

Lars August Fodstad

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Marita Røilid Vetnes

Kvadraturen videregående skole

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8022>

«Psykologi var jo ikke så stort på 1600-tallet.» Utforskende lesing av eldre lyrikk i norskfaget på videregående skole

Sammendrag

I denne artikkelen undersøker vi utforskende gruppesamtaler med utgangspunkt i eldre lyrikk i norskfaget på Vg2 studiespesialiserende program. Vi undersøker hva som skjer når elever får lese og samtale om tekstene uten først å få innføring i deres litteraturhistoriske kontekst. Mer spesifikt spør vi hvilke tolkingsmessige utfordringer elevene møter i diktene, i hvilken grad utfordringene skyldes manglende kontekstuell kunnskap, og hvordan elevene håndterer dem. På et mer overordnet nivå reiser undersøkelsen spørsmål om hva det innebærer å lese tekst i kontekst. Bakgrunnen for studien er på den ene siden faghistorisk, grunnet i en langvarig spenning mellom kulturhistorisk kunnskap og tekstanalytiske ferdigheter i norskfaget, som aktualiseres ytterligere med fagfornyelsen av 2020. På den andre siden er studien motivert ut fra manglende kunnskap om hvordan litteraturundervisning kan utformes slik at elever gis muligheter til å lese eldre tekster utforskende, men samtidig med forståelse for både tekstens og lesningens historiske kontekst. Materialet består av transkriberte samtaler om én musikklyrisk samtidstekst og tre eldre poetiske tekster i sju grupper à fire elever. I artikkelen blir samtalene om to av disse tekstene analysert, mens de øvrige brukes som bakgrunnsmateriale. Analysen blir gjort med særlig blick for hvilken intertekstuell literacy elevene demonstrerer i møte med de eldre diktene, og mer spesifikt hvordan meningsskapingen skjer i spennet mellom historisk kontekst og samtidskontekst, og mellom tekstens og lesernes horisont. Med utgangspunkt i tekstforståelsen som kommer til uttrykk i samtalene, er formålet med undersøkelsen å drøfte didaktiske implikasjoner for undervisning i eldre tekster og litteraturhistorie. I samtalene driver elevene aktivt, meningsøkende arbeid preget av undring, spørsmål og tolkningshypoteser. Samtidig preges samtalene av at elevene mangler kunnskap om historisk situerte tekstkonvensjoner og litteratursyn.

Nøkkelord: litteraturundervisning, litteraturhistorie, lyrikk, utforskende lesing, litterære samtaler, litterær kompetanse

“Psychology wasn’t such a big thing in the 17th century.” Exploratory reading of old poetry in Norwegian L1 upper secondary classes

Abstract

In this paper we examine exploratory group conversations about old poetry in Norwegian L1 classes in the academic program in upper secondary education. We examine what happens when students get to read and talk about the texts without being specifically introduced to their historical context beforehand. More specifically, we ask what interpretative challenges the texts pose to the students, to what extent the challenges are caused by lack of contextual knowledge, and how the students deal with them. On a more general level, the study raises questions about what it means to read text in context. The study’s background is, on one hand, to be found in a lasting tension in Norwegian L1 education, between cultural and historical knowledge and analytical skills, further enhanced by the national curriculum revision of 2020. On the other hand, the study is motivated by inadequate knowledge about how one can design literature instruction so that it enables the students to read classical texts in an exploratory way while also understanding the contextual premises for the texts and the reading. The dataset consists of transcripts from conversations about one contemporary and three classical poems in seven groups, each with four students. In the article, we analyze the conversations about two of these, while the remaining ones are used as background material. The analysis is focusing on what intertextual literacy the students demonstrate when dealing with the old texts, and specifically it examines how meaning is produced in the tension between historical context and contemporary context, and between the horizon of the text and of the reader. Based on the textual comprehension expressed in the conversations, our purpose is to discuss didactical implications for the teaching of classical literature and literary history. In the conversations, the students showcase active, interpretative work characterized by wondering, questioning, and interpretative hypothesizing. But at the same time, the conversations expose the students’ inadequate knowledge about historically situated textual conventions.

Keywords: literature teaching, literary history, poetry, exploratory reading, literary conversations, literary competence

Innledning

Hvordan kan litteraturundervisningen utformes slik at elever gis muligheter til å lese eldre tekster utforskende, men samtidig med forståelse for både tekstens og lesingens historiske kontekst? Middelalderforskeren Sheila Delany (1972) fremhevet i sin tid hvor vanskelig tilgjengelig klassiske tekster er for nye lesere, siden de verken har fryktet helvete, vært dødssyke, besøkt prostituerte, og kanskje ikke engang gått i kirken. På den andre siden har resepsjonsteoretikere lagt vekt på at evnen til å overskride tid er en av de fremste verdiene ved litteraturens ubestemthet (Iser, 1971, s. 45; Rosenblatt, 1978, s. 56). Hans Robert Jauss (1982, s. 25) mener til og med at tilstrekkelig avstand mellom lesere og tekst er en

forutsetning for estetisk lesing i den forstand at leserens erfaringshorisont blir utfordret.

I norsk sammenheng er elevers møter med eldre litteratur lite utforsket, og vi vil derfor undersøke faktiske møter mellom elevlesere og eldre, kanoniske tekster i norskundervisningen. Deskriptivt spør vi: *Hva skjer når elever får lese og samtale om lyrikk fra norsk litterær kanon uten først å få innføring i tekstenes tilblivelseskontekst?* Dette spørsmålet blir i analysen utforsket med utgangspunkt i følgende hjelpespørsmål: *Hvilken grad av intertekstuell literacy viser elevene? Hvordan kontekstualiseres tekstene? Hvordan virker kontekstualiseringen inn på forståelsen?* På et mer overordnet plan reiser undersøkelsen spørsmål om hvordan elevlesere forsøker å skape mening i spennet mellom egen forståelseshorisont og eldre teksters tilblivelseskontekst.

Forskningsspørsmålene bygger på en langvarig spenning mellom kulturhistorisk kunnskap og tekstanalytiske ferdigheter i norskfaget, aktualisert med læreplanrevisjonen «Fagfornyelsen», som ble implementert for hele skoleløpet (1–13) høsten 2020. Sentralt i fornyelsen stod formulering av såkalte kjerneelementer i fagene. For norskfagets del har ett av seks kjerneelementer fått navnet «Tekst i kontekst». I læreplanens beskrivelse av dette vektlegges opplevelser, engasjement, undring, utforsking og refleksjon, men også at «[t]ekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og elevenes egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Kjerneelementet legger altså premisser for en leseopp-læring som forsøker å ivareta både tekst og leser, nåtid og fortid. Dessuten pekes det på at lesing er en utforskende og reflekterende praksis, som indikerer analytiske og tolkende teksttilnæringer. Sammenlignet med foregående norskplaner uttrykker 2020-fornyingen ambisjoner om å styrke både den historiske og den analytisk-utforskende dimensjonen i faget, samtidig som det leserorienterte perspektivet videreføres.

Ambisjonen byr på grunnleggende litteraturdidaktiske utfordringer i spennet så vel mellom litteraturen og historien som mellom tekst og leser. Den første av disse aksentueres gjerne i form av det vi kan kalle litteraturhistorieunder- visningens tautologiske logikk, nemlig at elevene får presentert epokale kjennetegn for å gjøres i stand til å lese historiske tekster, for så å identifisere disse kjennetegnene i tekstene de leser. Som David Perkins (1992) har påpekt, tar litteraturhistoriske fremstillinger gjerne form som realistiske romaner, hvor ikke bare forfattere, men også politiske, filosofiske og estetiske ideer blir aktører som driver plottet. I en slik kausallogisk sammenheng reduseres gjerne de litterære tekstene til symptomer på eller representanter for abstrakte historiske fenomen. Med begrepspar fra henholdsvis Louise Rosenblatt (1995, s. 10ff) og Judith Langer (2011, s. 28ff) står dermed litteraturlesingen i fare for å bli efferent heller enn estetisk, slik at leseren fastholder et referansepunkt heller enn å utforske nye mulighetshorisonter. Fagfornyelsens ambisjon om å ivareta både den utforskende lesingen, de analytiske ferdighetene, elevleserens engasjement og litteraturens historisk-kontekstuelle dimensjon står altså frem som en betydelig

litteraturdidaktisk utfordring, og den er i liten grad adressert i norskdidaktisk forskning.

