

Ida Skaret Fjøseide

## **Det er mange abstrakte avsnitt uten innhold**

En studie av Vg3-elever som leser, skriver, samtaler og lager podkast om den abstruse novellen "Jeg sover" av Tor Ulven

Masteroppgave i Masteroppgave i Norskdidaktikk  
Veileder: Trygve Kvihyld  
Juni 2023



Ida Skaret Fjøseide

## **Det er mange abstrakte avsnitt uten innhold**

En studie av Vg3-elever som leser, skriver, samtaler og lager podkast om den abstruse novellen "Jeg sover" av Tor Ulven

Masteroppgave i Masteroppgave i Norskdidaktikk  
Veileder: Trygve Kvihyld  
Juni 2023

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



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Formålet med dette kvalitative masterprosjektet er å undersøke hvordan litterær kompetanse kommer til syne hos Vg3-elever i arbeid med en utfordrende, abstrus novelle i norskfaget. Studien legger til grunn et premiss om at elevene besitter en litterær kompetanse som de kan utvikle gjennom lesing, tenkeskriving og samtaler med andre. Det andre premisset studien legger til grunn er at abstruse tekster er en del av tekstmangfoldet de bør få tilgang til for å utvikle litterær kompetanse (Johansen, 2019). Undervisningsopplegget er inspirert av litteraturlaboratorium (Blau, 2003) og teksten som problem (Sønneland, 2018), hvor elevene skal lese den abstruse novellen «Jeg sover» (1994) av Tor Ulven. Elevene interagerer med novellen flere ganger der de imellom lesingene skriver tenkeskrivinger og samtaler med medelever om novellen. Opplegget munner ut i et sluttprodukt: en podkast der elevene får vist om de klarer å bruke kunnskapen fra et felt over til en annet (Utdanningsdirektoratet, 2020, dybdeløring). Prosjektets læringsaktiviteter kan gi elevene innsikt i hvordan de selv og andre interagerer med novellen og seg selv over et tidsrom på syv skoletimer.

Studiens teoretiske rammeverk består av teori om abstruse tekster, litterær kompetanse og resepsjonsteori. Gjennom å analysere og fortolke hvordan elevene fyller novellens tomme rom (Iser, 1978), og hvordan de uttrykker litterær kompetanse (Blau, 2003), søker denne studien å forske på hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå i arbeid med utfordrende, abstruse skjønnlitterære tekster i litteraturundervisningen. Denne studien kan bidra til innsikt i bruk av utfordrende og lengre skjønnlitterære tekster i norskfaget, noe både styringsdokumenter og nyere forskning etterlyser.

Resultatene i denne studien viser at elevene tar i bruk og kommuniserer uttrykk for tekstuell, intertekstuell og performativ kompetanse i arbeid med en lengre abstrus novelle. De tomme rommene blir fylt med forestillinger som endrer seg for hver gang elevene leser og samtaler om novellen, og tenkeskrivingene utfordrer elevene i å bli metakognitivt bevisste. (Blau, 2003). Fokuselevne viser stor variasjon i hvordan de klarer å uttrykke litterær kompetanse, og bekrefter behovet for flere litterære opplevelser, særlig med abstruse tekster med en problemorientert inngang (Johansen, 2019; Sønneland, 2018).

## Abstract

The purpose of this qualitative master's project is to investigate how pupils express literary competence when they in their last year of high school are working on a challenging, abstruse short story in the Norwegian subject. The study's based on the premise that the pupils possess a literary competence, which they can develop through re-reading, thought writing and conversations with others. The second premise for the study is that abstruse texts are part of the diversity of texts the pupils should be given access to, in order to develop literary competence (Johansen, 2019). The teaching design is inspired by a literature laboratory (Blau, 2003) and the text as a problem (Sønneland, 2018), where the students will read the abstruse short story "Jeg sover" (1994) by Tor Ulven. The pupils interact with the short story several times, where between readings they write down their metacognitive thoughts, and have conversations with fellow pupils. These activities culminates in a final product: a podcast, where students show whether they are able to apply the knowledge from one field to another (Utdanningsdirektoratet, 2020, Dybdelæring). The project's learning activities can give students insight into how they and others interact with the short story and themselves over a period of seven school hours.

The study's theoretical framework consists of the theory of abstruse texts, literary competence and reception theory. By analyzing and interpreting how students fill the short story's empty space (Iser, 1978), and how they express literary competence (Blau, 2003), this study seeks to research what opportunities and challenges can arise when working with challenging, abstruse fiction texts while teaching literature. This study can contribute to insight into the use of challenging and longer fiction texts in the Norwegian subject, something both governing documents and recent research call for.

The results of this study show that the students use and communicate expressions of textual, intertextual and performative competence when working on a longer abstruse short story. The pupils fill the empty spaces with imaginations, which change each time the pupils read and talk about the short story, and the writing assignments challenge the pupils in metacognitive awareness (Blau, 2003). The focus students show great variation in how they manage to express literary competence, and confirms the need for more literary experiences, especially with abstruse texts with a problem-oriented introduction (Johansen, 2019; Sønneland, 2018).

## Forord

Masterstudiet i norskdidaktikk har vært en fornøyelse fra begynnelse til slutt, og jeg har fått lov å la meg berike av alt annet enn meg selv. Jeg kan sammenligne studien med en abstrus tekst der forelesere har nedsmeltet horisontene mine på flere felt. Deres undervisning har åpnet opp og lagt til rette for gode tolkningsfellesskap for meg og mine medstudenter. Jeg vil rette en spesiell takk til Per-Esben for inspirasjon; det var i dine timer at dette prosjektet begynte å spire. Christina, Eli, Elina, Laila, Linnea, Michael, Siri og Øyvind: tusen takk for deres engasjement, gode innspill og diskusjoner gjennom de to siste årene. Jeg kunne ikke bedt om bedre medstudenter.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Trygve Kvithyld. Takk for god og direkte veiledning og for din åpenhet, humor og tålmodighet. Det tok deg litt tid å ta livet av alle mine «darlings», og du har min sterkeste medfølelse for alle gjenlesinger jeg utsatte deg for underveis. Jeg hadde aldri klart dette uten deg.

Tusen takk, kjære Morten, Konrad og Jesper, som har latt meg unnslippe mange mammaoppgaver. Jeg gleder meg umåtelig til å bli deltakende på hjemmebane, og mest av alt til å ha fokus på oss og livet vårt sammen igjen. Tusen takk til Mamma, Frode, Wenche og Reidar, for all tid dere har viet til guttene mine mens jeg har vært opptatt. Jeg vil også rette en takk til min gode kollega, Jørgen, for ditt kritiske blick og for språkvasken.

Sist, men ikke minst, takk til læreren og elevene som tok meg imot med åpne armer, og som engasjerte seg slik at denne studien kunne gjennomføres.





## Innhold

Sammendrag .....	1
Abstract .....	2
Forord .....	3
1. Innledning .....	9
1.1 Bakgrunn for prosjektet .....	9
1.2 PISA, literacy-kompetanse og LK20 .....	10
1.3 LK20 og valg av tekster i norskfaget .....	11
1.4 Problemstilling .....	13
1.5 Oppgavens struktur og utforming .....	13
2. Kunnskapsfeltet og tidligere forskning .....	15
2.1 Hvorfor lese skjønnlitteratur i skolen? .....	15
2.2 Undervisningsdesign for skjønnlitteratur .....	16
2.3 Tolkingsfelleskap som treningsarena .....	17
3. Teoretiske perspektiver .....	19
3.1 Litterær kompetanse .....	19
3.1.2 Sheridan Blaus tredelte domenemodell av litterær kompetanse .....	21
3.2 Abstruse litterære erfaringer .....	23
3.3 Resepsjonestetikk .....	25
3.4 Når tekst og leser sammen skaper mening .....	27
3.5 Podkast som formidlingskanal i et dybdelæringsperspektiv .....	28
4. Mitt møte med «Jeg sover» .....	31
4.1 Novellen «Jeg sover» av Tor Ulven .....	31
4.2 Novellens tematiske tendenser .....	32
4.3 En utfordrende fokaliseringsinstans .....	36
4.4 En uavgjørlig gjentakelse .....	37
4.5 Språket og tegnsetting i «Jeg sover» defamiliserer leseren .....	38
5. Metodologi .....	41
5.1 Forskningsdesignet .....	41
5.1.1 En kasusstudie med innslag av pedagogisk og deskriptivt resepsjonsdesign .....	42
5.2 Rekruttering og utvalg .....	43
5.3 Undervisningsdesignet .....	44
5.4 Forskeren som observatør .....	46
5.5 Forskeren som fortolker .....	46
5.6 Datamateriale .....	47
5.7 Analytiske grep .....	48

5.7.1 Bearbeiding av datamateriale .....	48
5.7.2 Transkribering og systematisering av empirien min .....	48
5.7.3 Prosjektets analysekategorier .....	50
5.8 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	52
5.9 Forskningsetiske betraktninger.....	53
6. Analyse og funn.....	55
6.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan håndterer elevene utfordringer i tolkningsarbeidet med novellen underveis i undervisningsopplegget? .....	56
6.1.1. Generelle kjennetegn fra tenkeskrivingene .....	56
Tenkeskriving 1 .....	56
Tenkeskriving 2.....	57
Tenkeskriving 3.....	58
Tenkeskriving 4.....	59
6.1.2 E3 - En erfaren leser som takler utfordringer .....	60
6.2.3 E2 – En uerfaren leser som drar nytte av dialog om novellen.....	61
6.2 Forskningsspørsmål 2:.....	63
Hvordan kommer elevenes litterære kompetanse til uttrykk i podkasten?.....	63
6.2.1 Å befeste tolkninger gjennom tekstutdrag.....	63
6.2.2 Å fylle tomme rom i novellen .....	66
6.2.3 Dialog – å bygge på hverandres innspill .....	67
6.2.4 Metakognitiv bevissthet.....	68
6.2.5 Tekstuell bevissthet .....	70
7. Drøfting .....	71
7.1 Å lese oppmerksomt og fokusert.....	71
7.2 Hvordan fyller elevene novellens tomme rom?.....	72
7.3 Hvordan kan intertekstuell og tekstuell kunnskap skape tekstnære opplevelser? .....	74
7.4 Hvordan viser elevene tegn til kollektiv meningsskapning i podkasten?.....	75
7.5 Hvordan kommer elevenes performative kompetanse til uttrykk?.....	76
7.6 Hvordan nyttiggjør elevene seg podkastens potensial for å få formidle litterær kompetanse? ...	78
7.7 Diskusjon om litterær kompetanse og bruk av abstruse tekster i norskfaget .....	78
8. Oppsummering, kritisk blikk på eget prosjekt og veien videre .....	81
8.1 Vg3-elevenes uttrykte litterære kompetanse .....	81
8.1 Et kritisk blikk på eget prosjekt.....	83
8.2 Veien videre .....	84
Referanser.....	87
Vedlegg:.....	92

Vedlegg 1 .....	93
Vedlegg 2 .....	96
Vedlegg 3 .....	98
Vedlegg 4 .....	99
Vedlegg 5 .....	100
Vedlegg 6 .....	101



## 1. Innledning

Masterprosjektet mitt søker å bidra til lærerprofesjonsfelleskapet ved å undersøke hvordan elever på Vg3 viser sin litterære kompetanse gjennom å arbeide med en abstrus novelle som en tekstlig utfordring. Kasusstudien vil la møtet mellom novellen og elevene stå i forgrunnen, der elevene, så selvstendig som mulig, skal utforske novellens potensial. Didaktisk er undervisningsdesignet inspirert av Blaus (2003) litteraturlaboratorium og Sønnelands (2019) problembaserte tilnærming. Jeg ser på prosjektet mitt som et bidrag til Rødnes (2014) sin etterspørsel om mer forskning på hvordan arbeidet med tekster utfolder seg når det tas i bruk ulike typer analytiske tilganger, og hvordan erfaringsbaserte og analytiske innganger settes i dialog i litteraturarbeidet. Mitt hovedanliggende vil være å bidra i denne faglige debatten, der fokuset ligger på hvorfor og hvordan elever kan og bør lese lengre abstruse skjønnlitterære tekster i skolen. Prosjektet legger til grunn at elever som befinner seg på siste året på videregående skole besitter en litterær kompetanse, og utfordrende skjønnlitterære tekster har et potensial for å fremme elevers bruk av performativ kompetanse (Blau, 2003; Johansen, 2019).

### 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Flere litteraturforskere mener skolen og lærebøkene i for stor grad har fokus på efferente lese måter i oppgaver om og med skjønnlitteratur (Rosenblatt, 1978; Penne, 2013; Skaftun 2009; Johansen, 2019). Jeg har som norsklærer sett mange lærebøker der oppgaver tilknyttet litterære tekster har fokus på å lete etter enkle svar i teksten. Dersom vi kun leter etter virkemidler i tekster når vi leser litteratur, blir litteraturundervisningen redusert til å være et redskap. Som lærer er jeg også ansvarlig i å ha vært for utålmodig i min undervisning, der jeg har delt mine tolkninger som et forsøk på å hjelpe elevene. I slike sammenhenger kunne min tolkning ha blitt en fasit for elevene, og jeg har forhindret dem i å få tilgang til sine egne tolkninger. Min hypotese er at mange elever opplever en fasitpreget litteraturundervisning, noe som kan hemme dem i å lese tekster estetisk. I og med at færre leser lengre tekster på egen hånd (Utdanningsdirektoratet, 2018, tall og forskning), kan en undervisning med et fasitpreget fokus hindre elever å søke skjønnlitteratur på egen hånd, fordi de leseopplevelsene de har hatt i skolesammenheng har lært dem at de ikke forstår det de leser.

## 1.2 PISA, literacy-kompetanse og LK20

Etter mange år som norsklærer, har jeg fått føle på kroppen at elever i dag ikke leser skjønnlitterære tekster i like stor grad som tidligere. Jeg opplever at elevene fort mister motet i møte med lengre tekster, og i slike møter hender det at de uttrykker kjedsomhet eller forvirring rundt lesing og tolkning som læringsaktivitet. Tallene PISA delte fra 2018 viser en signifikant tilbakegang i lesing fra 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2018, tall og forskning). PISA-undersøkelsen viser også at lesevanene hos norsk ungdom har endret seg (Utdanningsdirektoratet, 2018, tall og forskning). Elevene rapporterer at de kun leser hvis de må, og at de generelt leser sjeldent, og at de leser mer på skjerm enn tidligere. I disse rapportene må vi ta inn over oss at elevene kanskje svarer ut i fra en skolesetting der de forbinder tekst med de teksttyper de leser i skolen, og det ikke kommer fram hvilke type tekster de leser på skjerm. Denne rapporten viser at flere elever tolker det de leser rett fram og bokstavelig, og elevene klarer ikke se mulige bakenforliggende innhold i tekster.

