forsøk på å formulere norske oversettelser av begrepet, men den engelske termen har i stor grad blitt akseptert (Skaftun, 2009, s. 33). Skjelbred og Veum (2013) bruker ordet kyndighet i et forsøk på å dekke flere forståelser av innholdet i begrepet. Denne kyndigheten gjør oss i stand til å tolke og benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster i et komplekst samfunn (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18-19). Kontekstuell metabevisthet er nært knyttet til literacy-begrepet, fordi teksters mening alltid må tolkes i lys av sin meningsgivende kontekst (Penne, 2013, s. 44). I UNESCO sin definisjon av literacy ser vi at kontekstbevissthet er sentralt på et generelt nivå, fordi det regnes som nødvendig for å kunne delta aktivt i samfunnet:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13).

I artikkelen "I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke)" hevder Mads B. Claudi (2019) at beskrivelsen av kjerneelementet "tekst i kontekst", innebærer "(...) en

erkjennelse av at kontekstuell og historisk orientert litteraturlæsning ligger i kjernen av norskfaget." (s. 1). Men spørsmålet om hva kontekst er, og hvordan den kan gjøres produktiv i litteraturundervisningen, har fått ligge uberørt i norsk litteraturredidaktikk (Claudi, 2019, s. 1).

På tross av at de grunnleggende ferdighetene i LK06 regnes som både fagovergripende og fagspesifikke (Berge, 2005, s. 164), fikk det fagspesifikke i norskfaget lite oppmerksomhet i den første tiden etter innføringen (Goruvnec, 2017, s. 13). Dette er en situasjon som nå er i endring, med en økt interesse for faglighet og fagspesifikk literacy også oppover i trinnene (Goruvnec, 2017, s. 14). Fagspesifikk literacy er forankret i et fagområdes innhold og innebærer særegne konvensjoner for språklig meningsskapelse (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 43-45). I denne oppgaven blir ulike perspektiver på *litterær kompetanse* anvendt for å belyse hvordan lesing av skjønnlitterære tekster kan forstås som en fagspesifikk literacy i norskfaget. I Sheridan D. Blau (2003) sitt perspektiv på litterær kompetanse og hva som fremmer denne, vektlegges elevens selvstendige *erfaringer* med tekst. Litteraturundervisningen bør derfor legge til rette for at elevene kan være produsenter framfor konsumenter av litterære tolkninger, og for at de lærende kan samarbeide om tekstlige problemer (Blau, 2003, s. 20, 56).

1.1 Presentasjon av prosjektet

I denne oppgaven utforskes temaet "tekst i kontekst" med utgangspunkt i lesing av eldre skjønnlitterære tekster i norskfaget på vg2 studiespesialiserende utdanningsprogram. Oppgavens overordnede forskningsspørsmål lyder som følger: *Hva skjer når elever får lese og samtale om eldre skjønnlitterære tekster uten innføring i relevante forkunnskaper om litteraturhistorisk kontekst?* Det empiriske materialet består av transkriberte litterære gruppesamtaler som ble gjennomført i en vg2 klasse høsten 2018. Elevene hadde fire samtaler om fire ulike tekster: én samtidstekst og tre eldre. Gjennom å undersøke forståelsen som kommer til uttrykk i disse samtalene, er formålet med prosjektet å drøfte didaktiske implikasjoner knyttet til lesing av eldre skjønnlitterære tekster og tekst i kontekst i norskfaget. Styringsdokumentene, både LK06 og høringsutkastet til den nye læreplanen, står sentralt i oppgaven når det gjelder utvalg av litterære tekster, men også i forbindelse med teoretisk forankring, analyse og drøfting.

De litterære gruppesamtalene i prosjektet er elevstyrte med åpen instruks. Formålet med dette er å legge til rette for at elevene kan samarbeide om tekstlige problemer, og at de kan produsere litterære tolkninger som er forankret i et selvstendige meningssøkende arbeid (Blau, 2003, s. 56). Hensikten med at elevene ikke fikk noen introduksjon om litteraturhistorisk kontekst, var at de skulle få muligheten til å erfare konteksten i tekstene.

1.2 Bakgrunn og tidligere forskning

Claudi mener at det norskfaget som skisseres i høringsutkastet til fagfornyelsen, framstår som mer historisk forpliktende enn LK06, noe som aktualiserer en litteraturdidaktisk diskusjon om hvordan vi behandler tekstens historisitet i litteraturundervisningen i norskfaget (2019, s. 1). Både formalistiske og leserorienterte teorier har hatt en stor innvirkning på litteraturdidaktikken, og Claudie mener dette har ført til at tekstens historiske tilknytning har gått fra å være "(...) et primært mål for lesningen til å bli en sekundær faktor i litteraturarbeidet" (2019, s. 7). Tekstens historisitet blir da behandlet som "baktepper" tekstene kan betraktes opp mot, etter at man har analysert dem ferdig (Claudi, 2019, s. 6-7). I dette ensidige tekst-leser fokuset har altså den historiske dimensjonen blitt en sekundær faktor i litteraturdidaktikken. Spørsmålet blir da hvordan tekstens kontekst kan gjøres produktiv i litteraturundervisningen. Formålet med mitt prosjekt er bidra med perspektiver knyttet til en slik diskusjon gjennom å undersøke hva slags kunnskap om tekstens kontekst som faktisk kan være berikende, for at elevene skal få en dypere forståelse av de eldre skjønnlitterære tekstene i kontekst.

Den litteraturdidaktiske forskningen på morsmålsfaget i Skandinavia viser stor bredde og variasjon i fokusområder, forståelser av faget, perspektiver og ulike stadier i utdanningsløpet (Gourvenec, 2017, s. 23). I redegjørelsen for det forskningsområdet mitt prosjekt forholder seg til, viser jeg hovedsakelig til Aslaug Fodstad Gourvenec (2017) og Kari Anne Rødnes (2014) sine presentasjoner av litteraturdidaktisk forskning i Skandinavia.

Rødnes (2014) skiller mellom to tilnærminger til litteraturarbeid i norsk ungdomsskole og videregående opplæring: *erfaringsbasert* og *analytisk* (s. 2). Den erfaringsbaserte tilnærmingen bygger på resepsjonsteorier og reader-responsteorier, og her vektlegges elevens ressurser og gjenkjennelse i eget liv i arbeidet med fagets tekster. Den analytiske tilnærmingen bygger blant annet på nykritikkens lesemåter. Her står teksten i sentrum ved at man vektlegger språklige virkemidler, men også litteraturhistorisk tilknytning (Rødnes, 2014, s. 2). Denne inndelingen er en parallell til de litteraturteoriene som Claudie mener har hatt innvirkning på litteraturdidaktikken. Undersøkelser gjort på den analytiske tilnærmingen antyder at elever blir uengasjerte og opplever at tekstene ikke angår dem når kunnskap om teksten vektlegges (Rødnes, 2014, s. 7). Blant disse er Molloy (2002) som ser på møtet mellom lærer, elev og litteratur. Hun finner ut at elevene er opptatt av hva teksten betyr for dem, mens læreren er mer opptatt av fakta om teksten (gjengitt i Rødnes, 2014, s. 3). Palmér (2008) undersøker muntlig kommunikasjon i videregående, og hun finner ut at de skjønnlitterære tekstene behandles i et allmenndannende perspektiv i gruppesamtalene i studien. Dette fører til at elevene forholder seg instrumentelt til oppgaveformuleringene, og forståelsen som kommer til uttrykk, er gjerne

på et overfladisk nivå. Når de møter problemer, retter de seg mot læreren framfor hverandre (gjengitt i Rødnes, 2014, s. 7). Det virker altså som om det er utfordrende å engasjere elevene i litteraturundervisningen når kunnskap *om* teksten vektlegges. Men det finnes også studier som avslører et behov for tilegnelse av fagspråk og sjangerkunnskap for at elever skal komme videre i litteraturforståelsen (Rødnes, 2014, s. 8). En didaktisk utfordring blir da hvordan disse tilnærmingene kan gå i dialog med hverandre (Rødnes, 2014, s. 12). Det er denne dialogen eller spenningen jeg har som formål å utforske.

I flere litteraturredidaktiske studier blir gruppesamtaler blant likemenn framhevet som en hensiktsmessig arbeidsform i litteraturundervisning (Torell, 2002, Gourvenec, 2017, Sønneland & Skaftun, 2017). Flere av disse studiene har fokus på elever som driver selvstendig utforsking av krevende litterære tekster. Blant disse er Gourvenec (2017), som undersøker møtet mellom høytpresterende elever i den videregående opplæringen og litteraturfaglig praksis. Den litterære tekstens rolle anerkjennes som praksisens sentrale artefakt ved at den litterære gruppesamtalen er elevstyrt og med åpen instruks (Gourvenec, 2017, s. 37, 44). Gourvenec har fokus på elevenes faglige tenkemåter i møte med fagets tekster (2017, s. 4). Margrethe Sønneland og Atle Skaftun (2017) undersøker ungdomsskoleelevers møte med "Brønnen" av Roy Jacobsen. Denne studien viser at engasjementet er stort når elevene får arbeide selvstendig med et faglig utfordrende problem. I analysen utforskes det de beskriver som en "eksplosjon" i klasserommet når elevene starter diskusjonene om teksten (2017, s. 8). Martin Block Johansen (2015) undersøker hva som skjer når en dansk 6. klasse leser tekster av Franz Kafka, Fjodor Dostojevskij og Marcel Proust, som er utypiske tekster å lese på dette alderstrinnet. Han fant ut at elevene i studien ikke lenger lot seg engasjere av den komplekse barnelitteraturen som var vanlig i litteraturundervisningen, fordi de opplevde tekstene som forutsigbare. Da de leste "Foran loven" av Kafka, gjenoppstod engasjementet, og elevene diskuterte ivrig hvordan de kunne forstå denne teksten.

I likhet med disse studiene er også mitt prosjekt en undersøkelse av elevers selvstendige utforsking av utfordrende skjønnlitterære tekster i gruppesamtaler blant likemenn, men jeg undersøker samtidig et spenningsforhold som er nærmest utforsket i den litteraturredidaktiske forskningen. Dette er spenningsforholdet mellom selvstendig utforsking og behovet for innføring i litteraturhistorisk kontekst, som er spesielt aktuelt på vg2 hvor kompetansemålene legger føringer for at elevene skal lese mye eldre litteratur. Med utgangspunkt i en analyse av de litterære gruppesamtalene vil jeg drøfte temaet tekst i kontekst i sammenheng med litteraturredidaktisk teori, praktiske og didaktiske utfordringer norsklærere møter i klasserommet og de ambisjonene for norskfaget som kommer til uttrykk i styringsdokumentene.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget jeg anlegger for å forstå, analysere og drøfte datamaterialet i prosjektet. Oppgavens teoretiske grunnlag er forankret i litteraturdidaktisk teori, men teorien sees i sammenheng med utdanningspolitiske styringsdokumenter. Det nye kjerneelementet "Tekst i kontekst" står spesielt sentralt i denne sammenheng, fordi det representerer et spenningsforhold ved at både litteraturhistorisk kontekst og elevers egne erfaringer og utforskning av tekstene vektlegges. Med utgangspunkt i ulike perspektiver på litterær kompetanse vil jeg argumenterte for at det er hensiktsmessig å la elever drive selvstendig utforskning av de eldre skjønnlitterære tekstene i norskfaget.

2.1 Litterær kompetanse som fagspesifikk literacy i norskfaget

Oppmerksomheten mot fagspesifikk literacy kommer til uttrykk i Stortingsmelding 28: *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Her står det at det skal komme tydeligere fram hvordan grunnleggende ferdigheter er en del av det faglige innholdet og en forutsetning for læring i faget i den nye læreplanen (s. 7). I beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter i det siste høringsutkastet til fagfornyelsen står det at lesing i norsk "(...) innebærer å kunne lese skjønnlitterære tekster, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og kunne vurdere tekster kritisk." (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det å lese skjønnlitterære tekster på en faglig måte blir altså forstått som en fagspesifikk literacy i norskfaget. Med dette som bakgrunn vil jeg gjøre rede for ulike perspektiver på litterær kompetanse. Perspektivene til Örjan Torell, Sheridan D. Blau og Judith A. Langer står svært sentral for denne oppgavens forskningsspørsmål.

2.1.1 Litterær kompetanse

Litterær kompetanse er et innarbeidet begrep i den litteraturdidaktiske forskningen. Jonathan Culler var først ute med å ta det i bruk, som et motsvar til begrepet lingvistisk kompetanse lansert av Noam Chomsky (Kjelen, 2013, s. 177). Culler (1975) mener at en person med litterær kompetanse har en internalisert grammatikk for å kunne skape mening i skjønnlitterære tekster på samme måte som språkbrukere. Dette inkluderer kjennskap til litteraturens regler og konvensjoner som et system for meningsskapelse (s. 113-114). I boken *Literature as Exploration* skiller Louis M. Rosenblatt mellom efferente og estetiske lese måter. Hun mener at det å lese litteratur innebærer en *transaksjon* mellom tekst og leser, og at begge to er like

essensielle i meningsskapingen. Leserens spontane reaksjon på teksten bør derfor ha en sentral plass i litteraturundervisningen, mener Rosenblatt (1995, s. 26-27, 102).

I nordisk sammenheng argumenterer Bo Steffensen (2001) og Sylvi Penne (2013) for viktigheten av opplæring i fiktive lesemåter i skolen. Steffensen mener at det å lese med *fordobling* er den avgjørende faktoren i litterær kompetanse, og det som skiller en *fiktiv* fra en *faktiv* lesemåte. Å lese med fordobling betyr at vi forsøker å se forbi det bokstavelige, og at vi leter etter en dypere mening i teksten. Om vi leser en skjønnlitterær tekst med en faktiv lesemåte, vil vi gå glipp av dette meningsoverskuddet (Steffensen, 2001, s. 138). Penne (2013) mener det må undervises i fiktive lesemåter i skolen for å utjevne sosiale forskjeller. Dette er fordi flere elever ikke har tilegnet seg den nødvendige forforståelsen og metabevisstheten for å kunne skape mening i møte med skjønnlitterære tekster (s. 42-43). Både Steffensen (2001) og Penne (2012, 2013) mener at den leserorienterte litteraturdidaktikken, som blant andre Rosenblatt representerer, har en for sterk posisjon i den nordiske skolen. Dette betyr at elevenes gjenkjennelse og subjektive opplevelser i møte med skjønnlitteraturen blir vektlagt i for stor grad. Steffensen (2001) hevder at dette kan føre elevene *ut* av teksten heller enn *inn* i den (s. 176).

2.1.2 Torell sitt perspektiv på litterær kompetanse

Torell (2002) er opptatt av skolekultur og hvilke rammer den setter for elevenes mulighet til å utvikle seg som selvstendige litteraturlesere. Han setter opp en modell over litterær kompetanse som bygger på teori samt forskning på russisk, svensk og finsk skolekultur. Disse skolekulturene fremmer ulike deler av litterær kompetanse (2002, s. 74-75). Den litterære kompetansen eksisterer i spenningsfeltet mellom tre delkompetanser: den konstitusjonelle kompetansen, utføringskompetansen og overføringskompetansen.¹ I midten av disse er det et dialogisk sentrum (Torell, 2002, s. 82). Modellen kan sees i sammenheng med den inndelingen Rødnes (2014) skisserer, altså skillet mellom analytiske og erfaringsbaserte tilnærminger i litteraturundervisningen. I likhet med Rødnes (2014) mener også Torell at man må ha balanse i litteraturundervisningen for å fremme elevenes litterære kompetanse. Balansen mellom utføringskompetansen og overføringskompetansen er selve grunnforutsetningen for den litterære kompetansen, og for mye vekt på én av disse delkompetansene kan føre til enten *utføringsblokkering* eller *overføringsblokkering* (Torell, 2002, s. 88).

¹ Lars August Fodstad (2013) har oversatt begrepene til Torell (s. 57), og det er disse oversettelsene som blir brukt i denne oppgaven.

Den konstitusjonelle kompetansen grunner i en forståelse av at mennesket har en medfødt evne til fiksjon. Denne er før-språklig og før-konvensjonell og kan derfor ikke forklares sosialt. I dette ligger det også en metabevissthet om forskjellen mellom fiksjon og virkelighet. Mennesker skaper fiksjoner hele tiden, men vi er bevisste på at den skiller seg fra virkeligheten (Torell, 2002, s. 82-83). I motsetning til den konstitusjonelle kompetansen er utføringskompetansen innlært og basert på konvensjoner for hvordan man tolker, analyserer og snakker om litteratur. God utføringskompetanse innebærer at man er oppmerksom på tekstens struktur, formulerer tekstnære tolkninger og anvender fagbegreper for å beskrive hvordan teksten fungerer (Torell, 2002, s. 83, 92).

Torell vektlegger utføringskompetansen som en viktig del av den litterære kompetansen, men også at den kun er en delfaktor. Ensformig dyrking av utføringskompetansen kan resultere i en automatisert estetikk. Leseren vil da tolke og analysere etter konvensjoner uten å investere noe av seg selv (2002, s. 84). Dette betyr at den litterære kompetansen ikke er i balanse, fordi utføringskompetansen blokkerer for leserens selvstendighet (Torell, 2002, s. 84), og det som da skjer, er at leseren kun ser *duet* og ikke *jeget* i den litterære teksten (Torell, 2002, s. 85).

Overføringskompetanse innebærer at leseren kobler tekstens innhold til egne livserfaringer. Denne overføringen bidrar til meningsskaping ved at teksten blir satt opp mot leserens egen virkelighet og erfaring (Torell, 2002, s. 86). Faren er likevel at leseren mister oversikten og overser den grunnleggende distansen mellom fiksjonen og egen virkelighet. Hvis leserens erfaringer tar over i tolkningen, overskygges tekstens egen virkelighet. Dette betyr at leseren kun ser *jeget* men ikke *duet* i teksten (Torell, 2002, s. 86-87). I verste fall resulterer dette i sjablonaktige lesninger, og den litterære teksten reduseres til ren livsvisdom som leseren overfører på eget liv (Torell, 2002, s. 97). Likevel er overføringskompetansen helt nødvendig i den litterære kompetansen. Som pedagogisk funksjon kan den også være sentral for å skape engasjement hos elevene, ved at den intensiverer tekstopplevelsen og skaper nærhet og innlevelse. Overføringskompetansen er nøkkelen til en menneskelig og meningsfull tekstforståelse (Torell, 2002, s. 87-88). Akkurat som undersøkelsene Rødnes (2014) trekker fram, er det altså gjerne den erfaringsbaserte tilnærmingen som gjør at elevene opplever at tekstene angår dem, og at de er relevante å lese. Det å anerkjenne elevenes subjektive opplevelser og erfaringer i møte med tekstene i norskfaget har derfor både verdi som en del av litterær kompetanse og som pedagogisk verktøy for å skape engasjement og møter med tekst som oppleves meningsfulle.

Balansen i modellen er forankret i den konstitusjonelle kompetansen. Denne siste delkompetansen innebærer en sterk jeg-følelse sammen med en aktiv nysgjerrighet på det

fremmede som finnes utenfor jeget, men *i* teksten (Torell, 2002, s. 88). Dette krever en selvstendig leser som investerer seg selv i teksttolkningen, men som også har kjennskap til konvensjonene:

Min modell betoner i stället att den litteräre texten är ett möte mellan två individualiteter som försöker nå varandra genom att *förhålla* sig till de konventioner och mönster som finns i den litteräre texten (Torell, 2002, s. 89).

Slik jeg forstår Torell, så kan ikke selvstendighet eksistere uten konvensjonene, men kun i forhold til dem. Meningskapning i litteratur skjer derfor i leserens *måte* å forholde seg til de konvensjonene som finnes i teksten (Torell, 2002, s. 89).

2.1.3 Blau sitt perspektiv på litterær kompetanse og intertekstuell literacy

Blau (2003) sin forståelse av litterær kompetanse og hvilken litteraturundervisning som fremmer denne, bygger blant annet på Rosenblatt og Langer. Han har et sosiokulturelt og kognitivt syn læring og literacy-utvikling, fordi han både vektlegger den sosiale konteksten og de mentale prosessene inne i leseren i litteraturundervisningen (2003, s. 5). I likhet med Torell deler også Blau den litterære kompetansen inn i tre delkompetanser: tekstuell literacy, intertekstuell literacy og performativ literacy. Det perspektivet Blau anlegger i beskrivelsen av intertekstuell literacy, og hvordan arbeidet med tekst i kontekst i litteraturundervisningen kan fremme elevenes litterære kompetanse, står svært sentralt i denne oppgaven.

Blau referer til Robert Scholes (1985) i beskrivelsen av tekstuell literacy. Dette er den kompetansen elevene tilegner seg ved instruksjon i litterært språk og analyse. Gjennom handlingene lesing, tolkning og vurdering vil en kompetent leser avkode og tolke teksten, og stille spørsmålene: *Hva sier teksten? Hva betyr dette? Og hvilken verdi har det?* (Scholes 1985, gjengitt i Blau, 2003, s. 204). Forholdet mellom lesing, tolkning og vurdering handler til syvende og sist om bevisbasert tenkning. Fortolkningen er kun gyldig når den er forankret i teksten eller tekstens kontekst, og gjennom et analytisk og undersøkende arbeid finner leseren ut hvordan teksten virker og leter etter bevis for tolkningen i selve teksten. Vurderingen av teksten er gjerne influert av våre verdier og holdninger. Men for at den skal være gyldig, må også denne forankres i teksten på en overbevisende måte (Blau, 2003, s. 52).

Intertekstuell literacy er kunnskap om det som danner forutsetningene for alle teksters tilblivelseskontekst. Uten denne typen kunnskap kan selv den enkleste tekst framstå som helt ubegripelig for leseren. Dette kan være kunnskap om litterære sjangre, sosiale og økonomiske omstendigheter, historie og religiøse stridigheter (Blau, 2003, s. 206). Når vi leser eldre tekster, må vi plassere oss selv i samme posisjon som en etnograf som undersøker en kultur med et

innenfor-perspektiv, men vi må samtidig beholde distansen som ligger i at man faktisk ikke er en deltaker i denne kulturen (Blau, 2003, s. 207-208). De eldre tekstene gir oss muligheten til å leve oss inn i en annen kultur og undersøke denne fra innsiden. Det å sette seg inn i andre menneskers holdninger og verdier, og forsøke å se verden fra deres perspektiv er det samme som å kommunisere på en respektfull måte med mennesker som har et annet verdensbilde enn oss selv (Blau, 2003, s. 208). Å lese eldre tekster i norskfaget kan slik få en etisk dimensjon ved at elevene øver seg på ansvarsfull kommunikasjon. Det handler om forsøket på å forstå verden fra et annet ståsted enn sitt eget.