Undersøkelsen vår bygger på transkriberte litterære gruppesamtaler mellom 16–17-åringer fra en 2. klasse ved en videregående skole i Norge. I det følgende gjør vi rede for bakgrunn og tidligere relevant forskning, før vi etablerer et teoretisk rammeverk knyttet til begrepet *litterær kompetanse*, hvor vi særlig fokuserer på delkompetansen *intertekstuell literacy*. Deretter følger en material- og metoderedegjørelse, før analysedelen tar for seg elevsamtaler om to eldre dikt. Med utgangspunkt i tekstforståelsen som kommer til uttrykk i samtalene, drøfter vi avslutningsvis didaktiske implikasjoner for undervisning i krevende, eldre tekster og litteraturhistorie.

Bakgrunn og tidligere forskning

Spørsmålet om norskfagets litteraturhistoriske dimensjon har inngått i fagpolitiske debatter både i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet og fagplanrevisjonen i 2013, og deretter gjennom Ludvigsen-utvalgets arbeid og fremover mot fagfornyelsen.¹ Som Torill Steinfeldt (2005, s. 62f) har vist, kan spenningen mellom litteraturhistorie og litteraturlesing spores helt tilbake til innføringen av muntlig eksamen *artium* i 1884. Ifølge Mads Claudi (2019, s. 1) formulerer fagfornyelsen «en erkjennelse av at kontekstuell og historisk orientert litteraturlesning ligger i kjernen av norskfaget», og at dette stiller litteraturdidaktikken overfor en utfordring den i liten grad har tatt tak i. Årsaken til litteraturhistoriens marginaliserte stilling innenfor det didaktiske feltet finner han i norskfagets påvirkning fra nykritikken og ulike leserorienterte retninger. Dermed er det spenningen mellom «kald» formalisme og «varm» elevsentrisme som har dominert litteraturdidaktikken, mens historismen har blitt neglisjert. Claudi drøfter hva slike lese måter innebærer, og inspirert av Peter Barrys *Literature in Contexts* (2007) foreslår han å bytte ut den vanlige forestillingen om kontekstuelle *rammer* med en forståelse av konteksten som integrert del av teksten.

Vårt hovedanliggende er ikke faghistorisk eller teoretisk, men praktisk, og i studier av praksis har litteraturhistoriske problemstillinger vært lite utforsket. Betegnende er det i så måte at Kari Anne Rødnes (2014) skiller mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger i sin gjennomgang av skandinavisk litteraturdidaktisk forskning, mens litteraturhistorien fremstår som et supplement til analytiske tilnærminger.² Likeledes er litteraturhistoriske perspektiv lite frem-

¹ Se for eksempel Fodstad (2017, 2019) og Eyde & Skovholt (2017) for mer om dette. Claudi (2019) tar også utgangspunkt i debattene frem mot fagfornyelsen.

² Her må det riktignok tilføyes at Rødnes (2011) baserer mye av sin egen avhandling på elevs arbeid med klassikeren *Albertine* av Christian Krogh, og særlig i avhandlingens andre artikkel (Rødnes, 2009) fokuserer hun på elevenes arbeid for å skape forbindelser mellom den litterære teksten og egne liv. Arbeidet hennes er imidlertid fokusert på elevenes meningssskaping i ulike arbeidssituasjoner, samt forholdet mellom hverdagsdiskurs og fagbegreper, og ikke spesifikt

trede når Peter Kaspersen (2012) skisserer fire litteraturredidaktiske posisjoner han mener gjør seg gjeldende på tvers av de nordiske landegrensene. Internasjonalt er heller ikke forskningen på undervisning av eldre tekster et velutviklet felt (jf. Conroy & Clarke, 2011, s. 8 og 19). Riktignok finnes det forskning på problemstillinger knyttet til undervisning i eldre litteratur, og da særlig lyrikk (Atkinson, 1995; Benton, 2000; Dressman & Faust, 2014; Naylor, 2013; Pike, 2000, 2003). Sammenstillingen av undervisning i kanonlitteratur og lyrikk ser særlig ut til å ta utgangspunkt i såkalte vanskelige tekster (Fleming, 1996), etter som både lyrikkens fremmedartede form og den eldre litteraturens fremmedartede horisont stiller leseren overfor tolkingsutfordringer. Lyriske tekster er ofte brukt også i nordisk klasseromsforskning på skjønnlitterær lesing, tilsynelatende av samme årsak, mens spesifikk lyrikkdiridaktisk forskning er mindre utbredt (jf. Sigvardsson, 2017), på samme vis som eldre tekster ofte anvendes i slike studier, uten at spesifikt litteraturhistoriedidaktiske problemstillinger reises.

I nordisk sammenheng er det særlig tre danske didaktikere som har utforsket litteraturhistoriske problemstillinger i skolen: I *Litteraturens Byrde* (Weinreich & Handesten, 2004) tar Torben Weinreich først for seg den eldre litteraturen i danske styringsdokumenter og debatt, før Lars Handesten drøfter praktiske, teoretiske og didaktiske sider ved litteraturhistorieundervisningen. Dernest har vi Thomas Illum Hansen, som mener litteraturhistorisk lesning er særlig aktuell for såkalt *Kognitiv litteraturredidaktik* (Hansen, 2011), fordi den kognitive spennvidden mellom tekst og leser blir tydelig når det er historisk og kulturell avstand mellom teksten og leserens forståelsehorisont. I spørsmålet om hvordan den litteraturhistoriske undervisningen skal foregå, tar Hansen utgangspunkt i to metodiske grunnformer hos Weinreich og Handesten, nemlig *arkivering*, hvor man forsøker å forstå den historiske teksten ut fra dens egen samtid, altså tilblivelseskonteksten, og *aktualisering*, hvor man forsøker å gjøre teksten relevant i forhold til elevenes samtid, altså resepsjonskonteksten. Som Hansen påpeker, medfører begge tilnærmingene litteraturredidaktiske utfordringer. Arkivering er vanskelig fordi verken tekst eller historisk kontekst er stabil, men «produkter af en fortolkning, der gennemføres med afsæt i fortolkerens aktuelle kontekst», mens aktualisering er vanskelig fordi den «bør skje med respekt for teksten og dens historiske kontekst, så man ikke blot bruger teksten som spejl for sin egen tid» (Hansen, 2011, s. 39).

Hansen foreslår en litteraturhistorisk kontekstmodell inspirert av den hermeneutiske sirkel, hvor arkivering og aktualisering inngår i samme bevegelse. Dette fører i neste instans til fire metodiske grunnformer: 1) Arkivering med utgangspunkt i historisk kontekst, slik at tilnærmingen blir deduktiv, idet man vurderer hvor representativ teksten er i forhold til tidstypiske trekk. 2) Arkivering med utgangspunkt i tekstens horisont, slik at tilnærmingen blir induktiv, idet man forsøker å trekke inn relevant kunnskap for å forstå teksten. 3) Aktualisering med

litteraturhistoriske problemstillinger. Fodstad & Mortensvik (2018) utgjør et annet, mindre omfattende, eksempel på empirisk forskning på elevers lesing av norsk kanonlitteratur, men her er det legitimeringsspørsmålet som står i sentrum.

utgangspunkt i aktuell kontekst, slik at tilnærmingen blir problemorientert, idet man utforsker teksten i spennet mellom aktuell og historisk kontekst og vurderer dens samfunnsmessige relevans. 4) Aktualisering med utgangspunkt i tolkerens horisont, slik at tilnærmingen blir individorientert, idet man utforsker spennet mellom tekstens og tolkerens horisont og vurderer dens personlige relevans. I undervisningen ser Hansen for seg en kombinasjon av disse grunnformene, hvor arkivering brukes til å fastholde det fremmedartede, mens aktualiseringen viser hvordan dette fremmede utgjør en relevant utfordring for oss i dag.³ Slik mener han vekslingen vil legge til rette for utvikling av elevenes metabevisthet: De skal ikke bare forstå «litteraturen i historien, men omvendt også det historiske i litteraturen» (Hansen, 2011, s. 37). Tilnærmingen innebærer derfor at perioder og utviklingslinjer kommer i andre rekke, fordi det sentrale ikke er om man kan arkivere en tekst ut fra en bestemt epokeforståelse, men at man gjøres i stand til å lese den som produkt av en annen tid, ut fra en relativ tids- og tekstforståelse.⁴ Dette mener Hansen står i motsetning til læremidlenes temmelig rigide periodeforståelse, noe også Handesten fremholder (Weinreich & Handesten, 2004, s. 206).