I stortingsmeldingen *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016) kom dybdelæringsbegrepet inn som et svar på en kritikk av at norskfaget hadde blitt redusert til et redskapsfag, gjennom innføringen av Kunnskapsløftet 06. Skjønnlitteratur hadde blitt fortrent og kultursiden av faget var truet (Smidt, 2018, s.16). Innføringen av begrepet *dybdelæring* i LK20 har gjenopprettet den kulturelle posisjonen i norskfaget og gitt et større rom for å bruke mer tid på skjønnlitteratur. Selv om lærere har stor valgfrihet innenfor faget, legger både opplæringens verdigrunnlag, kjerneelementer og underveisvurdering i norskfaget føringer for at elevene skal lese lengre tekster med en utforskende tilnærming. I LK20 utdyper opplæringens verdigrunnlag at elever skal øve seg på å lese forbi det bokstavelige, i arbeidet med å få ny innsikt:

Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap. (Utdanningsdirektoratet, 2020, overordnet del).

I et slikt arbeid vil det være helt essensielt å inkludere lesing som en viktig del av opplæringen. Å møte tekster som dekker over noe, som forteller noe indirekte og som ikke

alltid er enkle å forstå, kan trene elevenes utforskningstrang og kritiske sans (Skaftun og Sønneland, 2022). Skjønnlitterære tekster åpner opp for tolkning og inkluderer lesernes erfaringer på samme tid. Et dekkende begrep som beskriver eleven som aktivt undersøkende i å forstå verden og i reflektere rundt den gjennom tekster, er begrepet *literacy*. Literacy dreier seg om hvordan vi skaper mening i tekster, som inkluderer alle modaliteter, og som ser tekster som del av en større og sosial og kulturell sammenheng, som påvirker hvordan tekster blir skrevet, lest og oppfattet (Blikstad-Balas, 2016, s. 10). Selv om ikke begrepet innlemmes i den overordnede læreplanen, er utdraget fra styringsdokumentet som en beskrivelse av literacy-kompetanse. I LK20 ligger literacy-kompetanse som selve grunnlaget under formålet med opplæringen. Opplæringslovens formålsparagraf krever at opplæringen skal gi elevene kulturell og historisk innsikt, som i en litteraturdidaktisk sammenheng viser seg som kontekstuell kunnskap. Videre lyder opplæringsparagrafen som følger:

§ Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einsskilte si overtiding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

§ Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrng. (Utdanningsdirektoratet, 2020, formål med opplæringen).

Disse to paragrafene er i seg selv argumenter for hvorfor vi skal lese skjønnlitterære tekster i skolen. Det å bli litterær kompetent er ikke en egenskap elevene kun trenger i arbeid med tekst, men det er en kompetanse de kan bruke til å forstå verden fra ulike perspektiver og for å delta aktivt i demokratiske prosesser.

### 1.3 LK20 og valg av tekster i norskfaget

I norsk skole opererer vi ikke med en litterær kanon, og elevene kan komme gjennom skoleløpet med ganske ulike litteraturopplevelser i sekken. Berge (2017) og Nicolaysen (2005) peker på at ved å la elevene lese tekster fra det samfunnet og den kulturen de skal delta i, vil vi kunne gjøre dem i stand til å bli aktive samfunnsdeltakere. Samtidig ytrer Johansen (2019), Blau (2003) og Bruner (1976) på motsatt side at tekster man umiddelbart forstår og kjenner seg igjen i, ikke trengs å leses, fordi man ikke lærer noe nytt om verden eller om seg selv. Jeg sier meg enig i at det kan bli en potensiell felle for utvikling av elevenes litterære kompetanse, dersom lærere ikke tar bevisste valg rundt hvilke tekster de skal lese. Jeg mener ikke at lærere skal ekskludere alle tekster elevene føler seg hjemme i, men de må også utsette

elevene for å lese om andre enn «seg selv». Selv om lærere har en viss valgfrihet, argumenterer undervisvurderingen i LK20 for lengre tekster og utforskende læringsmetoder:

Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på vg3 studieforberedende utdanningsprogram når de analyserer, tolker og sammenligner tekster og utforsker tekstenes kontekster.

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får utforske faglige problemstillinger og arbeide kreativt for å finne svar på disse. Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i større arbeider, enten det gjelder lesing av lengre tekster eller utforskende arbeid med faglige problemstillinger. Læreren og elevene skal være i dialog om utviklingen elevene viser i norsk muntlig og skriftlig hovedmål og sidemål. Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2020, undervisvurdering).

Undervisvurderingen trekker fram at elevene skal utvikle utholdenhet i større arbeid med lesing, noe som får støtte hos Nussbaum (2016), Johansen (2019) og Sørhaug (2018). Elevene må lære seg at forståelse og meninger ikke er umiddelbart tilgjengelige i tekstlig arbeid.

Tidligere forskning kan brukes som argument, sammen med LK20, for at vi skal arbeide med utfordrende tekster i norskfaget (Johansen, 2019; Sørhaug, 2018; Kjelen, 2017; Skaftun og Sønneland, 2017; Sønneland, 2018). I utarbeidingen av mitt prosjekt har samtlige av de overnevnte vært viktige for mitt hovedanliggende, som er å undersøke hvordan elever interagerer med en 19 siders lang abstrus novelle på egen hånd. I prosjektet mitt er novellen problemet elevene i en Vg3 klasse skal løse. Med problemet, mener jeg at elevene skal utforske teksten, uten å få kontekstuell informasjon eller hjelp i arbeidet. Jeg vil i denne studien undersøke to podkaster med til sammen fem elever. Studien skal undersøke interaksjonen elevene har med novellen og hverandre, med hovedfokus på to av elevenes arbeidsprosess gjennom hele undervisningsperioden. I arbeid med tekster som problem, vil elever få testet seg i hvordan de går fram for å skape mening. Novellen tilbyr elevene en meddikterposisjon der tekstens underliggjøring (Sjkløvsikj, 1991) utfordrer elevene i å bygge egne forestillinger (Langer, 2011). Novellen utfordrer elevene i å skape mening i det usagte i de tomme rommene novellen tilbyr (Iser, 1978), og novellen krever at elevene bruker den performative literacy-kompetansen sin for å klare finne fram til potensielle og plausible tolkinger (Blau, 2003). Mitt masterprosjekt er fundamentert på Johansens (2019) argument om at litteraturen skal berike leseren med noe annet enn seg selv, og derav landet tekstvalget på novellen «Jeg sover» (1994) av Tor Ulven.



## 1.4 Problemstilling

Hensikten med denne studien er å utvikle kunnskap om hvordan elever på Vg3 tolker den abstruse novellen «Jeg sover» (1994) av Tor Ulven, og følgende problemstilling ligger til grunn for studien:

*Hvordan uttrykker Vg3-elever litterær kompetanse i et undervisningsopplegg der de leser, samtaler og skriver om en abstrus novelle?*

For å besvare problemstillingen min har jeg valgt å operasjonalisere problemstillingen i to forskningsspørsmål:

1. Hvordan håndterer elevene å møte motstand i tolkningsprosessen av novellen underveis i undervisningsopplegget?
2. På hvilke måter kommer elevenes litterære kompetanse til syne i undervisningsoppleggets sluttprodukt, en podkast om novellen?

Jeg er ute etter å undersøke både hvordan elevene forstår novellen og hvordan de forholder seg til det de ikke forstår. Flere litteraturforskere, deriblant Blau (2003) og Johansen (2019), påpeker at elevene må møte tekster som gir tilgang til noe annet enn seg selv. Den abstruse novellen vil kunne gi elevene tilgang til nettopp noe annet, og utfordre elevene i å forholde seg til det uavgjørige, det som er underliggjort (Sjkløvsikj, 1991). Elevene må bygge egne forestillinger (Langer, 2011; Iser, 1978), og de må selv sjonglere hensiktsmessig mellom estetiske og efferente lese måter (Rosenblatt, 1938). Hvilken litterær kompetanse som blir synliggjort i podkasten, vil særlig belyse elevenes performative literacy-kompetanse (Blau, 2003) og synliggjøre hvordan de håndterer utfordringer i tolkningsarbeidet. LK20s fokus på dybdelæring ligger til grunn for det andre forskningsspørsmålet mitt. Dette spørsmålet søker å se hvordan elevene klarer å bruke kunnskap fra et felt til et annet: fra å tolke novellen til å lage en podkast om den.

## 1.5 Oppgavens struktur og utforming

Prosjektet mitt er delt inn i åtte kapitler, hvorav kapittel 1 presenterer bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmålene for studien. Kapittel 2 redegjør for kunnskapsfeltet og tidligere forskning. Mine utvalgte teoretiske perspektiver presenteres i kapittel 3, før kapittel 4 redegjør for min lesning av den abstruse novellen «Jeg sover» (1994) av Tor Ulven. Kapittel 5 presenterer metoden og forskningsdesignet som er brukt for å undersøke problemstillingen. Kapittel 5 diskuterer også studiens reliabilitet, validitet og etiske

overveielser. I kapittel 6 vil analyse og funn presenteres med teoretiske kategorier inspirert av Blau (2003) og Iser (1978). Funnene fra kapittel 6 blir drøftet i kapittel 7 i lys av tidligere forskning og teoretiske kategorier. Siste kapittel inneholder noen avsluttende betraktninger rundt prosjektet. Her vil jeg oppsummere funn, se prosjektet med et kritisk blikk, og skissere noen implikasjoner for videre arbeid med lengre abstruse tekster som problem.

## 2. Kunnskapsfeltet og tidligere forskning

### 2.1 Hvorfor lese skjønnlitteratur i skolen?

Gee (2015) skiller mellom to begrep om hvordan vi utvikler oss i ulike diskurser: *tilegning* og *læring*. Tilegning er noe vi gjør ubevisst og som skjer naturlig i de miljøene vi befinner oss i. Det er slik vi for eksempel tilegner oss vårt første språk (Gee, 2015, s. 189). Læring er prosessen som involverer bevisst kunnskap og denne oppnås gjennom undervisning. Dette kan skje i skolesammenheng, men også gjennom andre spesifikke erfaringer som skaper refleksjoner og involverer forklaring og analyser (2015, s. 189). Hva elever har lært før de begynner på skolen, har innvirkning på hvordan de tolker skjønnlitterære tekster i norskfaget. De som har vært vant til å bli lest for, de som leser og samtaler om litteratur og andre hendelser hjemme, har et bedre utgangspunkt for å tolke tekster, enn elever som ikke har vært vant til det samme (Penne, 2013; Gee, 2015; Blau, 2003). Elevene bringer med seg primærdiskursen sin inn i klasserommet, der det skal foregå fagopplæring i felleskap. Dette omtaler Gee (2015) som problematisk, og skolen har en stor oppgave i å gi elevene like muligheter. Penne (2013) argumenterer, i likhet med Rosenblatt (1938), for at elever må få flere møter med estetiske leseopplevelser i klasserommet, nettopp fordi mange av elevene ikke leser lengre skjønnlitterære tekster utenfor skolen, og de mangler erfaring med litterære lese måter, som igjen er viktige både for å forstå, for å lese verden og seg selv (Penne, 2013).

For å gi elevene like utgangspunkt i skolen er det viktig å legge til rette for en god literacy-opplæring (Blikstad-Balas, 2016; Gee, 2015; Penne, 2013). Elevene trenger undervisning i hva som forventes og hvilke fremgangsmåter vi bruker i de ulike faglige sekundærdiskursene. Den norskfaglige diskursen møter elevene med krav til hvordan de skal være faglige, for eksempel når de skal tolke tekster. Nicolaisen (2005) skriver at en viktig oppgave for norskfaget er å legge til rette for at elevene skal utvikle tilgangskompetanse. Denne tilgangskompetansen kan omhandle å bevisstgjøre elevene i hvordan de forholder seg metabevist til seg selv, kontekst og tekst, og hvordan man kan reflektere rundt det man leser (Hennig, 2017), og dette er ikke noe vi kan ta for gitt at elevene mestrer (Gee, 2015). Penne (2013) skriver at uten metabevisthet og refleksiv tolkningskompetanse er det vanskelig å forholde seg til litteratur, og hun knytter fiktiv lesekompetanse til literacy-kompetanse. Dette støttes av blant annet Kjelen (2015), Hennig (2019) og Nussbaum (2016), og samtlige argumenterer for at en fiktiv lesekompetanse er viktig for å øve menneskets sosiale og demokratiske ferdigheter.

Flere studier fremhever at elever trenger trening i å lese og tolke skjønnlitteratur der teksten er i sentrum (Rosenblatt, 1978; Kjelen 2015; Fodstad og Thomassen, 2020; Sørhaug, 2018). Ifølge Bruner (1976) bruker vi ulike tenkemåter i ulike tekstlige arbeid, og han knytter litterære tolkninger til en syntagmatisk tenkning. Syntagmatisk tenkning krever en kontekst som bakgrunn for forståelsen, og er tenkemåten vi i hovedsak bruker når vi leser skjønnlitteratur. I og med at den er nær den hverdagslige tenkemåten, blir det ekstra viktig å få et metabevist forhold til den. Gjennom å lese skjønnlitterære tekster opplever vi ulike verdener, og vi må derfor tolke dens hendelser og handlinger innenfor kontekster som kan forklare deler i lys av helheter i den opplevde verdenen, og omvendt. Slik kan jeg si at elevene vil gjennom å tenke syntagmatisk øve seg på å forstå ulike perspektiver. Om elevene skal kunne forstå ulike perspektiver når de leser skjønnlitteratur, trenger de kunnskap om tekst, kontekst og lesing (Hennig, 2017). Samtidig er det viktig å bevisstgjøre elevene om at de må sette egne følelser og meninger på vent når de skal tolke tekster (Penne, 2013, s. 44). Videre beskriver Penne (2013) at elevene først må erkjenne og forstå den andres intensjoner og eventuelle følelser, noe jeg kan knytte til øving i empati. Nussbaum (2013) knytter empatien til etisk tenkning, og hun hever at mennesker som kan forestille seg hvordan andre har det, fungerer godt i offentlige debatter.