Blau er opptatt av intertekstuell literacy i et pedagogisk perspektiv. Fokuset er rettet mot hva som gjør at elever har vanskeligheter med å skape mening ut av eldre tekster, og hvordan vi kan forholde oss til dette i undervisningssituasjoner (2003, s. 207). For de fleste elever er utfordringen med å lese eldre tekster skillet mellom det å forstå den konkrete betydningen i et ord eller en setning, og det å forstå den *situerte* betydningen (Blau, 2003, s. 206). Denne kunnskapen er ofte ganske triviell og kan tilegnes gjennom elevenes egen lesing av andre tekster fra samme tid, samme forfatter eller tidligere tekster i samme sjangre (Blau, 2003, s. 94, 207). Men så er det ikke slik at det eneste elever mangler for å forstå en eldre tekst, er kunnskap om historisk kontekst. Det er også viktig å tydeliggjøre alle de andre strategiene og ferdighetene vi tar i bruk for å forstå utfordrende tekster generelt. Det som kan virke uforståelig, er ofte vanskelig fordi det tvinger oss til å tenke annerledes enn det vi er vant til, og ikke fordi vi mangler kunnskap om historisk kontekst (Blau, 2003, s. 11, 207).

Med begrepet intertekstuell literacy vil Blau ta avstand fra begrepet *kulturell literacy*, som er nært forbundet med E.D. Hirsch og den kontroversielle boken *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (1987) (2003, s. 206). Den forståelsen av kulturell literacy Hirsch representerer, ligger tett opp mot allmenndannelsebegrepet, og en utfordring med dette er at det kan være vanskelig å vurdere hva man kan betrakte som "nødvendig" kunnskap for alle (Fjørtoft, 2014, s. 82). L97 var tydelig preget av kulturell literacy, mest sannsynlig inspirert av Hirsch (Kjelen, 2013, s. 77). Gudmund Hernes, utdanningsminister under L97, la stor vekt på norskfaget som et nasjonalt identitets- og dannelsesfag. Den skjønnlitterære kanon ble da gitt en opphøyet posisjon, som både skiller seg fra tidligere læreplaner og literacy-reformen LK06 (Berge, 2017, s. 28). Slik jeg forstår det, er Blau sitt perspektiv på intertekstuell literacy forenelig med både literacy-dreiningen og dannelsesaspektet.² Blau forstår tekstens kontekst som

² I denne oppgaven står den forståelsen av norskfagets dannelsespotensial som Therese G. Syversen (2018) fremmer, sentralt. Med utgangspunkt i Klafki (1996) gjør hun rede for *kategorial danning*, som inkluderer et dialektisk forhold mellom material og formal danning. Dette innebærer at møtet med de eldre tekstene ikke må

en sentral del av den litterære kompetansen på et generelt nivå, og han vektlegger den etiske dimensjonen i det å lese eldre skjønnlitterære tekster. Intertekstuell literacy dreier seg da om den forkunnskapen vi trenger for å kunne gå i dialog med fortidens tekster på en kompetent og faglig relevant måte.

Den siste delkompetansen er performativ literacy. Blau regner denne som grunnleggende for alle de kognitive prosessene elevene skal internalisere gjennom litteraturundervisningen (2003, s. 208). Det handler om å bruke tekstuell literacy i arbeidet med å forstå utfordrende litterære tekster og vite hvordan man kan skaffe og anvende intertekstuell literacy (Blau, 2003, s. 208). Performativ literacy er det som gjør at elevene kan framstå som autonome og kompetente lesere i møte med utfordrende tekster. Det er de egenskapene man trenger for å kunne produsere *egne* fortolkninger og for å være uavhengig av en kompetent andre i møte med nye utfordrende tekster (Blau, 2003, s. 210).

Blau skisserer syv egenskaper som kjennetegner performativ literacy: evne til vedvarende fokus, villighet til å utsette konklusjonen, villighet til å ta sjanser, evne til å tolerere nederlag, toleranse for ambivalens, paradokser og usikkerhet, intellektuell sjenerøsitet og til sist metakognitiv bevissthet (2003, s. 210-214). Disse egenskapene gjør at en kompetent leser ikke mister tålmodigheten når teksten byr på motstand. I stedet for å gi opp vil leseren undersøke delene av teksten som er vanskelige, teste ut gyldigheten av ulike forståelser og la konklusjonen vente (Blau, 2003, s. 211-212). Den metakognitive bevisstheten er det som tydeligst skiller sterke og svake lesere. Den har en selvkorrigerende funksjon ved at leseren overvåker utviklingen av egen forståelse og kjenner igjen når det er nødvendig å lese mer (Blau, 2003, s. 214). Disse egenskapene, spesielt metakognitiv bevissthet og selvregulering, står i relasjon til dybdelæringsbegrepet slik det blir forstått i fagfornyelsen. Formålet her er at "(...) elevene skal jobbe med å bli flinke til å lære (...)" (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018, s. 26).

Blau diskuterer hvordan litteratur- og kulturhistorisk kunnskap kan innebære et pedagogisk problem i litteraturundervisningen. På den ene siden er det nødvendig at elevene får tilgang til den kontekstuelle kunnskapen som utvikler intertekstuell literacy gjennom litteraturundervisningen, men på en annen side er det viktig å drive selvstendig utforskning for at de skal få erfaringer med tekstene (Blau, 2003, s. 95-96). På grunn av dette mener han det kan være en fordel at eleven får erfare tekstene før læreren holder en litteraturhistorisk

reduseres til ren formidling av kulturelt kunnskapsinnhold. For at tekstenes danningspotensial skal oppfylles, må det også legges til rette for at elevene kan bli utfordret og berørt. Selve danningsbegrepet er ikke et fokusområde i denne studien og vil derfor ikke drøftes ytterligere. En slik drøfting kunne for så vidt ha vært relevant, spesielt med tanke på tekstutvalget i dette prosjektet, men det ville sprengte rammene for studien.

introduksjon (2003, s. 9). Kunnskapen om tekstens situerte mening kan være berikende i etterkant, men elevene er ikke nødvendigvis avhengige av denne i det første møtet med teksten. Det å få muligheten til å lese teksten først gir elevene personlige erfaringer med de konseptene man gjerne ville gjort rede for i en introduksjon (Blau, 2003, s. 9-10).

2.1.4 Litterær kompetanse og dybdelæring

Blau og Langer forstår litterær kompetanse som et sett med fagspesifikke tenkemåter og ferdigheter som også har overføringsverdi til andre områder. Blau mener den analytiske og undersøkende tenkemåten i litterær kompetanse er det samme som en kritisk og undersøkende holdning til alt man lærer i livet (2003, s. 52). Langer mener at skjønnlitterære tekster inviterer leseren til en forestillingsbygging. Den litterære tenkemåten gjør oss til kreative tenkere, fordi vi utforsker muligheter, ser for oss flere alternativer og ser sammenhenger (2011a, s. 2). Disse perspektivene på litterær kompetanse har også en parallell til dybdelæringsbegrepet. Dybdelæring er nært knyttet til kjerneelementene, og det innebærer både fagspesifikke og fagovergripende kompetanser som skal hjelpe elevene til å se sammenhenger innad i og på tvers av fag (Gilje et. al., 2018, s. 24-25). I framtidens skole skal dybdelæring ha forrang over læring av faktakunnskaper, fordi det er dette som gir elevene mulighet til å overføre det de lærer i dag til å mestre en framtid vi vet mindre om (Gilje et.al., 2018, s. 25-26). Det å lese eldre skjønnlitterære tekster i norskfaget kan i dette perspektivet være verdifullt for elevenes læring i skolen, men også senere i livet. For at elevene skal kunne overføre kunnskapen de får i arbeidet med tekst i kontekst, er det essensielt at tilnærmingen til tekstene inkluderer elevens egen utforskning og erfaring og ikke reduseres til innlæring av faktakunnskaper om teksten.

2.2 Kjerneelementet "Tekst i kontekst"

I lys av de teoretiske perspektivene jeg har presentert så langt, vil jeg nå gjøre rede for hvordan jeg forstår læreplanens mål om hvilken kompetanse elevene skal tilegne seg og benytte seg av i arbeidet med tekst i kontekst. Sentralt i denne framstillingen står spenningsforholdet mellom elevens selvstendige utforskning og behovet for innføring i litteratur- og kulturhistorisk kontekst, og hvilke konsekvenser dette har for tilnærmingen til de eldre skjønnlitterære tekstene i norskfaget.

I formålsbeskrivelsen til norskfaget i LK06 kommer det fram at elevene skal ha bevissthet om teksters tilblivelseskontekst og "(...) få perspektiv på teksthistorien", men de skal også lese de eldre tekstene i lys av sin egen samtid:

Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Det komparative perspektivet kommer også tydelig fram i kompetansemålene i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013). I den nye læreplanen ser vi at den kontekstuelle bevisstheten er styrket gjennom kjerneelementet "Tekst i kontekst":

Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samisk og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Slik jeg ser det, har ikke forståelsen av hva "tekst i kontekst" innebærer, endret seg i den nye læreplanen, annet enn at det har blitt et kjerneelement. I motsetning til LK06 har kompetansemålene i høringsutkastet føringer for hvordan tekstene fra de ulike århundrene skal kontekstualiseres. Tekstene fra den norrøne tiden skal for eksempel sammenlignes med tekster fra nyere tid, mens tekstene fra barokken skal plasseres kulturhistorisk, og elevene skal vurdere hvilken relevans tekstene har i dag (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I den nye læreplanen ser vi altså at tekst i kontekst blir forstått som en inngang eller en mulighet til å få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Gjennom norskfagets tekster skal elevene tre inn i en annen livsverden enn sin egen og forstå en annen tid og kultur *innenfra*. Men de skal også kunne vurdere den utenfra og se den i lys av sin egen samtid. Dette krever utføringskompetanse, fordi elevene må se *duet* i den litterære teksten og ikke bare projisere egne erfaringer inn i lesingen (Torell, 2002). Det at tekstene også skal knyttes til egen samtid, innebærer likevel at elevens erfaringer og livskunnskaper vurderes som relevante. Elevene må kontekstualisere seg selv som lesere når de undersøker tekstenes aktualitet i deres egen kontekst. Det at tekst i kontekst også inkluderer leserens kontekst, betyr at overføringskompetanse også er nødvendig (Torell, 2002). Elevene skal også kunne si noe om tekstene i relasjon til dens historiske kontekst og litterære tradisjoner, noe som krever intertekstuell literacy (Blau, 2003). Ut ifra læreplanens beskrivelse av tekst i kontekst ser vi altså at litteratur- og kulturhistorisk kunnskap er helt nødvendig i arbeidet med dette kjerneelementet og kompetansemålene. Spørsmålet blir da hvordan man skal balansere elevens selvstendige utforskning og innføring i litteraturhistorisk kunnskap.

Balansen mellom litteratur- og kulturhistorisk kontekst og elevens selvstendige utforskning kan sees i sammenheng med dialogen mellom den erfaringsbaserte og den analytiske tilnærmingen i litteraturundervisningen som Rødnes (2014) etterlyser. Fjørtoft (2014) advarer mot overdreven vektlegging av litteraturhistorie i undervisning og vurdering i norskfaget. Han viser til det Schiro (2008) beskriver som et hierarkisk kunnskapssamfunn: øverst har vi forskerne som søker kunnskap, heretter læreren som videreformidler, og nederst på rangstigen har vi elevene som er mottakere av disiplinkunnskap (s. 83). Litteraturhistoriske kunnskaper er enkle å lese, huske og reproducere, men de kan også komme i veien for elevens forståelse av den litterære teksten (Fjørtoft, 2014, s. 83-84).

I artikkelen "Commentary: Literacy as a Form of Courage" (1981) argumenterer Blau for at elever må få litterære erfaringer som gir rom for forvirring og utforskning i møte med eldre utfordrende tekster. Hvis lesingen av disse tekstene består av at elevene blir sendt på jakt etter virkemidler³, og litteraturundervisningen indirekte forteller dem at det å forstå disse tekstene krever omfattende bakgrunnskunnskap, er det enkelt å fraskrive seg ansvaret for å forstå teksten. De vil da oppleve at de ikke har den informasjonen de trenger (Blau, 1981, s. 104). Atle Skaftun (2009) skiller mellom to måter å kontekstualisere forfattere og verk opp mot historisk kontekst. Det å kontekstualisere innenfra, altså med utgangspunkt i teksten og ut mot verden, er mer interessant enn å lese tekstene som eksempler på litteraturhistoriske epoker (s. 93). Denne måten å lese på er *kontekstualiserende*, mens den andre innebærer ganske enkelt å plassere teksten i en ferdig lagt kontekst. Han etterlyser en balansert tilnærming mellom analyse av tekstene alene og kontekstuelle koblinger (2009, s. 94). Om litteraturhistorisk kontekst vektlegges i for stor grad, står vi i fare for at de eldre skjønnlitterære tekstene i norskfaget blir stående som eksempler for å illustrere en litteraturhistorisk epoke. Da fratar vi elevene muligheten til å erfare tekstene. En måte å skape disse erfaringene på kan være å la elevene arbeide med kontekst innenfra og ut. På denne måten kan de selv få oppdage og erfare konteksten i teksten.

Torell er opptatt av hvordan skolekulturen kan fremme selvstendige litteraturlesere (2002, s. 7). En måte å hjelpe elevene i det selvstendige arbeidet er selvsagt å bygge bro mellom tekst og kontekst gjennom introduksjonsforelesninger (Blau, 2003, s. 200). Men spørsmålet blir da om vi hjelper elevene i å bli selvstendige lesere, eller om de blir mer avhengige av læreren (Blau, 2003, s. 200). En tolkning som ikke er et produkt av elevens leserfaring, men lærerens

³ I denne oppgaven brukes begrepet *virkemidler* om alle former for retoriske troper og figurer, men også om sjangertrekk, rim og rytme. Begrepet brukes ofte i lærebøker og andre ressurser i norskundervisningen, og på tross av at det er et skolsk begrep, brukes det derfor også i denne sammenhengen.

forelesning, kan ha autoritet, men liten verdi. En tolkning som derimot kommer fra elevens eget meningssøkende arbeid, kan mangle autoritet fordi det kan være en mistolkning, men den har verdi (Blau, 2003, s. 199). Slik jeg forstår begrepet *verdi* i denne sammenheng, handler det om å verdsette den prosessen elevene befinner seg når de forsøker å skape mening i en tekst. Dette er relevant i denne oppgaven fordi det handler om hvordan vi kan forholde oss til den forståelsen som kommer til uttrykk i elevstyrte gruppesamtaler, hvor elevene driver et selvstendig meningssøkende arbeid. Når elever driver selvstendig utforsking, vil det av og til innebære mistolkninger (Blau, 2003, s. 189), noe som kan finne sted både hos erfarne og mindre erfarne lesere (Blau, 2003, s. 196). Poenget er hvordan vi forholder oss til disse. Forvirring og mistolkning er en del av prosessen og ikke bortkastet tid, det er derimot dette som leder oss videre til den neste tolkningen, og derfor kan en lesning ha verdi selv om den mangler autoritet (Blau, 2003, s. 196-199).

2.3 Litterær forståelse som prosess

Med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene jeg har redegjort for så langt, kan den utforskende litterære samtalen forstås som en hensiktsmessig arbeidsform i arbeidet med tekst i kontekst, fordi den åpner for at elevene kan erfare konteksten i teksten og produsere fortolkninger som er forankret i deres egen utforsking og erfaring. Det er likevel sentralt at vi legger til grunn at den forståelsen elevene uttrykker i disse samtalene, er en del av en større og uavsluttet prosess og ikke et sluttprodukt. Elevene vil åpenbart møte utfordringer når de ikke har den kontekstuelle kunnskapen en skolert leser anvender for å forstå disse tekstene. Men som Blau hevder, er den erfaringen elevene får i dette første møtet med teksten, av stor verdi for utviklingen av litterær kompetanse. Blau mener også at lesing er en meningsskapende prosess på samme måte som skrivning, fordi leseren reviderer og skisserer inne i hodet på samme måte som man gjør i skriveprosessen (2003, s. 53). I likhet med Blau er også Langer opptatt av lesing som en prosess, og i det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan hun beskriver denne prosessen med utgangspunkt i en modell hun kaller *forestillingsbygging*.

Langer fremmer en litteraturundervisning som tar utgangspunkt i elevens forestillingsbygging (2011a, s. 87-88). Hun forstår forholdet mellom begrepsforståelse og språk som organisk, fordi det er forankret i elevens egen interaksjon med og erfaringer i møte med teksten (2011a, s. 132). Modellen hun setter opp viser ulike *posisjoner* leseren kan innta i forhold til teksten, og det er bevegelsen mellom disse fem posisjonene som utgjør forestillingsbyggingen (Langer, 2011a, s. 16-17). I den første posisjonen trer vi inn i forestillingen, og vi leter i bredden og på et overfladisk nivå etter momenter som hjelper oss å

bygge forståelsen av teksten (Langer, 2011a, s. 17). I den andre posisjonen er vi inne i tekstverdenen og beveger oss rundt. I denne posisjonen er det slik at mening avler mening, og vi bruker alt vi har av kunnskap fra ulike områder for å skape mening i teksten (Langer, 2011a, s. 18). Den tredje posisjonen skiller seg fra de andre ved at vi lar teksten virke tilbake på livet ved at den litterære erfaringen kaster lys over noe vi har følt eller opplevd før. Her er det slik at teksten får oss til å reflektere over egne følelser, holdninger, erfaringer og verdier (Langer, 2011a, s. 19). I den fjerde posisjonen går vi ut av forestillingen og objektiverer den. Vi objektiverer leseopplevelsen, forståelsen og teksten i seg selv, vi analyserer, vurderer og ser teksten i en større sammenheng (Langer, 2011a, s. 20). I den femte og siste posisjonen går vi helt ut av forestillingsbyggingen og videre i livet. Men forestillingen kan gjøre seg gjeldende på nytt når vi bruker erfaringen fra lesningen i nye situasjoner (Langer, 2011, s. 21). På denne måten er forestillingsbygging en gradvis utbygging av et nettverk av forståelse. Vi utvikler stadig forståelsen av teksten, oss selv og forestillingen vår (Langer, 2011a, s. 21). De ulike posisjonene kan gjøre seg gjeldende i den individuelle lesingen, men også i samtaler når elever er i interaksjon med hverandre og teksten (Langer, 2011a, s. 16)

Bevegelsen mellom de ulike posisjonene skal ikke forstås som en lineær utvikling, og det er heller ikke alle tekster som aktualiserer alle posisjonene. Leseren kan bevege seg mellom disse i hele prosessen, men også etter at lesingen er avsluttet (Langer, 2011a, s. 21). Langer beskriver altså forståelse av skjønnlitterære tekster som en uavsluttet prosess, og som en vedvarende forestilling leseren kan tre inn i på nytt ved senere anledninger. Dette kan for eksempel skje i møte med en ny tekst som aktualiserer forestillingen, og som kanskje fører til at man korrigerer den gamle forståelsen. Jeg forstår de ulike posisjonene til Langer som en teoretisk og analytisk modell man kan anvende for å beskrive den litterære forståelsen som en prosess. De ulike posisjonene leseren inntar, kan også si noe om tekstene i seg selv, fordi disse kan avsløre hva slags kunnskap og erfaring som aktualiseres av ulike typer tekster, og hvilke strategier som er nødvendige å benytte seg av i forestillingsbyggingen.

Elevene i dette prosjektet møter de eldre skjønnlitterære tekstene for første gang, og siden de heller ikke har fått noe informasjon om tekstenes kontekst, er det mer hensiktsmessig å se på disse samtalene som uavsluttede forståelsesprosesser enn som sluttprodukter. Slik jeg ser det, kan perspektivene jeg har trukket fram fra Torell, Blau og Langer, til sammen bidra til å avdekke og beskrive hva som skjer i elevenes møte med de skjønnlitterære tekstene i denne studien.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodisk framgangsmåte, empiri og forskningsdesign. Jeg har benyttet en kvalitativ metode for å kunne undersøke menneskelige prosesser i autentiske situasjoner og få innsikt i deltakernes perspektiv (Postholm, 2010, s. 9, 51-52). Det empiriske materialet består av transkriberte litterære gruppesamtaler sammen med observasjonsnotater fra klasserommet. Studien er designet som en kasestudie for å kunne gi en helhetlig beskrivelse av konteksten samtalen finner sted i (Postholm, 2010, s. 50).

3.1 Kvalitativ kasestudie som metodisk tilnærming

Kasestudien kan være både beskrivende og fortolkende på samme tid ved at det er samspill mellom deltakerens perspektiv og forskerens vitenskapelige blikk (Postholm, 2010, s. 51). Jeg vil definere dette prosjektet som en beskrivende kasestudie, fordi det er lite forskning med eksplisitt fokus på hvordan elever forstår eldre skjønnlitterære tekster uten nødvendige forkunnskaper. Studien er også fortolkende, fordi jeg støtter meg til eksisterende teori for å forklare hva som skjer i møtet mellom tekst og leser (Postholm, 2010, s. 51).

De transkriberte gruppesamtalene utgjør hoveddelen av datamaterialet, og observasjonsnotatene fra klasserommet fungerer som et supplement til disse (Tjora, 2012, s. 47). Observasjonsnotatene har som formål å være en støtte i tolknings- og analysearbeidet og bidra til en mer utfyllende beskrivelse av konteksten. Om funnene som blir presentert i denne studien er representative for elever på vg2 studiespesialisering, er vanskelig å si med sikkerhet. Men om beskrivelsen av konteksten sammen med funnene jeg presenterer, oppleves som kjent for leseren, vil det være dette som eventuelt danner grunnlag for naturalistisk generalisering (Stake & Trumbull, 1982, gjengitt i Postholm, 2010, s. 51). Formålet med studien er altså ikke å danne grunnlag for generalisering, men jeg vil analysere enkelthendelser og ut ifra disse drøfte didaktiske implikasjoner i en større sammenheng.

