

Johannes Bakke Aashamar

Kunsten å stille gode spørsmål i den litterære helklassesamtalen

En studie av en litterær samtale på 9.trinn om "Kunsten å myrde" av Cora Sandel

Masteroppgave i Norskdidaktikk (5-10)

Veileder: Ann Sylvi Larsen

Mai 2022

Johannes Bakke Aashamar

Kunsten å stille gode spørsmål i den litterære helklassesamtalen

En studie av en litterær samtale på 9.trinn om "Kunsten å myrde" av Cora Sandel

Masteroppgave i Norskdidaktikk (5-10)

Veileder: Ann Sylvi Larsen

Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag:

Prosjektet i denne masteroppgaven er å utforske hvordan læreren kan stille spørsmål i en litterær samtale der formålet er å åpne opp en litterær tekst. Med utgangspunkt i novellen «Kunsten å myrde» av Cora Sandel (1935) har jeg undersøkt lærerens rolle i en undersøkende litterær samtale. Dette kan knyttes opp mot den nye læreplanen, der utforsking har fått et økt fokus i møte med tekster. For å begrense omfanget har disse problemstillingene blitt konkretisert for oppgaven:

- Hvordan stiller litteraturlæreren spørsmål til elevene for å åpne opp teksten?
- Hvordan responderer litteraturlæreren på elevenes bidrag for å åpne opp teksten?

En litterær samtale om novellen ble gjennomført på en gjeng 9.klassinger som har en dyktig litteraturlærer i norsk. Samtalen ble transkribert og analysert sammen med intervju av enkelte elever. De viktigste funnene som er gjort i dette arbeidet, viser at læreren kan spille en sentral rolle i å hjelpe elevene til å få øye på viktige steder i teksten for å kunne gjøre tolkninger av teksten som kan ansees som adekvate. Læreren demonstrerer implisitt hvordan en estetisk lese måte innebærer (Rosenblatt, 1994). Funn viser også at det kan være vanskelig for læreren å avvise eller rettlede elever som bidrar med tolkninger som ikke er i tråd med innholdet i novellen.

For å belyse problemstillingen har jeg blant annet brukt teori hentet fra Judith Langer (2011) som diskuterer ulike leserposisjoner og Sheridan Blau (2003) som er opptatt av litterær kompetanse. Umberto Eco (1994) sine teorier om tekst og leser, brukes som utgangspunkt for å forstå tolkningsprosessen i den litterære samtalen. Begreper for å beskrive den litterære samtalen har hovedsaklig blitt hentet fra Anne Kari Skardhamar (2011), Olga Dysthe (1995) og Synnøve Matre (2011).

Oppgaven er også i tråd med tidligere undersøkelser som viser at læreren instruerer lite eksplisitt om hvordan tolkningsarbeidet skrider frem (Blikstad-Balas et al., 2020; Tengberg et al., 2022). Dette kan man se på som både en årsak og løsning på utfordringen med å rettlede og avvise elevens feiltolkninger på en god måte. En annen utfordring som kom til syne ved undersøkelsen av en litterær helklassesamtale, er tempo i lesingen. Mange stopper underveis med spørsmål til teksten, gjør at elevene må hoppe inn og ut av teksten. Dette gjør at det er vanskelig å få med seg hele historien og holde konsentrasjonen oppe. Dermed mister elevene tråden og arbeidet med å åpne opp teksten blir vanskelig.

Abstract

The aim of this master's thesis is to explore how the teacher can ask questions in the literary talk with the aim of opening up a literary text. By reading the novel "Kunsten å myrde" written by Cora Sandel (1935), I have examined the teacher's role in an investigative literary talk. This can be linked to the new curriculum in Norway, where exploration has received an increased focus. In order to limit the scope, these issues have been specified for the assignment:

- How does the literature teacher ask pupils questions to open up a text?
- How does the literature teacher respond to the pupils' contributions to open up a text?

A literary talk about the novel was conducted with a group of 9th graders who have a skilled literature teacher. The conversation was transcribed and analyzed together with interviews with individual students. The most important findings made in this work show that the teacher can play a central role in helping students to spot parts of the text in order to make interpretations of the text that can be considered adequate. The teacher implicitly demonstrates what an aesthetic way of reading entails. Findings show that it can be difficult for the teacher to reject or guide pupils who contribute interpretations that are not in line with the content of the novel.

The theoretical perspectives are based on Judith Langer (2011) who discusses different reader positions and Sheridan Blau (2003) who is concerned with literary competence. Umberto Eco's (1994) theories about text and reader are used as a starting point for understanding the interpretation process in the literary conversation. Terms to describe the literary talk have mainly been taken from Anne Kari Skardhamar (2011), Olga Dysthe (1995) and Synnøve Matre (2011).

The findings is also in line with previous research which shows that the teacher gives little explicit instruction about how the interpretation work progresses (Tengberg et al., 2022). This can be seen as both a cause and a solution to the challenge of correcting and rejecting students' misinterpretations. Another challenge that came to light during the examination of a literary whole-class discussion is the pace of the reading. Many stops along the way with questions about the text mean that students have to jump in and out of the text. This makes it difficult to understand the whole story and maintain concentration. As a result, the students lose the thread and opening up the text becomes difficult.

Forord:

Da var jeg kommet i mål med denne masteroppgaven. Takk til min veileder Ann Sylvi Larsen og mine medstudenter i PRANO-prosjektet som har gjort innspurten av studiet til en spennende reise. Tusen takk også til praksislærer og elever som har stilt opp i dette prosjektet.

En stor takk til min kone May Veronica som alltid stiller opp når det trengs med faglig og emosjonell støtte slik bare en god lærer kan. En takk til kattene som har holdt meg med godt selskap hjemme under pandemiårene. Og en takk til familie og venner som hele tiden har hatt troen på meg.

Takk også til deg som velger å ta en titt på prosjektet, god lesning!

- «Det meste er ennå ugjort. Fremtiden ser lys ut!» - Ingvar Kamprad

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----|
| Sammendrag: | V |
| Abstract | VI |
| Forord:..... | VII |
| Innledning | 1 |
| Problemstilling | 3 |
| Oppgavens struktur: | 3 |
| Teori..... | 4 |
| Begrunnelse for valg av litteratur | 11 |
| Presentasjon av novellen vi har lest | 13 |
| Metode..... | 15 |
| Informantene..... | 15 |
| Undervisningsopplegget | 16 |
| Beskrivelse av planlegging og gjennomføringen av undervisningsøkten, og innhenting av data | 17 |
| Observasjon som metode | 19 |
| Intervju som metode | 19 |
| Etiske betraktninger..... | 19 |
| Analyse | 20 |
| Spørsmålskategorier | 20 |
| Samtalens ulike faser..... | 24 |
| Lærerens rolle | 26 |
| Elevenes bidrag, hvilken forståelse viser de for teksten? | 28 |
| Hvordan bekrefter intervjuene funnene i samtaleanalysen?..... | 30 |
| Drøfting..... | 34 |
| Konklusjon/Oppsummering | 40 |
| Referanseliste | 41 |
| Vedlegg 1, SIKT: | 43 |
| Vedlegg 2, intervjuguide: | 45 |
| Vedlegg 3, transkripsjon litterær helklassesamtale: | 46 |
| Vedlegg 4, transkripsjon intervju:..... | 58 |
| Vedlegg 5, presentasjon av novelle..... | 73 |

Innledning

337. EK: Og hva var det som hang så klart i skapet der? Frida ... Greger
338. Greger: det tauet
339. EK: ja, tilfeldig?
340. Flere i kor: neppe.
341. EK: hvem var det liksom som hadde gjort klar klessnoren der da? Nils
342. Nils: Mora
343. EK: ja, kanskje? Hvorfor det da? Hva ville mora? Jostein.. (noe utydelig i bakgrunnen..)
344. Jostein: Hun ville at hun skulle ta hintet liksom
345. EK: ta hintet

Figur 1 Navnene er anonymisert, (EK=Læreren)

Dette er et utdrag fra en litterær samtale i norskundervisning på 9.trinn, der målet for timen var å åpne opp teksten «Kunsten å myrde» av Cora Sandel (1935). Det er ikke tilfeldig at jeg starter med dette utdraget, for utdraget kommer fra samtalen som er hovedempirien for denne masteroppgaven. Her tolker Jostein at moren har lagt klessnoren i skapet for at datteren Germaine skal «ta hintet». På mange måter er dette også en god beskrivelse av lærerens rolle (EK) i den litterære samtalen. Læreren legger frem detaljer fra novellen for at elevene skal «ta hintet».

Litterære samtaler er et særpreg ved norskundervisningen i skolen, og helklassesamtalen er en vanlig form for organisering når man skal diskutere litterære verk. Det er utallige teoretiske innganger til å analysere denne skolesituasjonen, også fra flere norskfaglige perspektiver. Jeg vil først og fremst orientere meg mot litterære problemstillinger. Samtidig er en litterær samtale også et språklig fenomen og en sosial interaksjon der man naturligvis vil finne pedagogiske problemstillinger som vil være faktorer som påvirker det litterære forskningsobjektet. Kari Anne Rødnes (2014) deler arbeidet med skjønnlitterære tekster opp i to kategorier, erfaringsbasert og analytisk. Vårt undervisningsopplegg kan kategoriseres som analytisk. Med en ny læreplan i norskfaget der man i større grad enn tidligere skal jobbe utforskende, ønsker jeg med denne oppgaven å undersøke nærmere hvordan man kan jobbe analytisk og utforskende i en litterær samtale rundt novellen «Kunsten å myrde» (Sandel, 1935).

Læreren og elevene som er involvert i denne masteroppgaven, er sammen med undertegnede en del av Prano-prosjektet ved institutt for lærerutdanningen ved NTNU. Intensjonen med Prano er å styrke lærerutdanningen ved å forske på hvordan man kan legge til rette for praksisrettede masteroppgaver i norskfaget (NTNU, u.å.). Målet er å kunne styrke samarbeidet mellom praksisskolene, de akademiske fagmiljøene ved universitet og masterstudentene. Undervisningsopplegget er dermed planlagt og gjennomført sammen med fire medstudenter, praksislærer og tre veiledere fra NTNU. Dette har ført til fire forskjellige masteroppgaver med «kreative estetiske innfallsvinkler til litteraturarbeid» som felles tematikk.

Læreren som har vært med i dette prosjektet er på mange måter å betrakte på som en mester i sin praksis, med en klar intensjon bak det hun tar for seg i den litterære samtalen i klasserommet. Hun har en tydelig praksis når det kommer til litteratur i norskfaget. Intensjonen med denne oppgaven er å skape et bilde av denne

undervisningspraksisen og se nærmere på hvorfor dette kan vise seg å fungere godt. Tanken bak metoden går i korte trekk ut på at man ikke må forvente at elever kan diskutere litteratur av seg selv etter å ha lest en tekst. Teksten må åpnes opp og da spiller læreren en helt sentral rolle. Etter som helklassesamtalen er en svært vanlig form for undervisning i skolen og i norskfaget, vil dette være det viktigste utgangspunktet for undersøkelsen. Fordi læreren er en sentral aktør til i denne type undervisning og dermed spiller en viktig rolle i utviklingen av litterær forståelse og kompetanse, vil jeg fokusere på denne rollen.

Åsmund Hennig er den mest fremtredende forskeren på litterære samtaler i Norge og har blant annet om tematikken skrevet boken *Effektive lesere snakker sammen : innføring i litterære samtaler* (2012). Men han har hatt et større fokus på elevenes faglighet og mindre gruppesamtaler i sine undersøkelser knyttet til litterære samtaler (Hennig, 2020). Emilia Andersson-Bakken og Olga Dysthe er forskere som er mer opptatt enn Hennig av lærerens rolle i litterære samtaler, og har blitt viktige bidragsytere til oppgavens teoretiske grunnlag. Disse, sammen med Skarðhamar (2011), har vært med å forme analysekategoriene jeg har brukt til å sortere de ulike spørsmålene som læreren og studentene stiller i løpet av en litterære samtale.

Oppgaven er også inspirert av den danske litteraturredaktøren Martin Blok-Johansen sin bok *Litteratur og dannelse : at lade seg berige af noget andet end sig selv* (2019). Der presenterer han en undervisningsfilosofi der han argumenter for å bruke flere litterære klassikere i klasserommet. Dette begrunner han blant annet med et dannelsesperspektiv som han mener litteraturen kan bidra med for elevenes utvikling. Elevene må få oppleve noe annet enn det de er kjent med ifra før for å bli bedre kjent med seg selv. I mye av ungdomslitteraturen møter elevene ungdomsproblematikk de kjenner fra før, og det er dermed ingenting ved bøkens innhold som kan bidra til at de utvikler seg.

Novellen av Cora Sandel er i et samspill med den som leser, og samspillet mellom tekst og leser er helt sentralt for den litterære samtalen. Derfor bruker jeg teori som omhandler leser-responsteorier. Louise Rosenblatt (1994), Judith Langer (2011) og Umberto Eco (1994) er teoretikerne jeg bruker til å definere tekstforståelsen i oppgaven. Etersom dette også er en undervisningssituasjon, er det i den konteksten svært relevant å diskutere litterær kompetanse. Her bruker jeg Sheridan Blau (2003), Örjan Torell (2001) til å diskutere med oppgavens empiri.

En litterær samtale stiller mange og til dels store krav til sine deltakere. Muntlige aktiviteter i skolen fører til et indirekte tidspress til å blottlegge sine tanker for andre mennesker, og samtidig motta en brutal ærlig respons fra sine meddeltakere og publikum, noe som gjør at mange elever vil være eller føle seg veldig sårbare i slike situasjoner (Matre, 2009, s. 210). Sosiale og muntlige ferdigheter er ikke et sentralt tema for denne analysen, men har samtidig formet undertegnendes forståelse av empirien og dermed utformingen av analysekategoriene. Denne oppgaven vil se nærmere på lærerens rolle i helklassesamtalen om et litterært verk, men også hvordan samspillet med elevene påvirker arbeidet med å åpne opp teksten.

Problemstilling

Problemstillingen som ligger til grunn for denne oppgaven, er å se på hvordan man kan åpne tekster for elevene i en helklassesamtale. For å definere hva jeg mener med å åpne opp teksten, kan man beskrive det som å forstå en tekst bedre, mer eller annerledes enn første gangen man leser den. Det gjelder å få elevene til å oppdage mening i teksten som de ikke ville tenkt over når de leser den alene. Den teksten vi har brukt til dette formålet er novellen «Kunsten å myrde» av Cora Sandel (1935). For å svare best mulig på dette spørsmålet har det blitt delt opp i to mindre delspørsmål:

- Hvordan stiller litteraturlæreren spørsmål til elevene for å åpne opp teksten
- Hvordan responderer litteraturlæreren på elevenes bidrag for å åpne opp teksten

Oppgavens struktur:

For å belyse forskningsprosjektets data og gi best mulig grunnlag til å svare på oppgaven problemstilling, vil det i første kapittel presenteres teori og tidligere forskning om litterære samtaler. Dette blir supplert med teori om litterær kompetanse. Slik kompetanse er både en forutsetning for å kunne delta aktivt i litterære samtaler, men også forhåpentligvis et resultat av å ha deltatt i slike aktiviteter. Jeg prøver også å vise hvordan teorier om litterær kompetanse gjør seg gjeldende i den nye læreplanen. I tillegg presenterer jeg hvilket syn og forståelse av litteratur som har formet undervisningsopplegget. Dette kan også brukes som argumentasjon for intensjonene våre ved undervisningsopplegget. For dette formålet, bruker jeg *reader-response* teorier med Rosenblatt og Eco som de mest sentrale. Deretter vil jeg også presentere en kort analyse av novellen «Kunsten å myrde» (Sandel, 1935). Oppgavens vitenskapelige fundament og teori utledes i metodekapittelet, sammen med redegjørelse for fremgangsmåten for innhenting og behandling av data. Analysekapittelet følger etter metodekapittelet, der funn fra helklassesamtalen og intervju vil presenteres. Avslutningsvis drøfter jeg funnene opp mot oppgavens problemstilling i lys av relevant teori.

Teori

Litterære samtaler

Litterære samtaler er en kollektiv virksomhet som er helt særegen for litteraturundervisninga (Aase, 2005, s. 106). På mange måter kan man se på det som en sjanger i skolen, med særtrekk i iscenesettingen og konkrete formål ved samtalen. Litterære samtaler har vært en viktig del og er et særtrekk med norskfaget i skolen, og var allerede i 1987 en del av læreplanen (Andersson-Bakken, 2015, s. 281). Samtaler har generelt et stort potensiale for læring i sin form, men det krever aktive deltakere som samarbeider om å lære, at læreren stiller autentiske spørsmål, og gir rom for personlige tanker fra elevene (Nystrand et al., 1997, s. 20).

Litterære samtaler blir ofte vurdert ut ifra hvor deltakende læreren er i samtalen. Dette kan være både i valg av tekst, selve samtalen og organisering eller tilrettelegging for samtalen. I den ene enden av spekteret har læreren forberedt alt på forhånd og har klart for seg hvilke spørsmål man skal stille til elevene og teksten, og svarene man er ute etter. Læreren har tydelige mål for utbytte når man snakker om teksten. I motsatt ende har læreren latt elevene velge teksten de skal prate om, lar elevene stå for mesteparten av pratingen, og har ingen sterk påvirkning til å avgjøre eller forme hva elevene sitter igjen med etter den litterære samtalen. Målet med en slik organisering kan være å få frem mer og flere elevstemmer i samtalen. Dette kan sees på som en utforskende prosess, der målet ikke er konkret definert, men veien blir til mens man går.

Det er ingen teoretikere på feltet som gir tydelige rammer og punkter man skal følge for å gjennomføre litterære samtaler, eller sterke postulater om litterære samtalers form (Andersson-Bakken, 2015, s. 281; Aase, 2005, s. 109). Flere har likevel sagt mye om litterære samtalers mange lag og sider, og presentert det som i det minste kan tolkes som sterke anmodninger og forslag til litteraturlæreren. Denne oppgaven kan sees som et bidrag til dette felleskapet.

Det har blitt påpekt at litterære samtaler har sitt unike bidrag til skolen ved sin flyktighet og potensiale til å engasjere og la elevene medvirke i undervisningen (Wicklund, 2009, s. 276). Dette potensialet har vi prøvd å forvalte på best mulig måte. Barnes ser på utforskende samtaler i tråd med Piaget sine kognitive skjema, som en mulighet til å teste ut ideer og tanker, sortere informasjon, og beskriver den som en nølende og ufullstendig prosess (Barnes, 2008, s. 5). Slik som Matre også påpeker, er muntlige aktiviteter en svært sårbar sosial aktivitet, og Barnes hevder at dersom elevene skal tørre å hive seg inn i en slik samtale, krever det at de føler trygghet og ingen risiko for å tape ansikt (Barnes, 2008, s. 6). Mark Faust introduserer begrepene «rettsal» og «markeds plass» for å beskrive den litterære samtalen i skolen (Faust, 2000, s. 19). Markeds plassen fungerer som en plass der elevene kan tilby sine forslag eller fortolkninger, men som på markedet, er det kun de beste «tilbudene» som vil bli kjøpt av de andre deltakerne på markeds plassen (s.21). Rettsalen er mer preget av utspørringer og et ønske om å få klarhet i saken. Et naturlig mål for samtalen er å få til en avrunding med en konklusjon slik man i en rettsal vil få avklart spørsmålet om skyld. Samtidig er betydningen av de to metaforene helt avhengig av hvordan man behandler interaksjonen mellom leser og tekst, og teksten som et meningsbærende objekt. Som jeg vil komme inn på seinere, er undervisningen i tråd med reader-response-teorier. Den sosiale risikoen som den enkelte elev dermed bringer inn med sine subjektive vurderinger til den litterære-samtalen, gjør dermed ikke den muntlige organiseringen av undervisningen til en mindre sårbar

situasjon. Det kan tenkes at en mer analytisk tilnærming til teksten vil gi større faglige utfordringer, men en lettere situasjon med hensyn til det sosiale.

Som Laila Aase påpeker, er den litterære samtalen en tolkning av tekst som skjer i felleskap, og spørsmålet om hva og hvordan elevene lærer kan veldig enkelt knyttets opp mot sosiokulturelle læringsteorier (Aase, 2005, s. 107). I språkforsker James Paul Gee sine øyne, er mening noe som ikke er fastsatt i låste rammer, men sosial konstruert gjennom interaksjoner mellom mennesker der man kommer til enighet og uenighet om hva meningen er (Gee, 2015, s. 24). En litterær samtale er et godt eksempel på en slik interaksjon.

Teori om litterær kompetanse

Et helt vesentlig formål med å bedrive litterære samtaler, er å utvikle elevenes litterære kompetanse.

Litterær kompetanse kan beskrives med en snever forståelse, som kunnskap om litteratur og litterære verk. En bredere forståelse vil være å innlemme evnen til å leve seg inn i den litterære verdenen, ta til seg kunnskap fra litteraturen og anvende litteraturen til andre domener i dagliglivet. Litterær kompetanse kan sees på som en medfødt kompetanse på lik linje med språk (Culler, 1997). For at man skal forstå hva en novelle formidler, må man kunne forstå språket som novellen er skrevet på, men også vite noe om hva konseptet novelle betyr (Culler, 1997). Litteraturteoretiker Ørjan Torell er likevel kritisk til en så enkel forståelse og nyanserer det litt mer. Han definerer denne kompetansen i tre ulike kategorier, der den medfødte kompetansen til å skape en fiktiv virkelighet, er med. I tillegg til dette presenterer han *performance-* og *literary transfer-*kompetanse (Torell, 2001). *Performance* handler om å kjenne og forstå litterære begreper, samt gjenkjenne disse i litteraturen. Det kan være å forstå en metafor, og å vite at det er en metafor. *Literary-Transfer* kompetanse er mer komplisert, men handler om å vite hvordan denne metaforen kan gi innsikt eller forståelse for verden som er utenfor det litterære verkets konkrete og fysiske rammer. God *literary-transfer* kompetanse betyr at leseren kan bruke kunnskapen knyttet til teksten over på andre domener, men samtidig også begrensningene ved det man vet om teksten. Det er ikke fantasien som setter grenser for hvor langt man kan dra meningen ut av en kontekst. Det er et skille mellom virkeligheten og fiksjonens verden, der det ikke er alt som er direkte overførbart til leserens realiteter. Torell legger også vekt på at det må være en balanse mellom disse tre kompetansene, for at man skal forstå litteraturen best mulig.

Sheridan Blau (2003) legger også en bred forståelse for begrepet til grunn. For henne handler litterær kompetanse om tre ting, prosedyre-, informasjon- og utførelseskompetanse (Blau, 2003, s. 203). Prosedyrekunnskapen handler kort forklart om å kunne lese, avkode ord og bokstaver. Informasjonskunnskapen handler om intertekstuelle kunnskaper som hjelper leseren til å forstå teksten.

Utførelseskompetansen vil jeg prøve å beskrive grundigere og er spesielt relevant i skolekonteksten. Blau foreslår sju kjennetegn som beskriver lesere som kan bruke litterær kompetanse og dermed har utførelseskompetanse (Blau, 2003, s. 211). Dette handler om blant annet lesekondisjon, evne til å lese over tid og gå i dybden på en tekst. To av punktene handler også om å tørre å ta risiko i tolkningsarbeidet, gjøre en fortolkning og stå i den. Disse to punktene setter også premisset for de to neste, som handler om å ha toleranse. Toleranse for å gjøre feil, og toleranse for å stå i den usikkerheten og uvitenheten som oppstår i møtet med en ukjent tekst. De siste kjennetegnene handler om at leseren er åpen for å lære og innta et nytt perspektiv.

Denne punktet kan lett knyttes opp mot Marta Nussbaum (2016) med sine teorier om lesing. Hun hevder at lesing utvikler empati, og på den måten argumenterer for litteraturens plass i skolen, og samfunnet for øvrig. Den siste kompetansen som Blau trekker frem, er at en erfaren leser har også en metaforståelse av seg selv som leser og de prosessene som skjer kognitivt i en lese- og tolkningsprosess. Leseren er bevisst hvilke strategier hen bruker for å lese en tekst.

Som en form for kontrast til litterær kompetanse, definerer Blau det hun kaller for *pseudoliteracy* (Blau, 2003, s. 210). Dette er kunnskap og kompetanse om litteratur som man har blitt overlevert fra litteraturlæreren, som eleven ikke kan nyttiggjøre seg i møte med nye tekster. Kompetansen er forenlig med et behavioristisk læringssyn, der elevene i stor grad er passive mottakere av kunnskap. Når man derimot kan betraktes som en leser med litterær kompetanse, vil fortolkninger og forståelse av litteraturen oppstå mellom tekst og leser uten en ekspertise som formidlende mellomledd. Med en lærer som er svært aktiv i undervisningen, kan det lett tenkes at det er slik kompetanse som elevene sitter igjen med, dersom læreren kun presenterer sine egne tanker om teksten som sannhet og fasit.

En sentral forsker i norsk kontekst på litterære samtaler er som nevnt Åsmund Hennig. Han bygger på flere av de nevnte teoretikerne for å definere litterær kompetanse. Samtidig legger han et annet begrep på bordet, *litterær faglighet* (Hennig, 2012, s. 20). Dette er evnen til å bruke og kommunisere den litterære kompetansen. Et begrep som er veldig nyttig i et didaktisk perspektiv, for det er denne kompetansen man har mulighet til å vurdere. Fantasi er en sentral evne hos leseren som ikke like enkelt kommuniseres utad. Men som Blau påpeker, er det også en del av de egenskaper som man gjerne tar for gitt at leseren befatter seg med, som har mye å si for lesekompetansen som uttrykkes (Blau, 2003, s. 211). Disse kompetansene må også øves og utvikles i undervisningen både eksplisitt og implisitt.

Hva sier læreplanen?

Læreplanen legger vekt på flere aspekter ved de litterære kompetansene som er presentert. Et av læreplanmålene for ungdomstrinnet sier blant annet at elevene skal reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler. Dette innebærer at man jobber med begreper og konvensjoner innenfor litteraturen. Slik vil man forhåpentligvis kunne utvikle det Torell definerer som *Performance kompetanse* (Torell, 2001, s. 378). «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» er også et viktig læreplanmål for litteraturundervisningen. Det er også et godt eksempel på hva Torell definerer som *literary-transfer kompetanse*. Man må ikke bare forstå teksten i seg selv, men blant annet også klare å se hvordan den posisjonerer seg og knytter seg opp mot andre kulturelle elementer og historiske begivenheter.

Et annet mål handler om at elevene skal: «beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategi av skjønnlitteratur og sakprosa». Dette er et læreplanmål som er i tråd med Rosenblatt sine to kategorier *estetisk* og *efferent* lesning (1994). Med tanke på strategi er Rosenblatt mer opptatt av hvilket fokus man har som leser av ulike typer tekster. Jeg vil utdype mer om Rosenblatt snart. Mellom stolene, eller i skyggen av læreplanmålene, havner evnen til å skape imaginære verdener ut av det man leser, eller det Torell beskriver som *konstitusjonell* kompetanse (Torell, 2001, s. 378). Culler mener det er språket som er den konstitusjonelle kompetansen til å forstå litteraturen, og at den

litterære kompetansen utvikles kumulativt gjennom å møte litteraturen gjentatte ganger (Culler, 1975, s. 114).