## 2.2 Undervisningsdesign for skjønnlitteratur

Rødnes (2014, s. 12) skriver om studier av litteraturdidaktisk arbeid i klasserommet, og hun hevder at både erfaringsbaserte og analytiske innganger i arbeid med skjønnlitteratur har sin klare plass i klasserommet. Litterære tolkninger skal inkludere opplevelsen som skaper rom for en utforskende undervisning. Dette innebærer en undervisning med fokus på estetiske lesninger (Rosenblatt, 1938). Sønneland (2018) gjennomførte en flerkasusstudie der hun undersøkte hvordan elever lot seg engasjere i litteraturundervisningen der teksten var presentert som et problem. Oppgaveinstruksen presenterte en tekst som en vanskelig tekst lærerne og forskerne ikke har funnet helt ut av, og elevene ble invitert til å hjelpe. Funnene i denne studien indikerer at det er mulig å skape engasjement ved å sette problemet i forgrunnen og invitere elevene til å ta i bruk sine diskursive ressurser i møte med tekster (Sønneland, 2018, s. 95). Gourvenec (2017) vektlegger også gevinsten av å lese tekster som problem. Dette krever at læreren holder seg i bakgrunnen, og lar elevene lede vei. Både Sønneland (2018) og Gourvenec (2017) påpeker at en god inngang for å lede elevene nært

teksten kan være å stille spørsmålene: *Hva tenkte du?* og *Hvorfor tenkte du akkurat det?* heller enn å presentere hva læreren selv tenker og hvorfor.

At en problembasert tilnærming til litteraturundervisningen kan engasjere elever, finner støtte i flere studier (Sønneland & Skaftun, 2017; Skaftun & Michelsen, 2017; Johansen, 2019), men å overlate elevene til å utforske tekster på egen hånd, kan fort forveksles med å utveksle subjektive meninger dersom de ikke får en tilstrekkelig opplæring i hva det vil si å lese tekster estetisk. Sylvi Penne (2012) påpeker at vi i Norge har for mye fokus på kos og trivsel ved lesing av skjønnlitteratur. Dersom lærere legger for mye vekt på hva elevene liker, kan tekstvalget raskt havne på lettfordøyelige, klisjefylte tekster, som kun bekrefter det leseren vet fra før og kjenner seg igjen i. En slik litteraturundervisning vil ifølge Torell (2002), Johansen (2019) og Blau (2003) være bortkastet.

### 2.3 Tolkingsfelleskap som treningsarena

Sosiokulturelle læringsteorier fremmer det utgangspunkt at vi lærer bedre i samspill med andre. Vygotskij (1986) bruker begrepet den proksimale utviklingssonen, som beskriver den sonen mellom det en lærende ikke klarer på egen hånd og det en klarer med hjelp fra andre. Ifølge Vygotskij (1986) vil læringssituasjoner der elever befinner seg i denne proksimale sonen gi størst læringsutbytte:

Vygotskij hevdet at den fremgangen i begrepsdannelsen som et barn oppnådde i samarbeid med en voksen, ville være et langt mer fintfølede mål på barnets intellektuelle evner. I denne sammenhengen brukte Vygotskij begrepet «den nærmeste utviklingssonen» det stedet der et barns empirisk rike, men uorganiserte spontane begreper «møter» det voksne resonnementets systematiske karakter og logikk.» (Vygotskij, 1986, s. 239).

Muntlige samtaler i undervisningen vil hjelpe elevene i søken etter mening i tekster, og de kan benytte seg av hverandre for å utvikle tolkningene sine. ”Samtalen om tekster er et umiddelbart nærliggende verktøy til å berbeide elementer i teksten og skape felles forståelse; det muntlige språket er knyttet til elevenes erfaringsbase og aktiveres som grunnlag for å bli fortrolig med skriftspråket og tekster” (Skaftun, 2020, s. 242 ). Elevene vil kunne teste ut resonnement gjennom å dele dem med andre, og de vil kunne utvikle disse resonnementene i samspill med medelevers delte tanker. Slik får de utnyttet tekstens meningspotensial. Skaftun (2020, s. 249) beskriver hvordan dialogen kan hjelpe elevene å utvikle en felles klarhet i det uklare i tekster, og det kan gi elevene mulighet til å tenke språklig, bruke sin egen stemme og får respons fra likemenn i faget. Slik knytter Skaftun (2020) potensialet muntlighet har i

undervisningen til literacy og tenking. Dette anser jeg som høyst relevant for studien min, der jeg undersøker hvordan et utvalg elever skaper mening i utforskende samtaler om en novelle.

### 3. Teoretiske perspektiver

Hovedformålet med denne studien er å undersøke hvordan elever i en Vg3-klasse uttrykker litterær kompetanse gjennom skriving og samtaler om den lengre abstruse novellen «Jeg sover» (Tor Ulven, 1994). De primære læringsaktivitetene i undervisningsopplegget er altså lesing, skriving og samtaler om litteratur. Prosjektet er forankret i en hermeneutisk forskningstradisjon og bygger videre på et sosiokulturelt læringsperspektiv.

Undervisningsopplegget bygger på et læringsteoretisk grunnlag som antar at vekslingen mellom individuelle aktiviteter og gruppeaktiviteter vil kunne føre elevene dypere inn i den skjønnlitterære novellen. Målsettingen er at elevene gjennom ulike aktiviteter vil forsøke å forstå både enkelte tekstutdrag og novellen som helhet. Ved at elevene gjør fortolkninger av novellen gjennom individuelle tenkeskrivingstekster, vil de systematisere og tolke teksten. Gjennom gruppesamtalene vil også elevene samarbeide om å forstå novellen, og da er de i interaksjon med den abstruse novellen, konteksten og hverandre.

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teoretiske perspektiver som har vært viktige i designet av undervisningsopplegget og som jeg vil bruke til å forstå hvordan elevene uttrykker litterær kompetanse når de leser en abstrus novelle. Elevene leser den samme novellen og de bringer med seg egne fordommer inn i de litterære tolkningsfelleskapene som vil påvirke hvordan de interagerer med novellen og hverandre. Jeg bruker flere teoretiske innfallsvinkler for å kunne svare på den overordnede problemstillingen. For å kunne redegjøre for elevenes litterære kompetanse, har jeg valgt å benytte meg av Blaus (2003) perspektiver, som jeg brukte i arbeidet med å skape analysekategoriene. Johansens (2019) teori om abstruse teksters potensial ligger til grunn for valget av å bruke Blaus (2003) modell for å analysere empirien i denne studien. For å se hvordan elevene fyller de uavgjørilige, tomme rommene i teksten, viser jeg til Iser (1978) resepsjonestetikk. Den tredje teoretiske inngangen jeg vil belyse er lesemåter, derav Rosenblatts (1938) inndeling i estetisk og efferent lesing, samt Kittangs (1976) tredelte inndeling av lesemåter.

#### 3.1 Litterær kompetanse

I denne studien er det elevenes litterære kompetanse jeg søker å forstå, og jeg vil følgelig redegjøre for begrepet og hvilke teoretiske perspektiver som ligger til grunn for min forståelse av litterær kompetanse. Litterær kompetanse er et etablert begrep innenfor fagfeltet litteraturvitenskap og litteraturdidaktikk (Kjelen, 2015). For å kunne redegjøre for begrepet

litterær kompetanse, finner jeg det hensiktsmessig å forklare kompetansebegrepet ut fra skolens styringsdokumenter. I LK20 inngår kompetansebegrepet i elevenes faglige læring og vurdering. Utdanningsdirektoratet definerer begrepet på følgende måte: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020, overordnet del). Hennig (2017, s. 75.) beskriver kompetanse som det vi har av kunnskaper, ferdigheter, evner, holdninger, interesser og verdier. Dette betyr at vi i skolesammenheng bør se på litterær kompetanse som mer enn det erfarne og skolerte lesere viser av faglig kunnskap i klasserommet (Hennig, 2017). Elevenes sosiale og kulturelle kontekst bør også tas i betraktning, og deres refleksjoner og kritiske utsagn bør inkluderes i når man skal studere deres uttrykte litterære kompetanse. Det betyr at man kan se elever som ytrer seg negativt i arbeid med tekster, som i besittelse av en kritisk literacy-kompetanse (Sønneland & Skaftun, 2022). Denne kompetansen kan studeres i sammenheng med hvordan de knytter den til litterære konvensjoner og tolkninger.

Litteraturviteren Culler (2002) formulerte begrepet litterær kompetanse og inkluderte leseres konvensjoner og kulturelle fellesskap i begrepet. Å være del av disse kulturelle fellesskapene krever at vi er delaktige, og ikke bare inntar passive posisjoner (Hennig, 2017, s. 39). Hennig (2017) påpeker at vi må la kulturen bli en del av oss, før vi kan påvirke den. For meg betyr dette at å undersøke elevers uttrykte litterære kompetanse bør inkludere kunnskap om det fellesskapet de er en del av. Det fellesskapet jeg i så måte bør vite noe om, er det norskfaglige diskursfellesskapet elevene skal vise kompetansen sin i. Denne kulturen søker jeg å undersøke gjennom observasjoner i klasserommet under hele undervisningsopplegget, og jeg har i forkant fått vite hvordan de har arbeidet med litteratur tidligere.

Hennig (2017, s. 75) har avgrenset begrepet litterær kompetanse til å inkludere leseferdighet, samt kunnskap om tekst, kontekst og lesing. Dette inkluderer å kjenne sjangerkonvensjoner for skjønnlitteratur. Culler (2002) sammenligner de litterære konvensjonene med språklige regler og ser det litterære systemet som en slags litterær grammatikk. Disse konvensjonene er en form for taus kunnskap vi anvender ubevisst. Ifølge Claudi (2013, s. 121) må lesere kjenne til de konvensjonene som man må følge for at en tolkning, eller en argumentasjon for en tolkning, skal være akseptabel for andre lesere, litteraturforskere og – kritikere. Slik jeg forstår litterær kompetanse er det en form for literacy-kompetanse, fordi kompetansen



beskriver hvordan vi leser og tolker tekster, og vår forståelse må sees i kontekst av sosiale og kulturelle forhold.

I og med at studien min skal undersøke hvordan elever tolker en abstrus novelle, trengte jeg en definisjon som beskriver hvilke egenskaper vi behøver når vi møter på utfordringer i tekster, og jeg har derfor valgt Blaus (2003) tredelte domenemodell for å redegjøre for egenskaper lesere trenger i arbeid med utfordrende tekster.

### 3.1.2 Sheridan Blaus tredelte domenemodell av litterær kompetanse

Blaus modell deler litterær kompetanse inn i tre deler: *tekstuell literacy*, *intertekstuell literacy* og *performativ literacy*. Tekstuell literacy referer til vår evne til å skape meninger, fortolke, stå i utfordringer og tenke kritisk når vi leser. Blau beskriver hvordan vår tekstuelle literacy guider oss: «Thus, our textuall literacy directs us in the study of literature to ask some form of the following questions: What does it say? What does it mean? And What does it matter?» (Blau, 2003, s. 204). Videre argumenterer Blau for at dette er spørsmål vi kan tilpasse til alle type tekster og opplevelser, dersom vi ønsker å tenke kritisk.

Den andre delkompetansen Blau (2003) beskriver er intertekstuell literacy, som handler om å ha kjennskap til tidligere tekster og til ulike sjangere og vår evne til å lese intertekstuell. Elevenes sjangerkunnskap og hvor mye de har lest før, vil påvirke hvordan de interagerer med den abstruse novellen. I følge Bakhtin er alle tekster intertekstuelle (1998), og dersom man ikke kjenner til de intertekstuelle referansene i en tekst, leses den ganske annerledes enn om man kjenner dem. Når elever kjenner til teksters kontekstuelle informasjon, kan det gi elevene kunnskap om samfunn og kulturer (Blau, 2003, s. 208), men elevene kan også lett la seg føre av kontekster og slik glemme å vise til tekstutdrag når de deler sine tolkninger (Johansen, 2019). I slike tilfeller kan elever også bli forhindret i å fylle tekstens tomme rom (Iser, 1978).

Den siste delkompetansen kaller Blau (2003) performativ literacy. Han identifiserer performativ literacy slik: «the quality of a reader´s performance in existing textual literacy in transactions with challenging literary texts and in acquiring the intertextual literacy that supports such transactions» (Blau, 2003, s. 208). Blau fremhever her at lesere må besitte en tekstuell og en intertekstuell literacy-kompetanse for å kunne forstå abstruse tekster. Han påpeker at lesere kan støtte seg på sin intertekstuelle kompetanse for å kunne nyttiggjøre sin tekstuelle kompetanse i møte med vanskelige tekster. For denne studien betyr det at elevene må kunne noe om novellesjangeren for å kunne stille meningsfylte tolknings spørsmål. Videre

beskriver Blau (2003) at det er hvordan leseren presterer i tolkningsarbeidet med vanskelige tekster at den performative literacy-kompetansen kommer til syne. Blau (2003) har identifisert syv egenskaper innenfor performativ literacy, som kan skille gode og mindre gode lesere: 1) evne og vilje til å lese oppmerksomt og fokusert, 2) vilje til å utsette konklusjoner, 3) evne til å ta sjanser, 4) toleranse for nederlag, 5) toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet, 6) intellektuell raushet og feilbarlighet og 7) metakognitiv bevissthet. Lesere som har en god performativ kompetanse er autonome lesere som lar seg engasjere også når tekster utfordrer. I og med at jeg har valgt å undersøke elevenes litterære kompetanse med utgangspunkt i Blaus (2003) modell, vil jeg følgelig redegjøre for de syv egenskapene elevene tar i bruk når de skal tolke abstruse tekster. Jeg vil kort beskrive hvordan de ulike delkompetansene gjør seg gjeldende når vi leser skjønnlitterære tekster.

Til tross for at undersøkelser viser at elever ikke leser skjønnlitteratur i like stor grad som tidligere (Blikstad-Balas, 2016), tar mange for gitt at elever skal besitte en evne til å *lese oppmerksomt og fokusert*. Det å konsentrert lese lengre tekster kan være en stor utfordring for elever, og selv om lesekondisen vår er trenbar, kan det å komme seg gjennom ei lengre abstrus novelle bli vanskelig for enkelte.