Å skape mening i møte med eldre tekster kan forstås som et aspekt ved såkalt *litterær kompetanse*. Begrepet stammer fra Jonathan Cullers *Structuralist Poetics* (1975, s. 113ff), hvor den strukturalistiske lingvistikken danner grunnmønster for en litterær «grammatikk». I nordisk sammenheng har både Bo Steffensen, Olle Nordberg, og ikke minst Örjan Torell foreslått ulike definisjoner av og modeller for litterær kompetanse, med varierende grad av vekt på analytiske, erfaringsbaserte og metafikative aspekter (Nordberg, 2017; Steffensen, 2005; Torell, 2001; Torell et al., 2002).⁵ Felles for dem er imidlertid at de i liten grad tematiserer spesifikt historisk-kontekstuelle forhold. Det gjør derimot amerikanske Sheridan Blau (2003) i sin definisjon av litterær kompetanse, som han deler inn i tekstuell, performativ og intertekstuell literacy. *Tekstuell literacy* innebærer lesing, tolking og vurdering forankret i tekstlig evidens og basert på tilegnet kunnskap om litterært språk og analyse. *Performativ literacy* skildrer leserens kognitive prosesser, og i hvilken grad disse gjør leseren i stand til å bli autonom og kompetent

³ Man kan se dette doble perspektivet av arkivering og aktualisering ganske tydelig i kompetansemålet for tidlig moderne litteratur i Fagfornyelsen, hvor elevene i Vg2 skal «lese og tolke tekster fra 1500 til 1850 i kulturhistorisk kontekst og drøfte hvordan de er relevante i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13).

⁴ Hansens relativiserende og dialogiske tilnærming til eldre litteratur gir også gjenklang i deler av den engelskspråklige forskningen på feltet. Conroy og Clarke (2011, s. 1) fremhever nettopp utfordringen med å «create a dialogue with the past that can accommodate this dialectic of familiarity and difference, and that can facilitate engagement with the specificities of a particular historical moment», mens Pike (2003, s. 357) mener forestillingen om litteraturarv ikke bør komme i veien for «the individual reader and a canonical text».

⁵ I norsk sammenheng har Torells modell hatt en viss innvirkning, særlig gjennom flere studier av Hallvard Kjelen (2013, 2014, 2015), men også av Fodstad (2013). Steffensens definisjon og måling av elevenes evne til å lese med fordobling har vært mye referert, men også imøtegått, ikke minst av Vibeke Hetmar (1996). Litterær kompetanse er i det hele tatt, som Tengberg (2011, s. 23–25) påpeker, et begrep som lar seg problematisere.

produsent av egne tolkninger i møte med utfordrende tekster. *Intertekstuell literacy* – også kalt informasjonskunnskap – er kunnskap om det som skaper forutsetningene for teksters tilblivelseskontekst, for eksempel litterære sjangre, sosioøkonomiske omstendigheter, historisk kontekst eller religiøse forhold (Blau, 2003, s. 206). Uten slik kunnskap kan selv den enkleste tekst fremstå som ubegripelig. Samtidig understreker Blau at kunnskap om historisk kontekst ikke er eneste utfordring, men at det ofte dreier seg like mye om strategier og ferdigheter vi tar i bruk i møte med alle typer krevende tekster. Slik sett er intertekstuell literacy tett forbundet med performativ literacy. Dessuten har eldre tekster en mulighet som Blau mener vi kan utnytte gjennom å gå inn i rollen som lesende etnografer (Blau, 2003, s. 207–208), hvilket resonnerer med Hansens vektlegging av eldre litteratur i kognitiv litteraturredidaktikk.

Et viktig poeng i skjæringspunktet mellom kompetansemodell og praksis er for Blau at kultur- og litteraturhistorisk kunnskap kan utgjøre et pedagogisk problem i litteraturundervisningen. Elevene trenger tilgang til kontekstuell kunnskap for å utvikle sin litterære kompetanse. Samtidig er det viktig å få tekst-erfaringer gjennom selvstendig utforskning, og på den måten bli autonome lesere og tolkningsprodusenter, ikke bare tolkningskonsumenter (Blau, 2003, s. 95–96). Derfor kan det være en fordel at elevene får erfare tekstene uten at læreren først holder en kontekstualiserende introduksjon. Ideelt sett vil sporere til relevante kontekster og intertekster kunne oppstå gjennom elevenes førstehåndserfaringer med tekstene – i møtet mellom bakgrunnskunnskap, personlige erfaringer, tekstenes fremmedhet og spørsmålene de åpner opp for.

Det finnes en rekke større og mindre empiriske studier av lesing av og gruppe- og klassesamtaler om skjønnlitteratur. Det mest eksplisitte eksemplet er Tengbergs (2011) doktoravhandling, hvor han undersøker potensialet i det han med Hultin (2006) kaller teksttolkende samtaler, og hvor både elever og lærere konkluderer med at litteratursamtalene har hatt stor betydning for elevenes tekstforståelse. I Norge bygger avhandlingene til Gourvennec (2017) og Sønneland (2019) på studier av litterære samtaler og er særlig fokusert på hvordan elever i fellesskap utforsker og skaper mening i møte med krevende tekster. Samtidig har studiene i liten grad forholdt seg til litteraturhistoriske problemstillinger og basert seg på tekstutvalg tilpasset forskningsdesignet heller enn faktiske læreres forpliktelser på styringsdokumenter, fagtradisjoner og sluttvurdering. Vi søker kunnskap om hvordan elever skaper mening i gruppesamtaler om meningstette, krevende lyriske tekster, med åpen instruksjon, uten lærer til stede. I tillegg er vi spesifikt interesserte i hvordan elevene håndterer møtet med tekster som de historisk står fjernt fra.

Metode

Studien vår er primært tuftet på empirisk materiale i form av transkriberte litterære gruppesamtaler. Under innsamling ble de supplert med kontekstbeskrivende observasjonsnotater, men disse er ikke benyttet i analysen vi presenterer her. Materialet er samlet inn i en Vg2-klasse med 28 elever på studiespesialiserende studieprogram ved en skole i Midt-Norge, like etter semesteroppstart høsten 2018. Læreren beskrev klassen som relativt høyt presterende på en skole uten tunge akademiske tradisjoner. Observasjonsnotatene vitner om et trygt klassemiljø, med rolige, imøtekommende og engasjerte elever som jobber fokusert med de litterære tekstene.

Siden oppstarten i 2017 hadde hele trinnet deltatt i et utviklingsarbeid med bruk av litterære gruppesamtaler som læringsmetode og vurderingsform i norskfaget. Førsteforfatter og klassens lærer var sentrale i utviklingsarbeidet, og så vel forskningsspørsmålene som designet i denne studien er utformet i dialog mellom læreren og begge forfatterne. Studien vår utgjør med andre ord et selvstendig, innholds- og tidsmessig konsentrert tillegg til en bredere anlagt intervensjonsstudie. Den større studien var eksplorativ i den forstand at den prøvde ut en viss arbeidsform, og den tok delvis form som aksjonsforskning, hvor læringsformen fortløpende ble evaluert og justert i samarbeid mellom forsker og lærere, men hvor lærerne også ble gitt stor autonomi til å tilpasse opplegget til ulike elevgrupper og i arbeid med ulike tekster.

Datainnsamlingen ble gjennomført på en uke, hvor det totalt ble brukt fire ganger 45 minutter på gjennomføringen av litterære samtaler om fire ulike tekster. På forhånd hadde elevene hatt én uke norskundervisning, men ingen litteratur- eller kulturhistorie. I løpet av denne uken var de allerede inndelt i firergrupper som ble brukt i prosjektet. Hver økt fulgte samme forløp. I samlet klasse fikk elevene utdelt hvert sitt ark med en litterær tekst, og en muntlig instruks om at de først skulle lese den individuelt i ca. 15 minutter, og gjerne notere direkte på tekstarket. Deretter skulle de gå til anviste arealer for å gjennomføre gruppesamtalene, hvor de selv hadde ansvar for lydopptak. I tråd med praksis i det større utviklingsprosjektet var instruksjonen svært åpen: «Utforsk teksten sammen. Fokuser gjerne på både form og innhold.» Tidsrammen for samtalene var 10–15 minutter, men i praksis varierte de fra 6 til 16 minutter, med et gjennomsnitt på knapt 10 minutter. Totalt består materialet av 27 transkriberte samtaler basert på 4 timer og 22 minutter lydopptak.⁶ I analysen innleder vi med å referere kort til materialet fra de to første samtaleøktene, mens de to siste blir undersøkt mer inngående (jf. tabell 1).