Læreplanen sier også en hel del om hvordan elevene skal vurderes i faget, og dette sier også noe om hvordan man skal jobbe med litteraturen og litterær kompetanse i norskfaget. Læreplanen legger vekt på at elever skal utforske tekster med ulike formål. Denne utforskningen skal gi rom for å kunne eksperimentere og bruke fantasien. Et viktig poeng er at det er læreren som skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2020). Her har helklassesamtalen flere gode forutsetninger for å innfri læreplanens visjoner. Intensjonene ved en litterær samtale sammenfaller med mye av det som står i læreplanen, spesielt lærerens ansvar for å legge til rette for elevmedvirkning dersom læreren er en aktiv deltaker i samtalen. I en vellykket litterær samtale, har man gitt rom for elevenes stemmer, engasjert seg i litteraturen, prøvet og feilet, men også utviklet kompetanse.

Umberto Ecos litterære skoger

Hvilken tekstforståelse læreren har, vil påvirke i stor grad hvordan litteraturundervisningen ser ut, I denne undersøkelsen kan tekstforståelsen lagt til grunn, best beskrives ut ifra Eco (1994) sin skogsmetafor, men er også i tråd med Iser (1981) sine tomme rom. Skogsmetaforen foretrekkes i denne sammenhengen, ettersom det er lett å trekke paralleller og bygge videre på dette bildet. Det kan blant annet brukes til å forklare og forstå, prosesser og fenomener, som skjer i skolen og undervisningen. Dersom vi har et utvidet tekstbegrep i bakhodet kan vi se på hele litteraturundervisningen som en skog, der leseren (altså eleven), skal bevege seg inn i. Dette gjør også Eco i sin skogsmetafor, men knytter det ikke til undervisning og skolekonteksten, men til intertekstualitetsbegrepet og kulturen som er med på å forme alt vi omgir oss rundt (Eco, 1994, s. 140).

Eco har øye for samspillet mellom leser og tekst, og han ser på teksten som en skog som leseren aktivt beveger og navigerer seg i (Eco, 1994, s. 15). I denne skogen er det stier som det er ment for leseren å følge, som forfatteren har merket opp. Samtidig finnes det stier i terrenget som ikke er oppmerket, men som leseren kan ta feil av eller av egen vilje velger å følge. Det er ikke en ulovlig handling å følge disse stiene ifølge Eco, men heller ikke en offentlig aktivitet (Eco, 1994, s. 20). Det vil si at man kan ha personlig nytte av å lese teksten slik, men det er ikke det som er tekstens hensikt eller budskap. Spørsmålet hvorvidt man skal bevege seg etter de private eller offentlig stiene, kommer jeg tilbake til.

Det er ikke alltid like lett å skille mellom hva som er en privat, og hva som er en offentlig sti. Forfatteren har likevel sjangertrekk og andre litterære virkemidler til rådighet for å sette opp skilting langs stiene (Eco, 1994, s. 20). Samtidig kan disse skiltingene være tvetydig, og til syvende og sist er det leseren som må ta avgjørelsen på hvilken mening man henter ut av teksten. Det er en forutsetning at elevene har en form for *performance*-kompetanse slik Torell (2001) definerer det, for å få øye på skiltene som Eco mener finnes i teksten. Eco er imidlertid mest opptatt av det han definerer som modell-leseren enn den reelle leseren, og for så vidt modell-forfatteren (Eco, 1994, s. 19, 22). Den som leser kan ikke lese teksten etter eget for godtbeholdende, men må leve seg inn i en bestemt rolle. Han vektlegger dermed at modell-leserens frihet til å hente ut mening av teksten er begrenset av tekstens form i utgangspunktet. Med en slik tekstforståelse, betyr det at man i en litterær samtale ikke er spesielt interessert i

elevene sine personlige eller private tolkninger av en tekst. Det blir også en viktig oppgave for læreren å veilede elevene inn i rollen som modell-leser.

Noen ganger er det ikke den raskeste stien gjennom skogen som vil gi den største opplevelsen for leseren. Eco hevder man kan bevege seg i skogen på to måter, man kan følge den ene eller andre veien for å komme til et bestemt mål, eller gjennom skogen. Eller man kan prøve å forstå hvordan skogen fungerer og dermed kunne si noe om hvilke stier som er gode å følge, og hvilke man ikke kan gå etter (Eco, 1994, s. 40). På mange måter kan dette sees i lys av hvordan Rosenblatt mener vi kan lese hvilken som helst type tekst både efferent og estetisk, men de gir ulikt utbytte. Den efferente metoden er mest økonomisk og følger raskeste sti gjennom skogen. Den estetiske tar flere omveier, men gjør at man får en bedre forståelse av skogen som et økosystem.

Rosenblatt sine lesemetoder

Rosenblatt skiller mellom Estetisk og efferent lesning, men ser samtidig på dette som to poler i et kontinuum (1994, s. 35). Den største forskjellen på de to kategoriene hun presenterer, er hvor lesingens fokus ligger. Med en efferent leserposisjon er fokuset utover, på utbyttet av det man leser, det som vil stå igjen etter at man har lest en tekst (Rosenblatt, 1994, s. 23). I den estetiske leserposisjonen er fokuset mer rettet innover i leseren, hva som skjer her og nå i leseprosessen (Rosenblatt, 1994, s. 24). Rosenblatt er tydelig på at det ikke er et skille mellom å lese mekanisk for å innhente informasjon i en tekst, og på den andre siden kunne involvere seg i en tekst emosjonelt og fokus på affektive responser ved lesing. Like viktig som å rette fokuset mot hva man føler når man leser, retter man også fokuset på hva man tenker i form av assosiasjoner, ideer og holdninger som oppstår i møtet med teksten (Rosenblatt, 1994, s. 25). Det som er relevant for litteraturlæreren i denne sammenhengen, er at Rosenblatt hevder at en estetisk lesemetode vil gi leseren en større belønning, for noen tekster, enn å lese mer efferent (1994, s. 34). Derfor gir hun en pekepinn på at å lese estetisk er en kompetanse som ikke må tas for gitt, men eksplisitt jobbes med i undervisningen, for at de som ikke intuitivt leser slike tekster estetisk kan få større utbytte av litteraturen.

Hvordan man tilnærmer seg tekster i norskfaget, kan betraktes som en dikotomi mellom en pedagogisk og analytisk tilnærming (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 97; Rødnes, 2014). Man kan knytte begrepet efferent lesing opp mot mer analytiske tilnærminger til tekster. Disse teoriene preger mye av litteraturundervisningen i norsk skole med jakt etter fagbegrep og virkemidler i teksten (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 98). Estetisk lesing kan lettere knyttes til den pedagogiske delen av skalaen, og er en mindre brukt tilnærming i undervisning (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 98). Problemet som har blitt formulert i akademiske kretser, er at de pedagogiske tilnærmingene mister sin faglighet og læringen er perifer forbundet til litteraturen (Penne, 2012; Rødnes, 2014). Samtidig må man ikke glemme grunnen til at vi forteller historier er å gi form til de uoversiktlige og kaotiske erfaringene vi gjør oss i livet. Som Eco trekker frem er lesing en form for terapi som gjør verden vi lever i begripelig (Eco, 1994, s. 112).

Estetisk lesing og efferent lesing, knyttet opp mot tempo.

Estetisk og efferent lesing legger opp til ulikt lesetempo. Efferent er på mange måter en effektiv bearbeidelse av teksten, mens den estetiske impliserer at man dveler mer og dermed bruker mer tid på teksten (Rosenblatt, 1994, s. 24). Italo Calvino reflekterer mye over lesing i sin roman «Hvis en reisende en vinternatt», og diskuterer også

problemer rundt høytlesning som er interessant i lys av Rosenblatts teorier om oppmerksomhet i lesingen:

«Å lytte til en som leser høyt, er noe ganske annet enn å lese innenat. Når du leser, kan du stanse opp eller hoppe over setninger; det er du som bestemmer tempoet. Når det er en annen som leser, er det vanskelig å få din oppmerksomhet til å falle sammen med tempoet i hans lesning; stemmen går enten for fort eller for langsomt.» (Calvino, 2000, s. 62)

Tid er heller ikke et enkelt konsept i litteraturens tekster. Man skiller gjerne mellom historiens tid, fortellingens/diskursens tid, og lesingens tid (Eco, 1994, s. 73; Larsen, 2009, s. 288). Det kan gå veldig fort å lese om noe som har skjedd i løpet av et helt år, i livene til tekstens karakterer. Samtidig kan et kort øyeblikk i historien, dveles ved i flere avsnitt. Samtidig sammenfaller sjeldent tiden med samme kronologi som tiden den litterære samtalen finner sted i. Rekkefølgen på når ting fortelles og finner sted historisk, trenger ikke være sammenfallende. Dersom det fortelles om noe som har skjedd forut for når det fortelles, kalles det analepse (Larsen, 2009, s. 292). Dette er også et sentralt grep i novellen «Kunsten å myrde». Tiden er også sentral for hvordan man kan fortolke teksten. Dersom det er noe viktig som skal skje, endrer tempoet seg. Det er ikke nødvendigvis tempoet i seg selv som er interessant, men endringen mellom tekstpassasjer med ulikt tempo som bør vekke leserens oppmerksomhet og fokus.

I denne undervisningen er det som er mest interessant å drøfte, prosessene som skjer underveis i lesingens tid. Judith Langer har relevante teorier som både kan gi oss en bedre forståelse av litterær kompetanse og som er relevant for tempo og tiden ved lesing. For Langer er litteratur ikke bare en type tekst, men en helt særegen måte å tenke på (Langer, 2011, s. 2). Hun er opptatt av hvordan leseren trer inn i ulike posisjoner og konstruerer forestillingsverdener når man leser. Ifølge Langer er det fem ulike posisjoner eller faser som leseren kan innta (Langer, 2011, s. 17). Den første posisjonen er utenfor og på vei inn i en tekst. Her prøver man å skape seg en forestilling av teksten gjennom gjetninger og antagelser basert på tidligere erfaringer og de detaljer som man blir oppmerksom på i teksten. Når en form for forståelse av teksten er etablert, beveger leseren seg inn i den neste posisjonen. Her er leseren inni teksten, har bygd opp de viktigste bærebjelkene for å skape et bilde av den fiktive verden, og beveger seg gjennom en forestilling. Leserens gjør mye av det samme som i den første posisjonen, men bruker nå erfaringene og kunnskapen hentet fra teksten, og ikke utenfra eller før lesingen, til å utvikle forståelsen av teksten. Den tredje posisjonen er når leseren går ut av teksten, og skaper seg en forestilling av hva det man leser betyr for seg og det man vet. Kanskje får man et nytt perspektiv eller forståelse på hvordan noe henger sammen. Utenfor teksten er man også i den fjerde posisjonen, men fokuset er rettet inn mot teksten med et øye for analytiske tilnærminger til teksten. Man bruker kunnskap om litteratur og andre domener, eller trekker egne erfaringer og refleksjoner til å forstå det som står i teksten. Som Langer selv formulerer, objektiverer man leseopplevelsen og prøver å skape en forestilling om hvordan teksten er bygd opp og henger sammen med andre tekster (Langer, 2011, s. 20). Med andre ord kan vi bruke Torell sin *performance*-kompetanse i denne posisjonen. Den siste posisjonen mener Langer det er uvanlig at man som leser befinner seg i, men handler om at man benytter seg av tekstens forestillinger og overfører det til andre og nye domener. Dette vil være å kunne rekontekstualisere det man har lest, og kan forståes i lys av Torell sitt begrep; *Literacy-transfer*.

Disse posisjonene beveger også den litterære samtalen seg mellom. Som Langer påpeker, ligger ikke disse posisjonene på en lineær linje i kronologisk rekkefølge, men leseren hopper naturlig frem og tilbake mellom de ulike posisjonene (Langer, 2011, s. 17). I en litterær samtale skjer gjerne de to første posisjonene av seg selv underveis i lesingen immanent i eleven. Posisjon tre og fire faller man mer naturlig inn i når man begynner å prate om teksten sammen med andre, om hva den enkelte tenker og føler at teksten betyr, eller om man analyserer tekstens struktur og hvilken mening det gir for teksten. Den siste posisjonen er det ikke sikkert at den litterære samtalen vil kunne oppnå for noen av deltakerne. Dette vil også kunne komme til uttrykk etter at den litterære samtalen har funnet sted. Samtidig er dette en posisjon som man kan forstå som verdifullt å befinne seg i, når man kan nytte seg av litteraturen, utenom litteraturens verdi i seg selv.

Begrunnelse for valg av litteratur

Etter en idémyldring sammen med medstudenter, masterveiledere og praksislærere, ble novellen «Kunsten å myrde» av Cora Sandel valgt som teksten vi ville presentere for elevene. I en lesesirkel tolket vi novellen sammen, og fant en del punkter ved teksten vi tenkte det kunne være spennende å presentere for elevene. Sylvi Penne (2012) har undersøkt hvilken argumentasjon lærere bruker ved valg av litteratur, og viser at det deler seg i hovedsakelig to svar; Tekstene blir valgt fordi man tenker at elevene trenger å lese disse tekstene, som en omsorg, eller så er det basert på litterære kvaliteter med hensyn til en skolekanon. Vår tekst havner i den siste kategorien, da Sandel ikke er en ukjent forfatter i skolekonteksten og er kjent for god litterær kvalitet i sine tekster. Tendensen er likevel at slike tekster blir mindre og mindre brukt. Kjelen viser også til de to kategoriene i sin doktorgrad, men påpeker at å velge kanoniserte verk til undervisningen, ikke hindrer læreren til også å legitimere tekstvalget med hensyn på leseren (Kjelen, 2013, s. 67). Vårt tekstvalg er basert på den samme filosofien, med den tro at det også i kanoniserte verk, ligger et større potensial til personlige selvransakelser eller oppvåkninger. Dette kan finnes både på de private og offentlige stiene slik Eco beskriver dem (1994). Målet vårt med teksten er å tilrettelegge for at elevene møter utfordringer i å tolke tekstene, uten at vi som lærere skal presentere en fasit rundt tekstens budskap og formål (dersom det finnes).

Elevene har før undervisningen jobbet med et prosjekt i samfunnsfag som omhandler 1.verdenskrig og den samme tidsperioden som novellen er satt til. Dermed har de en del kunnskaper som kan bidra til at det er mer ved novellen de kjenner igjen. Det har også blitt jobbet med sjangeren novelle fra før som skal ha gitt dem fagkunnskap nok til å ha et godt grunnlag til å bidra i den litterære samtalen om novellen.

Jon Smidt har blant annet undersøkt hva ved tekster som skaper mest engasjement. Det er ikke at man møter på noe som er gjenkjennelig, men heller noe som er merkelig og uforståelig (Smidt, 1989, s. 117). En nyere forsker på utfordrende tekster er Martin Blok-Johansen, som kanskje er mest kjent for å lese Kafka med 6.klassinger (Blok Johansen, 2017). Han har prøvd å utvikle det han kaller *uafgjørighetsdidaktikk*, en litteraturredidaktikk der tekster som har en form for ubestemthet eller tvetydighet i seg, er sentral (Blok Johansen, 2022). Jeg vil ikke bruke for langt tid på å dvele rundt begrepet *uafgjørilig*, men vil helle prøve å definere hvordan teksten til dette undervisningsopplegget inngår i den samme kategorien. For å definere teksten kan vi bruke begrepet abstrus fra Blok-Johansen. Det er en tekst som er vanskelig, med estetisk storhet og som ikke er en del av dagens skolekanon. Sara Fabricius/Cora Sandel har vært og er likevel en sentral forfatter i en norsk kanondiskusjon (Kittang, 2008). Samtidig kan det ikke hevdes at dette er en mye brukt tekst i skolen, som de seinere årene er sterkt påvirket av hvilke tekster man finner i lærebøkene (Gabrielsen, 2020). Først og fremst er teksten vanskelig på grunn av at den har mange løse tråder som leseren aldri vil få svar på. Dette er også en form for sjangertrekk ved noveller (Lothe et al., 1997, s. 177). Estetisk har den mange litterære virkemidler som er godt komponert for sitt formål. Disse virkemidlene vil bli nærmere beskrevet i analysen av novellen

Sønneland har undersøkt engasjementet til elever som leser litteratur i skolen, og brukt samme tilnærming til tekst ved å legge frem litteraturen som et problem for elevene (Sønneland, 2018, s. 95). Spørsmålet hun stiller er hvorvidt den didaktiske styringen eller problemet i seg selv skaper engasjement. I dette tilfellet var det den didaktiske styringen som tok plass på første rad. Det var ikke forventet at teksten i seg selv skulle

generere stort engasjement blant elevene. Gjennom lærerens og studentenes spørsmål skulle teksten åpnes mest mulig for elevene, slik at de kunne jobbe videre med tolkingsoppgaver med en best mulig forståelse av novellen som grunnlag.

Hvordan man velger å legge opp en litterær samtale, avhenger av også hvilken motivasjoner og intensjoner læreren har for læringsutbytte ved undervisningsøkten utover det overordna målet om å heve den litterære kompetansen hos elevene eller det læreplanen initierer. Hvordan man velger å åpne opp teksten er også avhengig av hvordan elevene motiveres av å lese tekster. Martin Blok Johansen trekker frem en påstand fra Jonathan Frantzen om at god litteratur må man lære seg å like på samme måte man lærer seg å like god kaviar eller en fin vin fra Burgund (Blok Johansen, 2019, s. 185). Det er ikke noe man får smaken på med en gang, men man må øve seg over tid på å sanse kvalitetene som ligger i produktet eller teksten slik Culler (1975) også hevder man utvikler litterær kompetanse. Et premiss for at denne påstanden kan sies å være sann, er at elevene ønsker å kunne like god vin og kaviar og ser at det har en verdi i deres liv. Dette har også vært en intensjon ved arbeidet vårt med novellen.

Presentasjon av novellen vi har lest

«Kunsten å myrde» er en novelle utgitt i novellesamlingen «Mange Takk Doktor» (Sandel, 1935), og er en revidering av en tidligere novelle «Synspunkter», utgitt i 1922 (Øverland & Falck, 1995, s. 242). Novellen er også tidfestet til den perioden Cora Sandel selv bodde i Bretagne-området. Hun bor i Paris fra 1906, til hun flytter til Sverige i 1922. Novellens tematikk er typisk for Sandels forfatterskap. Som Katinka fra «Kranes Konditori» sier: «Forresten kan vi drepes av ord (Sandel, 2000, s. 39)». Sandel presenterer hvordan ordets makt, samfunnets krav og forventninger påvirker den psykiske helsen destruktivt til kvinner som beveger seg utenfor normen og felleskapet. Novellen er også tro mot sentrale sjangertrekk. For å bruke Goethe sine ord, er det en «uhørt hendelse» som har funnet sted (Lothe et al., 1997, s. 176; Wicklund, 2022, s. 203).

Novellen starter med Francine som møter opp hos Madammen, der hun arbeider som tjenestepike. Dette virker å ikke være forventet denne dagen, ettersom hun kommer fra begravelsen til sitt søskenbarn Germaine. Madammen stusser litt over at hun ikke vil ha mer tid til å sørge. Hun starter med å stille spørsmål, men i starten er Francine tilbakeholden med detaljer rundt omstendighetene. Madammen er likevel veldig nysgjerrig, og stiller Francine flere spørsmål, samtidig som hennes indre dialog viser at hun er redd for å trå feil med ordene sine. Det viser seg at Germaine har en uekte sønn på samvittigheten, og kan betegnes som familiens sorte får. Foreldrene til Germaine har sagt at det skal gå greit å forsørge guttungen, men dersom det blir flere, må hun klare seg selv. Den siste tiden før hun dør, er hun også hjemme. Madammen lurte på om hun var syk, noe Francine ikke avfeier, noe som blir betegnet som: «et mangetydig svar (Sandel, s. 58)». Når alt kommer til alt, er det ikke så rart at Francine er møtt opp til tjeneste. Hun forteller at det nærmest var forespeilt at Germaine tok sitt eget liv.

Etter hvert blir Francine varm i trøya og forteller uoppfordret om opplysninger rundt dødsfallet til Madammen: «Det var så menn fort gjort. Hun gjorde det selv (Sandel, s.59).» Fra nå av er det Francine som har styringen i samtalen og deler informasjon. Denne informasjonen er likevel ikke nøytral og uten kommentarer fra Francine sitt perspektiv, og blir dermed opp til Madammen og leseren å fortolke. Selv om teksten har en indre fokaliserings hos Madamme, er heller ikke hennes ytringer helt uten tvetydigheter. Et eksempel er en ytring som Madammen fremturer: «Så sier jeg: «Stakkars pike.» Og mener mange ting med det». Det er tydelig at Madammen har empati med Francine, samtidig er tilleggscommentaren med at hun mener mange ting, en dissonans som gir oss en forståelse av at Madammen ikke støtter henne på alle punkter. Samtidig som Francine snakker med Madammen, tar hun også oppvasken. Dersom man ser på Germaine sin opptreden som skitten, kan denne oppvaskescenen tolkes dit hen, at Francine vasker ikke bare kopper og karer rene, men også familiens ære.

Som nevnt er det hele tiden en intern fokaliserings hos Madammen. Samtidig er det en fortelling som Madammen ikke har vært vitne til som er hovedfokuset i novellen. Madammen ønsker å vite alt om Germaine og er avhengig av Francine til å fortelle om henne. Samtalen mellom Francine og Germaine er en rammefortelling som gjør denne novellen interessant å fortolke og diskutere med elevene med tanke på perspektiv og gjenfortellinger.

Som tittelen antyder vil leseren fortro at denne novellen handler om at noen blir drept. Dette er også en tvetydighet som hele tiden ligger i teksten. Først er det rimelig å anta

at noen vil bli drept med tanke på tittelen. Deretter forstår man at det ikke dreier seg om et ordinært mord. Samtidig gjennom Francine sin bemerkninger blir det hintet mot at foreldrene har lagt premissene for at hun tok sitt eget liv. Både med direkte advarsler til Germaine, men også tilstedeværelse ved dødsfallet. Dersom Germaine ble gravid igjen måtte hun stå på egne ben, var beskjeden hun fikk fra sine foreldre (Sandel, 1935, s.59). Det at moren også har lagt klessnoren klar for henne i klesskapet hun hengte seg i, kan også være et hint til at foreldrene er delaktige i Germaines død. Dersom vi også antar at hun var gravid, er det et spørsmål om dette kanskje kan være en form for mord som tittelen sikter til.

Novellen er satt til tiden tett opp mot slutten av 1. verdenskrig. Navnene Germaine og Francine er påfallende like to av konfliktens største aktører, Tyskland (Germany) og Frankrike (France). Hovedkarakterenes navn kan dermed tolkes som en metafor på hvem som bærer skyld. Metafor er også viktig med tanke på novellens tittel, og er helt sentral i novellens budskap. Det kan ved første øyekast se ut som en krim, men novellen holder seg likevel tro mot novellesjangeren, og den har dermed en ganske tydelig sti gjennom skogen av fortolkning, slik Eco beskriver den. Selv om det ligger ledetråder som kan få oss inn på en sti som forteller oss at dette er krim, blir det aldri utpekt noen morder eller oppklart noen gåte, slik det tradisjonelt blir i en krimfortelling. I sin utspørring er Madammen også langt ifra å være en etterforsker å regne, med sine formuleringer av spørsmålene til Francine. Hennes interesse retter seg mer mot sladder og hva Francine tenker om det som har skjedd, enn i å prøve å finne ut hvem som drepte Germaine.

Metode

Jeg vil i dette kapitlet først gjøre rede for det vitenskapelige fundamentet for oppgaven. Deretter presenterer jeg informantene mine, før jeg tar for meg prosessen rundt planlegging av undervisningen og innhenting av data. Avslutningsvis drøfter jeg metodene jeg har anvendt.

Den kvalitative studien som er gjort i denne oppgaven er en sammensetning av intervju og observasjon. Valget av flere metoder eller metodetriangulering (Brekke & Tiller, 2013, s. 141), håper jeg kan gi et bedre empirisk grunnlag til å drøfte studiens problemstilling. Studien tar for seg en enkelt undervisningsøkt og kan dermed beskrives som en case med flere analyseenheter (Johannessen et al., 2016, s. 204). Studien prøver å si noe om hvorfor ting fungerer eller ikke, og ikke bare hva som fungerer eller ikke.

Forskningsobjektet «undervisning» er likevel noe som er svært flyktig, i konstant endring og situert, derfor er det ikke mulig, helt uten videre, å tenke seg at det som i denne oppgaven kan oppfattes som lurt, kan være det stikk motsatte i en annen lærer sin undervisningshverdag (Harstad, 2022, s. 18). Pedagogen Gert Biesta stiller også spørsmålsteget til diskursen rundt lærerens kompetanse, og hevder at debatten dreier seg for mye om hva læreren bør gjøre, i stedet for hva læreren må vite (Biesta, 2014, s. 150). Biesta prøver å slå et slag for lærerens virtuositet, som kan sammenliknes med en musikers naturlige talent. Litterære samtaler er utvilsomt også et slikt felt der virtuositet kan komme til uttrykk. Derfor kan denne oppgaven best leses med mål om å vite mer om litterære samtaler og ikke med mål om å vite hvordan litterære samtaler skal gjennomføres da dette begrenser lærerens mulighet til å uttrykke sitt personlige talent for undervisning. Oppgavens struktur har likhetstrekk med aksjonsforskning (Johannessen et al., 2016, s. 53), men det har aldri vært noen mål om å endre praksis eller vise løsninger på et definert problem. Hensikten har vært å beskrive lærerens rolle i en litterær helklassesamtale der utgangspunktet har vært en erfaren og engasjert norsklærer i ungdomsskolen.

Informantene.

Undervisningsopplegget ble gjennomført i en klasse på 9. trinn på en mellomstor ungdomsskole. Elevene har en engasjert litteraturlærer i norsk med flere års erfaring. Elevene har også erfaring fra tidligere med å lese klassisk litteratur. Dette skoleåret har de blant annet lest diktet om *Terje Vigen* av Henrik Ibsen og *Fuglane* av Tarjei Vesaas. Dermed er det ikke første gang at elevene møter på relativt krevende litterære tekster i skolesammenheng. De er også vant med undervisning med litterære samtaler der læreren er en av hovedaktørene i gjennomføringen av samtalen. Skolen er også engasjert som praksisskole og vært deltaker i Prano-prosjektet en gang tidligere. Vi har dermed blitt litt kjent med de fleste elevene gjennom to ukers praksis på høsten. Empiriinnsamlingen skjedde etter juleferien i den siste uken av praksisen. I praksisperioden tidlig på høsten jobbet vi med å analysere noveller, og erfaringen fra denne undervisningen ble brukt som utgangspunkt for hvordan vi planla datainnsamlingen. Ettersom praksisperioden var delt i to perioder, med lang tid mellom, hadde undervisningsopplegget ikke direkte sammenheng med det elevene har hatt i undervisningen rett før tidspunktet for empiriinnsamlingen. Elevene hadde likevel et grunnlag fra undervisningen i den første praksisperioden til å kunne delta i undervisningsopplegget. Dermed valgte vi å ikke prioritere mye tid på å repetere sjangerkunnskap om noveller.