Blau (2003) skriver at det som ofte skiller gode litterære lesere fra mindre gode lesere er *evnen til å utsette konklusjoner*, og det som kjennetegner mindre trente lesere er at de konkluderer raskt og gjerne uten belegg fra teksten. Å *våge å dele sine personlige tolkninger* kan for mange være skremmende, fordi de ikke vet hvilken respons de vil få fra andre. Blau (2003) påpeker også at de som kan mye om hvordan man tolker litterære tekster og om sjangerkonvensjoner, også vil ha *høyere toleranse for nederlag*. Å feiltolke kan bli avvist av lyttere. Mindre kompetente lesere kan for eksempel, i fare for å måtte presentere en potensiell feiltolkning, gjemme seg bak argument om at de ikke liker å lese eller tolke tekster. Slik slipper de å avsløre at de opplever litterært arbeid som vanskelig. Men dette perspektivet kan jeg argumentere for at elever som våger å dele en tolkning, bruker den performative kompetansen sin. Når man tolker vanskelige tekster må man *forholde seg til tvetydigheter, paradokser og usikkerheter*, noe som krever at de bruker både teksten, sin tekstuelle og intertekstuelle kunnskap, samt forholder seg åpent til at det finnes mer enn én tolkning.

Å *kunne ombestemme seg og å verdsette andres tolkninger* er en viktig egenskap i arbeid med å tolke skjønnlitteratur (Blau, 2003). Dette er også en viktig når elever arbeider i sin proksimale utviklingszone, fordi de må verdsette og kunne nyttiggjøre seg hjelpen de får. Å *være intellektuelt generøs* handler om å benytte seg av å tro og tvile, når man tolker tekster

(Blau, 2003). Dette betegner Samoilo og Myren-Svelstad (2020) som en kritisk literacy-kompetanse. Lesere som er generøse overfor andre har ofte en evne til å reflektere rundt ulike tolkninger for å utvikle perspektivene sine (Blau, 2003).

*Metakognitiv bevissthet* handler om kapasiteten til å overvåke og følge sin egen leseprosess (Blau, 2003). Gode lesere er i stand til å overvåke framveksten av sin egen forståelse når de beveger seg gjennom en tekst, de ser selvkorrigerende som nødvendig, og de gjenkjenner når de må lese om igjen eller når de må bytte fokus for å komme lengre i tolkningen sin. Slike kompetente lesere kan lettere føle seg vellykket i arbeid med vanskelige tekster, fordi de har en bevissthet rundt sin forståelse, og de anerkjenner sine egne ressurser og klarer å om dirigere fokuset på leseprosessen. For å kunne ytre seg som metakognitivt bevisst, holder det ikke å kun nyttiggjøre seg sin performative literacy-kompetanse. De må ha kjennskap til de tre domene Blau (2003) deler litterær kompetanse inn i, for å kunne evaluere og anerkjenne sine leseferdigheter.

Slik jeg forstår Blau, er de performative egenskapene han beskriver viktige for den type undervisning Johansen (2019) ønsker at skolen skal legge opp til. Elevene trenger å øve opp den performative kompetansen sin og bruke den når de skal lese estetisk, tolke, skrive og samtale om skjønnlitteratur. Elever som klarer å nyttiggjøre seg sin performative kompetanse når de skal ytre seg om skjønnlitteratur, og samtidig befester opplevelser og tolkninger i teksten, vil bli aktive meddiktere i det usagte i tekster, og de vil sammen med teksten skape mening (Iser, 1978). For prosjektet mitt har performative kompetanse vært viktig, i og med at undervisningsdesignet tar utgangspunktet i en fremmed, abstrus novelle. Novellen «Jeg sover» krever at elevene bruker den performative kompetansen sin, og de må gå i dialog med teksten for å skape mening ut fra lesningen av novellen.

### 3.2 Abstruse litterære erfaringer

Johansen (2019) skriver i boka *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv* om hvorfor elever skal lese utfordrende tekster i skolen. Han mener at det ikke holder å lese litteratur, men at skolen må vektlegge å lese det han omtaler som *abstruse tekster*.

Abstrus betyr vanskelig å forstå og har medbetydninger som ubestemt, vanskelig tilgjengelig, gåtefull, svevende og kryptisk og det kommer fra det latinske ordet *abstrudere* betyr å støte bort (Johansen, 2019, s. 172). Å abstrudere knytter han til det som skjer i skolen når elever møter tekster de ikke forstår, samt at utilgjengelige tekster støter bort eleven. «Abstruse

tekster kan blive elevernes mulighed for at få adgang til selvoverskridelsen, udeheden og den æstetiske storhed, som de ikke nødvendigvis selv ønsker, men som de - sotto voce - skal tvinges til” (Johansen, 2019, s. 172). Begrepet adgang tolker jeg til å bety det samme som Nicolaysen (2005) omtaler som tilgangskompetanse, og handler om elevenes strategier for å klare å tolke abstruse tekster. Slik jeg tolker det, handler selvoverskridelse om elevenes evne til å overgå seg selv, som i undervisningssammenheng handler om å utvide perspektiver og lære noe nytt om seg selv. Udehet tolker jeg som det å gå utenfor komfortsonen og utsette seg for fremmede erfaringer, og estetisk storhet er belønningen elevene kan føle når de skaper mening i tekster som i det utgangspunktet var vanskelig å forstå.

Johansen (2019) mener tekster skal defamilisere leseren, det vil si, presentere noe fremmed, som får leseren inn i en utetheit leseren ikke har erfart før. Sjklovskij (1991) beskriver denne utetheiten som tekstens underliggjøring, og det er når leseren kommer seg forbi de hindringer som står i veien for å forstå teksten, at den estetiske storhet kan oppleves. Johansen (2019) omtaler lesningen som en reise der leseren kommer hjem etter en slik opplevelse, mer kunnskapsrik enn tidligere. Når man leser om noe som det ikke finnes en rasjonell forklaring på, som for eksempel noe overnaturlig, irrasjonelt uforklarlig, opplever leseren en uro, en forundring eller tvil, og da blir leseren defamilisert (Johansen, 2019). Når leseren opplever å bli defamilisert, må hen ta i bruk sin litterære kompetanse for å kunne skape mening i abstruse skjønnlitterære tekster (Blau, 2003). Johansen beskriver å tolke abstruse tekster som en reise: *hjemme-ude-hjem* (Johansen, 2019, s. 51). Denne reisen starter *hjemme*. Ved å lese teksten blir leseren sendt *ude* i noe fremmed. Når leseren har skapt mening i dialog med teksten, har leseren fått utvidet sin forståelse, og har da kommet *hjem* mer kunnskapsrik enn før lesingen. For meg er dette viktig, fordi min forskningsinteresse ligger rundt hvordan elevene leser abstruse tekster. Denne formen for læring kan vi plassere i et hermeneutisk læringsperspektiv.

Litteraturforskere som Torell (2002) og Blau (2003), påpeker at tekstene elevene møter i skolen ikke må være for enkle. Torell argumenterer for at tekstene må utfordre elevene og bygger dette på Vygotskijs (1986) proksimale utviklingszone. Elevene må ha noe å strekke seg etter, og samtidig ha forutsetninger for å forstå teksten for eksempel sammen med medelever. Johansen (2019) er, slik jeg leser, ikke like opptatt av de individuelle tilpasningene. Han er mer opptatt av at samtlige elever skal lese tekster de ikke forstår etter første gjennomlesning, da det kan være enklere å dele tolkinger i et miljø der alle synes tekstene er vanskelige (2019).

Blau (2003) påpeker at vanskelige tekster i seg selv, er et kriterium for å ønske og lese:

The only texts worth reading are texts you don't understand. Because if you understand a text as soon as you read it, you must have understood it before you read it, so you didn't have to bother reading it in the first place. (Blau, 2003, s. 24).

Skal elever velge å lese noe, bør det kunne utfordre forståelsen deres og gi dem tilgang til nye perspektiver, noe som også er et viktig poeng hos Johansen (2019). Han påpeker at den fallende interessen for litteraturlæsning hos elevene kan ha sammenheng med at tekstene de leser er for enkle (Johansen, 2019).

Johansen (2019) understreker viktigheten av å bygge en arena der elevene kan åpne opp tekster, tolke og søke etter mulige tolkninger og svar i tekstene. Fokuset skal, ifølge Johansen (2019), ikke ligge på å lete etter det riktige svaret, men at man lærer noe om seg selv i møte med det ukjente. Slike arenaer omtaler Smidt (2018) som et *mulighetsrom* og en sosial scene, der ervervelse av ny innsikt og kunnskap skal finne sted gjennom å prøve ut roller, stemmer og posisjoner (Smidt, 2018, s. 72).

Johansen (2019) påpeker at det ikke er elevene selv som skal bestemme hvilke tekster de skal lese. Dette finner jeg støtte i hos Alexander (2005). Alexander (2005) mener lesing må sees i et livslangt løp, der lesere må få tekster tilpasset deres lesekompetanse. Johansens (2019) studie viser at å utsette elevene for tekster som er abstruse for alle, slår positivt ut for de som i utgangspunktet synes det å tolke tekst er vanskelig. Mens Alexander (2005) peker mot at elever må møte tekst på sitt nivå, fant Johansen at vanskelig litteratur bedret den uttrykte fagkompetansen hos alle elevene, nettopp fordi heller ikke de "flinke" elevene hadde noen fasit. Johansen (2019) utfordrer på denne måten differensieringen gjennom valg av type tekst i litteraturundervisningen. Tilpasset vanskegrad på tekster trenger ikke bety ulike tekster, men lærere trenger heller større kunnskap om elevenes litterære kompetanse og om de ulike lese måter de må møte teksten med for å øve dem i fellesskap. Dette vil hjelpe de elevene som ikke har verktøyene for å lese og tolke på egen hånd å få tilgang på norskfagets sekundærdiskurs (Gee, 2015).

### 3.3 Resepsjonestetikk

Resepsjonestetikken handler om hvilke faktorer som styrer resepsjonen – altså mottakelsen og forståelse – av litterære verker (Claudi, 2017, s. 112). Isers (1978, s. 107) teori beskriver hvordan leserprosessen sees på som en interaksjon mellom leseren og teksten. Han presenterer begrepet *tomrom* eller *tomme plasser* etter inspirasjon av litteraturteoretikeren Roman

Ingardens ubestemthetssteder (Claudi, 2017). Begrepet *tomme rom* og *tomme plasser* er sentralt i Iser (1978) teori. Han beskriver at tomme rom og tomme plasser kan dreie seg om konkrete beskrivelser som utelater viktige detaljer, men også uskrevne relasjonelle og emosjonelle detaljer. Meningen i teksten oppstår i interaksjon med leseren, og leseren binder de skrevne tekstdelene sammen ved å fylle de tomme plassene. Iser (1978) omtaler begrepet *ubestemtheter* som det som skaper en *appellstruktur* i teksten, der leseren inviteres inn som meddikter. Disse ubestemthetene kan sammenlignes med de Sjklovskij (1991) omtaler som uavgjørigheter. Videre bruker Iser (1978) begrepet *konkretisering* for å beskrive hvordan leseren virkeliggjør det meningspotensial som finnes innskrevet i teksten. Dette skjer ved at leseren forbinder tekstelementene på sin bestemte måte (1978). Måten teksten bindes sammen på påvirkes av leserens forforståelseshorisont, og størrelsene på ulike tomrom og tomme plasser avgjør hvor mange ulike konkretiseringer som kan finne sted. Iser (1978) presenterer teksten som et nytt fenomen som, i møte med en leseres forforståelseshorisont, kan lære leseren noe om verden og livet og utvide ens forståelse. Samtidig er en fiktiv tekst avhengig av dens meningspotensial, og kan ende opp med flere ulike tolkninger. Slik blir Iser (1978) teori hermeneutisk, der teksten utvider leserens forståelse (Gadamer, 2010).

Den abstruse teksten utfordrer leseren i å fylle de tomme rom og plasser tekstens appellstruktur legger opp til. Iser (1978) peker også på hvordan flere lesninger av samme tekst kan påvirke og utvikle hvordan vi fyller de tomme rommene, fordi vi ved første gjennomlesning kan overse flere ubestemtheter:

Ved en andengangslesning er man udstyret med en væsentlig større informasjon om teksten, især når den tidsmessige afstand er relativt kort. Denne nytilkomne informasjon er forutsetningen for, at de uformulerende relationer mellom de enkelte tekstsituationer, så vel som de muligheter for en sammenkædning, der herigennem åbner sig, nu kan udnyttes annerledes, måske tilmed mere intensivt. (Iser, 1978, s.111).

Slik jeg tolker Iser (1978) teori, legger den opp til en mer utforskende litteraturundervisning, og kan brukes som argument for å lese samme tekst flere ganger i skolesammenheng. Dersom målet er å utvikle elevers forforståelseshorisonter og ruste dem til å bli kompetente deltakere i skolens sekundærdiskurser, vil en litteraturundervisning med fokus på elevenes tolkninger lære elevene mer enn en testbasert fasitpreget undervisning. For meg har det vært viktig i utarbeiding av undervisningsdesignet mitt, da jeg ønsker å se hvordan elevene greier å tolke den abstruse novellen, uten å kjenne på det asymmetriske kunnskapsforholdet mellom lærer og elev (Hennig, 2017). Min intensjon har vært å la elevene tolke den abstruse novellen uten at lærerens tolkning i for stor grad blir styrende.

### 3.4 Når tekst og leser sammen skaper mening

De fleste litteraturteoretikere og litteraturforskere beskriver lesing av skjønnlitteratur som en interaktiv prosess mellom leser og tekst (Hennig, 2017; Kjelen, 2015; Nussbaum, 2016). En annen uskreven sannhet vi norsklærere tar for gitt, er at skjønnlitteratur krever en annen lese måte enn faglitteratur, og sentrale litteraturforskere har begrepsfestet den doble lesemetoden skjønnlitteratur krever (Steffensen 2005; Kleve & Penne 2011). Rosenblatt (1938) omtaler to ulike lese måter vi inntar når vi leser litteratur: *effe rent* og *estetisk lesing*. Efferent lesing er en posisjon lesere inntar når de skal lete etter spesifikk informasjon i en tekst, mens de leser teksten estetisk når de fokuserer på opplevelsen og de følelser og reaksjoner som oppstår i møte med teksten. Rosenblatt (1938) beskriver ikke disse to lese måtene som motsetninger, men heller som ulike leseposisjoner vi inntar og veksler mellom i møte med en tekst. Langer (2011) har videreført Rosenblatts teorier og hun omtaler hvordan leseren i møte med litteraturen bygger egne forestillingsrom: «Envisionments are textworlds in the mind that differ from individual to individual. They are a function of one's personal and cultural experiences, one's relationship to the current experience, what one knows, how one feels, and what one is after» (Langer, 2011, s. 10). I disse rommene utvikler elevene evnen til å forstå andres perspektiver, følelser, tro og kulturer, samtidig som de også lærer noe om seg selv. Dersom man i undervisningen ikke driver en tilstrekkelig opplæring, vil en estetisk opplevelse raskt kunne forveksles med en personlig opplevelse, der teksten kommer i bakgrunnen for subjektive meninger (Penne, 2013).

