

Kari K. Endresen

## "Hæ? Hva skjedde nå, liksom?"

En studie av interaksjonen mellom elever i den videregående skolen og en skjønnlitterær tekst som gir motstand.

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Ingvild Hagen Kjørholt

Juni 2022



Kari K. Endresen

## **"Hæ? Hva skjedde nå, liksom?"**

En studie av interaksjonen mellom elever i den videregående skolen og en skjønnlitterær tekst som gir motstand.

Masteroppgave i norskdidaktikk  
Veileder: Ingvild Hagen Kjørholt  
Juni 2022

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



Kunnskap for en bedre verden



## **"Hæ? Hva skjedde nå, liksom?"**

En studie av interaksjonen mellom elever i den videregående skolen og en skjønnlitterær tekst som gir motstand.

A study of the interaction between students in a Norwegian upper secondary school and a difficult fictional text.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan elever på studiespesialiserende linje i den videregående skolen møter vanskelige skjønnlitterære tekster i norskfaget. Undersøkelsen har en kvalitativ tilnærming, og gjennom analyser av tre elevstyrte gruppesamtaler studerer jeg hvordan elevene går frem for å konstituere mening i Gunnhild Øyehaug's novelle "Sleppe unna" (2020).

Tendensen i skandinavisk litteraturdidaktisk forskning viser at litteraturundervisningen oppfordrer elever til å lese seg selv og sine erfaringer inn i tekstene de møter, og at den analytiske distansen til teksten som forståelsesobjekt ikke vektlegges (Torell, 2002b; Rødnes, 2014; Kjelen, 2022). Flere stemmer har tatt til orde for at tekster med motstand har en plass i skolen, og at de vanskelige tekstenes annerledeshet skaper engasjement og undring (Johansen, 2015; Sønneland, 2019). Ved å undersøke hva elevene legger merke til i en krevende tekst, og hvordan de går frem for å skape mening, ønsker jeg å finne ut av om annerledesheten i denne typen tekst også kan brukes som ressurs i utviklingen av elevenes litterære kompetanse.

Problemstillingen for oppgaven er: Hva skjer når tre grupper med 15-16-åring møter en skjønnlitterær tekst som byr på motstand i norskfaget?

Problemstillingen undersøkes gjennom tre forskningsspørsmål, og disse er forankret i hvert sitt teoretiske fokusområde. Det første forskningsspørsmålet handler om hva elevene legger merke til og bruker tid på i lesningen av teksten. I analysene støtter jeg meg på resepsjonestetikken og Wolfgang Iser's (1981, 2001) tanker om hva som skjer i interaksjonen mellom tekst og leser. Det andre forskningsspørsmålet handler om hvilke affektive reaksjoner elevene utviser i møtet med teksten. Her har Rita Felski (2015) og Toril Moi (2017) sine teoretiske undersøkelser av hvordan affekt kan brukes for å starte en åpen utforskning av tekst vært til verdifull hjelp i arbeidet mitt. Det tredje, og siste, forskningsspørsmålet handler om hvordan elevenes litterære kompetanse kommer frem i gruppesamtalene. Her har jeg valgt å konsentrere meg om performativ literacy, og analysene bygger i hovedsak på Sheridan Blau (2003) sine perspektiver.



## Abstract

This master thesis study how students in a Norwegian upper secondary school interact with difficult fictional texts. The study has a qualitative approach, and through analysis of three student-led group discussions, I study how students proceed to constitute meaning in the short story "Sleppe unna" written by Gunnhild Øyehaug (2020).

The trend in Scandinavian literature didactic research shows that literature teaching encourages students to read their own experiences into the texts they encounter, and that the analytical distance to the text as an object of understanding is not emphasized (Torell, 2002; Rødnes, 2014; Kjelen, 2022). Several voices have argued that difficult texts should have a place in the teaching of literature in schools, and that the "disturbance" in these texts creates engagement and wonder (Johansen, 2015; Sønneland, 2019). By examining what the students notice in a difficult text, and how they proceed to create meaning, I want to find out if the disturbance in this type of text can also be used as a resource in the development of the students' literary competence.

The research problem the thesis emerges from is: What happens in the encounter between three groups of 15-16-year-olds and a fictional text that offers resistance in the school subject "Norwegian"?

The research problem is addressed through three research questions, and these are each rooted in their own theoretical focus area. The first research question explores what the students notice and dwell on in their reading of the text. In the analysis, I find Wolfgang Iser's (1981, 2001) theory of aesthetic response helpful. The second research question is about how the students show affect when encountering a challenging text. Rita Felski's (2015) and Toril Moi's (2017) theoretical scrutiny of how affect can be the starting point of open explorations of fictional texts have been of great value in my investigation. The third, and final, research question is about how students' literary competence emerges in the group discussions. I have chosen to concentrate on performative literacy, and the analyses are mainly based on Sheridan Blau's (2003) perspectives.





## Forord

Mange har spurt meg i løpet av de to siste årene hvordan det har gått med studiet og med masterskrivinga. Jeg har stort sett replisert med "takk, det går bra". Nå er tiden kommet for å avsløre sannheten: Arbeidet med masteren har vært altoppslukende, frustrerende, morsomt, forvirrende, engasjerende, til tider utmattende og veldig inspirerende - samtidig! Så til alle dere som har spurt; Takk, det har gått bra!

Det er mange som fortjener en særskilt takk etter disse to årene på masterstudiet. Først vil jeg rette en stor takk til veilederen min, Ingvild Hagen Kjørholt. Takk for tålmodigheten, takk for konstruktive tilbakemeldinger og takk for at du hele tiden har hatt tro på prosjektet mitt. Ditt skarpe blikk har uten tvil vært med på å gjøre oppgaven min bedre.

Jeg vil også takke både engasjerte medstudenter og svært dyktige lærere på masterstudiet. Det har vært til stor inspirasjon å få et innblikk i perspektivene dere har på norskfaget, og fagsamlingene i norskdidaktikk har vært noe av det beste med hele studiet. En ekstra stor takk til Karin for at vi har kunnet dele alt fra høylytt latter til skrivekriser, (relativt små kriser, sett i etterkant), i arbeidet med masteroppgaven. Jeg er så glad for at vi gjorde dette sammen!

Uten elevene i 1ST hadde det ikke blitt noen masteroppgave – hjertelig takk for at dere umiddelbart sa ja da jeg presenterte forskningsprosjektet i klasserommet. Jeg er også svært takknemlig for mine supre kollegaer som hele veien har vist støtte og interesse for prosjektet mitt. En spesiell takk til Kari Anne for nyttige innspill i skrivinga og for korrekturlesing av oppgaven.

Sist, men ikke minst, en kjempestor og svært viktig takk til venner og familie. Takk for at dere har tatt meg med på tur, på kino og på teater når jeg har trengt et avbrekk fra studiene. Takk for at dere alltid er der, takk for den stadige oppmuntringen og for deres grenseløse tro på at ting ordner seg. Kjære Ella, Anna, Filip og Halvor; verdens mest dedikerte heiagjeng, og uten tvil verdens fineste fans. Ingen kan lage solskinn på en grå dag som dere. Ingenting betyr så mye som dere! Takk!

Trondheim, 3.6.22

Kari K. Endresen



# INNHOLDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING.....	1
1.1	Introduksjon til prosjektet.....	1
1.2	Litteraturfaget i skolen – bakgrunn for prosjektet.....	2
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	4
1.4	Oppgavens struktur og inndeling.....	5
2	KUNNSKAPSFELTET OG TIDLIGERE FORSKNING.....	7
2.1	Lesing i skolen – hvilke tekster leses og hvilke tekster <i>bør</i> leses? .....	7
2.2	Hvordan leser elever litteratur? .....	9
2.3	Motstand i tekst og læring.....	11
2.4	Valget av tekst.....	13
2.4.1	Hvilke tanker ligger bak en lærers tekstvalg? .....	14
2.4.2	En lesning av Gunnhild Øyehaug's novelle "Sleppe unna" (2020).....	16
3	TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	21
3.1	Performativ literacy.....	21
3.2	Leserorientert litteraturteori.....	23
3.3	Postkritikkens affektive vending .....	25
4	METODE.....	31
4.1	Forskningsdesign.....	31
4.2	Datainnsamling.....	31
4.2.1	Rekruttering og presentasjon av klassen .....	31
4.2.2	Undervisningspraksis, forarbeid og pilot.....	32
4.2.3	Metodisk diskusjon av undervisningsdesignet .....	34
4.3	Datamateriale.....	35
4.4	Forskerrollen, reliabilitet og etikk.....	36
5	ANALYSE .....	39
5.1	Kort sammendrag av gruppesamtalene.....	39
5.1.1	A-gruppa: Ada, Alva og Amund.....	39
5.1.2	T-gruppa: Thea, Tiril og Tore .....	39
5.1.3	S-gruppa: Silje, Simen og Siri .....	40
5.1.4	Hovedtrekk i samtalene.....	41
5.2	Hva dveler elevene ved i lesingen? Ubestemtheter og tomrom i tekst .....	42
5.3	Postkritikkens affektive vending – spor av sjokk, forvirring .....	47
	og frustrasjon i gruppesamtalene.....	
5.4	Litterær kompetanse – performativ literacy.....	50
5.5	Oppsummering av analysekapitlet.....	55

6	OPPSUMMERENDE DRØFTING .....	59
	LITTERATURLISTE .....	69
	VEDLEGG .....	77

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Introduksjon til prosjektet

Elevers lesing av skjønnlitteratur i den videregående skolen er det overordnede temaet i masterprosjektet mitt. Norskfagets sentrale plass som fellesfag i skolen gir litteraturlærere en unik mulighet til å la elevene få utforske skjønnlitteraturens mange irrganger innenfor klasserommets trygge rammer. Ulike lese måter kan gi ulike litterære erfaringer og opplevelser. I den gjeldende læreplanen i norsk, LK20, sier kjerneelementet Tekst i kontekst at "elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser" (Utdanningsdirektoratet, 2019e). Dette har gjenklang i Bo Steffensens utsagn om at målet med litteraturundervisningen er en syntese av opplevelse og erfaring (2005, s. 60). Gjennom dette masterprosjektet ønsker jeg å la elevene få nye erfaringer ved å la dem oppleve litteratur som legger til rette for undring. Temaet for masteroppgaven min er lesing av *skjønnlitterære tekster med motstand*. I oppgaven bruker jeg også begrep som *vanskelige tekster* og *krevende tekster*. Alle begrepene beskriver den samme typen litteratur; tekster som på en eller annen måte forstyrrer lesingen ved at de ikke gir entydige svar og dermed åpner opp for flere tolkningsmuligheter (Sønneland, 2019, s. 4).

I masteroppgaven min undersøker jeg hvordan tre grupper med elever fra en vg1-klasse på studiespesialiserende linje samtaler om novella "Sleppe unna" av Gunnhild Øyehaug (2020). Novella har element i seg som gjør den krevende å lese<sup>1</sup>, og jeg undersøker elevenes meningsskappingsprosess for å få større forståelse for hva som skjer i interaksjonen mellom den vanskelige teksten og elevene. Gruppesamtalene er elevstyrte og konsentrert rundt en faglig utfordring – novella. Hensikten er å la elevene selv styre lesingen, og at meningsskapingen er fundert i de fortolkningene de selv produserer gjennom diskusjoner om teksten (Blau, 2003, s. 55).

Interesse for faglige utfordringer og tekster med motstand er ikke noe nytt, og jeg går i fotefaret etter blant andre Martin Blok Johansen, Aslaug Fodstad Gourvennec og Margrethe Sønneland når jeg utforsker hvordan elever møter tekster som gir dem motstand i lesingen. Studien min har likevel et annet perspektiv enn den tidligere forskningen siden jeg har valgt å ikke fokusere på hvordan vanskelige tekster kan skape engasjement hos elever, men heller se om denne type tekster kan være med på å legge til rette for utvikling av elevers litterære kompetanse. I avhandlingen sin oppfordrer Sønneland (2019) til videre forskning på bruk av vanskelige tekster i klasserommet, og hun peker blant annet på undersøkelser av elevenes utvikling og læringsarbeid som en vei å gå. Andre forskere er

---

<sup>1</sup> I kapittel 2.4 begrunner jeg hvorfor jeg mener novella er krevende å lese.

også positive til videre undersøkelser av hvordan vanskelige tekster kan brukes i norskfaget. Per Esben Myren-Svelstad (2020) skriver om valg av skjønnlitteratur i morsmålsfaget og hvordan postkritiske perspektiv kan sees i sammenheng med litterær kompetanse. Myren-Svelstad oppfordrer til videre forskning på om tekster med motstand kan skape balanse i elevenes litterære kompetanse. Masteroppgaven min er et tilsvarende svar til både Sønnelands og Myren-Svelstads oppfordringer om videre utforskning av hvordan tekster med motstand kan brukes som en ressurs i litteraturundervisningen.

Masterprosjektet mitt er ikke bare ment som et innlegg i en større litteraturdidaktisk diskusjon – det har også konkret aktualitet for meg selv og elevene jeg underviser. Den didaktiske inngangen til prosjektet er farget av min egen interesse for litteraturdelen av norskfaget. Etter mange år som norsklærer sitter jeg med en opplevelse av at elevene gang etter gang reproducerer de samme tankene i møte med skjønnlitteratur i klasserommet. Elevene leser ulike tekster, men det ser ut til at de har innarbeidet en måte å jobbe på som gjør at tekstene blir møtt på samme måte uavhengig av tema, sjanger eller den kulturhistoriske konteksten de ble til i. Elevene er opptatt av å forstå teksten – gjerne så raskt som mulig – slik at de kan gå videre til neste gjøremål. Min erfaring er at elever i liten grad *dveler* ved den litteraturen de leser i norsktimene, og dermed går de glipp av en mulighet for undring og for å realisere tekstens fortolkningspotensial. I mine øyne er dette en "mangel" ved undervisningen. Jeg ønsker at litteraturens underliggjørelse skal utfordre elevenes lesing og forståelse, og at de ved å møte antatt vanskelige tekster kan "befri persepsjonen fra automatismen" (Sjkløvsik, 2003, s. 26). Sitatet i tittelen på masteroppgaven min, "Hæ? Hva skjedde nå, liksom?" (Datamateriale, gruppe T), er hentet fra en av gruppesamtalene i datamaterialet, og gir et innblikk i hvordan en av elevene reagerer på en tekst som gir motstand. Tekstens underliggjørelse leder eleven inn i forvirring og undring. Ved å la elevene møte tekster som ikke nødvendigvis er lett tilgjengelige eller som ikke lar seg forstå, må de bruke mer tid på både selve lesingen og på å skape mening. På den måten kan vanskelige tekster kanskje skape forstyrrelser i leseprosessen som hjelper til med å bryte vante mønstre i elevenes møte med skjønnlitteraturen.

## 1.2 Litteraturfaget i skolen – bakgrunn for prosjektet

Det store faget norsk rommer både en redskapsdimensjon og en dannelsingsdimensjon (Hamre, 2017). Utvikling av tekstkompetanse (literacy) spiller en nøkkelrolle i redskapsdimensjonen av faget, mens danning blant annet handler om at elevene skal innlemmes i tekstkulturen. Norskfagets innhold utvikles i takt med gjeldende strømninger i tiden, og vektleggingen av dannelsingsperspektivet og selve leseopplevelsen kan sies å være en indikator på skjønnlitteraturens posisjon i læreplanene. I læreplanene fra 2000-tallet

har literacy-aspektet vært dominerende (Utdanningsdirektoratet, 2021), og dannelsesperspektivet er ikke like fremtredende som i læreplanene fra 1980- og 1990-tallet. Til tross for at skjønnlitteraturens særegne plass i tidligere læreplaner nå har måttet vike til fordel for utvikling av ferdigheter innen lesing, skriving og muntlighet, forekommer ordene *lese* og *skjønnlitteratur* henholdsvis 35 og 11 ganger<sup>2</sup> i LK20s norskplan. Skjønnlitteraturen har dermed en eksplisitt posisjon i den gjeldende læreplanen selv om redskapsdimensjonen er den mest uttalte.

Undersøkelsen min konsentrerer seg om elever på studiespesialiserende linje i den videregående skolen, og derfor er det ekstra interessant for meg å ta en nærmere titt på hva LK20 sier om hvordan denne elevgruppen skal jobbe med skjønnlitteratur. Kompetansemålene i norsk sier at elever i den videregående skolen gjennom tre år på studieforberedende program blant annet skal lese, analysere, tolke, utforske, reflektere over og sammenligne tekster. I tillegg skal de bruke litteraturen i arbeidet med å skrive egne fagtekster i ulike sjangre (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 7-19). Utvikling av kritisk tenking om tekst er vektlagt i LK20, og norskfaget skal på den måten ruste elevene slik at de kan bli deltakere i demokratiske prosesser i samfunnet. Magne Rogne har sammenlignet læreplaner fra 1974 og frem til 2020, og konkluderer med at "[e]i slående endring på overordna fagnivå er at gleden ved språk og litteratur, og norskfaget som opplevingsfag, er ute med Kunnskapsløftet, og det kjem eit større alvor over faget" (Rogne, 2021, s. 75). For den elevgruppen jeg har konsentrert meg om, handler litteraturarbeidet i skolen i stor grad om å trenge inn i tekster slik at man kan avkode hva som står der, sammenligne med andre tekster og dermed forstå hva tekstene handler om. Her skinner literacy-perspektivet, og redskapsdimensjonen, gjennom i kompetansemålene. Sagt med Rognes (2021) ord, kan litteraturarbeid i den videregående skolen se ut som alvorlig arbeid.

Dualiteten i norskfaget kan også kobles til ulike måter å lese tekster på. Louise Rosenblatt skiller mellom efferent og estetisk lesing. I en efferent lesing er leserens hovedanliggende hva hen kan ta med seg ut fra lesingen, mens i en estetisk lesing er leserens hovedanliggende hva som skjer under selve lesingen (Rosenblatt, 1994). Efferent lesing er altså hva leseren sitter igjen med av informasjon *etter* lesingen. En slik lese måte kan knyttes til norskfagets redskapsperspektiv hvor lesingen skal lede frem til utvikling av en annen ferdighet eller kunnskap om et gitt emne. I en estetisk lesing er *leseopplevelsen* selve målet, noe som kan knyttes til norskfagets dannelsesperspektiv. Kritiske røster vil kanskje si at skjønnlitteraturens estetiske dimensjon forsvinner ved å lese med LK20s analytisk blikk. Samtidig sier læreplanen at "[e]lvene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser"

---

<sup>2</sup> Tallene er et resultat av ordsøk etter *lese* og *skjønnlitteratur* i den gjeldende læreplanen i norskfaget.



(Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 2). Slik jeg ser det er det ikke noe i LK20 som hindrer elever og lærere, uavhengig av trinn, i å lese skjønnlitteratur med den litterære opplevelsen for øye. Tvert imot, selv om læreplanen ikke fremhever den skjønnlitterære leseopplevelsen like eksplisitt for alle trinn i skolen, åpner den opp for at skjønnlitteraturen kan spille en sentral rolle i norskundervisningen gjennom poengteringen av undring, engasjement og opplevelse.

Undring, engasjement og opplevelse skjer ikke av seg selv, men henger sammen med en didaktisk innramming. Den didaktiske innrammingen vil være med på å forme elevenes møte med litteraturen, og her er det lærernes ansvar å sørge for balanse mellom ferdighet og danning. Et av kompetansemålene for vg1-elevne på studiespesialiserende linje sier at de skal kunne "reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer" (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 12). Hvis lærerens didaktiske innramming kun konsentrerer seg om å lese teksten for å oppnå forståelse for temaet kulturmøter, er det en sjanse for at selve lesingen blir en ferdighet som brukes for å erverve annen kunnskap. På samme vis vil "virkemiddel jakt" i analyser medføre at ferdighetsfokuset får norskfaget til å fremstå instrumentelt og samtidig redusere skjønnlitteraturen til et redskap som elevene bruker for å tilegne seg informasjon og kunnskap. Kompetansemålene i LK20 legger opp til efferent lesing av skjønnlitteratur gjennom krav om et analytisk blikk på tekster, men kravene om tolking og utforskning legger samtidig opp til estetisk lesing. Gjennom utforskning og refleksjon må elevene sette sammen informasjonen som ligger i teksten og på den måten fylle ut de tomme rommene den har i seg (Iser, 1981). Slik jeg ser det, ligger det potensial for å realisere estetiske lesemåter i kompetansemålene, og for å undersøke skjønnlitteraturens underliggjørelse gjennom undring, utforskning og tolking. Lærerens didaktiske innramming kan jevne ut balansen mellom ferdighet og danning ved å løfte frem selve tolkningsarbeidet som utføres i forbindelse med utforskning av skjønnlitteraturen. Skillet mellom efferent og estetisk lesing må heller ikke forstås som gjensidig ekskluderende motsetninger, men som et kontinuum. Leseren, i dette tilfellet eleven, vil i leseprosessen variere mellom efferent og estetisk lesing ut fra hva i teksten hen velger å rette oppmerksomheten mot (Rosenblatt, 1994.). De didaktiske valgene læreren tar kan i større eller mindre grad legge til rette for en slik veksling. Etter mitt syn kan utforskende lesing av skjønnlitteratur som engasjerer og oppfordrer til undring, gi elevene unike leseopplevelser og dermed ivareta den estetiske dimensjonen av norskfaget.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med masterprosjektet er, som nevnt ovenfor, å studere elevenes menings skaping i møtet med en krevende tekst i tillegg til å diskutere om slike tekster har potensial for å

fremme utvikling av litterær kompetanse. Undersøkelsene tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva skjer når tre grupper med 15-16-åringer møter en skjønnlitterær tekst som byr på motstand i norskfaget?

Møtet mellom leser og tekst står helt sentralt i undersøkelsene mine, og analysen og drøftingen vil derfor konsentreres rundt ulike trekk ved elevenes gruppesamtaler. For å svare på problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- Hva dveler elevene ved i den vanskelige teksten?
- Hvilke spor av affekt kommer frem i elevenes meningsskappingsprosess?
- Hvilke spor av elevenes litterære kompetanse kommer til syne gjennom samtaler om en vanskelig tekst?

Jeg tar i bruk ulike teoretiske innfallsvinkler for å diskutere forskningsspørsmålene. I undersøkelsen av dveling, står leserorienterte lesemåter, og særlig Isers resepsjonestetikk og begrepet "ubestemthet" (1981), sentralt. Affektbegrepet har affinitet til leserorienterte lesemåter, og i dette tilfellet brukes affektteori i analysene for å se på elevenes reaksjoner på teksten de leser. Siden affekt er knyttet til subjektet, vil dette være en måte å se elevenes nærhet til teksten på. Tidligere forskning har vist at leserorienterte lesemåter dominerer i skandinaviske klasserom (Rødnes, 2014), men litterær kompetanse fordrer også et analytisk blikk på en tekst<sup>3</sup>. En hypotese for undersøkelsene mine er at krevende tekster kan være med på å skape den nødvendige analytiske distansen siden det kan være vanskelig å lese seg selv inn i dem. På den måten kan vanskelige tekster være med på å skape balanse i utviklingen av elevenes litterære kompetanse.

#### 1.4 Oppgavens struktur og inndeling

Masteroppgaven min er delt inn i seks hovedkapitler. I dette første kapitlet blir prosjektet presentert og satt inn i en forskningssammenheng. I tillegg tegner jeg opp et bilde av hvordan jeg som norsklærer opplever skjønnlitteraturens posisjon i skolen i dag. Problemstillingen som ligger til grunn for undersøkelsen min blir presentert sammen med forskningsspørsmålene som skal hjelpe meg med å finne svar på problemstillingen.

---

<sup>3</sup> I denne masteroppgaven bruker jeg "leserorientert" om en lese måte hvor leseren tolker teksten med nærhet til sine egne tanker og erfaringer. Jeg bruker "tekstorientert" om en lese måte hvor leseren har distanse til teksten og hvor teksten selv brukes som "bevis" for at tolkninger og analyser leseren foretar har gyldighet. Forskere bruker ulike begrep om ulike måter å lese på. For eksempel identifiserer Tengberg (2011) seks ulike lese måter. Min forståelse av leseorienterte og tekstorienterte lese måter har likhetstrekk med Tengbergs begrep "handlingsorienterte" og "betydningsorienterte" lese måter.

I det andre kapitlet starter jeg med å skissere kunnskapsfeltet som er relevant for oppgaven min. Her har jeg et særlig blikk på hvordan skjønnlitteratur leses i skolen og hvordan valg av tekster til klasseromsbruk er av betydning for utvikling av elevenes litterære kompetanse. Motstandsbegrepet vil også bli gjort rede for i dette kapitlet, og jeg vil presentere en lesning av novella "Slepe unna" (Øyehaug, 2020) for å eksemplifisere hva jeg mener kan gi elevene motstand i leseprosessen deres.

I kapittel tre presenterer jeg det teoretiske bakteppet for oppgaven. Her blir begrepet litterær kompetanse satt i sammenheng med Sheridan Blaus perspektiver på performativ literacy. Oppgaven min tar også for seg leserorienterte lesemåter og postkritikkens affektive vending. Disse teoretiske perspektivene blir også gjort rede for i kapittel tre.

Kapittel fire er metodekapitlet. Her vil jeg først introdusere forskningsdesignet før jeg går over til å gjøre rede for hva som utgjør datamaterialet i studien min og hvordan dette har blitt samlet inn. Til slutt i kapitlet kommer metodekritiske refleksjoner.

Analysekapitlet utgjør kapittel fem i denne oppgaven. Innledningsvis kommer korte sammendrag av hver av de tre gruppesamtalene i datamaterialet før jeg går over til å undersøke forskningsspørsmålene mine. Datamaterialet viser at elevene dveler ved ubestemtheter. Jeg studerer derfor hvordan gruppene forholder seg til nettopp ubestemtheter i tekst. Ubestemthetene utløser affektive reaksjoner hos elevene, og jeg undersøker hvordan affekt kan spores i samtalene deres. Analyser av elevenes litterære kompetanse, nærmere bestemt den performative literacyen deres, utgjør også en stor del av kapittel fem. Helt til slutt i kapittel fem kommer en oppsummering av de funnene jeg har gjort.

I det siste kapitlet, kapittel seks, samles trådene fra de foregående kapitlene og jeg drøfter de funnene jeg har kommet frem til. I dette kapitlet vil jeg også se på mitt eget prosjekt med et kritisk blikk.

## 2 KUNNSKAPSFELTET OG TIDLIGERE FORSKNING

Norskfagets sentrale rolle i skolen vises helt konkret i timeantallet fastsatt i læreplanen. Sammenlignet med andre obligatoriske fag i grunnskole og videregående skole, som for eksempel matematikk og engelsk, er timeantallet i norsk betydelig høyere<sup>4</sup> (Utdanningsdirektoratet, 2019a; 2019b; 2019f). Skjønnlitterært arbeid utgjør en del av norskfaget for alle elever i både grunnskoleløpet og i den videregående skolen, men skjønnlitteraturens posisjon i undervisningen kan variere ut fra faktorer som for eksempel lærerens fagsyn og tilpasninger til studieretning (Rødnes, 2014).

### 2.1 Lesing i skolen – hvilke tekster leses og hvilke tekster bør leses?

Masterprosjektet mitt om vanskelige tekster berører spørsmålet om litteraturvalg i skolen. Slik jeg ser det, spiller lærerens litteraturvalg en rolle for utviklingen av elevenes litterære kompetanse. Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas har gjort en empirisk studie av hvilke tekster som leses på 8.trinn, og analysene viser blant annet at "[d]e litterære tekstene har til felles at de oppfyller – og aldri utfordrer – sentrale sjangerkonvensjoner" (2020, s. 85). Gabrielsen og Blikstad-Balas påpeker også at Kunnskapsløftets kompetansemål innebærer at det er resultatene av undervisningen – nettopp kompetansen elevene sitter igjen med – som kommer i fokus, og ikke undervisningen i seg selv. Læreren avgjør når eleven har oppnådd tilstrekkelig kompetanse, og det betyr igjen at læreren selv kan bestemme hvor stor eller liten plass litteraturen vies i undervisningen (Gabrielsen&Blikstad-Balas, 2020). LK20 gir lærere stort handlingsrom i både valg av litteratur og valg av didaktisk innramming for litteraturundervisningen, og lærere handler trolig i beste mening når elever blir tilbudt litteratur som ikke utfordrer eller bryter med vante konvensjoner. I mine øyne gjør vi imidlertid elevene urett ved å alltid velge litteratur de er "vant med" eller ved å redusere arbeidet med skjønnlitteratur til et målbart resultat. Litteraturviteren og lærerutdanneren Pär-Yngve Andersson (2010) argumenterer for at skjønnlitteraturens verdi må løftes frem i undervisningen, og at morsmålslærere må være bevisst i litteraturvalg.