Undervisningsopplegget

Første økt med undervisning besto av en liten presentasjon av novellen og forfatter Cora Sandel. Der ble bilder fra sentrale steder i novellen, Grand Sables og Lorient, presentert i en powerpoint for elevene. Elevene fikk også se et portrett av Cora Sandel og en kort oppsummering av hennes biografi. Dette ble gjort for å gi elevene en bedre forståelsesramme rundt fortellingen og et visuelt bilde av stedet og 1920-perioden som historien er satt til (Vedlegg 5). En større kulturhistorisk forankring av novellen ble ikke gitt. Deretter ble det brukt omtrent 45 minutter til å lese gjennom novellen med seks stopp underveis.

Stoppene var planlagt på forhånd der det først og fremst var store rom for tolkning. Det første stedet vi stoppet var etter at Francine har kommet med et mangetydig svar, med ønske om å nøste opp i hva dette mangetydige kunne bety. Det andre lesestoppet ble gjort for å oppklare i felleskap hva et orakelt er, som vi oppfattet som en viktig beskrivelse av fortelleren Francine i novellen. Neste lesestopp var like etter. Her får vi vite at Germaine tok sitt eget liv. Dette bryter med forventningene til historien basert på novellens tittel. Det påfølgende lesestoppet var ikke planlagt på forhånd, men her diskuteres det hvordan beskrivelsene av Germaine har endret seg fra starten av novellen. Det nest siste lesestoppet tar for seg beskrivelsen av mannen som alltid er etter henne og mest sannsynlig har voldtatt Germaine. Her diskuteres det hva Germaine har gjort, og hvordan skyld og skam henger sammen med det som har hendt med Germaine. Litt av den samme tematikken drøftes i det siste lesestoppet før novellen er ferdig. Her er likevel hovedspørsmålet i det som diskuteres, hvem er det som støtter Germaine? Det ble også stilt spørsmål når man var ferdig med å lese novellen. Der blir avslutningen diskutert. Hva var det som egentlig hadde skjedd, og var det noen som hadde blitt drept?

Til lesestoppene var det skrevet ned noen refleksjon og hukommelsesspørsmål (Skarðhamar, 2011, s. 83). Refleksjonsspørsmålene handlet om ting som ikke sto direkte i teksten, men som elevene måtte tenke seg til. Hukommelsesspørsmålene var rettet mot konkrete svar som man fant i teksten, og var ment som hjelp til å huske hva det var vi nettopp hadde lest. De rettet seg også mot detaljer vi hadde sett på som viktige for å forstå teksten. Jeg og en medstudent vekslet på å lese høyt fra novellen. Sammen med praksislæreren var det også vi som hadde ansvar for å lede klasseromssamtalen og stille spørsmål til teksten. Etter en liten fem minutters pause ble det deretter delt inn i tre grupper a 4-8 elever i hver gruppe, for å diskutere overføringsspørsmål (Skarðhamar, 2011, s. 82). Disse spørsmålene var ment til å aktualisere novellen ytterligere enn klasesamtalen, samt skape større engasjement hos elevene. Spørsmålene var formulert med mål om å trekke ut essensen i det man hadde lest, slik at man kunne bruke det som utgangspunkt til å diskutere det som teksten ikke direkte tar for seg. Disse samtalene ble det også tatt lydopptak av. Gruppene satt i samme klasserom under hele undervisningsøkten. Spørsmålene som ble diskutert i gruppene var:

1. Kunne dette ha skjedd i vår tid?
 - a. Hva kunne ha skjedd i vår tid og hva er ikke mulig?
2. Hvordan forstår dere navnene 'Germaine' og 'Francine'?

Beskrivelse av planlegging og gjennomføringen av undervisningsøkten, og innhenting av data

Dette masterprosjektet har som nevnt vært del av Prano-prosjektet. Sammen med fire andre medstudenter utarbeidet vi dermed et felles undervisningsopplegg med «kreative estetiske innfallsvinkler til litteraturarbeid» som overordnet tema. Det ble også samarbeidet om å innhente samtykke fra informantene og deres foresatte.

Undervisningsopplegget besto i korte trekk av en litterær samtale der lærerstudentene sammen med praksislærer leste og diskuterte innholdet i novellen sammen med elevene. Deretter ble klassen delt i grupper der de fikk oppgaver som gjaldt å tegne, dramatisere og skrive en kreativ tekst. Primærempien for denne oppgave er den litterære helklassesamtalen. Samtidig ble gruppesamtalene også transkribert, men ikke nærmere analysert og er brukt som sekundærempi. Sammen med helklassesamtalen er intervju av 7 elever som ble gjort 8 uker etter undervisningsopplegget også en del av primærempien. I analyseprosessen ble det tydelig at det var helklassesamtalen og intervjuene som var mest interessant å diskutere. Jeg begrunner valg av empiri etter hvert.

Undervisningsøkten ble gjennomført på campus Kalvskinnet NTNU, da fasilitetene var litt bedre tilrettelagt med tanke på organisatoriske rammefaktorer som rom og tid. Elevene var med andre ord i et klasserom og miljø de ikke var vant med. Det er likevel rimelig å anta at det ikke har påvirket elevene i svært stor grad, om dette var tilfellet, kan det tenkes å ha vært i positiv retning. De virket motiverte for undervisningen og ikke spesielt stresset eller utilpass i et uvant skolemiljø. Ettersom mange av elevene uttrykte at de syntes det var stas å besøke universitetet, kan det antas at de også var mer positivt innstilt til opplegget enn de hadde vært en helt ordinær skoledag.

I helklassesamtalen analyserer jeg hele klassen som gruppe, og hvordan læreren og studentene åpner opp og samtaler om teksten. For å undersøke nærmere funnene i analysen av helklassesamtalen ble sju elever ble valgt ut til intervju åtte uker etter undervisningsøkten. Her ble det valgt ut fire elever som sa mye under undervisningsøkten, én som kom med en del bidrag, og to som ikke sa noen ting under helklassesamtalen. Elevene ble valgt ut basert på kriterier om å være et representativt utvalg av klassen, med hensyn til engasjementet de viste i helklassesamtalen. Utvalget er likevel blitt noe skjevt fordelt, med en overrepresentasjon av aktive muntlige elever. Alle elevene er flinke lesere, ifølge læreren deres. Elevene ble intervjuet i skoletiden på skolen, og ble tatt ut av norsktime. Det ble gjort en enkel transkripsjon av lydopptakene, da det var meningsinnholdet i samtalen som var det sentrale for undersøkelsen. Det ble til sammen tatt opp lyd av en helklassesamtale, tre gruppesamtaler og sju intervju, og det var dette som utgjorde datagrunnlaget for analysen.

På forhånd ble det ikke gitt noen spesifikke rammevilkår for hvordan gruppesamtalene skulle gjennomføres. Tidligere erfaringer fra praksis, hadde vist at man fikk gode samtaler uten spesiell tilrettelegging. I etterpåklokskapens lys, kunne dette blitt gjort annerledes. Elevene snakket veldig perifert om novellen i disse samtalene, og det ble lite interessante diskusjoner med tanke på et norskfaglig perspektiv. Her kan situasjonen med lydopptak ha distraherert enkelte elever og gjort dem mindre delaktige enn vanlig. Elevene var samtidig godt informert om forskningen vi skulle gjennomføre, og at deres bidrag ville bli anonymisert. Det ble instruert av studentene om at de skulle diskutere de nevnte spørsmålene i fem minutter. Gjennomføringen ble såpass preget av ulike faktorer

som hindret elevene i å få til en god faglig gjennomføring at jeg har ikke har funnet tegn på at forståelsen for teksten har utviklet seg fra helklassesamtalen. Dermed har gruppesamtalene blitt utelatt og ikke grundigere analysert med hensyn til de andre studieobjektene. Masteroppgavens omfang har også begrenset mulighetene til å se nærmere på årsakene til at gruppesamtalene fikk et slikt resultat. Faktorene som har hindret en god gjennomføring kan etter mitt syn, i større grad knyttes opp mot pedagogiske og organisatoriske problemstillinger som kort forklart skyldes dårlig planlegging, forberedelser og klasseledelse. Etter at problemstillingen har tatt form, har interessen for gruppesamtalen også blitt mindre. Gruppesamtalene lar seg ikke bruke til å gi svar på spørsmålene som problemstillingen reiser. Fokuset på helklassesamtalen og intervjuene kan og er samtidig ubevisst farget av inntrykk fra denne delen av undervisningsøkten og dermed gjort rede for i dette metodekapittelet.

Observasjon som metode

Som observatør hadde undertegnede en rolle som både deltaker og observatør. Deltaker i rollen som klasseleder og den som ledet samtalen/undervisningsopplegget sammen med en medstudent og praksislærer. Dette har innvirkning på tolkingen av resultatet og formingen av oppgaven (Brekke & Tiller, 2013, s. 115). Først og fremst har det gitt meg et begrenset fokus på inntrykkene av situasjonen som objekt for forskningen. Ansvar for å ta opp lyd, organisering av undervisningsøkten kan ha overdøvd observasjoner som kunne vært relevant og interessant å diskutere med oppgaven. Ola Harstad (2018) har drøftet mye om det å være deltakende forsker i en litterær samtale, hva er det som blir forskningsobjektet og hva er det som er subjekt? I denne casen ble praksislærer en dominerende aktør i den litterære samtalen, Dermed ble mitt bidrag i prosjektet først og fremst basert på et observasjonsperspektiv foran i klasserommet. Praksislæreren satt bakerst i klasserommet ved en pult. Det at jeg ikke inntok en fullstendig observatørrolle kan likevel ha bidratt positivt til at elevene ikke ble utilpass i situasjonen ved å føle seg observert i større grad enn vanlig. Samtidig var vår oppfølgingslærer til stede i bakerst i klasserommet som en taus deltaker. Denne personen ble likevel presentert for elevene før undervisningen ble satt ordentlig i gang og har ikke gjort situasjonen veldig annerledes enn i en vanlig undervisningsøkt.

Intervju som metode

Ved å gjøre intervju, ønsket jeg å vite mer om hvordan elevene opplever at læreren åpner opp en krevende tekst for dem. Litterære samtaler er et komplekst forskningsobjekt, og intervju er en metode som egner seg for å få frem kompleksiteten og nyanser ved den (Johannessen et al., 2016, s. 144). Intervjuene som ble gjort, fant sted åtte uker etter undervisningsøkten. Det ble derfor brukt litt tid av intervjuet til å repetere hva novellen handlet om i starten av intervjuet. Elevene har også gjort ulike fortolkningsoppgaver knyttet til novellen etter at helklassesamtalen fant sted. Dette kan ha påvirket deres forståelse av teksten som kommer til uttrykk i intervjuene. Ulempen med lang tid mellom intervju og undervisning er at mange detaljer fra undervisningsøkten kan ha gått i glemmeboken for elevene. Samtidig gir det også et godt bilde av hva som faktisk er igjen av kunnskap, læring og erfaringer etter en litterær samtale over tid. Det ble utformet en intervjuguide med støttespørsmål, samtidig som det også ble improvisert spørsmål fra undertegnede underveis. Intervjuene kan derfor beskrives som semistrukturert (Johannessen et al., 2016, s. 146). (vedlegg 2)

Etiske betraktninger

Denne masteroppgaven har håndtert sensitive og personlige opplysninger om elever i form av lydopptak. Søknad om innhenting datamateriale ble derfor sendt inn til SIKT og godkjent til dette prosjektet (vedlegg 1). Det ble informert om at deltagelse var frivillig og at samtykke kunne trekkes tilbake når som helst i løpet av prosjektet. Informasjon om forskningsprosjektet samt, innhenting av samtykke fra foreldre til dem involverte informantene ble gjort av praksislærer. Det ble også informert om hva våre hensikter var ved å ta opp lyd før alle lydopptak ble gjort. Det ble også informert om at de hadde mulighet til å trekke seg dersom de ikke ønsket å delta, både før undervisningsopplegget og intervjuene. Alle deltakere har blitt anonymisert. Læreren har fått pseudonym EK, og studentene har fått navnene YK og YM (yngre mann og kvinne). Ytringer fra elever som har vært uten relevans til den litterære samtalen eller oppgavens problemstilling, har blitt utelatt fra transkripsjonene.

Analyse

Før undervisningen, var målet for økten som tidligere nevnt, å åpne teksten for elevene mest mulig, for å ha et best mulig grunnlag til å kunne bearbeide teksten gjennom kreative og estetiske oppgaver, Tegning, dramatisering, og skriving¹. Ved en grovanalyse av transkripsjonen, pekte det seg ut at læreren og studentene var de mest aktive aktørene i den litterære samtalen, og at de stilte veldig mange spørsmål. Det ble dermed naturlig å se nærmere på hvordan disse spørsmålene ble formulert og hvilken respons de genererte hos elevene. Det ble også laget et enkelt diagram for å visualisere mengden av ulike typer spørsmål i samtalen. For å utforske funnene som ble gjort i analysen av den transkriberte samtalen, ble det som nevnt foretatt intervju av enkelte elever i ettertid.

Jeg vil i dette kapittelet først utforske hvordan læreren og studentene med sine spørsmål påvirker den litterære samtalen. Deretter prøver jeg å vise hvordan elevene bidrar til den litterære samtalen med et større fokus på hvordan spørsmålene genererer svar fra elevene. Til slutt ser jeg nærmere på hva elevene uttrykker gjennom intervjuene, og ser nærmere på hvordan dette samsvarer med det som kommer til uttrykk i transkripsjonen. Underveis viser jeg til transkripsjonen for å komme med eksempler av det jeg analyserer.

Spørsmålskategorier

Spørsmålene som ble stilt i klasseromssamtalen av lærer, og studentene, ble kategorisert i fem ulike typer spørsmål som utpekte seg. Kategorien hukommelsesspørsmål, eller observasjonsspørsmål, er gjenbruk av Anne-Kari Skardhamar (2011) sine spørsmålskategorier, som også ble brukt i planleggingen av undervisningsøkten. I tillegg til hukommelsesspørsmålene ble det også stilt mange refleksjonsspørsmål. Disse spørsmålene krever at eleven reflekterer, analyserer og resonnerer over det dem har lest i teksten (Skardhamar, 2011, s.82). Ettersom det har blitt påpekt at lærerens refleksjonsspørsmål ikke nødvendigvis inviterer til refleksjon og diskusjon (Andersson-Bakken, 2015), ble refleksjonsspørsmålene delt opp i åpne og lukkede refleksjonsspørsmål. Åpne refleksjonsspørsmål har i min sortering likhetstrekk med autentiske spørsmål slik Olga Dysthe (1995) definerer dem. Dette er spørsmål som læreren oppriktig lurer på, og ikke vet hva svaret er (Dysthe, 1995, s. 57). De lukkede refleksjonsspørsmålene er inspirert av artikkelen som er skrevet av Andersson-Bakken (2015). Disse spørsmålene krever at leseren gjør en tolkning av tekst, men spørsmålet stilles retorisk og det forventes et bestemt svar, gjerne bare et ja/nei. Svaret står ikke direkte i teksten, men elevene må forstå det de har lest for å gi et godt svar. Læreren farger også gjerne disse spørsmålene med egne tolkninger. Dette vil jeg komme tilbake til i analysen. I tillegg har jeg utformet en kategori som jeg har gitt navnet meta-spørsmål, samt en kategori med oppfølgingsspørsmål som jeg vil kommentere nærmere under.

Hukommelsesspørsmålene er viktige i starten av samtalen, da det er mange detaljer og informasjon i teksten som man bør få med seg. Ved et av de første lesestoppene stiller læreren (EK) nesten kun slike spørsmål til elevene. Ved å stille mange slike spørsmål hjelper det også en av elevene til å ytre en tolkning av teksten om at Germaine er mislikt og hvorfor hun er det:

¹ Helene Høgseth, Kristiane Selsjord og Andrea Sæterlid har skrevet masteroppgavene som er tilknyttet samme prosjektet

16. EK avbryter: ja, men du, men hun, hun som tok liv.. Nei hun som er død ... Ja Hadde hun barn?
17. Greger: hæ, ja. (andre sier også ja i kor)
18. EK: Hvordan barn hadde hun da Anna?
19. Ukjent gutt: baby
20. EK: Hun hadde en...
21. Anna: en sønn
22. EK: Hvor gammel var han?
23. Anna: 5
24. YK: Mhm, hvor er han nå da, når Germaine er død? Ja Andrea...
25. Andrea: hos foreldrene
26. YK: Hos foreldrene til?
27. Andrea: seg selv.
28. YK: Ja
29. EK: Så lurer jeg på, er hun gift?
30. Greger (innskytelse): Nei
31. YK: Er Germain gift? (gjentar spørsmålet fra EK),
32. Ukjent gutt: Nei
33. YK: Nei!
34. EK: og hvilken tid er novella skrevet i?
35. Anders: 1920
36. Ukjent jente: for veldig lenge siden og da er det ganske vanlig hvis man skal ha unger, da skal man være gift,
37. YK: mhm
38. Ukjent jente: det kan være derfor hun er så mislikt.
39. YK: mhmm (eureka!), okey, fordi hun er ugift, men hun har barn. så hun har barn utenfor ekteskap hun da.

Figur 2 EK: lærer, YK: kvinnelig student, YM: mannlig student

Hukommelsesspørsmålene blir også viktige i den delen av samtalen som tar for seg den siste delen av novellen. Også her er det mange detaljer som er viktige å få med seg for å forstå novellen og vite hva som er grunnlaget for tolkningene som presenteres.

De åpne spørsmålene er gjerne formulert som hvorfor eller hvordan-spørsmål. De åpne spørsmålene knyttes veldig ofte opp mot hva eleven selv tenker eller tror og spør dermed om elevenes mening. Mange av spørsmålene relaterer seg heller ikke spesifikt til det som står i teksten, men spørsmål som det er mulig å knytte tematisk til teksten, og gjerne med en relevans eller aktualitet til dagens samfunnsforhold. Dette kan knyttes opp mot funnene som Penne (2012) gjorde for hvordan lærere argumenterer sitt tekstvalg i klasserommet, som en samtalestarter for viktige temaer i dannelsesøymed eller aktuelle samtidsdebatter. Et eksempel på dette finner vi i diskusjonen om hva det er som feiler Germaine, og om graviditet kan være en naturlig forklaring? De åpne spørsmålene er dermed viktig for å kunne innfri læreplanens mål om å knytte kulturens tekster til dagens relevante samfunnsproblemer. Læreren formulerer disse spørsmålene slik at svaret ligger utenfor teksten og knytter spørsmålet opp mot det som elevene lærer og jobber med i andre fag, eller som de er kjent med fra før, gjennom nyheter og sosiale medier:

143. EK: Hvordan tror du det hadde vært i Afghanistan hvis en jente hadde blitt gravid med to ukjente menn?
144. Anders: blitt drept.
145. YK: mhm
146. EK: ja sant, og nå er vi i 2023. jeez.

Figur 3

Dette eksemplet viser også hvordan dem åpne spørsmålene søker etter hva eleven mener ved å bruke det personlig pronomenet *du* i formuleringen av spørsmålet.

Meta-spørsmålene er min egen kategori som omhandler ting som står i teksten som elevene kanskje ikke har kunnskap om fra før. Det gjelder å forklare deler av teksten som krever før-forståelse for å finne mening i teksten. På mange måter gjelder det å bringe på bordet kunnskaper som innebærer intertekstuell og kulturell literacy i Blau sin definisjon av litterær kompetanse (Blau, 2003, s. 206). Denne kategorien favner derfor ganske bredt. Men ettersom det ikke var mange spørsmål som havnet i denne kategorien, har jeg derfor ikke tenkt å kategorisere disse spørsmålene nærmere. Man kunne også foreslått *oppklarende spørsmål* som navn på denne kategorien, men spørsmålene blir ikke alltid stilt med kun et formål om å oppklare uenigheter eller uvitenhet, men noen ganger også for å justere fokuset på teksten. Et godt eksempel på meta-spørsmålene er når læreren lurer på om elevene vet hva et kar er. Dette spørsmålet er viktig for å forstå lærerens tolking om at oppvaskscenen er en metafor på at skammen i familien blir vasket bort med dødsfallet til Germaine.

300. EK: Og så sto det; «Omkring henne står ensomheten som isluft. Hun var av en de skrøpeligste kar» Vet dere hva et kar er? he. Skrøpelig, Nils...
301. Nils: Skrøpelig tallerken.
302. EK: ja sånn skrøpelig tallerken. Sant skrøpelig og hva er det hun vasker opp? Ja skrøpelig kar. Skrøpelig

Figur 4

Et annet meta-spørsmål som peker mer mot dem kontekstuelle kunnskapene elevene trenger for å forstå teksten er knyttet rundt orakelet i Delfi.

89. YK: Kan jeg bare spørre, vet folk hva et orakel er?
90. YM: Er det noen som har hørt om orakelet i Delfi?
91. Ukjent gutt(Jostein): Det er de som, det er folk som kan se inn i fremtiden.
92. YK: oi! som kan spå nesten litt?
93. YM: Ja, Så de greske ja konger de dro til orakelet i delfi også fikk de de noen råd og så tok de gjerne beslutninger basert på det de hadde fra orakelet.
94. EK: så orakelet er sånn spåkvinne.
95. YM: mhm.
96. YK: akkurat som det står i neste setning at det er svar som kan tydes på flere måter. Dobbel. Hva et orakel. Mhm.

Figur 5

Når meta-spørsmålene har blitt oppklart, brukes de aktivt inn i arbeidet med å åpne opp teksten. Det handler ikke bare om hva et orakel betyr, men hvilken betydning bruken av ordet orakel i denne konteksten har for hvordan man skal tolke og forstå teksten. Det samme gjelder for eksempelet med *kar* i figur 4. Her er metaspørsmålet kanskje enda tydeligere knyttet opp til tolking av teksten.

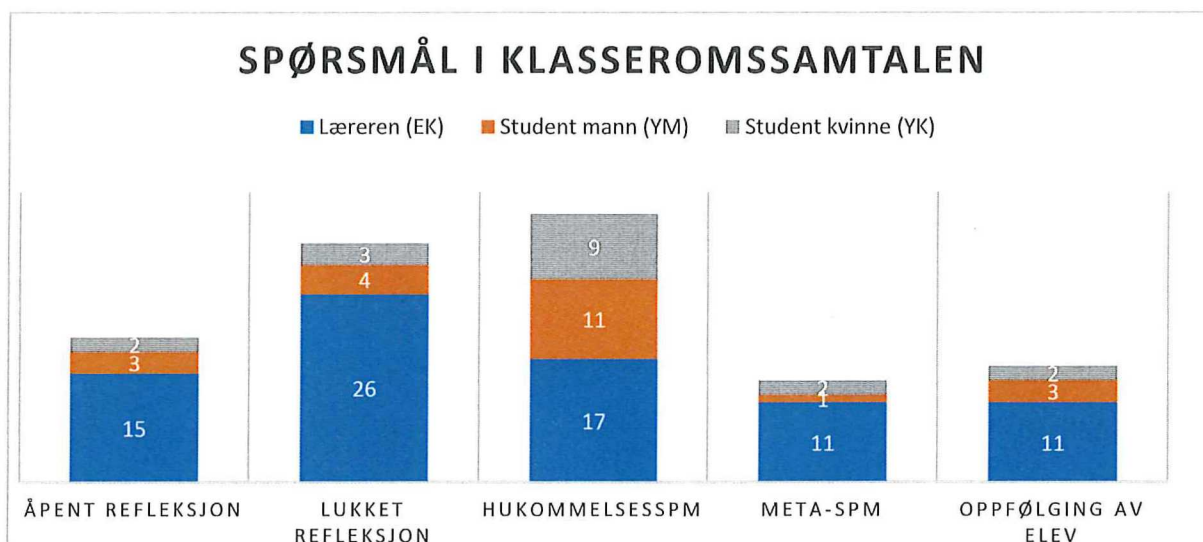
Oppfølgingsspørsmålene er som oftest stilt for å utdype det svaret eleven allerede har gitt. Praksislæreren stiller gjerne det enkle spørsmålet «hvorfor ikke?». Det krever at eleven argumenterer for det svaret hen allerede har gitt. Dette gjør at et spørsmål som i utgangspunktet er stilt som et hukommelsesspørsmål eller et lukket refleksjonsspørsmål, åpner seg. Andre typer oppfølgingsspørsmål ber om en presisering av det eleven har sagt. F.eks. der eleven svarer «foreldrene», er oppfølgingsspørsmålet «hos foreldrene til?». Dermed blir det svært lite rom for at misforståelser mellom deltakerne i den litterære samtalen kan oppstå.

Et godt eksempel på hvordan læreren stiller oppfølgings spørsmål finner vi i en passasje der det antydes at det Germaine sannsynligvis måtte ty til prostitusjon for å få endene til å møtes dersom hun skulle brødfø en unge til. Her gjentar læreren (EK) spørsmålet «hvorfør ikke?» tre ganger. På den måten tvinges eleven til å argumentere og reflektere rundt det de svarer. Dette hindrer at samtalen blir en form for gjettelek.

- 172. May: ikke bra
- 173. EK: hvordan da? Hadde vært enkelt for henne å få jobb ?
- 174. May: Nei
- 175. EK: Hvorfor ikke?
- 176. May: Fordi hun må passe på barna.
- 177. EK: Hvorfor ikke?
- 178. EK: Hadde noen ville ansatt henne?
- 179. Ukjent: nei
- 180. EK: Hvorfor ikke?
- 181. Ukjent: fordi hun har barn og ikke er gift.
- 182. EK: ja, Hva tror du hun måtte gjort i ytterste konsekvens kanskje, Sanna?
- 183. Sanna: Eh, jeg vet ikke
- 184. EK: Hva er det kvinner må gjøre i ytterste konsekvens, Frida?
- 185. Frida: Prostitusjon
- 186. EK: Kanskje
- 187. YM: Lese litt til da.

Figur 6

I denne passasjen er det også spørsmål som havner i lukkede refleksjonsspørsmål. Spørsmålet om det er lett for Germaine å få seg jobb (173), er et godt eksempel på et slik spørsmål. Det neste spørsmålet som ikke er et oppfølgings spørsmål (178), spør om det samme, men er formulert annerledes. Det er dermed tydelig at læreren ønsker seg et konkret svar på spørsmålet. De lukkede refleksjonsspørsmålene kan man svare med lengre argumentasjonsrekker, slik som det blir gjort i linje 181. Samtidig er trenden for hele den litterære samtalen at slike spørsmål besvares med ja/nei, eller korte fraser, om det ikke følges opp med et oppfølgings spørsmål, slik tilfellet også er her.