3.2 Beskrivelse av utvalget

Utvalget består av en vg2-klasse med 28 elever på studiespesialiserende utdanningsprogram ved en videregående skole i Midt-Norge. Læreren beskriver klassen som generelt høyt presterende, men de går ikke på en utpreget høytpresterende skole. Min opplevelse av klassemiljøet er at dette er trygt. Elevene har en god tone seg imellom og med klassens

norsklærer. Klassen er med på et utviklingsarbeid som startet på vg1, hvor de arbeider med litterære gruppesamtaler som metode i norskfaget. I dette utviklingsarbeid er skolen i dialog med en universitetsansatt. Forskningsspørsmålene i denne oppgaven ble til i dialog mellom klassens norsklærer og universitetsansatt. De berører derfor utfordringer lærerne er opptatt av og jobber systematisk med. De litterære gruppesamtalene i prosjektet er organisert på samme måte som i utviklingsarbeidet. Kasusstudien er dermed designet slik at det er mulig å beskrive fenomenene i sine naturlige omgivelser (Basse, 1999, Merriam, 1998, Orum, Feagin & Sjøberg, 1991, Stake, 1995, gjengitt i Postholm, 2010, s. 51). Elevene var i et kjent miljø, og de gjorde en kjent aktivitet.

3.3 Datainnsamlingsstrategi

Datainnsamlingen ble gjennomført høstsemesteret 2018. Elevene hadde hatt én uke med norskundervisning, men ingen litteratur- og kulturhistorie. Samtalene ble gjennomført i løpet av én uke, og det ble brukt totalt fire skoletimer á 45 minutter. Læreren hadde allerede delt elevene inn i grupper, og de hadde arbeidet sammen i disse siden starten av skoleåret. Elevene var først samlet i klasserommet for individuell lesing i ca. 15 minutter, før de gikk til anviste grupperom og gjennomførte samtalene. Formålet med dette var å legge til rette for at elevene fikk arbeidsro uten distraksjoner og unngå støy på opptakene. Elevene hadde selv ansvaret for opptaket av samtalene. Disse ble lastet opp på skolens digitale læringsplattform etter hver økt. Elevene fikk beskjed om at samtalene skulle vare i 10-15 minutter, men det varierer hvor mye tid som faktisk ble brukt. Den korteste samtalen er i underkant av 6 minutter, og den lengste er nesten på 16 minutter. I sin helhet består datamaterialet av 27 transkriberte litterære gruppesamtaler⁴ som utgjør 4 timer og 22 minutter med opptak.

Videopptak av samtalene kunne ha gitt et mer utfyllende bilde av konteksten ordene ble uttrykt i. Jeg valgte likevel å kun bruke lydopptak, fordi jeg vurderte dette som mindre invaderende enn et kamera. Jeg ønsket å minimere det Tjora kaller forskningseffekten, som kan føre til at aktørene endrer oppførsel (2012, s. 75). Film kunne også ha ført til at elevene måtte endre sittestilling, og erfaringene fra utviklingsarbeidet var at da det ble brukt videopptak satt elevene på rekke foran kameraet slik at samtalen ble mer lik en presentasjon.

Klassens lærer var til stede i alle timene sammen med meg. Han organiserte romfordelingen og sjekket at alle gruppene leverte opptakene. Det at jeg var i klasserommet og ga instruksjoner til elevene, gjorde at jeg hadde en todelt rolle som forsker og lærer. Dette ga

⁴ Det skulle egentlig ha vært 28 samtaler, men gruppe 1 møtte noen tekniske utfordringer i samtalen om "Voluspå" slik at denne ikke ble tatt opp.

meg muligheten til å observere elevene mens de arbeidet, snakke med dem i pauser og svare på spørsmål. Lærerens tilstedeværelse, og det faktum at undervisningen var lite lærerstyrt, kan ha bidratt til å forsterke forskerrollen. Jeg vil likevel definere observasjonen som deltakende, fordi jeg var i aktiv interaksjon med den konteksten jeg studerte (Tjora, 2012, s. 53-56). Observasjonsnotatene ble ført i etterkant av øktene og et par ganger mens elevene holdt på med samtale. Jeg prøvde å holde meg åpen for inntrykk og det som dukket opp i konteksten, skille mellom løpende beskrivelser, inntrykk og tolkninger (jf. vedlegg 6) (Tjora, 2012, s. 62-63).

3.4 Utforskende litterære gruppesamtaler

Både Blau og Langer fremmer en litteraturundervisning som er elevsentrert, prosessorientert og preget av samarbeid mellom de lærende (Blau, 2003, s. 5, Langer, 2011a, s. 48-50, 67-71). Dette innebærer et sosiokulturelt syn på literacy og literacy-utvikling, fordi den sosiale konteksten elevene befinner seg i, betraktes som et viktig utgangspunkt for læringsarbeid. Langer mener at elevene må anerkjennes som selvstendige tenkende individ med egne erfaringer og kunnskaper for at de litterære diskusjonene skal være autentiske og bygge opp under elevenes forestillingsbygging (2011a, s. 48-50). Blau mener litteraturundervisningen bør legge til rette for at elever kan være produsenter framfor konsumenter av litterære tolkninger, og at de skal få mulighet til å hjelpe *hverandre* med tekstlige problemer slik at alle kan innta rollen som lærer og lærende (Blau, 2003, s. 20, 56). I tillegg fremmer begge elevenes *erfaring* med tekst som essensielt for utvikling av litterær kompetanse. I den utforskende litterære samtalen kan elevene utforske de eldre tekstene på egenhånd og erfare konteksten i teksten ved å undre seg over det som er fremmed og annerledes. De kan bruke det de har av kunnskap og erfaring i forståelsesprosessen, og samarbeide om å videreutvikle forestillingene om tekstene.

Instruksen til samtale ble gitt muntlig, og det var den samme instruksjonen klassens norsklærer hadde gitt dem på vg1. Elevene fikk beskjed om å *utforske* teksten sammen og at de både kunne fokusere på form og innhold i tekstene. De fikk også beskjed om at arket med teksten de fikk utdelt, kunne brukes slik de ønsket. De kunne tegne, sette piler og spørsmålstejn og markere momenter de ikke forstod eller syntes var interessante. Fokuset i studien er rettet mot elevenes møte med teksten, men formen på samtalen er likevel sentral fordi den er elevstyrt og legger til rette for at teksten skal være det strukturerende elementet i samtale.

3.5 Tekstene i de litterære gruppesamtalene

Valg av tekster ble gjort i samarbeid med klassens norsklærer siden opplegget skulle utføres i hele klassen og i den ordinære undervisningstiden. Læreren var derimot opptatt av at jeg skulle

velge tekster med grunnlag i hva som passet i prosjektet, og ikke nødvendigvis hva som passet inn i hans planer for undervisningen. Jeg stod derfor veldig fritt, men jeg benyttet meg likevel av engasjementet og erfaringen til læreren og diskuterte opplegget med han. Det styrende prinsippet i valg av tekst var at de skulle representere litteraturhistoriske epoker som arbeides med på vg2. Formålet med dette var at studiens funn skulle være relevante for den faktiske norskundervisningen. Jeg valgte å fokusere på norrøn tid, barokken og romantikken. Tekstene fra disse litteratur- og kulturhistoriske periodene representerer svært ulike litterære og kulturelle konvensjoner. Den norrøne litteraturen har for eksempel en helt annen funksjon og posisjon i samfunnet enn det romantikkens litteratur har. Elevene må slik forholde seg til svært ulike konvensjoner i møte med hver av de fire tekstene. I tillegg til dette ville jeg at tekstene skulle være åpne og gi rom for undring og tolkning. Tekstene elevene leste var: "Voluspå" (utdrag), "Hierte-Suk" av Thomas Kingo, "Til Foraaret" av Henrik Wergeland og "Identitet som dreper" av Karpe Diem. Jeg inkluderte en samtidstekst for å kunne sammenligne hvordan elevene leser eldre tekster fra en tid de ikke kjenner med en tekst skrevet i en tid de kjenner godt. "Identitet som dreper" har tematikker som er typiske i samtidens mediekontekst og populærkulturelle tekster, som for eksempel identitet, kulturmøter, fordommer og selvbilde.

En sentral problemstilling var om jeg skulle bruke originale eller moderniserte utgaver av de historiske tekstene. Dette diskuterte jeg med klassens lærer, som mente at den språklige barrieren i originalene var såpass høy at det ville hindre elevene i å kunne diskutere innhold og ideer i tekstene. I flere lærebøker for norsk blir eldre skjønnlitterære tekster modernisert, men jeg fant ikke de jeg hadde valgt for dette prosjektet. Dette resulterte i at jeg i samarbeid med veileder gjennomførte en språklig modernisering av "Til foraaret" og "Hierte-Suk". Når det gjelder "Voluspå", fant jeg en gjendiktet versjon på moderne bokmål.⁵ Jeg forsøkte å endre så lite som mulig – kun de momentene jeg antok ville oppleves som "støy" og hindre elevene i å utforske tekstene på en helhetlig måte. Jeg oversatte ikke begreper som "foraar" men skrev "forår" i stedet, fjernet store bokstaver på substantiv og endret bøyning til moderne norsk. I "Hierte-Suk" valgte jeg å beholde stor forbokstav i starten av hver verselinje for å ikke legge for mye føringer for hvordan teksten skulle leses.

⁵ I vedlegg 1 ligger de versjonene av tekstene som ble gitt til elevene, men i litteraturlisten har jeg referert til de stedene jeg har hentet tekstene fra. Ordlistene er en kombinasjon av definisjoner og oversettelser jeg har hentet fra flere steder. Noen av ordene står oppført sammen med tekstene der jeg hentet dem, mens andre har jeg hentet fra bokmålsordlisten til UiB og Språkrådet og Idar Lind (2007) sitt oversiktsverk over norrøn mytologi. "Identitet som dreper" er hentet fra læreverket *Intertekst vg2*, men jeg gjorde noen små endringer i denne gjengivelsen, som er basert på den versjonen Karpe Diem har gjengitt i sitt eget albumcover. Det siste verset i denne sangen blir sunget på arabisk, og det er også gjengitt på arabisk i albumcoveret. Siden jeg ikke fant en troverdig oversettelse av dette verset, og det heller ikke var gjengitt i læreverket, lot jeg elevene lese introen, det første verset og refrenget.

En annen sentral problemstilling var knyttet til ordlisten på baksiden av arket. Siden formålet med studien var å undersøke hva som skjer når elevene *ikke* får litteraturhistorisk innføring før de leser eldre tekster, ville jeg unngå at ordlisten ble en annen metode for å gi dem denne introduksjonen. På en annen side var formålet også at elevene skulle diskutere innhold og ideer. Da ville det ha vært uheldig om enkeltordene ble en for stor barriere. Løsningen ble at jeg oversatte og forklarte danske ord, ord som ikke blir brukt i dag eller ord jeg regnet for å være relativt avanserte og samtidig viktige for tolkningsarbeidet. Eksempler på dette er "forår" og "patriark" i "Til Foraaret" (jf. vedlegg 1). Noen steder valgte jeg bevisst å ikke føre opp ord jeg antok elevene ville ha utfordringer med å forstå. Et eksempel på dette var "Ginnungagap" i "Voluspå", fordi de resterende verselinjene i strofen gir såpass mye informasjon om hva "Ginnungagap" kan være. På denne måten kunne jeg studere elevenes strategier i møte med utfordringer knyttet til avkodingsdelen av lesingen. For å være sikker på at enkeltord fortsatt ikke skulle være et for stort hinder, åpnet jeg for spørsmål under den individuelle lesingen.

3.6 Behandling av datamaterialet

I behandlingen av datamaterialet har jeg hentet inspirasjon fra Tjora (2012) sin beskrivelse av stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) som er en skjematisk modell for kvalitativ forskning. Denne består av en induktiv utvikling fra empiri til koder og konsepter, men med deduktive tilbakekoblinger (Tjora, 2012, s. 175). Arbeidsprosessen i denne metoden er ikke-lineær, og jeg har beveget meg fram og tilbake mellom empiri og teori i hele prosessen.

3.6.1 Transkripsjon

Jeg startet transkriberingen like etter datainnsamlingen var gjennomført. Dette var såpass tidlig i prosessen at jeg valgte å transkribere så detaljert som mulig, siden jeg fortsatt var usikker på hvilken informasjon som ville være mest relevant for analysen (Tjora, 2012, s. 144). Jeg forsøkte å etterstrebe normert bokmål, fordi jeg anså innholdet i ytringene som viktigst. På grunn av den muntlige formen har jeg likevel tatt meg noen friheter med tanke på tegnsetting, som heller er i tråd med talestrømmen i samtalene. Det er likevel en stor utfordring å overføre muntlig tale til skrift, spesielt når det er grupper på fire elever som snakker sammen og noen ganger i munnen på hverandre. Jeg forsøkte likevel å tilstrebe en nærmest mulig korrekt transkripsjon med de fleste momentene Nilssen (2012) anbefaler: pauser, uttrykk som eh, mm, ja og nei, spørsmålstegn ved ytringer jeg oppfattet som spørrende, utydelige eller uforståelige ord, avbrytelser, flere elever som snakker samtidig og latter (jf. vedlegg 5). Detaljer som disse kan tolkes som engasjement eller usikkerhet og er derfor nyttige for å gi et mer helhetlig bilde

av situasjonen. Jeg syntes dette var spesielt viktig når jeg kun hadde lydopptak og ikke observasjonsnotater som eventuelt kunne ha gitt noen visuelle ledetråder (Tjora, 2012, s. 145).

Det er mye informasjon som går tapt i transformasjonen fra tale til tekst, derfor er det nyttig å bevege seg mellom transkribert materiale og opptakene i forskningsprosessen (Nilssen, 2012, s. 47). Jeg oppdaget tidlig at dette var nødvendig. Siden transkriberingen er en viktig del av analyseprosessen, er det en styrke at jeg transkribert selv (Nilssen, 2012, s. 47). Jeg brukte Nvivo sitt transkriberingsprogram. Her hadde jeg lyd og tekst i samme program, og jeg kunne markere tidssekvenser etter hvem som talte (jf. vedlegg 4). Tidssekvensene er også en markør for lengre pauser med stillhet i samtalen. Dette var det riktignok svært lite av i denne klassen.

3.6.2 Tolkning, koding og analyse

Analysekapittelet er strukturert tekst for tekst og i samme rekkefølge elevene hadde samtalen. I tolknings- og analysearbeidet har jeg anvendt en hermeneutisk meningsfortolkning. Jeg har forsøkt å forstå møtet mellom elevene og tekstene og se del og helhet i sammenheng. For å danne et helhetlig bilde av materialet har jeg fokusert på *hvordan* elevene arbeidet, og *hva* de fant i tekstene. Man vil alltid være preget av teori og erfaring i forskningsarbeid (Nilssen, 2012, s. 175), men jeg har forsøkt å ha en åpen holdning til datamaterialet i kodingsprosessen.

Kodings- og analyseprosessen kan beskrives med utgangspunkt i tre av stadiene i SDI: empirinære merkelapper, kategorisering og utvikling av konsepter (Tjora, 2012, s. 175). I første gjennomgang av datamaterialet forsøkte jeg å få oversikt og lage koder som var tekstnære og deskriptive (Tjora, 2012, s. 179-184). Dette bestod i å sette merkelapper på elevenes ytringer og samtidig forsøke å danne et helhetlig bilde av samtalen med fokus på *hvordan* de arbeidet. I neste fase forsøkte jeg å finne kategorier som kunne samle flere koder og danne utgangspunkt for hovedtemaer i analysen. Dette innebar at jeg måtte ta noen valg om hvilke momenter som skulle bli hovedfokus (Tjora, 2012, s. 185). I de to første fasene er altså empirien det styrende prinsippet, mens i konseptutviklingen er det teorien som skal være styrende. Skillene mellom de ulike fasene skal likevel ikke overdrives (Tjora, 2012, s. 186). Underveis i hele prosessen leste jeg teori og annen forskning som inspirasjon og støtte i arbeidet med datamaterialet. I utviklingen av konsepter forsøkte jeg å finne teori som kunne forklare funnene, hjelpe meg med å løfte blikket opp fra empirien og danne en helhetlig forståelse (Tjora, 2012, s. 186-189). Et mål i denne fasen var å finne den overordnede tendensen i elevenes møte med de ulike tekstene. Dette varierte noe fra tekst til tekst, og jeg prøvde få fram det som var likt, og det som var ulikt.

3.7 Ethiske betraktninger

Underveis i forskningsarbeidet har jeg forholdt meg til etiske prinsipper og krav i *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH, 2016). Dette innebærer blant annet å respektere og sikre deltakernes integritet, privatliv, frihet og selvbestemmelse (NESH, 2016, s. 12-13). Siden datainnsamlingen ble gjennomført i en hel klasse, var det spesielt viktig å sikre reelt frivillig samtykke. Jeg forsøkte å sikre dette ved å legge til rette for at de elevene som eventuelt ikke ønsket å delta studien, skulle føle seg frie til å gjøre det uten at det ble lagt merke til av medelevene deres. Dette gjorde jeg gjennom en avtale med læreren om at alle elevene i klassen skulle gjennomføre samtalene, men jeg skulle bare motta opptak fra de som ville være med i prosjektet. Alle gruppene skulle levere opptakene på læringsplattformen, men jeg ville ikke få tilgang til opptak fra grupper hvor én eller flere elever ikke samtykket. Observasjonen ville ganske enkelt falle bort om én eller flere elever i klassen ikke samtykket. Jeg regner som nevnt observasjonsnotatene som sekundære, og jeg mente derfor at opptakene alene ville ha vært grunnlag nok for å gjennomføre datainnsamlingen. Siden alle elevene samtykket til å bli med i studien, ble ingen av disse problemstillingene aktuelle. Elevene er selvsagt anonymisert og gitt fiktive navn i transkripsjonene, og jeg har oppbevart kodingsnøkkel separat fra transkripsjonene.

En av dagene før datainnsamlingen startet, fikk jeg disponere tid i klassen til å informere om prosjektet både muntlig og skriftlig, og elevene samtykket skriftlig (jf. vedlegg 2). Siste time i datainnsamlingen minnet jeg dem på informasjonen de fikk da de samtykket og åpnet for spørsmål igjen. Jeg har vært åpen om formålet med forskningen og lagt vekt på at de ikke måtte gi noen begrunnelse om de ønsket å trekke seg, og at det ikke ville ha negative konsekvenser for dem. På tidspunktet for datainnsamlingen var elevene 17-18 år. Jeg regnet dem derfor som selvstendige nok til å samtykke på egne vegne. Én av årsakene til dette var at samtalene skulle være faglige. Det kunne likevel skje at det dukket opp sensitiv informasjon, for eksempel ved assosiasjoner til egne erfaringer i lesingen. Jeg har derfor unngått å gjengi sitater som kan oppfattes som sensitive eller personidentifiserende, og som ikke var relevante for analysen.

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg forsøkt å behandle elevene på en respektfull måte i omtalen av dem og i tolkningen av ytringene deres. Jeg har etterstrebet en objektiv holdning, og forsøkt å ikke være preget av subjektiv forutinntatthet. I analysen har jeg forsøkt å være etterrettelig ved å vise hvordan jeg har kommet fram til konklusjonene, og i framstillingen av metodisk framgangsmåte og studiens funn har jeg etterstrebet vitenskapelighet og transparens.

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg analysere de litterære samtaler med utgangspunkt i oppgavens overordnede forskningsspørsmål: *Hva skjer når elever får lese og samtale om eldre skjønnlitterære tekster uten innføring i relevante forkunnskaper om litteraturhistorisk kontekst?* For å svare på dette har jeg også formulert noen underordnede forskningsspørsmål. Disse er forankret i det jeg har funnet i datamaterialet og de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for prosjektet:

1. *I hvilken grad viser elevene tekstuell og performativ literacy?*
2. *Hvordan bygger elevene opp forestillingen om teksten?*
3. *I hvilken grad viser elevene intertekstuell literacy, og på hvilken måte kontekstualiserer de tekstene?*
4. *Hvordan balanserer elevene utføringskompetansen og overføringskompetansen?*
5. *Hva slags kunnskap om tekstens kontekst kunne ha vært berikende?*

I hovedsak er analysen av hver enkelt samtale strukturert etter rekkefølgen på spørsmålene, men på noen områder er det overlapping og gråsoner mellom de teoretiske begrepene. Dette fører til at strukturen ikke følges like systematisk i alle underkapitlene. Jeg mener disse spørsmålene kan avsløre hvilke strategier elevene tar i bruk for å skape mening i møte med de skjønnlitterære tekstene – hvor de lykkes, og hvor de møter utfordringer. Det femte spørsmålet er i større grad knyttet til didaktiske implikasjoner metoden kan ha. Dette spørsmålet vil være gjenstand for drøfting av hvordan man kan arbeide med litteraturhistorisk kontekst i norskfaget, og hva slags kontekstuell kunnskap som faktisk ville ha vært berikende og gitt elevene en dypere forståelse av tekstene i kontekst. Det er variasjon i hva som skjer i de ulike gruppene, og noen avgrensinger har vært nødvendige. Formålet har vært å kartlegge de overordnede tendensene i samtaler. Transkripsjonene som trekkes fram, er derfor valgt for å illustrere disse, men jeg har forsøkt å være så tydelig som mulig på de områdene datamaterialet viser variasjon.

4.1 Klassen og konteksten

Jeg opplever elevene i denne klassen som rolige, men engasjerte. De er hyggelige og imøtekommende, og det er en god stemning i klasserommet. Elevene sitter i makkerpar, og de har syv faste makkergrupper på fire og fire elever som lærerne bruker aktivt i undervisningen til samarbeidsoppgaver. Når de får utdelt oppgaver, starter de arbeidet med én gang og jobber fokusert i den tiden de har fått til rådighet. De framstår derfor som seriøse og arbeidsomme.