Att genom litteraturen möta det som är främmande, och därigenom vidga sina referensramar, är en viktig aspekt av läsningen. Variation och djärvhet i såväl lärares lästips som val av böcker för gemensam läsning i klasserna, är en förutsättning för att sådana möten ska komma till stånd. Den som hela tiden läser om det bekanta för att det känns tryggt och bekvämt kommer inte att få dessa möjligheter. Det räcker inte heller att lärarna är nöjda bara eleverna läser. De måste

---

<sup>4</sup> Obligatorisk antall timer i grunnskole + studieforberedende linje på vgs (oppgitt i 60-minutters enheter): Norsk 2163, matematikk 1341, engelsk 728.

i betydelig større utsträckning än nu intressera sig för vad de läser (Andersson, 2010, s. 97)

LK20 slår fast at en del av norskfagets relevans er å gi elevene litterære opplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Lærere må derfor legge til rette for møter mellom elever og litteratur. Slik jeg ser det er læreres engasjement i hva slags litteratur elevene leser en forutsetning for å kunne gi elevene gode litterære opplevelser. Dette er ikke ensbetydende med å gi elever den litteraturen de selv vil ha – lærere må være seg sitt ansvar bevisst, og sørge for at elevene kommer i kontakt med litteratur som utfordrer og river litt i de kjente lesevanene deres. Den nederlandske pedagogikkprofessoren Gert Biesta mener at læring kan betraktes som en reaksjon på det som er annerledes, utfordrer og irriterer oss (2009, s. 37). Biesta sier videre at lærere må utfordre elever til å reagere ved å konfrontere dem med annerledeshet og ved å stille pedagogiske spørsmål om hva de mener om den annerledesheten de møter. I tillegg må elevene utfordres på hvordan de selv posisjonerer seg i forhold til annerledesheten. En av skolens hovedoppgaver er å legge til rette for situasjoner hvor individet kan reagere, og dermed lære (Biesta, 2009). Ved å se på læring som forstyrrelser fremfor som overføring av kunnskap, kan Biesta leses som et forsvar for – ja, til og med en oppfordring om – å gi elevene motstand i klasserommet. Læreres bevisste litteraturvalg, eller bevisste litteraturveiledning, kan være en måte å utfordre det trygge og bekvemme, og heller skape arenaer hvor elevene kan reagere på annerledeshet.

Læreres ansvar for valg av skjønnlitteratur, samt synet på motstand som premiss for læring, opptar også litteraturforskeren Martin Blok Johansen. Han skiller mellom begrepene *adgang* og *adkomst* når han skriver om litteratur. Adgang vil si at man har tilgang på det man selv søker og ønsker seg - subjektet beveger seg mot objektet. Adkomst, derimot, er ikke noe man kan gi til seg selv, det er noe man blir gitt – objektet beveger seg mot subjektet (Johansen, 2019). Johansen mener at barn og unge stort sett har adgang til alt de ønsker seg, men det innebærer at de i hovedsak møter litteratur som bekrefter de forestillingene de allerede har. Det er derfor skolens oppgave å gi elevene adkomst til litteratur som de ellers ikke møter, og som bryter med de forventningene de har til litteratur (Johansen, 2019). Siden det er store forskjeller på hva slags litteratur barn og unge har tilgang på i hjemmet, vil litteraturundervisningen i skolen bli viktig for sosialiseringen inn i litterære tradisjoner (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Andersson, 2010). Det hviler med andre ord et demokratisk ansvar på lærerne når det gjelder litteraturvalg. Elever som har med seg gode lesetradisjoner hjemmefra, vil alltid kunne søke seg frem til god og variert litteratur på egenhånd. De elevene som ikke har med seg tilsvarende lesetradisjoner hjemmefra, trenger hjelp fra skolen for å utvide det litterære erfaringskartet sitt. Skolens oppgave må derfor være å tilby motstand mot det kjente, og

å representere en heterotopi<sup>5</sup> som skiller seg fra den verden elevene beveger seg i til vanlig, "[e]llers ender skolen blot som et *ekko-kammer*, hvor barnene bliver låst fast i repeterende, konsensuale ligesindetsgrupperinger, der bekræfter deres allerede eksisterende forestillinger, opfattelser, holdninger og generelle livssyn, som derfor ikke modsiges eller utfordres, men som tværtimod forstærkes" (Johansen, 2019, s. 110, forfatterens utheving). Hvis barn og unge kun tilbys tekster som bekrefter de forestillinger og holdninger de har med seg fra før, vil de gå glipp av en del litterære opplevelser som kan gi grobunn for refleksjon og innsikt i både egne og andres erfaringer. Skolen bør derfor gi elevene adgang til tekster som til vanlig ligger utenfor deres orienteringssfære slik at elevene kan oppleve motstand og tvil, slik at de kan diskutere og utfordre seg selv og andre, men fremdeles være innenfor skolens trygge rammer.

## 2.2 Hvordan leser elever litteratur?

Norsklærere har ikke bare ansvar for å velge *hva* slags litteratur elevene skal lese. De skal også arbeide med *hvordan* elevene leser. Tidligere litteraturredidaktisk forskning viser at både svenske og norske elever mangler erfaring med fiktive lese måter, og at "[f]rågor som problematiserar textens relation till begreppen fiktion, fakta och faktion" er fraværende i lese måtene deres (Olin-Scheller, 2006, s. 69). Den manglende erfaringen gjør at elevene opererer med liten distanse til tekst og at de i stor grad trekker inn egne erfaringer og "egen livsverden" i lesningene sine (Penne, 2013, s. 47). Dette innebærer at elevenes litterære kompetanse er ubalansert.

Den svenske litteraturviteren Örjan Torell<sup>6</sup> m.fl. har foretatt en komparativ studie av svenske, finske og russiske elevers strategier for litterær tolkning. I studien ble det utviklet en tredelt modell (Torell, 2002b, s. 84-88) som kan brukes for å identifisere hvilke bestanddeler litterær kompetanse består av: Konstitusjonell kompetanse, performanskompetanse og litterær transfer/overføringskompetanse. Konstitusjonell kompetanse er menneskets unike, medfødte evne til å skape fiktive fortellinger. Performanskompetanse er innlærte konvensjoner for lesing av skjønnlitteratur. Litterær transfer/overføringskompetanse er siste ledd i Torells modell og handler om leserens evne til å koble tekstens innhold til sin egen livsverden (2002b). Analysene i studien viser at russiske elever scorer høyt på performanskompetanse. I Russland betraktes litteraturen som "människokunnskap" (Torell, 2002a, s. 43), og elevene får systematisk litteraturundervisning med innlæring av et litteraturestetisk begrepsapparat. De svenske og finske elevene scorer høyt på litterær transfer/overføringskompetanse. Den svenske og

---

<sup>5</sup> En heterotopi er et faktisk sted som er knyttet til kulturen og verdenen den er en del av, men som samtidig motsier kulturen fordi den divergerer fra alle andre steder. Selv om heterotopier kan variere fra kultur til kultur, representerer de alle en annerledeshet i kulturen (Foucault, M. & Miskowiec, J., 1986).

<sup>6</sup> Fremstillingen av Torells studier er basert på refleksjoner som inngår i et arbeidskrav jeg leverte i emnet DID3602 ved NTNU, høsten 2020.

finske skolen har mer usystematisk litteraturundervisning og mangler et overordnet idénivå i skolekulturenes litteratursyn. Her er det opp til lærerne selv å lage rammene for undervisningen. Konsekvensen er at de russiske elevenes litteraturkompetanse er langt høyere enn de svenske og finske elevenes kompetanse (Torell, 2002a).

Kari Anne Rødnes sin review<sup>7</sup> fra 2014 sammenfatter den skandinaviske litteraturdidaktiske forskningen gjort fra slutten av 1980-tallet og frem til 2010-tallet. Rødnes ser at den erfaringsbaserte tilnærmingen til litteratur dominerer i den skandinaviske litteraturdidaktiske forskningen – og den er spesielt fremtredende i Norge og Sverige (Rødnes, 2014). Studiene omtalt i reviewen viser at innlevelse og kobling til lesernes egne erfaringer gjør at de har problemer med å se underliggende meninger og andre perspektiver i den litteraturen de leser. Rødnes' review viser at det ikke foreligger mange studier med direkte fokus på analytiske innganger til litteraturarbeid i skolen. Hovedtendensen i de studiene som faktisk foreligger er at når det legges vekt på ferdigheter knyttet til lesing/skriving/det muntlige, vil innholdet i litteraturen bli underordnet (Rødnes, 2014.).

Hallvard Kjelen (2013, 2015, 2022) bidrar til en profesjonsfaglig diskusjon om hvordan morsmåslærere kan legge til rette for videre utvikling av litterær kompetanse hos elever. På lignende vis som Rødnes, viser Kjelen til to tendenser innen litteraturdidaktikken i Norden; litteraturundervisning som vektlegger elevens individuelle erfaringer og litteraturundervisning som vektlegger analyse og sjangerlære<sup>8</sup> (2022). Kjelen stiller seg kritisk til det han mener er "kosefokuset" (2022, s. 6) i den nordiske skolens litteraturundervisning, og han mener det er nødvendig å øke fagligheten, mer spesifikt øke vektlegging av fortolkningskompetansen, i det skjønnlitterære arbeidet i skolen.

Det å lese og fortolke en tekst ut fra individets erfaringer kan kalles en leserorientert lese måte. En litteraturundervisning som vektlegger dette, blir følgelig leserorientert. På tilsvarende vis kan det å lese og fortolke en tekst med utgangspunkt i teksten selv kalles for en tekstorientert lese måte. En litteraturundervisning som sentrerer rundt teksten, vil da bli tekstorientert. Videre i denne oppgaven velger jeg å bruke leserorientert og tekstorientert lese måte/undervisning om de to tendensene Rødnes og Kjelen peker på i litteraturdidaktikken i Norden.

---

<sup>7</sup> Fremstillingen av Rødnes' review er basert på refleksjoner som inngår i et arbeidskrav jeg leverte i emnet DID3002 ved NTNU, høsten 2021.

<sup>8</sup> Disse to tendensene har likheter med Tengbergs begrep "handlingsorienterte" og "betydningsorienterte" lese måter (2011).

### 2.3 Motstand i tekst og læring

I de siste årenes litteraturdidaktiske forskning i Norden er det særlig tre forskere som har arbeidet med tekster med motstand: Martin Blok Johansen, Aslaug Fodstad Goruvenne og Margrethe Sønneland. Martin Blok Johansen bruker begrepet *abstruse tekster* om tekster som er vanskelige å forstå. Han har utarbeidet en tredelt grovsortering av litteratur danske barn blir presentert for i skolen: 1. Tekster som er skrevet for barn, og som blir brukt i skolen. 2. Tekster som ikke er skrevet for barn, men som blir brukt i skolen. 3. Tekster som ikke er skrevet for barn, og som ikke blir brukt i skolen. Johansen plasserer de abstruse tekstene i den siste av disse kategoriene, og Kafka, Dostojevskij og Proust nevnes som eksempel på forfattere som skriver denne typen vanskelig tilgjengelig litteratur (Johansen, 2015, s. 9). Johansen mener elever bør møte abstruse tekster i skolens litteraturundervisning fordi de kan «blive elevernes mulighed for at få adgang til selvoverskridelsen, udeheden og den æstetiske storhed, som de ikke nødvendigvis selv ønsker, men som de – *sotto voce* – skal tvinges til» (Johansen, 2015, s. 172, forfatterens utheving). Min egen erfaring fra klasserommet tilsier at også tekster som *ikke* regnes som abstruse kan oppleves som krevende for elever. Tekstlengde, anakronisme, tema, selvmotsigelser og språk kan være eksempler på element som gir motstand i leseopplevelsen til elever uavhengig av om en tekst kan kategoriseres som abstrus eller ikke.

En motstandsbasert litteraturdidaktikk lar elever komme i kontakt med det ukjente, og et slikt litteraturdidaktisk grep kan være med på å fasilitere utvikling av litterær kompetanse i og med at elevenes håndtering av motstand kan være et springbrett til tekstforståelse. Det finnes flere empiriske studier hvor elevers møte med krevende tekster undersøkes, og hvor analysene viser at faglige utfordringer er en inngang til å skape interesse og undring hos elever. I Danmark har Johansen gjort en caseorientert undersøkelse av hvordan et utvalg elever i 6.trinn tar imot og leser tekster av Kafka, Proust og Dostojevskij (2015). Johansens formål er å undersøke hvilke tekster man kan tillate seg å ta i bruk i litteraturundervisningen. Han hevder at skoleelever i liten grad blir tilbudt tekster som ikke er beregnet på barn, og at litteraturen elevene leser derfor er preget av forutsigbarhet (2015). Caseundersøkelsene viser at elevene blir interesserte i de vanskelige tekstene Johansen gir dem adgang til, fordi de utfordres av det ubestemmelige og defamiliserende i tekstene. Johansen trekker frem uavgjørighet som potensial i litteraturundervisningen også i andre empiriske studier (jf. Johansen 2022).

Uavgjørighet vil si at en tekst inneholder flere potensielle tolkningsmuligheter som ikke kan skilles fra hverandre, men som krever refleksjon (Johansen, 2022, s. 7). En forutsetning for at en tekst er uavgjørilig, er at det foreligger rom for tvil i den. Ved å stadig stille nye spørsmål til teksten, vil man kunne oppnå nye svar og dermed nye fortolkninger



(Johansen, 2022). Johansens studier viser at forhindringer i teksten gjør elevene interesserte og engasjerte. Det er nettopp tvilen, ambivalensen og det å ikke umiddelbart forstå som gjør litteraturen attraktiv. Johansen (2017) mener at vi aktivt skal skape og bruke forhindringer i det pedagogiske arbeidet, fordi det er gjennom forhindring at man kan komme til ny forståelse. Slike forhindringer kan blant annet knyttes til kompleksiteten i fagstoffet, og dette kan være eksempel på motstand som er produktiv med tanke på elevenes evne til undring i møtet med skjønnlitteratur. Johansens begrep "uavgjørighet" er sammenfallende med min forståelse av Isers begrep "ubestemthet" (1981). Jeg har valgt å bruke "ubestemthet" på grunn av den direkte koblingen til leserorientert litteraturteori.

I Norge har Aslaug Fodstad Gourvenec og Margrethe Sønneland sett grundigere på hvordan elever forholder seg til litteraturfaglige problem. I doktorgradsavhandlingen *"Det rister litt i hjernen"* har Gourvenec undersøkt litteraturarbeid som faglig praksis hos høytpresterende elever i en videregående skole (2017). Gourvenecs studier viser at elevene mener at formålet med den litteraturfaglige praksisen er meningsskapning og dybdeforståelse, og at engasjement og involvering er vesentlig i prosessen med å skape mening og forståelse (2017). Engasjement handler både om å bli invitert inn som deltaker i en faglig praksis, og om å involvere seg i den aktuelle litterære teksten som leses. Gourvenec trekker frem forskjellen på proseduralt og substansielt engasjement<sup>9</sup>, og sier at det er først når den litteraturfaglige praksisen åpner opp for det substansielle engasjementet, at den faglige tenkingen og de faglige problemene kommer i første rekke i litteraturundervisningen (2017). Gourvenecs prosjekt viser at elever kan oppleve at de tar del i et litteraturfaglig fellesskap hvor det å arbeide med litteraturfaglige problem oppleves meningsfullt, når man demper vektleggingen av oppgaver som stimulerer til proseduralt engasjement og heller åpner opp for det substansielle engasjementet.

Sønneland har i sin doktorgradsavhandling, *Teksten som problem* (2019), innhentet empiri fra ungdomstrinnet i undersøkelsene av problemorientert litteraturundervisning. Artikkelen "Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9.klasser i møte med litterære tekster som faglige problem" (2018) oppsummerer Sønnelands feltstudier av engasjement i litterære gruppesamtaler i tre klasser på 9.trinn. Elevene har fått vanskelige tekster å jobbe med, og de blir invitert til å hjelpe forskeren og lærerne med å forstå tekstene. Sønneland posisjonerer seg i den litteraturdidaktiske forskningen ved å dreie vekk fra at lærerens tolkning av et problem i tekst skal være utgangspunkt for undervisningen, til fordel for at elevene selv skal være aktive i avdekkingen av hva de anser som problem i

---

<sup>9</sup> "Proseduralt engasjement innebærer at man gjør det man blir bedt om og følger klassens og fagets regler og prosedyrer, mens substansielt engasjement innebærer et vedvarende ansvar for og involvering i det faglige arbeidet" (Gourvenec, 2017, s. 62).

tekst. Slik jeg leser Sønneland, mener hun at det er elevens interaksjon med teksten som skal være hovedfokus i litteraturundervisningen. Det innebærer at læreren både må gi elevene adgang til tekster som ligger utenfor deres vante erfaringsverden, og i tillegg tørre å ta et steg tilbake slik at elevene og teksten kommer i forgrunnen i undervisningen.

Johansen, Gourvennec og Sønneland peker alle på at litteraturfaglig motstand vekker interesse og engasjement hos elever. Johansen løfter frem det uavgjørige i tekstene som sentralt. Gourvennec peker på det substansielle engasjementet som viktig for elevene, og Sønneland inviterer elevene til å løse litteraturfaglige problem. Min erfaring som norsklærer støtter opp om de tidligere studiene som er gjennomført. I de tilfellene hvor elevenes forståelse utfordres, fremtvinges en reaksjon. Elevenes ønske om å forstå, ønsket om å skape mening, gjør at de i de fleste tilfeller gyver løs på teksten fra flere innfallsvinkler og på den måten realiserer noen av de potensielle tolkningsmulighetene som ligger i den. I mitt forskningsprosjekt kom elevene i berøring med motstand ved at de møtte en tekst som ikke umiddelbart lot seg forstå. Prosjektet befinner seg dermed i samme landskap som Johansen, Gourvennec og Sønneland. I motsetning til Sønneland har jeg valgt å ikke bruke "problem" som begrep om tekster som gir motstand, men heller kalle dem "krevende" eller "vanskelige" tekster. Å la elever arbeide med faglige problem blir brukt som didaktisk grep i flere fag, og jeg mener derfor begrepet ikke er presist nok for å beskrive det norskfaglige prosjektet mitt. I tillegg ligger det implisitt i begrepet at noe skal løses, at det finnes et gitt svar på problemet. Slik jeg ser det er ikke svaret det mest interessante ved elevenes håndtering av tekster med motstand - i undersøkelsen min er selve undringen og forvirringen målet fordi det er her tekstenes fortolkningspotensial kan realiseres.

Der hvor tidligere forskning har sett på engasjement i forbindelse med litteraturfaglige utfordringer, ønsker jeg å se nærmere på hvordan elevene tar i bruk deler av den litterære kompetansen når de møter en krevende tekst som forstyrrer og forvirrer. Jeg undersøker med andre ord hvordan elevene håndterer møtet med ubestemtheter i teksten. Johansens (2019) og Sønnelands (2019) vektlegging av motstand i litteraturundervisningen er, etter mitt syn, i tråd med en litteraturredidaktikk som legger til rette for utvikling av performativ literacy. Bevisste litteraturvalg i klasserommet kan skape situasjoner hvor elevenes reaksjon på det de leser fremtvinger refleksjon, og forhåpentligvis ny forståelse.

## 2.4 Valget av tekst

Tidligere i kapitlet har jeg poengtert at jeg mener det er rom for estetisk lesing i norskfaget, og at lærere har et ansvar for å la elever utvide og utfordre de skjønnlitterære erfaringene sine. Jeg vil nå presentere hvilke faktorer som spiller inn når jeg selv vurderer

tekster for klasseromsbruk før jeg gir et konkret eksempel på det jeg mener er en krevende tekst. Novella "Sleppe unna" av Gunnhild Øyehaug (2020) ble valgt som grunnlag for gruppesamtalene i datamaterialet mitt. Utvelgelse av en slik type tekst er av stor betydning. Det er viktig at teksten faktisk er krevende og at den *har* potensial for undring. Den kommende lesingen og vurderingen av teksten eksemplifiserer hva jeg mener en vanskelig tekst er, og hva i Øyehaug's novelle jeg mener kan legge til rette for undring og motstand i lesingen.

#### 2.4.1 Hvilke tanker ligger bak en lærers tekstvalg?

Når en tekst får bli med meg inn i klasserommet, er det mange avveininger som ligger bak valget. Tekstens kvalitet er avgjørende, men det er gjerne en rekke andre faktorer som også påvirker valget. Noen av dem kan eksempelvis være om teksten passer innenfor de kulturhistoriske rammene læreplanen gir? Passer den innenfor de tverrfaglige temaene i læreplanen? Vil elevene kunne forstå tekstens motiv og tema? Er språket forståelig? Hva med tekstlengden? Kan teksten ha subjektiv relevans<sup>10</sup> for elevene? Har teksten aktualitet? Svarene på disse spørsmålene har alle vært med på å påvirke de tekstvalgene jeg tidligere har tatt i min lærerpraksis. De senere årene er det likevel et annet spørsmål jeg oftere og oftere stiller meg før jeg tar med meg en ny tekst inn i klasserommet. Spørsmålet er enkelt, men samtidig veldig vanskelig; hvorfor bør elevene lese denne teksten? Svaret jeg som oftest ender opp med er like enkelt og like vanskelig som selve spørsmålet; fordi teksten krever noe av leseren. Kanskje bryter teksten med forventningshorisonten til elevene? Kanskje bryter teksten med vante sjangerkonvensjoner? Kanskje blir forståelsen forstyrret av en form for ambivalens i teksten som gjør leseren usikker på hva som skjer eller hvem av karakteren som fortjener sympati, eller kanskje fordrer teksten at leseren må reflektere over egne tanker om moral og etikk?

Biesta (2009) hevder at utdanningens hovedmål er å legge til rette for situasjoner hvor individet kan reagere. Min erfaring er at de mest interessante møtene mellom elev og tekst har vært i de tilfellene hvor teksten ikke har vært spesielt valgt for å "passe" elevgruppa, men hvor elevene har vært nødt til å reagere på tekstens annerledeshet. Der hvor jeg tidligere har vært opptatt av å tilpasse tekstvalg til elevenes interesse og faglige nivå, ser jeg nå gjerne etter tekster som nettopp utfordrer eller forstyrrer dem på et eller annet vis. Også Karl Poppers (2002) perspektiv på læring som et forstyrrende problem kan leses som støtte for å la elever møte krevende tekster. "The problem arises when some kind of disturbance takes place - a disturbance either of innate expectations or of expectations that have been discovered or learnt through trial and error" (Popper, 2002, s. 4). Ved å la

---

<sup>10</sup> Jon Smidt (1989) definerer subjektiv relevans som at individet opplever av det hen driver på er viktig og på et eller annet vis angår hen. Subjektiv relevans er knyttet til både personlige behov og innlærte konvensjoner om hva som er viktig i et samfunn.

elever jobbe med tekster som bryter med forventningene de har til litteratur, kan en se for seg at det oppstår problem og at prosessen med å skape meningsfulle tolkninger krever prøving og feiling.

Oppfatningen av hvilke tekster jeg kan ta med meg inn i klasserommet har altså endret seg over tid, og kriteriet om umiddelbar forståelse har tapt verdi. I tillegg til å lese Biesta (2009) og Popper (2002) som støtte for å velge tekster som gir motstand, har Gadamer tanken om forståelse lovet meg inn på et spor hvor det å utfordre forståelsen er et poeng i seg selv:

Den som søker at forstå, er utsatt for vildfarelse i kraft af formeninger, der ikke kan stå deres prøve over for sagen selv. Det er forståelsens vedvarende oppgave at udarbejde rigtige udkast, som stemmer overens med sagen, som i egenskab af udkast er foregripelser, der først skal bekræftes af "sagen selv" (Gadamer, 1999, s. 129, forfatterens markering).

Når vi leser en vanskelig tekst, oppstår problemet med at vi ikke umiddelbart forstår hva den sier. I forsøkene på å skape mening, utsettes vi for "villfarelser"; de tentative forståelsene våre holder ikke stand som adekvate tolkninger av teksten, og vi må derfor stadig revidere forestillingene om tekstens mening helt til vi finner en tolkning vi synes holder mål. Tentative forståelser for en tekst oppstår fordi leseren har med seg visse forventninger til teksten, og hen leser med den hensikt å finne de meningene hen er innstilt på å se etter. Gadamer omtaler slike forventninger som fordommer (2003). Hvis leseren selv er bevisst sine fordommer, vil de ikke lenger ha gyldighet. Gadamer begrunner dette med at "så lenge en fordom bestemmer oss, tenker vi ikke på den som en dom" (2003, s. 43). Hvis fordommen blir utfordret, for eksempel i møtet med noe vi ikke umiddelbart forstår, kan den imidlertid settes ut av spill. Vi må med andre ord være tilgjengelig for først å ikke forstå for deretter å kunne forstå.

Med Biesta, Popper og Gadamer i bakhodet, står det dermed klart for meg at skolen må gi elevene arenaer hvor det er trygt å reagere på annerledeshet eller forstyrrelser, og at det ikke er et mål at elevene kun skal lese nivåtilpassede tekster og dermed finne løsninger på "problemene" etter å ha lest dem en gang. Både Johansens (2019) og Sønnelands (2019) studier viser at elevene gjerne kan få motstand gjennom litteraturen slik at deres eksisterende oppfatninger må revurderes gjennom refleksjon. Ved å gi elevene tilgang til tekster som byr på motstand, kan fordommene deres utfordres og grunnlaget for ny forståelse dannes. Etter mitt syn er det her spenningen i møtet mellom tekst og leser ligger. Samtidig må ikke teksten være så vanskelig at elevene umiddelbart avviser den, og dette er noe av det som gjør valg av litteratur så krevende.

### 2.4.2 En lesning av Gunnhild Øyehaug's novelle "Sleppe unna" (2020)

I masterprosjektet mitt undersøker jeg elevens møte med ei novelle av den norske samtidsforfatteren Gunnhild Øyehaug. Øyehaug skriver ikke tekster primært rettet mot barn, men tekstene hennes har likevel funnet vei inn i flere læreverker i norskfaget i videregående skole. Øyehaug's tekster vil derfor ikke regnes som abstruse i henhold til Johansens (2015) tredelte sortering over tekster brukt i dansk skole, men min mening er at tekstene hennes kan gi elevene motstand i leseprosessen på grunn av tekstenes absurde trekk og ubestemtheter. Øyehaug utfordrer grenser for hva som er mulig, tekstene bryter med realismen og de kan inneholde sci-fi-elementer. Øyehaug har tidligere trukket inn popkulturelle, akademiske og litterære referanser i tekstene sine, og hun stiller dermed krav til leserens orientering i både kultur- og samfunnsnivå (Lauritsen & Allkunne, 2021). Selv om forfatteren ikke er ukjent for elever, representerer hun en type litteratur de ikke nødvendigvis oppsøker selv.

Teksten jeg har valgt er Øyehaug's novelle "Sleppe unna" fra samlingen *Vonde blommar* (2020). I novella møter vi en jeg-forteller som har fått i oppdrag å skrive forordet til en Årets bilde-katalog. Flere absurde hendelser og sci-fi-element gjør at leserens forventningshorisont forstyrres. Novella er relativt kort, den har en rammefortelling og handlingen fortelles i fortid. Jeg-fortelleren bryter kronologien i novella med å gi et retrospektivt innblikk i egen barndom. Hendelsene i novella kretser rundt jeg-fortellerens forklaring av sin egen skriveprosess. Selve skrivehandlingen står i fokus, og det gjør at novella har et metanivå. Tittelen på samlingen *Vonde blommar* (2020) gir assosiasjoner til Charles Baudelaire's diktsamling *Les Fleurs du Mal (Ondskapens blomster)* fra 1857. To av novellene i *Vonde blommar* omhandler sågar Baudelaire, og Øyehaug skaper sammenheng i samlingen ved flere av novellene inneholder referanser til hverandre.

Når jeg leter etter en tekst å ta med meg inn i klasserommet, vil mine egne fordommer påvirke hvordan jeg forstår den. Erfaringen fra mange år som litteraturlærer, og bakgrunnen min som norsklærer, vil farge leseopplevelsen og leseforståelsen min. Jeg vil ikke kunne løsrive meg helt fra fordommene mine selv om jeg ønsker å presentere elevene for novella så uhildet som mulig slik at de kan danne seg egne forståelser for teksten. Jeg ville velge en tekst som kunne utfordre elevenes forståelse, men min egen oppfatning om hva som gir elevene motstand i teksten er ikke nødvendigvis sammenfallende med hva elevene faktisk opplever som krevende. For å finne ut av hva som potensielt kunne utfordre elevenes forståelse av novella, måtte jeg starte med å se på hva som skapte undring hos meg selv. For å gjøre fremstillingen så ryddig som mulig har jeg valgt å forenkle min egen lesing, og det antatte undringspotensialet hos elever, til to kategorier; ubestemtheter og upålitelig forteller.