Figur 7

Tabellen (fig.7) viser hvor mange spørsmål som læreren og studentene stiller. Spørsmålene er sortert i søylene etter de fem spørsmålskategoriene og i farger ut ifra hvem som har stilt spørsmålet. Tallene viser hvor mange spørsmål den enkelte lærer

eller student stiller innenfor en gitt kategori. Etter en opptelling av antall spørsmål som blir stilt i hver kategori, blir det visuelt og tydelig hvilke type spørsmål som har vært dominerende i samtalen. Som påpekt tidligere stiller læreren 80 spørsmål til sammen. Det mest fremtredende er at antallet hukommelsesspørsmål og lukkede refleksjonsspørsmål er størst. Læreren stiller også mange flere lukkede refleksjonsspørsmål enn det studentene gjør. Hun bringer derfor i større grad sine tolkninger inn i samtalen enn studentene. Det er mer jevnt fordelt antallet mellom åpne refleksjonsspørsmål, meta-spørsmål og oppfølgingsspørsmål, men de utgjør bare en mindre del hver av totalt antall stilte spørsmål. Mange spørsmål har vært krevende å kategorisere, spesielt om det er åpne eller lukkede refleksjonsspørsmål, slik også det har blitt problematisert av Andersson-Bakken (2015). Hvorvidt andre personer stiller spørsmål som er autentiske, er det egentlig kun den som stiller spørsmålet som vet helt sikkert. Dette vil jeg komme nærmere innpå i drøftingsdelen der jeg diskuterer hvilken funksjon spørsmålene har for å åpne opp teksten for elevene.

Samtalens ulike faser.

Med så mange spørsmål til en forholdsvis kort tekst, blir en konsekvens at det blir mange og lange lesestopp. De ulike lesestoppene er preget av at man befinner seg i ulike steder av teksten og som Langer beskriver, at man som leser trer inn i ulike posisjoner. For hvert lesestopp er det ikke entydig hvilken posisjon den som stiller spørsmål befinner seg i. Som Langer beskriver er det ikke absolutte gitte størrelser, samtidig hopper man også mellom dem ulike posisjonene frem og tilbake. Det er likevel tydelig at det er posisjon én og to som er dem mest dominerende posisjonene som kommer til uttrykk gjennom lærerens og studentenes spørsmål. Fasene der eleven beveger seg inn i, og gjennom tekstens univers. Hukommelsesspørsmålene er naturlige spørsmål å stille i en slik posisjon. En slik posisjon er også mer naturlig når man befinner seg helt ved begynnelsen av teksten. Ved det første lesestoppet i samtalen er det likevel spørsmål som tar utgangspunkt i at eleven befinner seg i en annen type posisjon.

5. YM: Et mangetydig svar? Hva ligger i det tror dere?
6. YK: ja
7. May: jeg vet ikke...
8. YK: Jo, et mangetydig svar...
9. EK: er det et svar når det er mangetydig?
10. Greger: eh ja at du kan tolke det på forskjellige måter.
11. YK: mhm
12. Greger: Ja
13. YK: Litt sånn tolke det som du vil. det er... hvorfor hva var det som var opp til å tolke her og hva var det som på en måte var litt rart med det svaret hun gav?
14. Greger: jeg fikk ikke med meg hva svaret var..
15. YK: eller kroppsspråket hennes?
16. EK avbryter: ja, men du, men hun, hun som tok liv.. Nei hun som er død ... Ja Hadde hun barn?

Figur 8

De første spørsmålene som stilles (5,9,13), krever at man tar et steg ut av teksten og tar stilling til hva det betyr at noe er mangetydig eller at noe er rart. Dette står det nemlig ingenting om i teksten. Læreren som er mer erfaren bryter inn. Hun stiller i stedet spørsmål som man kan stille en elev som prøver å gjøre seg en forståelse av verden som teksten produserer, og dermed en helt annen posisjon enn studentenes spørsmål sikter

mot. Svaret på dette spørsmålet (16) står konkret i teksten, og er en detalj som hjelper oss som lesere til å skape et indre bilde av Germaine sitt liv.

Det er ikke bare i det første lesestoppet at spørsmålene varierer slik at leseren må hoppe inn i ulike posisjoner. Også i det neste stoppet (fig.9) blir elevene tvunget til å hoppe ut av teksten for å kunne gi et svar på lærerens spørsmål.

109. YK: ja, så du tenker at det faktisk har skjedd et mord, ikke et selvmord, selv om Francine sier det, at det var egentlig selvmord.
110. Ek: ja for det står jo kunsten å myrde
111. YM: Ja..
112. YK: oi! Ja. Hva er kunst på en måte, hva forbinder dere med ordet kunst, hvis vi snakker litt om tittelen da... Hva betyr kunst. Tittelen er kunsten å myrde. Der kunst
113. Anders: det er liksom spesielt eller... det er liksom en kunst at, hun, liksom at, liksom kunst at hun drepte hun.
114. YK: hva legger du da i ordet kunst?
115. Anders: Det er litt vanskelig å forklare
116. YK: Ja det er vanskelig å forklare, jeg er enig.
117. Jostein: Nei, at når du sier at noe å gjøre noe er en kunst da sier man kanskje at liksom litt sånn vanskelig eller elegant å komme unna med det..
118. YK: ja ja, at det er nesten er litt sånn magisk. At det ikke skal helt være mulig, men det er noe man likevel får til.
119. YM: Anna, Hadde du noe å tilføye
120. Anna: Nei jeg skulle si akkurat nesten det samme
121. EK: ja men får høre dine ord!
122. YK: ja okay. Myrde noen vet vi hva betyr.
123. Ek: Men hvorfor ville de myrde henne da? hva er det med henne, hvorfor vil de myrde henne, tror dere, eller det er ikke, hvorfor vil de myrde henne?
124. Anders: Fordi hun ikke er gift, og det liksom er, de syns det er heslig å sånn.

Figur 9

Her er den røde tråden at spørsmålene dreier seg om mordet i novellen, men det blir et ganske stort tematisk hopp fra å diskutere hva kunst er, til hvorfor de ville drepe Germaine. Dette kan være eksempel på det Wicklund (2009) peker på som den litterære samtals flyktighet. Kunstspørsmålet gjør at Anders må posisjonere seg inn i Langers fjerde posisjon og bruke det han vet om kunst, for å forstå tittelen og innholdet i novellen. Samtidig virker dette å være en vanskelig fase å befinne seg i for å kunne gi gode svar i den litterære samtalen, og læreren retter spørsmålene mer inn igjen mot teksten. Det tar likevel ikke lang tid før samtalen igjen beveger seg ut i en ny posisjon (fig.10).

125. YK: *mhm* (ja [YM])
 126. EK: hun er ikke gift, hva mer da er det med henne som er negativt
 127. Greger: hun er ikke gift og er gravid med sitt andre barn.
 128. YK: Hun er gravid med sitt andre barn, ikke sant? (ja[greger]). Vi veit ingenting om faren her enda (*mhm* [YM]), *eh* ja. Men vi veit at hun ble inne på grunn av graviditeten så det er tydeligvis noe som det ble sagt i stad at er skambelagt.
 129. EK: Men hvorfor er det så fælt for familien at hun at hun er gravid og fedrene ikke er kjent, hvorfor er det så fælt Andrea? (*ehm*..[Andrea]) vi er på 1920 tallet...
 130. Andrea: fordi at *eh* det er en skam og *og eh* ja unge utenfor ekteskap og i gamle dager var det sånn at hvis ungen din har gjort det så blir det skam på foreldrene også. [*mhm* i kor] Det blir skam for hele familien da
 131. YK: ja sant, Hele familien bærer lissom den skammen litt sammen.
 132. YM: Skam er nok et viktig ord, ja.
 133. YK: Nesten litt som at verdiene som familien på en måte skal gjenspeiler seg i en person sine handlinger.
 134. YM: *mhm* (ja[YK])
 135. EK: Kan vi trekke det litt opp til i dag. Er det noen land som der det er sånn nå.
 136. YK: ja (*eh* Ja[jens])
 137. Jens: Det er det sikkert
 138. YK: Dette snakket vi faktisk litt i etikk undervisninga på mandag
 139. EK: Hvilket land er det veldig spesielt i media for tiden. hvordan er det med kvinnene
 140. Anders: Iran
 141. Anders: Afghanistan
 142. YK: Ja
 143. EK: Hvordan tror du det hadde vært i Afghanistan hvis en jente hadde blitt gravid med to ukjente menn?
 144. Anders: blitt drept.
 145. YK: *mhm*
 146. EK: ja sant, og nå er vi i 2023. *jeez*.
 147. YM: Ja, fortsetter litt til.

Figur 10

Her (fig.10) er det et godt eksempel på tredje posisjon, der leseren beveger seg ut av teksten og får kanskje en ny forståelse av hvordan kvinnene i Afghanistan eller Iran blir undertrykt. Mønsteret er at disse hoppene skjer hurtig og ofte i løpet av lesestoppene. Samtidig tenderer det første og siste lesestoppet til at samtalen befinner seg mest i første og andre posisjon, med mange hukommelsesspørsmål til teksten. Selv om avsnittene som diskuteres har forholdsvis kort lengde, er det flere ting som tas opp i de ulike lesestoppene og det brukes mer tid på å snakke om avsnittene, enn det gjør å lese dem.

Lærerens rolle

I denne litterære samtalen var det studentene som leste teksten høyt for elevene, med lesestopp underveis. Praksislærer som var en aktiv deltaker fra bakerste rad i klasserommet, har mer enn 25 års erfaring med å undervise i norsk, og bruker ofte litterære samtaler i sin undervisning. I tråd med intensjonen i læreplanen er det læreren som legger til rette for at elevene medvirker, utvikler lesekondisjon og utforsker novellen i denne økten.

Klasseromssamtalen følger et klassisk IRF-mønster (Matre, 2009, s. 212). Læreren følger ofte opp elevenes bidrag med oppfølgingsspørsmål. Den ene studenten (YK) er flinkt til å gi feedback i form av opptak og verdsetting som «okey», «sant» og «mhm». Med tre lærere som veksler med å stille spørsmål til klassen, er det også lite dødtid i samtalen, slik at elevene ikke får spesielt god tid til å tenke over spørsmålene som blir stilt. Dersom det ikke kommer et svar med en gang, blir spørsmålet gjerne omformulert, eller erstattet av et annet spørsmål. Det er ikke mange lange ytringer fra elevene i klassen. De elevene

som svarer med lengre setninger der de begrunner svaret sitt, er faglig sterke og er de samme elevene som tar styring i gruppesamtalene.

I mange av refleksjonsspørsmålene legger læreren en tolkning som premiss for spørsmålet. Dette gjøres implisitt uten at læreren bruker noen metakommunikasjon som: «Jeg tolker at... fordi... derfor lurer jeg på...». Et eksempel på dette er når læreren spør om hvorfor de vil myrde Germaine (fig.11)? Det kommer aldri konkret frem i teksten at noen har et slikt ønske, premisset for spørsmålet er dermed lærerens tolkning*.

123. Ek: Men hvorfor ville de myrde henne da? hva er det med henne, hvorfor vil de myrde henne, tror dere, eller det er ikke, hvorfor vil de myrde henne?
124. Anders: Fordi hun ikke er gift, og det liksom er, de syns det er heslig å sånn.

Figur 11

(*Her kan man i leddsetningen «eller det er ikke» antyde at læreren vurderer å sette spørsmålsteget og tvil ved premisset i sitt eget spørsmål, men gjentar i stedet spørsmålet sitt der premisset er at de vil myrde Germaine)

337. EK: Og hva var det som hang så klart i skapet der? Frida ... Greger
338. Greger: det tauet
339. EK: ja, tilfeldig?
340. Flere i kor: neppe.
341. EK: hvem var det liksom som hadde gjort klar klessnoren der da? Nils
342. Nils: Mora
343. EK: ja, kanskje? Hvorfor det da? Hva ville mora? Jostein.. (noe utydelig i bakgrunnen..)
344. Jostein: Hun ville at hun skulle ta hintet liksom
345. EK: ta hintet

Figur 12

Det samme ser vi også når samtalen begynner å nærme seg en avslutning. Men her er det ikke et refleksjonsspørsmål, men et hukommelsesspørsmål der lærerens tolkning gjør et viktig premiss i spørsmålet. Det står ikke i teksten at tauet lå «så klart» i skapet. Læreren farger spørsmålet med sin egen forståelse av teksten. Det neste spørsmålet (fig.12, strofe 341) er også et hukommelsesspørsmål der det antydes at klessnoren ble lagt der med viten og vilje og en sterk intensjon, uten at dette kommer helt konkret frem av Francine sine ytringer i teksten. Det helt korrekte svaret på dette hadde vært «de», men læreren godtar Nils sitt forslag om at det er mora som plantet klessnoren med å svare: «ja, kanskje?». Som jeg vil komme tilbake til seinere, kan dette misforstås på mange måter. I frase 345 bruker læreren opptak av det svaret som Jostein argumenter for er årsaken til at moren la klessnoren i skapet. Dermed gir hun ingen konkret fasit på hva som er den riktige tolkningen og gir dermed elevene rom til å gjøre sin egen tolkning. Men som jeg vil komme inn på seinere, gir det også rom til at elevene kan sitte igjen med en gal forståelse av novellen.

Lærerens entusiasme er også en viktig del av den litterære samtalen. 10 ganger i løpet av klassesamtalen uttrykker hun «Åh!» i ulike fasetter. Disse utbruddene markerer veldig tydelige hvor hun ønsker at elevene skal ha fokuset i teksten og som respons på elevenes bidrag til den forståelsen i plenum. Læreren har også en annen spørsmålsfrase hun bruker med samme funksjon. Gjennom den litterære samtalen spør hun fire ganger om noe er tilfeldig. Dette er en frase som elevene er kjent med fra før, der det eneste

svaret læreren vil at alle skal svare er: Nepe (nei). Jeg vil i analysen av intervjuene beskrive dette nærmere. Med disse bidragene til samtalen, nyanserer læreren hvor sentrale og viktige de ulike tolkningene er med tanke på den helhetlige forståelsen av novellen.

Elevenes bidrag, hvilken forståelse viser de for teksten?

Det er hovedsakelig gjennom å svare på spørsmål fra læreren at elevenes forståelse av teksten kommer til syne. Lesestoppene starter med at enten studentene eller læreren stiller et spørsmål til plenum slik at strukturen i samtalen kommer veldig fort inn i sitt kjente IRF-mønster. Av elevenes bidrag, er det innspill som kan kategoriseres som gode faglige prestasjoner, som blir verdsatt høyest av læreren. De kreative tolkningene blir ikke møtt med et like stort engasjement og kan på den måten bidra til at terskelen for å bidra med innspill ikke blir noe spesielt mindre.

270. Jostein: Det er nok metafor (YK: oh!) på at hun vasker bort skitten i familien.
271. YK: Bra Jostein!
272. EK: skjønner dere (ja [flere]), Er det vakkert?
273. Flere i kor: ja.
274. EK: Er det tilfeldig av Cora Sandel? (Neppel) Det er er novellekunst!

Figur 13

Her er det et eksempel på en elev som svarer det læreren ønsker å komme frem til med sin tolkning. Her bruker også eleven fagterminologi til å underbygge svaret sitt. Han viser dermed at han har *performance-kompetanse* til å forstå den tolkningen som læreren presenterer. Derfor har han også bedre forståelse av hva novellen egentlig dreier seg om, ikke spenning og mordmysterier, men familiære konflikter og skam.

Elevene tar sjelden kommando i oppgaven med å åpne, eller nøste opp i teksten. Men ved å stille et veldig åpent spørsmål om hva vi leste i de foregående avsnitt; «Hva får vi vite her?», bidrar også en av elevene til å åpne opp teksten:

98. Hva får vi vite her? ... Jens...
99. Jens: At madame tok livet av seg
100. YM: Var det Madame som tok livet av seg?
101. Flere i kor: Nei.
102. Anders: Nei hun der piken
103. YK: hvem da piken?
104. Anders: Germaine
105. YK. Yes, okay så da. ja...
106. Nils: Jeg tror kanskje hun Francine, eller hva hun heter, vil prøve å få de andre til å tenke på at hun drepte seg selv.

Figur 14

Videre er studenten (YK) flink til å komme med oppfølgingsspørsmål som tydeliggjør at dette er en god sti å følge i fortolkningen av novellen (fig.14). Samtidig prøver læreren å knytte denne fortolkningen opp mot tittelen på novellen der mord blir et stikkord for historien. I den litterære samtalen blir det tydelig at noen av elevene har tolket tittelen slik at de oppfatter teksten som en krimfortelling. Krimsjanger-forståelsen blir også et viktig grunnlag i fortolkningen av det som skjer seinere i novellen. Oppvasken som Francine holder på med samtidig som hun snakker med Madammen, blir sett på som en helt nødvendig handling for å fjerne spor etter mordet.

244. EK: Hva vasker man bort når man vasker oppvasken?
 245. Ida: Mat
 246. Anders: matrester
 247. Nils: Spor eller rester eller hun vil vaske bort at hun har drept hun dama.

Figur 15

Nils, eleven som lanserer krimteorien, viser en forståelse av teksten som gir en pekepinn på hvordan han leser teksten. To ganger i løpet av samtalen skyter han inn: «Ah, jeg vet det». Som impliserer at det er et konkret svar på det læreren spør om.

258. EK: Hvorfor står hun ikke og plukker blomster, Anders? Hvorfor tar hun og vasker kopper og kar, hvorfor har forfatteren valgt at hun skal vaske kopper og kar.
 259. Anders: ja for å skjule liksom at det... (utydelig)
 260. EK: det er jo kopper da, men hvorfor tror dere hun holdt akkurat det?
 261. Jens: for å ikke etterlate spor
 262. EK: Men det er jo ingen spor på sommergjestene sine kopper? (Nei, men [Jens]) Men, Jostein
 263. Jostein: for å gi et lite hint på Francine (På om? [EK]) (utydelige ord) (åh! Jeg vet det [Nils])
 264. EK: Nils
 265. Nils: Siden hun laga sånn giftedrikk til henne og ... (utydelig ord)(latter i bakgrunnen)
 266. EK: Det er en mulighet, men om vi ser bort fra at det er sånn giftmord. Det der å få barn utenfor ekteskap og pule rundt og alt det her (og drikke seg full [Nils]). Er det rent eller skittent?

Figur 16

Det er likevel vanskelig å avgjøre hvorvidt samtalen organisering og diskursen legger opp til en slik skråsikker forståelse, eller om det er Nils sin personlige holdning eller erfaring til litterære tekster som kommer til uttrykk i disse kommentarene. Lesemåten kan oppleves efferent, med et mål om å løse gåten om hvem som har drept Germaine. Samtidig er dette en del av krimsjangerens estetikk, der man som leser skal gjøre antagelser, oppdage og lete etter hint underveis. Slik kan man også argumentere for at Nils leser teksten estetisk. Dersom vi ser nærmere på spørsmålene som leder opp til Nils sin kommentar, ser vi at det er to åpne refleksjonsspørsmål (258, 260) som læreren stiller. Dermed er det også rom for å bidra med svar som støtter seg på en krimforståelse av novellen.

Rammefortellingens struktur gjør det lett å forstå at elevene tolker novellen som en krimfortelling, med en retrospekt-fortellerstil og mord som et sentralt motiv i teksten. Læreren prøver å reparere denne tolkningen, men gir likevel ikke tolkningen total avvisning, men sier at det er en mulighet (266). Her også fungerer læreren som en veiviser i Eco sin skog, men læreren setter ikke opp nok tydelige advarsler langs stien som elevene ønsker å følge om at denne veien ikke fører riktig vei. Samtidig legger som nevnt, læreren grunnlag for en forståelse av teksten med premissene hun legger til grunn for noen av spørsmålene sine (fig. 11). Denne form for sjangerblandingen er også et kvalitetstrekk ved et verks kompleksitet (Blok Johansen, 2019, s. 187). Men det skaper forvirring når elevene ikke har like god kjennskap til de to ulike sjangrene krim og novelle. Denne misforståelsen blir likevel ikke nøstet opp i underveis i samtalen.

Et annet eksempel på at elevene bruker det de allerede har av kunnskap og kompetanse, var det eneste som kom tydelig frem i gruppesamtalen. Det virket som at svært mange

av elevene forsto metaforen/allegorien med navnene Germaine og Francine til noe som kan knyttes til 1.verdenskrig når de skulle diskutere spørsmålet i mindre grupper (- Hvordan forstår dere navnene «Germaine» og «Francine»?). Jostein, foreslår dette som en kritikk av 1. verdenskrig. Han viser dermed at han forstår at litteratur kan fungere som samfunnskritikk. Det er bare rekkefølgen på hvem som kritiserer hvem, som er litt uheldig. Navnene henter sitt meningsinnhold fra verdenskrigen for å gi forståelse til novellens historie. Samtidig viser dette feilskjæret, at eleven viser forståelse om hvilken funksjon litteratur kan ha som en meningsuttrykk i en politisk debatt. Her har eleven et tydelig marxistisk litteraturperspektiv, som tenker at kritikken er rettet mot Frankrike sitt overdrevne maktgrep på Tyskland etter 1.verdenskrig. Med det samme, eller et mer feministisk litteraturteoretisk perspektiv, kan man også lese novellen som en kritikk av maktforholdet mellom kvinner og menn, og kvinner fra ulike samfunnsklasser. Cora Sandels fokus på kvinnens status i samfunnet, var en informasjon vi ikke delte med elevene før vi leste novellen. Med denne kunnskapen i bakhodet, kunne dette vært en tematikk i teksten som ville gitt elevene mulighet til å kommentere teksten annerledes. Jeg vil komme nærmere inn på dette i drøftingskapitlet der jeg diskuterer over meta-spørsmålene.

Hvordan bekrefter intervjuene funnene i samtaleanalysen?

Semistrukturerte intervju av sju informanter viste at det var mange momenter ved den litterære samtalen og undervisningsopplegget som elevene hadde merket seg. Jeg har dermed begrenset meg til å kommentere og analysere det som flere elever har uttrykt seg om i svar på mine spørsmål knyttet til den litterære samtalen. Hovedsakelig er det fire punkt som går igjen hos flertallet av informantene og som jeg vil presentere fortløpende.

For det første var det var svært mange av elevene som husket mye av innholdet og detaljer fra teksten «Kunsten å myrde», selv om det var hele åtte uker siden undervisningsopplegget fant sted. De husker navnene på hovedkarakterene og dem som er involvert i fortellingen. Viktige detaljer ved plottet, f.eks. at Germaine hadde barn utenfor ekteskap eller at hun var en tjenestepike, er også ting de har fått med seg. Når det er nevnt, ser det ut til at tiden vi brukte på å berette om forfatteren på forhånd ikke virker å være kunnskap som har festet seg hos noen av elevene. Ingen husket hva forfatteren het i intervjuet. Det er dermed rimelig å spørre seg hvilken nytte som kom ut av den innledende PP-presentasjonen, og om denne har hatt noe effekt på lesingen og forståelsen av teksten.

Detaljene om hvor og når historien fant sted, var noe vi også hadde med i PP-presentasjonen. Her var det flere av elevene som også husket når historien foregikk, og hvor den tok plass (Frankrike, 1920). Detaljene om navnene Germaine og Francine er ikke bare en detalj som referer til en historisk hendelse, men noe som elevene nettopp har lært på skolen og dermed er knyttet opp mot deres egne tanker og erfaringer. De fleste har en oppfatning av Frankrike som de kan bruke som knagg til å henge teksten på, men Cora Sandel blir et innslag i undervisningen som ingen biter seg merke i, fordi elevene mest sannsynlig ikke har hørt om henne fra før.

For det andre gir også alle elevene uttrykk for at læreren med sine utallige spørsmål, hjelper dem til å forstå teksten bedre. Det hjelper dem til å få øynene opp for ting ved teksten de ikke har sett den første gangen de leste teksten. Som en av elevene svarer i intervjuet om lærerens spørsmål hjelper dem til å forstå mer eller mindre av teksten:

«Nei, jeg synes det hjelper oss til å forstå. For da får vi satt i gang tenkinga og det er ikke sånn det ser ut på overflaten, da får vi tenkt litt dypere mens vi leser, og det hjelper meg til å forstå».

På spørsmål om den nevnte frasen til læreren «tilfeldig?», svarer de fleste at dette får dem til å starte tankeprosessen. Elevene vet at når dette spørsmålet blir stilt, er det ikke tilfeldig, og det finnes en annen mening bak det som står skrevet. Selv om læreren ikke nødvendigvis forklarer hva som er tilfeldig og hva det betyr, er det med å få øynene opp for skjulte meninger i teksten. Slik en annen elev beskriver det:

Student: ..Men noen ganger. eh. Jeg har jo lagt merke til at læreren pleier å spør sånn er det tilfeldig, og hva svarer du da

Elev: Jeg svarer jo at det ikke er tilfeldig for det er jo aldri det.

Student: og kan du prøve hvorfor er det ikke tilfeldig?

Elev: liksom alt... hver gang hun leser en tekst så finner hun liksom hun klarer å finne det hva heter det,

Student: den dypere meninga eller?

Elev: ja det som handlinga som du ikke hører på en måte

Figur 17

Dette spørsmålet kan derfor være et godt spørsmål til å åpne opp teksten. Dette vil jeg ta opp i drøftingen.

Noen forteller også at spørsmålene som læreren stiller kan gjøre at elevene blir forvirret hvis spørsmålene er for kompliserte. Dette kan man også se antydninger til i analysen ved begynnelsen av helklassesamtalen. Jeg vender tilbake til et eksempel jeg har brukt tidligere:

5. YM: Et mangetydig svar? Hva ligger i det tror dere?
6. YK: ja
7. May: jeg vet ikke...
8. YK: Jo, et mangetydig svar...
9. EK: er det et svar når det er mangetydig?
10. Greger: eh ja at du kan tolke det på forskjellige måter.
11. YK: mhm
12. Greger: Ja
13. YK: Litt sånn tolke det som du vil. det er... hvorfor hva var det som var opp til å tolke her og hva var det som på en måte var litt rart med det svaret hun gav?
14. Greger: jeg fikk ikke med meg hva svaret var..
15. YK: eller kroppsspråket hennes?
16. EK avbryter: ja, men du, men hun, hun som tok liv.. Nei hun som er død ... Ja Hadde hun barn?

Figur 18

Spørsmålet som stilles i frase 13 kan beskrives som komplisert, både med tanke på hva den spør om, men også lengden på spørsmålet. Egentlig er det to spørsmål på en gang som krever både at elevene husker det de nettopp leste, men også reflekterer over hva som er rart. Samtidig er den første delen av spørsmålet svært lite konkret i formuleringen. Det samme karakteriserer spørsmålet som er stilt i frase fem. Det er et veldig åpent spørsmål uten noen tydelig intensjoner bak spørsmålet. Begge spørsmålene er stilt av studentene (YK og YM) som er delvis uerfarne med å lede litterære samtaler. Derfor bryter også praksislæreren (EK) inn for å lede samtalen inn på et annet spor. Det er vanskelig å vite hvor forvirret elevene blir av spørsmålene eller om det handler mer

om at elevene er usikre på situasjonen. Men samtaleanalysen viser at kompliserte spørsmål genererer mindre respons fra elevene enn andre typer spørsmål, som f.eks. hukommelsesspørsmål. Det er dermed rimelig å diskutere om de vanskelige spørsmålene kan virke mot sitt formål i å åpne teksten?