⁶ Det skulle etter planen være 28 samtaler, men én gruppe fikk tekniske problemer i samtalen om «Voluspå».

Tabell 1. Oversikt over samlet materiale og hvordan det inngår i analysen.

Materiale som refereres innledningsvis i analysen		Materiale som analyseres inngående	
<u>Samtale 1</u> Karpe Diem: Identitet som dreper (2006)	<u>Samtale 2</u> Fra <i>Den eldre Edda</i> : Voluspå	<u>Samtale 3</u> Thomas Kingo: Hierte-Suk (1681)	<u>Samtale 4</u> Henrik Wergeland: Til Foraaret (1845)
7 gruppesamtaler	6 gruppesamtaler	7 gruppesamtaler	7 gruppesamtaler

Tekstene ble valgt ut i dialog mellom forskere og lærer. Det styrende prinsippet var for det første at de skulle være korte og meningskonsentrerte, og dette var hovedgrunnen til at vi brukte lyriske tekster. For det andre skulle hver enkelt tekst representere en litteraturhistorisk periode det er vanlig å jobbe med i Vg2, siden relevans for faktisk undervisning var et sentralt formål ved studien. Vi valgte å vektlegge norrøn tid, barokken og romantikken, henholdsvis representert ved Edda-diktet «Voluspå» (utdrag, 1.–6. strofe), Thomas Kingos «Hierte-Suk» og Henrik Wergelands «Til Foraaret». Tekstene er epoketypiske i den forstand at de representerer ulike tilblivelseskontekster, samfunnsstrukturer, litterære og kulturelle konvensjoner, og dessuten er uttrykk for ulike syn på diktningens funksjon og status. I tillegg valgte vi ut en samtidstekst – Karpe Diems «Identitet som dreper» – til den første økten. Intensjonen var å sammenligne de tre påfølgende samtaler med en som tok utgangspunkt i et populærkulturelt uttrykk for elevenes egen tid og erfaringshorisont, og som kretset om subjektivt relevante temaer som identitet, kultur møter, fordommer og selvbilde.

En problemstilling var hvorvidt tekstene skulle presenteres i moderniserte utgaver. Edda-diktningen måtte leses i oversettelse, og læreren mente språkbarrieren ville være høy om Wergeland og Kingo ikke ble modernisert. Vi valgte derfor Vera Henriksens (2005) bokmålsversjon av «Voluspå», mens vi utfra originalene (jf. Stegane et al., 1998) utarbeidet egne versjoner av «Hierte-Suk» (vedlegg 1a) og «Til Foraaret» (vedlegg 2a), siden vi ikke fant moderniserte lærebokutgaver. Strategien vår var å endre bare det vi antok ville hindre elevene i å utforske tekstene på helhetlig vis, og da først og fremst ortografi og til dels morfologi. I tillegg fikk elevene en ordliste på baksiden av hver tekst (vedleggene 1b og 2b). Målet var at tekstlesingen ikke skulle stoppe opp i møte med uforståelige enkeltord, men siden vi ønsket å undersøke hva som skjer når elevene *ikke* får litteraturhistorisk innføring før møtet med tekstene, var ordlistene sparsomme.

Etter endt innsamling ble lydopptakene transkribert av andreforfatter ved hjelp av Nvivo. Transkriberingsprosessen er en integrert del av analysen, både påvirkelig av og virkende tilbake på forskerens vurderinger (Ochs, 1979). Siden vi først og fremst var ute etter meningsinnholdet, valgte vi å transkribere på normert bokmål, men med tegnsetting som fulgte talestrømmen heller enn grammatiske prinsipper hvor disse var i konflikt. Dessuten markerte vi utydelige eller

uforståelige passasjer, avbrytelser, pauser, nøling («eh»), samtykke («mm»), og spørsmålstegn hvor vi tolker utsagn som spørsmål.

I analyseprosessen ble transkripsjonene i første omgang underlagt åpen koding (Strauss & Corbin, 1998) og behandlet i tråd med såkalt stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2017, s. 18), med induktiv utvikling fra empiri til koder og konsepter, men med deduktive tilbakekoblinger – altså en ikke-lineær tolkingsprosess mellom empirinære koder, kategorisering og utvikling av konsepter. Vi så etter overordnede tendenser i materialet, hvordan elevene samtalte om diktene, hva de fant i dem, og hvordan de sammen forsøkte å skape mening. De deduktive tilbakekoblingene ledet oss inn på ulike kategorier knyttet til litterær kompetanse, men ble etter hvert snevret inn til intertekstuell literacy, altså i hvilken grad og på hvilke måter elevene aktiverer kontekstuell kunnskap i de litterære samtalen. I det videre arbeidet med aksial koding (Strauss & Corbin, 1998), endte vi etter hvert opp med kategoriene fra Hansens fire ulike tilnærminger til tekst og historisk kontekst, henholdsvis deduktiv eller induktiv arkivering og problemorientert eller individorientert aktualisering.

Analyse

Samtalene om Karpe Diems «Identitet som dreper» bekrefter at elevene her møter liten motstand, siden de bruker mer tid på å tolke og vurdere teksten enn på å avkode den. De diskuterer motiver, tematikk og budskap, demonstrerer tydelig bevissthet om at teksten kan ha flere betydningsnivå, og lytter til hverandres tolkninger og vurderinger. Elevene utforsker også forholdet mellom form og innhold, gjerne ved å diskutere hvordan budskap og tema kommer til uttrykk. Slik viser elevene utstrakt bevissthet om analytisk fagspråk, men det varierer hvor hensiktsmessig det integreres i samtalen. Deres fremste utfordring er ikke manglende kontekstuell kunnskap, men snarere det motsatte: Liten motstand i både avkodning og situert meningsdanning – kort sagt manglende fremmedhet – trigger ikke bevissthet om relasjon mellom tekst og kontekst. Som etnografer utforsker de teksten innenfra og demonstrerer inngående kjennskap til både innholdsmessige, formmessige, intertekstuelle og øvrige kontekstuelle forhold, men tolkingen fører først og fremst til bekreftelse av kunnskap og forestillinger de allerede har. Den manglende historisk-kulturelle distansen til teksten synes å gi lite rom for arkiverende og aktualiserende tilnærminger.

«Voluspå» byr elevene på mer motstand i selve avkodings- og meningsdannelsesarbeidet. De fleste gruppene går systematisk til verks og parafaserer innholdet strofe for strofe, med aktiv bruk av ordforklaringene på baksiden av arket. Systematikken kombineres med utforskende diskusjon over ulike muligheter i møte med uklarheter. De aktiviserer det de har av kunnskap om norrøn mytologi og forsøker å skape mening og sammenheng ved å koble denne kunnskapen til tekstobservasjoner. Slik utvikler de i fellesskap en forestilling om

hvordan de ulike strofene kan forstås i en sammenheng. De demonstrerer tilstrekkelig intertekstuell literacy – i form av både bakgrunnskunnskap og aktiv bruk av ordforklaringene – til å forstå ordenes situerte mening. Dessuten foretar de sjangermessige koblinger mellom «Voluspå» og andre religiøse skrifter, og da særlig Bibelens skapelsesfortelling. Samtalene viser at elevene berører flere litteraturhistoriske poeng man gjerne ville tematisert i en introduksjon til den norrøne litteraturen. Noen av gruppene er inne på muntlige sjangre og drøfter volvens posisjon, hennes påkallelse og selve utsigelsessituasjonen. Uten introduksjon eller førlesing mangler de imidlertid kunnskap til virkelig å kunne problematisere forholdet mellom muntlig og skriftlig litteraturtradisjon. Samtidig bruker de tekstlige funn til å reflektere over sammenhengen mellom tekst og kontekst, og slik demonstrerer de et av Blaus (2003, s. 207) viktigste poeng, nemlig at relevant kontekstuell kunnskap ofte er å finne i teksten. Her finnes altså en rekke eksempler på både deduktive og induktive arkiverende tilnærminger, mens ingen av gruppene gir seg inn på aktualiserende lesninger.