"Sleppe unna" (Øyehaug, 2020) virker tilsynelatende enkel å forstå til å begynne med, men teksten blir mer komplisert etter hvert. Allerede i åpningssetningen i novella kan man ane at grensene for realisme tøyes. "Ein morgon, heilt ut av det blå, føreslo Rut at vi skulle slutte med pistolar. Vi sat og åt frukost med kvar vår pistol liggande ved tallerkenane" (Øyehaug, 2020, s. 36). Litt senere kommer det frem at telefon- og pistolfunksjonen har blitt samlet i en pistolmobil, og at det er vanlig å gi pistolmobil i 10-års gave til barn. Bikarakteren Rut ønsker å avvikle hele ordningen med pistolmobiler og hun signaliserer dette med å skyve pistolmobilen sin unna seg, noe som uroer fortelleren i novella. Jeg-fortelleren går så opp på kontoret hvor hen skal skrive forordet til en "Årets bilde"-katalog. Hen har særlig bitt seg merke i et bilde av en kinesisk park hvor en katt stikker hodet opp fra prydgresset mens den betrakter noe som befinner seg utenfor bildekanten. Videre følger et forholdsvis langt segment hvor fortelleren bryter kronologien i novella ved å gjøre rede for sitt eget forhold til prydgress. Det kommer frem at hen helt fra barnsben har hatt en aversjon mot prydgress, men at hen som voksen likevel har plantet det i sin egen hage. Jeg-fortelleren opplever så at den vanlige utsikten fra vinduet er erstattet med et utsnitt av motivet på bildet fra Kina, og at katten på bildet nå stirrer rett på hen. Fortelleren får så et innfall om at når katten på bildet stirret utenfor bildekanten, var det hele tiden hen som ble betraktet og at hen derfor befinner seg inne i bildet hen skulle skrive om. Herfra og ut følger en rekke absurde hendelser som jeg-fortelleren selv sår tvil om faktisk skjer eller ikke. Hen forteller at Rut kommer skrikende opp trappa med prydgress voksende rundt seg, at hen skyter katten som sitter utenfor vinduet, at prydgresset slutter å vokse rundt Rut og hun slutter å skrike. Alle disse surrealistiske hendelsene fremstilles som spørsmål, og ikke som fortellende setninger. Hovedkarakteren runder av med å si at hen er usikker på om hen mente å skyte katten, eller om hen trykket på feil knapp da hen skulle ta et mobilbilde av den. Jeg-personen skrev et innlegg om hendelsen i avisen, og etter dette ble praksisen med pistolmobiler avsluttet. I tillegg til avisinnlegget, fikk også hendelsen en artikkel på Wikipedia.

Jeg møter på ubestemtheter helt fra start i lesingen av novella. I åpningsscene har karakterene hver sin pistol liggende ved siden av tallerkenen når de spiser frokost. Under frokosten foreslår bipersonen Rut uventet at de skal slutte med pistoler. Her blir min oppfattelse av en hyggelig frokost umiddelbart forstyrret. Slik jeg ser det handler ikke det største spørsmålet om hvorfor de skal slutte med pistoler, men hvorfor de har pistoler i det hele tatt? Dette får vi aldri noe svar på annet enn at pistol- og mobilfunksjonen har blitt slått sammen. Rut skyver pistolen vekk fra seg før hun setter seg ned og ser ut av vinduet "som om hun øvde seg på eit liv utan pistolmobil" (Øyehaug, 2020, s. 37). Hvis livet uten pistol er noe som må øves på, kan det kanskje tyde på at det frem til nå har vært ukjent for personene i novella? Den merkelige fusjonen mellom mobil og pistol får

meg til å tenke at handlingen ikke foregår i vår egen tid eller vårt eget samfunn – kanskje er handlingen lagt til fremtiden?

Den andre ubestemtheten jeg undrer meg over er bildet fra den kinesiske parken og katten som sitter i prydgresset. I den første beskrivelsen av bildet har katten vendt blikket mot noe utenfor bildekanten, på motsatt side av menneskene. Katten bryter dermed med resten av bildet i det den vender blikket vekk. Kan det være et tegn på at natur og kultur er i konflikt? Neste gang katten nevnes, hevder jeg-fortelleren at hen kan se den fra vinduet sitt og at den sitter på andre siden av veggen for huset hans. Faktisk er hele utsikten fra vinduet endret slik at den ligner påfallende på bildet fra den kinesiske parken. Nå vender ikke katten ikke lenger blikket bort, men den ser rett på jeg-fortelleren. Dette setter hen ut av balanse, og får hen til å tenke at katten hele tiden har hatt blikket festet på hen, og at jeg-fortelleren dermed har vært inne i bildet fra den kinesiske parken. Katten på bildet er åpenbart noe som uroer jeg-karakteren, men hvorfor det? I min virkelighetsforståelse bryter idéen om at jeg-fortelleren har vært inne i bildet, og at katten hele tiden har stirret på hen, med oppfatningen jeg har av tid og rom. Er det snakk om forflytning i tid? Kan jeg-fortelleren ha fått et illebefinnende som gjør at hen hallusinerer? Hva er det med katten som skremmer jeg-fortelleren? Den bisarre situasjonen vekker mange spørsmål i meg som jeg ikke umiddelbart finner svar på.

Den tredje ubestemtheten jeg støter på er jeg-fortellerens forhold til prydgress. Det retrospektive innblikket i jeg-fortellerens befatning med prydgress i barndommen er utelukkende negative, og aversjonen blir ekstra tydelig når de negative beskrivelsene settes opp som kontrast mot positive beskrivelser av andre blomster. Likevel har hen valgt å plante prydgress i hagen sin siden hen som voksen elsker andre ting enn som barn. Jeg-fortelleren innleder forklaringen om prydgress med "[f]ør eg fortel vidare, må eg fortelje om forholdet mitt til prydgross" (Øyehaug, 2020, s. 37). Hvorfor må hen det? Tekstsegmentet med prydgress er relativt langt sett i forhold til tekstlengden på hele novella, og jeg-fortelleren gir ingen utfyllende begrunnelse på hvorfor denne utgreiingen er viktig.

"Sleppe unna" har intern fokalisering. Historien gjengis slik jeg-fortelleren opplever og formidler den. Siden handlingen i novella er fortalt i fortid, er vi prisgitt jeg-fortellerens hukommelse når det kommer til detaljnivå og presisjon i handlingen. Innledningsvis ser det ut til at fortelleren er til å stole på. Handlingen gjenfortelles med mange detaljer og både positive og negative opplevelser beskrives. Mot slutten av novella slår imidlertid jeg-fortellerens troverdighet sprekker. Vi får en advarsel om at den videre gjengivelsen kanskje ikke er helt korrekt når jeg-fortelleren selv sier at det som skjer etter den bisarre opplevelsen med katten egentlig er "[...] for uklart for meg til at eg kan fortelje det på nokon måte som skal skape samanheng" (Øyehaug, 2020, s. 39). Jeg-fortelleren er med

andre ord klar over sin egen manglende forståelse for det som skjer videre. Advarselen er berettiget, for jeg-karakteren går så over fra å *fortelle* hva som har skjedd til å *stille spørsmål* om hendelsene er reelle eller ikke. Spørsmålene jeg-fortelleren stiller er i tillegg så bisarre at de nærmest blir komiske; "Stemmer det at eg opna vindauget og skaut katten så blodet skvatt ut av hovudet hans og dei to lyseblå auga spratt som klinkekuler til kvar sin kant?" (Øyehaug, 2020, s. 39). Den upålitelige fortelleren skaper forstyrrelser i de tentative forståelsene jeg har skapt underveis i lesingen. Hvorfor sår jeg-fortelleren tvil om sin egen troverdighet? Hvis gjengivelsene av hendelsene mot slutten av novella ikke er sannferdige, kan vi da stole på noe av det jeg-fortelleren tidligere har fortalt?

I arbeidet med "Sleppe unna" (Øyehaug, 2020) rystes leseren ut av balanse i møtet med de absurde hendelsene som finner sted. De retrospektive beskrivelsene og den upålitelige fortelleren gjør det også krevende å skape mening i novella. Etter å ha lest novella en gang, sitter jeg igjen med mange ubesvarte spørsmål. Fordommene mine utfordres, og problemene jeg støter på i lesingen gjør at jeg må stadig må introdusere og forkaste tentative tolkningsforslag underveis. Tekstens annerledeshet gjør at jeg må legge ned en real innsats for å komme frem til en ny forståelse i all forstyrrelsen. Teksten har helt klart undringspotensial hos både uerfarne og mer erfarne lesere. Spenningen ved å ta med novella inn i et klasserom er slik jeg ser det ikke knyttet til spørsmålet *om* den vil gi elevene motstand, men heller om den vil gi *produktiv* motstand.





### 3 TEORETISKE PERSPEKTIVER

I dette prosjektet undersøker jeg tre grupper med 15-16-åringer sine møter en skjønnlitterær tekst som byr på motstand i norskfaget. Et sentralt mål med undersøkelsen er å diskutere om og hvordan vanskelige tekster kan utvikle elevenes litterære kompetanse. Jeg bruker tre teoretiske innfallsvinkler for å kunne svare på forskningsspørsmålene: For det første, er Sheridan Blaus perspektiver til god hjelp for å forstå hvordan elevenes litterære kompetanse kommer til uttrykk. Her kan særlig de ulike delkomponentene til Blau hjelpe meg med å bryte ned datamaterialet i oversiktlige kategorier. For det andre, tar jeg i bruk leserorientert litteraturteori, og særlig Wolfgang Iser tanker om resepsjonestetikk, i undersøkelsene av den estetiske siden av elevenes møte med skjønnlitteratur. For det tredje, er postkritikkens dreining mot affektiv hermeneutikk til hjelp for å forstå hvordan elevenes reaksjon på litteraturen er med på å danne grunnlaget for fortolkning. Her vil Rita Felski og Toril Moi være gode hjelpere på veien mot økt forståelse for elevenes leseprosess.

#### 3.1 Performativ literacy

I masterprosjektet mitt står litterær kompetanse sentralt i det tredje forskningsspørsmålet. Litterær kompetanse kan forstås som "*ferdighet i å lese litterære tekster, samt kunnskap om tekst, kontekst og lesing*" (Hennig, 2017, s. 75, forfatterens utheving). Det vil si at litterær kompetanse er å beherske måter å lese på. Flere forskere har utviklet modeller som kan være til hjelp for både å forstå og utvikle elevens litterære kompetanse. Omfanget av prosjektet mitt gjør at jeg ikke kan gå inn i alle delkomponentene i litterær kompetanse, og jeg har valgt ut Sheridan Blaus forståelse av det performative aspektet som det domenet jeg vil studere nærmere.

Sheridan Blaus (2003) tredelte modell for litterær kompetanse er til dels sammenfallende med Torells perspektiver (jf. kap.2.2). Blaus modell er tett knyttet til litteraturdidaktisk praksis, og han deler opp modellen i tre domener; *tekstuell literacy*, *intertekstuell literacy* og *performativ literacy* (2003, s. 203). Tekstuell literacy defineres som leserens evne til meningsdanning, fortolkning, utfordring og kritikk av en tekst. Intertekstuell literacy omhandler leserens orientering i tekstkulturen, dvs. leserens kjennskap til tidligere tekster, ulike sjangere og evnen til å lese intertekstuell. Performativ literacy er knyttet til leserens evne til å selv skape mening i komplekse tekster.

Etter Blaus syn er performativ literacy fundamentalt for den kognitive prosessen lesere forbinder med litterær oppførsel. Samtidig peker han på paradokset i at skolen ikke ser ut til å vektlegge dette perspektivet, men heller tone det ned (2003). Performativ literacy synliggjør hvordan litteraturen kan fasilitere utvikling hos leseren ved å skape situasjoner

hvor leseren erfarer motstand i leseprosessen. Noe forenklet handler det om evnen til å opptre som en autonom og engasjert leser i møtet med en vanskelig tekst (Blau, 2003). Når Blau sier at skolen ser ut til å tone ned dette tredje domenet i modellen, viser han for eksempel til læreres manglende vilje til å løfte frem tekster de selv opplever som vanskelige. Det er ikke nødvendigvis uvilje som ligger bak slike valg, det kan være forsøk på å "skåne" elevene fra å ikke forstå. En undervisningspraksis basert på mesterlære for å "sikre" elevens forståelse av et litterært verk, er heller ikke gunstig når performativ literacy skal øves opp (Blau, 2003.). Slike strategier vil frarøve elevene muligheten til å oppøve evnen til å stå i uvisse og undring, og er samtidig en indirekte måte å si at elevene ikke har kapasitet til å forstå vanskelige tekster.

Blau har utarbeidet sju kjennetegn på performativ literacy som også fungerer som trekk ved kompetente lesere (2003, s. 211-214):

- *kapasitet til å opprettholde fokusert oppmerksomhet*
- *vilje til å utsette konklusjoner, vilje til å ta risiko*
- *toleranse for nederlag*
- *toleranse for tvetydighet*
- *paradoks og usikkerhet*
- *intellektuell raushet og fallibilisme<sup>11</sup>*
- *metakognitiv oppmerksomhet*

Jeg har valgt å se nærmere på fem av de sju kjennetegnene i analysene av datamaterialet. De fem kjennetegnene ble valgt ut fordi de tydeligst trer frem i samtalen.

Autonome, engasjerte lesere har *kapasitet til å opprettholde fokusert oppmerksomhet* og *vilje til å utsette konklusjoner*. En tekst krever fokusert lesing, og vanskelige tekster kan føre til at leserens forståelse må revideres flere ganger underveis. Det innebærer at leseren må tåle å stå i uvisse over tid, og være kapabel til å oppsøke det som oppleves vanskelig i teksten. Eventuelle brister i egen forståelse undersøkes fremfor å legges lokk på, og flere fortolkningsmuligheter i teksten utforskes før en lesning foreligger.

Videre har autonome, engasjerte lesere *vilje til å ta risiko* og i tillegg kjennetegnes de ved *toleranse for tvetydighet, paradoks og usikkerhet*. Ifølge Blau er enhver individuell fortolkning av en tekst et tegn på intellektuelt mot, siden leseren tar en risiko ved å teste hypoteser som kan vise seg å ikke holde stand i diskusjoner med andre lesere eller ved egen gjennomgang av hypotesenes plausibilitet. Der en mindre kompetent leser gir opp ved fravær av meningsdannelse, vil en autonom, erfaren leser trosse frustrasjonen, og

---

<sup>11</sup> Fallibilisme er synet om at absolutt sikkerhet aldri vil være mulig å oppnå for menneskets erkjennelse (Olsvik, 2021). I dette tilfellet handler det om vilje til å gå bort fra det man faktisk vet, og til å begi seg ut i det usikre (Blau, 2003, s. 46).

lese på nytt og på nytt til tross for manglende forståelse. Vanskelige tekster er ofte preget av tvetydighet og usikkerhet, og det å ha toleranse for dette er tett knyttet sammen med viljen til å utsette konklusjoner. Kompetente lesere aksepterer at egen forståelseshorisont, og mye av den menneskelige kunnskapen generelt, til enhver tid har sine begrensninger. Dette innebærer at kompetente lesere ikke nødvendigvis er sikre på egne fortolkninger, men at de evner å stå trygt i tvilen og usikkerheten.

Den siste av egenskapene på performativ literacy jeg vil komme inn på er *metakognitiv oppmerksomhet*. De mest kompetente leserne har evnen til å endre mening og til å ta selvkorrigerende grep underveis i egen leseprosess. Tekstpassasjer som ikke forstås leses på nytt, fokus repositioneres eller gjenopprettes. Et slikt metaperspektiv gjør at leseren er bevisst hva som er forstått og hva som ikke er forstått, og dermed kan kursen i leseprosessen justeres underveis.

Blau mener at skolen kan legge til rette for oppøving av performativ literacy ved å vektlegge at lesing på mange vis har likhetstrekk ved skriving (2003). Lesing er en prosess som blant annet krever at eleven investerer tid, lager førstutkast og evner å revidere egne tanker og meninger. Samtidig er øvelse i metakognisjon viktig slik at eleven kan overvåke sin egen leseprosess og foreta nødvendige justeringer underveis i arbeidet med å skape mening i en tekst (Blau, 2003). Oppøving av performativ literacy innebærer også at elevene må få adgang til tekster som utfordrer dem, og undervisningen må legge til rette for at de får utforske tekstene uten for mye støtte fra lærer (Blau, 2003). Undervisningsdesignet i dette masterprosjektet er fundert i Blaus prinsipper for oppøving av performativ literacy.

### 3.2 Leserorientert litteraturteori

Mot slutten av 1960-tallet vokste leserorienterte litteraturteorier frem (Claudi, 2013) og utover på 1980- og 1990-tallet fikk denne dreiningen mot subjektivisering av litteraturlesingen fotfeste i den norske litteraturredidaktikken (Skarðhamar, 2001). Leserorientert litteraturteori har ulike utspring og er kjent under ulike begrep, men felles for dem er at de representerer en motvekt mot tidligere tekstsentrert litteraturforskning ved å sette selve lesningen, lesningens kontekst, samt leserens erfaringer i fokus. Leserens mottakelse av de litterære verkene er kjernen innen de leserorienterte retningene, og Tyskland og USA utgjorde hovedområdene for fremveksten av leserorientert litteraturteori (Claudi, 2013). Den tyske resepsjonsetetikkenes hovedanliggende var å teoretisere hvordan et litterært verk tillegges mening i møtet med en leser, mens den angloamerikanske reader response-retningen søkte å plassere relasjonen mellom tekst og leser inn i rammene av et fortolkningsfellesskap (Iser, 2001).

Den tyske resepsjonsetetiker Wolfgang Iser sier at en tekst ikke bærer med seg en skjult mening, men at meningen i teksten er et produkt av en samhandling mellom tekst og leser. Iser stiller spørsmål ved hva som foregår i leserens møte med teksten, og han formulerer tre steg i leseakten; for det første handler det om å definere den skjønnlitterære tekstens spesielle egenskaper. Iser skriver at skjønnlitterære tekster skaper reaksjoner til objekter i motsetning til tekster som presenterer objekter. Litterære tekster er performative siden de ikke avbilder virkeligheten, men konstituerer sin egen virkelighet, og dermed er slike tekster en reaksjon på virkeligheten (Iser, 2001). Siden en skjønnlitterær tekst ikke presenterer objekter, er den avhengig av at en leser forankrer lesningen i sine egne erfaringer. En viktig avgrensning av skjønnlitteratur er dermed at slike tekster er fiktive. "Herudfra oppstår den litterære tekst egenart. Den er karakterisert ved en ejendommelig form for svæven, idet den som et pendul bevæger sig frem og tilbake mellom de reale objekters verden og læserens erfaringsverden" (Iser, 1981, s. 109). En skjønnlitterær tekst har iboende *meningspotensial* som først kan realiseres i møte med en leser. Tekstens aktualiseringsmuligheter vil forstås ut fra leserens kontekst, noe som innebærer at ingen lesninger er helt like.

For det andre må de grunnleggende elementene i en tekst som aktiviserer leseren identifiseres. Her peker Iser særlig på grader av ubestemtheter i en tekst og hvordan disse etableres (1981). Det oppstår ubestemtheter i skjønnlitterære tekster siden de ikke er etterprøvbare i den virkelige verden, men er forankret i de realiseringene leseren selv tilfører leseprosessen (Iser, 1981). I undersøkelsen min viser det seg at elevene prøver å skape mening i ubestemtheter blant annet ved å relatere disse til den verdenen de kjenner fra før. Siden alle lesere har med seg ulike erfaringer inn i leseprosessen, må vi også erkjenne at den realiseringen vi tilfører leseprosessen bare er en av mange mulige realiseringer.

Iser hevder at etableringen av litterære objekt foregår ved at en tekst presenterer et bredt spekter av skjematiserte bilder som gradvis skaper objektet slik at det realiseres i leserens forestillingsevne. I leseprosessen støter bildene sammen, for eksempel ved parallelle handlingsforløp, og det oppstår en tom plass mellom bildene (Iser, 1981). Ifølge Iser er tomrom, eller ubestemtheter, i teksten helt nødvendig. "De tomme pladser i en litterær tekst er imidlertid på ingen måte, som man måske kunne formode, en manko, men tværtimod en elementær forutsetning for, at den kan opnå sin virkning" (Iser, 1981, s. 111). Tomrommene gir tolkningsrom for leseren og leseren må selv aktivisere det potensialet som ligger i teksten gjennom å trekke veksler på egne erfaringer, tanker og holdninger.

Ubestemtheter og tomme rom inviterer leseren til å gi teksten mening, og på den måten skapes en tett relasjon mellom tekst og leser. "Mængden av tomme pladser i en tekst er

den grunnleggende betingelse for læserens aktive medvirken i fuldbyrdelsen af værket" (Iser, 1981, s. 112). Ubestemtheter fungerer som et koblingspunkt mellom tekst og leser, og de tomme plassene gjør at teksten kan tilpasses til leseren selv. Iser hevder at fravær av tomme plasser kan føre til at leseren kjeder seg, og han ser derfor ubestemtheter som et kvalitetstrekk ved skjønnlitteratur. Min erfaring fra klasserommet støtter opp under Isers påstand. De tekstene som ikke har noe usagt i seg, som ikke overlater noe til leserne (i dette tilfellet elevene), avfeies som "kjedelige". Tekster som derimot gjør at elevene selv kan være med på å tillegge dem mening, vekker mer interesse.

### 3.3 Postkritikkens affektive vending

Kritisk lesing av litteratur innebærer å orientere seg i et landskap med mange ulike litteraturteoretiske posisjoner. Rita Felski (2015) stiller spørsmål ved litteraturkritikkens dominans de siste 30-40 årene, og spør om kritikken fremdeles er relevant. Felski skriver at kritikkens rolle har vært mistenkeliggjøring og at denne skepsisen har vist seg å være gjennomgripende som stemning og metode. En slik "mistankens hermeneutikk" (Felski, 2015, s. 1) gjør at kritikere har en tendens til å alltid lese mot teksten for å avdekke underliggende mening og skjulte ideologier<sup>12</sup>. Metaforer som "overflate" og "dybde" blir brukt for å kunne si noe om kritikerens praksis. "The text is envisaged as possessing qualities of interiority, concealment, penetrability, and depth; it is an object to be plundered, a puzzle to be solved, a hieroglyph to be deciphered" (Felski, 2015, s. 53-54). Kritikerens mål, slik Felski ser det, er å trenge inn i teksten for å avdekke det teksten selv ikke avslører på overflaten. Selv om Felski vil bort fra mistenksom lesing, ser hun ikke overflatelesing som en løsning fordi den kan være minst like mistenksom som det å grave etter mening (Felski, 2015, s. 55-56). Løsningen er ikke å gå bort fra overflate og dybde, men å heller endre måten litteratur leses på. "The antidote to suspicion is thus not a repudiation of theory [...] but an ampler and more diverse range of theoretical vocabularies. And here, the term 'postcritical' acknowledges its reliance on a prior tradition of thought" (Felski, 2015, s. 181). I stedet for å kaste vrak på kritikken, argumenterer Felski for å endre den gjennom postkritiske lese måter. Postkritikken åpner for nærhet mellom tekst og leser, og det affektive møtet mellom tekst og leser blir dermed vel så verdifullt som den analytiske distansen kritikken tradisjonelt har forfektet.

Felskis postkritiske blikk på litteraturen får støtte fra Toril Moi som argumenterer for at det er fullt mulig å produsere kritiske lesninger uten at det påkaller termer som mistenksomhet eller symptomatisk lesing (2017, s. 32). Moi hevder at mistenksomme lesere antar at språket skjuler en mening og at dette har røtter til post-Saussureske ideer om at språket

---

<sup>12</sup> Felski (2015) viser til Eve K. Sedgwick som en av de første til å stille spørsmålstegn ved mistankens hermeneutikk. Sedgwick (2003) åpner opp for reparerende lesninger hvor affekt også har en plass.

er delt i to; en synlig form (signifikant) og en skjult, meningsbærende komponent (signifikat). Ved å akseptere at språket er splittet, vil man dermed være "fanget" i mistankens hermeneutikk (2017). Moi viser til Wittgenstein når hun argumenterer for å distansere seg fra overflate og dybde. Wittgenstein avviser at språket kan skjule noe, fordi et ord ikke er atskilt fra dets anvendelse (Moi, 2017). Wittgenstein anser ytringer som handlinger. Handlinger er ikke objekter, og har dermed ikke overflate eller dybde. For å forstå en ytring, må man i Moie øyne, heller lete etter talerens motivasjon for ytringen. Denne vidstrakte letingen etter ytringens motivasjon er hva Moi kaller "hvorfor dette?"-spørsmål (2017, s. 37). Moi støtter Felski i at kritiske lesemetoder må kalles holdninger eller innstillinger, men hun går enda et skritt lenger enn Felski når hun hevder at alle lesere gjør omtrent det samme uavhengig av den kritiske innstillingen de har til en tekst, og at man derfor ikke kan snakke om metode innen litteraturvitenskapen (2017).

Abandoning this view leaves the field wide open. In the encounter with the literary text, the only "method" that imposes itself is the willingness to look and see, to pay maximal attention to the words on the page. What we do next is, what we choose to focus on, is up to us. We are responsible for our own reading (Moi, 2017, s. 35).

Moi både frigjør og ansvarliggjør leseren med dette. Metodefriheten gjør at leseren ikke er bundet til noen tolkningskonvensjoner og fritt kan velge hvor fokuset skal sentreres i teksten, men samtidig må leseren også ta mer ansvar for sine egne lesninger. Teksten skjuler ikke noe – de tolkningene som produseres i møtet med en tekst er helt og holdent leserens egne. I et slikt perspektiv er overflate og dybde overflødige som metaforer innen kritikken, og man kan dermed frigjøre seg fra den mistenksomme lesingen.

Det å lese inne i og utenfor det akademiske rommet er to ulike ting. Der hvor den uskolerte leseren kan få glede av en tekst ved å lese seg selv inn i den, vil kritikeren opprettholde distanse til teksten. Felski ønsker å bygge bru mellom teori og sunn fornuft, det vil si mellom akademisk kritikk og "hverdagslesing", ved å granske de mange måtene leserne knytter seg til en tekst på. Dette viset å nærme seg lesing på, kaller hun selv for et "neofenomenologisk perspektiv" (2009, s. 31). Et neofenomenologisk perspektiv krever at subjektet og subjektets engasjement i lesingen får mer fokus, og man ser blant annet på hvordan og hvorfor enkelte tekster fenger mer enn andre. Ifølge Felski låner neofenomenologien tålmodighet, viljen til å beskrive noe, det å se nøye på fremstillinger fremfor å se gjennom dem, og det å respektere det som ligger åpent og lett for øyet å se i stedet for å avvise det, fra fenomenologien. Neofenomenologien er med andre ord interessert i hverdagens komplekse erfaringsstrukturer, og Felski hevder at dette har stor affinitet med den gryende interessen for affekt (2009, s. 31). Selv synes jeg dette er en interessant måte å se lesing på - særlig lesing med elever. Som litteraturlærer er målet å legge til rette for at elevleseren skal kunne møte en tekst med et kritisk blikk og ta i bruk

et register av fagbegrep i fortolkningsarbeidet. Samtidig ønsker jeg at elevleseren skal oppleve noe i møte med litteraturen, det vil si at den affektive interaksjonen mellom teksten og eleven er like interessant som den mer faglige tilnærmingen eleven har til teksten. Jeg ønsker med andre ord at elevene både skal ha kritisk distanse og subjektiv nærhet til skjønnlitteraturen de møter.

Kombinasjonen av distanse og nærhet til tekst er utfordrende. Ved å ta i bruk Felskis neofenomenologiske blikk (2009) sammen med Iseres resepsjonestetikk (1981), vil jeg kunne få en mer utfyllende forståelse av hvilke fremstillinger i teksten elevene ser på, det vil si hva i teksten de dweler ved, og hvordan elev og tekst interagerer. Masterprosjektet mitt har med andre ord en iboende dualitet i og med at jeg argumenterer både for og mot analytisk distanse til teksten. Litterær kompetanse fordrer at leseren behersker flere lese måter, og hypotesen min er at vanskelige tekster kan oppmuntre leseren til å lese med både nærhet og distanse til teksten. Ubestemtheter i den vanskelige teksten gjør det utfordrende å lese med nærhet, og det vil kunne legge til rette for utvikling av tekstorienterte lese måter. Samtidig har annerledesheten i vanskelige tekster potensial til å røre noe i leseren, og dermed kan leserorienterte lese måter utvikles. Her vil Felski og postkritikken bidra med nyttige perspektiv på hvordan dette kan komme til syne i leseprosessen.