Det tredje funnet i analysen av intervjuene var ikke i utgangspunktet ikke et tema som intervjuguidens spørsmål hadde som formål å belyse. I utforskningen av hvordan elevene opplever lærerens spørsmål som hjelp til å åpne teksten, ble det tydelig at organiseringen av den litterære samtalen og disponering av tid kan ha vært problematisk. Det er mange praktiske hensyn å ta ved gjennomføring av en litterær samtale, og en utfordring virker å være tempo i lesingen. Selv om de fleste sier at de forstår mer av å lese teksten sammen med læreren og resten av klassen, er det også dem som foretrekker å lese på egenhånd. Dette begrunner de i at de kan styre tempoet litt selv. Noen ganger kan det bli kjedelig for enkelte og man mister litt tråden når man stopper opp så mye som vi gjorde i denne lesningen. En av elevene syntes at man stoppet litt mer opp enn det vanligvis pleide i løpet av en slik undervisningsøkt. Eleven formulerer helt konkret dette problemet med litterære samtaler:

S: Okei. Så er det litt spørsmål om læreren, jeg skal ikke røpe at det er du som har sagt noe hvis du har noe stygt å si om Læreren, men læreren stiller veldig mange spørsmål. Hjelper det deg til å forstå mer av teksten eller blir du bare mer forvirret når du leser eller

F: Det er litt irriterende av og til

S: Det er litt irriterende. Åssen er det irriterende da?

F: Det er litt sånn hvis man bare stopper opp midt i teksten for å bare snakke om noe og så sitter hun snakker i sånn ti minutt og så skal man inn i teksten igjen så har man glemt alt som skjedde, så av og til er det bare lettere å lese igjennom hele greia og gå igjennom det etterpå.

Figur 19

Lengden på teksten kan også virke å være avgjørende for om de foretrekker å lese på egenhånd eller i felleskap med andre. Blant informantene var det korte tekster som sto høyest i kurs dersom det skulle være utgangspunktet for en høytlesning eller litterær samtale. Lengre tekster ble foretrukket å lese på egenhånd. Som en elev formulerer seg:

S: ja, du har jo egentlig sagt litt om det. Det virker som du liker å lese tekster sammen med klassen og læreren, men eller er det sånn at du liker best alene.

J: Ja jeg liker best å lese aleine, da er jeg mest konsentrert og mer sånn privat, men det er også viktig å lese med andre slik at man kan dele meninger og si hva man synes om teksten og sånn.

Figur 20

Et stikkord for begge elevenes meninger er konsentrasjon. Begge hevder at en annen organisering av lesingen, ville hjulpet på konsentrasjonen deres. Dette er også i tråd med rapporter som viser til at elever leser mindre enn før, og har dermed også dårligere leseutholdenhet (Roe, 2020).

Det siste som utpekte seg til felles med alle svarene fra elevene, kom på spørsmålet om hvilke intensjoner vi hadde med at elevene skulle lese akkurat denne teksten. Det viktigste argumentet som kom frem, kan oppsummeres med at det var en fin tekst å

analysere og lære seg litterære virkemidler. Noen knyttet også teksten opp mot tematikken 1.verdenskrig som de hadde jobbet med tidligere i samfunnsfag. Denne koblingen kan sies å neppe være tilfeldig og virker å ha hatt en betydning for hvordan enkelte elever tolker deler av novellen.

Drøfting:

I drøftingskapittelet vil jeg prøve å knyte sammen de ulike komponentene fra analysekapittelet og se sammenhenger og konsekvenser av ulike faktorer som spiller inn på hverandre. Jeg vil først drøfte litt rundt lærerens rolle og tekstvalg, før jeg med utgangspunkt i analysekapittelets spørsmålskategorier går nærmere inn på å gi svar på en av oppgavens problemstillinger;

- Hvordan stiller læreren spørsmål til elevene for å åpne opp teksten.

Deretter drøfter jeg tid som utfordring ved litterære samtaler i skolen og samtidig vurderer hvordan læreren kan forholde seg til feilaktige fortolkninger i en litterær samtale. Dette vil svare på oppgavens andre problemstilling:

- Hvordan responderer litteraturlæreren på elevenes bidrag for å åpne opp teksten

Som nevnt er det studentene og læreren som er dominerende aktører i samtalen og stiller spørsmål til forsamlingen. Det er sjelden elevene stiller spørsmål tilbake til læreren, eller til andre elever i klasserommet, og de gangene de gjør dette er det ikke knyttet opp eller relevant for teksten. Det er læreren som styrer skipet i utforskningen av ukjent farvann. Samtidig har læreren utforsket farvannet tidligere, og er på den måten ikke i en autentisk utforskerrolle. Det er dermed naturlig at elevene tenker at læreren har en intensjon og sitter med «svaret» på tvetydighetene ved denne novellen. Det at det er læreren som har valgt teksten er også med på å bygge opp denne forventningen. Elevene virker ikke å utnytte til sin fordel mulighetene som en litterær samtale legger opp til. Dermed skiller den litterære samtalen seg ikke spesielt ut fra en vanlig klasseromsdiskurs der det kanskje er større forventninger om å prestere et «riktig» svar når læreren stiller spørsmål. Elevene blir ikke aktivt invitert inn i samtalen til å bidra med sine innfall. Dermed kan den nevnte bekymringen til Blau at elevene utvikler pseudo-literacy, være nærliggende for elever som deltar i en slik undervisning vi har gjennomført. Jeg vil videre i min drøfting prøve å argumentere for det motsatte. Med læreren som styrmann for utforskningen, trer samtalen naturlig inn i et estetisk lese-mønster. Entusiasmen for gode svar fra elevene er med på å bygge opp dette inntrykket. Det at samtalen også ikke har en streng struktur og dveler mer ved enkelte ting i teksten, gir også grunnlag for å si at lesingen kan beskrives som estetisk.

Teksten virker å ha vært en god tekst å analysere i plenum. Mange syntes den hadde mange lag og virket enkel å forstå i starten, men ble også oppmerksomme på at det var flere ting som lå skjult i teksten når læreren begynte å stille spørsmål. På den måten fikk læreren teksten til og åpnes opp gjennom å skilte elevene inn på en sti de ved første øyekast hadde gått forbi. Læreren stiller et spørsmål om hvorfor Germaine var hjemme? Basert på den labre responsen i starten, virker dette å være en sannhet i teksten som mange av elevene har tatt for gitt ved første øyekast. Spørsmålet får dem likevel til å tenke over og leve seg inn i Germaine sin posisjon. Dermed ble det ytret en tolkning i felleskap om at Germaine ikke nødvendigvis hadde det så bra psykisk, og var kanskje mentalt syk. Uten dette spørsmålet ville ikke elevene hatt en like god forståelse for hvorfor Germaine tok sitt eget liv.

De ulike spørsmålskategoriene utspiller ulike funksjoner i prosessen med å åpne teksten. Hukommelsesspørsmålene hjelper elevene når de befinner seg i første posisjon og skal bevege seg inn i teksten. Læreren stiller hukommelsesspørsmålene slik at de må lete etter svar i teksten. Lesemåten som elevene utøver kan dermed beskrives som efferent.

Samtidig har disse spørsmålene en viktig oppgave. Gjennom spørsmålene vil elevene implisitt få demonstrert hvordan læreren leser estetisk og går inn i rollen som modell-leser. Som jeg har vært inne på tidligere, retter disse spørsmålene i teksten på det som først og fremst læreren tenker er interessant og biter seg merke ved sin lesing av teksten. Dette er frasen «tilfeldig?» også et veldig godt eksempel på. Sammen med sine entusiastiske utbrudd, er dette måten hun retter søkelyset på interessante deler ved teksten. På mange måter hjelper læreren å finne og peke på skiltingene som Eco (1994) mener at forfatteren av en tekst har lagt ut til leseren. For å forstå hva disse skiltingene betyr, må vi se nærmere på refleksjonsspørsmålene som graver dypere inn i tekstens meningsinnhold.

De lukkede refleksjonsspørsmålene hjelper elevene i å ta ett steg lenger inn i teksten. For å kunne svare på disse spørsmålene, må man lese mellom linjene og gjøre seg selv noen tanker om det som står skrevet. Samtidig bringer de lukkede refleksjonsspørsmålene implisitt med seg tolkninger inn i samtalen fra læreren som har stilt dem. Dette er ikke noe som kommuniseres tydelig undervis i samtalen at dette er lærerens tolkninger. Læreren fungerer likevel som en signifikant rollemodell i tolkningsarbeidet fordi hun stiller så mange lukkede refleksjonsspørsmål som elevene ser ut til å kjøpe uten store protester. Bruker vi Faust (2000) sin markeds plass-metafor på den litterære samtalen, kan vi nærmest definere læreren som en kjøpmann på vinmonopolet. En som ikke har «seriøse» eller «lovlige» konkurrenter på markedet. I samtalen legges det ikke opp til at man får et forenklet årsaks- virknings forhold til det som står skrevet i teksten. Fordi læreren også uttrykker tvil, og aldri fremlegger helt konkret sin egen tolkning som sannhet eller fasit på forfatterens intensjoner, er det alltid rom for andre tolkninger. Dette gir også rom for feiltolkninger og misforståelser av hva teksten betyr, et poeng jeg vil komme tilbake til.

De åpne refleksjonsspørsmålene har flere ulike funksjoner i den litterære samtalen. De åpne diskusjonsspørsmålene har de samme egenskapene som lukkede har. Det er likevel ikke like mange slike spørsmål i samtalen og det kan dermed ikke sees på som sentralt for å åpne opp teksten. Største forskjellen er at de åpne spørsmålene også blir mer personlige enn de lukkede refleksjonsspørsmålene. Slik Matre (2009) påpeker at den litterære samtalen kan være en veldig sårbar situasjon, legger de åpne spørsmålene mye til rette for dette. Hvis elevene også opplever samtalen slik Faust (2000) beskriver samtalen som en rettsal, er det ikke forunderlig at åpne spørsmål ser ut til å generere lite respons på spørsmålene fra læreren. Ser man litt mer positivt på de åpne spørsmålene, kan det samtidig være et viktig bidrag til å invitere inn flere elevstemmer i samtalen. Utfordringen virker å være at forventningene til elevene er at spørsmålene fisker etter konkrete svar. Det er dette som er diskursens mønster. Spørsmålene som dermed stilles veldig åpne, oppleves ikke nødvendigvis derfor som åpne og gir laber respons hos elevene hvis dem ikke føler at dem sitter på et veldig godt svar. Først og fremst er lærerens oppgave å åpne teksten opp for eleven. Å avdekke dens fulle sannhet er med vårt teoretiske standpunkt rundt tekstforståelse (resepsjonsteori) og tekst, umulig og ikke noe læreren skal hige etter. Spørsmålene som stilles til teksten, bør dermed ikke alltid forventes å gi et sikkert svar. Dette er noe som bør kommuniseres tydeligere for elevene dersom klassekulturen ikke allerede gir stort rom og takhøyde for ulike svar og innspill. Med slike tydelige intensjoner for den litterære helklassesamtalen unngår man dermed i stor grad at elevene bare støtter seg på lærerens tolkninger, utvikler litterær kompetanse man kan bruke, i motsetning til Blau sin pseudo-literacy. På den måten vil man også legge til rette for at læreplanens intensjoner om at elevene skal utforske tekstene

Meta-spørsmålene bidrar til at elevene har en større intertekstuell kompetanse eller kunnskaper som kan hjelpe dem til å forstå teksten bedre. Disse spørsmålene hjelper dermed også til å undervise etter læreplanens intensjoner om å knytte tekstene til konteksten og det som ligger utenfor tekstens tydelig definerte rammer. Samtidig viser forarbeidet med PP-presentasjon før lesingen at å jobbe med metakunnskaper, ikke nødvendigvis har noen effekt eller er noe som elevene vektlegger når de selv skal gjøre seg opp en mening eller fortelle om teksten. Som nevnt var navnene til hovedkarakterene noe som intervjuene viste at hadde festet seg hos elevene. Å se forbindelsene mellom navnene krever også ikke bare kunnskap om litteratur i seg selv og dens potensiale, men også om nettopp 1. verdenskrig. Valget av novelle passet dermed også godt, ettersom elevene nylig har hatt et stort samfunnsfagprosjekt om 1. verdenskrig. Man kunne dermed nesten forvente at dette var en referanse i teksten som elevene ville forstå. Spørsmålet er mer om de hadde oppdaget den på egenhånd uten veiledning og hint fra læreren? Den ene gruppesamtalen diskuterer også om hvem denne «teorien» stammer fra, og konkluderer med at det er læreren som oppdaget tilfellet. Det blir ikke kommentert i løpet av samtalen. Samtidig er det elevenes kunnskap og erfaring som gjør at elevene forstår at denne teksten innehar litterære kvaliteter, og ikke er en faktatekst om Frankrike på 1920-tallet. Derfor kan man anta at tekstvalget bør vise hensyn til og vurderes ut ifra meta-kunnskapene som elevene allerede har fra før gjennom deres erfaringer eller undervisning i andre fag. På det viset fungerer da også litteraturen som et utgangspunkt for, eller knutepunkt, til tverrfaglig undervisning i skolen.

Den historisk-biografisk tilnærmingen virker ikke å ha vært et grep som hjelper til å åpne opp teksten i stor grad. De historiske betraktningene til teksten som viser seg å spille inn på elevenes forståelse av teksten, har skjedd i helklassesamtalen og gruppesamtalenes diskusjon rundt hovedpersonenes navn og koblingen til 1. Verdenskrig. Dette er i tråd med funn i Rødnes studie som peker på at det er problematisk med tilnærminger gjennom forfatteren, fordi elevene ikke blir berørt av det de leser (Rødnes, 2014). Mange av elevene uttrykte i intervjuene at det var vanskelig å kjenne seg igjen i teksten. Samtidig viser elevenes tolkninger om psykisk sykdom og mord at elevene klarer å sette seg inn i karakterenes perspektiver og gjøre antagelser om deres tanker. I det lange løp, er de detaljene som kontekstualiserer denne novellen, det som har forsvunnet først fra minnet. Dersom man ønsker å åpne opp tekster i felleskap, bør man dermed rette fokuset mot teksten og ikke introdusere kontekstuell kunnskap om forfatter eller annet som ikke elevene er kjent med fra før, med mindre dette er helt sentralt for meningen i teksten.

Oppfølgingsspørsmålene hjelper elevene først og fremst til å vise litterær faglighet, samt utvikle og trene på utførelseskompetansen som henholdsvis Hennig og Blau presenterer. Spørsmålene gjør også at elevene må tre mer inn i en estetisk tankegang, istedenfor å bedrive en efferent lesning på jakt etter litterære virkemidler. De må lete etter begrunnelse for sitt eget svar, og om de ikke finner den i teksten, må de lete i sine egne tanker og refleksjoner. Elevene blir mer selvbevisst over sine egne tolkningsstrategier når de får oppfølgingsspørsmål. Det er kanskje relevant å spørre seg om man burde stilt flere slike spørsmål når de øver elevene i det Blau hevder er viktige litterære kompetanser. Jeg finner argumenter både for og imot, men vil komme tilbake til dette poenget når jeg skal diskutere tempo i samtalen og lærerens tolkningsautoritet.

Som jeg beskriver i analysekapittelet krever de ulike spørsmålskategoriene at man som leser må bevege seg mellom ulike leseposisjoner. Dette ser jeg på som en av de viktigste

årsakene til utfordringen med tempo som elevene uttrykker ved høytlesning. Det at det stilles lite oppfølgingsspørsmål fører til at det blir fremdrift i samtalen. Det kommer nye ting det settes spørsmålstegn ved, og man dveler ikke for lenge ved et sted i teksten. Ved å stille flere oppfølgingsspørsmål, blir tempoet lavere. Som elevene uttrykte var konsentrasjonen en utfordring som hang sammen med tempoet. Om det er et høyt eller lavt tempo som er lettest å konsentrere seg om, er vanskelig å konkludere. Hvordan leseutholdenhet og konsentrasjonen skal utvikles i skolen er en problemstilling som er for omfattende for denne oppgaven å utbrodere om, men jeg vil likevel komme med forslag for denne utfordringen i den litterære samtalen som kontekst.

En løsning som kunne minimert problemet, hadde vært å organisere samtalen med en rask gjennomlesing og etterpå supplert med en gjennomlesning i saktere tempo (flere og lengre lesestopp). Da ville elever som fort mister konsentrasjonen kanskje fått med seg en større del av novellen før fokuset forsvinner. Samtidig hjelper ikke dette elevene med problemet leseutholdenhet, men i stedet unngår problemet i det lengste. Leseutholdenheten gjelder i dette tilfellet ikke først og fremst å lese lange tekster, ettersom novellen er rimelig kort. Utfordringen er å stå over tid i følelsen av å ikke forstå. Hvordan læreren kan støtte eleven i dette, vil jeg diskutere seinere ved spørsmålet knyttet til lærerens tolkningsautoritet.

En annen løsning er å holde spørsmålene mer fokusert innenfor en av Langers leseposisjoner, stille spørsmålene slik at man ikke trenger å «gå ut» av teksten, men finner svarene i det som står skrevet. Dermed minsker man den litterære samtals flyktighet, men også mulighetene for elevenes tanker å fly vekk til andre tema. Om det i hele tatt er mulig å forhindre at tankene flyr, og i så fall ønskelig, vil jeg argumentere mot dette. Slik Rosenblatt (1994) hevder at utbyttet blir større ved å lese tekster med en estetisk lese måte, vil man ved å ikke la tankene fly, forhindre at man inntar en estetisk leseposisjon. Dermed minsker man også litteraturens potensiale til å berike våre liv og kunnskaper. En slik lesing vil heller ikke kunne underbygges med resepsjonsteoriene vi har lagt til grunn for vår litteraturundervisning. Som jeg også har påpekt i analysen, vil dette også begrense mulighetene til å stille refleksjonsspørsmål til teksten, og dermed alt det positive som disse drar med seg inn i undervisningen. Dersom man tenker motsatt og bare stiller spørsmål som er utenfor teksten, er det sannsynlig at eleven ikke har kommet godt nok inn i teksten til at man kan komme med velbegrunna og adekvate svar på det læreren spør om. Da bruker man bare litteraturen til å prate om noe annet. Dette en problemstilling knyttet til litterære samtaler man bør se nærmere på i fremtiden.

Jeg vender tilbake til spørsmålet om læreren burde stilt flere oppfølgingsspørsmål, men beveger meg nå bort fra temaet tempo, til lærerens tolkningsautoritet. Som analysen av helklassesamtalen viser, er det mange elever som gir uttrykk for at de forstår novellen som en krimfortelling. Det er tydelig at noen av elevene har mange litterære erfaringer med krimsjangeren og får denne historien til å tilpasses sine kognitive skjemaer. Men ettersom læreren unngår å fremstå som en med fasit på hva teksten betyr, blir denne forståelse ikke tydelig avvist. Læreren kommer med oppfølgingsspørsmål som setter spørsmålstegn ved Jens sin krimteori (se fig.16, strofe 262), men Nils oppfatter ikke dette spørsmålstegnet og fortsetter med en ny teori rundt mordet, som heller ikke blir avvist men i stedet bekreftet som en mulighet. Et viktig spørsmål som da reiser seg, er om læreren skulle vært tydeligere og avvist elevenes feiltolkninger i mye større grad enn de høflige avvisningene hun kommer med.

Det er mange pedagogiske faktorer man skal ta hensyn til også i slike spørsmål om å avvise elevenes bidrag, og mange konsekvenser av dette som kan være uheldige. Med et faglig perspektiv kan frykten kanskje være at man skal utvikle det det Blau presenterer som pseudo-literacy dersom avvisningene oppfattes som at elevene ikke strekker til i tolkningsarbeidet. Da vil man i stedet få uselvstendige lesere som er avhengige av at «flinkere» lesere, gjør fortolkninger og kritiske lesinger av teksten for dem. Jeg vil likevel hevde at dette er et nødvendig onde, at slike feiltolkninger må møtes med tydelig respons dersom man ønsker å kunne utvikle den litterære kompetansen til elevene. Slik Culler mener at det er gjennom gjentatte møter med litteraturen man utvikler litterær kompetanse, må man også møte litteraturen gjennom andre.

I det nevnte eksempelet (fig.16) er det tydelig at oppfølgingsspørsmål ikke nødvendigvis fungerer som en tydelig nok avvisning på det som kan defineres som en ikke riktig tolkning. For at et oppfølgingsspørsmål skal fungere som en avvisning, bør det i så fall grave i hva som er argumentet eller årsaken til tolkningen, slik at eleven selv ser at tolkningen ikke holder vann. Dersom vi bruker Faust sin rettsal-metafor kan vi si at læreren prøver å spille aktor, men stiller ikke nok kritiske spørsmål mot den tiltalte slik at det blir fellende bevis. En slik utspørring kan igjen gjøre den sårbare situasjonen mer kritisk for elevene. Konsekvensene er at elevene blir mindre aktive i den litterære samtalen og unngår å bidra med innspill. Derfor er det ikke nødvendigvis en god løsning på å avvise elevene og rettlede dem til å gjøre gode tolkninger. Jeg vil komme med et alternativ på utfordringen med feiltolkninger, samtidig drøfte noen implikasjoner ved dette alternativet. Diskusjonen er om det beste er at elevene sitter med sin egen tolkning som er feil, eller om det er bedre at de har blitt gitt en tolkning som er adekvat, men opprinnelig fra læreren.

En større grad av meta-kommunikasjon på tolkningsarbeidet som gjøres i den litterære samtalen, kunne vært fruktbart. Som andre studier viser, er dette noe som sjelden formidles av læreren (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 201; Tengberg et al., 2022). Dette trekker også Blau frem som en viktig faktor for den litterære kompetansen til en leser. Med meta-kommunikasjon mener jeg at man med fordel kunne oftere brukt fagterminologi til å underbygge tolkningene som ligger til grunn for spørsmålene. Dette gir de faglige begrepene meningsinnhold, men også mer form til innholdet i teksten. I tillegg kunne en tydeligere kommunikasjon av tolkningene som læreren og studentene implisitt uttrykker, vist elevene hvorfor og hvordan disse tolkningene oppstår i møtet med teksten og en erfaren leser, som en modellering. En lærer som står ved et stikryss i Eco sin litterære skog, vil dermed ikke bare peke eller ture på i den retningen som er riktig, men også prøve å forklare hvorfor dette er et godt veivalg videre på turen. Hva som er en offentlig eller privat sti, blir da også tydeligere for deltakerne i den litterære samtalen. I denne samtalen er det lite av denne type kommunikasjon og mange tolkninger blir som sagt kommunisert implisitt gjennom formuleringen av spørsmål. Man trenger ikke nødvendigvis å formulere spørsmålene annerledes, men forklare hvorfor man stiller akkurat dette spørsmålet til teksten. Med tydelige intensjoner ved spørsmålene, vil man også kunne fjerne mye av den usikkerheten som tidligere nevnt kunne utfordre elevenes konsentrasjon.

Disse forslagene kan føre til at det blir et større analysefokus som vil tilsi en mer efferent tilnærming til teksten, med fokus på årsak/virkning. Dette er som nevnt uheldig dersom vi stoler på Rosenblatts påstand om at utbytte er større av å lese enkelte tekster estetisk. Et spørsmål er hva dette utbytte faktisk er, og om dette er noe som er verdifullt for litteraturundervisningen å søke etter. Elevene har allerede en ganske analytisk

innstilling som utgangspunkt i møtet med novellen, og deres holdninger til litteraturarbeidet er preget av at de først og fremst leser denne teksten fordi de skal lære å analysere. Intensjonene med å bringe denne teksten inn i klasserommet har også vært knyttet opp mot lære elevene å analysere en tekst. Samtidig er den litterære samtalen som sjanger ikke en ren analysedisiplin. Dette formålet ved litterære samtaler bør kanskje kommuniseres tydeligere til deltakerne hvis man ønsker at elevene skal bidra mer og gi læreren mindre ansvar og en mindre rolle i oppgaven med å åpne teksten for elevene. Også her kan man i større grad kommunisere prinsippene ved estetisk lesning for elevene, slik at analyse- og nyttefokus på teksten minimeres, men fokuset på opplevelse og personlig engasjement styrkes. Da vil man ha et annet utgangspunkt for å åpne opp teksten for elevene.

Konklusjon/Oppsummering.

Etter å ha analysert en litterær helklassesamtale på niende trinn, har jeg vist at litteraturlæreren spiller en sentral rolle i å åpne novellen «Kunsten å myrde» gjennom å stille mange spørsmål til teksten. I intervjuene blir det bekreftet at lærerens spørsmål hjelper elevene til å starte tankeprosessene rundt teksten. Med spørsmålene som stilles, leder læreren elevene inn i en estetisk leserposisjon og hjelper elevene inn i rollen som modell-leser. Ulike typer spørsmål har ulike funksjoner i arbeidet med å forstå og fortolke mening fra teksten. Læreren gjør også fortolkninger som implisitt kommer til syne gjennom spørsmålene som stilles. Elevenes forståelse av novellen avhenger av spørsmålene som læreren stiller, men også den erfaring og kunnskap som de allerede har om litteratur. Denne oppgaven viser at utfordringer med å åpne opp en tekst i en litterær samtale kan knyttes til tempo og konsentrasjon. Samtidig stiller denne oppgaven flere spørsmål enn svar når det kommer til hvordan man skal respondere når elevene tydelig har misforstått sentrale deler av en tekst. Manglende metakommunikasjon av lærings- og fortolkningsstrategier er i tråd med funn fra andre studier av klasserom der fortolkning foregår (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 201; Tengberg et al., 2022). Her ligger det sannsynligvis et uforløst potensiale til å forbedre undervisningen, slik at elevene utvikler sin litterære kompetanse. Ved å eksplisitt kommunisere grepene læreren foretar seg i møtet med teksten og i fortolkningsprosessen vil det være enklere å forstå intensjonen ved spørsmålene, og bidra i den litterære samtalen.

Referanseliste:

- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? When open questions are not open: What characterizes teacher questions in a literary conversation? *Nordic studies in education*, 35(3-4), 280-298. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-09>
- 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. 1-15). London: SAGE Publications, Limited. <https://doi.org/10.4135/9781446279526>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforl.
- Blau, S. (2003). *The literature workshop : teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., Blikstad-Balas, M., Linking, i. & student, a. (2020). *Hva foregår i norsktimene? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Blok Johansen, M. (2017). 'The way I understood it, it wasn't meant to be understood': When 6th grade reads Franz Kafka. *Journal of curriculum studies*, 49(5), 579-598. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247912>
- Blok Johansen, M. (2019). *Litteratur og dannelse : at lade sig berige af noget andet end sig selv* (1. utg.). Akademisk Forlag.
- Blok Johansen, M. (2022). Uafgørlighedsdidaktik i litteraturundervisningen. *Nordlit*, (48). <https://doi.org/10.7557/13.6330>
- Brekke, M. & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforl.
- Calvino, I. (2000). *Hvis en reisende en vinternatt* [Se una notte d'inverno un viaggiatore] (J. Aardal, Overs.). Aschehoug.
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics : structuralism, linguistics and the study of literature*. Routledge & Kegan Paul.
- Culler, J. (1997). *Literary Theory: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skriving og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Eco, U. (1994). *Seks turer i fortellingenes skoger*. Tiden.
- Faust, M. (2000). Reconstructing Familiar Metaphors: "John Dewey and Louise Rosenblatt on Literary Art as Experience". *Research in the teaching of English*, 35(1), 9-34.
- Gabrielsen, I. L. B.-B., Marte. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107, 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies : ideology in discourses* (5. utg.). Routledge.
- Harstad, O. (2018). *Mot en mindre litteraturlærer: En fremskrivning av problemet om litteraturlærerens bliven* [NTNU].
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode : menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen : innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 136. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2071>
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I *Værk og læser : en antologi om receptionsforskning*. Borgen.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Kittang, A. (2008). Litterær kanonisering. I J. K. Larsen & S. Sæterbakken (Red.), *Norsk litterær kanon*. Cappelen Damm I samarbeid med Norsk litteraturfestival.

- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen : kanon, danning og kompetanse* [Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, Det humanistiske fakultetet, Institutt for språk og litteratur]. Trondheim.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-04). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/NOR01-04>
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature : literary understanding and literature instruction* (2. utg.). Teachers' College Press.
- Larsen, A. S. (2009). Analyse og tolkning av fortellinger - moderne fortelle teori. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk : ei grunnbok* (3. utg., s. 289-303). Universitetsforl.
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (1997). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Kunnskapsforl.
- Matre, S. (2009). Arbeid med "munnlege tekstar". I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk : ei grunnbok* (3. utg., s. 208-210). Universitetsforl.
- NTNU. (u.å.). *PRANO: Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver*. <https://www.ntnu.no/ilu/prano>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., Prendergast, C. & Gundlach, R. (1997). *Opening dialogue : understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den Nordiske skolen - fins den? : didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Novus.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 107-134) (Books). Universitetsforlaget. <https://doi.org/doi:10.18261/9788215040066-2020-05>
- Rosenblatt, L. M. (1994). Efferent and Aesthetic Reading. I *The reader, the text, the poem : the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Sandel, C. (1935). *Mange takk doktor : noveller*. Gyldendal.
- Sandel, C. (2000). *Kranes konditori : interiør med figurer* (7. utg.). Gyldendal.
- Skarðhamar, A. K. (2011). *Litteraturundervisning : teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforl.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen : hva de søkte, hva de fant : en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- 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), 80-97. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>
- Tengberg, M., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2022). Missed opportunities of text-based instruction: What characterizes learning of interpretation if strategies are not taught and students not challenged? *Teaching and teacher education*, 115, 103698. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103698>
- Torell, O. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian journal of educational research*, 45(4), 369-379. <https://doi.org/10.1080/00313830120096770>
- Wicklund, B. (2009). Leselyst og leseutvikling. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk : ei grunnbok* (3. utg., s. 272-278). Universitetsforl.
- Wicklund, B. (2022). Noveller og novellarbeid. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10 : litteraturboka* (2. utg., s. 201-212). Universitetsforlaget.
- Øverland, J. & Falck, S. (1995). *Cora Sandel : en biografi*. Gyldendal.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv*. Samlaget.

Vedlegg 1, SIKT:



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave Estetiske innfallsvinkler til Litteraturarbeid](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

677828

Vurderingstype

Standard

Dato

07.12.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave Estetiske innfallsvinkler til Litteraturarbeid

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Ann Sylvi Larsen

Student

Johannes Bakke Aashamar

Prosjektperiode

09.01.2023 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2023

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til deltagerne som er barn under 16 år til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være samtykke fra foresatte for barn under 16 år, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte til deltagerne under 16 år får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som foresatte til deltagerne under 16 år vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos oss: Callan Ramewal

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2, intervjuguide:

Intervjuguide Spørsmål Litterære Samtaler:

Hva husker du fra den gangen vi leste *Kunsten å myrde*?

Hvorfor tenker du denne teksten ble valgt ut til dere i den undervisningsøkten?

Synes du det var en grei tekst å forstå?

- Hva var vanskelig?
- Hva var lett?

}stiller veldig mange spørsmål , hjelper det deg til å forstå mer, eller blir du bare mer forvirret, eller hjelper det ingenting?

Når spør om det er tilfeldig, hva svarer du da? -> kan du prøve å forklare hva det betyr?

Hvilken nytte har du av å lese litteratur/dikt/bøker? Synes du man bør lese mer eller mindre i skolen?

Liker du å lese tekster sammen med klassen og , eller best på egenhånd?

Spør om ting som gjør hvordan det påvirker dem.

Hva husker dere av arbeidet. Hjelper de litt. Var det vanskelig eller lett. Hva de liker, ikke liker. Hva er nyttig. 3-4 er nok

Vedlegg 3, transkripsjon litterær helklassesamtale:

Opptakeren har dessverre ikke startet før dette tidspunktet. Lesing av novelle

1. YK: Da snur Francine litt på hodet og ser på meg med et lite, halvt smil, som fant hun meg mere enn lovlig naiv: «Hun etterlot seg da en gutt hun også, madame. Han er fem år.»

Der fikk jeg. Så lettvint og regelrett er det ikke. Hun etterlot seg da en gutt hun også. Og kanskje er det på alle måter verre at denne moren er borte enn den andre.

2. Hvem er den andre vi snakker om her? Ja, Jostein...
3. Jostein: Søstra.
4. YK: ja, Okey sant, så det var eller de var glad for, eller ho francine var glad for det var germaine som var død, og ikke søstra, mhm, bra og kanskje, eller på alle måter, ehh ja.

Kanskje er det på alle måter at denne moren er borte enn den andre. Jeg har forplumret meg og har bare å tie stille.

Om det nå er for å bibringe meg et lysere syn på saken eller ei, Francine sier: «Han er hos foreldrene hennes, naturligvis. Hvor skulle han ellers være? Faren –? En utenlands sjømann, etter hva vi tror. Germaine var en tur til Lorient, og så –»

Og Francine trekker på skuldrene igjen.

«Og nå var hun ute og tjente?»

«Det måtte nok til, madame. Med et barn å forsørge. Den siste måneden var hun forresten hjemme.»

«Hun var syk da?»

Francine smiler sitt halve smil. Det kommer og går så fort, at en ikke riktig vet om hun virkelig smilte: «Syk? Om De så vil, madame.»

Et mangetydig svar. Det må oppfattes som at Francine ugjerne taler om dette. Og mange slags sykdommer er der jo til. For å si noe ytrer jeg: «Enda godt gutten har et hjem.»

Okey

5. YM: Et mangetydig svar? Hva ligger i det tror dere?
6. YK: ja
7. May: jeg vet ikke...
8. YK: Jo, et mangetydig svar...
9. EK: er det et svar når det er mangetydig?
10. Greger: eh ja at du kan tolke det på forskjellige måter.
11. YK: mhm
12. Greger: Ja
13. YK: Litt sånn tolke det som du vil. det er... hvorfor hva var det som var opp til å tolke her og hva var det som på en måte var litt rart med det svaret hun gav?
14. Greger: jeg fikk ikke med meg hva svaret var..
15. YK: eller kroppspråket hennes?
16. EK avbryter: ja, men du, men hun, hun som tok liv.. Nei hun som er død ... Ja Hadde hun barn?
17. Greger: hæ, ja. (andre sier også ja i kor)
18. EK: Hvordan barn hadde hun da Anna?
19. Greger: baby
20. EK: Hun hadde en...
21. Anna: en sønn
22. EK: Hvor gammel var han?
23. Anna: 5
24. YK: Mhm, hvor er han nå da, når Germaine er død? Ja Andrea...

25. Andrea: hos foreldrene
26. YK: Hos foreldrene til?
27. Andrea: seg selv.
28. YK: Ja
29. EK: Så lurer jeg på, er hun gift?
30. Greger (innskytelse): Nei
31. YK: Er Germain gift? (gjentar spørsmålet fra EK),
32. Ukjent gutt: Nei
33. YK: Nei!
34. EK: og hvilken tid er novella skrevet i?
35. Anders: 1920
36. Ukjent jente: for veldig lenge siden og da er det ganske vanlig hvis man skal ha unger, da skal man være gift,
37. YK: mhm
38. Ukjent jente: det kan være derfor hun er så mislikt.
39. YK: mhmm (eureka!), okey, fordi hun er ugift, men hun har barn. så hun har barn utenfor ekteskap hun da.
40. Anders: kan det være hun mista det i krigen da, eller mista mannen i krigen
41. YK: jaa det kan godt være, at hun hadde en mann som døde i (utydelig)
42. Greger: ja selv om hun ikke er gift. Hun, da er hun på en måte gift.
43. EK: Men da er hun jo ikke enke sånn
44. Greger: nei
45. EK: Å det er for så vidt lov å være enke. Men det er ikke bra
46. YM: ja hun Francine har mistet mannen sin i krigen. Hun Germaine, står det noe mer om faren til det barnet da? Ja...
47. Ukjent Jente (Andrea?) Man vet ikke helt hvem det er. Man tror det er en sånn sjømann
48. YK: Ja, bra!
49. YM: For Germaine har vært en tur til Lorient, det var det jeg hadde bilde av.
50. YK: ja det var den storbyen
51. YM: Så det var den byen som er nærmest den øya som handlingen foregår.
52. YK: Men så får vi og vite at hun Germaine var hjemme. Sier det hvorfor hun var hjemme?
53. EK: hun var liksom syk , men så var hun ikke helt syk likevel. Hva tror dere hun er da? åHHHH!!!
54. YK: Er det noe'n som kan tenke seg det, hun var syk men, Germain, Nei francine var jo litt sånn men hun var jo ikke egentlig syk.
55. Ek: hva tror dere hun er?
56. Anna: Mentalt syk?
57. YK: mentalt syk? Kanskje.. Mhm
58. EK: eller er det noen anna sykdom hun kan ha??
59. Anders: Angst
60. YK: Angst, Ja..
61. Jostein: nei kanskje hun er litt lei seg.
62. YK: kanskje hun er lei seg..
63. Anders: Deprimert..
64. YK: For hva da, Hvorfor er hun lei seg? hvorfor har hun, ja?
65. Nils: Fordi... ehh... kanskje hun veit at hun har lyst til å drepe henne eller noe sånt.
66. YK: Mhm. Hun merker.. Hvorfor tror du at hun merker at folk ikke liker henne?
67. Nils: Fordi hun har barn uten å være gift.
68. YK: Okey og hvordan var det å ha barn utenfor ekteenskap i 1920 tror dere? (Dårlig [Anders]) Var det liksom...ja
69. Jens: det er kanskje skamfullt fordi det er jo vanlig å være gift og ha barn
70. YK: Kjempeskamfullt
71. Jens: Ja

72. YK: Sant, så de snakker de snakker litt ned om Germaine, sant at hun har barn utenfor ekteskapet, Ja. Bra plukka opp.
73. EK: men altså psykisk sykdom var jo og skamfullt, da måtte man gjemme seg. Kan det ha vært annen grunn til at hun ikke kan gå på jobb og er liksom syk? ÅHHHH!
74. EK: Nå er det kvinner jeg spør, hvis du hadde, May, hva tror du hvis du ikke er mentalt syk, men må gjemme deg og ikke kan dra på jobb. Hva kan det være da.
75. May: Jeg vet ikke,
76. EK: Men se her ja Anna.
77. Anna: Mensen
78. EK: Men det vises jo ikke, du kan dra på jobb da, men det har med mensen eller manglende mens å gjøre...
79. Nils: ah, jeg vet det
80. EK: Hun kan være gravid... IGJEN! Skammelig! Ser dere.
81. Greger: Ja
82. EK: Skjønte dere?
83. YM: Skal vi fortsette...
84. EK: Kanskje? Det sto jo ikke
85. YK: Vi har ikke fått vite noe om det ennå,(nei [EK]) det er vår eh... mistanke. mhm.
86. YM: ja vi fortsetter. «Ja – jo–» innrømmer Francine: «Det er det.» Hun åpner munnen for å si mere. (Hvor er vi hen nå? [EK] – Ja-Jo [Greger])Lukker den så fast igjen som over ting det nærmere betenkt er tjenligst å tie med
87. EK: ah hun måtte være stille (innskytelse)
88. YM: Og visst har saken flere sider. Det er lett å være utenforstående og si: «Enda godt.» Rike er disse folkene ikke, om de enn har både hus og litt jord, et par kuer og en gris. Så lite meddelsom Francine enn er, det har hun fortalt en gang. Men fattige er de heller ikke. Og Germaine bidro til guttens underhold – –
- Et nærgående spørsmål faller meg ut av munnen. Francines ytringer er også så merkverdig utilfredsstillende, det var bedre hun ingen ting sa: «De er da glad i ham, Francine? I gutten, mener jeg? Hjemme på gården?»
- «Slemme mot han er de ikke, madame,» svarer Francine med forbehold.
- «Det skulle da også bare mangle –»
- «De er kristne mennesker–»
- «Javisst, Francine –»
- «Det er ikke hans skyld–»
- «Nei, det er sikkert.»
- «Men han er uekte barn, ikke sant? Det er alltid en ulykke.»
- Noe Francine ubetinget har rett i. Og ordene behøver ikke bety mere enn nøyaktig det de sier. At det er en ulykke å være uekte, selv for den som har et hjem, kan ingen bestride. Men om man nå fatter dem, så at – fatter dem, så at –
- Jeg ønsker jeg aldri hadde innlatt meg i samtale med oraklet Francine. Hun har en tilbøyelighet for uttalelser med dobbeltbunn, de kan tydes på flere måter, akkurat som dem i Delfi
89. YK:Kan jeg bare spørre, vet folk hva et orakel er?
90. YM: Er det noen som har hørt om orakelet i Delfi?
91. Ukjent gutt(Jostein): Det er de som, det er folk som kan se inn i fremtiden.
92. YK: oi! som kan spå nesten litt?
93. YM: Ja, Så de greske ja konger de dro til orakelet i delfi også fikk de de noen råd og så tok de gjerne beslutninger basert på det de hadde fra orakelet.
94. EK: så orakelet er sånn spåkvinne.
95. YM: mhm
96. YK: akkurat som det står i neste setning at det er svar som kan tydes på flere måter. Dobbelt. Hva et orakel. Mhm.
97. YM: Det dreier seg om en foreldreløs guttunge også, en liten stakkar på fem år, for hvem man intet kan gjøre. Jeg reiser meg opp for å gå.

Da sier Francine, hun sier det i en nesten oppmuntrende tone, og mener tydelig slett ikke å føre oss opp i noe drama: «Det var så menn fort gjort. Hun gjorde det selv.»

OI!

«Hva? Hvilket?»

«Hun gjorde det selv, madame. Hun tok livet av seg, som man sier.»

98. Hva får vi vite her? ... Jens...
99. Jens: At madame tok livet av seg
100. YM: Var det Madame som tok livet av seg?
101. Flere i kor: Nei.
102. Anders: Nei hun der piken
103. YK: hvem da piken?
104. Anders: Germaine
105. YK: Yes, okey så da. ja...
106. Nils: Jeg tror kanskje hun Francine, eller hva hun heter, vil prøve å få de andre til å tenke på at hun drepte seg selv.
107. YM: Ja! Okey
108. Nils: [umulig å tyde]
109. YK: ja, så du tenker at det faktisk har skjedd et mord, ikke et selvmord, selv om Francine sier det, at det var egentlig selvmord.
110. Ek: ja for det står jo kunsten å myrde
111. YM: Ja..
112. YK: oi! Ja. Hva er kunst på en måte, hva forbinder dere med ordet kunst, hvis vi snakker litt om tittelen da... Hva betyr kunst. Tittelen er kunsten å myrde. Der kunst
113. Anders: det er liksom speiselt eller... det er liksom en kunst at, hun, lissom at, lissom kunst at hun drepte hun.
114. YK: hva legger du da i ordet kunst?
115. Anders: Det er litt vanskelig å forklare
116. YK: Ja det er vanskelig å forklare, jeg er enig.
117. Jostein: Nei, at når du sier at noe å gjøre noe er en kunst da sier man kanskje at liksom litt sånn vanskelig eller elegant å komme unna med det..
118. YK: ja ja, at det er nesten er litt sånn magisk. At det ikke skal helt være mulig, men det er noe man likevel får til.
119. YM: Anna, Hadde du noe å tilføye
120. Anna: Nei jeg skulle si akkurat nesten det samme
121. EK: ja men får høre dine ord!
122. YK: ja okey. Myrde noen vet vi hva betyr.
123. Ek: Men hvorfor ville de myrde henne da? hva er det med henne, hvorfor vil de myrde henne, tror dere, eller det er ikke, hvorfor vil de myrde henne?
124. Anders: Fordi hun ikke er gift, og det liksom er, de syns det er heslig å sånn.
125. YK: mhm (ja [YM])
126. EK: hun er ikke gift, hva mer da er det med henne som er negativt
127. Greger: hun er ikke gift og er gravid med sitt andre barn.
128. YK: Hun er gravid med sitt andre barn, ikke sant? (ja[greger]). Vi veit ingenting om faren her enda (mhm [YM]), eh ja. Men vi veit at hun ble inne på grunn av graviditeten så det er tydeligvis noe som det ble sagt i stad at er skambelagt.
129. EK: Men hvorfor er det så fælt for familien at hun at hun er gravid og fedrene ikke er kjent, hvorfor er det så fælt Andrea? (ehm..[Andrea]) vi er på 1920 tallet...

130. Andrea: fordi at eh det er en skam og og eh ja unge utenfor ekteskap og i gamle dager var det sånn at hvis ungen din har gjort det så blir det skam på foreldrene også. [mhm i kor] Det blir skam for hele familien da
131. YK: ja sant, Hele familien bærer lissom den skammen litt sammen.
132. YM: Skam er nok et viktig ord, ja.
133. YK: Nesten litt som at verdiene som familien på en måte skal gjenspeiler seg i en person sine handlinger.
134. YM: mhm (ja[YK])
135. EK: Kan vi trekke det litt opp til i dag. Er det noen land som der det er sånn nå.
136. YK: ja (eh Ja[jens])
137. Jens: Det er det sikkert
138. YK: Dette snakket vi faktisk litt i etikk undervisninga på mandag
139. EK: Hvilket land er det veldig spesielt i media for tiden. hvordan er det med kvinnene
140. Anders: Iran
141. Anders: Afghanistan
142. YK: Ja
143. EK: Hvordan tror du det hadde vært i Afghanistan hvis en jente hadde blitt gravid med to ukjente menn?
144. Anders: blitt drept.
145. YK: mhm
146. EK: ja sant, og nå er vi i 2023. jeez.
147. YM: Ja, fortsetter litt til.

«Men du store Gud, Francine – var hun så ulykkelig?»

Francine har sin egen oppfatning av ordet ulykkelig. Hun svarer: «Neida, madame, ulykkelig var hun ikke. Men foreldrene hadde jo sagt henne at hendte det en gang til, fikk hun klare seg selv med både den ene og den andre ungen. Og så –»

«Og så, Francine? Var det sånn igjen? Var hun –?»

«Ja, madame, det lot til det.»

Jeg har satt meg. Nå ser jeg tydelig Germaine for meg, husker ting ved henne jeg ikke selv visste jeg hadde lagt merke til. Blek, forsagt, forskremt i øynene, usikker i smilet –

«Men da var hun jo ulykkelig, Francine.»

148. Husker dere hvordan madamen huska Germaine i starten? ...Hvordan husker hun Germaine ... Nå?
149. Greger: Nå eller før?
150. YM: ja hva er det som har endret seg?
151. Greger: eh... i starten så sier hun at hun var en pen pike.
152. EK: hun var sjenert (innskytelse)
153. Greger: ja men sjenert ja, men har står det at hun var. Hvor var det hen. Ja bleik og sånn, jeg finner det ikke. Ja her ja, ja. Bleik forsagt, forskremt i øynene og usikker i smilet.
154. YM: ja, nå var hun kanskje sjenert på en litt negativ måte kanskje?
155. EK: Jeg bare lurte på en ting, hva var det foreldrene sa til hun Germaine om hun ble gravid igjen?
156. YM: Ja, Anna
157. Anna: at hun måtte klare seg selv med babyen og alt (utydelig..)
158. YM: ja, så det gikk greit for foreldrene til germaine å passe på ett barnebarn, men om det blei to, da. Hva skjedde da?
159. Andreas: Hun måtte klare seg selv
160. YM: Da måtte hun klare seg selv ja
161. EK: Så hvem er du hun hjelper med å ta livet sitt Anna?
hvem er du hun hjelper med å ta livet sitt? Åhhh!

162. Andreas: Familien.
163. EK: rekk opp handa, dere vet det jo! ... (5 sec pause). Nei hvem er det altså foreldrene sa det at hun er jo gravid med nr 2 og vi vet ikke hvem fedrene er. Så sier foreldrene så hvis du får denne ungen her nå så vil vi ikke hjelpe deg med den ene eller andre ungen. (ja[Greger]) Så med at hun tar livet sitt, hvem er det hun hjelper, Frida?
164. Frida: Sønnen
165. EK: sønnen sin, på hvor gammel var han?
166. Frida: 5
167. EK. Kan du skjønne det?
168. Frida: Ja
169. EK: Hvorfor det?
170. Frida: Fordi at hun Utydelig (16.28→)
171. EK: Nei da kunne hun ikke fått noe hjelp også skulle hun gått der med to lausunger. Hvordan tror dere livet hennes hadde vært, eh, May?
172. May: ikke bra
173. EK: hvordan da? Hadde vært enkelt for henne å få jobb ?
174. May: Nei
175. EK: Hvorfor ikke?
176. May: Fordi hun må passe på barna.
177. EK: Hvorfor ikke?
178. EK: Hadde noen ville ansatt henne?
179. Ukjent: nei
180. EK: Hvorfor ikke?
181. Ukjent: fordi hun har barn og ikke er gift.
182. EK: ja, Hva tror du hun måtte gjort i ytterste konsekvens kanskje, Sanna?
183. Sanna: Eh, jeg vet ikke
184. EK: Hva er det kvinner må gjøre i ytterste konsekvens, Frida?
185. Frida: Prostitusjon
186. EK: Kanskje
187. YM: Lese litt til da.

«Ulykkelig var hun ikke,» erklærer Francine bestemt.

«Hvis hverken foreldrene eller barnets far -?»

«Hun hadde bare å oppføre seg ordentlig. Det gjør vi andre. Det kunne hun også gjort.»

Jeg har på tungen at det er lett å si. Jeg oppgir det. Isteden spør jeg etter barnefaren. «Var han heller ikke denne gang til å få fatt i? Han pliktet jo ?»

«Å -» Francine gnir en tallerken, holder den opp imot lyset og gnir på ny, ordentlig og samvittighetsfull: «Det var en gamling, madame.»

En gamling. Jeg er stum et øyeblikk, sier så: «Da kunne han vel betalt iallfall. Når han var en gamling.»

«En sånn som var bortsatt på gården der hun tjente, madame. En gammel mann. De sa han var etter henne bestandig.»

Jeg vet ikke mere å si. Jeg sukker. Så sier jeg: «Stakkars pike.» Og mener mange ting med det.

Oi

188. YK: Oi! Hm hvem er han mannen da?
189. YM: Hvem er det som er den nye barnefaren? Holdt jeg på å si.
190. EK: Kanskje.. Det står jo ikke. Hvem er det som er den nye barnefaren, Mia?
191. Mia: En gamling
192. YK: En gamling
193. EK: Og hvordan var han da? Var han rik eller fattig? ... Tror du?
194. Mia: fattig

195. EK: fattig, ja.
196. YK: Hvor er det hun møter denne gamlingen? Ja Frida...
197. Frida: På gården der hun jobbet.
198. YK: Okey, på gården der hun jobber. Han her gamlingen Germaine de er på en gård, virker det som hun har lyst til å være med gamlingen her? Anders...
199. Anders: kanskje hun har blitt voldtatt
200. YK: kanskje det. Hun var jo etter henne bestandig står det. Mhm.
201. EK: Hva tror dere? Tror dere hun ville ha sex med han eller tror dere ikke. (nei[Anders]) Hvem mener hun ville? Rekk opp handa! Hvem mener hun ikke ville? (Flertallet tror hun ikke ville være med denne gamlingen)
202. YK: Okey
203. EK: hvorfor ville hun ikke?
204. Ada: Eh, vet ikke han var ganske gammel kanskje?
205. EK: ja, og hva kan skje om du har sex?
206. Ada: Du kan bli gravid
207. EK: ja tror du hun ville bli gravid igjen.
208. Ada, med flere: Nei..
209. EK: Hvorfor ikke?
210. Ada: utydelig (19.24)
211. Ek: nei og?
212. Ada. Hun hadde allerede barn
213. EK: Ja og hvordan gikk det med dem? Hvem var det som passet på sønnen
214. Ada: eh, vet ikke helt...
215. EK: jo, hvem passet på sønnen Sanna?
216. Sanna: foreldrene hennes
217. EK: ja og hva hadde foreldrene sagt hvis hun fikk et barn til?
218. Sanna: at hun ikke kom, de ikke kom til å hjelpe hun eller det nye barnet.
219. EK: Så tror du hun ville ha sex igjen, (Nei[flere i kor]) nei for da ville ikke foreldrene passe på de ungene. Sant, Kanskje?
220. YM: Så sier madamen «stakkars pike, og mener mange ting med det». Hva mener, hva tror dere hun mener med stakkars pike. Nils...
221. Nils: eh kanskje at han (utydelig tale)
222. YM: Ja, at det var synd på henne.
223. YK: Er det rart hun da på en måte er ... blek, forsagt, forskremt
224. EK: Er det rart?
225. Flere i kor: Nei...
226. EK: Hvorfor er ikke det rart? Hvorfor ser hun forskremt og redd ut nå,
227. YK: Hvorfor er hun så ulykkelig da?
228. Frida: Det er en gammel mann som er etter henne
229. EK: ja, det er fordi den gamle mannen ja
230. Greger: Ja, det var det!
231. EK: Men jeg bare lurte på en ting, hun der Francine, så sitter er det ikke hun som sladrer da? (jo[Greger]) hva er det hun holder på med mens hun sladrer Emma, hva er det hun gjør?... Hva er det hun holder på med? ... si det Andrea
232. Andrea: Oppvasken
233. EK: Hun står å, Jens?
234. Jens: Hun står å tar oppvasken.
235. EK: Hun står å står å vasker opp hele tida og ser når hun snakker, ah, er det tilfeldig?
236. Flere i kor: nei
237. Greger: Neppe..
238. Ek. Hva er det man gjør når man tar oppvasken Kai.
239. Kai: vet ikke, vasker.
240. EK: Hva er det man vasker bort
241. Anders: Dritt
242. EK: ÅHHH! Hva vasker man bort Ida?
243. Utydelig...

244. EK: Hva vasker man bort når man vasker oppvasken?
 245. Ida: Mat
 246. Anders: matrester
 247. Nils: Spor eller rester eller hun vil vaske bort at hun har drept hun dama.
 248. EK. At Hun skal vaske bort skitten
 249. Nils: Ja.
 250. EK: Er det tilfeldig?
 251. Flere i kor: Nei!
 252. EK: hvorfor vaska hun opp, for å
 253. Greger: For at hun ikke skal få skylda for å ha drept noen
 254. EK: Ja, får se
 255. Jostein: Vaske bort dritten
 256. Nils: Det er vel indirekte fortalt er det ikke det?
 257. EK: Åhh!
 258. EK: Hvorfor står hun ikke og plukker blomster, Anders? Hvorfor tar hun å vasker kopper og kar, hvorfor har forfatteren valgt at hun skal vaske kopper og kar.
 259. Anders: ja for å skjule liksom at det... (utydelig)
 260. EK: det er jo kopper da, men hvorfor tror dere hun holdt akkurat det?
 261. Jens: for å ikke etterlate spor
 262. EK: Men det er jo ingen spor på sommergjestene sine kopper? (Nei, men [Jens]) Men, Jostein
 263. Jostein: for å gi et lite hint på francine (På om? [EK]) (utydelige ord) (åh! Jeg vet det [Nils])
 264. EK: Nils
 265. Nils: Siden hun laga sånn giftedrikk til henne og ... (utydelig ord)(latter i bakgrunnen)
 266. EK: Det er en mulighet, men om vi ser bort fra at det er sånn giftmord. Det der å få barn utenfor ekteskap og pule rundt og alt det her (og drikke seg full [Nils]). Er det rent eller skittent?
 267. Flere: Skittent
 268. EK. Så når du vasker opp så vasker du bort
 269. Flere: Skitten
 270. Jostein: Det er nok metafor (YK: oh!) på at hun vasker bort skitten i familien.
 271. YK: Bra Jostein!
 272. EK: skjøpper dere (ja [flere]), Er det vakkert?
 273. Flere i kor: ja.
 274. EK: Er det tilfeldig av Cora Sandel? (Neppe!) Det er er novellekunst!