I de to første samtaler i prosjektet bruker nærmest hele klassen de 15 minuttene som var satt av til selvstendig lesing. De bruker arket de har fått utdelt aktivt, og nærmest samtlige av elevene har streket under, satt piler og lignende. De er vant til å "lese med blyanten" og forberede seg til litterær samtale. I de to siste samtaler var det noen elever som sa at det ikke var nødvendig med 15 minutter til lesing. Jeg avsluttet derfor lesingen etter ca. tolv minutter, da jeg så at ingen lenger leste og noterte. I starten av hver økt la jeg vekt på at det var mulig å spørre om hjelp hvis de trengte det, men at de ikke skulle bruke andre hjelpemidler som internett eller lærebok. Dette fulgte elevene, men det var nærmest ingen som stilte spørsmål hverken til læreren eller meg. Det stilles likevel mange spørsmål i samtaler, så de benytter seg av hverandre. Grupperommene elevene gikk til etter den individuelle lesingen, var ulike steder på skolen. Det ene rommet var ganske stort, og der satt det noen ganger to grupper samtidig. I dette rommet var det sofaer med høye rygger som fungerte som skillevegger, og det kan ikke høres støy på opptakene eller antydninger til at de blir forstyrret av noe som skjedde rundt dem. Elevene fikk etter alt å dømme arbeide uforstyrret under samtaler.

4.2 Samtale 1: "Identitet som dreper"

I "Identitet som dreper" møter elevene lite motstand i avkodingen av teksten, og de bruker mesteparten av tiden på å diskutere motiver, tematikk og budskap. Av de tre aktivitetene Blau anvender for å beskrive tekstuell literacy, bruker elevene altså mest tid på tolkning og vurdering, fordi det er enkelt for dem å avkode hva *teksten sier*. Når det gjelder performativ literacy, krever ikke denne teksten tålmodighet og toleranse for nederlag i samme grad som de eldre tekstene i prosjektet gjør. Jeg mener likevel at elevene viser performativ literacy gjennom bevisstheten om at teksten kan ha flere betydningsnivå og intellektuell sjenerøsitet når de lytter til hverandres tolkninger og forståelser av teksten.

Når elevene er oppmerksomme på tekstens struktur og oppbygning, viser de tekstuell literacy. De undersøker *hvordan* teksten fungerer, gjennom diskusjoner om hvordan budskap og tema formidles i teksten. Det er noe variasjon her, ikke alle gruppene er like presise og formulerer hvilken effekt formen har på tekstens mening, noe som for eksempel blir tydelig ved å se på bruk av analytiske begrep. Noen ganger blir disse kastet på mot slutten av samtalen og virker noe påtatt, som for eksempel i gruppe 1:

Frida: Har vi snakket om alle virkemidler og sånn der ()?
Simen: Ja det var litt rim og sånn.

Dette vitner likevel om at elevene har en bevissthet om at de *bør* anvende et litterært analytisk språk når de snakker om skjønnlitterære tekster i norskfaget. Men vi har også Stine i gruppe 6 som viser at hun har større kontroll på begrepene og bruker dem på en hensiktsmessig måte:

Stine: Utseende, ja framtoning. Eh, det som slo meg var bruken av gjentakelse og motsetninger, gjennom hele greia (enighet), altså gjentakelsene starter jo allerede i introen med "who am I", som gjentas to ganger, og liksom understrekes litt da, hvem er dette for noen? Eh, mens i både refrenget og verset, så brukes gjentakelsene til å liksom skildre de her motsetningene da, at man kan være begge deler av ganske masse og likevel være én fullkommen person.

Andre eksempler på dette er når de stiller spørsmål ved bruken av flere språk i teksten, eller diskuterer tittelens betydning i sammenheng med resten av teksten. Selv om ikke alle bruker analytiske begreper, viser de fleste en intuitiv opplevelse av hvordan for eksempel motsetningene i refrenget fungerer.

Tekstuell literacy blir spesielt synlig gjennom elevens framgangsmåte – det Blau kaller den bevisbaserte tenkemåten. Fortolkningene forankres i teksten selv og i tekstens kontekst. Dette skyldes i stor grad at elevene faktisk har mye kunnskap om denne tekstens kontekst sammenlignet med de andre tekstene i prosjektet. På grunn av dette kan de trekke fram konkrete momenter som viser hvordan de forstår teksten i relasjon til dens tilblivelseskontekst. Tolkningene og analysene av alle tekstene i dette prosjektet er selvstendige og forankret i elevenes eget undersøkende meningssøkende arbeid. Når elevene driver selvstendig utforskning har tolkningene deres *verdi*, men i denne samtalen har de også autoritet fordi de er troverdige og velbegrunnede (Blau, 2003, s.199).

I forestillingsbyggingen beveger elevene seg i alle de fire første av Langers posisjoner i møte med teksten. Den femte posisjonen er vanskelig å si noe om generelt i dette prosjektet, fordi man befinner seg gjerne i denne etter at lesingen er avsluttet, og når forestillingen blir aktivert ved en ny anledning. Jeg vil derfor fokusere på de fire første. Elevene kommer raskt inn i tekstverdenen, og de trenger ikke så mye tid i den første posisjonen, hvor de leter i bredden og på et overfladisk nivå etter ledetråder til hva teksten kan handle om. Sammenlignet med de eldre tekstene har ikke denne teksten en språkdrakt eller syntaks som er fremmed for elevene. I tillegg har de kjennskap til artistene og annen musikk de har produsert, slik at de allerede har en viss forestilling om hva denne teksten kan handle om bare ved å se artistnavnet på arket. De begynner raskt å reflektere på et mer abstrakt nivå, og de forsøker å se forbi det konkrete. Den andre posisjonen i forestillingsbyggingen kjennetegnes av at man bygger ut forståelsen av teksten og at mening avler mening (Langer, 2011a, s. 18). I denne samtalen innebærer det at elevene snakker mye om tekstens jeg og hvordan de tror han opplever det å være flerkulturell i

dagens Norge. De bruker formuleringer som "[d]et virker jo som han har et identitetsproblem på en måte. Han vet ikke (...). Han får ikke helt til å si hvem han er sånn" (Andreas, gruppe 2). De anvender kunnskap om artisten, samfunnet, egne erfaringer, det de finner i teksten og hverandre for å bygge ut forestillingen i den andre posisjonen (Langer, 2011a, s. 18).

Det som er mest interessant i denne sammenheng, er at flere av gruppene tar med seg tematikkene og budskapet ut av teksten og til en viss grad også ut av forestillingen. De er altså både i Langers tredje og fjerde posisjon. Når de lar forestillingen virke tilbake på livet, er de i den tredje posisjonen, og når de tar stilling til og vurderer tekstens budskap, er de i den fjerde posisjonen (Langer, 2011a, s. 19-20). Utdraget fra samtalen til gruppe 3 viser her ytterpunktet av tendensen fordi nærmest hele samtalen består av diskusjoner som denne. I de andre gruppene består budskapslesningen helst av kortere sekvenser. I gruppe 3 spesielt ser vi at det er utstrakt bruk av personlig pronomener og modale verb i formuleringer som "vi burde" og "vi må":

- Nikolai: Mhm, jeg synes jo folk legger litt for mye fokus i det da. Jeg synes folk må begynne å tenke litt mer, må begynne å appreciate seg selv litt mer da, hvis du skjønner?
- Lotte: Ja, men det er jo vanskelig når det er ett så stort press (enighet).
- Nikolai: Men det er jo noen som klarer det, og så er det noen som ikke klarer det selvfølgelig.
- Ole: Altså det er jo sånn at du har jo ett selv bilde av deg selv da, og mye av teksten handler om at du må liksom ikke (...). Utgangspunktet skal ikke være hva de andre ser. Det skal være hva du tenker og mener om deg selv.
- Lotte: Jo, men selvfølgelig blir jo det vanskelig da (avbrytelse) hvis hele klassen hadde tenkt noe helt annet om Sindre enn det han tenker om seg selv.
- Nikolai: Men det handler jo om hvem du har rundt deg også da (avbrytelse) []. Hvordan folkene rundt deg har det liksom.
- Ole: Altså samfunnet (...), den måten samfunnet verdsetter noe, det er jo dens verdi. Det er jo verdien samfunnet setter på noe som gjør hva verdien er. Hvis du tror at du er verdens beste fotballspiller liksom, men så blir du fintet av småunger, så er det jo ingen som kommer til å se på deg spille fotball for eksempel (enighet). Så sånn sett så betyr jo det andre tenker en del, det er bare det at du (...). Jeg føler det handler en del om at du må ha et positivt utgangspunkt iallfall da (enighet).

I dette utdraget er Ole "innom" teksten og påpeker hvordan tolkningen er forankret her, men de snakker mer om tekstens tematikker på et generelt nivå og i relasjon til eget liv eller samfunn. Det er noe forskjell mellom gruppene her. Flere snakker om tekstens tematikker på et generelt nivå, men de gjør på en måte som viser at de forsøker å skape en klarere forestilling om teksten og ikke seg selv eller verden rundt dem. Dette mener jeg vises ved at de stadig vender tilbake til teksten og gjerne siterer denne, og det er tydelig at samtalen om temaene er forankret i det de finner der. Denne tendensen kan også sees i sammenheng med overføringskompetansen som jeg vil komme nærmere inn på nedenfor.

I denne samtalen kjenner faktisk elevene tekstens tilblivelseskontekst, og derfor er det nærmest en selvfølge at de viser høy grad av intertekstuell literacy. Dette kommer blant annet til syne ved at de forstår ordenes situerte mening. Det er mye kunnskap de her tar i bruk som er selvfølgelig for dem, og da kan det være vanskelig å kjenne det igjen som faktisk kunnskap. Et eksempel på dette er når elevene snakker om motsetningsparene "fattig/rik" og "åsen/blokk" i refrenget. Disse parene fører til at flere grupper snakker om sosioøkonomiske forhold og forskjeller, og knytter dette til øst- og vestkant i Oslo. Kunnskapen er ikke så presis at de snakker om "åsen" som en referanse til Holmenkollåsen, men de snakker om temaet på et generelt nivå og knytter det til kontrastene i teksten på en vellykket måte. Tolkningene er slik tekstnære og troverdige, og det er mulig for elevene å formulere disse fordi de vet at artistene har vokst opp i hovedstaden, og at de ofte bruker egne erfaringer i tekstene sine.

Med utgangspunkt i motiver og tematikker elevene finner i teksten, ser de kontekstuelle koblinger til sitt eget samfunn og kontekstualiserer teksten med utgangspunkt i disse. De snakker om flerkulturell identitet og fordommer, og de diskuterer sammenhenger mellom framstillingen av temaene og hvordan det er å leve i dagens samfunn. Som nevnt er det også flere av elevene som viser kjennskap til artistene, hva de er opptatt av, og hvordan dette kommer fram i musikken deres. De plasserer teksten i en sammenheng og kommenterer forutsetningene for dens tilblivelseskontekst gjennom å se på hvordan den står i relasjon til andre tekster av samme artist og samfunnsmessige forhold, slik som Karen i gruppe 5:

Karen: Ok, eh, først og fremst vil jeg si det her er en ganske typisk Karpe Diem tekst da. Det med at du får det skillet mellom utlendinger og nordmenn, og at det har mye med innvandring og gjøre. Mye med forskjeller, mye om hvordan man på en måte, eh, tolker førsteinntrykk av andre og dømmer dem da. Her står det jo mye det om det å, veldig mye sånn, hva heter det? Om forskjeller da. (Enighet). Fra det å være fattig, rik, eh, brunost og falafel, det er kanskje liksom to forskjellige kulturer da, det er litt sånn skille der.

Det samme gjør Sofie, Lasse og Helene i gruppe 2:

Sofie: Hva synes dere er liksom budskapet i sangen her da?

Lasse: Det er jo som alt annet Karpe Diem har laget. Det handler jo om rase, religion og sånn der.

Helene: Det skillet mellom de forskjellige kulturene som vi har i Norge, kanskje spesielt i hovedstaden (enighet). Det er veldig stor (), kanskje dømming til og med også. Hvor man kommer fra, og hvilke gjenger man hører til (enighet).

Gruppe 5 og 2 viser her den samme forforståelsen og forventningen til "Identitet som dreper" som en skolert leser for eksempel vil ha til et verk av Henrik Ibsen. De viser en forventning til hva teksten skal handle om, som er basert på at de har hørt eller lest andre tekster av samme

artist før. På grunn av dette har de en velinformert forforståelse om hva teksten handler om, noe som kommer fram ved at de helt i starten av samtalen nevner tematikker Karpe Diem er kjent for å ta opp i tekstene sine.

Grensen mellom intertekstuell literacy og overføringskompetansen kan være noe uklar. I denne samtalen bruker elevene egne erfaringer de har fra å leve i dagens samfunn for å skape mening i møte med teksten. Disse blir trigget gjennom tekstens mulighet for gjenkjennelse både på mikro- og makronivå. Elevenes egne erfaringer blir slik en del av den usynlige og selvsagte kunnskapen som definerer intertekstuell literacy, og som gjør at de har mulighet til å kontekstualisere teksten på en overbevisende måte. Men på en annen side kan det også utfordre balansen mellom utføringskompetansen og overføringskompetansen ved at leseren overser tekstens virkelighet (Torell, 2002, s. 86-87).

Til forskjell fra de andre samtaleene står budskapslesningen sentralt i elevens møte med denne teksten. Ikke alle gruppene bruker begrepet budskap, men de formulerer det implisitt slik som Martin i gruppe 7: "Jeg føler den teksten her handler veldig mye om at utseende ikke er identiteten til en person da, og at det er innsiden som teller". Jeg mener dette viser hvordan elevene forholder seg til konvensjoner, fordi denne teksten faktisk har et tydelig budskap. Karpe Diem har et uttalt samfunnsengasjement, og de bruker musikken som plattform for å utøve dette engasjementet. I det Torell kaller den kompetente kommunikasjonen, framhever han hvordan leseren må forholde seg til tekstens *måte* å forholde seg til konvensjonene. Leserens må da være var på tekstens "temperament" og "personlighet" (2002, s. 89). Når elevene snakker så mye om budskap, kan det ved første øyekast framstå som overføringsblokkering, fordi de reduserer teksten til livsvisdom som kan overføres på egne liv (Torell, 2002, s. 97), når den komprimeres til utsagn som: "Det er jo liksom bare, jeg tenker moralen eller budskapet med teksten er jo bare don't judge a book by its cover liksom." (Ivar, gruppe 1). Men på en annen side viser dette også utføringskompetanse, fordi det tydelige budskapet er del av denne tekstens "temperament", og derfor viser elevene forståelse for tekstens måte å forholde seg til konvensjoner.

Både teksten og konteksten trigger budskapslesningen, og derfor er det aktuelt å snakke om budskapet i en litterær samtale. Men på en annen side fører også den store graden av gjenkjennelse elevene møter i teksten, til at de beveger seg mye i posisjonene utenfor tekstverdenen. Tidvis blir det da tekstens tematikk, og ikke teksten i seg selv, som er det strukturendende elementet i samtalen. Denne teksten, spesielt introen, kan forstås som det Torell (2002) kaller en *overføringsfelle*, som betyr at teksten blir et påskudd for å snakke om egne livserfaringer (s. 29-30). Slik jeg ser det, har ikke samtidsteksten det samme potensialet til å utfordre elevens litterære kompetanse og kontekstuelle metabevisthet som de eldre

tekstene i prosjektet har, fordi de er skapt innenfor en kontekst elevene ikke har opplevd selv. De eldre tekstene byr på mer motstand i form av språkdrakt og syntaks, men også når det gjelder ideer og verdensforståelser. Elevene trenger ikke i like stor grad å forholde seg til det fremmede og andre, som Torell vektlegger i utføringskompetansen. De eldre tekstene representerer slik muligheter for elevene til å bevege seg mellom ulike forståelseshorisonter, og de trigger derfor bevisstheten om relasjonen mellom tekst og kontekst.

I denne samtalen mangler ikke elevene kunnskap om tekstens kontekst. I sammenheng med Blau sitt poeng om å studere de eldre tekstene som en etnograf, leser elevene denne teksten innenfra og med en deltakers perspektiv. Lesingen av denne teksten blir i større grad en bekreftelse på kunnskap elevene allerede har, og de kjenner igjen det teksten uttrykker både i seg selv og i sitt eget samfunn. Denne fordelingen har de åpenbart ikke i møte med de eldre tekstene i prosjektet. Blau mener det er viktig å gjøre elever oppmerksomme på å at all kunnskapen de bruker for å forstå en tekst som denne, er triviell (2003, s. 88). Målet er derfor å avmystifisere denne kunnskapen for å synliggjøre den nære sammenhengen mellom intertekstuell literacy og lesing av skjønnlitteratur generelt. På denne måten blir det enklere for elevene å være tålmodige med seg selv når de leser tekster fra en annen tid og en annen kultur (Blau, 2003, s. 79-80). En måte å tydeliggjøre dette er ved at elevene ser forbindelsen mellom den kunnskapen de bruker for å forstå en tekst fra sin egen tid, og den kunnskapen de trenger for å forstå en tekst fra en annen tid (Blau, 2003, s. 94-95).

4.3 Samtale 2: "Voluspå"

Elevene fått en del informasjon om den historiske konteksten til "Voluspå" på grunn av ordlisten bak på arket. Sammenlignet med de to andre eldre tekstene vil ordforklaringene her avsløre mer om historisk kontekst, fordi den inneholder informasjon om den norrøne mytologien (jf. vedlegg 1). Men elevene møter selvsagt mer motstand i avkodingen her enn i samtidsteksten. Slik jeg forstår det, løser de fleste gruppene dette med å gå systematisk til verks, og de tar for seg strofe for strofe i en tydeliggjørende gjenfortelling av innholdet i diktet. Gjennom performativ literacy anvender elevene tekstuell literacy for å komme seg inn i teksten, og de skaper et rom for seg selv hvor de kan tolke og vurdere (Blau, 2003, s. 208, 204). Før de kan tolke og vurdere, må de lese og avkode teksten. De viser performativ literacy når de er tålmodige med utviklingen av sin egen forståelse, viser toleranse for ambivalens og nederlag, og når de møter tekstens motstand med en systematisk framgangsmåte og et aktivt

meningssøkende arbeid. Elevene viser også mot når de går inn i de momentene i teksten som er uklare for dem, undrer seg og diskuterer ulike muligheter.

Samtlige av gruppene kommer raskt til konklusjonen at teksten må forstås i sammenheng med den norrøne mytologien, og dette forholder de seg til gjennom hele samtalen. De forankrer den overordnede forståelsen i teksten og dens kontekst, og de viser slik den bevisbaserte tenkemåten som kjennetegner tekstuell literacy. I utdraget fra samtalen til gruppe 2 leter elevene etter bevis for at de kan forstå teksten i forbindelse med den norrøne mytologien, og de undrer seg over hvilken betydning det har for hva slags tekst "Voluspå" er:

- Sofie: Ehm nei. Vi har jo et dikt som kommer fra norrøn mytologi da egentlig. Nå ser jeg jo at de bruker Valfader som er et begrep om Odin.
- Helene: Heimdals sønner som er mennesket
- Sofie: Bors sønner, Midgard, så det er jo egentlig nok til at, til å trekke konklusjonen at (...) [].
- Helene: Trodde de at jorden var flat da? (Latter).
- Andreas: I starten her så sier de jo at (), prøver å lokke folk til religionen på en måte.
- Sofie: Det er vel en slags egentlig fortelling [], et slags skrift om hva (avbrytelse). Det er vel egentlig bare en fortelling om hvordan jorden ble skapt [].
- Helene: I starten så står det at jeg minnes jotner, da ser de tilbake, og jotner er jo de eldste skapninger i verden. Da må det være til rundt skapelsen da (enighet).
- Andreas: Men jeg lurar på hvor gammel personen som har skrevet dette her er (latter).
- Sofie: Ja (latter), må jo være eldgammel.
- Helene: Det står jo fra 1200-tallet da.
- Lasse: Ja, men sånn det virker jo som om personen har blitt fostret gjennom mange tider og sånn
- Helene: Ja, men det er jo ofte at ting som ikke (avbrytelse) [] gir tidsmessig mening (...) (enighet). Det er vel egentlig bare en (...). Hele diktet her er jo en forklaring på hva som skjedde.
- Sofie: Mm. Fra deres synspunkt (enighet). Det var ikke alle som mente at det var det her som skjedde. (Latter).
- Helene: Det starter jo med en sånn oppfordring til å høre på det jeg skal til å fortelle deg (enighet). For liksom, det blir liksom en slags praise da, hvis dere skjønner hva jeg mener? [] At liksom, det her var liksom det som skjedde og dette er fantastisk liksom.
- Sofie: Skikkelig sånn overbevisende, nesten sånn som religion virker.
- Helene: Ja det er jo egentlig (...)
- Sofie: Det virker jo nesten som om det er blitt tatt fra en sånn hellig skrift (enighet).

Det at forbindelsen til den norrøne mytologien raskt etableres, hjelper elevene med å komme inn i tekstverdenen altså inn i Langers andre posisjon. I likhet med Rosenblatt skiller også Langer mellom to ulike lese måter. Den første innebærer at man holder et fast referansepunkt i lesingen, slik vi gjerne gjør når vi leser informative saktekster. I den andre lese måten ser vi for oss og forestiller oss ulike muligheter gjennom lesingen. Denne typen lese måte anvendes helst på skjønnlitterære tekster. De to lese måtene kan finne sted i én og samme lesing, men det vil gjerne være den ene som er mest dominerende (Langer, 2011b, s. 29-32). I denne samtalen bestemmer elevene seg tidlig for at teksten er en skapelsesfortelling, slik som i gruppe 2, og ut ifra dette forsøker de å avdekke hvordan skapelsen av verden ble

forstått i den norrøne mytologien. Dette tolker jeg som at de holder et fast referansepunkt. Men de utforsker likevel mulighetshorisonter gjennom å innta ulike posisjoner, og de ser for seg hva de ulike strofene kan fortelle om innholdet i denne skapelsesfortellingen, og hvordan den fortelles.