Kittang (1976) beskriver at vi kan innta flere ulike leseposisjoner i møte med tekster, og når leseren går inn i en posisjon blir noe leselig og noe annet uleselig. Han betegner de tre lese måtene som en sympatisk, en objektiverende og en symptomal lese måte, og han skriver at: «Det som gjer det mulig å betrakte disse tre formene som fundamentale forståingsstrukturar, er at dei kviler på ulike syn når det gjeld forholdet mellom den litterære teksten og det poetiske subjektet, eller mellom litteratur og menneskeleg praksis reint allment» (Kittang 1976, s. 17). Videre skriver Kittang at disse forståelsesstrukturene ligger der som tause forutsetninger for det arbeidet som blir utført. Med en forståelse av at forfatteren deler et budskap gjennom teksten til en leser, kommer leserens tolkning og opplevelse i bakgrunnen, samtidig som forfatterens tenkte budskap delvis tar fokuset vekk fra teksten. Det kaller vi en sympatisk lese måte, og ved å lese sympatisk kan kontekstuell informasjon overskygge tekstlige elementer. Ved å innta en objektiverende lese måte gir tekstens form tilgang til estetiske opplevelser, og Kittang (1976, s. 33) beskriver at teksten blir

forskningsobjektet i en formfokustert og detaljert nærlesning. Dersom den objektiverende lese måten dominerer, kommer kontekstuell informasjon i bakgrunnen, og slik kan leseren gå glipp av viktige perspektiv. Den siste lese måten Kittang (1976) beskriver, kaller han den symptomale lese måten, som han beskriver, i likhet med Bakhtin (1998), som at teksten blir analysert og tolket som en samklang av mange stemmer og mange taler. Kittang (1976) beskriver også, i likhet med Rosenblatt (1938), at man taper noe dersom man kun leser teksten ved bruk av en lese måte. Min forskningsinteresse ligger i retning av å undersøke hvordan elevene nyttiggjør seg lese måtene for å skape en forståelse av novellen, samt hvilke tolkninger som oppstår i dialog med tekstens tomme rom (Iser, 1978) og hvilke forestillinger elevene skaper i disse tomme rommene.

### 3.5 Podkast som formidlingskanal i et dybdelæringsperspektiv

Med utgangspunkt i Vygotskijs (1986) sosiokulturelle læringsteori og Bakhtins (1998) språkteorier er det i samtaler mellom elevene at mening blir til. Elevene får utviklet sin litterære kompetanse gjennom å samtale med andre, og de får testet ut hvordan tolkningene deres fungerer. LK20 har som mål at elevene skal kunne nyttiggjøre seg kunnskap fra et felt over i et annet:

Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2020, kompetanse i fagene).

Det at elevene skal kunne bruke kunnskapen sin i andre sammenhenger er altså et mål for opplæringen i skolen. Samtaler om litteratur møter vi i ulike sammenhenger utenfor skolen, og podkast er et medium som ofte blir brukt til å formidle leseropplevelser.

Dversnes og Blikstad-Balas (2023) skriver i artikkelen *The potential of Podcasts for Exploratory Talk in High School*, om potensialet podkastmediet har for utforskende samtaler på ungdomsskolen. Argumentet for å bruke podkast i skolen handler om at mediet øver elevene i å bli metabeviste. De fant ut at elevene ble mer bevisst gjennom å bruke podkast for å samtale om litteratur. Ved å lytte til egen innspilling gikk de i dialog med sin egen stemme og rekonstruerte sine egne ytringer (Dversnes og Blikstad-Balas, 2023).



Flere studier viser kommunikasjonen mellom lærere og elever i klasserommet, og noen viser at lærerens stemme dominerer i klasserommet (Mercer og Dawes, 2008; Nesari, 2015). Alexanders (2008) studie viser hvordan klasseromsundervisningen er dominert av IRE-mønstre, ved at læreren styrer samtalen og gir respons på elevenes ytringer. Jeg har i dette kapitlet argumentert for at slike mønstre ikke fremmer en god utvikling av litterær kompetanse. Elevene kan oppleve at lærerens respons fungerer som en hindring, og elever kan miste troen på at deres egne tolkninger er riktige. Elevene trenger å skape et mulighetsrom der de kan teste ut stemmen sin og rekonstruere ytringene sine flere ganger. Dversnes og Blikstad-Balas (2023) argumenterer for at elevene kan finne dette mulighetsrommet i podkasten som formidlingskanal.

Slik jeg ser det, er podkast et medium som kan fungere godt for å kunne belyse elevers kompetanse, og i denne studien nærmere bestemt litterær kompetanse. I følge Vygotskij (1986) og Bakhtin (1998) lærer vi gjennom å bruke språket, og i en vanlig klasseromsamtale vil elevene lære mens de uttrykker seg. Dette vil kunne vise delkompetansen deres, og klasseromsamtaler alene vil ikke kunne gi et helhetlig bilde på elevenes litterære faglighet. I og med at elevene vil kunne utforske sin egen stemme og kunnskapen sin gjennom å ta i bruk en podkast, vil de kunne få et mer metabevisst forhold til egen kompetanse, og slik kunne gi dem muligheten til å rekonstruere egne ytringer, slik at de kan deles på en god måte for andre. Elevers metabevissthet henger også sammen med dybdelæringsperspektivet i LK20, som inkluderer å anvende sine litterære ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. Skal elevene kunne bruke kunnskapen sin på andre felt, vil de være avhengig av å vite noe om hva de mestrer og ikke.

Jeg har i dette kapitlet redegjort for ulike teoretiske tilnærminger til studien min, som har vært viktige for hvordan jeg har utarbeidet undervisningsdesignet mitt og hvordan jeg følgelig vil analysere og forstå empirien min.



## 4. Mitt møte med «Jeg sover»

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for min tolkning av novellen «Jeg sover» av Tor Ulven. Min tolkning av novellen påvirker det undervisningsforløpet jeg har designet til denne studien, og den vil påvirke hvordan jeg leser og tolker empirien min. Novellen er på 19 sider og tilfredsstillende kravene jeg hadde til valg av tekst. Den er abstrus, novellens appellstruktur gir mange tomme rom leseren må fylle, og leseren må tåle å stå i flere uavgjørige møter med novellen, som utfordrer elevenes performative literacy-kompetanse. I presentasjonen av mitt møte med novellen, vil jeg fokusere på en gjentakelse som skaper rom for flere potensielle tolkninger, tematiske tendenser, den utfordrende fokaliseringsinstansen og novellens språklige oppbygging. Jeg vil imidlertid først gi noe kontekstuell informasjon om novellen og presentere et kort handlingsreferat.

### 4.1 Novellen «Jeg sover» av Tor Ulven

Novellen «Jeg sover» av Tor Ulven ble utgitt i novellesamlingen *Vente og ikke se* i 1994. «Jeg sover» kan leses som en ekfrase av bildet «Nighthawks» malt av Edvard Hopper i 1941. Krieger (1956), her gjengitt hos Lothe (1995), mener at «ekfrasens egentlige hensikt er å føre leseren av verbal kunst (som baserer seg på arbitrære tegn, og som er bundet til det å forandre seg og bli til) nærmere den opplevelsen et statisk væren som billedkunsten kan gi» (s. 56). Maleriet er kjent for sin visuelle framstilling av ensomhet i byen, noe som også kan sies å være en gjenkjennbar tematikk i novellen. Bildet og novellen fungerer godt uavhengig av hverandre, men jeg valgte å inkludere bildet som et ledd i undervisningsopplegget, fordi det kunne brukes som støtte for de som syntes det var vanskelig å få oversikt over persongalleriet i novellen.

I novellen møter vi en jeg-person, en person som blir omtalt som «utyske», som er i samme bopel som jeg-personen og fire mennesker på en kafe. Handlingen utspiller seg gjennom at jeg-et sitter i vinduet og ser på fire mennesker på en kafe. Jeg-et får ikke sove, og hun søker underholdning i å observere dem på kafeen. Alt hun kan gjøre for å bringe seg selv i søvn vil kunne vekke utysket, noe som ikke er ønskelig. De fire menneskene på kafeen møter leseren gjennom intern fokalisering. Leseren får ikke lære dem å kjenne gjennom navn, men jeg valgte å gi dem titler etter hvordan de beskriver hverandre: en fet mann, en penkledd mann, en servitør og en rødhåret dame. De omtales i tredjeperson som han og hun, noe som forsterker opplevelsen av at det er en annen som har fortellerstemmen. Det foregår lite interaksjon mellom personene på kafeen, og det leseren får tilgang til av informasjon er gjennom deres

indre monologer. Tanker om døden kommer til syne i alles indre monologer gjennom elementer leseren kan tolke med doble betydninger. Novellen slutter med at jeg-et får til å sove rett etter at det unge paret har forlatt kafeen, og jeg-et beskriver et skuddlignende smell, som overlater leseren i nok et uavgjørlig tomt rom, der man må stille seg spørsmål om det bare er en eksosspotte, slik teksten foreslår, eller er det noen som blir skutt?

Novellen er på 19 sider, den er inndelt i 19 avsnitt og i hvert avsnitt skifter fokaliseringsinstansen. De hyppige skiftene skapte forvirring, og jeg forsøkte å skape en oversikt over hvem sine tanker jeg leste og hvorfor jeg-fortelleren var synlig i enkelte avsnitt, mens jeg måtte få grep om en hun og en han i andre avsnitt. Jeg opplevde teksten som fremmed, og jeg ble, slik Johansen (2019) ville beskrevet det, defamilisert. Novellen krevde flere gjennomlesinger for å finne ut hvilken fokaliseringsinstans jeg fulgte og hvem som var forteller. Jeg fant det hensiktsmessig å lage en tabell som viser denne oversikten, slik at jeg kunne bruke den videre i analysen min. I det andre avsnittet klarte jeg ikke plassere fokaliseringen, noe jeg mener bekrefter novellens fokalisering som en uavgjørlighet.

Tabell 1 viser en avsnittsoversikt over fokaliseringen i novellen «Jeg sover» (1994).

Fokaliseringsinstans	Avsnitt nummer:
Jeg-et	1, 5, 9, 13, 17, 19
Den fete mannen	3, 6, 11, 16
Den unge mannen	4, 10, 15
Den rødhårete damen	7, 12, 18
Servitøren	8, 14
?	2

## 4.2 Novellens tematiske tendenser

Novellen tar opp eksistensielle spørsmål om døden, eksistensen og det forgjengelige, noe Ulven var kjent for å skrive om (Andersen, 2003, s. 536).

«Den konkrete sansning er like viktig hos Ulven som hos de nyenkle poetene. Men det er som om de «realistiske» bildene av verden fungerer i hans poesi som *memento mori*-motivene hos barokkdikterne, bare med en omvendt funksjon. Poesien er insisterende påminnelser om livet, men sett og betraktet fra en synsvinkel der døden allerede er de gyldige perspektivet» (Andersen, 2003, s. 538).

Memento-mori betyr «husk at du skal dø», noe som ligger nært jeg-personen. Slik jeg tolker novellen, er døden tett på jeg-fortelleren. Hun blir påminnet livet gjennom iaktakelsen av

menneskene på kafeen, mens utysket som ligger i leiligheten og som er ved enden av livet, bringer døden nær, og det virker ikke som om jeg-et ser helt meningen i å leve det livet hun lever:

Men når vi kommer til et punkt hvor vi tror vi ikke holder ut lenger, ikke en uke, ikke en dag, ikke en time, ikke et minutt, ikke et sekund lenger, men vi sier til oss selv, Bare et sekund, et minutt, en time, en dag, en uke til, så er det slutt, så gir vi oss over, men det er aldri slutt, vi gir oss ikke over, vi holder ikke ut, ikke bare i uker, men i måneder og år og tiår, vi tåler altfor mye, vi holder ut altfor lenge, det er ulykken. (Ulven, 1994, s. 22-23).

I det ufortalte i utdraget får jeg som leser en opplevelse av at det å holde ut livet er meningsløst, ved at hun beskriver det som «en ulykke». Dette knytter jeg til en suicidal tematikk, og jeg undrer meg over om hun ønsker å forlate livet.

Den rødhårete kvinnen deler også noen tanker om døden. Hun beskriver den unge mannen, som jeg har tolket til å være hennes kjæreste, som en følelsesløs mann. Ifølge henne tror han at han fortsatt har taket på henne, men hun beskriver sine følelser for ham som iskalde, før hun referer til et mord:

Var det ikke en kvinne, tenker hun, som myrdet en av disse revolusjonslederne i badekaret, hun lot som hun kom inn med et brev og stakk kniven i den nakne mannen, med kald beregning, og blodet hans rant ut i vannet, og ble til røyklignende virvler og tåker, slik bevisstheten hans ble tilrøysket og tåkelagt mens han døde, og de revolusjonære skraphandlerneglene hans klorte hjelpeløst mot badekarkanten; var det ikke, tenker hun, en poet som skrev et hyllestidikt til den kvinnen før han selv ble sendt til skafottet? Men det er bare tanker, tenker hun; hvorfor foregår det aller meste bare i tankene? (Ulven, 1994, s. 9).

Den rødhårete kvinnen stiller seg spørsmål om hvorfor man bare tenker på å gjøre handlinger i stedet for å gjennomføre dem. Jeg stiller meg spørsmål om kvinnen har holdt ut med den unge mannen litt for lenge, slik jeg-et har holdt ut livet. Samtidig tolker jeg det som hun ønsker han død, og at hun ergrer seg over at hun ikke bringer tanken over i handling.