Barokk botskristendom

I Thomas Kingos «Hierte-Suk» møter elevene motstand i både enkeltord, syntaks, motiver og tematikk. Samtalene består i stor grad av avkoding og diskusjoner om enkeltords betydning, enten det dreier seg om ord som ikke stod oppført i ordforklaringen (for eksempel «erindre») eller hvor forklaringen var til liten hjelp (for eksempel «bekker av botstårer»). I møte med disse utfordringene viser elevene tålmodighet og toleranse for forvirring, blant annet ved å gjenlese flere ganger. Den eneste kontekstualiserende informasjonen de fikk, var publiseringsåret 1681, og dette bruker de aktivt når de jakter forståelse. De vet for eksempel at kristne dogmer var viktige på 1600-tallet, og forventer derfor at det preger diktningen, noe de får bekreftet gjennom tekstlige funn. Som i forrige samtale benytter elevene seg i stor grad av en evidensbasert lese måte, hvor de forsøker å tolke teksten med utgangspunkt i tekstlige funn, supplert med det de mener å vite om tilblivelseskonteksten. Elevene undrer seg i stor grad over formen, noe som leder til drøfting av sjanger og formål, som her i gruppe 1:

Frida: [...] Det var et trist dikt da. Eller bønn, eller hva man skal kalle det. Ja, hva er det her egentlig?

Ivar: Nja, det er et bønnedikt.

Lise: Ja, en blanding. Det er jo ikke satt opp som en tekst hvert fall.

Simen: Kanskje det bare er en lyrisk måte å sende en bønn på (enighet). At han mer ikke ber det i hodet men at han liksom praise (enighet) (avbrytelse), rope ut. Kan være (enighet).

Ja, hva kan man egentlig kalle dette? Også mer skolerte lesere kan undres over sjangerspørsmålet i møte med Kingos «Hierte-Suk». Teksten inngår i *Aandelige Siunge-Koors Anden Part* (1681), som består av totalt 20 salmer. Av disse er 13 utstyrt med et etterfølgende «Hierte-Suk», utformet uten salmenes strofeinndeling. Det dreier seg altså om en egen undersjanger innen den barokke salme-

diktningen, så det er ikke rart at elevene stusser. Fridas sjangerspørsmål fører til Ivars hybridforslag «bønnedikt», som leder Lise til refleksjon over selve det grafiske oppsettet, som igjen avføder Simens spekulasjon over tekstens formål og eventuelle fremføringskontekst. Denne avsluttende undringen over stille eller muntlig fremføring er definitivt relevant for religiøse sjangere. Flere av gruppene er inne på lignende problemstillinger: De anerkjenner teksten som lyrisk skjønnlitteratur, men mistenker at den må forstås på andre premisser enn mye av den lyrikken de er vant til å møte. De er selv bevisste sin begrensede kontekstuelle kunnskap, og de kan i liten grad foreta deduktiv lesing.

Til gjengjeld søker de aktivt etter tekstelementer de kan bruke induktivt, for å forstå den ut fra sin egen horisont. Også dette byr imidlertid på problemer, ettersom de bygger på sin etablerte forståelse av lyrikk i jakten på dypere mening. Alle gruppene er enige om at teksten må forstås metaforisk. De fleste forstår bildet av mennesket i båt på havet som uttrykk for vanskelige følelser og hjelpeløshet, særlig fordi det lyriske jeg også omtaler et hav inne i seg selv. Åsmund i gruppe 7 mener at «havet er liksom inni han, så det vil jo si at det er en metafor for følelser da», og gruppen hans enes om at det dreier seg som «hjertesorg», forårsaket av kjærlighets sorg eller tap av en nær person. Eksemplet er typisk i den forstand at det demonstrer en tendens blant elevene til å forstå det dramatiske språket som uttrykk for subjektiv inderlighet, og i neste omgang forsøke å årsaksforklare denne inderligheten ved å (re)konstruere bakgrunnshistorien til det lyriske jeget. Et typisk eksempel er hvordan Helene i gruppe 2 foreslår at «han har blitt sviktet av (enighet) en dame for eksempel», og underbygger hypotesen med en forståelse av hva datidens arrangerte giftemål kunne føre til. Med Hansens begreper kan vi si at hun forøker å forstå teksten ut fra dens egen horisont, men i praksis anlegger sin egen, slik at tilløpet til induktiv arkiverende lesing snarere blir en ubevisst individorientert aktualisering.

Behovet for å finne årsakssammenhenger gjennom slike hypoteser leder tidvis elevene på leting langt utenfor selve teksten. Samtidig er letingen basert på en dominerende forståelse av det lyriske jeks følelsesliv – en forståelse som blir til i transaksjon mellom konkrete tekstlige funn og lesernes erfaringshorisont og begrepsapparat. «Hvor salt den er, hvor sur og bar» heter det om tårekilden, noe Sofie i gruppe 2 mener betyr at «han var ikke bare lei seg, men han var også litt sint liksom», og støtter slik opp om Helenes hypotese om svik. Helene følger på sin side opp med sitater om «vold og grumhet» og «kveles i en sjø», som hun mener peker i retning av død og at han er «villig til å gi sitt liv». I gruppe 4 leser Oskar metaforen «hjerte-grav» som uttrykk for at «han føler at han på en måte er død på innsiden», mens de indre stormene som «tunder om ved dag og natt» kanskje tilsier at «han har slitt veldig mye med angst da». Medelevene støtter tolkningen og sier seg enige når Oskar tematisk oppsummerer at «teksten handler om dødsangst». Dette er noen eksempler på hvordan elevene anvender sin egen erfaringshorisont og ikke minst sine egne forståelser av menneskelig følelsesliv for å forstå barokksalmens billedspråk. Den fremmedartede teksten gir mest

mening for dem når den knyttes til samtidsdiskurser om psykisk helse, angst og kjærlighets sorg.

Elevene er likevel ikke blinde for at også følelseslivet er historisk situert. I gruppe 4 mener Johanne og Niklas at det kanskje var vanlig å ha angst på 1600-tallet, men at folk «ikke visste hva det var for noe» – altså at de manglet vår tids begreper for mentale lidelser. Oskar følger opp og mener de stormfulle metaforene i teksten kanskje er et uttrykk for tidens manglende psykologiske begrepsapparat. Det er som om det lyriske jeg «har puttet følelsene hans som naturen på en måte. Som storm er en følelse og sånt». Like etter følger han opp poenget: «Psykologi var jo ikke så stort på 1600-tallet. De visste jo ikke så mye om mentale følelser og sånn, nei mentale problemer på en måte da.» Oskar forstår derfor det figurative språket som et uttrykk for sinnstilstander man ikke hadde utviklet medisinsk kunnskap om.

Formuleringen om hvordan dikteren «putter følelsene» på naturen, altså uttrykker noe abstrakt ved hjelp av konkrete bilder, er et godt eksempel på hvordan elevene stadig utforsker forholdet mellom bokstavelig og overført betydning. Samtalene viser stor enighet om at det stormfulle havet skal forstås metaforisk, noe de fleste også knytter til det indre havet i Kingos tekst. Samtidig er det flere grupper som forsøker å ivareta det konkrete nivået i tolkningen, slik vi ser eksempel på i gruppe 7:

Terje: Virker litt som at han ja, kanskje er sjømann da og har hjertesorg og da bruker det å være sjømann som metafor på en måte.

Flere: Mm

Terje: Det kan kanskje være grunnen til at han har hjertesorg, det at siden han er sjømann så er han såpass mye borte at det er grunnen (enighet).

Rebekka: Ja for jeg følte (...) (avbrytelse).

Terje: Det er jo ganske vanlig for sjømenn det.

Rebekka: Ja. For det jeg også følte mens jeg leste hele greia at jeg følte det var en metafor, altså hele, alt var en metafor for noe annet, men jeg tenkte ikke hjertesorg da for at jeg klarte ikke å tenke så langt (latter). Men eh, ja, det gir mening det dere sier nå hvert fall.