Lengre deler av samtalen består som nevnt av avkoding og tydeliggjørende gjenfortelling av innholdet i de seks strofene. Men det er likevel tydelig at elevenes forestilling om teksten bygges ut i disse fasene. De beveger seg rundt inne i tekstverdenen, kobler sammen de ulike motivene og skaper slik en helhetlig fortelling som de tror danner grunnlaget for verdens tilblivelse i den norrøne mytologien. I utdraget fra samtalen til gruppe 5 ser vi hvordan elevene forsøker å formulere en helhetlig forståelse av teksten med utgangspunkt i dette:

- Ida: Det femte her da. Jeg føler det er litt sånn, det begynner å komme nye faktorer, men de har ikke fått plassen sin helt ennå, og alt er ikke satt sammen på plass.
- Mathias: Ja.
- Ida: Det er starten på, på en måte byggeprosessen føler jeg, før vi kommer til seks der høyere makter samles, og da blir det på en måte en aksjon for å få satt sammen alt det her til et nytt, ja til et nytt, ja, skjønner dere hva jeg mener? Det er mye sånn nye brikker her som må settes sammen på plass, og da står det sånn: navn gav de til natt og ne, og de gav navn til morgen og middagstid, og til dag, kveld og aften, så år kunne telles, og da har på en måte alt kommet på plass da, føler jeg (enighet).
- Mathias: Mm ja, alt er nærme det å komme på plass. Eh, så siste avsnitt da, eh, da ser det ut som om ting begynner å systematisere seg (enighet). At da begynner det å komme sammen.
- Mats: Så det helhetlige her er jo kanskje at det er en slags tidslinje da (enighet). Over, ja, (avbrytelse) altså den Volvens spådommen.

I dette utdraget ser vi at elevene forstår strukturen i diktet som en tidslinje hvor hver strofe beskriver ulike hendelser i skapelsen, noe som også er gjeldende i flere grupper. Denne forståelsen er for det meste produktiv, men av og til møter elevene problemer med kronologien. De diskuterer derfor konseptet tid og hvordan dette behandles i teksten. En annen ting flere av gruppene bruker tid på, er å finne ut hvem som taler og hvem henvendelsen er rettet mot, noe som kommer fram i utdraget fra gruppe 2 over. De undrer seg over teksten som en tale eller en tilkallelse, hvor formålet er å overbevise leseren (eller rettere sagt tilhøreren) om tekstens budskap. Gruppe 2 undrer seg også hvor gammel Volva kan være, noe som er et svært relevant spørsmål. Disse to diskusjonene berører sentrale momenter man bør ha kunnskap om for å virkelig forstå "Voluspå" i kontekst, slik som vises her i gruppe 4:

- Oskar: Men altså jeg så at det var (...). Det stod jo at det var 66 strofer, så jeg lurer på om hun begynner å spå framtiden seinere i teksten, eller hva hun gjør.
- Johanne: Ja, det det kan jo hende. Ja, fordi her er det jo på en måte, eh, er det her før verden ble til eller er det etter?
- Oskar: Ehm, første er før verden ble til, og så er det, eh, andre (...) [].

- Kine: Handler det ikke litt om skapelsen da?
- Oskar: Nei, det handler om, første og andre tror jeg handler om før verden var til, og så virker det som om fjerde er når Midgard, er ikke det verden for menneske da?, ble laget
- Niklas: Jo.
- Oskar: Og så fem er når solen og sånt kom. Og det ble liksom plass og orden på verden, og så seks, virker det som at menneskene begynte å gi navn og sånn på tingene
- Johanne: Men hvis det her er på en måte en person som snakker til Odin da for eksempel. Sier hun alt dette før verden har blitt skapt? Til han?
- Niklas: Jeg tror på en måte Åsgard kom før menneskeverden i norrøn mytologi da.
- Oskar: Eh, ja. Jeg er usikker på om hun snakker i fortid eller hva hun sier. Jeg bare antok at det var en spåkvinne, og at Odin spurte henne om alt hun vet. Og så begynner hun å si om verdenshistorien og framtiden.

Elevene har kun fått utdelt de seks første strofene av "Voluspå". I utdraget ser vi at Oskar forsøker å danne seg et bilde av hvordan disse seks strofene inngår i helheten, som jo er en del av dette utdragets kontekst. Selv om det er flere som undrer seg over tidsaspektet i diktet, er det kun Oskar som eksplisitt kommenterer at de leser et utdrag, og undrer seg over hva som kommer senere. Jeg mener Oskar viser større grad av tekstuell literacy, ved at han uttrykker forståelse for at den delen de leser, bare vil kunne gi en begrenset forståelse av "Voluspå" i kontekst.⁶

I utdraget fra gruppe 4 kommer det tydelig fram at elevene aktiverer det de har av kunnskap om norrøn mytologi, og dette kobler de sammen med det de finner i teksten. På denne måten bygges forestillingen om hvordan de ulike strofene i diktet kan forstås i en sammenheng. De stiller spørsmål og forsøker hele tiden å se for seg ulike svar på disse. Selv om de fastholder et referansepunkt, så er de altså åpne for flere tolkninger, og de viser mot til å revurdere forestillingene sine.

Sammenlignet med samtalen om "Identitet som dreper" beveger elevene seg lite i den tredje posisjonen, som kjennetegnes av at teksten belyser noe man har følt eller erfart før. Men de befinner seg oftere i den fjerde posisjonen, når de objektiverer teksten og forestillingen de har om denne. Elevene gjør dette når de undrer seg over hvordan teksten er en representasjon av noe fortidens mennesker trodde på. På én måte behandler de teksten som en historisk kilde til kunnskap om en gitt historisk periode. De undrer seg over hvordan teksten framstiller en verdensforståelse, og de snakker om konsekvensene av det de har forstått, og hvilken betydning dette har for hvordan de kan forstå teksten i kontekst.

På et overordnet nivå viser elevene intertekstuell literacy gjennom et seriøst meningssøkende arbeid når de forsøker å forstå teksten med et innenfor-perspektiv, slik som det Blau beskriver. Elevene forsøker å forstå det verdensbildet som ligger i teksten på dens egne

⁶ Oskar sin kommentar illustrerer poenget til Penne (2013) om hvorfor det er problematisk å bruke utdrag i litteraturundervisningen (s. 51). Dette er en åpenbar didaktisk utfordring i lesinger av tekster som "Voluspå", men siden dette ikke er et fokusområde i denne analysen, vil jeg ikke drøfte dette ytterligere.

premisser. Det virker som om de har en viss forforståelse av norrøn mytologi, og i tillegg er som nevnt ordlisten til "Voluspå" mer informativ enn ordlistene til de andre eldre tekstene. Slik jeg ser det, har elevene derfor bedre forutsetninger for å forstå ordenes situerte mening i denne teksten enn i de andre eldre tekstene i prosjektet. Tre av seks grupper nevner for eksempel "Yggdrasil" og hevder at dette må være det samme som "Skjebnetreet". Elevene viser forståelse for det delte verdensbildet, gudeverden og menneskeverden. De vet hvem guden Odin er, men de hadde ikke nødvendigvis kjent ham igjen under navnet "Valfader".

Elevene viser også intertekstuell literacy når de forsøker å se "Voluspå" i sammenheng med andre religiøse tekster. Gruppe 2 og 6 får for eksempel assosiasjoner til det de kaller en "hellig skrift" og undrer seg over om teksten handler om noe som var hellig for fortidens mennesker. De første strofene i diktet er enkle å kjenne igjen som en kosmogoni, noe som gir elevene assosiasjoner til andre skapelsesfortellinger. Et eksempel på dette er utdraget fra samtalen til gruppe 7. Her ser vi at Rebekka og Terje undrer seg over hvordan "Voluspå" er annerledes enn skapelsesfortellingen i Bibelen:

- Rebekka: Men det virker jo nesten som, du nevnte jo det med Bibelen, men det virker nesten som om det går i motsatt vei fra Bibelen på en måte. For i Bibelen så er det jo liksom Gud som, han bestemte. Det her er liksom han skapte ting hver for seg. Her er det liksom, det skapes først også bestemte de seg i ettertid på en måte hva ting er (enighet). Hvis dere skjønner hva jeg mener?
- Terje: Det kan jo også ha med at, ja, at det er en spådom da, at det allerede er skapt men at de ikke vet enda, at da bare henter det litt da, at det heller bare er spådommer i stedet for. For det er jo ikke konstatert hva som er hva, sånn to streker under svaret egentlig, spør du meg da (enighet).

Elevene bruker kunnskap om andre religiøse tekster for å forstå "Voluspå", men de sammenligner den også med disse. Slik bygger de et nettverk av forståelse og rammer som de kan anvende for å forstå denne teksten i innenfor.

Elevene kontekstualiserer "Voluspå" i stor grad. De undrer seg over teksten som et uttrykk for en gitt historisk periode, et verdensbilde og religiøse overbevisninger. Elevene viser slik en kontekstualiserende lese måte ved at det de finner i teksten, brukes til å utvikle kunnskapen om den historiske konteksten (Skaftun, 2009, s. 93). Med utgangspunkt i måten elevene behandler teksten på, altså kombinasjonen av de to lese måtene og den typen spørsmål de stiller til teksten, ser det ut som om de både bygger ut forestillingen om teksten i seg selv og forestillingen om en historisk periode og menneskene som levde i denne. Et talende eksempel på dette er når gruppe 6 diskuterer språket i teksten og den norrøne litteraturen som nasjonal kulturarv. Her kommer det fram at de ser teksten som en kilde til kunnskap om en tapt kultur:

- Stine: Mmm. Ja, altså verden før menneskets tid har jo alltid vært et mysterium ikke sant, og det å få vikingenes syn på det er jo sikkert for mange interessant, og derfor er det jo viktig å beholde det språket da, sånn at det kommer fram på riktig måte.
- Øyvind: Norrøn mytologi har jo alltid vært interessant på grunn av det, alt, eh, alt det som skjer i historien og sånn (enighet). Så det er sikkert interessant å beholde den kulturen (enighet).

I alle samtaler om de eldre tekstene nevner elevene at de opplever tekstene som "vanskelige", og gjerne også hva som er vanskelig, og hvorfor. Dette forstår jeg som at elevene kontekstualiserer seg selv som lesere, fordi de viser bevissthet om at deres forståelseshorisont er annerledes en tekstens, og på grunn av dette er det sannsynlig at de leser teksten på en annen måte enn den ble lest på i sin tilblivelseskontekst. I denne samtalen er det to av gruppene som kommenterer eksplisitt at de opplever det som vanskelig å finne en "dypere mening". De forstår altså teksten som lukket og med lite rom for meddiktning, slik som i gruppe 3:

- Nikolai: Jeg skjønnte liksom sånn helheten, men jeg skjønnte ikke liksom (avbrytelse). Det er litt vanskelig å gå sånn i detaljene ja.
- Lotte: Det er litt vanskelig å gå i dybden.
- Nikolai: Det er jo hvert, hvert sånn avsnitt eller strofe eller hva det heter, sier jo noe. De har jo en message på en måte.
- Lotte: Det er jo liksom på hvilken måte man ser på teksten da. Om Anders⁷ har sett på teksten, her så tipper jeg at han hadde fått en helt annen (...).
- Ole: Ja, ikke sant. Men det handler jo om sånn kunnskap om tema da, og få med seg (...). Altså, det er én ting å tolke vanlig litteratur, eller ikke vanlig engang, men sånn litteratur som har mening, fordi som oftest bruker det sånn metaforer og alt sånn. Virker som at det er virkemidler, så er det ting vi kan forstå, men det her så er det godt mulig at liksom sånne ting vi ikke skjønner fordi vi ikke vet hva de snakker om på en måte. Så (...).
- Lotte: Så i teksten her står det ikke rett fram hva de mener eller hva alt betyr liksom. Hadde det stått rett fram, at her snakkes det om gudene som skapte verden og navnga alt, så hadde det vært noe annet enn at det står så innviklet som det gjør nå (enighet).

I dette utdraget viser elevene også performativ literacy, fordi de forstår at det å lese denne teksten og virkelig forstå den i kontekst, krever intertekstuell literacy. Lotte mener at språket er "innviklet" og ikke "rett fram", noe jeg forstår som at de ikke opplever at teksten har dypere betydningsnivå eller skal forstås metaforisk, og da er det underlig at språket er poetisk og kunstferdig. Ole sier at teksten er noe annet enn "vanlig litteratur", og med denne betegnelsen ser det ut til at han mener litteratur som inviterer leseren til å lese med fordobling (Steffensen, 2001, s. 138). Denne undringen og refleksjonen er interessant med tanke på spørsmålet om hva slags litteraturhistorisk kunnskap som kunne ha vært berikende for elevene. De møter teksten med en forforståelse og en forventning om hva skjønnlitteratur skal være, men de opplever ikke at disse forventningene blir innfridd. De klarer ikke å se forbi det konkrete nivået på tross av at teksten har en poetisk utforming.

⁷ Anders er klassens norsklærer.

Elevene viser balanse mellom utføringskompetansen og overføringskompetansen gjennom den konstitusjonelle kompetansen. Torell formulerer dette som en sterk jeg-følelse som er nysgjerrig på duet og det fremmede i teksten (2002, s. 88). Sammenlignet med "Identitet som dreper" har ikke "Voluspå" noen overføringsfeller og liten grad av mulighet for gjenkjennelse til eget liv og samfunn. Dette er sannsynligvis noe av årsaken til at elevene beveger seg lite i den tredje posisjonen i forestillingsbyggingen. Teksten aktiverer gjerne tidligere kunnskaper elevene har, men ikke personlige erfaringer og følelser på samme måte som i samtidsteksten. Derfor kan skillet mellom fiksjon og virkelighet framstå tydeligere for elevene og bidra til å opprettholde den analytiske distansen som er avgjørende for utføringskompetansen. Dette hindrer likevel ikke engasjementet, for elevene driver et aktivt meningssøkende arbeid gjennom hele samtalen.

I møte med denne teksten blir elevene forvirret, men de undrer seg, stiller spørsmål og går inn i de utfordringene de møter. De berører slik flere litteratur- og kulturhistoriske momenter som gjerne ville ha utgjort innholdet i en introduksjonsforelesning. Dette gjelder spesielt når de snakker om tiden, kronologien og hvem som taler i teksten. Kunnskap om Volvas visjonære evner og hvilken posisjon hun hadde i hedensk tid (Andersen, 2012, s. 29), kunne slik ha gitt elevene en dypere forståelse av denne teksten i kontekst. Noen av gruppene er inne på muntlige sjangre og snakker om den første strofen som en påkalling av oppmerksomhet eller teksten som en tale: "Ja det virker som veldig sånn oppløftende tale nesten." (Øyvind, gruppe 6). Men når elevene snakker om form og funksjon, er det ingen som viser dypere forståelse for hvordan en muntlig litteraturtradisjon skiller seg fra en skriftlig litteraturtradisjon. Litteraturhistorisk kunnskap om overgangen fra en muntlig til en skriftlig litteratur kunne derfor også ha vært berikende. Blau hevder at det man trenger av kontekstuell kunnskap som regel finnes i teksten selv (2003, s. 207). Dette mener jeg elevene viser i denne samtalen. De kontekstualiserer innenfra og ut, og det de finner i teksten, får dem til å undre seg over sammenhengen mellom tekst og kontekst. Det de trenger av kontekstuell kunnskap, har de slik allerede *erfart* i lesingen. En innføring i litteratur- og kulturhistoriske konsepter i etterkant av samtalen vil selvsagt kunne berike forståelsen deres, men da har de allerede fått personlig erfaring med disse slik de kommer til uttrykk i teksten. De har erfart konteksten *i* teksten.

4.4 Samtale 3: "Hierte-Suk"

Barokksalmen "Hierte-Suk" av Thomas Kingo byr på stor motstand når det gjelder form, språk, motiver og tematikk. Dette fører til at deler av denne samtalen består av avkoding og diskusjoner om betydningen i enkeltord. Dette gjelder gjerne ord som ikke var oppført i

ordlisten, som for eksempel "erindre", men noen av "oversettelsene" i ordlisten bød også på utfordringer, som for eksempel "bekker av botstårer" (jf. Vedlegg 1). Botstårer er et svært sentralt begrep i barokkens salmediktning, og det er samtidig et begrep ingen av elevene viser forståelse for. Jeg vil komme tilbake til hvordan de resonnerer og reflekterer over betydningen av dette begrepet. På tross av utfordringer knyttet til avkodingsdelen viser elevene likevel performativ literacy. De er tålmodige og viser toleranse for forvirring og ambivalens. De går inn i problemer de møter, og gjenleser flere ganger.

Tekstuell literacy blir synlig når elevene forsøker å tolke og vurdere med utgangspunkt i det de finner i teksten, og det de tror utgjør tekstens tilblivelseskontekst. I likhet med samtalen om "Voluspå" viser elevene størst grad av tekstuell literacy gjennom framgangsmåten – den bevisbaserte tenkemåten. De diskuterer sjanger og formål, og de undrer seg over formen og hvordan de skal kategorisere teksten. De leter hele tiden *i* teksten for å finne bevis for tolkningene sine. Teksten gir assosiasjoner til en bønn, men bruken av språklige virkemidler og metaforisk språk fører til at flere av gruppene bruker begrepene *dikt* og *bønn* om hverandre. Gruppe 1 diskuterer også forholdet mellom disse:

- Frida: Ja (stillhet). Det var et trist dikt da. Eller bønn, eller hva man skal kalle det. Ja, hva er det her egentlig?
- Ivar: Nja, det er et bønnedikt.
- Lise: Ja, en blanding. Det er jo ikke satt opp som en tekst hvert fall.
- Simen: Kanskje det bare er en lyrisk måte å sende en bønn på (enighet). At han mer ikke ber det i hodet men at han liksom praise (enighet) (avbrytelse), rope ut. Kan være (enighet).
- Ivar: Det trenger ikke være lyrisk diktning inne i hodet nei, det kan være han har sagt det foran andre folk.

Simen og Ivar er inne på noe essensielt når de undrer seg over om denne teksten er ment for høytlesing, eller om det er noe som skjer "inni hodet" til den enkelte. De berører slik litteraturhistoriske moment som salmediktningens funksjon i samfunnet og enkeltmenneskets liv. Flere av gruppene merker seg at dette er en form for litteratur som må forstås på andre premisser enn for eksempel sanglyrikk som "Identitet som dreper". Men uansett hvor bevisste elevene er på at de skal forholde seg til tekstens konvensjoner, noe som viser tekstuell literacy, er det noen konvensjoner det er ganske umulig for dem å komme fram til gjennom undring og refleksjon. Disse konvensjonene handler om de litterære tradisjonene som ligger til grunn for den barokke salmediktningen, noe jeg vil komme tilbake til senere.

Elevene viser bevissthet om at det er skjønnlitteratur de leser, og dette fører til at de leter etter dypere betydningsnivå i teksten og leser med fordobling (Steffensen, 2001, s. 138). De viser forståelse og forventninger til hva lyrikk skal være, og alle gruppene er inne på at

teksten må forstås metaforisk. Bildet av mennesket i en båt på det store havet forstås blant annet som en metafor for vanskelige følelser og hjelpeløshet, men flere grupper holder likevel fast på det konkrete nivået, slik som i gruppe 7:

- Terje: Virker litt som at han ja, kanskje er sjømann da og har hjertesorg og da bruker det å være sjømann som metafor på en måte.
- Flere: Mm.
- Terje: Det kan kanskje være grunnen til at han har hjertesorg, det at siden han er sjømann så er han såpass mye borte at det er grunnen (enighet).
- Rebekka: Ja for jeg følte (...) (avbrytelse).
- Terje: Det er jo ganske vanlig for sjømenn det.
- Rebekka: Ja. For det jeg også følte mens jeg leste hele greia at jeg følte det var en metafor, altså hele, alt var en metafor for noe annet, men jeg tenkte ikke hjertesorg da for at jeg klarte ikke å tenke så langt (latter). Men eh, ja, det gir mening det dere sier nå hvert fall.
- ...⁸
- Åsmund: Ja det står liksom "O Jesus gi at havet ikke skal mitt liv", kan bety liksom at han ber til Jesus om at hans følelser ikke skal ta livet hans liksom. Jeg vet ikke, det stod jo liksom inni sånn at "i meg selv der et hav", så det vil jo liksom si at havet er liksom inni han, så det vil jo si at det er en metafor for følelser da. Så det kan jo bety, jeg vet ikke, at han har mistet, at han ikke har fått kjærligheten sin (enighet).

Gruppe 7 mener at årsaken til jegets vonde følelser kan være kjærlighetssorg eller tapet av en person som stod jeget nært, noe de har felles med flere grupper. Denne sorgen fungerer som en årsaksforklaring bak det de tolker som et dødsønske. Dette gjelder spesielt siste strofe, som de tolker som at jeget ber til Gud om å få dø, eller om å få slippe de vonde følelsene. De forstår havet som en metafor, men de holder likevel fast på det konkrete nivået, altså at teksten handler om en sjømann, noe som også brukes som forklaring på at havet er et sentralt motiv.

Den første posisjonen i Langers forestillingsbygging er ofte gjeldende i starten av leseprosessen. Men i møte med tekster som har en fremmed språkdrakt slik som denne, kan vi gjerne befinne oss i denne posisjonen flere ganger i løpet av prosessen fordi nye momenter stadig får oss til å revurdere forestillingen vår (Langer, 2011a, s. 17). I denne samtalen bruker elevene mer tid i den første posisjonen enn i samtalen om "Voluspå", hvor de raskt konkluderer med at teksten er skapelsesfortelling. Det undrer seg over hva slags tekst de leser, og hvor alle de sterke følelsene som skildres, kan ha sitt utspring fra. Når de trer inn i den andre posisjonen, altså inn i tekstverdenen, bygges teksten ut i tid og rom (Langer, 2011a, s. 18), og flere av gruppene forsøker å avdekke bakgrunnshistorien til jeget for å forklare disse følelsene. De tolker altså det uttrykksfulle og kontrastfulle språket som et uttrykk for en subjektiv inderlighet.

⁸ Denne markeringen viser at jeg har fjernet deler av samtalen som ikke var relevant for poenget som skulle illustreres. Samtalene representerer elevenes første møte med teksten, og derfor blir ikke alltid temaene de tar opp diskutert ferdig i første omgang, men de vender ofte tilbake til samme tema når de oppdager nye momenter som utvikler forestillingen.