Den fete mannen drar også tankene sine i retning eksistens:

Ved hjelp av teskjeen, synsevnen og erfaringen med dette fenomenet, kan han kjenne hvordan sukkerbiten, nå gjennomtrukket av kaffe, gradvis løses opp, først i mindre klumper, så i stimer av frittflytende krystaller, som vanlig farin, sirkulerende i den halvtømte kaffekoppens kunstige, av ham selv frembragte strømvirvler, til også disse (krystallene) er fullstendig oppløst i den lunkne, brunsvarte væsken. Det var noe han leste i en søndagsavis engang, om en filosof som levde for et par hundre år siden, og som ikke trodde på sjelen, eller noen form for udødelighet, han mente at alt besto av atomer, men elskerinnen hans døde før ham, og da tenkte han seg at hans (filosofens) atomer, når den tid kom, ville blande seg med hennes atomer. Hvis han nå begynner å røre i den andre veien, *mot* klokken i stedet for *med* den, slik han gjør, så vil ikke sukkeret derfor begynne å fortette seg igjen, den vil ikke bli til

skyer av krystaller, ikke klase seg sammen til klumper, klumpene vil ikke føye seg sammen til en sukkerbit, som kaffen vil trekke seg tilbake fra, slik at han kan fiske den opp, like hvit og hel som da han slapp den ned i koppen. (Ulven, 1994, s. 19-20).

Her kommer tematikken om eksistensielle spørsmål til syne, men jeg stiller meg også flere spørsmål. Angrer han på noe? Har han et ønske om å starte på nytt? Han understreker at han ikke kan reversere den oppløste sukkerbiten til å bli hel og hvit igjen, ved å røre kaffen motsatt vei. Jeg som leser sitter igjen med en følelse av at vi mennesker av og til bare må akseptere at det som er gjort, er gjort, og at vi ikke kan reversere tiden.

Servitørens indre monolog handler også om det eksistensielle, men her i sammenheng med å skulle bli noen andre enn seg selv:

Men er det egentlig det han vil? tenker han, altså virkelig *være* den andre mannen? For da måtte han jo først miste seg selv, altså ikke lenger ha noen som helst fornemmelse av å være den han nå er, og da, resonnerer han, ville han jo på sett og vis være så godt som død, han måtte selv dø for å bli den andre, og han vil ikke dø (som den han er), så svaret på spørsmålet (om han virkelig vil være mannen i den fine dressen) er, ved nærmere og forbauset ettertanke, Nei. (Ulven, 1994, s 16).

Servitøren møter seg selv i monologen. Når han tenker: «Ved nærmere og forbauset ettertanke, Nei.», viser han at han er overrasket over at han ikke har et ønske om å være den penklede mannen likevel. Servitøren tenker også på døden: «han, måtte selv dø for å bli den andre, og han vil ikke dø (som den han er)». Når han legger til (som den han er), ligger det et ønske der, om at han ønsker å bli en bedre utgave av seg selv før han kan dø. Det er som om han har noe ugjort, noe han fortsatt skal utrette i dette livet før han kan gå i døden.

En annen tematikk vi møter på i novellen «Jeg sover», er tærende relasjonelle forhold. Utysket omtales i samtlige avsnitt der forkalieringsinstansen ligger hos fortelleren, som en hindring for å kunne utføre alle de søvnfrembringende handlinger jeg-et er avhengig av for å sovne, da handlingene vil kunne vekke utysket. I femte avsnitt får vi vite at jeg-et ikke kan ha på lyset, fordi da vil utysket våkne. Jeg-personen ønsker å sove, men er på dette tidspunktet komfortabel med å sitte i mørket, til tross for at lesing ville ha trettet henne: «Jeg liker å sitte i mørket og se uten å bli sett. Men det er best å sove» (Ulven, 1994, s.7). Slik jeg har argumentert for ovenfor, mener jeg utysket kan karakteriseres som et uavgjørlig vesen som leseren må tolke hvem er. Vi vet at utysket er en *hun*, da hun omtales som det i avsnitt fem. Jeg kan tolke utysket til å være jeg-personens mor. Hun påpeker at utysket er eldre enn seg selv og at hun selv snart vil bli et utyske for noen andre, og hun sier: «Det er arvelig» (Ulven, 1994, s. 15). Arv knytter utysket til jeg-personen, og vi får også inntrykk av jeg-personens

forakt for utysket gjennom betegnelsen *utyske*, som på dansk betyr tyske, som betyr besværlig person, overnaturlig vesen (Den norske akademis ordbok, 2023).

Både jeg-personens ambivalente forhold til utysket, og de indre monologene til den rødhårete damen på kafeen, viser tematikk som omhandler et ønske om løsrivelse på grunn av ensomhet. Den pene rødhårete damen er ensom i tosamheten. Hun beskriver den penkeldde mannen som et deterministisk vesen, en forbruker uten evne til annet enn å gjenta tomme handlinger, og hun beskriver at hodet hans er som en kuleramme, der kulen triller samme sted om og om igjen, og hun sammenligner han med en skrotskulptur, som ikke evner å produsere noe, men kun evner å forbruke kraft. Hun beskriver at hun husker en maskin som en som kun var konstruert til å destruere seg selv:

Og, tenker hun, at hun husker, den destruerte virkelig seg selv, etter en serie innviklede operasjoner antente den ene lunte med en sprengladning som uskadeliggjorde den selv, ødela den i en maskinelt selvmorderisk eksplosjon, definitivt. I det tilfellet fikk altså forbruket av kraft et resultat, tenker hun nemlig intetgjørelsen av forbrukerens kraft. (Ulven, 1994, s. 14-15).

Her kan jeg som leser stille spørsmål til om hun ønsker denne mannen død, om hun håper at han vil ta sitt eget liv, og om hun tenker at det ville være det eneste fornuftige å gjøre etter å ha brukt opp hennes kraft. Leseren kan også stille seg undrende til tematikk rundt selvmord, noe som også kommer fram i novellens siste avsnitt der jeg-personen har fokaliseringsinstansen:

Jeg legger meg i sengen. Som om jeg kunne sove slik som utysket. Jeg lukker øynene. Jeg er søvnnig. Det må være et såkalt hverdagsmirakel. Jeg hører et smell. Det kan ligne et pistolskudd, men liksom innpakket i skumgummi og bølgepapp, som en skjør gave. Det kan like godt være en dårlig eksospotte. Jeg lar meg ikke forstyrre nå. Jeg sover. (Ulven, 1994, s. 23).

Tekstens mange uavgjørligheter og tekstens tomme rom kan leseren fylle med tolkende spørsmål: Er utysket død nå? Er det jeg-et som dør? Er det den penkeldde mannen eller den rødhårete damen som dør etter de forlater kafeen, eller er det eksospotta på bilen deres vi hører? I og med at jeg-personen har lagt seg i sengen og skuddlyden er som «innpakket i skumgummi og bølgepapp», kan jeg stille meg spørsmål om hun skyter seg selv? Jeg kan for øvrig også stille spørsmål om hun skyter utysket, og at det er derfor hun endelig får sove. Eller er det rett og slett en dårlig eksospotte, som også lanseres som en teori i selve novelleteksten, slik den ville høres med øret nedklemmt i madrassen?

Novellen gir ikke leseren klare svar, men den gir mange tolkningsmuligheter. Jeg sitter igjen med mange ubesvarte spørsmål og må lese med fordobling. Søvnens som er fraværende for

jeg-personen helt fram til slutten av novellen kan leseren tolke som en metafor for døden. Jeg-et sovner til slutt, og i og med at hun tidligere gjentar at hun ikke holder ut og stiller spørsmål til hvor lenge hun skal holde ut, kan leseren tolke at søvn har denne doble betydningen. Handler dette om det å ikke få sove eller handler dette om å holde ut det å leve?

### 4.3 En utfordrende fokaliseringsinstans

Fokaliseringen er sentral i novellens oppbygging, et grep som defamiliserer leseren.

Aaslestad (1999) skriver at man kan stille følgende spørsmål for å skille fokaliseringsinstansen fra en forteller i en tekst: «Ut fra hvilken person går det narrative perspektivet?» fra «hvem er fortelleren?» Det er imidlertid vanskelig å få til et presist skillet mellom «hvem ser» og «hvem snakker», for det som *ses*, formidles jo gjennom et *språk*; fokaliseringsinstansen er på et vis underlagt fortellerstemmen» (Aaslestad, 1999, s. 83). I novellen «Jeg sover» er det vanskelig å skille forteller fra fokaliseringsinstansen, og selv om jeg var informert om at det var flere indre monologer i denne novellen, måtte jeg lese novellen flere ganger for å skaffe meg en oversikt over de ulike narrative perspektivene.

Fokaliseringsinstansen skifter i hvert avsnitt, og vi får beskrevet de andre menneskene i novellen gjennom den interne fokaliseringen. «Den interne fokaliseringen har, som ofte mange psykologiske romaner, innslag av indre monologer» (Aaslestad, 1999, s. 85). I og med at all handling i denne novellen foregår i tankene, velger jeg å kalle den en psykologisk novelle. Novellen skaper gjennom disse indre monologene en repetitiv fortelling, der ulike narrative perspektiver viser den samme handlingen. Oppbyggingen av hvordan man som leser møter de ulike fokaliseringsinstansene kan gi rom for å tolke at det er en forteller: at det er jeg-personen som sitter på utsiden og ser på de andre og er den som forteller. Et eksempel som kan underbygge en slik tolkning er i avsnitt ni, i det tredje avsnittet der jeg-personen forteller: «Og det er ikke mye underholdning å gjøre ut av de tre krekene som sitter der nede i kafeen» (Ulven, 1994, s. 11). Ordvalget «å gjøre» kan vi tolke til at det er jeg-et som skaper underholdning ut av å iaktta personene i kafeen. Ved å bruke tredjeperson på resterende karakterer, kan leseren føle seg nærmere jeg-personen, og tolke det til at det er den som forteller. Jeg finner, for øvrig, ikke klare bevis i teksten utover sitatet ovenfor som bekrefter dette, noe som etterlater meg som leser i et uavgjort rom jeg selv må fylle.

Novellens fokalisering gir meg en forventning om at elevene skal problematisere og drøfte hvem fortelleren er. Jeg regner med at de vil bruke begrepene forteller og synsvinkel, da det



er de mest brukte begrepene i lærebøkene, og jeg er spent på hvordan de fyller de tomme rommene i denne abstruse novellen.

#### 4.4 En uavgjørlig gjentakelse

En uavgjørlighet i novellen, som jeg mener gjør novellen abstrus, er jeg-personens ambivalens til å se og ikke bli sett. Novellen åpner med «Jeg liker å sitte sånn i mørket og se uten å bli sett. Men ikke når jeg ikke får sove. Jeg avskyr å ikke få sove. Altså avskyr jeg å sitte sånn i mørket og se og ikke bli sett» (Ulven, 1994, s. 5). Den sterke ambivalensen blir med leseren gjennom den 19 siders lange novellen. Formuleringen gjentar seg i alle avsnittene der fokaliseringsinstansen er plassert hos jeg-fortelleren, og knyttes til alle de handlinger hun ikke kan gjøre, som i utgangspunktet ville gjøre det lettere å sovne. Jeg-fortelleren avslutter andre avsnitt (avsnitt 5) på følgende måte: «Jeg liker å sitte i mørket og se uten å bli sett. Men beste er det å sove» (Ulven, 1994, s. 7). I det tredje møte (avsnitt 9) deler jeg-et hvor mye enklere det er å huske ulyder enn vakker musikk i stillheten, og videre sier hun: «Men jeg må se for å ikke høre ulydene» (Ulven, 1994, s.10). I jeg-personens fjerde avsnitt (avsnitt 13) ytrer jeg-et at hun ikke lenger liker å se: «Jeg liker å se uten å bli sett. Men det er best å sove. Altså liker jeg ikke å se» (Ulven, 1994, s.15). Denne gjentakelsen mener jeg er en uavgjørlighet som vil kunne skape diskusjoner blant elevene, da jeg-et ytrer seg selvmotsigende.

Formuleringene rundt jeg-personens opplevelse av å se uten å bli sett, gir leserne mange tolkningsmuligheter. I møtet med disse gjentakelsene oppstår det uavgjørlige, og for å skape mening må leseren lese deler av teksten flere ganger. Mot slutten av novellen, reiser paret seg opp og går ut av kafeen: «De skal vel hjem og sove. Jeg sover ikke. Jeg sitter søvnløs i et mørkt rom og ser ut av vinduet. Jeg avskyr det. Hvor lenge holder jeg ut dette her? Klokken er fem på halv fire. Og så er det datoen, måneden, året» (Ulven, 1994, s. 20). Stemningen endrer seg fra at jeg-et liker å sitte i mørket å se uten å bli sett, mens her avskyr hun det samme. De siste setningene i dette utdraget: «Hvor lenge holder jeg ut dette her? Klokken er fem på halv fire. Og så er det datoen, måneden, året»», forteller mye uten å avsløre alt. Jeg får en forestilling om at å sitte oppe om natten, er noe hun har gjort for mye av, og at det er uutholdelig å ikke få sove om natten.

I jeg-personens sjette og siste avsnitt begynner jeg-et å føle seg søvnløs: «Og jeg begynner, merkelig nok, å føle meg en smule søvnløs. Jeg avskyr å sitte sånn i mørket og se uten å bli sett, når det ikke finnes noe å se på» (Ulven, 1994, s. 23). Ambivalensen i jeg-ets forhold til å

observere andre og å selv ikke bli sett sentrerer tematikken rundt ensomhet, noe jeg kan tolke til at iakttakelsen av andre, kan være en flukt fra å føle på det å ikke bli sett. Selv om leseren kan skape tanker og resonnement rundt jeg-personens opplevelser, må leseren forholde seg til at novellen ikke gir noen klare svar her heller, men den gir mange muligheter til å utveksle det vi opplever og tenker i møte med teksten, der de må bruke egne erfaringer for å skape mening.

#### 4.5 Språket og tegnsetting i «Jeg sover» defamiliserer leseren

Språket i novellen er preget av karakterenes indre monologer, og oppleves som en tankestrøm. Et eksempel som viser dette er når den unge penkledde mannen beskriver den rødhårete damen:

Og bestandig, tenker han, denne halsløse oversymboliseringen av alt, selv de mest banale gjenstander og kjensgjerninger, hun gyter ustoppelig, klaser av ord uten livets rett, fantasifostre som kreperer ynkelig av tørke i dagens lys, som her, tenker han, dette askebegeret foran meg på disken, et simpelt rundt askebeger av rustfritt stål, med noen riper etter stålull eller lignende, og en antydning til svidde sørgerender ved fordypningene, resultatet av visse råmaterialer formet i en viss produksjonsprosess for et visst formål (å kunne brukes som askebeger), og ingenting mer, ikke noe sinnbilde på den runde omsluttede jordatmosfæren, på årstidenes og årenes sirkelgang, på skjebnens hjul, syklusen av liv, død og nytt liv, inkarnasjonens veldige kretsløp, planetens vandring rundt solen, zodiakens tolvdelte sirkel, eller hva hun nå kunne finne på å la boble opp fra sitt bunnløse, uutgrunnelig putrende sjeledyp; aldri kan hun, tenker han, la tingene være det de er, punktum. (Ulven, 1994, s. 107).