Terje forsøker å skape sammenheng mellom den overførte betydningen de allerede har kommet frem til, altså «hjertesorg», og tekstens maritime motivkrets. Løsningen finner han i å forstå det lyriske jeg som en sjømann, for deretter å årsaksforklare hjertesorgen med sjømenns lange perioder hjemmefra. For mer erfarne lesere kan løsningen synes komisk i måten den insisterer på å fastholde det konkrete nivået i hav- og stormmetaforikken, blant annet fordi skip, storm, vann og hav er veletablerte kristne topoi. Samtidig treffer Terje bedre enn han trolig er klar over hvis man kjenner den opprinnelige utgivelseskonteksten for «Hierte-Suk». Teksten opptrer som tillegg til en salme som bærer tittelen «Den XX. Sang. For Sjø-Farende» (Kingo, uten årstall, s. 123–126). Det maritime billedspråket i det aktuelle hjertesukket er altså ikke tilfeldig valgt av Kingo, men

henvender seg til sjøfolk. Om ikke det lyriske jeg er sjømann, så kan vi i hvert fall si at idealleseren – og dermed det salmesyngende jeg – var det.

Elevene har begrenset med relevant historisk kunnskap i møte med Kingos tekst, men det er ikke hovedsakelig dette som begrenser forståelsen deres. Først og fremst mangler de innsikt i litteraturens funksjon og status før romantikkens forestilling om originalitet og inderlighet – altså et litteratursyn som er et historisk fenomen i seg selv. Tilsvarende gjelder elevenes forståelse av religionsutøvelse, som også er dominert av personlig tro og inderlighet. Analysen tyder dermed på at avlæring av romantiske og sentrallyriske konvensjoner er like viktig som innlæring av periodiske kjennetegn i møte med barokkens salmediktning. Tekstens horisont er sterkt preget av 1600-tallets estetiske og religiøse konvensjoner, og uten kjennskap til disse er det vanskelig å lese teksten induktivt. Dette fremstår mer begrensende for meningsskapingen deres enn manglende kunnskap om historisk kontekst.

Romantisk inderlighet

I Wergelands dødsleiedikt «Til Foraaret» møter elevene en tekst hvor den inderlige lyrikkforståelsen er en del av tilblivelseskonteksten. Til gjengjeld er teksten utfordrende å avkode, hvilket gjør at mye av utforskningen foregår på detaljnivå. Samtalene er i stor grad preget av tekstlige observasjoner og funn, kombinert med viljen til å lete etter dypere mening. De fleste gruppene forsøker å formulere en overordnet tolkning, men når de prøver den ut på detaljnivå, er den i mange tilfeller vanskelig å få bekreftet, og dermed må de enten revurdere hypotesen eller se bort fra motstridende tekstelementer. Et typisk eksempel på hvordan elevene utforsker diktets mening med utgangspunkt i konkrete observasjoner, ser vi i gruppe 2:

Lasse: [...] midt inni her så er det noen sånne metaforer om at han har lyst til å (...). Jeg tror i hvert fall at han har lyst til å, jeg vet ikke jeg, lyst til å få barn med damen eller noe sånt, for han: «blande min krone med din» eller.

Helene: Ja, «en ung lønn».

Lasse: Det er mange sånne rare sammenligninger på en måte.

Sofie: Men hun her betyr jo tydeligvis veldig mye for han da, for det står jo i linje nummer tre: «ditt første gress er meg verdt mer enn en smaragd», og hvis man sier noe sånn om en person eller noe sånt, så betyr det jo at man er veldig kostbar da. Så da betyr det jo at han har mye mer glede av henne, eller den personen her som starter med «så slynget de fyrige seg etter meg» og (avbrytelse)

Flere: Åja det var andre damer.

Helene: Eh ja, jeg tror at han snakker om at liksom han hadde veldig mange etter seg, som kanskje er normalt for han var jo ganske stor forfatter på denne tiden her. Så han hadde veldig mange etter seg, og han var liksom elsket av alle sammen. Men det står jo «men jeg flyktet, anemonen forårets datter hadde min tro», det betyr jo egentlig at blåveisen – vårens datter – hadde mitt troskap sånn. Troskap kan vel egentlig være en betydning for forlovelse (enighet)

Her er det særlig verdt å merke seg hvordan elevene stadig siterer fra diktet i jakten på en helhetlig mening. Sitatene brukes som tekstlig evidens for å støtte opp om Lasses erotisk-metaforiske lesning av frasen «blande min krone med din». Gradvis utvikler gruppen en forståelse av et slags trekantdrama mellom jeget, hans forlovede og hans tidligere kjærlighetsrelasjoner, en tolkning som også gruppe 1 og til dels gruppe 7 ender opp med. I utdragets siste replikk tilfører dessuten Helene en historisk-biografisk forklaring, hvor dikteren Wergeland og det lyriske jeg smelter sammen, og hvor forestillinger om Wergelands status i samtiden skal sannsynliggjøre tolkningen av de fyrrige plantene som kvinnelige beundrere. Et siste argument for lesningen finner elevene i ordet «troskap», som de forstår synonymt med forlovelse. Det kan virke som koblingen skyldes en feillesing av «troskap» som «trolovelse», men den er et godt eksempel på hvor detaljfokusert elevene jobber med teksten for å understøtte tolkningen sin.

De fleste gruppene undrer seg over hvorfor jeget tilber våren og hvilken betydning alle plantemotivene har. Elevene er opptatt av den subjektive inderligheten i diktet, og fire av gruppene (3, 4, 6 og 7) forstår det som om jeget er sykt og at diktet er en bønn om å bli frisk eller å få leve. Disse gruppene forholder seg mer aktivt til det konkrete nivået i diktet enn de som leser det metaforisk som et tilbakeskuende kjærlighetsdrama, og dermed ender de også opp med tydeligere sammenheng mellom overordnet tolkning og enkeltobservasjoner i teksten.

På lignende vis som i Kingo-samtalene forsøker elevene å årsaksforklare sinnsstemningen til jeget, men det fører ikke like langt ut av teksten og over i spekulasjon her, siden selve diktet er tilbakeskuende og dermed tilbyr en form for tekstintern bakgrunn, som kan utnyttes induktivt. Niklas i gruppe 4 mener å vite at Wergeland døde av sykdom rundt 1845, noe som får ham til å lete aktivt etter tegn på at det lyriske jeget er sykt. Han foreslår en biografisk begrunnelse for å lese diktet som et inderlig sykdomsdikt, i likhet med hva vi så Helene gjorde med kjærlighetsmotivet, men Niklas' kontekstuelle kunnskap er både mer spesifikk og presis, og han synes å bidra til en klarere forståelse i denne gruppen enn i de andre. Det er også mulig å hevde at en biografisk lesning er mer relevant i forbindelse med Wergeland enn Kingo, ettersom den er i overensstemmelse med periodens estetikk. Begge diktene egner seg til å tematisere forholdet mellom utsigelsen og utsigelsessituasjonen, men der den ene bygger på religiøs retorikk og performativitet, henger den andre sammen med en subjektivt eksistensiell situasjon. Tekstens horisont er fremmedartet for elevene, men uttrykker en subjektivitet de kan leve seg inn i, og som åpner for en dialektikk mellom induktiv arkivering og individorientert aktualisering.

En religiøs forståelsesramme er likevel relevant også for Wergelands dikt, noe flere av samtalene viser. Som nevnt er det en utbredt forståelse av teksten som en bønn, noe som baserer seg på både konkrete tekstfunn og et mer generelt inntrykk. Øyvind i gruppe 6 mener å finne støtte for en slik lesning i åpningen: «Allerede det første man leser, så det på starten av teksten her, så kan man vel tenke at det her er en type bønn, eh, på grunn av det der 'o forår'.» Det virker som selve

interjeksjonen «o» er det Øyvind merker seg: at den uttrykker en inderlig henvendelse eller påkallelse, og at dette er noe som kjennetegner bønn. Gruppe 7 utforsker religiøse referanser gjennom større deler av samtalen. Martin initierer passasjen med å si at han «tror det er Jesus som er i bildet her, altså der det står ryste nåler (enighet)». Kanskje er det torne kronen og Jesu lidelse han får assosiasjoner til, og de andre følger opp med å drøfte avslutningsstrofen, hvor det gamle treet rekker sine armer mot himmelen. Slik knyttes de religiøse assosiasjonene sammen med forståelsen av et dødssykt subjekt:

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

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

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

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

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

Passasjen demonstrerer flere utfordringer elevene møter i teksten. Et åpenbart problem er at de sliter med å skille treet fra det lyriske jeg i diktet. Martin påpeker at det ikke er «hovedpersonen» som rekker armene mot himmelen, men samtalen bærer preg av at det er vanskelig å holde fast ved denne innsikten. Diktets andre halvdel preges av en spenning mellom prosopopeia og pragmatopeia, altså mellom personliggjøring av treet og jegets ønske om å bli til et tre, noe som gjør det vanskelig å skille de to fra hverandre. Slik sett er det mulig å hevde at elevenes sammenblanding understreker et sentralt poeng i diktets tematikk og retoriske struktur.