Felski (2015) bruker "affekt" som begrep for å beskrive det å la seg rive med av en tekst, det å la seg sjokkere, engasjere, imponere osv. Hun argumenterer for at en risikerer å miste den estetiske siden av syne ved å kun ha et mistenksomt blikk i møtet med litteratur og annen kunst (2015). Dette gjør at lesing ikke bare ansees som en kognitiv aktivitet - leserens affektive tilknytning regnes også for å være en del av selve interaksjonen mellom tekst og leser. Det er uenighet om hvordan affektbegrepet skal brukes når det kommer til fag som har med psykologi, kommunikasjon, kultur og litteratur å gjøre. Noen velger å skille skarpt mellom begrepene "affekt" og "emosjon", mens andre kritiserer det samme skillet<sup>13</sup>. Det etymologiske opphavet til affekt er det latinske ordet *afficere* som betyr *gjøre inntrykk på*. Store norske leksikon definerer affekt som en persons umiddelbare emosjonelle reaksjon på noe (Svartdal, 2020a). Emosjon kommer også fra latin og betyr *bevege, flytte* eller *opprive*. Emosjon defineres som en sinnsbevegelse eller en persons reaksjon på en opplevelse (Svartdal, 2020b). Slik disse definisjonene fremstår, ser affekt og emosjon ut til å være tett knyttet til hverandre.

Kulturviteren Eric Shouse separerer affekt fra følelser og emosjoner, og sier at affekt er en ubevisst opplevelse av intensitet som ikke kan realiseres i språk (2005). Dette skillet finnes

---

<sup>13</sup> Som eksempel stiller Sara Ahmed seg kritisk til de distinkte definisjonene av emosjon og affekt. Selv foretrekker hun emosjon, og bruker affekt for å si noe om hva en emosjon gjør (Schmitz & Ahmed, 2014). Fra norsk hold har Per Thomas Andersen (2016) rettet krass kritikk mot Massumis forståelse av affekt.



også hos sosialteoretikeren Brian Massumi (2002). Massumi skriver at intensitet, det vil si affekt, er begynnelser på handlinger og uttrykk, og at de begynnelsene som ikke blir realisert må regnes som virtuelle tendenser med potensial; "The virtual, the pressing crowd of incipencies and tendencies, is a realm of potential" (Massumi, 2002, s. 30). Affekt er dermed virtuelt, eller uforløst, potensial. Dette kan sees som en forlengelse av Deleuze og Guattaris idé om at alle objekter i verden, tekster inkludert, har potensial til å inngå i relasjoner med andre objekt. Det vil si at alle objekt har iboende virtuelle relasjoner (Myren-Svelstad, 2020). En tekst krever en leser for å få realisert en lesning, og så lenge teksten mangler en leser, er tekstens iboende potensial virtuelt (Myren-Svelstad, 2020). Her kommer båndene mellom postkritikkens affektive vending og leserorientert teori til syne. Teksten påvirker leseren, og leseren forløser tekstens aktualiseringsmuligheter ved å lese med utgangspunkt i sin egen subjektive kontekst.

For Felski er affektiv interaksjon "the very means by which literary works are able to reach, reorient, and even reconfigure their readers" (2015, s. 177), og hun skiller ikke mellom affekt og emosjon. Affekt forstås som et bredt spekter av ulike måter å la seg affisere av en tekst på. For å kunne analysere affektiv interaksjon, lanserer Felski fire moduser som er ment å fungere som parameter for leseres interaksjon med tekster; gjenkjennelse, fortryllelse, kunnskap og sjokk. Disse fire modusene er nytolkninger av de klassiske estetiske kategoriene anagnorisis, det skjønne, mimesis og det sublime (2008). Selv om sjokk drar veksler på det sublime, mener Felski at sjokk ikke er bundet til skrekk siden vi lever i en tid hvor etiske overskridelser har blitt så vanlig at det ikke lenger oppleves sjokkerende for subjektet. Sjokk kan heller forstås som et sammenstøt mellom tekst og leser hvor et overraskende element i teksten fremprovoserer sjokket. "[...] while we can fear what we already know, shock presumes an encounter with the unexpected, an experience of being wrenched in an altered frame of mind" (Felski, 2008, s. 113). Overraskelsen bryter med forventninger om kontinuitet, og etterlater leseren i en tilstand av forvirring og forbauselse. Felski skriver at et særtrekk ved kunst er dens evne til å inspirere intense responser og uferdige følelser som kryper inn i kropp og tanke (2009).

Hvis man skal følge Shouse (2005) sin tidligere omtalte definisjon av affekt, vil Felskis fire moduser måtte regnes som følelser fremfor affekt. Et hevet øyenbryn, plutselig gåsehud eller et gisp kan alle være eksempler på affektive reaksjoner i møtet med en tekst, men disse reaksjonene vil vanskelig la seg plassere i Felskis moduser uten en verbal forklaring på hva som ligger bak dem. Slik jeg ser det er ikke modusene hennes finmaskede nok til å fange opp alle affekter man kan oppleve i møtet med en tekst. Dermed kan Felskis inndeling oppleves som noe begrensende i analysesituasjoner. På den annen side kan de fire modusene brukes for å "grovsortere" affekter, og dermed fungere som utgangspunkt for videre analyse. Felski sier selv at modusene hun har tegnet opp ikke er uttømmende eller gjensidig ekskluderende (2008). Ved å anse modusene som grovsortering heller enn

et finmasket analyseverktøy, kan de likevel fungere som støtte til analyse. Datamaterialet mitt består av lydopptak, og det er dermed ikke mulig å fange opp affekter som ikke uttrykkes auditivt. I studier hvor forskeren er fysisk nær studieobjektet, eller hvor videoopptak inngår i datamaterialet, vil det være mulig å observere affekter som er visuelt uttrykt, som for eksempel rykninger i kroppen, grimaser etc. I slike tilfeller vil Shouse og Massumis skarpe skille mellom affekt og følelse kunne etterfølges i større grad.

Moi "hvorfor dette?"-spørsmål kan sees i sammenheng med Felskis vektlegging av affekt. Der hvor Felski argumenterer for at affekt (sjokk, begeistring, gjenkjennelse etc.) er en produktiv inngang til litteraturlæsning, mener Moi at vi må starte med vår egen forvirring i møtet med en tekst (2017). Denne undringen over enkeltelement i teksten - denne forstyrrelsen i forståelsen - legger grunnlaget for undersøkelsene vi foretar oss. Å flytte fokuset vekk fra å lete etter skjult mening i tekst innebærer i realiteten en kritisk undersøkelse av egen forståelse. "[...] reading isn't an excavation, but a self-examination" (Moi, 2017, s. 37). "Hvorfor dette?"-spørsmål er leserorienterte, og når vi spør etter mening på denne måten, signaliserer vi samtidig at teksten påvirker oss som subjekt.

Både Felski og Moi argumenterer for at tekster påvirker leseren og at affektive innganger til tekstlesing har verdi. Ulike tekstelement vil skape ulik affekt eller forvirring hos lesere, og subjektiv relevans er med på å styre hva som er de mest hensiktsmessige tilnærmingene til teksten. Felski skiller ikke mellom affekt og emosjon, og hun bruker affekt om alle små og store førspråklige reaksjoner leseren har. Affekt handler, slik Felski ser det, om å "allow ourselves to be marked, struck, impressed by what we read" (2015, s. 12). Den affektive vendingen innen postkritikken tillater leseren å ta i bruk sine egne subjektive reaksjoner i fortolkninger, og Felski mener dette perspektivet kan være med på å omforme måten vi leser på. En vanskelig tekst kan skape forvirring, og forvirringen i leseprosessen kan skyve vekk mistenksom lesing til fordel for genuin undring. Jeg er interessert i å undersøke hvordan affekt kommer til syne i elevenes meningsskaping, og jeg tar med meg Felski og Moi sine postkritiske perspektiver inn i analysene av datamaterialet mitt.



## 4 METODE

### 4.1 Forskningsdesign

Forskningsprosjektet mitt gjør en kvalitativ studie av elevers meningsskapning i møte med antatt krevende litteratur. Forskningsdesignet har trekk fra kasusstudier. Deltakerne i prosjektet er vg1-elever, og elevenes gruppesamtaler gjennomført i en norsktime utgjør analyse materialet. Undersøkelser av den kollektive meningsskapingsprosessen i gruppesamtalene står sentralt i studien min. Studien er knyttet til en aktivitet bundet til tid og sted, og den søker å utforske et avgrenset og spesifikt kasus. Postholm (2011, s. 50) sier at en kasusstudie innebærer å gi detaljerte beskrivelser av det som er studert i sin kontekst. Dette er en treffende beskrivelse av prosjektet mitt.

Forskningsprosjektet beskriver en aktivitet i en gitt kontekst, men det er også en intervenserende studie i og med at samtalene er basert på utprøving av et undervisningsopplegg i klasserommet. Ettersom prosjektet griper inn i elevenes skolehverdag for å teste utvikling av en pedagogisk praksis, kan man si at forskningsprosjektet har trekk fra pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013, s. 246). Pedagogisk designforskning beskrives som en forskningssjanger hvor utvikling av løsninger på praktiske og komplekse pedagogiske problem også utgjør konteksten for empirisk undersøkelse, og som igjen genererer teoretisk forståelse (McKenney & Reeves, 2012, s. 7). Pedagogisk designforskning er særlig opptatt av å utvikle nyttig kunnskap om pedagogiske praksiser, og mål og metode er forankret i den virkelige verden (McKenney & Reeves, 2012). I denne studien er formålet med utprøving av det konkrete undervisningsopplegget å undersøke om krevende tekster kan legge til rette for utvikling av elevers litterære kompetanse.

### 4.2 Datainnsamling

#### 4.2.1 Rekruttering og presentasjon av klassen

Problemstillingen "Hva skjer når tre grupper med 15-16-åringer møter en skjønnlitterær tekst som byr på motstand i norskfaget?" legger føringer for den metodiske delen av masterprosjektet. Ved å peke ut en gruppe vg1-elever som deltakere i forskningsprosjektet, har jeg både avgrenset og konkretisert undersøkelsen jeg skal foreta meg. Min erfaring er at gjennom undervisningen i norskfaget har elevene på vg2 og vg3 rukket å oppøve et mer kritisk leserblikk enn vg1-elevene, og at de er mer erfarne som lesere. Vg2- og vg3-elevenes litteraturmøter vil til dels være styrt av den gjeldende læreplanens kjernepunkt som angir hvilke kulturhistoriske perioder tekstene de leser hentes fra. Selv om det finnes mange egnede tekster fra de kulturhistoriske periodene læreplanen for vg2 og vg3 angir, vil man på vg1 stå friest med tanke på litteraturvalg siden

læreplanen for dette trinnet ikke angir noen bestemte føringer utover at elevene skal lese "nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk" (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 12).

Undersøkelsen er utført på en videregående skole i Midt-Norge hvor jeg selv er ansatt. Den aktuelle skolen er en av de største videregående skolene i regionen og tilbyr både studiespesialisering og flere yrkesfaglige studieretninger. Undersøkelsen har foregått i en klasse på studiespesialiserende linje med 30 elever - heretter kalt klasse 1ST. Alle elevene har norsk som morsmål. Elevene i 1ST kommer fra tre ulike ungdomsskoler, noe som innebærer at de kjenner enkelte av klassekameratene sine veldig godt, mens andre igjen er nye bekjentskaper.

I forkant av undersøkelsen var jeg i kontakt med flere norsklærere på skolen for å høre om de var interesserte i å delta i studien. Lærerne stilte seg positive til dette, men det viste seg senere at det av timeplante tekniske årsaker ble utfordrende å gjennomføre undersøkelsen i andre klasser enn den jeg selv underviser i. Det blir ekstra viktig å være oppmerksom på bias i dette tilfellet siden informantene er mine egne elever. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til når jeg senere skal se på reliabilitet og etiske dimensjoner ved studien.

#### 4.2.2 Undervisningspraksis, forarbeid og pilot

Elevene i 1ST har ulik kjennskap til, og erfaring med, skjønnlitterært tekstarbeid. Siden informantene i studien er mine egne elever, var det et viktig poeng for meg at *undervisningspraksisen* i den gitte klassen i forkant av studien skulle vise elevene flere ulike måter å arbeide med tekst på. Jeg ønsket også å gjennomføre et *forarbeid* og en *pilot* før datainnsamlingen skulle foregå slik at jeg kunne få en pekepinn på hvordan elevene ville ta imot undervisningsdesignet i forskningsprosjektet og for å gi elevene trening i å ta opptak av en samtale.

I undervisningspraksisen denne høsten la jeg blant annet opp til at vi skulle ta i bruk førlesingsstrategier for å aktivere forkunnskap om tema i tekster, jeg ga elevene konkrete lesebestillinger som gjorde det nødvendig å bedrive nærlesing av tekst, vi dekonstruerte modelltekster for å øve på tekstanalyse og elevene skrev også selv utkast til analyser både individuelt og i makkerpar. Vi tok i bruk metoden sokratiske seminar<sup>14</sup> for å legge til rette for utprøvende samtaler om tekster, og elevene fikk i tillegg jevnlig små diskusjonsoppgaver knyttet til tekstene vi leste som de skulle gjennomføre i mindre grupper. Elevene fikk også øvelse i å lese aktivt, det vil si at de noterte spørsmål til tekstene underveis i egen leseprosess som de så tok med seg inn i gruppediskusjoner. Videre øvde

---

<sup>14</sup> Sokratiske seminar er en metode som legger opp til fokusert diskusjon om en kort tekst. Diskusjonen åpner for flere ulike lesninger, og man beveger seg mot en kollektiv og dypere forståelse av en lesning fremfor å komme frem til et riktig svar (Metzger, 1998).

elevene på hvordan de kan være gode lyttere i samtaler om litteratur ved å reflektere over og diskutere hvordan man skiller mellom det å *høre på* og det å *lytte aktivt* til andre. Ifølge Otnes, innebærer det å lytte "[...] en vilje og en evne til å rette oppmerksomheten, via en av sansene, mot dialogpartneren, og til å ta inn, forstå og respondere på den andres ord for slik å etablere felles mening" (Otnes, 2007, s. 105). Otnes forklarer at det å lytte har både en fysiologisk og en kommunikativ dimensjon. Det å høre beskriver den fysiologiske prosessen hvor man sanser, registrerer og mottar lydsignaler, men uten at man med sikkerhet kan si at innholdet i lydsignalet er mottatt. Det å lytte vil innebære en mer aktiv handling hvor mottakeren gjør en innsats for å forstå og skape mening i lydsignalene som mottas (2007, s. 97-98). Elevene har altså øvd på hvordan de kan være aktive lyttere og hvordan man kan respondere på det andre sier på en måte som driver en samtale videre. I tillegg har elevene brukt tid på å innarbeide fagspråk slik at de har et register å ta i bruk når de skal snakke om litteratur.

Elevene var relativt ukjente med å snakke sammen om litteratur på egenhånd, og jeg ønsket derfor å gjennomføre et forarbeid og en pilot før datainnsamlingen skulle gjennomføres. Forarbeidet gikk ut på å klargjøre hva hensikten med en litterær samtale er. Jeg presiserte at målet med samtalen ikke er å komme frem til én tolkning av teksten, men at gjennom å snakke sammen kan man finne flere måter å lese teksten på. I forarbeidet utarbeidet elevene og jeg i fellesskap noen samtaleregler som blant annet gikk ut på at alle elever bidrar med innspill i samtalen, alle lytter til hverandre og alle begrunne påstander og meninger. I forarbeidet satte jeg også av tid til at elevene selv fikk utarbeide forslag til hva som kan fungere som samtalestartere. Ytre og indre konflikter i teksten, komposisjon, tema, personskildringer, litterære virkemidler og egne meninger om teksten er noen av eksemplene elevene selv mente kunne være egnet som samtalestartere.

Piloten ble gjennomført samme uke som forarbeidet fant sted, og Roy Jacobsen sin novelle "Det nye vinduet" (1982) ble brukt som tekstgrunnlag for samtaler. Jacobsens novelle ligner på novella som ble brukt i datainnsamlingen ved at den er relativt kort og at den inneholder tvetydigheter som åpner for flere mulige tolkninger. Hensikten med piloten var å gjøre elevene kjent med både undervisningsdesignet og opptak av samtaler. Etter piloten leverte alle elevene en egenvurdering av sin egen deltakelse i samtalen. Ved å teste ut undervisningsdesignet og opptakssituasjonen på forhånd, ble elevene tryggere på hva som skulle skje i undersøkelsen. Elevenes egenvurderinger ga meg i tillegg en mulighet for å gjøre eventuelle justeringer før datainnsamlingen skulle finne sted.

I piloten fikk elevene 10 minutter til individuelt arbeid før gruppesamtalene startet. I etterkant ga elevene uttrykk for at de gjerne ønsket dobbelt så mye tid til det individuelle arbeidet, og undervisningsdesignet ble derfor justert slik at jeg i datainnsamlingen satte av 20 minutter til individuelt arbeid før elevene gikk inn i gruppesamtaler. Utover dette ble

det ikke foretatt store justeringer av undervisningsdesignet etter gjennomføringen av piloten<sup>15</sup>. Fra mitt ståsted fungerte piloten godt. Den ga elevene en pekepinn på hvordan undersøkelsen ville arte seg, og i tillegg ga den meg visshet om at undervisningsdesignet fungerte som tiltenkt.

#### 4.2.3 Metodisk diskusjon av undervisningsdesignet

Datainnsamlingen ble gjennomført i underkant av to uker etter piloten. Undervisningsdesignets innhold og kronologi slik det ble gjennomført under datainnsamlingen er presentert i vedlegg 1.

Den didaktiske innrammingen av forskningsprosjektet er inspirert av tidligere studier hvor elevers møte med vanskelige tekster undersøkes (Sønneland & Skaftun, 2017; Sønneland, 2018). Inspirert av Sønneland introduserte jeg "Sleppe unna" (Øyehaug, 2020) som en vanskelig tekst. Jeg forklarte at jeg hadde noen tanker om hva novella handler om, men at jeg ikke hadde gjort meg opp en endelig mening om den. Jeg sa at jeg gjerne ville ha hjelp fra elevene og høre hva de tenkte novella kunne handle om siden jeg selv ikke var helt sikker.

Sønneland problematiserer formuleringen "handle om" og sier den kan signalisere at det ligger kun én fortolkningsmulighet i teksten. Hun har selv valgt denne formuleringen siden elevene kjenner til den fra hverdagsdiskursen sin, og fordi den kan aktivere leserens narrative begjær (2019). Jeg kunne også ha valgt andre formuleringer i den didaktiske innrammingen. Elevene i min studie er eldre enn Sønnelands informanter, og de ville muligens ha forstått hva "å utforske" ville innebære siden tre av kompetansemålene i norsk etter 10.trinn ber elevene om å gjøre nettopp dette (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Sønneland unngikk å ta i bruk "utforske" som instruerende verb på grunn av en mulig kobling til substansielt engasjement (2019). På tidspunktet datainnsamlingen i studien min skulle skje, opplevde jeg ikke å ha kjennskap til elevenes forståelse for utforskerbegrepet i den gjeldende læreplanen. Min studie ser ikke spesifikt på elevenes engasjement i møtet med teksten, men jeg ønsket likevel å legge så få føringer som mulig for interaksjonen mellom elev og tekst. Jeg valgte derfor å ta i bruk "handle om" da jeg introduserte novella for 1ST siden dette er ordlyden elevene selv ofte bruker når de snakker om tekst.

Et sentralt metodisk valg som tidlig måtte avklares, var om gruppesamtalene skulle foregå med eller uten meg som forsker til stede. I lærer-elev-samtaler er gjerne læreren den mest aktive parten i samtalen, og som oftest den som sitter med ansvaret og kontrollen for å drive samtalen fremover (Mercer & Dawes, 2008). Selv elev-elev-samtaler kan bli

---

<sup>15</sup> Elevene ble satt sammen i nye grupper under datainnsamlingen. Elevene skrev ikke egenvurderinger etter datainnsamlingen. Utover det var piloten og gjennomføringen av datainnsamlingen lik.

asymmetriske hvis elevene som deltar ikke har lik status eller et jevnt kunnskapsnivå. Det er likevel mer sannsynlig at samtalen blir symmetriske hvis elever samtaler uten at læreren deltar (Mercer & Dawes, 2008). Lærerens tilstedeværelse i samtalen kan innsnevre tolkningsmulighetene i teksten fordi hen bevisst eller ubevisst sender signaler om sin egen forståelse av teksten. Det er også en fare for at elevene blir passive i samtaler hvor lærer er til stede fordi man fort kan falle inn i den vante klasseromsdiskursen hvor læreren er den som fører ordet mest (Hennig, 2012). I undersøkelsen min ønsker jeg studere hva som skjer når elever møter en krevende tekst. Det er med andre ord elevenes tekstrespons som er interessant for studien min, og jeg valgte derfor elevstyrte grupper slik at elevenes ytringer ikke skulle farges av min tilstedeværelse.

Gruppesammensetningen kan påvirke hvordan en samtale arter seg. Jeg valgte å sette elevene sammen i grupper på tre. Dette er i tråd med Hennigs (2012) tanker om at små grupper gir rom for at alle deltakerne kan ytre seg. Hennig skriver videre at homogene grupper kan bidra til sosial trygghet hos elever, men samtidig opplever elever ofte heterogene grupper som en ressurs for å få frem flere perspektiver på en tekst (2012). Jeg valgte å lage heterogene grupper, og utvalgskriteriene var at elevene hadde gitt samtykke<sup>16</sup> til å delta i studien, at de tidligere hadde gitt uttrykk for at de likte muntlig aktivitet i klasserommet og at det på hver gruppe skulle være diversitet med tanke på kjønn.

### 4.3 Datamateriale

Analysene som er gjort i denne studien, tar i hovedsak utgangspunkt i transkripsjoner<sup>17</sup> av lydopptak fra tre gruppesamtaler. Som forsker må man vurdere hva man har behov for av informasjon, og detaljnivået i transkripsjoner kan derfor variere ut fra hva forskningsmålet er (Brinkmann & Tanggaard, 2019). I min studie er innholdet i samtalen mest aktuelt å undersøke. Mer konkret er det elevenes respons på teksten som er interessant med tanke på forskningsmålet mitt. Dette innebærer at *hva* elevene sier er mer interessant enn *hvordan* de sier det. Samtidig er prosessen med å skape mening i dette tilfellet noe elevene gjør i fellesskap. Det vil si at interaksjonen mellom elevene også er av interesse.

Hepburn & Bolden (2017, s. 8) hevder at ved å lage detaljerte transkripsjoner senker man tempoet i samtalen, og man kan fange opp relevante interaksjonelle trekk. Videre skriver de at pauser, avsporinger, avbrytende lyder etc. er signifikante elementer i forståelse av språkhandling (Hepburn & Bolden, 2017, s. 8). Selv om forskningsmålet mitt vektlegger innholdet i samtalen, er likevel formtrekk som eventuell nøling i talestrømmen, pauser og

---

<sup>16</sup> 18 elever sa ja til å delta i studien, 4 sa nei og 8 svarte ikke.

<sup>17</sup> Jeg har valgt å transkribere ortografisk siden min studie ikke fokuserer på språkhandlingenes utforming, men heller på språkhandlingenes innhold. Jeg har også valgt å bruke normert bokmål slik at elevenes anonymitet ivaretas ved at særegne dialektord fjernes.



avbrytelser tatt med i transkripsjonen siden dette kan regnes som del av elevenes meningsskapingssprosess. Jeg har valgt å bruke en forenklet versjon av Svennevig et. al (1999, s. 14-15) sin transkripsjonsnøkkel (vedlegg 2). For å komme et steg nærmere de opprinnelige samtaler, har jeg stadig returnert til lydopptakene for å verifisere at elevenes ytringer er gjengitt så korrekt som mulig.

#### 4.4 Forskerrollen, reliabilitet og etikk

I forkant av undersøkelsen var jeg litt spent på hvordan elevene i 1ST kom til å reagere på at jeg skulle gjennomføre et forskningsprosjekt i klassen. Det viste seg at klassen viste stor interesse og spenning knyttet til det å bli forsket på, og alle betenkeligheter var unødvendige.

Til tross for at jeg valgte å ikke være til stede under gruppesamtalene, kan likevel opptaksutstyret jeg plasserte ut bli sett på som en forlengelse av meg som forsker. Faglige samtaler i klasserommet er ulike fra autentiske samtaler elevene har seg imellom. Hele situasjonen med å sitte på et lukket rom med en diktafon liggende på bordet er kunstig, og samtaler vil bære preg av å være initiert av en forsker med et formål. Fordelen med å bruke lydopptak er at lydfilet kan spilles av igjen og igjen og at de muliggjør transkribering. Dette er med på å øke reliabiliteten i studien. På den andre siden er det verdt å ha i bakhodet at noen av elevene kan ha blitt mer reserverte enn vanlig i samtalen, fordi de var bevisste på at det de sa nettopp kunne spilles av flere ganger. Noen elever kan også ha et ønske om å fremstå ekstra positive eller "flinke" siden de visste at samtaler ble tatt opp med lyd.

Resultatet av kvalitative studier vil være vanskelig å ettergå siden det innsamlede materialet er kontekststøttet. Resultatene kan heller ikke generaliseres på samme vis som i en kvantitativ studie. Jeg har etter beste evne forsøkt å gjøre studien så reliabel og valid som mulig ved å vise transparens i de didaktiske valgene som er gjort i undervisningen i forkant av forskningsprosjektet, ved å forklare og begrunne de metodiske valgene som ligger til grunn for forskningsdesignet, ved å synliggjøre teorien underveis i analysene og ved å være oppmerksom på selvrefleksivitet. Elevstyrte gruppesamtaler er en gjenkjennelig situasjon i norskfaget, og transparensen i oppgaven min gjør det mulig for andre som undersøker samme tema å vurdere om mine funn kan overføres og sammenlignes med andre kontekster.

Når kvalitative data skal analyseres, må man være bevisst på at forskerens egne fordommer og verdigrunnlag kan påvirke resultatene av de analysene som utføres. I dette tilfellet er det ekstra viktig å være oppmerksom på forskerrollen siden informantene er mine egne elever i norskfaget. Det kan oppstå et spenningsforhold mellom profesjonell distanse og personlig engasjement når man forsker på noen man har en tilknytning til

(Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å velge en induktiv studie har datamaterialet fått spille hovedrollen i analysene, og dette har hjulpet meg med å opprettholde distanse til deltakerne som subjekt. Valget av ortografisk transkripsjon av gruppesamtalene medførte også at jeg som forsker fikk større avstand til datamaterialet. Det ble lettere å se *innholdet* i samtalene når en del av samtalenes natur, det vil si fonologi og andre personspesifikke kjennetegn ved det muntlige språket, var borte.

Forskningsetiske hensyn må alltid stå i forgrunnen i ethvert forskningsprosjekt – særlig når barn er involvert. Prosjektet mitt gjør opptak av deltakernes stemme, men innhenter ikke personsensitive opplysninger utover det. Deltakerne plasseres heller ikke i situasjoner hvor de må gi opplysninger om seg selv eller andre. I novella "Sleppe unna" (Øyehaug, 2020) beskrives det hvordan en katt blir skutt og drept. Dette kan oppleves som støtende av noen, men denne sekvensen utgjør en liten del av teksten. Jeg anser dermed forskningsverdien i prosjektet som større enn belastningen det er ved å delta (NESH, 2021). Både elevene som deltok og deres respektive foresatte har gitt aktivt og informert samtykke til deltakelse i studien. De har også blitt gjort klar over at samtykket kan trekkes når som helst og uten forklaring. Ledelsen ved skolen har også blitt informert om forskningsprosjektet og har gitt sitt samtykke til at det kunne gjennomføres. NSD ga godkjenning til prosjektet før datainnsamlingen fant sted.

Alle elevene som var til stede dagen datainnsamlingen fant sted gjennomførte gruppesamtaler slik det er beskrevet i undervisningsdesignet (vedlegg 1). Av klassens 30 elever ga 18 av dem, samt deres foresatte, samtykke til å delta i forskningsprosjektet. Samtalegruppene ble organisert slik at de tre gruppene som skulle tas opp med lyd ble plassert på egne, lukkede grupperom. Alle deltakerne er anonymisert, og jeg har prøvd å beskrive dem så nøytralt som mulig. Opptaksutstyret var diktafoner eid og driftet av NTNU. Lydopptakene ble umiddelbart overført til skjermet lagring på NTNU sine servere og så slettet fra diktafonene. Lydopptakene er ikke spilt av for andre, og de slettes sammen med resten av datamaterialet når forskningsprosjektet er over.