Dette eksempelet viser de typiske ubetydelige detaljer, som er vanlige å ha i indre monologer. Den hyppige bruken av komma kan også forsterke opplevelsen av at dette er en tankestrøm. Komma markerer at monologen ikke er ferdig, at det kommer mer, og når det første punktet kommer, forsterkes dette av at punktum er skrevet med ord i teksten som en del av tankestrømmen for å markere at den er ferdig. Slike lange indre monologer kan være utfordrende å henge med på for leseren, og det krever strategier for å få tak i innholdet. I dette tilfellet må leseren klare å henge med på at den penkledde mannen beskriver en etterligning av slik den rødhårete damen ville beskrevet den enkleste ting, som for eksempel et askebeger. I noen av sitatene i dette kapittelet ser jeg også at fortelleren legger til hva det er den beskriver i parenteser. Et eksempel på det er når den penkledde mannen beskriver askebegerets formål, for deretter sette «(å kunne bruke det som askebeger)» i parentes. Dette hjelper leseren å henge med på hva det er som beskrives, når setningene mangler tegnsetting.

Min tolkning av novellen ligger til grunn for hvordan jeg har designet undervisningsopplegget for elevene. Jeg har er argumentert for at teksten inneholder mange uavgjørligheter, og for at

den potensielt vil kunne gi mange ulike tolkninger. Novellen gir ikke klare svar og vil utfordre elevene med å måtte stå i det uavklarte, og de vil måtte komme seg forbi defamiliseringen og de må bruke lesestrategier der de står fast for å kunne forstå novellens mulighetsrom. Den abstruse novellen «Jeg sover» er valgt nettopp fordi dens appellstruktur ikke gir klare svar, men utfordrer elevene i å bruke sin performative kompetanse når de skal møte teksten som et problem.

«Jeg sover» er en kompleks novelle. Den er ikke handlingsdrevet, men kretser rundt jeg-personens forsøk på å sove, og hvordan jeg-personen forestiller seg hva fire personer på en kafe hun har utsikt til, tenker. Døden, tiden som reversibel og livet som meningsløst er sentrale tema for novellen som kommer fram gjennom tankene og forestillingene hos jeg-personen.



## 5. Metodologi

Formålet med masterprosjektet mitt er å søke kunnskap om hvordan litterær kompetanse kommer til uttrykk hos elever i en Vg3-klasse, gjennom lesing, skriving og samtaler om en abstrus novelle. Denne interessen dannet et grunnlag for et kvalitativt forskningsdesign som skal kunne kaste lys over denne tematikken, og jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for forskningsmetodene jeg har benyttet i dette prosjektet. Undervisningsdesignet blir følgelig beskrevet, og jeg forsøker å gjengi hvordan jeg har gjennomført studien så detaljert som mulig. Deretter redegjør jeg for hvordan empirien er samlet inn, hvordan dette materialet er bearbeidet til data, og fremgangsmåten for hvordan disse dataene ble analysert. Videre drøfter jeg studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Avslutningsvis vil jeg komme inn på etiske dilemmaer jeg som kvalitativ forsker har støtt på underveis i forskingsprosessen.

### 5.1 Forskningsdesignet

For å beskrive prosjektets forskningsdesign vil jeg vise hvilke valg jeg har tatt for å få en oversikt over elevenes litterære forståelse i arbeidet med en lengre abstrus novelle. Prosjektets størrelse har ført til at jeg har utarbeidet forskningsspørsmål som kan besvare problemstillingen min. Resultatene av undersøkelsen kan gi implikasjoner som jeg mener kan være relevante i arbeidet med å utvikle god litteraturundervisning, samt gi en stemme i diskusjonen om hvorfor det å lese lengre abstruse tekster bør være en viktig del av norskfaget.

Problemstillingen min søker å undersøke hvordan Vg3-elever sin litterære kompetanse kommer til uttrykk i et undervisningsopplegg der de leser, samtaler og skriver om en abstrus novelle. For å kunne besvare denne problemstillingen har denne blitt brutt ned i to forskningsspørsmål:

1. Hvordan håndterer elevene å møte motstand i tolkningsprosessen av novellen underveis i undervisningsopplegget?
2. På hvilke måter kommer elevenes litterære kompetanse til syne i undervisningsoppleggets sluttprodukt, en podkast om novellen?

Empirien min er hentet fra en Vg3-klasse gjennom elevproduserte podkaster, elevtekster og deltakende observasjon i klasserommet over 7 timer. «Hovedformålet med kvalitativ forskning har siden dens opprinnelse vært å beskrive og forstå «den andre»» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Ringdal (2007) forklarer kvalitativ forskning som søken etter mening og formålsforklaring (Ringdal, 2007, s. 77). Fokuset i denne studien har vært å forstå elevenes

uttrykte litterære kompetanse gjennom å bruke tre ulike innsamlingsmetoder: podkast, elevtekster og observasjon. Datamaterialet fra prosjektet er stort og gir mulighet for å finne forklaringer på problemstillingen min i fra ulike vinkler. Dette vil kunne styrke prosjektets validitet og kalles *triangulering* (Cohen, et al., 2007, s. 141).

### 5.1.1 En kasusstudie med innslag av pedagogisk og deskriptivt resepsjonsdesign

I denne studien benytter jeg trekk fra flere metodiske design. Prosjektet mitt er en studie av en gruppe elever som deltar i et undervisningsopplegg, og kan således kalles en *kasusstudie*. Tjora (2017) fremmer en røff hovedregel om at man skal bruke kvalitative kasusstudier for å generere kunnskap om selve *casen* (i tillegg til studiens deltakere) (Tjora, 2017, s. 41). Jeg ønsker å frembringe mer kunnskap om elevers litterære kompetanse i møte med abstruse tekster, og er i den sammenheng interessert i emnet litterær kompetanse som knytter interessen min til studieobjektet, som er elevene. Selv om utvalget mitt er relativt lite, vil det kunne gi kunnskap om elevers uttrykte litterære kompetanse i møte med abstruse tekster på Vg3 under de forhold som undervisningsdesignet legger opp til. I følge metodelitteraturen kan kasusstudier bidra til å utvikle nye teorier som kan hjelpe forskere å forstå lignende situasjoner da de åpner for analytiske generaliseringer (Cohen et al., 2007, s. 253). Således vil jeg argumentere for at studien min kan bli et bidrag med andre studier i utviklingsarbeid av teoretiske tilnærminger for lignende studier.

I og med at jeg i denne studien er opptatt av å beskrive elevenes resepsjon av teksten, kan studien kalles en *deskriptiv resepsjonsstudie*. Slike studier beskriver hvordan mening formes og formidles, og inkluderer mottakerens fortolkning. Det er i møtet mellom fortolkning og formidling at mening skapes (Postholm, 2010, s.162). I denne studien skal elevene fortolke teksten. De skal også formulere egne meninger og dele tolkninger med hverandre, og fortolke hverandres tolkninger. I disse møtene vil elevene skape ny kunnskap og utvikle nye meninger. Slik plasserer jeg studien deskriptivt og den er en presentasjon av elevenes resepsjon av ei abstrus novelle.

Prosjektet mitt henter også elementer fra pedagogiske designstudier. Studien Johansen (2019) gjennomførte på barnetrinnet er en slik designstudie. Han søkte potensialet i bruken av abstruse tekster i litteraturundervisningen, i et forsøk på å bedre undervisningsdesign for litteraturundervisning i skolen. Zimmerman et al. (2007) beskriver pedagogiske designstudier som studier med mål om å undersøke potensialet i et design. Forskjellen mellom typiske pedagogiske designstudier og min studie er at min kun er en intervensjon, mens slike studier

foregår over flere faser og er intervenserende. Min studie kan deles inn i tre faser: en forberedende fase der prosjektet ble utarbeidet, en utprøvende og gjennomførende fase der jeg gjennomførte undervisningsopplegget med elevene og en analytisk fase der datamaterialet ble bearbeidet og analysert.

## 5.2 Rekruttering og utvalg

Som tidligere nevnt var min forskningsinteresse å bedre forstå hvordan elever på Vg3 nyttiggjorde seg sin litterære kompetanse i arbeid med abstruse tekster. Jeg valgte å kontakte en norsklærer som jobber på en videregående skole. Skolen er relativt stor og den ligger i et veletablert område. Læreren jeg kontaktet har en mastergrad i litteraturvitenskap, og hans engasjement for litteratur var avgjørende for mitt ønske om samarbeid. Vi hadde hatt noen gode samtaler om undervisning og litteratur tidligere, som gjorde det naturlig for meg å ta kontakt. Den første kontakten om prosjektet ble opprettet via e-post. Læreren responderte positivt på å gjennomføre prosjektet. På dette tidspunktet gikk elevene i 2. klasse ved denne videregående skolen, og da datainnsamlingen fant sted hadde de gått fire måneder av tredje klasse. Klassen har totalt 25 elever, hvorav det er 11 jenter og 14 gutter. Læreren hadde informert elevene om prosjektet i forkant. I og med at elevene var over 18 år, kunne de selv svare om de ønsket å delta i prosjektet eller ikke. Alle elevene signerte på samtykkeskjema til deltakelse (se vedlegg 1) og masterprosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 2).

Utvalget mitt består av 24 elever. Disse elevene ble delt i syv ulike grupper der en podkast skulle bli deres sluttprodukt og vise deres litterære kompetanse. Jeg vil i funn- og resultatkapittelet mitt gjøre nedslag fra to av disse gruppene for å søke svar på problemstillingen min. Da en elev på den ene gruppa var syk, bygger studien på empiri fra kun fem elever. For å få en bredde av elever valgte jeg ut fokuselever som skulle vise spennet av litterær kompetanse. En annen betraktning som påvirket hvilke podkaster og elevtekster jeg valgte å analysere, var at elevene skulle være til stede mest mulig gjennom undervisningsøktene. Mitt første forskningsspørsmål søkte å se hvordan de håndterte utfordringer i teksttolkningsprosessene. Dette var noe elevene kunne skrive om i tenkeskrivingen sine, og det ble derfor viktig at de var til stede så mange økter som mulig.

### 5.3 Undervisningsdesignet

I den forberedende fasen ble undervisningsdesignet mitt utformet, og i dette undervisningsdesignet ligger det flere undervisningsprinsipper til grunn. LK20s dannelsesprinsipp har, blant annet, vært viktig for utformingen av aktivitetene for dette undervisningsdesignet:

Danning skjer når elevene arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar. (Utdanningsdirektoratet, 2020, prinsipper for læring, utvikling og danning).

I undervisningsdesignet mitt har jeg lagt til grunn både et individuelt perspektiv, ved at elevene selv skal ytre seg og ta stiling til novellen de leser, og et samarbeidsperspektiv der de utvider sin egen horisont gjennom dialog med medelever (Gadamer, 2010).

Undervisningsopplegget bestod av fem økter, hvorav tre hadde en varighet på 45 minutter og to varte i 90 minutter. Novellen «Jeg sover» er 19 sider lang, og skulle leses og tolkes gjentatte ganger gjennom øktene, både gjennom individuell tolkning og gjennom samtaler med medelever. Teksten ble valgt basert på Johansens (2019) kriterier om at teksten skulle være abstrus, den måtte være av en viss lengde og den måtte være ukjent for elevene. Elevene skulle defamiliere og læreren skulle ikke legge føringer for hvordan elevene arbeidet med teksten. Med utgangspunkt i Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori og Bakhtins språkteorier, vektla jeg litterære samtaler som en del av opplegget slik at elevene kunne komme lengst mulig i tolkningsarbeidet på de fem øktene vi hadde til rådighet.

Jeg valgte høytlesning som elevenes første møte med novellen, for å sikre at alle elevene kom seg gjennom hele teksten. Slik tenkte jeg at det skulle bli lettere å komme seg inn i novellen, og at det muligens kunne gi dem utholdenhet i arbeidet med teksten i etterkant.

Undervisningsdesignet er inspirert av Blaus (2003) litteraturlaboratorium og Sønnelands (2018) litterære tekster som problem, der elevene ble bedt om å skrive og samtale for å forstå og tolke teksten. De viktigste læringsaktivitetene i designet som er som er inspirert av litteraturlaboratorium og teksten som problem, er: nærlesing av novellen flere ganger, samtaler med medelever underveis i lesingen, notering av spørsmål, tolkninger og undringer i novellen, og vurderinger av sin egen forståelse og lesestrategier underveis (Blau, 2003). (Se vedlegg 3 for en detaljert oversikt over deler av undervisningsopplegget). Elevene fikk arbeide i seks undervisningstimer der de beveget seg mellom disse læringsaktivitetene.



Jeg valgte å sette elevenes performative kompetanse i fokus for å bedre forstå deres litterære kompetanse i møte med den abstruse novellen. Som Blau (2003) og Johansen (2019) presiserer, må elever søke egne tolkninger i møte med teksten, og ikke la kontekstuell informasjon overta tolkningene. Elevene fikk på grunnlag av dette ingen informasjon om teksten før i økt tre og fire. Det interessante ved å bygge stillaser utover undervisningsopplegget, var for eksempel å se om de stolte på egne tolkninger eller om disse ble avleid til fordel for «fasiter» utenifra.

Elevene skulle også samtale med sine medelever for å drøfte og spille på hverandres tolkninger for å komme videre eller dypere inn i tolkningen sin. Rogne (2020, s.115) skriver at elever gjennom høytenkning kan rapportere hva han eller hun tenker gjennom en leseprosess, og tenkeskrivingen i etterkant kan fortelle hvordan de tenkte høyt sammen. I mitt prosjekt har poenget med å kombinere utforskende samtaler og individuelle tenkeskrivinger vært at aktivitetene skulle være en støtte for det jeg beskriver som sluttproduktet i undervisningsopplegget: en podkast. I denne podkasten skulle de få bruke tenkeskrivingene sine, for å huske både deler og helheten av egne persepsjoner, og for å kunne belyse undervisningsoppleggets prosess. Tenkeskrivingene hadde jeg i utgangspunktet tenkt at skulle være helt åpne, det vil si uten spørsmål eller stikkord. Slik kunne elevene selv velge hva de ville fokusere på få vist fram hvordan de gikk fram da de skulle tolke og analysere novellen helt på egen hånd. Disse litteraturdidaktiske valgene fant jeg støtte for hos Johansen (2019) som argumenterer for hvor lett man havner i mønstre dersom elevene blir ledet for mye:

I skolens litteraturundervisning bliver der brugt en lang række begreber, forståelser og tilgange, som skal sikre, at elevene får mulighed for at åbne teksterne op. Man arbejder med budskaber, motiver, temaer, udsagn, mening og konklusjon etc. Det giver god mening, men samtidig risikerer disse tilgange at låse teksterne fast i bestemte kategoriale forståelser. (Johansen, 2019, s. 134).