Hovedmålet for drøftingen deres er å forstå hvorfor armene rekkes mot himmelen. De forsøker å lese deduktivt, ved å aktivere kontekstuell kunnskap om både kristendom og medisinsk historie. Med denne kontekstuelle kunnskapen forsøker de å forstå tekstens horisont, ved å leve seg inn i det lyriske jeks desperasjon. Den litteraturhistoriske kunnskapen er imidlertid begrenset. Én elev nevner nasjonalromantikken, hvilket ikke er helt treffende, og ellers refereres det til 1800-tallet eller «gamle dager». Som vi har sett, utelukker ikke denne begrensningen en viss intertekstuell literacy. Selv de vage periodebetegnelse innebærer en bevissthet om forskjell på tilblivelseskontekst og resepsjons-

kontekst, noe de aktivt bruker for å etablere tolkningshypoteser, slik vi allerede har sett eksempler på.

I all hovedsak drøftes den historiske konteksten mindre i samtalene om «Til Foraaret» enn i dem om «Voluspå» og «Hierte-Suk». Dessuten får tilløpene til kontekstualisering mindre konsekvenser for elevenes tolkingsarbeid, og det er de gruppene som retter mest oppmerksomhet mot diktets detaljer, form og struktur, som kommer lengst i forståelsesprosessen. De har en overveiende induktivt arkiverende tilnærming, hvor de leser diktet som uttrykk for dikterens følelser og erfaringer, slik de også gjorde i møte med Kingos tekst, men denne gangen fører den romantiske lyrikkforståelsen til mer holdbare tolkninger. Ingen av elevene synes å ha bevissthet om at et slikt litteratursyn i seg selv er historisk, men de erfarer diktets konvensjoner og «temperament» ved å gå i utforskende dialog med dets fremmedartede uttrykksmåte. Manglende litteraturhistorisk kunnskap er derfor ikke et stort problem for elevene i møte med Wergeland, mens kjennskap til for eksempel sjangeren ode eller den retoriske figuren apostrofe ville kunne hjelpe dem til å etablere en mer helhetlig forståelse.

Oppsummerende drøfting

Analysen viser at disse elevene – som etter Vg1 er godt vant til individuell nærlesing av og samtale om utfordrende litterære tekster – driver et aktivt menings-søkende arbeid i samtalene, selv om de mangler mye kontekstuell kunnskap. Gjennomgående demonstrerer de mye av det Blau (2003) omtaler som performativ literacy: de involverer seg, demonstrerer vedvarende fokusert oppmerksomhet, er nysgjerrige, tar sjanser ved å lansere hypoteser, tolererer usikkerhet og utsetter konklusjoner. Stadig leter de etter støtte for hypotesene sine i teksten, og graden av saklig og ivrig muntlig aktivitet vitner om stort engasjement (jf. Sønneland & Skaftun, 2017).

Vårt hovedanliggende er imidlertid å undersøke hvilken grad av intertekstuell literacy elevene viser, hvordan de kontekstualiserer tekstene, og hvordan denne kontekstualiseringen virker inn på forståelsen deres. Elevene demonstrerer en viss kontekstuell bevissthet i møte med tekster fra en annen tid. Flere ganger tematiseres forskjellen mellom deres egen og samtidsleserens historiske situasjon, og selv om elevene har mangelfull, upresis og tidvis feilaktig kunnskap om den aktuelle historiske epoken, bruker de den mer generelle kontekstuelle bevisstheten induktivt i meningsskapingen. Slik sett bekrefter de et sentralt poeng hos Blau (2003, s. 94–95 og 211–212), nemlig at forvirringen elever viser i møte med slike tekster, ikke nødvendigvis er et tegn på manglende lesekompetanse, men et bilde på den forvirringen alle lesere møter når de leser utfordrende tekster. Undersøkelsen tyder på at å gi elever ansvar i form av selvstendig utforskning av eldre og utfordrende tekster ikke behøver føre til at de gir opp fordi de møter tilsynelatende uoverkommelig tekstlig motstand.

Innføring i relevant litteraturhistorisk kunnskap kunne ført til færre misforståelser og feillesinger, og til tolkninger med større autoritet. Samtidig er det fare for at en slik undervisningsutforming ville redusert lesingen til en jakt på forhåndsdefinerte epokale kjennetegn. Nyere studier av norskundervisningen på ungdomstrinnet konkluderer med at elevers autonome utforskning av litterære tekster er mangelvare, og at tekster i stor grad brukes deduktivt som sjangereksempler (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Dette påvirker tekstutvalget i retning av tekster som oppfyller sjangerkonvensjonene snarere enn utfordrer dem, og lesemåten blir hovedsakelig rettet mot virkemidler og sjangertrekk. En tilsvarende problemstilling kan vi se for oss i forbindelse med epokale trekk. Både sjangerkonvensjoner og litteraturhistorie er viktige aspekter ved litterær kompetanse, men står i fare for å erstatte det litterære tolkingsarbeidet med en tautologisk jakt på forhåndsdefinerte karakteristika i karakteristiske tekster.

Om vi sammenligner samtalene om samtidsteksten med samtalene om de eldre tekstene, ser vi at de eldre har større potensial til å utfordre og utvikle elevenes kontekstuelle bevissthet, siden det er færre muligheter for dem til å projisere egne livserfaringer inn i tekstuniverset. En viss distanse mellom tekstens og leserens horisonter gir altså potensial for utforskende lesing, slik Hansen (2011) argumenterer for i sin kognitive tilnærming. Også Pike (2003, s. 360) finner tilsvarende i sin empiriske undersøkelse, og med støtte i Jauss (1982) og Iser (1971) mener han det legger til rette for estetisk lesning.

Slik sett demonstrerer samtalene også den etiske dimensjonen med å lese eldre tekster, ved at elevene forsøker å leve seg inn i, utforske og forstå den livsverdenen teksten representerer. De gis mulighet til å erfare konteksten i teksten gjennom undring og forvirring. Blau (2003) omtaler dette som erfaringsbasert kontekstualisering, mens Hansen (2011) og Claudi (2019) er opptatt av å se på konteksten også som en tekstintern størrelse, og ikke en ekstern ramme som teksten skal plasseres i. Studien vår viser at alle disse perspektivene er produktive i den forstand at teksten og de kontekstuelle spørsmålene den reiser, blir hovedsak, og ikke at den skal bekrefte forhåndsdefinerte kontekstuelle forhold. Det legger særlig til rette for en dialektikk mellom individorientert aktualisering og induktiv arkivering. Slik åpnes en vei ut av litteraturhistorieundervisningens tautologiske sirkel, som hviler på en ensidig deduktiv arkiveringstilnærming.

Elevene kunne likevel hatt nytte av veiledning underveis og/eller i etterkant av samtalene. Analysen av «Hierte-Suk» viser at elevenes romantiske syn på lyrikk legger premisser for tolkingsarbeidet deres. Vi kan også legge til grunn at den utforskende arbeidsmåten støtter opp om det samme litteratursynet. Det er grunn til å tro at en form for kontekstualisering av romantikkens inderlige og individorienterte lyrikkforståelse kunne bidratt til å justere eller problematisere elevenes forståelse. Her oppstår imidlertid et didaktisk dilemma, nemlig hvorvidt og eventuelt når og hvordan læreren skal gripe inn for å veilede, yte motstand, svare på spørsmål, formidle historisk kunnskap og/eller rette opp misforståelser. Vi kan problematisere lærerens funksjon i den utforskende litteraturunder-

visningen med å spørre, med Langer (2011, s. 136), hvilke *teachable moments* den åpner opp for.