Jeg ble tidlig klar over at forskningsprosjektet ikke var mulig å gjennomføre i en ukjent klasse. Jeg anså det dermed som avgjørende å legge opp litteraturundervisningen i klasse 1ST på en sånn måte at elevene ble kjent med flere måter å nærme seg en tekst på slik at jeg ikke la for mange føringer for de valgene elevene senere skulle ta i arbeidet med Øyehaug's novelle (2020). Ved å introdusere elevene for flere ulike måter å arbeide med litteratur på (jf. punkt 4.2.2), kunne de selv bestemme hvordan interaksjonen med novella skulle arte seg – dog med bruk av de verktøyene jeg (og lærere før meg) allerede hadde utstyrt dem med.

Bias er ikke bare viktig å diskutere med tanke på reliabilitet, det involverer også en etisk dimensjon som bør kommenteres. Det å forske på egen arbeidsplass, og på egne elever,

kan føre til at jeg overser faktorer som eksterne aktører ville ha lagt merke til, som for eksempel hvordan mine egne verdier og forforståelse knyttet til undervisningspraksisen smitter over til forskningsdesign. Siden jeg selv er en del av arbeidskulturen, vil jeg også kunne ha utfordringer med å se hvordan denne påvirker elevenes atferd i klasserommet. Metodekapittelet viser hvordan valgene jeg har tatt er fundert i et ønske om å gjøre undersøkelsen min blir så reliabel og valid som mulig.

Selvbevissthet i forskerrollen er viktig uansett hvem informantene er, og særlig når det allerede eksisterer en relasjon mellom forsker og informanter. På den annen side har det å forske på egne elever også noen åpenbare fordeler som er verdt å løfte frem. Elevene i denne studien kjente meg som norsklæreren deres. Det vil si at det ikke kom en ukjent forsker inn i klasserommet og "forstyrret" normaliteten slik elevene kjente den. Jeg hadde møtt elevene på ukentlig basis i nesten fire måneder før datainnsamlingen fant sted, og på den måten kunne jeg lage et undervisningsdesign som lignet på de ordinære norsktimene klassen var vant med. Jeg kjente hvilke reaksjoner elevene vanligvis utviste i undervisningssituasjoner, og jeg kunne dermed tilpasse formen på datainnsamlingen slik at den fremstod trygg for å elevene å ta del i. Datainnsamlingstimen lå tett opp til piloten, det vil si at elevene allerede hadde prøvd ut undervisningsdesignet med samtale og opptak. Flere av elevene sa i etterkant at de anså datainnsamlingstimen som en helt vanlig norsktime, og de så ikke ut til å skille mellom min rolle som lærer og min rolle som forsker i klasserommet. Det manglende skillet mellom forsker og lærer kan tolkes som at elevene ikke endret atferd under datainnsamlingen og at samtalene derfor speiler virkeligheten. Den allerede etablerte relasjonen mellom meg og elevene, kan ha gjort at elevene opplevde forskningssituasjonen som tryggere enn om en ekstern aktør skulle ha utført undersøkelsen. På den annen side kan elevene ha følt seg presset til å delta siden de visste at relasjonen ville vedvare også etter at forskningsprosjektet var over. 12 elever ga ikke samtykke til deltakelse eller returnerte ikke samtykkeskjemaet. Det kan tyde på at de faktisk opplevde deltakelse i studien som frivillig.

For å sikre at min holdning til elevene ikke skulle påvirke resultatet av studien, tok jeg forholdsregler når jeg skulle velge hvilke gruppesamtaler som skulle analyseres. De elevene som hadde sagt seg villige til å delta i undersøkelsen, ble satt sammen i grupper etter visse kriterier (jf. punkt. 4.2.3). Jeg valgte deretter å trekke lodd for å bestemme hvilke grupper som til slutt skulle tas opp med lyd. På den måten har jeg forsøkt å redusere min egen påvirkning på sluttresultatet.

## 5 ANALYSE

Problemstillingen for masterprosjektet mitt handler om å studere hva som skjer når elever møter en vanskelig tekst. Analysene i dette kapitlet er direkte knyttet til forskningsspørsmålene problemstillingen undersøkes gjennom. Aller først i kapitlet kommer korte sammendrag av hver gruppesamtale og en oppsummering av hovedtrekk i samtalene, og deretter følger analyser som sentreres rundt forskningsspørsmålene. Analysene knyttet til det første forskningsspørsmålet, "hva dveler elevene ved i den vanskelige teksten?", tar for seg elevenes håndtering av ubestemtheter og tomme rom i novella "Sleppe unna" (Øyehaug, 2020). Det andre forskningsspørsmålet er "hvilke spor av affekt kommer frem i elevenes meningsskapingsprosess?", og her kommer analysene inn på hvordan elevene håndterer overraskelse/sjokk, forvirring og frustrasjon i møtet med novella. Det siste forskningsspørsmålet er "hvilke spor av elevenes litterære kompetanse kommer til syne gjennom samtaler om en vanskelig tekst?". Analysene knyttet til dette spørsmålet handler om hvordan elevene viser performativ literacy i samtalene.

### 5.1 Kort sammendrag av gruppesamtalene

#### 5.1.1 A-gruppa: Ada, Alva og Amund<sup>18</sup>

A-gruppa sin samtale er i hovedsak lineær. Gruppa tar for seg ett tema om gangen og de gjør seg stort sett ferdig med diskusjonen før de går videre til neste tema. I samtalen er Ada og Amund de som fører ordet mest. Alva er mer tilbaketrukket i samtalen, hun lytter til de andre og bekrefter jevnlig utsagnene deres. I tillegg bidrar hun med spørsmål og oppklaringer når de to andre på gruppa viser usikkerhet.

A-gruppa blir tidlig enig om å kartlegge den ytre handlingen før de tar for seg enkeltelement de har merket seg i teksten. Dette viser seg imidlertid å bli vanskelig å gjennomføre, for gruppa kommer tidlig til ubestemtheter i novella som gjør at de må stoppe opp og avvike fra den opprinnelige planen. I løpet av samtalen identifiseres pistolmobilen, prydgresset og katten på bildet som de tre mest uavklarte momentene i novella, og elevene bruker mye tid på å snakke om dette.

#### 5.1.2 T-gruppa: Thea, Tiril og Tore

T-gruppas samtale er mer springende i formen, og i stedet for å snakke seg ferdig om et moment, beveger de seg frem og tilbake mellom flere tekstmoment. Dette gjør at de tolkningene som elevene presenterer er fragmenterte og de veves inn i foregående

---

<sup>18</sup> Alle elevnavn er fiktive.

tolkninger. I T-gruppa er Thea den oftest tar initiativ, men Tore og Tiril bidrar også med flere innspill.

Alle på T-gruppa signaliserer at de synes teksten er krevende. Dette vises for eksempel ved at elevene ved flere anledninger stiller spørsmål om motivet i novella og at de uttaler at de har vanskelig for å skape sammenheng i teksten, ved at det er flere tilfeller av stillhet i samtalen og ved at elevene har utfordringer med å lage sammenhengende resonnement når de skal presentere tolkninger. Samtalens utforskende karakter "punkterer" etter at en av elevene slår fast at novella oppleves som en veldig vanskelig tekst. Elevene går deretter over fra utforskende tolkningsarbeid til mer konvensjonell analyse hvor de peker på virkemidler i teksten. Det er interessant å merke seg at samtalen flyter langt bedre i det elevene skifter strategi både med tanke på hastigheten i replikkvekslingene og det faktum at elevene produserer flere sammenhengende resonnement i analysedelen.

### 5.1.3 S-gruppa: Silje, Simen og Siri

S-gruppa sin samtale er preget av usikkerhet og mangel på tolkningsinitiativ. Samtalen er lineær i den forstand at elevene i liten grad vender tilbake til de temaene de allerede har diskutert. Det er noen ansatser til tolkningsforsøk hvor elevene starter på utforsking av tekstens tolkningsmuligheter, men samtalen går raskt over til å peke på litterære virkemidler i det elevene møter motstand. Altså avbryter de tolkningsaktiviteten og retter i stedet oppmerksomheten mot tekstelementer de kan finne svar på. Silje er den som tar ordet mest, mens Siri og Simen er mer avventende når det gjelder det å ta initiativ. Elevene strever med å finne mulige innganger til hvordan novella skal leses, og de har vanskelig for å følge opp hverandres innspill i samtalen. Som for de to andre gruppene er det særlig pistolmobilen, prydgresset og katten på bildet som gir elevene utfordringer.

Elevenes usikkerhet kommer frem allerede fra start gjennom forsiktig latter og stillhet. Gruppa får etter hvert i gang samtalen, og de velger å starte med å rekonstruere handlingen i novella. Det tar imidlertid kort tid før første hinder dukker opp og samtalen går trått. S-gruppas samtale har mange og lange pauser med stillhet. Alle tre på gruppa sier jevnlig at de ikke forstår, at de ikke vet, er usikre eller at de synes teksten er rotete<sup>19</sup>. Mot slutten av samtalen spør Silje hva de andre på gruppa syntes om novella, og det er som om en demning brister når elevene skifter fokus fra tekstorientert lesing til leserorientert lesing. Plutselig går samtalen lett, og tempoet skrus opp.

---

<sup>19</sup> Som eksempel: Ordene "vanskelig" og "rotete" forekommer henholdsvis 8 og 4 ganger i samtalen (Datamateriale, gruppe S).

#### 5.1.4 Hovedtrekk i samtalene

En enkel strukturell kartlegging viser noen tydelige mønster med tanke på form, samtaleplanlegging og pauser i samtalene. Når det gjelder form, er A-gruppa og S-gruppa sine samtaler i all hovedsak lineære, mens T-gruppa sin samtale er springende i formen. Der hvor A-gruppa og S-gruppa mer eller mindre gjør seg "ferdig" med å diskutere et tema før de går videre, vender T-gruppa stadig tilbake til de samme samtaleemnene. Dette gjør at T-gruppa returnerer til de samme temaene etter at de har snakket om noe annet, og de tar med seg de nye perspektivene når de diskuterer temaene på nytt.

I oppstartsfasen av samtalen etablerer A-gruppa og T-gruppa en plan for hvordan de tenker å gå frem i samtalen. Begge gruppene ser for seg å oppsummere handlingen i novella før de går videre, men begge innser raskt at denne planen ikke vil fungere siden de støter på ubestemtheter som forstyrrer forståelsen av handlingen. A-gruppa og T-gruppa endrer strategi når de kommer til den første hindringen, og begge gruppene går rett inn i diskusjoner av konkrete tekstmotiv (for eksempel prydgresset og pistolmobilen). S-gruppa har ikke tilsvarende planlegging av samtalen før de går i gang. Når de støter på de samme hindringene som de to andre gruppene, prøver de først å gå inn tekstmotiv, men skifter raskt fokus til å snakke om virkemidler når hindringene viser seg å være relativt store. Dette gjør at S-gruppa sin samtale har lite fremdrift med tanke på realisering av tolkningsmuligheter.

S-gruppa er "den stille gruppa". De har flest innslag av lange pauser i samtalen, og pausene har en varighet på 2 til 12 sekunder. Det er totalt 15 pauser med mer enn 2 sekunders stillhet, og 13 av disse har en varighet på 3 sekunder eller mer. Stillheten kan tolkes på flere vis. Den kan for eksempel være en indikator på at elevene er usikre på hvordan de skal tolke teksten, det kan være en slags protest mot selve oppgaven eller det kan være et tegn på at elevene er usikre på hverandre og at de ikke tør ta initiativ fordi de da må eksponere seg selv i samtalen. Hos S-gruppa fører stillheten til at samtalen går langsomt og at det aldri er noen reelle diskusjoner om tekstens tolkningsmuligheter. De lengste pausene kommer mot slutten av samtalen, og dette kan forstås som at gruppa ikke har mer å diskutere. T-gruppa er den "avventende gruppa". De har totalt 10 pauser hvor 7 av dem har en varighet på 2 sekunder. Gruppa har ingen pauser som varer lenger enn 4 sekunder. Disse kortere pausene bærer preg av å være utslag av usikkerhet rundt forståelse av novella og at elevene venter på at noen skal ta ordet. Et eksempel er når Thea stiller spørsmål om ubestemtheter i teksten som kan åpne opp for videre utforsking. Tore kommer med et nøkternt tilsvarende som ikke drar diskusjonen videre. Det er interessant å merke seg at Tores svar følges av tre sekunders stillhet i samtalen. Stillheten kan muligens tolkes som at elevene venter på at noen på gruppa skal ta initiativ til å drive utforskingen av spørsmålet videre, eller det kan kanskje være en indikator på at de

opplever denne delen av teksten som så krevende at ingen helt vet hvor de skal plukke opp tråden.

A-gruppa er "den engasjerte gruppa" med ingen tilfeller av stillhet i samtalen sin. Tvert imot, de snakker ved flere tilfeller i munnen på hverandre. Amund og Ada tar mye initiativ, og i så måte kan Alva sies å representere stillheten i samtalen siden hun ikke presenterer så mange nye tolkningsmuligheter, men heller bekrefter de andres forslag. Samtidig trer Alva inn i samtalen når de to andre på gruppa viser tegn til usikkerhet, og innspillene hennes har ofte en forløsende effekt. Alvas stillhet kan derfor sies å være en slags observerende stillhet, og hun viser at hun selv kan velge å bryte stillheten slik at innspillene hennes blir verktøy for videre fremdrift i samtalen.

## 5.2 Hva dveler elevene ved i lesingen? Ubestemtheter og tomrom i tekst

Tekster affiserer lesere, men lesere affiserer samtidig tekster. Denne gjensidigheten kan forklares med at tekster er modale, og at de virtuelle mulighetene i en tekst ikke blir aktualisert før en leser produserer en lesning (Myren-Svelstad, 2022). Fra et slikt ståsted kan man si at Øyehaug's novelle aktualiserer ulike former for respons – affekter som for eksempel forvirring og frustrasjon – i leserne, og at leserne aktualiserer tolkningsmuligheter – som for eksempel at katten i bildet representerer samfunnets dømmende blikk - i teksten ved å lese den. Et slikt affektivt blikk på litteratur er beslektet med leserorienterte lese måter som også legger til grunn at det må skje en interaksjon mellom tekst og leser for at tekstens iboende meningspotensial kan realiseres. Dette gir blant annet gjenklang i Wolfgang Iser's syn på at skjønnlitterære tekster, i motsetning til virkeligheten, ikke er fullt ut bestemte, og at de derfor er avhengig av at en leser konstruerer en tolkning, det vil si aktualiserer en mulighet i teksten. Alle de tre gruppene møter på ubestemtheter i novella som gjør at de må senke tempoet i samtalen for å fylle ut de tomme plassene i teksten.

Det er særlig prydgresset, som introduseres på andre side i Øyehaug's novelle, som får elevene på A-gruppa til å stoppe opp i samtalen. Prydgresset er et forvirrende element, og Alva setter ord på den manglende forståelsen med et spørsmål: "Så hva er det som er så viktig med forholdet hans til prydgress, liksom?" (Datamateriale, gruppe A). Alvas spørsmål fungerer som en katalysator, og resten av samtalen konsentreres i hovedsak om fortolkninger av prydgresset. Ulike tolkningsforslag deles i gruppa og dette leder igjen frem til nye, mer spontane tolkninger. Ada introduserer den første fortolkningen av prydgresset som en metafor for "det normale" i samfunnet. Ada tenker at jeg-personens aversjon mot prydgress speiler forholdet hen har til hva som anses som normalt, og at de positivt ladde ordene som brukes i omtalen av mer uvanlige blomsterarter viser at jeg-personen trekkes i en annen retning enn det ordinære. Amund følger opp Adas tolkning med å si at jeg-

personen er bevisst det anstrengte forhold hen har til det normale, og at plantingen av prydgress er et ledd i å etablere eller opprettholde en fasade av normalitet for omverden.

Når gruppa etter hvert kommer til katten på bildet, møter de nye utfordringer. A-gruppa opplever denne tekstdelen som utfordrende og de bruker mye tid på å snakke om hva meningsinnholdet kan være. Ada foreslår at katten er en metafor for det dømmende blikket mennesker utsetter hverandre for. Gruppa tester om tolkningen er holdbar ved å utvide den. Jeg-personens forsøk på å holde fokus på arbeidet sitt til tross for endringene utenfor vinduet og kattens stirrende blikk, tolkes som et forsøk på å fastholde egne meninger til tross for at hen opplever å bli dømt av samfunnet. Amund setter de tidligere tolkningene om normalitet i forbindelse med samfunnets forventninger; "Det er jo også en 'spenningskurve som skjer da, etter han står og tenker på det bildet av katten... og at han blir... eh... at katten er samfunnet, og at han på en måte blir 'judga av den og sånn" (Datamateriale, gruppe A). Jeg-personen i novella skyter katten, og Alva presenterer et forslag om at dette kan være en metafor for at hen ønsker å kvitte seg med det dømmende blikket samfunnet har på annerledeshet. Ada og Amund responderer positivt på Alvas bidrag og tenker høyt når de tester holdbarheten i Alvas tolkningsforlag:

Ada: Det høres jo egentlig ganske greit ut hvis vi skal tolke det sånn, som at det på en måte er annerledeshet og... og den... eh... normale versus det liksom unormale, hvis det er det den på en måte handler om da...

Alva: Mhm

Ada: Så gir jo det egentlig ganske mye mening

Alva: Ja

Amund: Det er liksom som om han 'vil være unormal...

Ada: Mhm

Amund: Men han får ikke lov av samfunnet, så derfor kjemper han tilbake, og da bruker han kanskje det at han skyter katten som en metafor for det

(Datamateriale, gruppe A)

Elevene fyller ut tomme rom og forklarer ubestemtheter i teksten ut fra sin egen erfaringsverden. I dette tilfellet ligger krav om normalitet, eller det å passe inn, samt samfunnets dømmende blikk, innenfor den kulturen elevene kjenner til, og de bruker dette for å skape mening i teksten. Altså trekker elevene inn noe kjent for å skape mening i det ukjente.

Den siste replikkvekslingen viser også at elevene bruker hverandres innspill aktivt i samtalen. Elevene bygger videre på det de andre på gruppa har sagt når de selv presenterer sine egne tanker, og på den måten foregår meningsskapingen i fellesskap.



Steffensen sier at leseren hele tiden må være parat til å finne og skape mening i utfyllingen av tekstens tomme plasser slik at det oppstår en akseptabel mening ut fra prinsippet om koherens (Steffensen, 2005, s. 89). Adas innledende tolkningsforsøk leder frem til Amunds tolkning, som igjen leder frem til Alvas tolkningsforslag. Elevene lager dermed en koherenskjede i arbeidet med å skape mening i teksten. De ulike tolkningsforslagene settes sammen til et større bilde, og elevene opplever selv at de har skapt mening i noe som i utgangspunktet var ubestemt i det de ser at tolkningene deres henger sammen. Alvas innspill er den manglende brikken som gjør puslespillet komplett. Når denne nøkkelbrikken kommer på plass, får også de tidligere tolkningene gyldighet.

Mens A-gruppa dveler mest ved prydgresset og bildet med katten, er T-gruppa mer opptatt av pistolmobilen og lar sine tolkninger utgå fra den. Allerede i løpet av det første halvminuttet i samtalen diskuterer Thea og Tore hva funksjonen til pistolmobilen er. Thea påpeker at de ikke kan vite helt sikkert hva en pistolmobil er, men de blir enige om at den representerer noe farlig. Etter hvert lanserer Thea et tolkningsforlag om at pistolmobil kan være et symbol for samfunnets økende avhengighet av mobiler og annen teknologi. Tore følger senere i samtalen opp med en analogi mellom potensialet for smertepåføring som ligger i bruk av pistoler og bruk av internett/sosiale medier: "Si liksom at hvis du gir en stygg kommentar eller noe sånt, det kan jo gi påvirkning... for dem... i livene deres... liksom. Et feil trykk kan gjøre et stort inntrykk på noen, da..." (Datamateriale, gruppe T). Katten på bildet er også et tekstelement som volder elevene hodebry. Gruppa er enige om at bildet har en "dypere betydning" (Datamateriale, gruppe T), men de får ikke helt satt fingeren på hva dette er. Thea foreslår at katten på bildet kan være et symbol for fremtiden, og Tore setter senere dette i sammenheng med hvor mye skade man kan påføre andre på sosiale medier.

T-gruppa leser prydgresset som en kritikk av samfunnet. Tore sier at pistolmobilen kan være et symbol på noe negativt i samfunnet, og at prydgresset er en indikator på hvordan dette har blitt normalisert og at det nå sprer seg. Thea har tidligere i samtalen påpekt at prydgress var vanlig å finne hjemme hos folk, og at ordvalgene i novella viste at jeg-personen hadde et anstrengt forhold til det. Thea og Tore kobler de fragmenterte tolkningene sammen, og de kommer i fellesskap frem til at prydgresset og pistolmobilen gjør at novella fremstår som kritisk til samfunnsutviklingen og hvor avhengige vi mennesker gjør oss av teknologi.

Det er verdt å merke seg hvordan Theas undring kommer til syne gjennom de sentrale spørsmålene hun stiller. Hun stiller nærmere bestemt tre konkrete spørsmål som kunne fungert åpnende for tolkningsprosessen. Det første spørsmålet handler om bildet med katten og hvorfor jeg-personen er så fascinert av dette. Hun bryter også inn i samtalen med et tilsvarende spørsmål når Tiril forklarer hva som skjer i det katten på bildet blir

skutt. Det siste spørsmålet til Thea handler om pistolmobilen. Tiril kommenterer at hun synes det er merkelig at jeg-personen virker stresset av at Rut legger pistolmobilen langt unna seg, og Thea utbryter "Ja! Hvorfor det, liksom?". Disse tre spørsmålene kunne ha åpnet opp for utforskende samtaler om tre uavklarte moment i novella, men de andre på gruppa responderer ikke på Theas invitasjon. Tore kommenterer kort Theas andre spørsmål med en prosaisk beskrivelse av motivet på bildet og at jeg-personen hadde fått i oppdrag å skrive forordet til en "Årets bilde"-katalog. Her går gruppa med andre ord glipp av muligheten til å bruke genuin undring som utgangspunkt for tekstundersøkelser.

T-gruppas samtale er springende i formen, og elevene returnerer ved flere anledninger til tema de allerede har diskutert. Dette innebærer at de stadig fyller ut de tomme rommene og ubestemthetene med ny informasjon (Hennig, 2017). De første forsøkene på å fylle ut finne svar på hva pistolmobilen er, gir T-gruppas samtale en retning. Elevene trekker paralleller til eget liv og avhengighetsforholdet de har til sine egne mobiltelefoner. Samtalen går videre og andre tema diskuteres. Når elevene etter en stund gjenopptar diskusjonen om pistolmobilen, har de rukket å utforske andre tomme rom og ubestemtheter, og de tar dermed med seg ny informasjon og nye perspektiv inn i diskusjonen om pistolmobilen. Elevene ser nye ting i teksten som hjelper dem å lese de samme ubestemthetene på flere måter. Denne gangen tolker elevene pistolmobilen som kritikk av teknologiutviklingen i samfunnet. Tekstens potensial kan aldri helt uttømmes, men elevene realiserer litt mer av potensialet for hver gang de returnerer til et tema. Den springende samtaleformen gjør at gruppa har flere avbrutte forsøk på tolkninger av ubestemtheter i teksten. Dette kunne ha vært reduserende for tekstforståelsen deres, men det er ikke tilfellet for elevene på T-gruppa. Siden de stadig vekk vender tilbake til de samme tekstelementene, og siden de stadig tar med seg ny informasjon inn i tolkningsforsøkene sine, fungerer samtaleformen deres godt.

I S-gruppa er Silje den første til å peke på det uavklarte med pistolmobilen i novella, også hun ved å stille et spørsmål: "Men hvorfor er det en mobilpistol?" (Kildemateriale, gruppe S). De andre på gruppa bidrar ikke med egne refleksjoner for å belyse Siljes spørsmål, men prøver heller å finne svar på hva pistolmobilen er ved å holde seg til den konkrete handlingen i novella. I løpet av få sekunder har Silje stilt to nye spørsmål med referanse til pistolmobilen. Hun gir tydelig signal om at dette er et tekstelement hun undrer seg over, og hun prøver å finne ulike innfallsvinkler til en fortolkning. Siri og Simen har ingen hjelpende innspill, og Silje får heller ikke løst "tekstflokken" på egen hånd. Elevene gjør få forsøk på tolkninger etter å ha kjent på motstand i møtet med det uavklarte i pistolmobilen, og resten av samtalen brukes i stor grad til å kommentere språklige bilder og fortellemåte i novella.

Selv om elevene i S-gruppa ikke gjør flere forsøk på å utforske ubestemtheter i novella, er det imidlertid tydelig at de har metabevissthet om hva de selv opplever som uavklarte moment i teksten. Prydgresset er et eksempel på noe elevene opplever som en ubestemthet.

Simen: Hvis det hadde gitt mer mening, hvis vi en dag skjønner hva han mener med... hele avsnittet om prydgress...

Silje: Ja, det lange der ja?

Simen: Så hadde vi kanskje skjønt mer

Siri: Ja, jeg synes det var rotete og vanskelig

Silje: Ja, og det at den er rotete gjør på en måte at det blir vanskeligere å kunne sette pris på å lese den

Siri: Mhm. Du må liksom tenke så mye... ut i fra det som står må jeg lese mellom linjene

Silje: Ja. Altså, jeg vet ikke med dere, men jeg liker.. altså, hvis jeg... skal lese ting for å... eh.. ha det gøy og sånn, så leser jeg jo ikke ting som tar 'veldig lang tid og som er vanskelig og sånt

Simen: Ja... Det er jo en grunn til at vi må analysere det her.

(Datamateriale, gruppe S)

Simen peker helt konkret på prydgresset som en av årsakene til at han opplever det som utfordrende å lese novella. Han sier også at det er en grunn til at de må analysere novella for å forstå den, men samtidig bruker ikke elevene analysene de har foretatt som grunnlag for tolkning. Elevene konkluderer med at novella er for vanskelig til at de setter pris på lesingen.

Steffensen (2015) hevder at det å fylle inn tomme plasser er et avgjørende arbeid i litteraturfortolkningen. Han sier videre at ubestemtheter må ses i forbindelse med den enkelte lezers konkrete forventninger, og at lesingen derfor må regnes som et uttrykk for kommunikasjon mellom tekst og leser hvor leseren dynamisk skifter forståelse fordi de midlertidige konkretiseringene av teksten stadig skaper nye tomme plasser i teksten. Ubestemtheter i teksten blir kun gjort bestemt hvis de har funksjonell betydning for leseren (Steffensen, 2015, s. 89). Elevene på S-gruppa går delvis i kommunikasjon med teksten slik Steffensen beskriver i det de prøver å gi pistolmobilen mening. Tolkningsforsøket strander imidlertid ganske raskt. Elevene fyller deretter i liten grad ut de tomme rommene som oppstår underveis i lesingen. Denne manglende utfyllingen av tomme rom, gjør at elevene heller ikke skaper mening eller forståelse gjennom ulike tolkningsforslag. Pistolmobilen og prydgresset ser ut til å ha funksjonell betydning for elevene, men de avviser teksten som "vanskelig" (Datamateriale, gruppe S) i stedet for å presentere

tolkningsforslag som kan hjelpe dem med å oppfylle prinsippet om koherens i teksten. S-gruppa realiserer derfor lite av tekstens potensial.

### 5.3 Postkritikkens affektive vending – spor av sjokk, forvirring og frustrasjon i gruppesamtalene

Både Felski og Moi ønsker å gå bort fra mistenksom lesing siden dette indikerer at det finnes overflate og dybde i tekster. Elevene som har deltatt i denne studien har ikke fått eksplisitt undervisning i kritisk lesning, men kritiske lesemåter er likevel en så sterk del av kulturen at man ikke trenger å kjenne teoriene for å anvende dem. Selv om elevene ikke har fått opplæring i ideologikritikk, viser de like fullt spor av dette i refleksjonene sine. A-gruppa reflekterer over normalitet og hvordan samfunnet er med på å dømme det som avviker fra normalen, og T-gruppa reflekterer over teknologiens rolle i samfunnet. I tillegg viser flere av elevene holdninger som tilsier at de ser tekster som oppdelt i overflate og dybde, slik det for eksempel kommer frem i den sist siterte passieren i S-gruppa eller i følgende replikkveksling mellom Ada og Alva; "Jeg tror... jeg tror ikke at prydgresset... eller pyntegresset, da... er bare... er bare det, det er jo noe mer med det liksom". "Ja, det ville vært rart, egentlig" (Datamateriale, gruppe A). Ada og Alva signaliserer her at det de ser på overflaten trolig kan leses på en annen måte i tekstens dybdenivå. Thea er helt konkret i sin uttalelse om at element hun ser på overflaten også har dybde; "Ja, plutselig ble han inne i bildet, ja. Og det er jo sikkert... bildet har sikkert noen dypere betydning..." (Datamateriale, gruppe T). Det samme gjelder for Simen som sier at prydgresset i novella "må ha en mening!" (Datamateriale, gruppe S). Til tross for at elevene ikke har fått eksplisitt innføring i kritisk lesning, har de tilegnet seg en forståelse av at tekster ofte skjuler noe for leseren, og at det er leserens oppgave å grave frem den tilslørte meningen.