[litt diskusjon om pause] 23.20

275. YK:

Men Francine har fremdeles sin egen oppfatning, og det er henne om å gjøre å få den slått fast: «Hun var ikke å beklage, madame. Hun kunne oppført seg anstendig. Vi var lei henne alle sammen, fordi hun ikke kunne oppføre seg anstendig. Og da det så ble slik en gang til, og der alt var en gutt å fø opp, så –»
 «Så var de leie mot henne –»
 «Ikke leie. De sa sin mening.»
 «Hun betalte jo for gutten sin, Francine –»
 «Betalte og betalte. Det var snaut nok for en. Og skulle det bli to –»
 «Nå er de alene om gutten,» sier jeg og kjenner skadefryd.
 «Det kunne blitt flere, madame. Sånn som hun var. Og når hun knapt tjente tilstrekkelig for en –»
 Francine har tydelig befunnet seg på flertallets side. Hun står der fremdeles. På den dødes sto ingen. Omkring henne står ensomheten som

isluft. Hun var av de skrøpelige kar, av de redningsløse kanskje. Det ville vel gått henne på denne måten i alle tilfelle. Hennes sak er håpløs å føre. For atter en gang å fremheve lyssidene, sier Francine: «Skaden var ikke så stor, madame. Hun var alt begynt å bli underlig av seg –»

«Hva sier De, Francine?»

«Jeg sier hun var rar av seg i det siste. Hun svarte ikke mere når de talte til henne. Det var som hun ikke så folk engang, som om hun gikk i ørske. Hun hadde bestemt ikke sin forstand, som man sier. Og når det først er slik, er det nesten bedre –»

Ja vi kan stoppe der, okey så hva mer har vi fått vite nå da? (mhm, [YM])

276. EK: Hvordan ser Francine på Germaine? Støtter hun henne?
277. Greger: Nei..
278. YK: Nei, hvordan ikke Greger?
279. Greger: eh, hva sa du?
280. YK: Nei, du sa nei?
281. Greger: Ja, Hun ser på, Francine ser på germaine som skitten og sånn der ting.
282. YK: skitten, ja!
283. YM: hvem er det som tar Francine, nei Germaine sitt parti, eller hvem er det som støtter? Står det noe om det i avsnittet vi leste nå?
284. Greger: Ingen
285. Frida: Madame
286. YM: Madame ja, hvorfor sier du, står det, hvor står det i teksten sånn at vi tenker at madammen er på francine sin side?
287. Frida: hun driver å forsvare nei, jeg mener hun og sånn da
288. YM: mhm
289. EK: for det står her; Francine har tydelig befunnet seg på flertallets side. Hvem er flertallet og hva mener dem? Eh, May?
290. May: ... Hva sa du
291. YK: Hvem er flertallet
292. EK: og hva mener de? Er de for eller imot? ...
293. May: ... Jeg vet ikke..
294. EK: hæ? eh, Andrea
295. Andrea: flertallet er jo familien og ja, resten av bygda
296. EK: Og de er?
297. Andrea: og liker ikke det hun har gjort
298. EK: nettopp [det var det du skulle si Nils], også står det; «Hun står der fremdeles. På den dødes sto ingen.» hvem er de dødes, Sanna?
299. Sanna: Germaine
300. EK: Og så sto det; «Omkring henne står ensomheten som isluft. Hun var av en de skrøpeligste kar» Vet dere hva et kar er? he. Skrøpelig, Nils...
301. Nils: Skrøpelig tallerken.
302. EK: ja sånn skrøpelig tallerken. Sant skrøpelig og hva er det hun vasker opp? Ja skrøpelig kar. Skrøpelig
303. YM: og så sier madamen; «Nå er de alene om gutten,» og kjenner skadefryd. Hva vil det si å kjenne skadefryd? ... ja Nils.
304. Nils: eh at man blir glad for at noen blir skadet eller noe sånt.
305. YM: Ja eller at man veit at noen har det vondt eller ikke har det bra så kjenner man at man blir glad og ikke føler sympati, men hvem er det madammen kjenner skadefryd mot da?
306. Jostein: kanskje foreldrene (foreldrene, ja [YM]), fordi da må de passe på ungen
307. YM: Ja foreldrene til Germaine. Men stemmer det da at ingen sto på den dødes side, eller?
308. EK: ingen?

309. YM: Eller?
 310. Andrea: Hun madame støtter henne litt da
 311. YK: ja, litte grann
 312. YM: hun kjenner hvertfall litt skadefryd mot de som er på motsatt, eller som er mot Germaine kanskje?
 313. EK: Men hun francine sier det at hun Germaine skal ikke beklage hun kunne oppføre seg anstendig. Vi var lei av henne alle sammen som ikke kunne oppføre seg anstendig. Men kan du oppføre deg anstendig om du blir voldtatt da Kai?
 314. Kai: Nei
 315. EK: så er det hennes skyld på et vis?
 316. Greger: Nei, ikke iallefall ikke siste gangen
 317. YM: skal vi ture videre?
 318. YK:

Francine fullfører ikke. Hva skulle det tjene til? Jeg må da av meg selv begripe at lettelsen i familien er almen. Hvorfor hykle noe annet? Hvor meget skam, hvor mange utgifter, hvor meget oppstyr er ikke nå unngått. Det er bare så altfor rimelig at ingen gråter. Men ettersom detaljer av denne art alltid kan ha sin interesse, opplyser Francine: «Hun hengte seg. Hun slo en snor om halsen på seg selv og hengte seg. Det var å vente, madame. Og vel var det hun ikke sprang i brønnen. De var redd hun skulle finne på det. Og en brønn – – Det skal ha gått svært fort.»

«Det var da ikke for folks øyne?» Jeg vet ikke lenger hva jeg skal tro, og gjør urimelige spørsmål.

«Neida, neida, madame. Hennes mor hadde nettopp snudd ryggen til henne. Og da gikk hun inn i klekottet. Døren sto på klem, så ingen hørte det. Men noen minutter etter skulle noen, og da fant de henne. Hun var alt død, så De ser det var fort gjort. De hadde hengt fra seg klessnorene der, og dem tok hun-»

Jeg ser. Det kan jeg ikke unngå. Ser fremfor alt en morsrygg Bred eller smal, den går og snur seg ikke. Hadde den det gjort -- Så griper jeg meg i å tenke, at det er vel best som det er. Hun gjorde det som var tjenligst, det de ventet av henne. Og i brønnen sprang hun ikke. Snoren i kottet hadde hun sett, skjønt hva den var brukbar til --

«Skaden var ikke stor, madame,» sier Francine enda en gang: «Når et menneske først ikke har sin forstand lenger-» Hun stabler rolig tallerkenene sammen og setter dem på plass.

319. EK: Åhh
 320. YK: Hvordan var det ho her Francine døde... Hvordan var det Francine døde? Nei, jeg mener Germaine. Ada?
 321. Ada: Hun hengte seg selv.
 322. YK: Hun hengte seg selv.
 323. YM: Hvor da?
 324. Ada: oppe innpå et kott.
 325. YK: innpå et sånt kott.
 326. Greger: ja det er det hun sier ja...
 327. YK: hm?
 328. Greger: det er det hun sier
 329. YK: Det er det Francine sier ja. Mhm
 330. EK: Men den der var ganske detaljert, for at mora til Germaine...
 331. YK: Hvor var hun?
 332. EK: Hvor var hun?
 333. Jostein: Hun hadde tydeligvis snudd ryggen til da
 334. EK: hva sa du for noe?

335. Jostein: Hun hadde eh tydeligvis akkurat snudd ryggen til
336. YK: For hun snudde ryggen til. De har vært sammen, men så har hun snudd ryggen til og godt var det står det.
337. EK: Og hva var det som hang så klart i skapet der? Frida ... Greger
338. Greger: det tauet
339. EK: ja, tilfeldig?
340. Flere i kor: neppe.
341. EK: hvem var det liksom som hadde gjort klar klessnoren der da? Nils
342. Nils: Mora
343. EK: ja, kanskje? Hvorfor det da? Hva ville mora? Jostein.. (noe utydelig i bakgrunnen..)
344. Jostein: Hun ville at hun skulle ta hintet liksom
345. EK: ta hintet
346. YK: ta hintet ja.
347. Noen: hehe
348. EK: Men hvorfor var det så veldig greit at hun ikke hoppet i brønnen?
349. Anders: da måtte de ta henne ut igjen.
350. Greger: ja
351. EK: Frida
352. Frida: De må jo ha vann.
353. EK: Ja vann sant, og krevende å ta henne opp og.
354. Greger: de kan jo ikke drikke vannet etterpå (ånei [YK]).
355. EK: Så hvorfor var det så veldig praktisk at hun hang seg i klesskapet da?
Var veldig praktisk Frida.
356. Frida: Det blei ikke noe blod og sånn
357. EK: Ikke noe blod så gikk hun bort.
358. YK: Sant det blei lukka igjen, ingen som så det ingen trengte å se at det skjedde, men de visste at det skjedde for de hadde jo lagt fram et hint. Mhm
359. EK: og så sto der her til slutt "Skaden var ikke stor, madame," sier Francine enda en gang: "Når et menneske først ikke har sin forstand lenger-". Hva var det som skjedde med hun Germaine etter hvert, hun begynte å bli ganske i hodet sitt. (Syk[Anders]) Mia. ... Var hun likedan på slutten som hun var i starten? (Nei, [Jens]) hvordan var hun Andrea? (hæ[Andrea] Hvordan var hun hun ble mer og mer.. Anders.
360. Anders: Syk
361. EK: ja litt sånn psykisk syk, kan det være en av grunnen som viste at hun kanskje ble voldtatt og?
362. Flere: Ja
363. EK: kanskje
364. Anders: Ja hun blir traumatisert (flere virker å være enig i bakgrunnen)
365. EK: Og så siste setninga kan du lese den Anne? Hun stabler...
366. Anna: Hun stabler rolig tallerkenene sammen og setter dem på plass.
367. EK: Hvorfor er det siste setninga i novella? Åhhh
368. Jens: Jeg vet.
- Flere rekker opp handa
369. EK: Dere kan bestemme, få høre alle!
370. Jens: fordi da er hun ferdig med å vaske tallerknene
371. EK: ja, mere, helt riktig, hun er ferdig med vask, hun er ferdig med oppvasken
372. Jens: Som betyr at hun er ferdig, på en måte, hun har gjort jobben sin.
373. EK: åhh! Nils
374. Nils: på en måte når hun sier at hun setter de på plass så mener hun har gjort ferdig et mord.
375. Jens: Hun har klart det hun har oppnådd.
376. EK: hva er det hun har oppnådd da?
377. Jens: Å drepe

378. Nils: få hun jenta til å drepe seg selv. (Ja[Jens])
379. EK: åhh! Jostein..
380. Jostein: kanskje det er på en måte at mens hun vaska opp så driver hun på en måte men hun dro for å vaske familien, og nå er det gjort (mhm [YK])
381. EK: fytti rakkeren du er god ass. Anders
382. Anders: Hun rydda liksom tankene sine og la det bak seg.
383. EK: Greger rakk du opp hånda?
384. Greger: eh nei.
385. EK: Flere
- Utydelig...
386. EK: Det symboliserer slutten på Germaine sitt liv og det symboliserer for hva er det hun Francine egentlig har holdt på med, hva er de hun har gjort? Hun har jo vaska opp, men har også, har hun støtta Germaine?
387. Flere: Nei
388. EK: Nei og hvordan er liksom familiens ære nå etter at hun har vaska opp Greger?
389. Greger: Bedre
390. EK: Ja, Hvorfor det?
391. Greger: Fordi at eh. Hun er død. (ja[EK])
392. Jostein: nei dem er jo på en måte reinvaska igjen, altså tallerkenene (Åhhhh![EK])
393. EK: Men bare tittelen
394. YK: Ja hva var tittelen igjen Nils?
395. Nils: Kunsten å myrde eller noe sånt, jeg veit hvorfor den heter det.
396. YK: Ja, okey, fortell
397. Nils: ja fordi hun.. der Francine, eller hva hun nå heter, hun har på en måte drept hun andre, men det var ikke hun som gjorde det.
398. YK: OI.. okey! Ja hvordan var det ikke hun som gjorde det?
399. Nils: Hun på en måte satt det opp til at hun skulle gjøre det selv.
400. YK: hun gav hintet med snora.
401. EK: Men hvem var det som drepte henne? ... hvem var det som drepte Germaine?
402. Andrea: Hun gjorde det jo selv men hele familien har vel hatt lyst til at hun skulle gjøre det og liksom hinta til det og det var jo et av hinta. Og et menneske skjønner jo selv om man ikke sier sånn vi vil at du skal drepe deg selv så skjønner et menneske hva folke mener.
403. YK: For hvem er det som dør? hvem er det som dør? Hvem tar selvmord?
404. Nils: det er hun Germaine eller hva hun heter.
405. YK: men tar hun bare livet av seg selv
406. Anders/Nils: Barnet
407. YK: hun tar livet av barnet og i magen. Så hun tar faktisk livet av to liv.
408. EK: Anders hva skulle du si
409. Anders: at.. eh. Jeg har glemt det

Pause.

Vedlegg 4, transkripsjon intervju:

Intervju 1. Jostein

Utelater, ja og mhm som lyttemarkører i transkripsjonen der det ikke fungerer som sterk bekreftelse på det de sier.

Student: ja, vi kan starte, hva husker du egentlig?

J: ja at det leste en sånn tekst, novelle som het kunsten å myrde. Og den handla om sånn der, eh. Huspike... som har jobba for en madamme og så var det sånn at en i familien henne hadde tatt livet sitt og så fortalte hun om den hendelsen.

S: ja, stemmer, eh... husker du hva de het?

J: Francine og Germaine

S og så var det madammen ja, husker du hvor det var hen da?

J: Det var i Frankrike

S Husker du hvem som hadde skrevet den da, eller?

J: Nei, det husker jeg ikke

S: Nei, det er ingen riktige eller gale svar her, men bare svar det du tror eller tenker, hvorfor tenker du at vi valgte denne teksten eher til dere i den undervisningsøkta?

J: Nei fordi den har liksom sånn den virker simpel på overflata, men når du går litt dypere inn i det er det liksom mye skjult mening og sånn ting.

S: Ja, har du noe eksempel på noe skjult mening

J: At det er litt sånn, Ja hun tok sitt eget liv, men var det egentlig, var det noen som var med på det liksom?

S: ja, ikke sant! Eller var det (J: planlagt) ... eh du sa at den var lett på overflaten, syntes du det var en lett tekst eller synes du det var vanskelig?

J: Ja den var ganske grei å lese.

S: mhm. Hva var det som var lett da hvis du kan...

J: altså, det var liksom ikke så mange vanskelige ord, og den var veldig kort og var grei

S: Det var lett å få med seg handlinga

J: enkel handling

S mhm du sa litt om det, men var det noe som var vanskelig på en måte?

J: Nei, jeg synes det gikk, litt vanskelig å tolke teksten ordentlig, men det er noe subjektiv kanskje.

S. ja, ikke sant. Var det vanskelig å relatere seg til teksten, kjenne seg igjen, eller

J:Ja det var det nok, det er jo ikke noe som skjer med meg.

S: ja, men var det vanskelig å tenke seg til kanskje?

J: Nei det syntes jeg ikke.

S: Nei, eh. Neste spm er litt om læreren, du kan tanke på studentene også når du svarer. men Læreren stiller veldig mange spørsmål underveis når vi leser. Vil du si det hjelper deg til å forstå mer eller blir du bare mer forvirra eller hjelper det ingenting.

J: nei, jeg synes det hjelper til å forstå. For da får vi satt ignag tenkinga og det ikke er sånn det ser ut på overflate, da får vi tenkte litt dypere mens vi leser. Og det hjelper meg å forstå

S: mhm. Hva er det akkurat. Klarer du akkurat å si hva det er hun hjelper med

J: Det hjelper meg til å forstå den skjulte meninga med teksten da.

S: Og få øye på den

J: Ja

S: Ja,... ja eh, også læreren har jo, har jo merket at hun sier, er det tilfeldig, og hva svarer du da?

J:Neppe

S: Ja og, kan du prøve å forklare hva det egentlig betyr at?

J: Nei altså, det er en greie hun pleier å gjøre

S: Hvorfor gjør hun det da?

J: Nei, fordi når det er liksom noe virkemiddel i en tekst som er plassert der på en lur måte, da er det jo ikke tilfeldig, og da spør hun om det er tilfeldig, sånn som navnene dere. Det er jo ikke tilfeldig. Det er jo ikke tilfeldig at det er planlagt.

S: Nei selvfølgelig, og hva er det du tenker på når hun spør om det er tilfeldig da? Svarer du da bare neppe eller?

J: Da tenker jeg liksom på hva som menes med det ikk er tilfeldig. Hva er det som ikke er tilfeldig her.

S: ja ikke sant, SÅ bra. Eh.. okei neste spørsmål er litt mer om hva du sånn personlig har du noe nytte av å lese litteratur, og da tenker jeg liksom på dikt og bøker og ja...

J: Ja, jeg synes det er gøy og det er jo det er gøy å få med seg og du forstår språket litt bedre syntes jeg.

S: eh... Syntes du man bør lese mer eller mindre.

J: Kanskje litt mer

S: Mer?

J: Ja, jeg er ikke så sinnsykt god til å lese selv.

S: nei, ja

J: synes at man bør lese litt mer

S: Og hvis du får bestemme ville du lest mer med klassen sånn som vi gjorde på den dagen, eller synes du det er best å lese på egenhånd

J: det spørres litt på hva jeg leser da. Eh sånn kort, korte tekster er greit med klassen. Lange bøker tar jeg gjerne selv.

S: ja, Når det er romaner og sånne ting.

J: Ja

S: Ja... intervju avsluttes.

Intervju 2. Frida

S: Ja vi skal snakke om når vi leste den kunsten å myrde, det er jo åtte uker siden snart. Husker du noe fra teksten?

F: eh. Det var, jeg husker .. ikke forskjellen på Francine og Germaine. Hvilken var det som drepte seg selv?

S: Ja det var vel Germaine som drepte seg...

F: Ja det var hun Francine som jobba for en dame og så var det noen greier med at germaine tydeligvis hadde drept seg selv. Også måtte hun dra i begravelsen, og så viste det seg at hun Germaine hadde tydeligvis kanskje blitt gravid med enda en unge og så sa foreldrene til germaine, hvis du får enda en unge utenfor ekteskapet så kommer ikke vi til å hjelpe deg med den du allerede har. Og så drept hun seg selv.

S: Ja, ikke sant. Men så bra, du husker jo kjempemye, jeg var redd dere hadde glemt, at dere ikke huska noen ting. Eh. Husker du hvem som hadde skrevet novella da?

F: nope.

S: Nei, det er ikke så viktig heller. Eh var det noe du syntes var ... som var spesielt eller, det var en helt vanlig time når vi leste?

F: det var veldig mye sånn stopping

S: var det mer enn vanlig?

F: ja.

S: Så bra. Eh.. eller hvorfor tenker du denne teksten ble valgt ut til dere i akkurat det opplegget her?

F: Jeg er litt usikker egentlig.

S: Ja, det er lov det. Ikke helt sikker selv. Hehe...

F: Ja, nei dere valgte to tekster der folk dreper seg selv.

S: to tekster og selvmord var sentralt. Eh. Hvis du skulle tippe da? ... det er ikke noe gale og riktige svar.

F: jeg aner ikke

S: ikke, nei. ... eh. Syntes du det var en greit tekst å forstå

F: Ja

S: Det var lett å lese, ingenting som var vanskelig?

F: Nei..

S: Okei. Så er det litt spørsmål om læreren, jeg skal ikke røpe at det er du som har sagt noe hvis du har noe stygt å si om Læreren, men læreren stiller veldig mange spørsmål. Hjelper det deg til å forstå mer av teksten eller blir du bare mer forvirret når du leser eller

F: Det er litt irriterende av og til

S: Det er litt irriterende. Åssen er det irriterende da?

F: Det er litt sånn hvis man bare stopper opp midt i teksten for å bare snakke om noe og så sitter hun snakker i sånn ti minutt og så skal man inn i teksten igjen så har man glemt alt som skjedde, så av og til er det bare lettere å lese igjennom hele greia og gå igjennom det etterpå.

S: mhm, så man mister litt tråden i det når man stopper så mye opp, men eh.. de spm hun stiller, er det gode spørsmål elelr?

F: Det er jo bra spm, hun stiller de bare på litt dårlige tidspunkt.

S: Dårlige tidspunkt, ja, så kunne hatt litt bedre timing. Hva er det hun stiller spm om da?

F: det er ofte vi skal analysere et eller annet. Og plutselig er det noen litterære virkemidler som vi liksom skal snakke om. Og så er det metaforer ofte. Så vi skal liksom oversette.

S: Ja, mhm. Ja så bra. Eh. Så har jeg lagt merke til at læreren spør hele tiden om er det tilfeldig, og da svarer dere:?

F: Neppe

S: Kan du prøve å forklare hva det liksom betyr?

F: Det er sånn... I starten av 8. når vi hadde norsktimer og vi skulle lese tekster og så fant hun liksom som var meninga at skulle koble seg til noe annet så pleide hun å si; tilfeldig. Også fikk hun oss liksom med og så skulle vi si neppe. Og nå har det bare blitt en greie som vi bare gjør.

S: Det har blitt en greie som bare.. så når hun sier det er det bare sånn at, du sier det bare for å gjøre det eller skjer det noe, tenker du noe

F: tenker ikke over det, man bare gjør det.

S: OKei, ja , den er god. Så bare lurte jeg litt på, har du noe nytte av å lese litteratur, sånn dikt og bøker eller føler du det er helt unødvendig.

F: jeg leser ikke mye dikt, men jeg leser bøker

S: hva slags nytte har du av å lese bøker da? (jeg aner ikke) lærer du noe?

F: nei, for jeg leser jo ikke fakta

S: nei, så det er bare for gøy?

F: ja, jeg blir sikkert bedre til å lese da. Bedre til å skjønne hva som står.

S: ja, syntes du man bør lese mer eller mindre i skolen .. i norsktimene?

F: Det er så personlig. For det er så mange som ikke klarer å konsentrere seg når de leser og da hjelper det ikke å tvinge de til å lese mer, men så er det noen som lærer bedre av å jobbe litt selvstendig, og noen som lærer bedre av å ikke, av å liksom få det lest opp til seg eller andre måter. Så det kommer så ann på personen.

S: ja, Så hvis jeg hadde spurt deg så hadde du svart ja eller nei?

F: Ja, bare velge ut bedre tekster for det er mye kjedelige ting

S: Mye kjedelige ting. Eh. Hva er det som er kjedelig da? ... Sånn folk som dreper seg selv eller?

F: Ikke akkurat, det er ... det bare er ting som liksom er helt retta mot ungdommen hvertfall ikke i dag. For det er f.eks. skrevet for så lenge siden. Da er det ikke noe interessant å lese det.

S: okei, syntes du det var vanskelig å kjenne seg igjen i den historien som Germaine og Francine handla om eller hva det noe du kunne kjenne deg igjen i .

F: Altså, Nei jeg kjente meg egentlig ikke igjen i noe.

S: Nei, mhm, ja det var bare spm som falt inn i hodet mitt akkurat nå, men du har sagt litt om det, men, liker du å lese tekster sammen med klassen og læreren, eller synes du det er best å lese teksten alene?

F: Alene, de leser for sakte for meg.

S: De leser for sakte så du får mere ut av teksten om du leser aleine da eller?

F: Ja?

Intervju avrundes.

Intervju 3 Nils

S hva husker du fra teksten kunsten å myrde? Husker du hvem som var med?

N: ja det var hun derre, jeg husker ikke hvem som var hovedpersonen, men det var vel hun Francine eller hva hun het

S: Francine ja, hun som var hushjelpen

N: Så var det vel hun Germaine, hva var det hun var igjen da?

S: ja det var hun som tok livet av seg, var det ikke det

N: hun hadde ikke noe spesiell jobb eller noe sånn?

S: nei, ho ja hun var bare sånn hushjelp eller noe sånn

N ja det kan godt hende, jeg husker ikke helt.

S: ja så var det en person til. Madammen, husker du ho

N: Ja var det ikke hun som eide huset?

S: Husker du hva de holdt på med da?

N: Laga sånn dagbok

S: Ja det var etter at vi hadde lest så skreiv dere dagbok men,

N: vi diskutert vel ganske mye hva vi trodde kom til å skje og sånn.

S: Ja det og.

N: Det er litt vanskelig å husk, det er så lenge siden

S: Ja, du husker ikke hva de gjorde i teksten de, de som var med. Madame og hun francine

N: Jo hun henta vel noen sånne grønnsaker fra en gård og så. Jeg husker ikke så mye egentlig

S: Nei det begynner å bli veldig lenge seiden, jeg skjønner at du ikke husker så mye. Men francine hun sto og vaska opp

N: Ja det kan godt være

S: også prata de om hun germaine, hvorfor tok hun germaine livet sitt da?

N: Det var de var det ikke fordi hun hadde to barn uten å være gift, eller var det ett?

S: Hun hadde ett, og så hadde foreldrene sagt at, eh hvis du får en til så må du klare deg på egenhånd.

N: mhm

S: Så det var kanskje noe der at hun var gravid igjen at hun skulle ha en til. Eh. Ja. Husker du hvor det var da?

N: eh, det var i Frankrike en plass, men jeg husker ikke helt når da.

S: Nei, det var vel rett etter 2. verdenskrig, 1920... eh men hvorfor tenker du denne teksten ble valgt ut til dere.

N: Nei jeg tror det er litt på grunn av at vi skal ha om krigen og sånn. Og på grunn av navnene deres, og det har litt sammenheng kanskje

S: Ja, Kan det være noen andre grunner til at det...

N: jeg er litt usikker, vet ikke.

S: Hvis du skulle tippe da?

N: hmm...

S: det er ikke noe riktig eller galt svar, (nei, jeg har ikke peiling) jeg er bare interessert i å høre hva du tror. Nei eh. Synes du det var en grei tekst å forstå da?

N: nja. Det var ikke så vanskelig.

S: Ja, hva var det som ikke var så vanskelig da?

N: eller det var jo litt sånn vendinger og sånn skulle til å si, men skjønnte det til slutt når man hadde hørt hele. Man skjønnte hva som hadde skjedd liksom.