For å forstå denne inderligheten forsøker de å avdekke hva som kan ha skjedd med jeget for å utløse følelsene. Dette kommer spesielt tydelig fram i samtalen til gruppe 2, hvor Helene driver samtalen framover med engasjerte refleksjoner:

- Helene: Det er vel en god sannsynlighet egentlig for at dette kan handle om at han er blitt sviket av (enighet) en dame for eksempel. For det er jo ikke uvanlig på den tiden når dette var skrevet, at damene ble giftet bort, det var rett og slett arrangert ekteskap liksom. De hadde ikke noe valg (enighet).
- Sofie: Og så tror jeg det virker som det er veldig bittert, fordi han sier liksom tårene "hvor salt den var, hvor sur og bar". Det var en bitter smak på den tåren da, at liksom han var ikke bare lei seg, men han var også litt sint liksom, for at han kanskje har blitt sviket, som du sier. Hva tenker dere?
- Lasse: Jeg vet ikke jeg.
- Helene: Jeg syntes det var en litt forferdelig tekst jeg egentlig.
- Andreas: Hva da? Kjedelig?
- Helene: Nei, fordi det står jo sånn (...). Særlig på den slutten da "at havet ikke skal mitt liv med vold og grumhet stekke", da snakker han jo egentlig om at han ikke vil at havet liksom skal drepe han, og gjøre livet hans surt og kort liksom. Og da står det jo "men skal jeg kveles i en sjø, da søte Jesus la meg dø, i øynes bots-bekker". Han sier jo egentlig at hvis det blir for mye for han, så vil han heller dø i skam liksom. Han sier jo at han selv er villig til å gi sitt liv.
- Sofie: "Øynes bots-bekker" det betyr jo bekker av botstårer.
- Lasse: "Botstårer", hva er det?
- Helene: Jeg vil tro at det er de der skamtårene, at han vil gi bot liksom (enighet). At liksom på denne tiden, selvmord var en ting som var helt out of limits []
- Sofie: Iallfall innenfor kristendommen [] (avbrytelse)
- Helene: Altså på denne tiden ville man ha blitt stemplet kjempehardt. Da ville man ha blitt stemplet som selvdreper, og det er ikke (...). Da er hele familien din ødelagt da. På denne tiden her, så han (...) (avbrytelse).
- Sofie: Det er jo en synd innenfor kristendommen (enighet)
- ...
- Helene: Og ikke bare det, men skammen som kom på den tiden, med de botstårene her. Han er virkelig liksom sånn ærlig med at han er skikkelig, skikkelig lei seg her nå. Fordi han er villig til å gjøre noe som kommer til å bringe skam over både han selv, og minnet hans, og han vil ikke greie å få en kristen gravferd hvis han tar sitt eget liv for eksempel, og hele familien hans vil jo bli helt (...) (enighet).
- Sofie: De kan jo bli utestengt fra andre ting, på grunn av [] (...).
- Helene: Ja de hadde kommet til det, hvis han hadde tatt sitt eget liv på denne tiden her. Så hadde det ikke det vært noe mer samfunn for han og hans familie. Så han (...). Det viser jo hvor trist det egentlig er, for han er villig til å gå ganske langt.

Dette utdraget illustrerer at når elevene dikter videre, beveger de seg langt utenfor tekstens grenser. Utstrekningen i tid og rom som her skisseres, finnes ikke i diktet. Barokkens uttrykksfulle språk kan oppleves fremmed for oss i dag, og elevene får erfaring med dette i møte med "Hierte-Suk". Det er tydelig at de blir engasjerte, og dette fører til at de dikter videre for å kunne skape mening i teksten. Elevene aktiverer det de har av allmennmenneskelig kunnskap, kunnskap om 1600-tallet og kristendom, når de trer inn i tekstverdenen, og ut ifra dette forsøker de å skape mening i teksten. I utdraget ser vi at Helene kobler botsbegrepet til skam. Elevene

er mest sannsynlig kjent med begrepet "skam" fra samtidens mediekontekst, noe som kanskje kan forklare koblingen mellom botsårer og skam. De bruker de referansene de har, for å bygge ut meningen i teksten, men den forståelsen av botsbegrepet elevene her legger til grunn, leder dem nok heller inn i misforståelser. I likhet med gruppe 2 er det heller ingen av de andre gruppene som forstår botsbegrepet, og derfor blir den siste strofen gjenstand for ulike tolkninger. Jeg mener likevel at de viser stor evne til resonnering gjennom måten de diskuterer begrepet på. I gruppe 2 blir begrepet forstått som en form for straff jeget må sone, og det knyttes til skam og anstrengte komplekse følelser, men også til kristendom og synd. Elevene viser likevel ikke kjennskap til 1600-tallets botskristendom spesielt. Jeg mener den forståelsen de viser, er i berøring med sentrale momenter i teksten, men den er likevel ikke spesifikk nok til å avdekke den situerte meningen av botstårer.

På tross av at forestillingene om 1600-tallet som litteratur- og kulturhistorisk periode er begrenset, mener jeg likevel elevene viser intertekstuell literacy i møte med denne teksten. I likhet med samtalen om "Voluspå" er det et aktivt forsøk på å forstå teksten fra et innenforperspektiv. De har en forståelse av at kristne livsoppfatninger og dogmer har en sentral posisjon i 1600-tallssamfunnet, men de forstår ikke nødvendigvis hvordan dette har sammenheng med litteraturen fordi. De snakker om teksten som en bønn, men da først og fremst som en personlig bønn til Gud eller et rop om hjelp, og de viser ikke kjennskap til den barokke litteraturens posisjon og funksjon i samfunnet, eller den nære forbindelsen med retorikkens toposlære og de formelle konvensjonene salmene er basert på.

Elevene har ikke fått mer informasjon om historisk kontekst enn årstallet 1681, men dette forholder de seg svært aktive til. De forsøker å kontekstualisere teksten med utgangspunkt i dens tilblivelseskontekst og gjennom å sammenligne den med sin egen samtid. Dette skjer blant annet når de undrer seg over følelsene som beskrives, og om jeget har et anstrengt forhold til disse. Tre av gruppene bruker til og med moderne begrep som depresjon, angst og stress. Utdraget fra samtalen til gruppe 4 er et eksempel på hvordan elevene leser teksten som et uttrykk for et plaget sjeleliv:

- Oskar: "Rett ved min dype hjerte-grav", virker jo som han ikke er, kanskje han føler at han på en måte er død på innsiden.
- Johanne: Ja.
- Oskar: Og, eh, han sier jo at det er "tundrer om med dag og natt" og tundrer står jo på baksiden at det betyr farer da. Så kanskje han har slitt veldig mye med angst da.
- Johanne: Ja, det kan hende! Og på 1600-tallet så var det ikke så vanlig, det var sikkert vanlig å ha angst, men det var ikke sikkert (...).
- Niklas: Men det var ikke (...). Folk visste ikke hva det var for noe.
- Oskar: Ja kanskje (...)
- Niklas: Ja kanskje (), sett på han som at han var litt gal () (enighet)

- Oskar: Ja, kanskje teksten handler om dødsangst (enighet). Og han sier at hvis han skal dø i det første, så vil han dø etter han er blitt tilgitt da, for den synden han har gjort, eller (...)
- Johanne: For det høres ut som at han kommer til å dø av seg selv på en måte.
- Oskar: Og jeg synes det var litt artig at, eh, det virker som han har puttet følelsene hans som naturen på en måte. Som storm er en følelse og sånt.
- Johanne: Ja, det er sant.
- Oskar: For at han kanskje, det var jo ikke (...). Psykologi var jo ikke så stort på 1600-tallet. De visste jo ikke så mye om mentale følelser og sånn, nei mentale problemer på en måte da, så det var det eneste han klarte å sette det som var naturting. For at det var ikke kommet noe navn på disse tingene enda.

Det jeg synes er interessant i dette utdraget (og andre samtaler som har lignende refleksjoner), er hvordan elevene tilfører noe nytt til teksten gjennom sin samtids forståelse av menneskers psykologi.⁹ Oskar sin hverdagslige, og noe ungdommelige, formulering av at jeget kanskje føler seg "død på innsiden" mener jeg vitner om at elevene lever i en tid hvor temaer som psykisk helse blir stadig mindre tabubelagt. I dagens mediekontekst blir for eksempel åpenhet om slike temaer oppmuntret. Blau hevder at det å lese tekster før vi får innføring i dens litteraturhistoriske kontekst er en mulighet til å være *i* historien, men også å tilføre teksten noe nytt (2003, s. 9-10). I denne samtalen undrer elevene seg over motivene og det uttrykksfulle språket, og de finner begrunnelser for det der de kan, enten dette er forelskelse, kjærlighets sorg eller angst. Til en viss grad kan dette forstås som at elevene kontekstualiserer seg selv som lesere ved å sammenligne, implisitt og eksplisitt, de følelsene som uttrykkes i teksten med hvordan de hadde blitt forstått i deres egen samtid. Men den forståelsesrammen de leser teksten innenfor, er likevel helt annerledes enn den teksten ble skapt i, og noen av tematikkene de tilfører, framstår derfor malplasserte for en leser som faktisk kjenner tekstens tilblivelseskontekst.

Elevene kontekstualiserer også teksten når de forsøker å danne seg et bilde av bakgrunnshistorien til jeget, slik som vist i utdraget fra samtalen til gruppe 2. De ser for seg og skaper en forestilling om tekstens tilblivelseskontekst som de lever seg inn i og forsøker å tolke innenfor. Det de anvender av kunnskap om historisk kontekst, kan oppsummeres i sitater som: "Det var jo på 1600-tallet at kristendommen var ganske stor hvert fall (enighet)" (Johanne, gruppe 4). Men ut ifra dette diskuterer de hvilken betydning konteksten har for tekstens mening. Selv om kunnskapen elevene har om historisk kontekst er begrenset, er det ikke nødvendigvis dette som hindrer dem i å virkelig forstå denne teksten i kontekst. Mistolkningene oppstår heller med bakgrunn i at de leser teksten med sin samtids litteratursyn, og at de derfor ikke stiller spørsmål ved denne teksten som ytring.

⁹ Gruppe 4 representerer her ytterpunktet av tendensen. Flere av gruppene nevner at de opplever jeget som plaget, men denne gruppen vier store deler av samtalen til denne tematikken.

Overføringskompetanse innebærer at leseren knytter den skjønnlitterære teksten til egne livserfaringer. Det vil derfor være åpenbare forskjeller mellom å lese samtidsteksten og de eldre tekstene i dette prosjektet. Det å knytte en tekst til egne livserfaringer blir her forstått i vid forstand. Det trenger ikke nødvendigvis handle om elevenes personlige erfaringer med kjærlighet eller sorg, men det at elevene snakker om disse temaene i denne samtalen, tolker jeg likevel som overføringskompetanse. De leter etter sentrallyriske momenter som kan forklare den subjektive inderligheten i teksten, noe som betyr at de søker årsaksforklaringer med utgangspunkt i samtidens forståelseshorisont. Måten de leser teksten på, vitner derfor om en litteraturforståelse som er forankret i et romantisk litteratursyn, og innenfor dette blir det vanskelig å forstå barokk salmediktning i kontekst. Om elevene skulle hatt mulighet til å gå i dialog med denne teksten og sett duet, måtte de hatt kunnskap om de konvensjonene teksten forholder seg til (Torell, 2002, s. 89). Hadde de hatt det, kunne de ha tolket teksten på en selvstendig måte som viste bevissthet om hvordan teksten er forankret i de litterære tradisjonene i den barokke salmediktningen. Jeg forsøker ikke å si at elevene *ikke* viser balanse mellom utføringskompetansen og overføringskompetansen, men det er ganske enkelt noen forutsetninger de ikke har for å kunne gå i dialog med denne teksten og virkelig forstå den i lys av konvensjonene. De viser likevel balanse gjennom *forsøket* på å forstå duet, og ved at de er nysgjerrige og undrer seg.

Gjennom undersøkningen av teksten på et metaforisk nivå viser elevene den nødvendige forforståelsen man trenger for å lese lyrikk generelt. Men uansett hvor bevisste elevene er, og hvor mye de leter, vil de ikke klare å resonnerer seg fram til disse konvensjonene. De forstår at teksten må tolkes i sammenheng med kristendom, men misforståelsene av botsbegrepet er likevel et tydelig eksempel på at den generelle kunnskapen de har om kristendom og kristne dogmer ikke er dyp nok til å forstå den barokke salmediktningen i kontekst. Det handler om å forstå en tid hvor kristne normer og verdier ikke bare preger enkeltmenneskets private liv, men også gjennomsyrrer alle samfunnsområder. Det eneste elevene kan gjøre, er å erfare konvensjonene, noe de i høyeste grad gjør, men tolkningene mangler likevel autoritet. Om elevene virkelig skal forstå denne teksten i kontekst, må de ha den grunnleggende forståelsen av forbindelsen mellom barokkdiktningen og retorisk toposlære. Her er motiver som hav, tårer og død svært sentrale, og de har en annen betydning enn de for eksempel har i romantikkens litteratur. I "Hierte-Suk" møter vi et jeg med et aktivt forhold til døden. Hvis man ikke kjenner igjen dette som et av barokkens vanlige motiv, er det nærliggende å tolke det som dødslengsel. Motivene må altså forstås i relasjon til de litterære konvensjonene og tradisjonene de ble skapt innenfor.

Selv om elevenes kunnskap om 1600-tallet som historisk og kulturhistorisk periode er noe begrenset, er det som nevnt ikke nødvendigvis dette de trenger mer av for å få en dypere forståelse av teksten. Enda viktigere er teksthistorisk kunnskap og kjennskap til hvordan litteratursyn påvirker hvordan vi leser tekster som ytringer. Ideen om diktergeniet og den nære forbindelsen mellom det talende og talte er en romantisk idé (Andersen, 2012, s. 165-166). Det romantiske litteratursynet er slik historisk i seg selv. Både den norrøne og barokke litteraturen krever derfor at vi leser tekstene som noe annet enn et uttrykk for dikterens personlighet og personlige følelser. Med et slikt utgangspunkt mener jeg analysen avslører et behov for avlæring av et romantisk litteratursyn for at elevene skal kunne gå i dialog med denne teksten.

4.5 Samtale 4: "Til Foraaret"

"Til Foraaret" framstår som den mest utfordrende teksten for elevene med tanke på avkoding. Utfordringene er i stor grad knyttet til det å avdekke referanser innad i selve diktet. Diskusjonene og refleksjonene om de ulike strofene blir derfor stående hver for seg i samtalen, nettopp fordi det blir vanskelig for elevene å se sammenhengene. Med utgangspunkt i Scholes (1985) forklarer Blau hvordan de tre aktivitetene som utgjør tekstuell literacy, innebærer at leseren *produserer* teksten på ulike måter (2003, s. 51). Aktiviteten tolkning innebærer å produsere teksten *over* teksten slik at formuleringen av teksten på det abstrakte nivået bygger på det som finnes i det konkrete nivået (Blau, 2003, s. 51). I møte med denne teksten er den første lesingen eller avkodingen såpass utfordrende at det blir vanskelig for elevene å produsere en helhetlig tolkning som baserer seg på teksten i sin helhet.

Elevene har vanskeligheter med å forstå både den konkrete og den situerte betydningen av flere ord i teksten. I gruppe 3 består for eksempel lange deler av samtalen av diskusjon rundt betydningen av verbet "å vitne", og de sier at det er vanskelig å forstå diktet i det hele tatt, fordi de ikke finner ut av dette ene ordet. I likhet med de tre første samtalen viser elevene likevel performativ literacy gjennom toleranse for ambivalens og vilje til å utsette konklusjonen. Men det at elevene noen ganger overser tekstlige elementer, vitner også om manglende performativ literacy, fordi de ikke viser den utholdenheten og viljen til å fokusere på detaljene som er nødvendig i møte med en tekst som denne (Blau, 2003, s. 211). Den bevisbaserte tenkemåten som utgjør tekstuell literacy, kommer fram ved at elevene leter *i* teksten etter bevis for tolkningene sine. Elevene leter etter dypere betydningsnivå, og de forstår at de må lese med fordobling. Men i likhet med samtalen om "Hierte-Suk" er det flere som likevel holder fast på det konkrete nivået, altså at diktet handler om en person som er veldig glad i våren.

Utdraget fra gruppe 2 sin samtale viser at elevene er oppmerksomme på tekstens struktur når de undersøker motivene og hvordan relasjonen mellom disse kan si noe om diktets mening:

- Lasse: Ehm ja. Men hva? Eh jo, midt inni her så er det noen sånne metaforer om at han har lyst til å (...). Jeg tror i hvert fall at han har lyst til å, jeg vet ikke jeg, lyst til å få barn med damen eller noe sånt, for han: "blande min krone med din" eller ().
- Helene: Ja, "en ung lønn".
- Lasse: Det er mange sånne rare sammenligninger på en måte.
- Sofie: Men hun her betyr jo tydeligvis veldig mye for han da, for det står jo i linje nummer tre: "ditt første gress er meg verdt mer enn en smaragd", og hvis man sier noe sånn om en person eller noe sånt, så betyr det jo at man er veldig kostbar da. Så da betyr det jo at han er mye mer glede av henne, eller den personen her, og at hun betyr veldig mye for han.
- Helene: Ja vi kan jo gå rett til det tredje avsnittet her som starter med "så slynget de fyrige seg etter meg" og (avbrytelse)
- Flere: Åja det var andre damer [].
- Helene: Eh ja, jeg tror at han snakker om at liksom han hadde veldig mange etter seg, som kanskje er normalt for han var jo ganske stor forfatter på denne tiden her. Så han hadde veldig mange etter seg, og han var liksom elsket av alle sammen. Men det står jo "men jeg flyktet, anemonen forårets datter hadde min tro", det betyr jo egentlig at blåveisen - vårens datter - hadde mitt troskap sånn. Troskap kan vel egentlig være en betydning for forlovelse (enighet). Så det kan jo hende at liksom, jeg vet ikke helt men at (avbrytelse).
- Sofie: Det gir en mening da, fordi at sånn (avbrytelse)
- Helene: Han hadde dedikert seg til noen andre.
- Sofie: Ja. Det gir jo mening at liksom "Ofte slynget de seg", det var jo i fortid, så før var det mange jenter som klenget på han, og ville kanskje forlove seg med han, men nå er han liksom forlovet, og da er det litt flaut å prøve seg på en som er gift eller forlovet da, og det er litt sånn (...) (enighet). Så det er jeg er helt enig i, det var bra observert.

I dette utdraget illustrerer gruppe 2 det romantiske litteratursynet gjennom undersøkelsen av forbindelsen mellom den talende og det talte. De forstår det lyriske jeget og Henrik Wergeland som samme størrelse, noe som er svært relevant i denne sammenhengen. Helene viser kjennskap til den historiske personen Wergeland, og hun bruker dette, sammen med observasjoner og assosiasjoner knyttet til enkeltord, for å begrunne tolkningen av diktet.

Utdraget viser også hvordan elevene beveger seg fra den første til den andre posisjonen i forestillingsbyggingen. Når de er inne i tekstverdenen, bygges teksten ut, og elevene forsøker å se sammenhenger som kan danne en helhetlig fortolkning (Langer, 2011a, s. 18-19). I gruppe 1, 2 og delvis i gruppe 7 skjer dette ved å konstruere en rammefortelling som består av et kjærlighetsdrama mellom jeget, hans trolovede og tidligere kjærlighetsrelasjoner. De mener blomstene må representere mennesker i dikterens liv, og de blir enige om at diktet handler om kjærlighet. Ut ifra dette bygges teksten i tid og rom på samme måte som i samtalen om "Hierte-Suk". Men i møte med "Til Foraaret" beveger de seg ikke nødvendigvis langt utenfor tekstens grenser i denne fasen, fordi utstrekningen i tid finnes i diktet ved at det er tilbakeskuende. Jeg mener disse tolkningene likevel mangler autoritet, fordi elevene overser ode-formen og

apostrofen: henvendelsen til våren gjennom vårens bestanddeler. De er *i* teksten, men de overser de momentene som ikke passer inn i fortellingen de har bestemt seg for. Slik jeg ser det, viser dette manglende tekstuell literacy, fordi de ikke har nok kunnskap om, eller erfaring med, litterære sjangre og retoriske troper til å kjenne dem igjen i "Til Foraaret".

Det er variasjon i hva de ulike gruppene bruker tid på å diskutere i samtalen om "Til Foraaret", og jeg forsøker her å danne et bilde av denne variasjonen. Grunnet den store motstanden teksten byr på med sin fremmede språkdrakt, utfordrende syntaks, virkemidler og ideer, må flere av gruppene revurdere forestillingene når de oppdager motstridende bevis i teksten. Dette er en viktig del av forståelsesprosessen når vi møter utfordrende tekster, og det krever toleranse for forvirring og evne til vedvarende fokus, altså performativ literacy. Men det fører også til at flere av gruppene beveger seg mye mellom første og andre posisjon i forestillingsbyggingen. De forsøker å formulere hva teksten handler om på et overordnet nivå, men når de trer de inn i tekstverdenen, viser det seg vanskeligere å holde fast på forståelsen, fordi den kan ikke begrunnes med utgangspunkt i alle tekstens bestanddeler.

De fleste gruppene undrer seg over hvorfor jeget tilber våren, og hvilken betydning blomstermotivene kan ha for tekstens mening. Sentrale spørsmål i denne sammenheng er slik som det Mathias i gruppe 5 stiller: "Men det er så veldig til elsking av våren her (enighet), at ja, er det så enkelt som at han bare liker våren?". Elevene stiller mange gode og relevante spørsmål, og på denne måten berøres sentrale momenter i teksten. Flere av gruppene er også inne på temaet liv og død, altså sentrallyriske momenter som kan forklare inderligheten i diktet. På samme måte som i samtale 3 forsøker elevene også her å finne nøkkelen til å forstå den subjektive inderligheten. Gruppe 4, 6 og 7 undrer seg over om jeget er sykt, og leser teksten som en bønn om å bli frisk eller å få leve. Niklas i gruppe 4 mener Wergeland dør av sykdom rundt 1845, og han forsøker flere ganger å finne bevis for at jeget i teksten er sykt. Kunnskapen om at Wergeland lå på dødsleiet da diktet ble skrevet, viser seg slik å bidra til en klarere forståelse i denne gruppen. Niklas viser tekstuell literacy ved å forankre tolkningen i tekstens kontekst og intertekstuell literacy ved å anvende relevant kunnskap om kontekst i tolkningsprosessen (Blau, 2003, s. 52, 206).