Moi (2017) distanserer seg fra begrepene overflate og dybde i forbindelse med litteratur. I stedet for å lete etter skjulte meninger i en tekst, må leseren heller lete etter motivasjonen bak en ytring ved å stille "hvorfor dette?"-spørsmål. Felski (2008) har foreslått noen klart definerte moduser<sup>20</sup> som viser hvordan det affektive møtet mellom tekst og leser kan forstås. Etter mitt syn er disse modusene, i analysesammenheng, for grovmaske til å fange opp alle nyansene av affekt. Hvordan skal man fange opp affekt hvis de ikke lar seg kategorisere innen de fire modusene? Som et svar på dette, ser jeg Moie "hvorfor dette?"-spørsmål som en produktiv måte å utvide forståelsen for hvordan affekt kan komme til syne hos leseren. Moi påpeker av vi må starte med vår egen forvirring når vi skal undersøke tekst og at vi dermed står fritt til å velge hvor fokuset skal plasseres. Forvirring er med andre ord affekt. Ved å stoppe opp og stille spørsmål ved det i teksten som fremstår forvirrende for en selv, har leseren muligheten til å gå vekk fra strategier for

---

<sup>20</sup> gjenkjennelse, fortryllelse, kunnskap og sjokk (Felski, 2008).

avsløring av skjulte ideologier og heller konsentrere seg om det som gir resonans i leseren selv. I min undersøkelse er det tydelig at elevenes forvirring kretser rundt ubestemtheter i Øyehaug's novelle, og at det er her de lar de fleste spørsmålene og tolkningene sine utgå fra.

Alle de tre gruppene i denne studien stiller undersøkende spørsmål i samtalene, og spørsmålene er med på å forme retningen samtalene tar. Med tre raske spørsmål på rad om pistolmobilen signaliserer Silje, som nevnt ovenfor, tydelig at hun ønsker å ta tak i dette uavklarte elementet i teksten. Hun er dermed i ferd med å risse opp en retning i samtalen. De andre på gruppa evner derimot ikke å svare på Siljes invitasjon til videre undersøkelser, og Silje forfølger heller ikke forundringen rundt pistolmobilen på egen hånd. Gruppa går dermed glipp av en mulighet til å bruke egen forvirring til å skape forståelse. Her ser det ut til at gruppesamtalen, i stedet for å berike tolkingen, bidrar til å lukke den. Selv om det å være flere i et tolkningsfellesskap ofte gir grobunn for rikere tolkninger, viser eksempelet over at det ikke er noen automatikk i dette. I dette tilfellet jobber fellesskapet *mot* en realisering av fortolkningspotensialet i teksten ved å ikke respondere på Siljes invitasjon.

Friheten til selv å velge hvor de kritiske undersøkelsene av en tekst skal starte, er også en indikasjon på hvordan vi som subjekter blir påvirket av teksten vi leser. Enhver leser vil ha sin egen opplevelse av en tekst, og derfor vil også den subjektive relevansen variere. Dette vises også i eksempelet fra S-gruppa hvor Silje kobler seg på teksten og opplever at teksten har relevans for henne, mens de andre på gruppa ikke ser forvirringen som tjenlig i fortolkningen av teksten. Der hvor Moi mener forvirring er et fruktbart alternativ til overflate- og dybdelesing, mener Felski at vi kan fri oss fra mistenksom lesing ved å se på hvilke affektive responser lesere viser i leseprosessen.

I undersøkelsen min er Felskis modus "sjokk" den mest nærliggende å ta tak i for å forklare den affektive interaksjonen mellom tekst og leser. Som beskrevet i teorikapittelet, sier Felski at sjokk ikke er sammenfallende med skrekk eller frykt. Det er heller snakk om en kollisjon mellom teksten og leseren hvor et overraskende element i teksten fremprovoserer en sterk reaksjon som etterlater leseren i en tilstand av forvirring eller forbauselse (Felski, 2008). I mine øyne er begrepet "sjokk" for ladet til å kunne fungere som en operativ analysekategori i undersøkelsen av elevsamtaler. Slik jeg ser det, vil det være hensiktsmessig å dele opp sjokk i flere underkategorier. For å oppleve et genuint sjokk, må tekstene være av så skremmende eller truende karakter at de ikke ville egnet seg for klasseromsbruk. I denne sammenheng vil derfor reaksjonen på sammenstøtet mellom tekst og leser ligge tettere opp til "overraskelse" eller "forbauselse" enn rent sjokk.

I S-gruppa trekker Siri paralleller til våpenloven i USA når hun kommenterer introduksjonen av pistolmobilen, men hun blir bryskt avbrutt av Silje: "Men er det ikke noe

i USA og sånn da? Eller Amerika egentlig, da. Er det ikke noe at det [er lov å gi]" "[Jo, jo, men] det er ikke vanlig å gi 10-åringene sine pistol i bursdagsgave liksom." (Datamateriale, gruppe S). Dette er et av få eksempler i datamaterialet som viser at elevene ikke støtter hverandres tolkninger. Her prøver Siri å skape mening ved å trekke paralleller til vår egen verden, men Silje avviser dette tolkningsforsøket. Silje stiller spørsmålsteget ved den gjeldende samfunnsordningen i novella, og mener at det er som om "verden har gått litt skeis" (Datamateriale, gruppe S) siden barn får pistoler i bursdagsgave. Silje reagerer på det uforsvarlige med å gi våpen til barn og viser at dette kolliderer med de etiske prinsippene hun forholder seg til i eget liv. Elevene i A-gruppa famler med ordene når de skal kommentere åpningen av novella. Det er flere tilfeller av påbegynte setninger som blir hengende i luften med et par sekunders stillhet før neste replikk kommer og det er mange pauselyder som "eh" i de setningene som faktisk fullføres. Denne nølingen kan indikere at elevene ikke helt vet hvordan de skal forklare hva de akkurat har lest. Ada setter ord på det uventede i novella når hun sier "det er jo litt sånn... eh... rart, liksom". Amund repliserer umiddelbart med "Ja, litt surrealistisk" (Datamateriale, gruppe A) og gir dermed uttrykk for at han deler Adas oppfatning av situasjonen.

I T-gruppa vekker katten på bildet fra den kinesiske parken tilsvarende forvirring som pistolmobilen gjør i de to andre gruppene. Det surrealistiske i situasjonen setter T-gruppas narrative kompetanse på prøve. Tore er først ute med å prøve å rydde vei i egen forvirring;

"Det er jo litt rart at... si hvis det her er bildet, sånn... det er jo ikke mulig at han har sett bildet før det har akkurat skjedd der og da. Det er noe mystisk med at han har sett bildet... Før han opplevde det der, da..." (Datamateriale, gruppe T).

Tore opplever denne delen av teksten som "rar" og "mystisk", og dette, i kombinasjon med det fragmenterte resonnementet, kan forstås som en form for uro knyttet til bildet. Til tross for forsøket på å skape mening ut av teksten, kommer ikke Tore nærmere en oppklaring. Theas forsøk på å hjelpe Tore ut av den fastlåste situasjonen fører heller ikke frem: "Ja... og da først er han sånn <stemmer det?> Bla, bla, bla..." (Datamateriale, gruppe T). Det absurde ved denne delen av novella gjør elevene frustrerte, noe som blant annet gir seg utslag i Theas avbrutte tolkningsforsøk. Når gruppa senere kommer tilbake til katten på bildet, presenterer Tiril et metaperspektiv på sitt første møte med dette tekstelementet; "Ja, da ble jeg bare sånn... @Hæ? Hva skjedde nå, liksom?@" (Datamateriale, gruppe T).

Øyehaug's novelle kan ikke sies å ha et sjokkerende innhold hvis sjokk utelukkende forstås som leserens uttrykk for skrekk eller frykt i møtet med en tekst. I dette tilfellet må en utvidet forståelse av sjokk ligge til grunn for tolkningene. I tillegg til å innbefatte skrekk, kan sjokk også forstås som alle reaksjoner som på et eller annet vis er forstyrrende eller smertefulle. Etter min mening består sjokket i "Sleppe unna" (Øyehaug, 2020) i at teksten

inneholder flere bisarre hendelser og detaljer som potensielt kan forbause, overraske eller forstyrre en leser. Øyehaug bruker et hverdagslig språk for å beskrive disse hendelsene og detaljene, og den udramatiske fremstillingen er med på å forsterke det absurde i novella. Mot slutten av novella sår jeg-personen selv tvil om en rekke hendelser faktisk har funnet sted eller ikke. "Stemmer det at eg opna vindauget og skaut katten så blodet skvatt ut av hovudet hans og dei to lyseblå auga spratt som klinkekuler til kvar sin kant?" (Øyehaug, 2020, s. 39). Beskrivelser av død og lemlestelse kan sjokkere lesere og fremprovosere vemmelighet eller frastøtning, men ingen av gruppene diskuterer eventuelle negative reaksjoner knyttet til kattens død. A-gruppa kommer nærmest med sin oppsummering av at de opplevde dette som "rart" (Datamateriale, gruppe A). Det manglende sjokket hos elevene kan kanskje leses som en støtte til Felskis påstand om at lesere ikke nødvendigvis lar seg sjokkere siden modernismen har brutt ned tidligere konvensjoner og tabu knyttet til blant annet vold og død (2008). Her opplever elevene forvirring i egen meningsskapning mer forstyrrende enn beskrivelsen av en død katt. Gruppesamtalene viser tydelig at elevene lar seg forstyrre av både pistolmobilen og bildet med katten. Disse to tekstelementene bryter både med etiske normer elevene til vanlig forholder seg til i egne liv og med tidligere erfaringer de har knyttet til meningskapning i tekst. Elevenes resonnement faller fra hverandre når de støter på bisarre eller absurde tekstpassasjer, og i alle tre gruppene er det tegn på frustrasjon. Dette kommer til uttrykk både verbalt og nonverbalt. Som eksempel prøver Tore og Thea å skape en sammenheng mellom ubestemthetene prydgress og katten på bildet. Den innledende overraskelsen over å ikke forstå ubestemthetene glir over i frustrasjon. Dette kommer til uttrykk gjennom lattermild tale, "tullspråk" og pauser i samtalen. De andre gruppene viser samme type reaksjoner i sine respektive samtaler. Et økende antall "pauselyder" i setningene og nølingen og famlingen med ord viser at elevene opplever møtet med teksten som utfordrende. I de delene av gruppesamtalene hvor overraskende element som pistolmobilen og bildet med katten diskuteres, fanger lydopptakeren opp at flere av elevene trekker pusten tungt, at de beveger mer på seg enn i andre deler av samtalene og at de blar mer frem og tilbake i papirene de har foran seg. Det å ikke forstå teksten skaper uro hos elevene, både kroppslig og mentalt. De vante strategiene deres for tekstlesing fungerer ikke i møtet med Øyehaug's novelle. Teksten har røsket elevene ut av balanse og forvirringen rår.

#### 5.4 Litterær kompetanse – performativ literacy

*Kapasitet til å opprettholde fokusert oppmerksomhet og vilje til å utsette konklusjoner* er to av Sheridan Blaus (2003) sju kjennetegn på performativ literacy. A-gruppas samtale varer i 20 minutter og de er svært konsentrerte om novella hele veien. Elevene presenterer både tanker de gjorde seg i den individuelle forberedelsesfasen og mer spontane tolkningsforslag som jobbes frem etter hvert som samtalen utfolder seg. Selv om samtalen

til T-gruppa er springende i formen, kretser det meste av deres 17 minutter lange samtalen rundt pistolmobilen, prydgresset og katten på bildet. Både A-gruppa og T-gruppa oppsøker utfordringene i novella, og de gjør flere forsøk på å forstå det uforståelige i teksten. T-gruppa beveger seg frem og tilbake mellom flere moment i novella, men de vender stadig tilbake til de samme uavklarte detaljene.

Både A-gruppa og T-gruppa holder det faglige fokuset oppe i samtalen sine, og de opererer i et landskap preget av uvisse i relativt lang tid. A-gruppas langvarige dveling ved prydgresset og T-gruppas stadige retur til pistolmobilen viser hvordan de opprettholder oppmerksomheten rundt ubestemthetene i novella. Elevenes bruk av spørsmål og forvirring for å initiere tolkninger, viser at de ikke har konkludert før de går inn i gruppesamtalene.

S-gruppa skiller seg fra de to andre gruppene ved at de ikke snakker kontinuerlig i de 15 minuttene lydopptaket varer. Siljes tre spørsmål knyttet til pistolmobilen får gruppa til å fokusere på dette uavklarte tekstelementet, men uten at elevene diskuterer ulike tolkningsforslag. Den videre samtalen viser at elevene på S-gruppa også er i stand til å identifisere andre uavklarte element i novella, som for eksempel prydgresset, men at de i liten grad dveler ved teksten når de ser at de ikke umiddelbart har en klar forståelse av meningsinnholdet:

Silje: [Ja, fordi] jeg synes det er litt rart at de bare driver og snakker om prydgress uten at det skal ha noen annen betydning, da

Simen: Ja, det må ha en mening

Silje: Men han sier masse sånn senere om at han... ((BLAR I ARK)) Hva er det det står da? De hosta... og litt sånn og sånn og forteller hvorfor prydgress er så veldig rart og ikke bra liksom

Siri: Ja

Simen: Det betyr at... Prydgress betyr jo at det ikke har en funksjon, men at det bare er pynt.

Silje: Ja. Det kan jo symbolisere flere ting, da. Hvis en tenker... på den måten...

Siri: Ja.

Silje: Ehm, ja... Virkemidler da? Fant dere noe?

(Datamateriale, gruppe S)

Silje og Simen konstaterer at prydgresset helt sikkert har en mening og at det kan ligge flere tolkningsmuligheter i teksten. I stedet for å oppsøke og utforske bristene i egen forståelse, vender gruppa ryggen til og konsentrerer seg om noe de har mer kjennskap til, nemlig virkemidler. Dette viser at de har liten vilje til å utsette konklusjoner, de ønsker tvert imot å finne et klart svar.



Elevene på alle de tre gruppene fremstår sikre på egen analysekompetanse, og de bruker få språklige dempere når de kommenterer virkemidler og struktur. "Det kan være" og "kanskje" erstattes av "det er", og elevene tar initiativ til å komme med utfyllende informasjon der hvor de andre på gruppa kun gir korte kommentarer. Når det kommer til tolkninger, er elevene derimot mer ydmyke. Antall tenkepauser<sup>21</sup> i setningene viser at elevene ikke har med seg ferdige tolkninger inn i samtalene, men at de utforsker novella der og da. Dette kommer blant annet til syne i Amunds forsøk på å tolke hvorfor jeg-personen i novella planter prydgress i hagen; "Kanskje ... liksom føler at... han... det er nødvendig, at han må det, fordi han skal virke litt mer normal" (Datamateriale, gruppe T). Ordet "kanskje" gjentas hyppig hos alle tre gruppene, og særlig hos A-gruppa. Denne språklige demperen signaliserer at elevene ikke snakker i absolutter og at tolkningene deres kan regnes som forslag og ikke fasit. S-gruppa produserer få tolkninger, mens elevene på A-gruppa og T-gruppa er villige til å la tolkningene henge i lufta til de har hørt de andre gruppemedlemmenes innspill.

Blau (2003) hevder at de mest produktive leserne – de som utviser høy grad av performativ literacy - ikke har hastverk med å fylle hull i forståelsen med svake tolkninger og at de er åpne for at tidlige lesninger av teksten kan kollapse eller ha behov for revidering. S-gruppa unngår å ta tak i den manglende forståelsen sin, mens elevene på A-gruppa og T-gruppa deler tolkninger med hverandre. Elevene reviderer i liten grad sine egne fortolkninger, men de viser vilje til å utsette konklusjonene til de andre gruppemedlemmene har kommet med sine bidrag, og til de i fellesskap har skapt en sammenheng mellom de uavklarte elementene i novella. Samtidig er det noen uavklarte elementer gruppene velger å ikke ta tak i, som for eksempel Silje og Thea sine spørsmål om katten på bildet og pistolmobilen. Gruppene fyller ikke disse elementene med svake tolkninger – de tolker faktisk ikke i det hele tatt på det tidspunktet spørsmålene stilles. Kanskje er dette et tegn på at elevenes revideringskompetans ikke er så godt utviklet, og at de derfor unngår å sette seg selv i situasjoner hvor tolkningene deres kan stå i fare for å kollapse.

Samarbeidet om meningsskapingen kommer også frem i måten elevene konstruerer samtalesekvenser på. De gjenbruker hverandres ord for å omtale de samme tekstelementene og de hjelper hverandre med å fullføre setninger når de deler de samme oppfatningene av teksten. Linell sier at denne typen samtalestruktur viser at samtaledeltakerne er avhengige av hverandre i meningsskapingsprosessen, og at den situerte fortolkningen består av mer enn en persons ytringer (Linell, 1998, s. 75). I en slik forståelse av samtale kan man også trekke linjer til Bakhtins (1981) tanker om at ordene ikke tilhører noen, og at alle ord bærer preg av tidligere bruk og tidligere brukere. De ordene vi velger å bruke, er dermed ikke fullt ut våre egne; "The word in language is half

---

<sup>21</sup> Med "tenkepause" mener jeg pauser på inntil 1 sekunds varighet.

someone else's" (Bakhtin, 1981, s. 293). Gruppesamtalene viser at elevene bruker hverandres ord fra den konkrete samtalekonteksten i prosessen med å skape mening. De tar også i bruk ord, utsagn og fagbegrep de tidligere har hørt og lært andre kontekster. På den måten kan man si at elevene, gjennom ordene de bruker, tar del i både et her og nå-felleskap og i et utvidet litteraturfaglig fellesskap.

Språkforskeren Neil Mercer (2000) sier at i situasjoner hvor vi i fellesskap skal løse problemer eller skape mening ut fra noe, slår vi sammen våre intellektuelle ressurser til en felles "pott" som alle kan dra nytte av. Mercer bruker begrepet "interthinking" (2000, s. 1) for å beskrive denne måten å tenke sammen på. Alle de tre gruppene i denne studien støtter seg på hverandres bidrag i samtalene for å skape mening, og i tillegg hjelper de hverandre gjennom å drive en felles bevisførsel for de tolkningene som presenteres. De tenker altså sammen. På den andre siden viser samtalene at gruppe medlemmene må være villige til å dele av sine intellektuelle ressurser for at samteningen skal være produktiv. Eksempelene med at Silje ikke får svar på spørsmålene hun stiller om pistolmobilen og at en av elevene på T-gruppa avslutter hele gruppas tolkningsprosess ved å konkludere med at novella er vanskelig, viser at samtaleformen, eller det å tenke sammen, også kan virke bremsende på gode tolkningsmuligheter.

Når en leser viser *toleranse for tvetydighet, paradoks og usikkerhet*, som også er et av Blaus kjennetegn på performativ literacy, viser dette seg i at hen aksepterer at hen ikke forstår, og at lesingen fortsettes til tross for manglende forståelse. Usikkerheten blir ikke en hindring som stopper lesingen, men heller noe som stimulerer til undring og dermed vilje til å vente med å fastsette hva hen tenker om tekstens tolkningsmuligheter. Toleranse for tvetydighet, paradoks og usikkerhet står derfor i tett forbindelse med vilje til å utsette konklusjoner. "Sleppe unna" (Øyehaug, 2020) har absurde trekk, og den skaper usikkerhet hos leseren med uavklarte element og tvetydighet. Alle de tre gruppene i studien gir uttrykk for at de synes novella er vanskelig å forstå, men det er variasjon mellom gruppene når det kommer til hvordan de håndterer usikkerheten novella skaper hos dem som lesere. I tillegg til det absurde som ligger i prydgresset, pistolmobilen og katten på bildet, sår jeg-personen selv tvil om hendelsene i novella faktisk er reelle. S-gruppa og A-gruppa kommenterer dette i sine samtaler, og Ada sier hun synes denne delen av novella er vanskelig å forstå siden den er skrevet på en spørrende måte:

Ada: Jeg vet ikke, det var veldig... virket veldig usikkert i måten det var skrevet på, da

Alva: Mhm

Amund: Ja, prøver å få det til å... at man kan se det på mange forskjellige synspunkt, liksom, [prøver å]

Ada: [blir forvirra]

Amund: Ja, blir forvirra.

(Datamateriale, gruppe A)

Elevene forstår at det de til nå har tenkt var plausible tolkninger, kanskje må sees på med et nytt blikk. Amund oppsummerer senere de mange ulike måtene teksten kan leses på med å si at: "Det lager jo på en måte mange synspunkt for leseren, da" (Datamateriale, gruppe A). Amund og resten av gruppa viser at de ser kompleksiteten i teksten.

Til tross for at elevene synes denne delen av novella er tvetydig, dveler de ved tekstpassasjen og diskuterer hvordan de nå skal forstå de tidligere tolkningene sett i lys av den upålitelige fortelleren. På S-gruppa stiller Silje spørsmål til de andre om hva de tenker om den samme delen av teksten. Der hvor A-gruppa tar aktivt tak i det tvetydige, får Silje et mer passivt svar fra Siri: "Eh... ja... nei, der skjønnte jeg egentlig ikke så mye for det var så rotete om det hadde skjedd eller ikke skjedd" (Datamateriale, gruppe S). Silje får ikke respons fra gruppa, og hun konkluderer selv med at jeg-personen var usikker på om hen hadde ment å ta livet av katten. Silje problematiserer ikke sin egen konklusjon, og gruppa beveger seg videre i samtalen uten videre diskusjon. T-gruppa kommenterer ikke den upålitelige fortelleren i særlig grad, men de investerer tid i de usikre elementene i novella ved å stadig komme tilbake til de samme problemstillingene. Etter at samtalen har bølget tilbake til pistolmobilen, og elevene nok en gang har diskutert hva meningspotensialet kan være, sier Thea "samtidig skjønner vi jo ingenting" (Datamateriale, gruppe T). Gruppa ler og er enige om at de ikke har funnet en endelig forklaring på hva pistolmobilen er før de fortsetter diskusjonen. Dette eksempelet viser at T-gruppa på samme måte som A-gruppa aksepterer usikkerheten i samtalen. S-gruppa ser også at de ikke forstår, men de søker i større grad raske konklusjoner fremfor å bli værende i tvilen.

Blau regner også *vilje til å ta risiko* som et kjennetegn på autonome lesere, og definerer det å dele individuelle tolkninger med andre som vilje til å ta risiko. Når man deler en tolkning, har man også påtatt seg et ansvar for å argumentere for at tolkningen holder vann. Risikoen ligger da i at andre kan finne svakheter i argumentasjonen og at tolkningen kan kollapse (Blau, 2003). Elevene på S-gruppa har kun noen få ansatser til tolkninger, og de tar dermed lite risiko, mens elevene på A-gruppa og T-gruppa viser intellektuelt mot ved at de ofte deler tanker og tolkninger med hverandre. Samtidig møter de lite motstand fra medelevene, og de får dermed ikke testet om tolkningene er sterke eller svake gjennom argumentasjon. Risikoen elevene tar er derfor begrenset – selv blant de elevene som viser mest initiativ. I stedet for å sette hverandres tolkningsforslag på prøve, samarbeider elevene om å finne detaljer og tekstpassasjer i novella som kan være med på å støtte tolkningsforslagene som presenteres. Dermed testes hypotesenes plausibilitet ved å

utforske dem videre i fellesskap, og elevene "slipper unna" mye av ansvaret med å argumentere for at tolkningene deres er holdbare. I stedet for at hver og en påtar seg mye risiko, kan man kanskje si at risikoen reduseres noe ved at den spres utover i gruppa.

Alle de tre gruppene er bevisste sin egen manglende forståelse av ubestemtheter og andre tvetydige tekstelement i novella. *Metakognitiv oppmerksomhet* står sentralt i Blaus modell for litterær kompetanse, og han hevder at evne til metakognisjon er det kjennetegnet som tydeligst trer frem som best egnet til å differensiere mellom sterke og svake lesere (2003). Samtenkingen i gruppene gjør at elevene ikke bare må være bevisst sin egen manglende forståelse for å ta selvkorrektive grep i leseprosessen, den manglende forståelsen må også verbaliseres slik at de andre grupped medlemmene er klar over hvor i teksten det er behov for å bruke ekstra tid. På den måten synliggjør elevene sin egen metakognitive oppmerksomhet for hverandre samtidig som de kan hjelpe hverandre med å justere kursen i leseprosessen. Gjenlesing er særlig utpreget i T-gruppa sin samtale. Elevene vender stadig tilbake til de uavklarte elementene og de samme tekstpassasjene, og de holder seg svært tekstnært i samtalen. Grupped medlemmene utfører ingen radikale justeringer og reposisjoneringer, men forståelsen ser ut til å gjennomgå små endringer og utvidelser for hver gang de tar opp de samme temaene. Selv om A-gruppas samtale er mer lineær enn T-gruppas samtale, er det tilfeller av gjenlesinger også her – særlig gjenlesinger av tekstpassasjer som handler om prydgress. A-gruppa ser ut til å bruke gjenlesingene som støtte til tolkningsforslagene sine heller enn som verktøy for reposisjonering. Selv om gruppa ikke konkluderer før de nærmer seg slutten av samtalen, gir gjenlesingene dem støtte til å fastholde kursen de allerede har sett seg ut. Mangelen på forståelse er mest uttalt i S-gruppa. Alle på gruppa er åpne om at de har vansker med å skape mening i novella, og de viser dermed metakognitiv bevissthet. Forskjellen fra de andre gruppene, er at elevene på S-gruppa tar få selvkorrektive grep for å øke forståelsen og at de i liten grad hjelper hverandre til å forstå ved å bidra med sine egne tanker om teksten. I stedet for å utforske de uklare tekstpassasjene grundigere, velger elevene å la de ligge og heller flytte fokus over til mer kjente måter å møte en tekst på. Det er vanskelig å si om dette skyldes manglende tolkningskompetanse, eller om det skyldes andre faktorer. Resultatet blir at i dette konkrete tilfellet utviser elevene i S-gruppa svak evne til å selvkorrektive grep slik at den uttalte forståelsen øker.

## 5.5 Oppsummering av analysekapittelet

Som en første inngang til datamaterialet, valgte jeg å foreta en tematisk kartlegging av gruppesamtalene. Riis-Johansen (2020) skriver at en slik kartlegging kan tydeliggjøre hvilke tema det snakkes om, hvor ofte temaene kommer opp i samtalen og hvordan temaene er knyttet til hverandre. Problemstillingen min er utformet slik at det faller seg

naturlig å undersøke hvordan elevene responderer på teksten de leser. En tematisk kartlegging er derfor av interesse for å finne ut om noen tema vektlegges mer enn andre. Selv om disse initierende analysene ikke er synlige i analysekapittelet, har de likevel spilt en viktig rolle. Som eksempel på hvordan en slik kartlegging kan hjelpe analysene, vil jeg trekke frem elevenes stadig tilbakevending til pistolmobilen, prydgresset og katten på bildet. Vektleggingen av disse tre tekstelementene førte frem til at jeg i analysene blant annet kunne velge ut *ubestemthet* som en kategori å undersøke nærmere.

Elevenes affektive interaksjon med teksten gir dem ulike utgangspunkt for teksttolking. Felles for dem alle er likevel at reaksjonene er tett sammenvevde med det elevene opplever som ubestemtheter i novella, og det er nettopp disse ubestemthetene elevene dweler ved. Iser (1981) sier at ubestemtheter fungerer som et koblingspunkt mellom tekst og leser, og datamaterialet mitt viser at i denne sammenkoblingen utløses affekt. Den vanskelige teksten har blant annet påkalt forvirring, overraskelse og frustrasjon i elevene. Affektene realiserer ulike tolkningsmuligheter i novella, og dermed ivaretar elevene det faglige fokuset i samtalen gjennom reaksjonene de utviser. Elevene tar i bruk både erfaringer fra sin egen livsverden og erfaringer med konvensjonell tekstanalyse i prosessen med å tolke ubestemtheter og når de skal skape sammenheng i teksten som helhet. Ved å trekke inn affektbegrepet i analysene av de elevstyrte samtalerne, har jeg ikke bare fått påvist *at* den vanskelige teksten skaper en reaksjon i leseren – jeg har også fått kategorisert *hvilke* reaksjoner den vanskelige teksten skaper. Bruken av Felskis affektbegrep i kombinasjon med Isers ubestemtheter og tomme rom er dermed med på å berike forståelsen av hva som skjer når elever møter en vanskelig tekst.