En mulighet er at også kontekstualiseringsarbeidet kan være utforskende, motivert av et kunnskapsbehov underveis i tekstutforskningen. Et slikt arbeid ville da innebære kontekstualisering innenfra og ut – ikke bare ut til den enkelte tekstens tilblivelseskontekst, men til mer grunnleggende innsikt i litteratursyn og lese måter som historiske produkter i endring. En slik litteraturhistoriedidaktikk bygger på Rosenblatts (1995, s. 12) idé om at historisk bakgrunnskunnskap først har verdi for elevene når de selv ser behovet for den, og når den integreres i erfaringen av spesifikke litterære tekster. Den samsvarer også med Molloy's (2003) poeng om at hensynet til subjektiv relevans så vel som estetiske lese måter taler for en undervisning med utgangspunkt i elevenes lesninger og spørsmål, før kunnskapen *om* litteraturen kan komme i neste instans. De didaktiske implikasjonene av studien vår er altså i overensstemmelse med den Hansen (2011, s. 38) argumenterer for, der undervisningen er sentrert rundt aktiviteter hvor elevene selv jobber med tekstene for å utvikle kompetanse til å forstå dem, kartlegge behovet for relevant bakgrunnskunnskap, og diskutere mer allmenne problemstillinger med utgangspunkt i og referanse til tekstene. Dette innebærer en undervisningspraksis som gjerne kan starte med elevstyrt utforskning, men som nødvendigvis også må følges opp av læreren.

Om forfatterne

Lars August Fodstad er professor i nordisk litteratur ved NTNU. Forskningsinteressene hans er først og fremst det moderne gjennombrudds litteratur og litteraturdidaktiske emner.

Institusjonstilknytning: Institutt for språk og litteratur, NTNU, Postboks 8900 Torgarden, 7491 Trondheim, Norge.

E-post: lars.fodstad@ntnu.no

Marita Røilid Vetnes er norsklektor ved Kvadraturen videregående skole.

Institusjonstilknytning: Kvadraturen videregående skole, Postboks 788 Stoa, 4409 Arendal, Norge.

E-post: marita.roilid.vetnes@kvadraturen.vgs.no

Referanser

- Atkinson, J. (1995). How do we teach pre-twentieth century literature? I R. Protherough & P. R. King (red.), *The Challenge of English in the National Curriculum* (s. 48–64). Routledge.
- Barry, P. (2007). *Literature in Contexts*. Manchester University Press.
- Benton, M. (2000). Canons ancient and modern: the texts we teach. *Educational Review*, 52(3), 269–277.
- Blau, S. (2003). *The Literature Workshop. Teaching Texts and Their Readers*. Heinemann.
- Claudi, M. B. (2019). I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke). *Norsklæreren*, 43(2).
https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d1330f249744400018d5065/1561538811643/Claudi_Digital_publicisering.pdf
- Conroy, D. & Clarke, D. (red.) (2011). *Teaching the Early Modern Period*. Palgrave Macmillan.
- Culler, J. (1975). *Structural Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. Routledge & Kegan Paul.
- Delany, S. (1972). Up against the great tradition. I L. Kampf & P. Lauter (red.), *The Politics of Literature: Dissenting Essays on the Teaching of English* (s. 308–321). Random House.
- Dressman, M. & Faust, M. (2014). On the Teaching of Poetry in *English Journal*, 1912–2005: Does History Matter? *Journal of Literacy Research*, 46(1), 39–67.
- Eyde, B. & Skovholt, K. (2017). Debatten om norskfaget – en oppsummering. *Norsklæreren*, 41(1), 10–14.
- Fleming, M. (1996). Poetry Teaching in the Secondary School: The Concept of ‘Difficulty’. I L. Thompson (red.), *The Teaching of Poetry: European Perspectives* (s. 37–43). Cassell Education.
- Fodstad, L. A. (2013). Litteratur uten form? I D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 55–65). Cappelen Damm Akademisk.
- Fodstad, L. A. (2017). Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget. Noen strøtanker om litteratur, literacy og læring. *Norsklæreren*, 41(1), 17–24.
- Fodstad, L. A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 61–81). Fagbokforlaget.
- Fodstad, L. A. & Mortensvik, A. (2018). Øvelser i empati og kulturell tilgang. Avgangselevens legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående opplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), Art. 5. <https://doi.org/10.5617/adno.6149>
- 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>
- Gourvennec, A. F. (2017). «Det rister litt i hjernen»: En studie av møtet mellom høyt-presterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis. Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2466694>
- Hansen, T. I. (2011). *Kognitiv litteraturdidaktik*. Dansk lærerforeningens forlag.
- Henriksen, V. (2005). Voluspå. I I. Havnevik (red.), *Den store norske dikt boken. Norsk lyrikk gjennom tidene* (s. 29–35). Pax Forlag.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpedagogik og elevfaglighet: litteraturundervisning og elevenes litterære beredskap set fra en almenpedagogisk position*. Doktoravhandling, Danmarks lærerhøjskole.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Doktoravhandling, Örebro universitet. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:137146/FULLTEXT01>

- Iser, W. (1971). Indeterminacy and the reader's response in prose fiction. I J. Hillis-Miller (red.), *Aspects of Narrative: Selected Papers from the English Institute* (s. 1–45). Columbia University Press.
- Jauss, H. R. (1982). *Toward an Aesthetic of Reception* (Oversatt av T. Bahti). University of Minnesota Press.
- Kaspersen, P. (2012). Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger: en undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden. I S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: forskning, felt og fag* (s. 47–75). Novus.
- Kingo, T. (uten årstall). *Aandelige Siunge-Koors. Første [og Anden] Part*. Christiania. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009111810002
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse*. Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Kjelen, H. (2014). Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar. *Norsklæraren*, 2, 56–66.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse – portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Langer, J. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2. utg.). Teachers College Press.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Studentlitteratur.
- Naylor, A. (2013). "Old poems have heart": Teenage students reading early modern poetry. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(1), 64–78.
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsartityper och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Doktoravhandling, Uppsala Universitet. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1088231/FULLTEXT01.pdf>
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. I B. B. Schieffelin & E. Ochs (red.), *Developmental Pragmatics* (s. 166–178). Academic Press.
- Perkins, D. (1992). *Is Literary History Possible?* Johns Hopkins University Press.
- Pike, M. (2000). *Keen readers: a study of communication and learning in adolescents' responses to pre-twentieth century poetry*. Doktoravhandling, University of Southampton.
- Pike, M. (2003). The canon in the classroom: Students' experiences of texts from other times. *Journal of Curriculum Studies*, 35(3), 355–370.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg.). The Modern Language Association of America.
- Rødnes, K. A. (2009). Making Connections: Categorisations and Particularisations in Students' Literary Argument. *Argumentation*, 23, Art. 531. <https://doi.org/10.1007/s10503-009-9166-7>
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5.
- Sigvardsson, A. (2017). Teaching Poetry Reading in Secondary Education: Findings From a Systematic Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 584–599. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172503>
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik* (3. utg.). Akademisk Forlag.
- Stegane, I., Vinje, E. & Aarseth, A. (red.) (1998). *Norske tekster. Lyrikk*. Cappelen.
- Steinfeld, T. (2005). Litteraturhistorie i norskfaget – historiske linjer og aktuelle perspektiver. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 51–71). Det Norske Samlaget.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications Inc.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>
- Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 8. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4725>
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets muligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Torell, Ö. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/00313830120096770>
- Torell, Ö. (red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. & Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Mitthögskolan.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf>
- Weinreich, T. & Handesten, L. (2004). *Litteraturens byrde* (2. utg.). Roskilde Universitetsforlag.

Vedlegg 1a

Hjerte-sukk

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

Av Thomas Kingo (1681)

Vedlegg 1b

Ordliste:

tindre: suser

tunder: farer, virvler

barm: bryst

stang: slå, bolt (for døren)

dog: likevel

pebler: pipler

lønnlig vrå: skjulte krok

rutter: tumler, farer avsted

pikker: banker

bar: om drikk: flau, fersk

stekke: forkorte

øynes bots-bekker: bekker av botstårer

Vedlegg 2a

Til foråret

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Av Henrik Wergeland (1845)

Vedlegg 2b

Ordliste

forår: vår

anemone: blåveis

tro: her: troskap

fyrig: lidenskapelig

leerfivel: hestehov

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