Gruppe 6 skiller seg ut ved at de konkluderer med at diktets jeg faktisk ikke er et menneske, men et tre. Med dette som utgangspunkt mener de diktet tematiserer overgangen fra vinter til vår i naturen. Samtalen til gruppe 6 inneholder mange relevante og tekstnære observasjoner, slik som Stines observasjon av den aktive bruken av sammenligning i diktet:

Stine: For det som er, er jo hvert fall i starten av diktet så sammenligner han jo masse av de vårtegnene da som gress og blåveis og, hestehov og løvetann og sånn her, og svaler og, knopper på trærne. Også sammenligner han det med sine gjenstander, som jeg vil si er forbundet med ganske mye velstand da, sånn som perler og gull og eh, smaragd og, og en pryde, og roser da for så vidt. For jeg synes det er litt på en måte interessant at eh, den som forteller diktet på en måte verdsetter blåveis mer enn roser, for roser er jo gjerne det er mange tenker på som skikkelig fint, skulle jeg til å si.

På tross av dette konkluderer de likevel med en bokstavelig forståelse av diktet som forholder seg mest aktivt til det konkrete nivået, fordi de ikke finner den dypere meningen:

Øyvind: Ja kanskje han, den som skrev det her, fant en sammenheng mellom overgangen fra vinter til vår og livet etter døden kanskje? Eller noe (latter). Men jeg er ganske sikker på at vi kan være enige om at det hadde gitt mest mening om at teksten her handler om overgangen fra vinter til vår.

Stine: Ja. Det er jeg enig i. Ehm.

Øyvind: Fordi da hadde alt det her gitt mening hvert fall (enighet).

I avslutningen på denne samtalen ser det ikke ut til at elevene er helt fornøyde med tolkningen, men dette er likevel den beste løsningen de har kommet fram til. Det mest logiske blir en bokstavelig tolkning av diktet. Gruppe 3 har en lignende samtale. Selv om denne består av mye gjenlesing (av Lotte) og diskusjon rundt betydningen av enkeltord, klarer de å samle en helhetlig tolkning som innebærer at jeget ber om å bli reddet av våren – fra virkeligheten:

Ole: Liv. Det er jo en ting da. Våren er jo, det er jo liv på en måte.

Nikolai: Det er jo det.

Ole: Ja, siste, vi kan ta siste da. "O vår den gamle roper for meg skjønt han er hes, og rekker sine armer mot himmelen og anemonene", altså blåveisene, "dine blåøyde barn kneler og ber at du skal redde meg – meg der elsker deg så ømt". Den gamle roper for meg, det er jo på en måte (...).

Nikolai: Kanskje det er vinteren? Nei, kanskje fortiden til han?

Lotte: "O forår den gamle roper for meg skjønt han er hes, han rekker sine armer mot himmelen, og blåveisen dine blåøyde barn ber om at du skal redde meg". Det er jo som om han sier at naturen skal redde han da, eller at våren skal redde han.

Ole: Ja! Den gamle, jeg tenker at, altså, hes. Han vil (avbrytelse).

Lotte: Det er jo det gamle treet da. Skjønt han er hes, roper på meg, og vinden blåser på han og roper hest liksom. Han rekker sine armer sånn, røtter eller ja, trærne liksom, mot himmelen. Ja, at stammene går opp mot himmelen og blåveisen dine blåøyde barn kneler og ber at du skal redde meg. At han begynner å visne da, er det ikke det? At han kanskje begynner å visne da, går ned mot bakken igjen. De kneler ().

Ole: Men det er jo et forsøk på det, det bygger jo opp mot at han blir reddet av naturen da, fra virkeligheten på en måte. Ja. Jaja. Vanskelig tekst å tolke da, men jaja.

Denne forståelsen bærer også preg av at elevene forholder seg mer aktivt til diktets konkrete nivå enn til det metaforiske. Likevel viser formuleringen av diktets tema tydeligere sammenheng med teksten enn de gruppene som har tolket med utgangspunkt i rammen kjærlighetsdrama. Utdraget viser også et gjentakende problem flere av gruppene møter, nemlig

det å holde styr på hva som er jeget, og det gamle treet i de siste strofene. I dette utdraget ser det ut som om disse blandes litt, og det er tvetydig hvem og hva Lotte referer til når hun snakker om siste strofe. På tross av at den helhetlige forståelsen baserer seg på det konkrete nivået og muligens noen syntaktiske misforståelser, mener jeg den framstår som et produktivt utgangspunkt for en dypere forståelse som i større grad baserer seg på det metaforiske nivået.

Flere av gruppene får assosiasjoner til religion og kristendom i lesingen. Et eksempel på dette er at de undrer seg over teksten som en bønn, slik som Øyvind i gruppe 6: "Allerede det første man leser, så det på starten av teksten her, så kan man vel tenke at det her er en type bønn, eh, på grunn av det der "o forår"." Dette tolker jeg som intertekstuell literacy. Elevene kjenner igjen referanser i diktet og forstår at de kan anvende kunnskap om religion for å skape mening i teksten. Gruppe 7 forholder seg spesielt aktivt til de religiøse referansene, og de bruker dette til å bygge ut teksten i den andre posisjonen i forestillingsbyggingen:

Rebekka: Ja for jeg tenkte ikke, altså eh, det kan godt hende det at han går rundt og tenker det at han ser på det som lysere tider, men spesielt når han sier dette med vitne, altså vitne, altså vitne, da, å vitne da blåveis, vitne svale, vitne gamle tre, og vitne du. Altså han, altså vitne er jo i forhold til rettsaker, ikke at det er noe med det, men der vitner man jo i vitneboks fordi at man vil ha hjelp, ikke at det har noe med en vitneboks og sånn men liksom, ja. Det må være et eller annet med det vitneopplegget som da jeg ikke skjønner hvert fall.

...

Martin: Jeg tror det er Jesus som er i bildet her, altså der det står ryste nåler (enighet).

Åsmund: Eh den siste delen er jo liksom "O forår den gamle roper for meg", liksom. Så det kan liksom bety at han begynner å gå tilbake til sine gamle røtter, ja at han, ja jeg vet ikke, at han kanskje var dårlig på den tiden.

Martin: Den var litt sånn rar den siste der synes jeg. Altså det er en person som rekker mot himmelen, da er det ikke Gud som er der sikkert.

Åsmund: Kanskje han rekker himmelen fordi han tenker at han kommer til å gå til helvete.

Martin: Jammen hvis vi tenker perspektiv da, altså han rekker, det er jo ikke hovedpersonen.

Terje: Jo, men det kan også være at liksom at han rekker armene mot himmelen. At kanskje det er en syk person, eller en døende person da som rekker, som kanskje ta et eksempel da, som kreft for eksempel at man har veldig vondt. Jeg ser at det er fra 1845, og de hadde ikke noe behandling mot kreft, da kanskje man vil dø hvis man tror på noe etter døden hvis man tror på noe etter døden, at kanskje det er det som er den lysere tiden, for eksempel ligger for døden på grunn av sykdom (enighet).

Åsmund: Jeg tror ikke akkurat at de rekker opp hånden mot himmelen hvis de dør, og de vet at de kommer til å komme til himmelen, men så hvis det er en dårlig person som har lyst til å komme til himmelen da, også en døende kanskje?

Rebekka: Man kan jo alltid være tvilende på om man er en god person eller ikke, man kan jo alltid ha en formening om at man er en god person. Men den personen her, kanskje han prøver å overbevise himmelen eller hva man skal kalle det at han fortjener å komme opp fordi han, eh, for eksempel da har elsket våren så høyt og vist kjærlighet til den (enighet).

Rebekka berører forståelsen av våren som en slags dommer, hvor vårens bestanddeler blir bedt om å vitne for å styrke jegets sak (Dvergdsdal, 2014, s. 309). Dette er en veldig god observasjon, men det ser ikke ut som at Rebekka er helt sikker på at konnotasjonen til det juridiske er relevant

for tolkningen, for hun prøver ikke å overbevise de andre i gruppen om at hennes forståelse kan være fruktbar i denne sammenheng. Det religiøse og juridiske språket brukes om hverandre i diktet (Dvergsdal, 2014, s. 310), og jeg mener samtalen til gruppe 7 vitner om en intuitiv opplevelse av dette gjennom forestillingen av jeget som skyldig sammen med ønsket om nåde eller frelse. Også i denne gruppen oppstår det noe forvirring når det gjelder siste strofe om *hvem* eller *hva* som strekker seg mot himmelen, på tross av at Martin forsøker å korrigere dette. Likevel er bildet av et menneske i nød som strekker seg mot himmelen og ber om nåde, relevant for tolkningen, og slik jeg ser det, bidrar dette til en bedre forståelse av diktet i gruppe 7.

"Til Foraaret" har mange momenter en skolert leser vil kjenne igjen ved å ha lest flere tekster av Wergeland, og med kjennskap til romantikkens idéhistorie, natur- og menneskesyn. Elevene har mest sannsynlig hørt om Wergeland, men utover navnet ser det ikke ut som at de har større kjennskap til forfatterskapet eller romantikken som litteraturhistorisk periode. Frida i gruppe 1 nevner nasjonalromantikken, men utover dette snakkes det i større grad om en vag og generell forståelse av 1800-tallet eller "gamle dager", slik som Oskar i gruppe 4:

Oskar: Ja, men jeg tenker hvis det var i gamle dager så kunne det kanskje være veldig kaldt og sånn på vinteren, og veldig farlig.

Og så har vi Terje i gruppe 7 som kontekstualiserer seg selv som leser:

Terje: Jeg også er enig i at det er vanskelig liksom å, for det er helt klart at det der med vår og blomster og alt det der, at det er metaforer for noe. Men det var, det er 1845 vet du, det er jo ganske lenge siden, så det de tenker på som metaforer da, og det som er relevant for dem da, er jo kanskje ikke det som er relevant for oss nå (enighet). Hvis det hadde vært metaforer, hvis vi hadde levd i 1845 så tror jeg vi hadde tatt de mye lettere (enighet). Det er ganske gammeldage metaforer spør du meg.

Jeg mener Terje viser intertekstuell og performativ literacy gjennom metakognisjon. Han viser forståelse for at språklig mening er sosialt og historisk situert, og at motivene i teksten mest sannsynligvis ble forstått på en annen måte i dens tilblivelseskontekst, enn det han har forutsetninger for å forstå i dag. Jevnt over kontekstualiseres denne teksten i liten grad, fordi det er få eksempler som disse utdragene. De kontekstualiseringene som finnes, ser heller ikke ut til å ha stor betydning for tolkningsarbeidet. I motsetning til i samtalen om "Voluspå" og "Hierte-Suk" er elevene altså mindre opptatt av historisk kontekst i denne samtalen.

Når det gjelder overføringskompetanse, viser elevene igjen sin samtids romantiske litteratursyn, men denne gangen er det mer treffende. De leser teksten som et uttrykk for en dikters personlige følelser og tolker med utgangspunkt i den nære forbindelsen mellom utsigelsen og utsigelsessituasjonen. Det virker likevel ikke som at elevene har forståelse for at det litteratursynet de anvender, er historisk i seg selv. Den måten de møter denne teksten på,

mangler derfor den kontekstuelle metabevisstheten om *hvorfor* det er naturlig å tolke denne teksten på en slik måte. Når det er sagt, kan det også virke som at det ganske enkelt blir for mange konvensjoner å holde styr på, noe som fører til noen tolkninger som mangler autoritet. På tross av dette mener jeg likevel elevene viser en viss grad av balanse. De *erfarer* tekstens konvensjoner og tekstens "temperament" på tross av at de overser noen tekstlige elementer. De forsøker å gå i dialog med teksten og forstå det som er fremmed og annerledes for dem. De viser en form for intuitiv opplevelse av diktets meningsdannelse når de undrer seg over hvorfor jeget er så opptatt av våren, hvorfor naturens motiver står så sentralt, og de forsøker å skape mening ut av de religiøse aspektene i sammenheng med dette.

Niklas i gruppe 4 er den eneste som viser kjennskap til at "Til Foraaret" faktisk er et dødsleie-dikt, og dette ser ut til å hjelpe denne gruppen et stykke på vei i tolkningen. På grunn av romantikkens diktersyn vil kanskje kontekstuell kunnskap om livssituasjonen til Wergeland kunne regnes som mer relevant for tolkningen av "Til Foraaret", enn livssituasjonen til Kingo i tolkningen av "Hierte-Suk". Dette er et relevant poeng for spørsmålet om hva kontekst er, og hvordan den kan gjøres produktiv i litteraturundervisningen, altså den diskusjonen Claudi (2019) etterlyser, i forbindelse med styrkingen av kontekstuelle og historiske lesinger i det nye norskfaget. I denne sammenheng er det åpenbart at Wergelands diktning egner seg spesielt godt til å illustrere forbindelsen mellom utsigelsen og utsigelsesessituasjonen (Skaftun, 2009, s. 126). Men slik jeg ser det, er det ikke nødvendigvis denne forbindelsen elevene har vanskeligheter med å se. Jeg mener samtalene i dette prosjektet i større grad illustrerer et behov for forståelse av at det litteratursynet elevene anvender, er historisk i seg selv.

Sammenlignet med samtalene om de andre eldre tekstene mener jeg elevene i møte med "Til Foraaret" avslører et større behov for den typen kunnskap og ferdigheter som utgjør tekstuell literacy, som for eksempel kunnskap om oden og apostrofen. Siden denne teksten har et så komplekst formspråk, krever den større evne til vedvarende fokus og oppmerksomhet mot detaljer, altså performativ literacy. Elevene viser en slags intuitiv opplevelse av apostrofen når de undrer seg over relasjonen mellom jeget og våren, og når det kommenteres at leerefivel og svale er vårtegn. Men de forstår ikke relasjonen mellom foraaret og foraarets bestanddeler i diktet, noe som mest sannsynlig hadde blitt tydeligere for dem om de hadde hatt kjennskap til oden og apostrofen. Jeg mener også at de gruppene som vier mest oppmerksomhet mot diktets form og struktur, kommer lenger i forståelsesprosessen, slik som gruppe 6. De konkluderer med en konkret fortolkning eller beskrivelse av diktet, men de har flere observasjoner som er tekstnære og relevante, og som kan danne produktive utgangspunkt for å utforske diktet på et metaforisk nivå.

5 Avslutning

Formålet med dette prosjektet var å undersøke hva som skjer når elever driver selvstendig utforsking av eldre skjønnlitterære tekster uten innføring i litteraturhistorisk kontekst. I læreplanene, LK06 og Fagfornyelsen blir det lagt føringer for hvordan elevene i møte med norskfagets tekster skal utvikle en kontekstuell metabevissthet gjennom å lese tekstene i lys av sin tilblivelseskontekst og elevenes egen kontekst. Her eksisterer det et spenningsforhold mellom behovet for innføring i litteratur- og kulturhistorisk kunnskap for virkelig å kunne forstå tekster i kontekst, og et behov for å drive selvstendig utforsking som en forutsetning for utvikling av litterær kompetanse. Jeg vil nå oppsummere funnene i analysen og belyse noen didaktiske implikasjoner metoden kan ha. I tillegg vil jeg med utgangspunkt i funnene drøfte noen perspektiver knyttet til de eldre skjønnlitterære tekstene, litteratur- og kulturhistorie og "Tekst i kontekst".

Analysen av datamaterialet viser at elevene driver et aktivt meningssøkende arbeid i de litterære samtalerne. De er tålmodige med seg selv og utviklingen av egen forståelse, viser nysgjerrighet og stor vilje til å forstå tekstene. Elevene skårer derfor høyt på performativ literacy gjennom viljen til å ta sjanser, presentere hypoteser, utsette konklusjoner og ved å holde fokus gjennom hele samtalen. Gjennom forsøket på å forankre tolkningene i tekst og kontekst viser de den bevisbaserte tenkemåten som kjennetegner tekstuell literacy. De leter hele tiden i teksten og viser forståelse for at en troverdig tolkning må springe ut av det som finnes der. Når de beveger seg mellom ulike posisjoner, ser de for seg muligheter og bygger opp forestillingen med utgangspunkt i det teksten vekker i dem selv, kunnskap de har fra andre fagområder, og kunnskap om litterært språk og litterær analyse.

Elevene er godt kjent med den litterære samtalen som metode, og de viser den nødvendige selvstendigheten som kreves i en slik elevstyrt aktivitet. Dette kommer både fram når de arbeider individuelt og forbereder seg til samtalen, og i selve samtalen som de sørger for å holde i gang ved å stille spørsmål til teksten og hverandre, og diskutere utfordringer de møter. På tross av at elevene for det meste viser både tekstuell og performativ literacy, mangler tolkningene av de eldre tekstene tidvis autoritet, noe som ikke er spesielt bemerkelsesverdig når de mangler noen sentrale forutsetninger for å virkelig forstå disse tekstene i kontekst. I følge Blau er ikke nødvendigvis den forvirringen elever viser i situasjoner som denne, et bevis på manglende lesekompetanse, men det er heller et bilde på den forvirringen alle lesere møter når

de leser utfordrende tekster, eller tekster som er skapt i en tid eller kultur man ikke kjenner (2003, s. 94-95, 211-212).

Det at elevene er aktive gjennom hele samtalen uten å spore av, og at de viser ivrighet ved å avbryte og snakke i munnen på hverandre, tolker jeg som engasjement.¹⁰ På tross av at tekstene byr på mye motstand, gir de altså ikke opp. Elevenes litterære kompetanse blir utfordret gjennom at de må være tålmodige i møte med forvirringen, og de må bruke tekstene og hverandre for å løse problemer. Jeg mener datamaterialet viser at det å gi elever ansvar for selvstendige utforskning av eldre utfordrende tekster ikke nødvendigvis betyr at de gir opp eller fraskriver seg ansvaret for å forstå fordi de møter mye motstand. Dette er sammenfallende med noen av studiene jeg trakk fram innledningsvis. Johansen (2015) kom fram til det samme i sin studie av elever i sjette klasse som diskuterte "Foran loven" av Franz Kafka. Sønneland og Skaftun (2017) beskriver en "eksplosjon" i klasserommet da elevene i deres studie snakket om "Brønnen" av Roy Jakobsen (s. 8). I den siste artikkelen i avhandlingen til Gourvenec (2017) fant hun ut at elevene opplever møter med utfordrende tekster, hvor de kan arbeide med tekstene individuelt og i samarbeid med medelever, som meningsfulle (s. 14-16).

Elevene har ikke fått noen innføring i kunnskap *om* de eldre tekstene, og de fikk heller ikke bruke andre hjelpemidler enn seg selv, teksten og hverandre. Dette mener jeg legger til rette for at elevene kan forholde seg til det fremmede og andre på en selvstendig måte. Når elevene leser "Identitet som dreper", lykkes de i stor grad i å forstå teksten i kontekst. Men hvis vi sammenligner lesingen av samtidsteksten med lesingen av de eldre skjønnlitterære tekstene i analysen, mener jeg det kommer fram at de eldre tekstene har et større potensial til å utfordre og utvikle elevenes kontekstuelle metabevissthet. Med utgangspunkt i perspektivene fra Torell mener jeg altså at de eldre skjønnlitterære tekstene i dette prosjektet viser et større potensial til å utfordre balansen mellom overføringskompetansen og utføringskompetansen, fordi det er færre muligheter for elevene til å projisere egne livserfaringer over på de eldre tekstene i tolkningsarbeidet, enn det kan være i en samtidstekst. Både tekstene og konteksten, da mener jeg den litterære samtalen som elevene befinner seg i, fører til at de er nødt til å gå det fremmede i møte om de skal forsøke å forstå disse tekstene. Med utgangspunkt i Blau mener jeg også at analysen danner et bilde av den etiske dimensjonen det å lese eldre tekster kan ha. Elevene forsøker å forholde seg til den verdensforståelsen teksten uttrykker når de tolker, og de forsøker

¹⁰ Begrepet engasjement er ikke gjort rede for i denne oppgaven, fordi analysens fokusområder måtte avgrenses. Det nevnes likevel her fordi det kunne vært relevant å studere nærmere. Både Gourvenec (2017) og Sønneland og Skaftun (2017) gjør rede for teoretiske perspektiver på sammenhenger mellom engasjement, faglig problemløsning og læring, som også kunne ha vært aktuelle i min studie.

å utforske med et innenfor-perspektiv (2003, s. 207-208). De får mulighet til å erfare konteksten i teksten, undre seg og bli forvirret. Tolkningene som blir produsert, har derfor verdi, fordi de er produkter av elevenes selvstendige meningssøkende arbeid, på tross av at de noen ganger mangler autoritet.

Med utgangspunkt perspektivene til Langer kan vi se på den forståelsen som kommer til uttrykk i disse samtaleene som en uavsluttet prosess, fordi forestillingen om teksten kan gjøre seg gjeldende ved senere anledninger som kanskje utfordrer eller bekrefter den forståelsen elevene har opparbeidet seg i samtaleene. I dette perspektivet har disse samtaleene åpenbart stor verdi, fordi det tillater oss å se elevenes forståelse som prosess heller enn produkt. Men samtidig kommer vi ikke unna at læreren trenger vurderingsgrunnlag for å sette karakter i norskfaget. På grunn av dette vil det være begrenset med muligheter for at elevene kan drive åpent og utforskende arbeid slik som dette, uten at det skal vurderes med karakter. Det at disse samtaleene blir en vurderingssituasjon, kan endre premisset for situasjonen, og det kan føre til at elevene oppfører seg annerledes. I dette prosjektet skulle ikke samtaleene vurderes, noe som kan ha bidratt til at elevene opplevde et større rom for å snakke fritt og ta sjanser, med lavere krav til at ytringene måtte være gjennomtenkte og formuleres på fagspråkets premisser. Elevene har altså utforsket, blitt forvirret og måttet forholde seg til disse tekstene som faglige problem på en selvstendig måte. Elevenes subjektive møte med tekstene blir slik gitt verdi som en del av meningsskapelsen og tolkningsprosessen. Med utgangspunkt i Blau mener jeg også at den litterære gruppesamtalen legger til rette for at elevenes egne stemmer i møte med teksten står sentralt, fordi alle får muligheten til å innta rollen som lærer og lærende, og produsere framfor å konsumere litterære tolkninger (2003, s. 20, 56). Men på samme tid vil denne metoden tvinge fram noen didaktiske utfordringer og dilemmaer når det gjelder vurdering.