Mercer (2000) har forsket på hvordan elever snakker og tenker sammen i problemløsingssituasjoner og ut fra dette har han modellert tre ulike samtaletyper; *eksplorerende, disputtpregede og kumulative* samtaler. I disputtpregede samtaler er deltakerne kompetitive og kritiske. I slike samtaler utviser deltakerne uvilje mot å se en sak fra andres perspektiv og de forsvarete stadig sitt eget syn på saken (Mercer, 2000, s. 97). Kumulative samtaler preges av at deltakerne er ukritiske, ikke-kompetitive, støttende og konstruktive. I meningsskapingsprosessen bruker deltakerne hverandres bidrag i arbeidet med å konstruere et felles perspektiv på samtaleemnet, men uten at disse bidrag har møtt kritikk eller blitt diskutert (Mercer, 2000, s. 32). I eksplorerende samtaler er deltakerne engasjerte og gir hverandre konstruktiv kritikk. Slike samtaler er preget av at deltakerne i fellesskap finner nye måter å skape mening på ved å utfordre hverandre og ved å revidere tidligere antakelser og meninger. Ifølge Mercer har eksplorerende samtaler mest potensial for læring (Mercer, 2000, s. 153).

Mercers samtaletyper er idealiserte modeller, og autentiske samtaler vil variere for mye til at de er identiske med modellene. Man kan likevel se noen særtrekk fra en eller flere

modeller i de fleste samtaler. Til tross for at det er ulikheter i strukturen i de tre samtaler som utgjør datamaterialet for min studie, må alle tre kunne sies å ligne mest på kumulative samtaler. Elevene gir hverandre positiv respons underveis i samtalen og de hjelper hverandre med å finne tekstpassasjer som støtter opp under tolkningsforslagene som presenteres. Også de elevene som har en mer tilbaketrukket rolle er med på å støtte gruppa selv om de ikke nødvendigvis uttrykker dette eksplisitt. Et eksempel på dette er Alvas bekreftelse av A-gruppa sine tolkningsforslag. Hun gir ofte tilbakemeldingssignaler som "mhm" og "ja". Disse tilbakemeldingssignalene er med på å vise at Amund og Adas innspill er forstått og akseptert, og på den måten er bidragene hennes viktige for å oppmuntre til videre utforskning av novella. Ingen av elevene i de tre gruppene setter hverandres tolkninger på prøve. Det er svært lite kritikk å spore, og tolkningsforslagene som presenteres må ikke gjennom noen utførlig diskusjon før gruppa aksepterer dem. Den kumulative samtaletypen er effektiv i problemløsingssituasjoner siden elevene raskt bygger en felles meningsforståelse, men samtidig glipper også noe av læringspotensialet i tolkningsprosessen siden elevene ikke møter kritikk. De behøver dermed ikke å ta særlig ansvar for tolkningenes holdbarhet. I stedet for at hver og en påtar seg mye risiko, kan man kanskje si at risikoen reduseres noe ved at den spres utover i gruppa.

Sheridan Blaus (2003) modell ligger til grunn for analysene av hvordan elevenes viser performativ literacy i samtaler sine. Et av punktene i Blaus modell omhandler nettopp vilje til å ta risiko. Selv om elevene sprer risikoen utover i gruppa i stedet for å påta seg risikoen alene, er dette likevel tegn på performativ literacy. De øvrige analysene viser at elevene stort sett opprettholder konsentrasjonen selv om de støter på motstand i lesingen av novella, men at de i vekslende grad tolererer ambivalens og det å utsette konklusjoner. Den metakognitive bevisstheten er sentral i Blaus modell, og elevenes egen overvåking av leseprosessen viser at det er variasjoner mellom gruppene når det kommer til valg av strategier som kan hjelpe dem med å øke forståelsen for teksten. Blaus sin modell er delvis overlappende med Örjan Torells (2002b) modell. Jeg vil videre kort komme inn på hvordan Torells begreper kan brukes for å utvide perspektivet på hvordan elevenes litterære kompetanse kommer frem i gruppesamtaler.

Torells konstitusjonelle kompetanse handler om leserens unike evne til å skape fiktive fortellinger. Dette vil være vanskelig å få frem i analysesammenheng, og derfor er det performanskompetanse og literary transfer/overføringskompetanse som er aktuelle å kommentere. Performanskompetansen hos Torell handler om innlærte konvensjoner for lesing av skjønnlitteratur. S-gruppa viser performanskompetanse gjennom bruk av fagspråk og i forståelse av tekststruktur. Også de to andre gruppene viser at de har lært konvensjoner for skjønnlitterær lesing gjennom diskusjoner med analytisk fokus. Literary transfer/overføringskompetanse handler om leserens evne til å koble tekstens innhold til sin egen livsverden. Tidligere skandinavisk forskning (Torell 2002a; Penne 2013; Rødnes

2014) viser at elever har lav performanskompetanse og at de ofte leser med for stor nærhet til teksten. S-gruppa har stor avstand til teksten gjennom hele samtalen og de tegner ikke opp linjer mellom karakterene i novella og seg selv. De andre gruppene har mer nærhet mellom egen livsverden og tekstens jeg. T-gruppa viser for eksempel at de trekker inn egen livsverden i samtalen når de trekker paralleller mellom novellekarakterenes forhold til pistolmobiler og sitt eget forhold til mobiltelefoner. Samtidig gjør motstanden i novella det vanskelig å legge mye av seg selv inn i teksten, og distansen mellom tekstens jeg og elevenes selv opprettholdes. S-gruppas samtale viser at de har god performanskompetanse, men det distanserte forhold til karakterene i novella kan tyde på at de har overføringsblokkering (Torell, 2002a). T-gruppas veksling mellom nærhet og distanse kan vitne om mer balanse i performans- og literary transfer/overføringskompetansen.

Litterær kompetanse kommer til uttrykk på flere vis, og den ene analysemodellen utelukker ikke nødvendigvis bruk av den andre – modellene får frem ulike sider av leserens litterære kompetanse. En "mangel" ved Torells modell, slik jeg ser det, er fraværet av den metakognitive dimensjonen Blaus modell inneholder. Det er en av hovedgrunnene til at jeg har valgt å legge mest fokus på Blau i mine analyser.

## 6 OPPSUMMERENDE DRØFTING

Utgangspunktet for undersøkelsen i masterprosjektet har vært problemstillingen "Hva skjer når tre grupper med 15-16-åringer møter en skjønnlitterær tekst som byr på motstand i norskfaget?". Elevenes gruppesamtaler viser at det skjer en hel del – mer enn det en masteroppgave har rom for å ta tak i. Hovedfunnene i analysene jeg har foretatt er at *elevene dveler ved ubestemtheter i teksten, elevene tar i bruk både leserorienterte og tekstorienterte lese måter i møtet med den vanskelige teksten og at meningen i teksten konstrueres i fellesskap*. Analysene viser at elevenes dveling ved ubestemtheter er selve fundamentet i gruppesamtalene. Alt elevene foretar seg i gruppesamtalene er et direkte resultat av hvilke ubestemtheter de dveler ved, og hvordan de forholder seg til disse. Det er derfor mer eller mindre umulig å diskutere funnene i undersøkelsen isolert. I drøftingen blir derfor elevenes valg av lese måter og elevenes meningsskaping tett flettet sammen med elevenes dveling ved ubestemtheter.

Både Rødnes (2014) og Kjelen (2022) peker ut vektlegging av elevens individuelle erfaring og vektlegging av analyse og sjangerlære som to klare tendenser innen litteraturdidaktikken i Norden (jf. kap. 2.2). Begge disse to tendensene i litteraturdidaktikken møter kritikk:

Problemet med en lærercentrert, formidlingsorientert litteraturundervisning er, at man let kommer til at prioritere faglig *opdragelse* på bekostning av elevenes subjektive opdagelse. Problemet med en vidtgående elevcentrert, leserorientert litteraturundervisning er motsatt, at man let kommer til at prioritere elevenes subjektive *opdagelse* på bekostning av faglig opdragelse (Hansen&Gissel, 2021, s. 42, forfatterens markeringer)

Kritikere av leserorientert undervisning sier at elevene ikke lærer hvordan de skal lese på en litteraturfaglig måte og at de dermed ikke blir deltakere i en litteraturfaglig diskurs. Kritikere av den tekstorienterte undervisningen sier denne retningen har overdrevent fokus på literacy og redskapsdimensjonen av norskfaget (Kjelen, 2022, s. 3).

Det kan trekkes paralleller mellom de to tendensene i litteraturundervisningen og utvikling av litterær kompetanse hos elevene. En leserorientert litteraturundervisning gjør at elevene blir oppfordret til å lese seg selv inn i tekstene. I Torells modell samsvarer dette med literary transfer/overføringskompetanse, det vil si overføringen mellom leserens erfaringsverden og teksten (2002b). Literary transferkompetanse kan for eksempel komme til syne ved at elevene viser empati med karakterene i teksten de leser eller at de kjenner seg igjen i karakterenes liv og handlingsmønster. Den tekstorienterte undervisningen vil trene elevene i fagbegreper og kulturelt aksepterte analysekonvensjoner, noe som



sammenfaller med performanskompetansen i Torells modell (2002b). Slik kompetanse kan for eksempel vises i elevenes forståelse for fortellerteknikk, indre og ytre konflikter i teksten, komposisjon, tema mm. Hos Blau vil både leserorienterte fortolkninger og tekstorienterte analyser inngå som en del av tekstuell literacy. Blau mangler den konkrete koblingen mellom tekst og leser som Torell har, men koblingen inngår som en del av den tekstuelle og den intertekstuelle literacyen i hans modell (Fodstad & Thomassen, 2020).

Kjelen (2022) har kritisert vektleggingen av elevenes følelser og opplevelser i litteraturundervisningen, og har drøftet ordet "faglighet" for å undersøke ulike måter å drive litteraturundervisning på som er mer faglig forankret. Kjelen er imidlertid positiv til de siste årenes dreining mot en litteraturundervisning basert på teksten som forståelsesobjekt (jf. Johansen, 2015; Gourvennec, 2017; Sønneland, 2019), siden dette nettopp vil fordre faglig forankring (Kjelen, 2022). Kjelen ser en slik litteraturundervisning som "eit mogleg svar på «kosefokuset» som ein har sett tendensar til i den nordiske skulens litteraturundervisning" (Kjelen, 2022, s.6, forfatterens markering). Ensidig litteraturundervisning, enten den er leserorientert eller tekstorientert, kan skape skjevhet i elevenes litterære kompetanse. Ved å følge Biestas (2009) idé om at læring er en reaksjon på annerledeshet, er det et poeng å lese med nærhet til teksten nettopp for å kunne reagere på det man leser. Vanskelige tekster har ofte denne annerledesheten – det er det som gjør dem vanskelige – og derfor kan man si at slike tekster også kan brukes når leserorienterte lese måter er målet. Elevenes affektive reaksjoner på annerledeshet vil være knyttet til teksten og dens kompleksitet, og den leserorienterte lese måten vil dermed forholde seg faglig ved at den er knyttet til teksten som forståelsesobjekt.

Toril Moi (2017) og Rita Felski (2015) åpner opp for leserorienterte lese måter hvor individets erfaringer og reaksjoner er selve utgangspunktet for lesingen. Mois oppfordring om å starte undersøkelsene av en tekst med det man selv ikke forstår, gjør at man som leser kommer tett på teksten. Undersøkelsen min viser at elevenes fokus i gruppesamtalene er initiert av deres egen forvirring, og de undrende spørsmålene de stiller til ubestemthetene i novella ligner på Mois "hvorfor dette?"-spørsmål (2017, s. 37). Spørsmålene lar elevene undersøke teksten med genuin undring og nysgjerrighet fremfor mistenksomhet. Felskis affektbegrep kan være nyttig når leserens reaksjon på en tekst skal studeres. Hvordan fortøner reaksjonen seg? Er det sjokk, skam, glede, uro – eller noe helt annet? De affektive responsene elevene utviser er med på å vise hva som oppleves som subjektivt relevant, og her gjør leserorienterte lese måter seg synlig i gruppesamtalene. I undersøkelsen min har jeg tatt i bruk Rita Felski (2008) sin modus sjokk for å se nærmere på elevenes affektive interaksjon med teksten. Spor av sjokk kommer blant annet til syne i S-gruppas samtale ved at elevenes etiske normer bryter med novellas beskrivelse av å

gi barn våpen i 10-årgave. Elevene i T-gruppa viser også gjenkjennelse<sup>22</sup> i forholdet jeg-fortelleren i novella har til teknologi. I tillegg viser elevenes affektive interaksjon med teksten at de er tydelig forvirret i møtet med de absurde og bisarre ubestemthetene i novella som forstyrrer prosessen med å skape mening. Flere av elevene er frustrerte over at de ikke forstår teksten, men samtidig viser elevene at slike reaksjoner kan brukes konstruktivt ved at en elevs frustrerte innspill til gruppesamtalen kan lede en annen elev inn på en utvidet refleksjon av det samme emnet. Elevenes affektive reaksjoner er i så måte med på å bestemme retningen samtalene får og påvirker dermed selve meningsskapingprosessen.

Tekstorienterte lese måter tas også i bruk underveis i elevenes gruppesamtaler. Ubestemthetene i Øyehaug's novelle (2020) representerer en annerledeshet elevene ikke kjenner igjen fra sitt eget liv, og inviterer dermed til å ta i bruk tekstorienterte lese måter siden de skaper distanse mellom tekst og leser. I diskusjonene om hva ubestemthetene betyr, siterer elevene fra novella ved flere anledninger, og dette kan forstås som at de bruker teksten aktivt som "bevis" på at tolkningene de presenterer er fundert i teksten.

Elevene tyr til konvensjonell tekstanalyse flere steder i gruppesamtalene. I noen av disse tilfellene blir elevene værende lenge i den analytiske samtalen, og de produserer få tolkninger så lenge samtalen kretser rundt tekstelement som for eksempel virkemidler og komposisjon. Andre ganger kan det se ut til at elevene bruker disse innslagene av analyse som et sted for å "hvile tankene", før de gyver løs på nye tolkningsforsøk. Eksempelet under viser at i det A-gruppas fortolkning av prydgresset ser ut til å stagnere, bryter Amund inn og vrir fokuset over til en mer tekstorientert tilnærming til teksten.

Amund: Men det er jo på en måte et vendepunkt i den teksten her, da. Det er jo...  
hvor mener egentlig dere at det er? Kanskje det... Jeg mener kanskje at det er når hun... kanskje lurer på hvor katten ser, også kanskje hun ser seg selv i den situasjonen kanskje..."

(Datamateriale, gruppe A)

Amunds inngripen fører ikke til noen stor diskusjon om vendepunktet, de andre er enige med ham, men bruddet i samtalen er likevel viktig siden det gjør at gruppa flytter fokuset fra prydgresset og over til katten på bildet. Her hjelper analysen til med å drive tolkningsarbeidet fremover.

---

<sup>22</sup> Gjenkjennelse er en av de fire modusene Felski (2008) opererer med. Felski tolker Aristoteles sitt begrep *anagnorisis* dithen at det ikke forutsetter identifikasjon med teksten, men at leseren kan gjenkjenne noen fenomener eller følelsesmønstre i teksten selv om den ellers oppleves fremmed. I analysekapittelet har jeg valgt å fokusere kun på sjokk som affekt på grunn av det begrensende omfanget i masteroppgaven, men jeg inkluderer et eksempel på en annen modus her for å illustrere at elevene leser med nærhet til teksten på mer enn én måte.

Gjennomgående for alle gruppesamtalene er at elevenes bruk av språklige dempere vitner om at de er relativt trygge i analysesituasjoner og litt mer usikre når det gjelder fortolkning. Dette er noe motstridende med både Torell (2002) og Kjelen (2015) sine funn om at nordiske elevers lese måter domineres av deres egne erfaringer og følelser. Undersøkelsen min viser at informantene bruker analysen som et sted de kan hente seg inn, at analysen er et slags "tilfluktssted" hvor de opplever mestring, når fortolkningsarbeidet blir for krevende. Kanskje henger dette sammen med "drillpraksiser" fra den tidligere litteraturundervisningen elevene har fått, eller nettopp det at elevenes tidligere bekjentskap med tolkning har handlet om hvordan teksten speiler eleven selv? Elevene veksler mellom leserorienterte og tekstorienterte lese måter, mellom estetiske og efferente lese måter, ut fra hva de opplever som hensiktsmessig for å komme videre i arbeidet med novella. Felski sier at "[...] the affective and analytical aspects of meaning are closely intertwined" (Felski, 2015, s. 178), og elevenes vekslning mellom distanse og nærhet til teksten støtter Felskis påstand om litterære lesninger bærer med seg flere dimensjoner. Gruppesamtalene viser at analyse er velkjent terreng, mens tolkningsarbeid knyttet til teksten som forståelsesobjekt er nytt, ukjent og anstrengende.

Tidligere studier har sett på hvordan elever utforsker vanskelige tekster og hvordan de vanskelige tekstene kan skape engasjement (jf. Johansen, 2015; Sønneland, 2019). Etter mitt syn er resultatene av de tidligere studiene svært nyttig og relevant kunnskap å ta med seg inn i planleggingen av litteraturundervisningen. Undersøkelsen min bygger på Johansens (2015) og Sønnelands (2019) forskning, men jeg har utvidet forståelsen for det didaktiske potensialet i vanskelige tekster ved å i tillegg trekke inn affekt som en kategori i analysen. Her skiller undersøkelsen min seg fra andre studier av tekster med motstand. Ved å studere den affektive interaksjonen mellom elev og tekst, har jeg fått et mer detaljert bilde av elevenes lesing av den vanskelige teksten og av arbeidet deres med å skape mening. Analysen av affekt viser hva elevene reagerer på, hvordan de reagerer og hvordan de bruker reaksjonen i meningssskapingprosessen. Et konkret eksempel på dette er Siljes sterke reaksjon på at barn får pistolmobil i bursdagsgave, og hvordan hun bruker sin egen reaksjon som en indikator på at de etiske normene i samfunnet i novella står for fall. Når kunnskap om elevenes affektive reaksjoner er etablert, kan det hjelpe læreren med å velge hva slags litteratur hen tar med inn i klasserommet.

Hvis oppøving av faglige, leserorienterte lese måter er målet, kan tekster som river og røsker i elevenes forventningshorisont skape affektive reaksjoner. En innvendig mot slik bruk av tekster, er at læreren kan legge føringer for elevenes leseprosess ved å velge tekster som er så opprivende at man som leser nærmest er "tvunget til" å reagere på dem. Reaksjon for reaksjonens skyld er ikke målet med å lese vanskelige tekster, tanken er heller å skape rom for en reaksjon som kan lede til at tekstens aktualiseringsmuligheter blir realisert. Tekster som opplagt bryter med etiske normer, eller som provoserer på annet

vis, vil legge til rette for blant annet sjokk som affektiv respons. Her er det viktig å være bevisst i tekstvalg slik at elevene møter ulike typer tekster og dermed får uttrykt ulike typer affekt. Affektene elevene utviser kan lede frem til tekstutforskning som ikke baserer seg på mistenksomhet, men som er fundert i undring. Siden affekt er knyttet til individet kan også samtaler som kretser rundt ulike affektive reaksjoner realisere flere sider av tekstens potensial og legge til rette for meningsforhandlinger.

Analyser av datamaterialet mitt viser at meningsskapingen i novella foregår i *felleskap* mellom elevene på de respektive gruppene. Blau (2003) hevder at en leser har begrenset oppmerksomhet, og ved å samtale om litteratur kan elevene hjelpe hverandre med å legge merke til mer av det som foregår i teksten. Gruppesamtaler er imidlertid i seg selv ingen garanti for felles meningsskaping – en eller flere elever kan dominere samtalen og på den måten lede meningsskapingen. Gruppesamtaler legger likevel mer til rette for felles tenking og forhandling enn det lærerstyrte diskusjoner gjør. I klasserommet er interaksjonen mellom elever og lærer ofte preget av instruksjon, respons og evaluering eller feedback. Dette mønsteret kalles IRE- eller IRF-struktur (Sinclair & Coulthard, 1975; Howe & Abedin, 2013). En IRE-struktur kan illustreres ved at en lærer stiller et spørsmål, elevene svarer og læreren evaluerer ved å gi elevene en respons som for eksempel "fint" eller "riktig". IRF-strukturen innebærer at læreren stiller oppfølgingsspørsmål eller på annen måte gir feedback som følger opp elevens respons (Mercer & Dawes, 2008, s. 144). IRE-/IRF-strukturen kan være hensiktsmessig hvis målet er å overvåke elevenes kunnskap om, eller forståelse av, et emne (Hardman, 2008). Det er imidlertid verdt å merke seg at IRE-/IRF-strukturen er en dialogform som er dominert av lærerens tankegang, og elevenes deltakelse er derfor begrenset.

Masterprosjektet mitt løfter frem elevens meningsskaping som det mest interessante å studere, og dette understrekes også i problemstillingen min. Det innebærer at i dette tilfellet er det helt nødvendig at læreren trer tilbake og lar elevene selv ta styringen i samtalen. Blau skriver at samtalsens betydning i tilegnelsen av litterær kompetanse er uvurderlig – særlig i mindre grupper siden dette gjør at deltakerne må være mer aktive og at samtalen derfor blir mer intens. Mindre grupper kan legge til rette for genuin meningsforhandling, mens undervisning kan undertrykke dette siden det der typisk handler om å overlevere en fortolkning (Blau, 2003, s. 55). Hennig støtter synet om at elevstyrte grupper fungerer best, og sier at man i slike grupper vil få mer komplekse samtaler fordi elevene tar eierskap over samtalen når de skaper mening gjennom lesing og gjennom dialog med noen med jevnbyrdig perspektiv (2012, s. 126-128). Ved å tone ned, og til og med fjerne, lærerens tilstedeværelse i samtalen, blir forholdet mellom deltakerne i samtalen jevnere, og elevene kan drive forhandlinger om mening og verdier på et mer likeverdig nivå (Hardman, 2008; Blau, 2003).

Både undervisningen i forkant av undersøkelsen min og de elevstyrte gruppesamtalene i datainnsamlingen legger til rette for at tekstforhandlinger kan finne sted i 1ST. I norskundervisningen forut for datainnsamlingen viser elevene at de fra ungdomsskolen er kjent med tekstanalyse og at de kan identifisere litterære virkemidler i tekst. Det blir også tydelig at selv om de har brukt tid på analyse i ungdomsskolen, er de mindre kjent med å samtale om litteratur – og særlig er det uvant å diskutere uten at læreren deltar i samtalen. Det kommer også frem at elevene helst vil ha en oppsummering, en slags tolkningsfasit, fra lærer etter at de har snakket med hverandre om tekster. Elevene gir altså selv uttrykk for at de ønsker en struktur i undervisningen hvor læreren har en aktiv rolle i litteratursamtalene. Dette kan tyde på at de er utrygge på sin egen litterære kompetanse. Kanskje kan elevenes ønske om lærerens involvering også være et resultat av tidligere erfaring med mistenksom lesing? Elevenes tidligere lesestrategier har gått ut på å finne en skjult mening i teksten, og de trenger lærerens godkjennelse på at de har forstått teksten "riktig".

I delkapittel 5.2 gjengis en passiar fra gruppesamtalen til S-gruppa hvor elevene snakker om at de synes ubestemthetene i Øyehaug's novelle (2020) var vanskelig å forstå, og Silje uttaler at hun ikke leser vanskelige tekster når hun leser for fornøynsens skyld. Simen repliserer med at "[...] Det er jo en grunn til at vi må analysere det her" (Datamateriale, gruppe S). Denne passieren er ikke bare interessant i forbindelse med gruppas forståelse av ubestemtheter i novella, men det er også interessant med tanke på å forstå elevenes litteratursyn. Her kan det se ut til at elevene lager en dikotomi mellom tekster som leses for underholdningens skyld og tekster som krever analyse. Her kan man stille spørsmål ved om elevenes litteratursyn også kan knyttes til deres tidligere erfaring med (mistenksom) lesing i skolen. Har elevene en forståelse av at den litteraturen de møter i klasserommet har en skjult mening som skal avdekkes gjennom analysen, mens den litteraturen de selv velger å lese på fritiden er "fritatt" fra overflate og dybde-perspektivet? Elevenes skille mellom skolelesing og fritidslesing har paralleller til det å lese inne i og utenfor det akademiske rommet. Felski ønsker som tidligere nevnt å lukke gapet mellom disse to posisjonene. Kanskje kan nettopp Felskis (2009) neofenomenologiske perspektiv hvor subjektets engasjement i lesingen vektlegges, være med på å redusere det opplevde skillet mellom skolelesing og fritidslesing.

Min undersøkelse baserer seg på at elevene skal jobbe kollektivt i mindre grupper for å bryte med klasseromsstrukturen hvor læreren evaluerer elevenes utsagn og på den måten styrer samtalen. Det metodiske valget med gruppesamtale kan selvsagt problematiseres. Ved å heller observere hva elevene får ut av en vanskelig tekst på egenhånd, ville jeg fått et klarere bilde av hver enkelt elevs litterære kompetanse enn det som kommer frem når elevene jobber i grupper. Elevenes egenrefleksjon kunne også ha vært med på å utvide

forståelsen min av hvordan de selv opplevde gruppesamtalene og arbeidet med å skape mening i en vanskelig tekst. Kanskje hadde resultatet av undersøkelsen vært et annet om undervisningsdesignet ble utvidet slik at det også inkluderte et gruppeintervju eller en klasseromssamtale i etterkant av de elevstyrte samtalene? I et intervju eller en klasseromssamtale kunne jeg stilt oppfølgingsspørsmål og oppmuntret gruppene til videre utforsking av ubestemtheter i novella. Ved å få litt drahjelp rundt noen uklare element i teksten, kunne kanskje de mindre aktive elevene fått vist mer av den litterære kompetansen sin. På den andre side kunne det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev ha underminert elevenes egne tolkninger til fordel for mine egne tanker.

Til tross for at det er flere gode grunner til å studere elevene på individnivå, mener jeg at analysene viser hvorfor det kollektive arbeidet er mest fruktbart når det å studere meningsskaping er det overordnede målet med undersøkelsen. Så, hva skjer i fellesskapet som ikke skjer når elevene jobber individuelt? Ifølge psykologen Lev S. Vygotsky er interaksjon med andre essensielt for at læring skal kunne finne sted (1979). Overført til denne undersøkelsens kontekst vil det innebære at elevens læring om hvordan mening kan skapes er avhengig av samhandling med medelever. Eleven kan kanskje greie å skape mening i den vanskelige teksten på egenhånd, men sjansen for at eleven får læringsutbytte av meningsskapingprosessen er større om denne foregår i samhandling med andre.

Etter piloten ba elevene om å få utvidet den individuelle forberedelsesfasen fra 10 til 20 minutter. Det er interessant å merke seg at selv om elevene hadde relativt god tid til å danne seg individuelle oppfatninger av Øyehaug's novelle (2020), bærer ikke gruppesamtalene preg av å inneholde "ferdige" tolkninger elevene har produsert i forberedelsesfasen. I stedet for å legge frem en rekke tolkninger, stiller elevene hverandre spørsmål og innleder samtalesekvenser om element i teksten de ikke forstår. Elevene bruker hverandre aktivt for å skape mening i det de selv ikke får taket på. Når elevene bedriver samtanking<sup>23</sup> på dette viset, drar de nytte av hverandres intellektuelle ressurser for å komme frem til løsninger de ikke nødvendigvis hadde fått til på egenhånd (Mercer, 2000). Hvis elevene i tillegg hadde forstått teksten ulikt, og dermed måtte argumentert for sine respektive lesninger, ville de kunne ha realisert enda mer av tekstens potensial.

Også Smidt vektlegger fellesskapet når han sier at mening skapes gjennom kollektivt arbeid (2018, s. 84). Gruppesamtalene viser at ubestemthetene i novella skaper forstyrrelser i forståelsen, og elevene jobber intenst med å skape mening i teksten. Forståelse og meningsskaping er grunnleggende for menneskers orientering i livet (Matre et. al 2021). Vi kan ikke la være å lete etter mening eller søke forståelse i andres ytringer. Elevene går, bevisst eller ubevisst, inn i arbeidet med litteraturen med meningsskaping som mål, og de tar i bruk flere strategier for å nå målet. En av strategiene som kommer

---

<sup>23</sup> Jf. Mercers begrep "interthinking" forklart i kap. 5.4 (Mercer, 2000, s. 1)

tydeligst frem, er at de bygger på hverandres tidligere utsagn og på den måten utvider tolkningene i fellesskap. Dermed viser de at i meningsskapingprosessen er både den som snakker og den som lytter aktive deltakere<sup>24</sup>. Vekslingen mellom leserorienterte og tekstorienterte lese måter må også kunne sies å være en strategi for meningsskaping. Som eksempel trekker T-gruppa inn et fremmed element fra novella – jeg-fortellerens forhold til pistolmobilen – og sammenligner det med noe kjent fra sin egen livsverden – deres eget forhold til mobiltelefoner. På denne måten bruker de rekontekstualisering<sup>25</sup> for å skape mening. Analysene viser at meningsskapingen som skjer i forbindelse med lesingen av Øyehaug's novelle (2020) har flere dimensjoner. S-gruppa forlater fortolkningsprosessen når den blir for krevende, og går over til mer konvensjonell analyse. Denne strategien viser at meningsskaping ikke bare handler om fortolkning og det å skape sammenheng i tekstens ubestemtheter. Elevene i S-gruppa abstraherer ikke på samme måte som de andre gruppene, men de får like fullt til å skape mening i enkeltelement som for eksempel komposisjon og vendepunkt i novella.