S: Ja det var litt sånn ... litt sånn cliffhangers eller sånn vendepunkt. eh Var det noe annet som var vanskelig da? Synes du det var vanskelig språk eller

N: ja ikke så, men det var litt vanskelig å skjønne på starten siden at det skjedde så mye forskjellige ting og man måtte huske på alle navnene og sånn.

S: Jajaja, man går jo rett, det er jo sånn novelle så man går veldig rett på sak... eh.. tenkte å spør noen spørsmål om læreren. Jeg skal ikke fortelle til læreren om du sier noe dumt om læreren da. Kan ikke være redd for det. Men Læreren stiller jo ganske mange spørsmål (mhm), hjelper det deg til å forstå mer eller?

N: ja noen ganger så stille hun sånne spørsmål som får meg til å forstå på en måte.

S: Hvordan får det deg til å forstå da?

N: hvis jeg spør et spørsmål da. Om noe. Så spør hun meg et spørsmål tilbake som på en måte svare meg også.

S: ja okei, ja. Så hva er det ho hjelper deg til å forstå da? Er det ord eller

N: Det er på en måte , det er mest sånn... Det er vanskelig å forklare...

S: Ja, hva teksten handler om?

N: Ja og handlinga og sånn

S: Ja ikke sant, er det noen ganger du blir forvirra.

N: Ja ikke så ofte, men noen ganger

Student: ..Men noen ganger. eh. Jeg har jo lagt merke til at læreren pleier å spør sånn er det tilfeldig, og hva svarer du da

Elev: Jeg svarer jo at det ikke er tilfeldig for det er jo aldri det.

Student: og kan du prøve hvorfor er det ikke tilfeldig?

Elev: liksom alt... hver gang hun leser en tekst så finner hun liksom hun klarer å finne det hva heter det,

Student: den dypere meninga eller?

Elev: ja det som handlinga som du ikke hører på en måte

S: Ja det som ikke ligger i overflata men er litt under. Eh.. syntes du det er vanskelig å finne den meninga eller det som teksten sier med en gang på en måte uten hjelp av læreren.

N: nei ikke så vanskelig, men litt, det spørs litt hva slags tekst det er

S: ja så hun hjelper litt med å finne eller vise hvor det er i teksten mhm. Eh.. så lurte jeg på har du noe nytte av å lese litteratur og dikt og bøker eller er det bortkasta tid?

N: Jeg kjenner ikke at jeg får så mye ut av det egentlig, (nei) men det er jo forskjellig fra person til person

S: synes du at man burde lese mer eller mindre i norsktimene eller er det nok bør vi lese mindre?

N: Jeg synes vi leser nok egentlig.

S: Ja

N: trengte ikke lese noe mer i hvertfall

S: Da skal jeg si det til læreren. Nils vil ikke lese mer. Hehe. Eh. Men liker du å lese tekster sammen med klassen og læreren eller liker du best å lese alene.

N: hvis det er sånn lang tekst er det litt kjedelig siden da tar det så lang tid, men sånn korte tekster går bra

S: ja, korte tekster går bra eh. Ja

Intervju avsluttes.

Intervju 4 Andrea

S: Men hva husker du fra den gangen vi leste kunsten å myrde?

A: eh jeg husker teksten og så husker jeg at vi satt og diskuterte og gikk gjennom teksten sammen og at vi ble satt i grupper og prata om teksten da.

S: var det noe som var spesielt med den gangen i forhold til andre ganger dere har lest tekster og sånn, bortsett fra at dere var et annet sted.

A: Nei, egentlig ikke. Eller det kommer jo helt an på lærere og sånn, men læreren pleier å gjøre det litt sånn, men.. jeg synes hvertfall det er en veldig bra måte.

S: Så bra, hva husker du fra teksten da? Husker du hvem som var med og sånn?

A: eh .jeg husker ikke hva navnene var. Men det handla jo om ... en tjenestepike og en dame som jobba der og så sto de i oppvasken og så begynte de å prate om familien til ... (Germaine) ja og hva det var som hadde skjedd med henne og hun hadde tatt selvmord.

S: Husker du hvorfor hun tok selvmord da?

A: eh, ja hun hadde først en unge når hun var ugift og så ... den kunne hun ha da. Men så sa foreldrene hvis det skjer en gang til så slutta de å støtte henne og sånn.

S: Ja da måtte de klare seg sjølv eller noe sånt ja. (ja). Eh. Husker du hvor det var da?

A: eh, Nei.

S: Nei det er ikke så farlig, Frankrike var del vel. (ja) eh. Hvorfor tror du vi valgte denne teksten her da?

A: fordi at det er veldig mye å analysere i den og det mye som, det blir liksom sagt uten at det blir sagt rett fram da. At det er ting man må tenk grundig over for å faktisk komme fram til hva det er som egentlig står bak tankene og handlingene og sånn.

S: Ja at det er sånn dypere mening i teksten, (ja) kan det være noen andre grunner til at vi valgte den teksten? Eller flere

A: Det var jo noen sånn greier med ... nei jeg husker ikke det var noen greier med noe land og sånn og krig jeg husker ikke helt.

S: ja de het sånn Germaine og Francine og

A: åja sant det det varjo bare det ja

S. Og når var det denne novella var skrevet til?

A: Nei jeg vet ikke helt jeg.

S: Nei, men det er ingen riktig og gale svar, synes du det var en grei tekst å forstå da?

A: ehm, ja, først så tenkt jeg jo at det det er ikke så veldig mye å tenke over i den teksten her, det er jo bare en vanlig tekst, det når vi begynte å prat om det og sånn der ting så var det jo veldig mye som kom fram og sånn da.

S: ja som man ikke oppdager sånn første gang kanskje.. eh. Så litt spørsmål om læreren da. Du må ikke være redd for å si noe, jeg skal ikke sladre videre hvis du er redd for det, det er ikke noe vanskelig spørsmål heller da. Men læreren stiller jo veldig mange spørsmål til teksten og sånn, hjelper det deg til å forstå mer eller blir du bare mer forvirra eller du bryr deg egentlig ikke hva Læreren stiller spørsmål om eller?

A: Iblant er det jo bra at hun stiller så mye spørsmål, men iblant så er det jo vanskelig å forstå spørsmålene. Det kommer jo helt an på spørsmålene man stiller og sånn jeg tror at det sån sånn generelt å stille spørsmål det hjelper oss til å forstå, tror jeg da.

S: hva hjelper ... Hva spesifikt er det det hjelper å

A: Nei hvis man ikke helt egentlig har tenkt over det selv, man bare leser det og så tror man at man skjønner det og så

S: så får man til å tenke en gang til (ja, mhm) [prøver å komme på et spørsmål men glemmer det] hva er det som, eller hvilke spørsmål er det som kan være vanskelig da eller det du blir litt forvirra av

A: jeg vet ikke det kommer helt ann på fra teksten hvis det er sånn, med noen vanskelig ord eller noe sånn , det kan jo være vanskelig å forstå. Eller hvis det er et vanskelig spørsmål med vanskelig ord

S: Ja hvis spørsmålet er på en måte vanskelig siden det er vanskelig å finne svaret (mhm), eller det er ikke nødvendigvis et svar (nei). Mhm eh. Så har jeg jo latt merke til at læreren veldig ofte sier sånn; er det tilfeldig, og da svarer dere: (neppe) neppe ja, kan du prøve å liksom forklare hva det betyr da?

A: Det er jo en sånn ting hun alltid har gjort siden vi starta i 8. når vi ble kjent med henne og det ... det betyr jo bare sånn om det er tilfeldig at det er sånn som det er, og da er det jo bare sånn hver gang hun sier det så vet vi at det er ikke tilfeldig at.

S: Men når hun stiller det spørsmålet pleier du bare å jatte med og si ja, neppe eller får det deg til å tenke

A:altså jeg sier det jo på sånn (bare for å si det) ja men jeg skjønne det jo og for jeg tenker jo over det at når hun sier er det tilfeldig nei det er jo ikke tilfeldig. (nei ikke sant)

S: ja, eh. Så lurte jeg på har du noe nytte av å lese litteratur og dikt og bøker. Har det noe verdi

A: For meg personlig har det kanskje ikke noe verdi , men jeg blir jo mer sånn klok (hehe) og får mer kunnskap og lærer mer da. Gjør jo det da

S: men du føler ikke det personlig, men du har bare hørt at folk sier du blir klok av å lese, men du føler ikke det gjelder for deg hehe.

A: nei ikke sånn veldig, men jeg blir jo smartere jeg og, jeg får jo mer kunnskap jeg husker jo litt av teksten sånn der ting, men altså

S: du føler ikke det har noe verdi eller nytte sånn ellers.

A: Nei ikke for meg som person men jeg skjønner at det kan ha det for andre folk for at det er jo noe som er nyttig generelt.

S: Ja synes du man bør lese mer eller mindre i norsktimene, syntes du dere leser for mye tekster med læreren.

A: Nei jeg synes at det å lese tekster egentlig er ganske bra og er en bra måte å lære på for at, også leser vi jo i felleskap sånn at vi kanskje leser litt.. selv og så høyt for hverandre og da får man jo øvd på å lese foran andre for det er jo mange som sliter med sånn presentasjonsangst og sånn der ting og det kan jo hjelpe på det og så blir man flinkere til å lese for at det er jo veldig mange som er dårlig til å lese nå for tida synes jeg det er jo skremmende nesten så man får jo øvd på det. Og så får man analysert en tekst og så får man høre andre sine tanker om teksten og noen ser det fra flere forskjellige synspunkt og får flere tanker inn i bildet enn dine egne.

S: ja veldig bra, det var egentlig litt sånn på neste spørsmål, ja du liker å lese tekster sammen med klassen ?

A: Ja,

S: eh også, men du liker å lese på egenhånd og. Når tenker du det er lurt å lese, eller .. du foretrekker å lese med klassen?

A: Ja altså jeg er ikke så veldig glad i å lese egentlig og det å lese foran klassen og sånn, jeg gjør egentlig ingenting av det å lese men jeg synes ikke det er så morsomt å sitte å lese en bok. Eller sitte å lese en tekst for det kan jo bli kjedelig bare å sitte helt stille og ikke prate og sånn der ting. For at jeg tror vi lærer mer av å prate og lese samtidig. At alle får det med seg og at man ja

S: at man blir oppmerksom på ting og tank. Ja det er jo veldig bra.

Intervju avsluttes.

Intervju 5 Thea (var med en annen gruppe)

S: Hva husker du da? Den gangen vi leste kunsten å myrde, som den het den teksten?

T: jeg husker at vi leste det eller at de leste foran og så etter det snakka vi litt om teksten og sånn og så hadde vi jo litt sånn skuespill og sånn og skrev vi jo dagbok av det vi hadde hørt og sånn.

S: Ja Husker du noe av hva teksten handla om da, hve m som var med

T: Jeg husker at det handla om en sånn.. Francine som var sånn pike eller noe.

S: mhm ja hushjelp eller tjenestepik var det vel

T:Og så var det kusina eller?

S: ja, Germaine ja

T: som var blitt gravid også eh hadde ikke foreldrene likt det og sånn og så hadde hun drept seg selv da

S: ja ikke sant, alvorlig tekst, husker du når liksom denne historien fant sted sånn hvilken tid det var?

T: Nei jeg husker ikke egentli

S: det var 1920 så det var ganske lenge siden, og så var de Frankrike

Ja det husker jeg

Ja, SÅ bra det er jo kjempelenge siden vi har lest den det er jo kjempeimponerende [snakker om en hendelse urelevant for denne empirien] Men, eh. Hva tror du er grunnen til at vi valgte den teksten der da, eller hvorfor dere måtte lese den teksten

T: kanskje vi skulle lære oss å forstå hva den egentlig handla om og sånn hva egentlig budkspæet var kanskje

S: Jobbe med å analysere og sånn, kan det ha vært noen andre grunner da, ... ikke at det kan ha vært en grunn

T: Jeg vet ikke

S: Nei, eh. Synes du det var en vanskelig tekst eller var det en greit tekst å forstå eller?

T: mm, det var litt vanskelig i starten men når vi snakka om den så forsto jeg den mye bedre og sånn.

S: ja, det så den var litt komplisert å få oversikten i starten (ja) mhm, hva var det som du forsto mer av når dere snakka sammen da?

T: vi snakke jo om sånn flere ting det kunne være og så ja det var enklere å forstå sånn.

S: Ja ikke sant. Eh. Så har jeg noen spørsmål om læreren siden hun stiller jo ganske mange spørsmål, men du kan jo tenke på de andre studentene de stiller jo sikkert mange spørsmål, men hjelper det deg å forstå mer eller blir du bare mer forvirra, du har jo sagt litt om det, eller hjelper det på en måte ingenting

T: det hjelper litt men ikke alltid, hvis vi snakker litt mer om det og de forklarer litt så gir det mer mening.

S: Når er det det ikke hjelper da?

T: hvis de bare spør en person og de ikke har fulgt med helt da

S: ja, så henger bare spørsmålet i løse lufta, det kommer ikke noe svar nei (ja). Eh... Når læreren spør, hun spør veldig ofte er det tilfeldig, da svarer du?

T: Neppe

S: Kan du prøve å forklare hva det liksom betyr?

T: at det ikke er, at det er noe mer bak, ja at det ikke er tilfeldig da

S: nei ja, det står der av en grunn. (ja) Men er det sånn når hun sier det, tenker du nei det er ikke tilfeldig eller begynner du å tenke hva det er det det egentlig betyr eller

T: ja jeg begynner å tenke litt mer egentlig

S: det er ikke sånn at du bare sier det?

T: Nei,

S: Nei, eh. Så lurte jeg på føler du har noe nytte av å lese litteratur og dikt og bøker eller er det bare bortkasta tid og penger?

T: Det hjelper jo og se flere sider av en tekst og analysere og sånn det hjelper jo å lære og sånn.

S: Hva er det du lærer?

T: Jeg lærer om virkemidler og sånn

S: Ja, Synes du man bør lese mer eller mindre i skolen i norsktimene f.eks.

T: Kanskje lese litt mer

S: Du liker å lese?

T: Ja hvis det teksten ikke er sånn alt for avansert, men jeg liker å skrive. Det ha (utydelig (13.18))

S: Ja mer glad i å skrive enn å lese. (ja) Eh. Men når dere leser liker du å lese sammen med klassen på en måte eller liker du best å lese en og en eller alene

T: det kommer an på hvordan teksten er, for hvis vi snakker sammen hjelper det jo til å forstå teksten hvis man ikke helt forstår den

S: hvilke tekster kunne du tenkt deg å lese alene da?

T: mhm.. jeg vet ikke det kommer helt ann på. Jeg liker litt forskjellige bøker egentlig.

Intervju avsluttes.

Intervju 6 Markus

S: Hva husker du egentlig fra den gangen vi leste Kunsten å myrde?

M: Jeg husker at det var det handla om liksom at den underliggende historien at Tyskland fikk skylda for alt det som skjedd.

[avbrytelse av folk som går igjennom rommet]

M ja, at det handla om 1. verdenskrig og at tyskland fikk skylda for alt det som skjedd selv om det ikke alt bare var deres feil akkurat som man skal synes litt synd på Germaine for at alt det fæle skjedde med henne, men familien hennes er fortsatt, synes ikke så synd på henne.

S: Det var neste de som fikk henne til å ta livet sitt

M: ja så det det er det jeg husker at det skulle handla om 1. verdenskrig og at hun mhm.

S: det var hun Francine og Madammen, ja, de prata sammen også, så var det at det var, ja 1. verdenskrig. Husker du hvor historien fant sted?

Jeg er ganske sikker på at det var i åh.. Frankrike (ja) Ja!

S: Så bra, dæven dere husker så mye jeg trodde dere ikke kom til å huske noen ting når jeg kom så lenge etterpå, men veldig bra. Eh. Jeg bare lurte på den teksten her . Hvorfor tror du vi valgte den eller hvorfor dere måtte lese den teksten

M: Jeg tror det er en av tingene jeg ser for meg at du kan få et til synsperspektiv på historie. Du kan synes synd på tyskland i 1.verdenskrig for alt det fæle som skjedde med dem til slutt der, men, også er det liksom, eh.. ja det er jo litt det at du får flere synsperspektiv å høre på historien og det som skjedde i slagmarka og får en historie og karakterer du kan knytte deg til.

S:Ja ikke sant, kan det være noen andre grunner til at vi valgte den?

M: Ja jeg tror jo det er jo, eller jeg er ikke helt sikker, men det var jo liksom det er jo en bra sånn tekst og den er jo.

S: Hva er det som er bra med den nå stiller jeg mange vanskelige spørsmål her...

M: Det som er bra med den er liksom det, du synes sakte og sakte mer synd på Germaine, og at alt det fæle skjedde med henne, men familien hennes synes ikke synd på hun. liksom Det begynte med var hun egentlig så snill, også bare sakte men sikkert så synes du mer synd.

S: Ja, så måten teksten var bygd opp var veldig bra

M: Det var veldig bra mhm

S: Så bra, så bra. Du har jo sagt litt om det, men synes du det var en grei tekst og forstå eller var den vanskelig å forstå?

M: jeg tenker at når du har konteksten at det her skal være Frankrike og Tyskland når du liksom har bakgrunnshistorien at det liksom den er jo lett og forstå uten det og, ja liksom det var familiemord, men når du har den konteksten så blir teksten så mye bedre. De gjorde jo litt åpenbart med navnene, men.

S: Men allikevel det blir en sånn dypere mening i teksten, (JA.) så bra. Så tenkte jeg å stille noe spørsmål om læreren, du må ikke være redd for å si noe dumt om læreren, jeg skal ikke røpe hva du har sagt eller noe sånt, men det er jo bare fine ting å si om læreren, (ja.). Men læreren stiller veldig mange spørsmål, når vi leser, hjelper det deg til å forstå mer, eller blir du bare mer forvirra eller hjelper det, det har ikke så mye å si om noen stiller spørsmål eller ikke?

M: eh. At hun stiller spørsmål det er jo, det er bra for å liksom du får mer ting i den ene greia i stedet for at vi blablابلابل og så fortsetter vi, så forklarer vi og stiller spørsmål om den her ene tingen, så kan vi gå videre.

S: Ja, du får klarhet i ting, ikke at det er så mange løse tråder kanskje?

M: Ja, det var forklaringa ja.

S: veldig bra, så har jeg lagt merke til at læreren stiller spørsmålet: er det tilfeldig og da svarer dere (neppe), neppe, kan du liksom prøve å forklare hva det betyr for deg?

M: eh, først så trodde jeg neppe bare betydde nei, men familien mn forklarte meg at neppe det betyr at det sånn kanskje, nei, ja kanskje nei.

S: litt sånn usikkerhet?

M: Usikker, men du sier det er mest sannsynlig det mhm.

S: Men når hun stiller det spørsmålet er det sånn at du bare sier neppe eller begynner du å tenke noe sånn spesielt rundt teksten?

Eh. Det er litt sånn litt av begge, jeg ser jo neppe, men når jeg vet konteksten av hva neppe betyr så veit jeg liksom hva er det egentlig tilfeldig, er det tilfeldig hun her het Germaine, er det tilfeldig,

S: Du begynner å tenke litt...

M: Du begynner å tenke litt,... du begynner å tenke ja.

S: bra, så lurte jeg på liker du å lese litteratur og dikt og bøker, har du noe nytte av det

M: Jeg er kanskje ikke den gladeste i å gjøre det, jeg gjør det, jeg er ikke så glad i å gjøre det, men det er veldig viktig å lese tekster for da får du, hvordan skal jeg forklare det? Det er viktig å lese tekster for ...

S: Det er vanskelig å forklare

M: Det er vanskelig å forklare, det som er med tekster at det er så mange ord du trenger å forstå og hvis vi ikke hadde noen tekster da hadde vi ikke skjønt noe, da hadde vi ikke skjønt bæret...

S: Det hjelper oss å forstå livet nesten

M: ja. hehe.

S: Ja jeg synes det var en god forklaring, men synes du man bør lese mer eller færre tekster i skolen da?

M: Det viktigste er å ha en god balanse av gøyale timer der vi har.. jeg egentlig ikke sikker på hva det skal bety. Men liksom vi har ikke sånn vi skal lese og skrive. Så det er viktig å ha det, det er viktig å lese og skrive også. Vi må ha en god balanse av begge for at

S: Du må ha litt moro og litt skole

M: Du må ha litt sånn skole, men du må også passe på at det liksom er gøy å lære om den her tingen

Student: Synes du læreren er flink til å få det til å være gøy å lære om den tingen her da?

Markus: Det synes jeg hun gjør kjempebra for hun er veldig interessert om hva hun snakker om, hun får så mye energi i det, så liksom du blir så glad om å snakke om den, la oss si norrøn mytologi, hehe, du blir så interessert, for hun er interessert. ([parodierer en tørr lærer] ja det var han som gjorde det og]) Det er så, hun er på hele tiden, og det er viktig.

S: Det smitter over på dere?

M: Det smitter over til deg, eller det sånn jeg ser det i hvertfall

S: eh, ja du har egentlig sagt litt om det, du liker å lese tekster sammen med klassen og ane, eller liker du best å lese på egenhånd.

M: Jeg liker å lese på egenhånd, fordi da kan jeg ta det min egen fart, men.. jeg skjønner at høytopplesing foran hele klassen er veldig praktisk for da kan du stille spørsmål der og da (mhm ja,)

S: det er litt vanskelig det med tempo kanskje at for av og til går det litt for sakte og av og til går det kanskje litt for fort eller?

Ja noen ganger så liksom det som er problemet med når man leser selv, er det at kanskje går det for tregt og da får du ikke gjort den oppgaven fordi du leser litt tregt, eller så leser du skikkelig raskt, du gjør det, men da har du ingenting å gjøre, da har du gjort det, så etter min mening er det viktig å bare ta tiden du trenger men ikke liksom bli for komfortabel med å tenke at du har alt for mye tid, du burde gjøre det, selv om jeg synes det er ganske vanskelig å gjøre sånne ting engang i blant, og det er det beste man kan gjøre, å prøve.

Intervju avsluttes

Intervju 7 Jens

S: Hva husker du egentlig fra kunsten å Myrde?

J: Jeg husker en del, det var jo Francine og Germain, mye av det handla om skam (ja), status (ja), og ... ja fordi jeg husker ikke om det var Francine eller Germaine, men en av de fikk barn før de var gift, som var veldig skamfullt på den tida.

S: Ja, det var vel Germain som var den som tok livet av seg.

J: ja og på slutten så sto det at hun tok livet av to stykker, og det var fordi hun hadde baby i magen

S: Ja, så det var litt årsaken til at hun tok livet sitt og var det ikke (mhm) eller kunne være, det sto ikke

J: det sto ikke direkte årsak, men det kunne ha godt ha vært det.

S: eh og så var det madammen, og så

J: Hun der vaskeren

S: Det var Francine, var det ikke det

J: Jo det kan godt hende.

S:Eh, Også husker du hvor det var og når det var?

J: Det var en øy utenfor Frankrike eller noe sånt, og det var i 1. verdenskrig.

S: Rett etterpå. Eh. Så lurer jeg på hvorfor tror du vi valgte denne teksten her til dere?

J: Fordi den teksten det forfatteren prøver å vise med den teksten er at han sier ikke direkte hva som skjer i teksten, vi må liksom analysere det, så ja den teksten er jo en veldig bra måte åeh. Analysere en novelle.

S: Øve litt på å analysere tekster å sånne ting, kan det ha vært noen annen grunn til at vi valgte den teksten der da eller?

J: nei, ikke noe annet som jeg veit

S: nei ... det er bra svar det. Eh.. synes du det var en grei tekst å forstå eller var det vanskelig?

J: vel den var veldig vanskelig, men da vi snakka sammen da var det enklere, da begynte å gi, det var mer logisk på en måte. Fordi Francine vaska jo, og da tok jeg ikke hintet litt, men da læreren sa hun vaska spor fra familien, det var da jeg begynte å skjønne...

S: ja ikke sant. Ja litt om det, Ane stiller jo veldig mange spørsmål, du har jo sagt litt om det, hjelper det deg til å forstå mer eller blir du bare mer forvirret, eller begge deler eller

J:eh.. litt begge da, oftest forstår jeg, fordi da må jeg finne da må jeg tenke på hva svaret kan være.

S: når er det du blir forvirret da?

J: f.eks. hvis det er sånn spørsmål som... som ikke gir noe mening, som man virkelig må tenke gjennom.

S: okei, ja som det ikke står direkte i teksten ja. Eh. Læreren spør veldig fote, er det tilfeldig og da svarer dere: (neppe), kan du prøve å forklare hva det betyr?

J: nei det veit jeg ikke, hun har ber begynt å lære oss. det var noe i 8. det var sånn, da hun begynte å si tilfeldig, så sa hun neppe, så begynte Geir (anonymisert) å si det, jeg og geir og så begynte liksom. Nå gjør alle det. Det var noe i 8. starten av 8.

S: Men så, når du sier neppe, så sier du bare neppe også tenker du ikke noe mer enn det?

J: Neppe betyr nei da, så tilfeldig, nei (nei) ja

S: Ja så det er ikke tilfeldig

J: Nei, det er ikke tilfeldig at Francine og Germaine akkurat heter det, for Francine er jo Frankrike og Germaine er jo Tyskland og de var jo mot hverandre i 1. verdenskrig ... så.

S: ja nettopp. Eh.. ja eh.. Jeg bare lurer på føler du at du har noe nytte av å lese sånne tekster eller litteratur og dikt og bøker sånn generelt

J: ja Det er veldig veldig viktig da

S: hvorfor er det viktig da?

J: for når man leser da skaper man på en måte eget bilde i hodet, det er ikke som en film hvor man ser bildet, det er jo sånn, ja det øker kreativiteten din da, så det er veldig viktig, og det er veldig sunt å lese å sånt og analysere tekst

S: Hva er det som er sunt da?

J: vel det er jo veldig for i dagens samfunn veldig mange som er på skjerm og sånn, og de glemmer verdien av å lese

S: ja, Hva er det som er verdifullt med å lese da tenker du?

J: du får jo kunnskap (ja) og det øker kreativiteten din og du blir sånn..

S: ja, Jeg stiller vanskelige spørsmål.

J: ja , men Hjernene blir ikke sånn overstimulert på en måte. (nei) og det er veldig farlig.

S: Ja, mhm, eh hvis du fikk bestemme, synes du at man skal lese flere tekster i norsktime eller færre, eller er det helt passe sånn som dere gjør det nå.

J: Akkurat nå er det helt perfekt, (okei) for vi diskuterer og leser, og begge syntes jeg er veldig viktig, og reflektere og sånn.

S: ja, du har jo egentlig sagt litt om det. Det virker som du liker å lese tekster sammen med klassen og læreren, men eller er det sånn at du liker best alene.

J: Ja jeg liker best å lese alene, da er jeg mest konsentrert og mer sånn privat, men det er også viktig å lese med andre slik at man kan dele meninger og si hva man synes om teksten og sånn.

S: ja, hjelper deg på noen måte å diskutere og diskutere og dele meninger

J: jaja

Intervju avsluttes.

Vedlegg 5, presentasjon av novelle

"Kunsten Å Myrde"

Av Cora Sandel

Cora Sandel



Grand Sables 1920



Lorient