Det siste forskningsspørsmålet danner grunnlag for å drøfte hvilke didaktiske implikasjoner den utforskende litterære gruppesamtalen kan ha, knyttet til arbeidet med tekst i kontekst i litteraturundervisningen. Langer beskriver litteraturfaglig utvikling med utgangspunkt i det hun kaller *teachable moments*, som kategoriserer hvilket stadium eleven befinner seg på i utviklingen av et faglig språk. Disse kaller på ulik interaksjon mellom lærer og elev (2011a, s.136). I dette prosjektet er elevene overlatt til seg selv i samtaleene, noe som kan føre til at de holder fast ved misforståelser i forestillingsbyggingen. Om samtaleene hadde vært organisert på en annen måte, kunne lærerens erfaring og kunnskap kommet til nytte gjennom kommentarer og spørsmål som kunne ha tydeliggjort både konsepter og språk for elevene, og slik kunne læreren ha bidratt til å videreutvikle forståelsen av tekstene. Den

utforskende elevstyrte samtalen i møte med eldre skjønnlitterære tekster kan derfor også problematiseres med tanke på hvilken funksjon læreren skal ha i litteraturundervisningen.

Som vist i analysen blir både "Voluspå" og "Hierte-Suk" møtt med en forforståelse og forventning til litteratur som er forankret i et romantisk litteratursyn. En årsak til dette kan også være at organiseringen av tolkningsarbeidet fremmer denne forforståelsen hos elevene. Åpne og utforskende litterære gruppesamtaler er forankret i en poetikk som er nyere enn disse tekstene. Det jeg anser som det viktigste funnet her, er at det ser ut til å være et behov for en avlæring av det romantiske litteratursynet for at elevene skal kunne gå i dialog med tekstene fra perioden før romantikken. Når det gjelder spørsmålet om hva kontekst er, mener jeg denne analysen viser at litteratursyn som en historisk størrelse er et tema som kan gjøres produktivt i litteraturundervisningen.

Premisset for den litterære gruppesamtalen i dette prosjektet var at elevene skulle drive selvstendig utforskning, men uten at de hadde forutsetninger for å virkelig forstå de eldre tekstene i kontekst. Innføring i litteraturhistorisk kunnskap, som for eksempel sentrale kjennetegn for den barokke salmediktningen, kunne ha ført til at elevene produserte tolkninger med større autoritet. Men det kunne også ha ført til at lesingen ble redusert til leting etter disse kjennetegnene, eller at tekstene ble stående som eksempler for å illustrere en litteraturhistorisk periode, slik som Skaftun advarer mot (2009, s. 93-94). Jeg mener analysen av disse samtalen viser at elevene erfarer de momentene som gjerne ville vært naturlige i en introduksjonsforelesning. Eksempler på dette kan være at elevene snakker om tiden i "Voluspå" eller undrer seg hvorfor jeget ber til våren i "Til Foraaret". Dette illustrerer to sentrale poeng hos Blau. Det første er at det man trenger å vite om teksters historiske kontekst ofte finnes i teksten selv (2003, s. 207). Det andre er at erfaringen med slike momenter har stor verdi for utvikling av litterær kompetanse, fordi det gir muligheter til å undre seg over språkets virkning framfor å *lete* etter språklige virkemidler (1981, s. 104). På samme tid kan det diskuteres hvilken funksjon konteksten får ved litteraturhistorisk innføring, eller presentasjoner av kanoniserte lesninger, etter at elevene har prøvd å forstå tekstene på egenhånd. Hvis elevene uansett får "svaret" etterpå, kan det føre til en opplevelse av at den selvstendige utforskningen mister verdi. En annen konsekvens kan være at det blir vanskelig å se sammenhenger mellom tekst og kontekst, fordi konteksten fungerer som en ramme man kan plassere teksten i, eller et "bakteppe" den kan betraktes opp mot, slik som Claudi mener er problematisk (2019, s. 6).

I *Overordnet del av læreplanverket* står det at opplæringen skal gi innsikt i kultur og historie med det formål å skape felles referanserammer for identitetsutvikling og tilhørighet i et mangfoldig fellesskap. Elevene skal utvikle estetisk sans i møte med en rekke ulike kulturelle

uttrykk som kan bidra med nye perspektiver, og kulturelle opplevelser blir gitt en egenverdi (Utdanningsdirektoratet, 2018). Disse verdiene er også synlige i beskrivelsen av kjerneelementet "Tekst i kontekst", som er gjengitt i teorikapitlet. Når disse ambisjonene skal brytes ned i kompetansemål, får likevel de eldre skjønnlitterære tekstene et annet formål. I kompetansemålet som inkluderer barokkens tekster, står det at elevene skal kunne "plassere tekster fra 1500-1850 kulturhistorisk og vurdere hvilken relevans tekstene har i dag" (Utdanningsdirektoratet, 2019). Slik jeg ser det, er det å *plassere* tekster kulturhistorisk noe av det samme som at tekstene skal fungere som eksempler for å illustrere en litteraturhistorisk periode. Men det er vanskelig å måle opplevelser, identitetsutvikling og danning. For at noe skal kunne fungere som et kompetansemål, må det være noe målbart som kan vurderes. Det er altså tydelige spenningsforhold i styringsdokumentene knyttet til hvilke formål de eldre skjønnlitterære tekstene i norskfaget skal tjene.

I de litterære samtalene i dette prosjektet har ikke elevene mulighet til å plassere tekstene i en ferdig lagt kontekst, fordi den kunnskapen de har om tekstenes tilblivelseskontekst, er såpass begrenset at de kun kan forholde seg til den konteksten som faktisk kommer til uttrykk i teksten. Metoden åpner slik for å arbeide med kontekst innenfra og ut og erfare den konteksten som faktisk finnes i teksten. Men det kan samtidig stilles spørsmål ved om denne lesemåten virkelig inkluderer teksters historisitet i litteraturundervisningen, slik som Claudi etterlyser (2019, s. 7). På én måte kan også denne metoden bygge opp under det ensidige tekst-leser fokuset ved å verne om tekstens status som et lukket og helhetlig meningsunivers, når det legges til rette for at teksten leses og analyseres uten at elevene trenger å forholde seg til kontekst.

Blau har en pedagogisk innfallsvinkel på intertekstuell literacy og er opptatt av de utfordringene elever møter, når de leser eldre tekster i litteraturundervisningen (2003, s. 207). I denne oppgaven har jeg forsøkt å utforske dette nærmere ved å undersøke hvor elevene møter utfordringer, og hvor de lykkes i møte med norskfagets eldre skjønnlitterære tekster. Disse funnene kan være verdifulle i diskusjonen om hvordan vi kan arbeide med tekst i kontekst i det norskfaget som skisseres i den kommende fagfornyelsen – men også i diskusjonen om hva det innebærer å lese historisk, og hvordan litteratur- og kulturhistorien kan gjøres produktiv i litteraturundervisningen. Metoden som er brukt i møte med de eldre tekstene i dette prosjektet, er også ment for å undersøke spenningsforholdet mellom behovet for innføring i litteraturhistorisk kontekst og behovet for selvstendig utforskning. Den metodiske framgangsmåten legger ikke til rette for å undersøke utvikling av litterær kompetanse, men den kan gi et bilde av hva som skjer i disse møtene mellom tekstene og elevene, og hvordan den forståelsen som kommer til uttrykk, kan danne utgangspunkt for videre utvikling.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning 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. (2017). Det gamle norskfaget er dødt – leve det nye norskfaget! *Norsklæreren*, 41(1), 27-34.
- Blau, S. (1981). Commentary: Literacy as a Form of Courage. *Journal of Reading*, 25(2), 101-105. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/40030260>
- Blau, S. (2003). *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Claudi, M. B. (2019). (Under utgivelse). I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke). *Norsklæreren*, 43(2).
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Dvergsdal, A. (2014). Om livet. Døden, kjærligheten, Henrik Wergeland, "Til Foraaret", "Til min Gyldenlak" og "Den smukke Familie". I H. K. Rustad & H. H. Wærp (Red.), *Fra Wergeland til Knausgård: Lesninger i nordisk litteratur* (s. 307-317). Oslo: Akademika forlag
- Eide, O. (2014). *Intertekst vg2: Norsk vg2 studieforberedende utdanningsprogram*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiraktikk*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Fodstad, L. A. (2013). Litteratur uten form? Om læreplanens mål for eldre litteratur på ungdomstrinnet. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 55-65). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 30(4), 22-27.

- Gourvennec, A. F. (2017). *"Det rister litt i hjernen": En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Henriksen, V. (2005). "Voluspå". I I. Havnevik (Red.), *Den store norske diktbogen: Norsk lyrikk gjennom tidene* (s. 29-35). Oslo: Pax forlag.
- Johansen, M. B. (2015). "Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås" – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1391>
- Karpe Diem. (2006). Identitet som dreper. I *Retten fra hjertet* (CD-bilaget). Oslo: Bonnier Amigo.
- Kingo, T. (2010). "Hierte-Suk". I I. Stegane, E. Vinje & A. Aarseth (Red.), *Norske tekster: Lyrikk* (s. 109). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse*. (Doktoravhandling). Trondheim: Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016))*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Langer, J. A. (2011a). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction* (2. utg). New York: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2011b). *Envisioning Knowledge: Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Lind, I. (2007). *Norrøn mytologi: frå A til Å*. Oslo Samlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den Nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32–58). Oslo: Novus forlag.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg). New York: The Modern Language Association of America.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1097>

- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU
- Skjelbred, D. & A. Veum. (Red.). (2013). Innledning - Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 11-25). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Steffensen, B. (2001). *Når børn læser fiktion: Grundlaget for den ny litteraturpædagogik*. (2. utg). København: Akademisk forlag.
- Syversen, T. G. (2018). Mot en kategorial dannelse i norskfaget. *Norsklæreren* 42(1), 48-57.
- Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om "Brønnen". *Acta Didactica Norge*, 11(2). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4725>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Torell, Ö. (2002). Projektet "Literary Competence as a Product of School Culture". I Ö. Torell (Red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 11-32). Härnösand: Mitthögskolan,
- Torell, Ö. (2002). "Resultat – en översikt". I Ö. Torell (Red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 74-100). Härnösand: Mitthögskolan.
- UNESCO. (2004). The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. Hentet fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Høring - læreplan i norsk*. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=712>
- Wergeland, H. (2010). "Til Foraaret". I I. Stegane, E. Vinje & A. Aarseth (Red.), *Norske tekster: Lyrikk* (s. 256-257). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: De litterære tekstene

Identitet som dreper

(Intro)

We determine who we are by how we look like. And when we look in the mirrors like this, we ask ourselves a question: Who am I? Who am I on this journey called life? Who am I? I hope, that you haven't bought in to the idea that you are what you look like. Or your worth is determined by what your outer apperance looks like. Or about what you do. I hope that you figured out by now that if you lived you life that way you would constantly be looking at yourself and be thinking "I am not good enough. I am not tall enough. I am not buff enough. I am not pretty enough. I am not beautiful enough. I am not anybody."

(Refreng)

Jeg er både svart og hvit,
Er både glad og trist
Er både fattig og rik,
En dåre og en alkymist,
Er både ja til slå tilbake og pasifist
Og du tror du kjenner meg for du kanskje visste at

(Vers 1)

Han er halvt norsk, han er halvt egypter
Han går på fester, han er alltid nykter
Han bor hos faren sin, han bor hos mamma
Han spiser brunost, falefel og shawarma
Han bor i åsen, han bor i blokk man
Han kan arabisk, han snakker norsk (damn)
Men han er brun, hei please; han er hvit!
Han feirer jul, det er høytid når det er eid
Men han er rik, kom igjen´a; han er fattig!
Hei, han er hvit, ey, se på'n; han er svarting!
Han ser fordeler, og han ser ulemper
Han ser hva du sier, og han veit hva du tenker
Og her hjemme, kaller de han utlending
Og der borte, kaller de han utlending
Men vi er enig om at vi blir fler selv om
Identitet lett dreper med en strek mellom

Av Karpe Diem, hentet fra albumet *Rett fra hjertet* (2006)

Voluspå

1. Stille, lytt til meg
alt som lever,
stort og smått,
Heimdals sønner!
Du, Valfader,
vil jeg skal fremsi
den urgamle viten,
alt det jeg vet.
2. Jeg minnes jotner
som fødtes i urtid,
dem som i fjerne
tider fostret meg.
Ni verdener minnes jeg,
ni verdener i kim
i skjebnetreet
før det spirte av muld.
3. I tidens opphav
da Yme var til
fantet hverken land eller sjø
eller svale bølger.
Jord var der ikke
og ingen himmel;
der var Ginnungagap
og gress ingensteds.
4. Før Bors sønner
løftet boplasser opp,
de som det mektige
Midgard skapte;
sol skinte sørfra
på stein i landet,
da grodde det frem
grønne urter.
5. Sol kom sørfra
sammen med Måne,
slo høyre hånd
om himmelbrynet;
Sol visste ikke
hvor bolig hun eide,
stjerner visste ikke
hvor de skulle stå,
Måne visste ikke
hva makt han hadde.
6. Da skred regin
til tingstolene,
hellige makter
møttes til råd:
Navn gav de
til natt og ne,
gav navn til morgen
og middagstid,
til dagverd og aften,
så år kunne telles.

"Voluspå" er et dikt fra den *Eldre Edda*, og ble nedskrevet på 1200-tallet. Diktet består av totalt 66 strofer. Denne versjonen er gjendiktet av Vera Henriksen i 2005.

Ordliste

Voluspå: Volvens spådom. Ei volve kunne ifølge norrøn mytologi spå og drive trolldom

Heimdals sønner: vanligvis fortolket som menneskene

Valfader: (far til de falne) navn på Odin

jotner: de eldste skapningene i verden. De er vanligvis veldig store, og de blir til stein i sollys

muld: jord

Yme: kolossal jotun som bodde i Ginnungagap

Bors sønner: Odin og hans brødre

Midgard: menneskenes hjem

regin: (rådsmakter, guder) maktene, de som rår over all verden

Hjerte-sukk

Når jeg, O Gud på havet er
Og bølge-ryggen gjennomskjær,
Da kan jeg meg erindre,
At i meg selv der er et hav
Rett ved min dype hjerte-grav
Hvor sterke stormer tindre
Og tunder om ved dag og natt,
Endog en stang der for er satt,
Så hver dog ikke kjenner,
Hvordan det ulmer i min barm,
Hvordan det pebler, når jeg er varm
Av harm og vrede brenner,
Hvordan bekymrings stormer går
I mine årsers lønnlig vrå,
Hvor frykt uti meg velter,
Hvor blodet rutter om min ånd,
Hvor pulsen pikker ved min hånd,
Til hjertet nesten smelter!
Da ser jeg salte tårevann
Igjenom øyet trille kan,
Å vise meg den kilde,
Som i mitt bryst sitt utspring har,
Hvor salt den er, hvor sur og bar,
Og hvor den smaker ille!
Da sukker jeg: O Jesus! gi
At havet ikke skal mitt liv
Med vold og grumhet stekke:
Men skal jeg kveles i en sjø,
Da, søte Jesus, la meg dø
I øynes bots-bekker.
Amen.

Av Thomas Kingo (1681)

Ordliste:

tindre: suser

tunder: farer, virvler

barm: bryst

stang: slå, bolt (for døren)

dog: likevel

pebler: pipler

lønnlig vrå: skjulte krok

rutter: tumler, farer avsted

pikker: banker

bar: om drikk: flau, fersk

stekke: forkorte

øynes bots-bekker: bekker av botstårer

Til foråret

O forår! forår! redd meg!
Ingen har elsket deg ømmere enn jeg.

Ditt første gress er meg mer verdt enn en smaragd.
Jeg kaller dine anemoner årets pryde,
skjønt jeg nok vet, at rosene vil komme.

Ofte slynget de fyrige seg etter meg.
Det var som å være elsket av prinsesser.
Men jeg flyktet: anemonen, forårets datter, hadde min tro.

O vitn da, anemone, som jeg fyrig har knelt for!
Vitn, foraktede løvetann og leerfivel,
at jeg har aktet dere mer enn gull, fordi dere er forårets barn!

Vitn, svale, at jeg gjorde gjestebud for deg som for et
hjemkommet fortaapt barn, fordi du var forårets sendebud.

Søk disse skyers herre og be, at de ikke lenger må ryste nåler
ned i mitt bryst fra deres kalde blå åpninger.

Vitn, gamle tre, hvem jeg har dyrket som en guddom
og hvis knopper jeg hvert forår har talt ivrigere enn perler!

Vitn du, som jeg så ofte har omfavnet
med en sønnssønnssønns ærbødighet for sin oldefader.

Ah ja, hvor titt har jeg ikke ønsket å være en ung lønn
av din udødelige rot og at blande min krone med din!

Ja, gamle, vitn for meg! Du vil bli trodd.
Du er jo ærverdig som en patriark.

Be for meg, skal jeg øse vin på dine røtter
og lege dine arr med kyss.

Din krone må alt være i sitt fagreste lysegrønt,
dine blader alt suser der ute.

O forår! den gamle roper for meg, skjønt han er hes.
Han rekker sine armer mot himmelen, og anemonene,
dine blåøyde barn, kneler og ber at du skal
redde meg – meg, der elsker deg så ømt.

Av Henrik Wergeland (1845)

Ordliste

forår: vår

anemone: blåveis

tro: her: troskap

fyrig: lidenskapelig

leerfivel: hestehov

patriark: ordet kan ha flere betydninger: 1. stamfar, i Bibelen særlig brukt om Abraham, Isak og Jakob. 2. ærestittel for enkelte katolske biskoper, nå særlig gresk-katolske. 3. ærverdig gammel mann; myndig familiefar

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *Skjønnlitterære tekster i norskfaget*

Bakgrunn og formål

Jeg går på lektorutdanningen ved NTNU, og skal skrive masteroppgave om skjønnlitterære tekster i norskfaget på videregående skole. I den anledning vil jeg undersøke hvordan dere elever leser, analyserer og fortolker ulike typer skjønnlitterære tekster.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at du vil ha en faglig samtale om en skjønnlitterær tekst sammen med tre av dine medelever, som vil bli tatt opp med lydopptaker. Det vil være totalt fire samtaler om fire ulike tekster. Alle samtalene vil være en del av undervisningen og foregå i klasserommet i norsktimene på skolen. Hvis du ikke ønsker å være med i prosjektet, vil du fortsatt kunne delta i undervisningen, men opptaket av samtalen vil bare bli hørt av læreren din, og ikke bli gitt videre til meg.

I tillegg vil jeg (student) observere den delen av timene hvor vi er i klasserommet (samtalene gjennomføres på grupperom). Hovedfokuset her vil være på hvordan dere deltar i undervisningsopplegget, stiller spørsmål eller forholder dere til oppgavene. Observasjonene registreres gjennom skriftlige observasjonsnotater. Jeg vil også i samtale med læreren deres få en beskrivelse av klassen på et generelt nivå, som vil fungere som utfylling til observasjonsnotatene. Informasjonen jeg henter inn her, vil være generell, og det vil ikke registreres navn eller andre personidentifiserende eller sensitive opplysninger.

Til slutt skal jeg analysere transkriberte versjoner av samtalene deres i sammenheng med observasjonsnotatene. I masteroppgaven vil det bli brukt skriftlige sitater fra samtalene, men all informasjon vil anonymiseres, og dere vil bli gitt fiktive navn.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opptakene av samtalene vil bare være tilgjengelige for meg (student), og min veileder. I den ferdige oppgaven vil du som

deltaker være anonymisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2019, og da vil opptakene av samtalene og personidentifiserende opplysninger slettes.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Dette vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Marita Røilid på *****, eller veileder Lars August Fodstad på ***** eller *****.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien "Skjønnlitterære tekster i norskfaget", og er villig til å delta. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet, ca.

15.05.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Skjerm bilde fra Nvivo

The screenshot displays the Nvivo software interface. On the left, a sidebar lists project components: DATA (Files, File Classifications, Externals), CODES (Nodes), CASES (Cases, Case Classifications), NOTES (Memos, Annotations, Memo Links), SEARCH (Queries, Query Results, Node Matrices, Sets), and MAPS (Maps). The main area is divided into a video player and a transcript table. The video player shows a black screen with a white horizontal line, indicating audio content. The transcript table below it lists segments with start and end times, the spoken text, and the speaker's name.

	Start Time	End Time	Transcript	Speaker
1	00:00:02.1	00:00:02.5	Ja, jeg heter Terje	Terje
2	00:00:02.5	00:00:02.8	Jeg heter Åsmund	Åsmund
3	00:00:02.8	00:00:04.2	Jeg heter Martin	Martin
4	00:00:04.2	00:00:05.4	Og jeg heter Rebekka	Rebekka
5	00:00:05.4	00:00:29.6	Ja, hva synes dere, den der delen som sa at, eh, den delen der sa at liksom refrenget, jeg bare hopper bare midt inni akkurat nå, refrenget at det var litt sånn, litt sånn at du kan være både glad og trist liksom, og du kan være både fattig og rik, og du er en dåre og en alkymist, (avbrytelse) litt rart	Åsmund
6	00:00:29.6	00:00:46.1	Refrenget det går jo på følelser, hvert fall som jeg tolker det, glad og trist. Ja, fattig rik er kanskje ikke følelser, men generelt følelser og litt sånn, eh, primært på det mens verset derimot der er det mer sånn kultur, brunost falafel shawarma også videre	Terje
7	00:00:46.1	00:00:53.1	Jeg føler at i refrenget så sier han mer hva han egentlig er, men så, så går han over til verset og ser han hva ande føler om han	Martin
8	00:00:53.1	00:00:53.5	Mm.	Rebekka

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

Latter: (latter)

Avbrytelse: (avbrytelse)

At en setning ikke fullføres: (...)

Ord som sies med ekstra trykk: **fet skrift**

Overlapp hvor to eller flere elever snakker samtidig: []

Ikke identifiserbare ord: ()

Lengre pause: (stillhet)

Enighet eller anerkjennelse fra andre i gruppen: (enighet)

Leser fra teksten: " "

Vedlegg 5: Kolonneskjema for observasjon

Dag og tidspunkt	Tekst	Notater

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD



Lars August Fodstad

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 16.02.2018

Vår ref: 58687 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 25.01.2018 for prosjektet:

<i>58687</i>	<i>Valg av tekst til litteraturundervisningen i den videregående skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Lars August Fodstad</i>
<i>Student</i>	<i>Marita Røilid</i>

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

Ved prosjektslutt 31.05.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

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

personopplysninger.

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

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marita Røilid, maritaroilid@gmail.com