I analysekapittelet finner jeg spor av elevenes performative literacy iblant annet evnen til å tåle ambivalens og vilje til å utsette konklusjoner. Selv om jeg peker på at gruppenes performative literacy er ulik, og at det også er ulikheter internt på gruppene, er det viktig å være oppmerksom på at analysene kun viser et utsnitt av elevenes totale performative literacy. Også Hennig poengterer at det er vanskelig for læreren å studere selve leseprosessen og at den *uttrykte* litterære kompetansen ikke nødvendigvis viser elevens *faktiske* kompetanse<sup>26</sup> (2017). En faktor som for eksempel gruppesammensetning kan være med på å påvirke samhandlingsmønsteret i gruppa. Samhandling er essensielt for samtaleforløpet i gruppene, og det vil igjen påvirke hvilke deler av den performative literacyen elevene viser frem. Hvis for eksempel Silje hadde fått mer respons fra de andre gruppe-medlemmene på de undrende spørsmålene hun stilte om pistolmobilen, hadde kanskje diskusjonene og tolkningene tatt en annen retning i S-gruppa. Da ville kanskje andre sider av Siljes performative literacy blitt avdekket. Grupper som er mer homogene kan også ha større sjanse for å reagere likt på ubestemtheter i teksten, og på den måten vil selve arbeidet med å skape en kollektiv forståelse av novella kunne gli lettere. På den andre siden vil homogene grupper kunne miste noe av potensialet for genuin meningsforhandling. Hvis elevene i utgangspunktet er enige, vil færre perspektiv være representert i gruppa.

---

<sup>24</sup> Jf. M. Bakhtin's tanker om ytringens adressivitet (2005, s. 39).

<sup>25</sup> Rekontekstualisering defineres som "the dynamic transfer-and-transformation of something from one discourse/text-on-context [...] to another" (Linell, 1998, s. 154).

<sup>26</sup> Vibeke Hetmar (1996) prøver å løse dette problemet ved å skille mellom kompetanse og faglighet. Hetmar begrunner skillet mellom kompetanse og faglighet med å argumentere for at kompetanse er en prosess og på veien mot faglighet.

Forskningsspørsmålene mine har vært med på å styre hvilke deler av elevenes gruppesamtaler jeg har konsentrert meg om. Det vil derfor være trekk ved samtalen som ikke blir belyst i analysene mine, men som likevel er interessante å undersøke. En mer detaljert samtaleanalyse kan for eksempel være med på å avdekke dialogmønstre og kommunikative strategier elevene tar i bruk i samtalen. Slike undersøkelser kan være fruktbare med tanke på å bruke funnene for videre oppøving av samtalekompetanse.

Etter mitt syn kan vanskelige tekster helt klart ansees som en ressurs i norskfaget, både når det gjelder å lese med distanse og nærhet til tekst. Hansen & Gissel hevder at "[d]en undersøgelsesorienterede litteraturredaktik insisterer på at skabe et samspil mellem opdagelse og opdragelse på flere niveauer" (2021, s. 42). Jeg stiller meg bak dette utsagnet. Analysene jeg har foretatt taler for at vanskelige tekster kan være med på å skape balanse i elevenes litterære kompetanse ved at de inviterer til både tekstorienterte og leserorienterte lese måter. Jeg vil imidlertid presisere at det ikke er meningen min at den vanskelige teksten kun skal fungere som et verktøy for utvikling av forskjellige lese måter. Teksten selv, og den åpne utforskningen av den, må få stå i sentrum. Elevenes undring er utgangspunktet for undersøkelsen av den vanskelige teksten, og dermed må læreren også være åpen for at arbeidet med teksten kanskje tar en annen vending enn den hadde forestilt seg på forhånd. Undring kan vanskelig planlegges – det er noe av det som gjør utforskning av tekst interessant.

Punktet om metakognitiv oppmerksomhet står sentralt hos Blau (2003). Alle gruppene viser performativ literacy gjennom metakognisjon. Elevene er bevisste på hva i teksten de ikke forstår, og de eksponerer sin egen usikkerhet for å kunne ta selvkorrektive grep i leseprosessen. For å løfte metakognisjonen enda et hakk opp, kan det være fordelaktig å vise elevene hvordan de også kan dvele mer ved det som forårsaker affekt. Elevene viser forvirring gjennom spørsmålene de stiller hverandre i samtalen, men de stiller ikke spørsmål ved hvorfor de stiller nettopp disse spørsmålene. Her kan man bygge videre på Mois "hvorfor dette"-spørsmål (2017), og la elevene få trening i å spørre seg selv hvorfor de reagerer som de gjør i møtet med teksten slik at de kan bli enda mer bevisste sin egen leseprosess. Kanskje er dette et hvor læreren bør innta en aktiv rolle i samtalen? Læreren kan hjelpe elevene med å ta i bruk metaspråk i refleksjonene slik at elevenes affektive reaksjon kan forklares på en faglig måte. Da vil den metakognitive oppmerksomheten bli enda mer fremtredende i elevenes performative literacy.

Mercer (2000) mener at eksplorerende samtaler har mest læringspotensial. Selv om de tre gruppesamtalene i datamaterialet mitt ligner mest på kumulative samtaler, har de også trekk fra eksplorerende samtaler. Douglas Barnes hevder at når unge mennesker tester ut nye idéer og modifierer dem mens de snakker, må man forvente at talestrømmen vil være nølende, oppstykket, ufullstendig og at den kan endre retning underveis. Eksplorerende



samtalestrøm er ufullstendig nettopp fordi den som snakker prøver seg frem uten å ha en klar formening på forhånd om hvordan sluttresultatet av utforskingen blir (Barnes, 2008, s. 5). Slik nølende og oppstykket talestrøm finnes hos alle de tre gruppene i datamaterialet mitt. Elevene tester ut nye idéer mens de snakker og de prøver seg frem. Analysene viser dermed at selv om elevene ikke fullt ut har eksplorerende samtaler, kan den vanskelige teksten være en ressurs i arbeidet med å tilrettelegge for utforskende samtaler som kan styrke elevenes læring. Slik jeg ser det kan et enda stødigere fundament av litteraturfaglige begreper, forståelse for narrative strukturer, sjanger, figurativt språk mm. være med på å løfte de elevstyrte samtaler opp fra primærdiskursen og opp fra et "synsnivå" – kanskje kan et slikt fundament også gjøre det lettere for elevene å føre lengre samtaler på et eksplorerende nivå.

Undersøkelsen min har vist at ved å gi elevene tekster som forstyrrer forståelsen, må de bruke mer tid på persepsjonen. Selv om undersøkelsen ikke kan generaliseres siden dette er en kasusstudie, trer det frem noen interessante mønster i gruppesamtalene som kan være av interesse for flere litteraturlærere i tillegg til meg selv. Gruppene viser for eksempel at de dweler ved ubestemtheter som forstyrrer forståelsen og at de konstruerer mening i fellesskap. Dette er to aspekt ved elevstyrte samtaler om en vanskelig tekst det kan være interessant å se nærmere på i videre undersøkelser.

Jeg støtter Hardman (2008) og Blau (2003) sine tanker om at jevnbyrdige samtaler mellom elevene har stor verdi når det gjelder utvikling av selvstendighet i forhandlinger og fortolkninger av tekst, og jeg er enig i at den genuine diskusjonen forsvinner i det læreren blir deltaker i samtalen fordi det da er lett å havne i vante mønstre hvor læreren er den som leder samtalen. Det er likevel vanskelig å se for seg at all litteraturundervisning kan baseres på at elevene skal diskutere seg frem til kompetanse. Det er imidlertid viktig at undervisningen ikke reduseres til et didaktisk enten-/eller-spørsmål hvor man *enten* legger vekt på elevstyrte samtale om litteratur *eller* lærerens kunnskapsoverføring. Smidt sier at "[k]unnskap er ikke noe statisk, noe som foreligger, og som læreren per pedagogisk kunst skal formidle til disiplene. Kunnskap er ikke, den blir til, må oppdages, tilegnes, ja, skapes på nytt" (Smidt, 2018, s. 54, forfatterens markering). Et slikt kunnskapssyn forutsetter at lærer og elever må jobbe sammen for at kunnskapen skal bli til. Etter mitt syn er derfor de didaktiske valgene læreren foretar både med tanke på litteraturvalg og arbeidsmåter i litteraturundervisningen viktige for elevenes muligheter til å bli deltakere i den litteraturfaglige diskursen.

## LITTERATURLISTE

- Andersen, P.T. (2016). *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi*, Universitetsforlaget.
- Andersson, PY (2010). \_Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte? I M. Jönsson & A. Öhman (Red.), *Tidskrift för litteraturvetenskap. Litteraturvetenskap och didaktik*, 40(3-4), 91-106. <https://ojs.ub.gu.se/index.php/tfl/article/view/508/482>
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. (Edited by Michael Holquist. Translated by Carol Emerson and Michael Holquist), University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmål om talegenrane*. (Omsett og med etterord av Rasmus T. Slaatelid), Ariadne.
- Barnes, D. (2008) Exploratory Talk for Learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring Talk in School. Inspired by the Work of Douglas Barnes* (s. 55-72), Sage Publications Ltd.
- Biesta, G.J.J. (2009). *Læring retur - Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*, Forlaget UP.
- Bjørndal, K.E.W. (2013). Pedagogisk designforskning – en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I M.Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*, Universitetsforlaget.
- Blau, S. (2003). *The Literature Workshop. Teaching Texts and Their Readers*, Heinemann.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2019). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (1.utgave, 4.opplag), Gyldendal Norsk Forlag.
- Claudi, M.B. (2013). *Litteraturteori*, Fagbokforlaget.
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*, Blackwell Publishing.
- Felski, R. (2009). After Suspicion. *Profession*, 28-35.  
<http://www.jstor.org/stable/25595909>
- Felski, R. (2015). *The Limits of Critique*, The University of Chicago Press.

- Fodstad, L. A., & Thomassen, M. M. (2020). I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), article 1. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2042>
- Foucault, M. & Miskowicz, J. (1986). Of Other Spaces. I *Diacritics*, 16(1), 22-27. <https://doi.org/10.2307/464648>
- Gabrielsen, I.L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gadamer, H-G. (1999). Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip. I J. Gulddal & M.Møller (Red). *Hermeneutikk. En antologi om forståelse* (s. 127-182), Gyldendal.
- Gadamer, H-G. (2003) *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*, Cappelen Akademisk forlag.
- Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1). <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>
- Gourvenec, A.F. (2017). «Det rister litt i hjernen». *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger. <http://hdl.handle.net/11250/2466694>
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og danningsfag. I B. Fondevik og P. Hamre (Red.). *Norsk som reiskaps- og danningsfag*, Samlaget.
- Hansen, T.I. & Gissel, S.T. (2021). Undersøgende litteraturundervisning. I S.T.Gissel & T. Steffensen (Red.), *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*, Akademisk forlag.
- Hardman, F. (2008). Teachers' Use of Feedback in Whole-class and Group-based Talk. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring Talk in Schools. Inspired by the Work of Douglas Barnes* (s. 131-150), Sage Publications Ltd.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen*, Gyldendal Norsk Forlag.
- Hennig, Å, (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredidaktikk*, (2.utgave), Gyldendal akademisk.
- Hepburn, A. & Bolden, G. B. (2017). *Transcribing for Social Research*. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473920460>

Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position: Indleveret til DLH med henblik på erhvervelse af ph. d.-graden* [Doktorgradsavhandling], Danmarks Lærerhøjskole.

Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research, *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356.

<https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>

Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og leser: en antologi om receptionsforskning*, Borgen.

Iser, W. (2001). Wolfgang Iser. I E. Maagerø & E.S. Tønnessen (Red.), *Samtaler om tekst, språk og kultur*, Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.

Jacobsen, R. (1982). Det nye vinduet. I R. Jacobsen, *Fangeliv*, Cappelen.

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), artikkel 6, 20 sider.

<https://doi.org/10.5617/adno.1391>

Johansen, M.B. (2017). Ny viden begynder med forhindringer. I *Kognition & Pædagogik*, (27)106, 8-19.

Johansen, M.B. (2019). *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv*, Akademisk forlag.

Johansen, M. B. (2022). Uafgørlighedsdidaktik i litteraturundervisningen. *Nordlit*, (48), 1-12. <https://doi.org/10.7557/13.6330>

Kjelen, H. (2013). Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-vitenskapelige universitet.

<http://hdl.handle.net/11250/145842>

Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse - portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), artikkel 12, 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>

Kjelen, H. (2022). Faglegheit i litteraturundervisninga? Nokre litteraturlærarmodellar til diskusjon. *Nordlit*, (48), 1-12. <https://doi.org/10.7557/13.6336>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave, 2.opplag). Gyldendal Norsk Forlag.

Lauritsen, V., Allkunne (2021). *Gunnhild Øyehaug i Store norske leksikon* på snl.no. [https://snl.no/Gunnhild\\_%C3%98yehaug](https://snl.no/Gunnhild_%C3%98yehaug)

- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*, John Benjamins Publishing Co.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*, Duke University Press.
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K.L., Evensen, L.S., Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskningsfunn og praksiserfaringar*, Universitetsforlaget.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*, Routledge.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How we use language to think together*, Routledge.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.). *Exploring Talk in School. Inspired by the Work of Douglas Barnes* (s. 55-72), Sage Publications Ltd.
- Metzger, M. (1998). Teaching Reading. Beyond the Plot. *Phi Delta Kappan*, 80(3), 240-256.
- Moi, T. (2017). "Nothing Is Hidden": From Confusion to Clarity; or, Wittgenstein on Critique. I S. Anker & R. Felski (Red.), *Critique and postcritique* (s. 31-49), Duke University Press.
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske inngangar til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget. I *Acta Didactica Norden*, 14(3), 18 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7811>
- Myren-Svelstad, P. E. (2022). Lyrisk kompleksitet i antropocen. Ein formorientert, berekraftig litteraturdidaktikk. *Nordlit*, (48), 1-17. <https://doi.org/10.7557/13.6331>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. [Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi | Forskningsetikk](#)
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och «Big Brother»: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Doktoravhandling]. Karlstad Universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6137/fulltext01.pdfkarlstad>
- Olsvik, E.H. (2021). *fallibilisme* i *Store norske leksikon* på snl.no. [fallibilisme – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)

- Otnes, H. (2007). *Følge med og følge opp: Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-vitenskapelige universitet. [NTNU Open: Følge med og følge opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler](#)
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 43–54), Cappelen Damm Akademisk.
- Popper, K. (2002). *All life is problem solving*, Routledge.
- Postholm, M.B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utgave, 2.opplag), Universitetsforlaget.
- Riis-Johansen, M.O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R.Neteland og L.I.Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2*, Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2021). Den nye norskplanen (L20) i historisk perspektiv. I *Norsklæreren* (2), 58-77. <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/rogne-den-nye-norskplanen-l20-i-historisk-perspektiv>
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (Paperback edition). Southern Illinois University Press.
- Rødnes, K.A (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner, *Acta Didactica Norge* 8(1), artikkel 5, 17 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Schmitz, S. & Ahmed, S. (2014). Affect/Emotion: Orientation Matters. A Conversation between Sigrid Schmitz and Sara Ahmed, *Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien*, (2), 97-108. <https://doi.org/10.3224/fzg.v20i2.17137>
- Sedgwick, E.K. (2003). *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*, Duke University Press.
- Shouse, E. (2005). Feeling, Emotion, Affect. I *M/C Journal*, 8(6), <https://doi.org/10.5204/mcj.2443>
- Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press.
- Sjklovskij, V.B. (2003). Kunsten som grep. I Kittang m.fl (Red.), *Moderne litteraturteori; En antologi* (2.utgave, s. 13-29), Universitetsforlaget.
- Skarðhamar, AK. (2001). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.

- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion – Grundlaget for den nye litteraturpædagogik* (3.utgave, 3.opplag). Akademisk forlag.
- Svartdal, F. (2020a). *affekt* i *Store norske leksikon* på snl.no. <https://snl.no/affekt>
- Svartdal, F.(2020b). *emosjon* i *Store norske leksikon* på snl.no. <https://snl.no/emosjon>
- Svennevig, J., Sandvik, M. & Vagle, W. (1999). *Tilnærminger til tekst, Modeller for språklig tekstanalyse* (2.opplag), LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*, 11(2), artikkel 8, 20, sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4725>
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9.klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Torell, Ö. (2002a). Pedagogiska perspektiv och slutsatser. I Ö. Torell, M.Von Bonsdorff, S. Bäckman, O. Gontjarova (Red.). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Institutionen för humaniora, Härnösand, Rapport nr. 12.
- Torell, Ö. (2002b). Resultat – en översikt. I Ö. Torell, M.Von Bonsdorff, S. Bäckman, O. Gontjarova (Red.). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Institutionen för humaniora, Härnösand, Rapport nr. 12.
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Læreplan i engelsk ENG01-04. Timetall*. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/timetall>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Læreplan i matematikk MAT01-05. Timetal*. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05/timetall>
- Utdanningsdirektoratet (2019c). *Læreplan i norsk NOR01-06*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2019d). *Læreplan i norsk NOR01-06. Grunnleggende ferdigheter*.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2019e). *Læreplan i norsk NOR01-06. Kjerneelementer*.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2019f). *Læreplan i norsk NOR01-06. Timetall*.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/timetall>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>

Vygotsky, L.S. (1979). Interaction between Learning and Development. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Red.), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (2.utgave), Harvard University Press.

Øyehaug, G. (2020). Sleppe unna. I G.Øyehaug, *Vonde blomar*, Kolon forlag.





## VEDLEGG

Vedlegg 1: Undervisningsdesign

Vedlegg 2: Enkel transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 3: Eksempel på transkripsjon

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD



Vedlegg 1:

<b>Tema</b>	<b>Hendelser</b>	<b>Tidsbruk</b>
Didaktisk innramming	Presentasjon av novella som en vanskelig tekst.	5 min.
Oppstartsinformasjon	Praktisk informasjon om hva som skal skje og i hvilken rekkefølge.  Papirutgave av novella "Sleppe unna" (Øyehaug, 2020) deles ut mens elevene finner frem skrivesaker.	5 min.
Høytlesing av novella	Forsker leser novella høyt for elevene én gang.  Elevene oppfordres til å notere tanker, stikkord, spørsmål etc. underveis i lesingen.	10 min.
Individuelt arbeid	Elevene jobber individuelt med novella. Tre hjelpespørsmål vises på smartboard. Elevene oppfordres til å begrunne alle meninger/påstander:  - Hvilke spørsmål mener du er viktige å stille til denne novella?  - Hva la du merke til i novella?  - Hva tenker du om novella?	20 min.
Organisering av gruppesamtaler	Forsker organiserer grupper.  Elevene går til tildelt grupperom/plassering i klasserom.  Elevene får beskjed om at samtalene bør ha en varighet på min. 15 min. Utover det styrer de tidsbruken i samtalen selv.  Forsker starter opptak i de gruppene hvor det er aktuelt.	5 min.
Gruppesamtaler	Elevstyrte samtaler om novella uten at forsker er tilstede.  Elevene styrer tidsbruken selv.	15 min. →
Avslutning	Elevene gir forsker beskjed når de avslutter gruppesamtalen. Elevene presenterer en kort oppsummering av hvordan de synes samtalen har forløpt.  Ingen oppsummering i plenum siden gruppene avslutter samtalen til ulike tidspunkt.  Elevene får bruke eventuell resterende tid til eget studiearbeid.	3-5 min. Vil variere ut fra elevenes oppsummering.



## Vedlegg 2

Transkripsjonsnøkkelen under er en forenklet versjon av transkripsjonsnøkkelen vist i Svennevig, J., Sandvik, M. & Vagle, W. (1999). *Tilnærminger til tekst, Modeller for språklig tekstanalyse* (2.opplag), LNU/Cappelen Akademisk Forlag.

<b>Transkripsjonssymbol</b>	<b>Betydning</b>
...	Pause på inntil 1 sekund
(1.0)	Lengre pause, målt i sekunder
((KOMMENTAR))	Kommentar til transkripsjonen, for eksempel: ((BLAR I PAPIRER))
@ord@	Latterkvalitet (leende eller lattermild tale)
@	Latter (ett tegn for hver "stavelse")
(HOST)	Ikke-språklige lyder fra taleapparatet (host, kremt, sukk, gjesp osv.)
XordX	Usikker transkripsjon
X	Uhørbar stavelse
[ord]	Overlappende tale
=	Forlenging av lyd
'ord	Trykksterkt ord
-	Avbrutt ord
<SIT ord SIT>	Siterer fra tekst
?	Spørrende intonasjon
.	Hevdende intonasjon



### Vedlegg 3

Silje: Mhm. Ja. Eh... Og hva tenker vi om det som skjer på slutten, da? Det med at han skriver... det med at det står... ((BLAR I PAPIRER)) <SIT stemmer det at eg åpna vindauget og skaut katten så blodet skvatt ut av hovudet hans og dei to lyseblå auga spratt som klinkekuler til kvar sin kant? SIT> Ja, det er jo også for så vidt sammenligning. Spratt 'som klinkekuler

Siri: Mhm @@

Silje: [@@@@]

Siri: @Brutalt@.

Silje: @ja@

Siri: Ehh... ja...

Silje: [Tror du]

Siri: [Nei] der skjønnte jeg egentlig ikke så mye for det var så rotete om det hadde skjedd eller ikke skjedd

((BLAING I PAPIRER))

(2.0)

Silje: Ja...

((BLAING I PAPIRER))

Silje: Også på det siste... ((BLAR I PAPIRER)) det på det siste avsnittet driver han og snakker om at det liksom va-

Simen: [Åja=] Han skal egentlig bare ta et bilde av katten også tar han feil knapp.

Silje: [Ja] Eller det var det han... han vet ikke om han gjorde det med vilje da. Jeg tenker

Simen: [Ja]

Silje: [Det skjedde] noe sånt. Altså jeg tolket det sånn at han var li- at han var litt usikker på om han egentlig altså mente å drepe katten skulle jeg til å si

Siri: Ja

Silje: Men vi ser jo at det fører til at det der pistolmobilgreia... altså, de som... @designa pistolmobilen slutta å produsere den@

Siri: [@Ja@]

Silje: så da tenker jo iallfall jeg at det skjedde hvis det på en måte førte til det

Siri: Ja

Simen: [Ja]

Siri: [Også står det jo]

Simen: Også at han sendte en klage



Siri: <SIT Og slik gikk det til at pistolmobilen ble historie SIT>

Silje: Mhm

((BLAING I PAPIRER))

Siri: Når hvis den ble historie, hvorfor har de den ennå da? (3.0) Og hvorfor er det en tanke å slutte å gi den i 10-års gave? Da går det jo ikke an da... @

Silje: Ja, nei, det er jo... Ja

((HØYLYTT BLAING I ARK))

(6.0)

Simen: Det er jo ikke krono kronologisk rekkefølge, da

Silje: Nei, han... det er jo sånn tilbakeblikk

Simen: Ja. Det er mange tilbakeblikk

Silje: Ser tilbake på hvordan... altså som barn da... sånn barndom til folk

Simen: Mhm

Silje: Og at prydgress... ødela da de spilte hva det var? Spilte...

Simen: Spilte sånn...

Simen: [Boccia]

Silje: [Boccia]

Silje: Fordi de ikke kunne se kulene

(8.0)

Silje: Ja? ... Eh (3.0) Menneh... Også på slutten her står det <SIT stemmer det at prydgraset i same augneblink slutta å vekse kring Rut, og at Rut slutta å skrike, i sjokk? SIT> Eh... så det virker jo litt som at eh... det var katten @ble faktisk drept av den der pistolmobilen da @

Siri: Ja, det må ha vært det da

Silje: Ja

((BLAING I ARK))

Siri: Hvorfor ellers skulle hun ha sluttet å skrike i sjokk?

((BLAING I ARK))

(2.0)

Silje: Eh, hva tenker dere om sånn tema og motiv og sånn?

((BLAING I ARK))

## **Datainnsamling til masterprosjektet**

*"Utforskende samtaler om meningsskapning i en skjønnlitterær tekst"*

### **Til foresatte i klasse 1ST,**

Jeg heter Kari K. Endresen, og er lærer ved xxx skole. I tillegg er jeg masterstudent ved NTNU, Institutt for Lærerutdanning i masterprogrammet "Norskdidaktikk". Jeg skal gjennomføre et kort forskningsprosjekt ved skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

### **Formål**

Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan elevene skaper mening i en skjønnlitterær tekst. Jeg ønsker å undersøke dette ved å først la elevene snakke om en skjønnlitterær tekst, for så å la dem reflektere over hvordan de opplevde selve leseopplevelsen og hvilke strategier de brukte for å skape mening i teksten. Resultatene fra studien vil bli brukt i masteroppgaven min ved NTNU.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU, Institutt for Lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet. Min veileder er førsteamanuensis Ingvild Hagen Kjørholt.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg er norsklærer i ditt barns klasse, og hele klassen har blitt valgt ut til å delta i studien (etter samtykke fra dere foresatte).

### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Jeg skal gjennomføre et undervisningsopplegg i løpet av to-fire norsktimer. Som en del av opplegget skal elevene delta i samtalegrupper. Hvis ditt barn deltar i prosjektet, innebærer det at samtalene blir tatt opp med lyd.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker til at ditt barn deltar, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis du ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke samtykket.

### **Ditt barns personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun jeg og min veileder vil ha tilgang til datamaterialet. Datamaterialet vil kunne diskuteres med medstudenter, men da i anonymisert form.
- Lyddopptak vil lagres på en kryptert harddisk.
- I masteroppgaven vil alle navn bli byttet ut med pseudonymer, og skole og klasse vil bli anonymisert.
- Navnelisten vil lagres i en passordbeskyttet fil adskilt fra det andre datamaterialet.

På bakgrunn av disse tiltakene vil ikke deltakerne i prosjektet kunne bli gjenkjent i masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 1.juni 2022. Alle innsamlede data vil da bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- å få slettet personopplysninger om ditt barn, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- NTNU, ved prosjektets veileder: Ingvild Hagen Kjørholt ([ingvild.hagen.kjorholt@ntnu.no](mailto:ingvild.hagen.kjorholt@ntnu.no))
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen ([thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Hvis du vil ha ytterligere informasjon kan du ta kontakt med meg på epost ([karikath@stud.ntnu.no](mailto:karikath@stud.ntnu.no)) eller telefon (xxx xx xxx).

Vennligst returner svarslippen på neste side så fort som mulig.

Med vennlig hilsen

Kari K. Endresen  
Student

Ingvild Hagen Kjørholt  
Veileder/prosjektansvarlig

---

### Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Utforskende samtaler om meningsskaping i en skjønnlitterær tekst», og har fått anledning til å stille spørsmål.

**Ja, jeg samtykker til at mitt barn** \_\_\_\_\_ **kan delta i prosjektet** gjennom samtaler med lydopptak. Jeg/vi samtykker til de innsamlede dataene behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1.juni 2022. Jeg/vi har snakket med barnet som også samtykker til å delta i prosjektet.

**Nei, mitt barn** \_\_\_\_\_ **kan ikke delta i prosjektet.**

Dato/Sted

-----  
Deltaker (elevens) underskrift

-----  
Foresattes underskrift



Meldeskjema / Utforskende samtaler om meningsskaping i en skjønnlitterær tekst / Vurdering

# Vurdering

☰ 11.11.2021 ▾

🖨 Skriv ut

**Referansenummer**

174834

**Prosjekttittel**

Utforskende samtaler om meningsskaping i en skjønnlitterær tekst

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektperiode**

18.10.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#) 

**Dato**

11.11.2021

**Type**

Standard

**Kommentar**

NSD har vurdert endringen registrert 11.11.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.11.21. Behandlingen kan fortsette.

Vi registrerer at du vil ta i bruk private enheter og Nettskjema sin diktafonapp i datainnsamlingen og at dette er innenfor retningslinjene og avtalene hos din institusjon. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!