Slik jeg tolker Johansen, kan føringer som for eksempel å stille kategoriserende spørsmål til ei abstrus novelle, legge opp til at det som etterspørres er det som er det viktige i denne novellen. Slike kategoriserende spørsmål kan lede elevene til å overse andre interessante deler av novellen. I planleggingen av undervisningen mente læreren derimot at denne type oppgaver var for åpne. Han ville legge inn noen støttespørsmål, som en form for stillasering for elever som han trodde ikke ville klare å svare helt åpent. Dette fikk innvirkning for empirien min, og er noe vil jeg komme tilbake til i drøftingskapitlet mitt. Jeg laget i samråd med læreren støttespørsmål til tenkeskrivingene og en tydelig oppgavebestilling til podkasten.

Både podkastoppgaven og eksempler på støttespørsmål til tenkeskrivingene ligger vedlagt som vedlegg 9.3 og 9.4 for å gi en detaljert oversikt.

#### 5.4 Forskeren som observatør

I den utprøvende og gjennomførende fasen inntok jeg rollen som observatør. I forkant hadde jeg tenkt at jeg skulle være en passiv observatør, fordi læreren skulle være den som gjennomførte opplegget. Dette viste seg å være vanskelig, og dette er en problematikk som er beskrevet i metodelitteraturen.

Uansett om man har tatt en del beslutninger om hvilken rolle man skal ha og hvordan dette skal være informert om, kastes man som observatør inn i situasjonen slik den konstant utspiller seg i det miljøet man forsker i. Man kan derfor aldri ha 100 prosent kontroll over sin egen rolle og hvordan det kan komme til å endre seg i løpet av den tiden man er til stedet, i alle fall som et medmenneske, og kan bli nødt til å ta i et tak. (Tjora, 2017, s. 61).

Jeg kjenner meg igjen i Tjoras (2017) beskrivelser av observatørrollen, og jeg opplevde å bli dratt inn i samtaler med elevene der jeg på forhånd hadde tenkt å være passiv. I de tilfeller der elevene strevde med å komme i gang med arbeidet, eller stilte spørsmål høyt, ble det vanskelig for meg å forholde meg passiv. Elevene var i dialog med hverandre om novellen i undervisningstimene. Dette er en kjent læringssituasjon for elevene og en situasjon der elevene er vant til å kunne søke råd fra lærere. Jeg hadde informert elevene om at jeg kun ville gå rundt å observere og lytte til det de pratet om, og jeg presiserte at de ikke måtte tro jeg var ute etter en fasit når det gjaldt å tolke novellen. Til tross for at jeg hadde gjort dette, stilte elevene meg spørsmål, og jeg ble involvert i å få dem til å tenke selv. Jeg ble en deltakende observatør, og selv om jeg forsøkte svare med reflekterende spørsmål, må jeg ta høyde for at dette kan ha påvirket empirien min. Dersom jeg ikke hadde stilt disse reflekterende spørsmålene, kan det hende elevenes tolkninger hadde fortonet seg annerledes.

#### 5.5 Forskeren som fortolker

I arbeidet med masterprosjektet mitt må jeg ta høyde for at jeg som forsker også fortolker empirien. Mitt engasjement for å utvikle elevenes literacy-kompetanse ligger til grunn for hele dette prosjektet, der ønsket om å styrke litteraturens posisjon i norskfaget har vært en motiverende faktor. Det å ha engasjement for feltet man forsker på er en forutsetning, men det kan også, slik Tjora (2007) beskriver, påvirke resultatene: «Innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på, er vi innforstått med at en fullstendig

nøytralitet ikke kan eksistere (Tjora, 2007, s. 235). Jeg har forsøkt å være bevisst min forskerrolle og at min forutinntatthet rundt litteraturens status i norskfaget har kunnet preget mine observasjoner og tolkninger. I analysen av empirien min vil min egen tolkning av novellen, samt forholdet jeg har til undervisningsopplegget, kunne prege både hvordan jeg analyserer og drøfter resultatene. Engasjementet mitt har også vært en ressurs for å gå i gang med prosjektet. Min erfaring som norsklærer og engasjement rundt å få elever til å lese lengre, abstruse tekster, har vært drivkraften som har fått meg videre gjennom hele prosessen.

## 5.6 Datamateriale

På bakgrunn forskningsdesignet og de didaktiske valgene jeg har beskrevet som grunnlag for undervisningsdesignet, kan jeg framstille undervisningsforløpet og empiriinnsamlingen slik:

Tabell 2: Figuren viser undervisningsopplegget og empirien.

<b>Første økt (90min)</b>	<b>Andre økt (90min)</b>	<b>Tredje økt (45min)</b>	<b>Fjerde økt (45min)</b>	<b>Femte økt (90min)</b>
Høytlesning av novellen	Lesing i par  Utforskende samtaler	Kontekstuell info  Lesing i par  Utforskende samtaler	Kontekstuell info  Lesing i par  Utforskende samtaler	Forberedelse til podkast    Innspilling av podkast
↓	↓	↓	↓	↓
<b>Elevttekster</b> Tenkeskriving 1  Feltnotater	<b>Elevttekster</b> Tenkeskriving 2  Feltnotater	<b>Elevttekster</b> Tenkeskriving 3  Feltnotater	<b>Elevttekster</b> Tenkeskriving 4  Feltnotater	<b>Elevttekster</b> Lydopptak  Feltnotater

I den øverste delen av figuren framstilles undervisningsøktene i konsentrert form. Og den nedre delen viser datamaterialet jeg endte opp med fra hver økt. Etter gjennomføringen av undervisningsopplegget skulle jeg ende opp med et datamateriale som inneholdt fire tenkeskrivinger og to lydopptak per elev. På grunn av noe fravær i denne perioden, endte jeg opp med et noe lavere antall. Antallet presenterer jeg i tabellen nedenfor:

Tabell 3: Datamaterialet etter undervisningsoppleggets gjennomføring.

Tekster:	Antall
Tenkeskriving 1	24
Tenkeskriving 2	22
Tenkeskriving 3	18
Tenkeskriving 4	23
Forberedelse til podkast (i grupper)	7
Podkast (i grupper)	7

## 5.7 Analytiske grep

### 5.7.1 Bearbeiding av datamateriale

Som jeg har redegjort for ovenfor, bygges studien på et komplekst datamateriale. For å bidra til transparente analyser vil jeg her beskrive hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet. I og med at jeg skrev observasjonsnotater i hver time, startet den tredje designfasen ved bearbeidingen av datamaterialet etter første undervisningstime. Mellom hver undervisningsøkt måtte jeg renskrive observasjonsnotatene mine slik at viktige detaljer fra timene ikke gikk tapt. Feltnotatene mine er min analytiske fortolkning av det som foregikk i klasserommet, og analysen starter, ifølge Nilssen, allerede her (Nilssen, 2012). Etter at undervisningsopplegget var avsluttet, hadde jeg både lydopptak og elevtekster som mitt datamateriale. Bearbeidelsen min startet ved at jeg lyttet til elevenes podkaster, som skulle vise elevenes litterære «sluttkompetanse», før jeg leste gjennom elevenes tenkeskrivninger.

### 5.7.2 Transkribering og systematisering av empirien min

For å systematisere empirien min valgte jeg å transkribere podkastene. Først gjennomførte jeg en grovtranskripsjon, der jeg kun skrev ned det som ble sagt, uten å markere hvordan noe ble sagt. Ifølge Riis-Johansen (2020) får man arbeidet seg gjennom materialet ved å grovtranskribere, og dersom man noterer ned analyseideer som dukker opp underveis, vil man få en oversikt over hva man vil med dataene. Jeg fikk god oversikt over datamaterialet mitt gjennom denne prosessen, og notatene mine fra transkriberingen påvirket hvordan jeg utarbeidet analysekategoriene mine. Jeg fikk også et mer distansert forhold til materialet mitt ved å tekstliggjøre samtalen med de omformuleringene og nølingene og muntlig ordstilling i skriftlig form skaper. Transkriberingen ble også en viktig del av arbeidet med å anonymisere elevene, slik at jeg har kunnet vise fram eksempler fra podkastene i denne publikasjonen. Jeg anonymiserte elevene gjennom å kode dem med E1- E5, slik at de ikke skulle være gjenkjennbare. Det personlige pronomenet «hen» ble brukt for å skjule kjønn, da kjønn ikke

var en faktor jeg skulle fokusere på. Elever jeg referer til utenom de utvalgte, blir kun omtalt som «elev/eleven». Læreren er kun referert til som læreren, slik at man ikke kan spore tilbake hvilken skole eller klasse jeg har hentet min empiri fra. Jeg valgte å transkribere podkastene på bokmål, for å ikke avsløre hvor dialogen foregår. Å skrive om podkastene til bokmål gjorde det enklere å lese og det ble derfor også lettere å analysere.

Elevtekstene valgte jeg å skrive inn i en tabell der jeg fordelte elevene i kolonner. I denne tabellen skrev jeg inn alle elevtekstene ordrett. Slik fikk jeg en god oversikt over hvordan elevenes ytringer utviklet seg gjennom undervisningsforløpet, og jeg kunne se både hva de selv valgte å fokusere på, og hvilket språk de brukte i sine skriftlige tekster om novellen. De transkriberte podkastene og tabellen ga meg også muligheten til å se på forskjeller mellom deres muntlige og skriftlige ytringer. Etter å ha skrevet inn alle elevtekstene i dokumentet, skrev jeg sammendrag med kjennetegn fra hver tenkeskriving. Dokumentet med de nedskrevne elevtekstene ble brukt i analysen min for å besvare det første forskningsspørsmålet. Elevteksttabellen, transkriberingene av podkastene, oppsummeringene fra øktene, samt observasjonsnotatene mine endte til slutt opp i et dokument på rundt 100 sider (antall tegn utenom mellomrom: 61495). Nedenfor viser jeg et utdrag fra dette dokumentet:

Tabell 4: Utdrag fra empiridokumentet mitt

Tema/økt 1	Elev 5	Elev 6	Elev 7	Elev 8
Hva var det første du tenkte da du leste novellen?	Teksten er veldig åpen, og har mange ubesvarte spørsmål.	Tenkte at hun hadde lyst til å sove. Synes den var interessant, men språket utfordret henne så tidlig på morgenen.	At den var vanskelig. Hvor var det og hvem var med? Jeg- personen snakker mye om andre.	Det var flere synsvinkler her, og hvem sine er de?
Tematikk:	Prestasjonssamfunnet vi lever i, stress som resulterer i søvnløshet, noen som stiller for høye krav til seg selv. ADHD? får ikke ro før langt på natt	Noen som ikke får sove og som liker å se og ikke bli sett	At jeg-personen kunne tenke seg å være noen andre enn seg selv.	Historie på en kafe om natten. Ensomhet, og om å se ting fra andres perspektiv.
Hva var vanskelig å forstå?	Budskapet var vanskelig	Essensen. Tror sigarettene symboliserer noe, men vet ikke hva.	De mange metaforene, sammenligningen og de billedlige framstillingene gjorde det vanskelig å forstå.	Vanskelig å skille de ulike synsvinklene fra hverandre og litt vanskelig språk.

### 5.7.3 Prosjektets analysekategorier

Mine erfaringer som lærer, hva jeg har lest av faglitteratur, resepsjonsteori og litteraturdidaktiske tekster, har hatt innvirkning for hvordan jeg valgte å analysere datamaterialet mitt. I startfasen, da jeg skulle utarbeide en metode for å analysere datamaterialet mitt, valgte jeg å benytte det Postholm og Jackobsen (2018) beskriver som en åpen tilnærming til empirien min. Jeg skaffet meg en oversikt, og jeg opplevde det som viktig å se helhetlig på elevenes kompetanse, før jeg kunne gå nærmere inn i deler av datamaterialet. Denne dynamiske bevegelsen mellom del og helhet plasserer prosessen i en hermeneutisk forskningstradisjon (Gadamer, 2010).

Etter å ha bearbeidet datamaterialet åpent og helhetlig, trengte jeg noen konkrete analysekategorier som kunne besvare forskningsspørsmålene mine. «Kategorisering er et fruktbart redskap fordi kategoriene hjelper til med å strukturere data. Informasjonen deles inn på en slik måte at du får bedre oversikt over og sammenheng i forhold til det innsamlede materialet» (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 281). Da jeg skulle analysere datamaterialet mitt, valgte jeg perspektiver som tar utgangspunkt i det å lese abstruse litterære tekster. Didaktiske tekster om lesing av abstruse tekster, Blaus (2003) teori om litterær kompetanse, og Isers (1978) resepsjonsteori fungerer godt for å beskrive elevenes interaksjon med novellen.

Blau (2003) beskriver, som jeg har redegjort for i teorikapittelet mitt, litterær kompetanse som en tredelt kompetanse: en tekstuell literacy-kompetanse, en intertekstuell liteacy-kompetanse og en performativ literacy-kompetanse, som igjen består av syv egenskaper. Han skiller kompetente lesere fra mindre kompetente lesere gjennom eksempler på hvordan disse egenskapene brukes, og slik knytter han performativ literacy til litterær kompetanse. Disse egenskapene ble utgangspunktet for mine kategorier fordi de beskriver hvordan lesere forholder seg til litterære tekster uten fasitsvar.

De fem analysekategoriene jeg til slutt endte opp med, inkluderer Blaus (2003) tredelte modell for litterær kompetanse, og kategoriene belyser funnene i empirien som svarer på den overordnede problemstillingen: Hvordan uttrykker Vg3-elever litterær kompetanse i et undervisningsopplegg der de leser, samtaler og skriver om en abstrus novelle?

Jeg knytter Blaus (2003) kategorier til Isers (1978) resepsjonsetikk og til Vygotskijs (1986) sosiokulturelle syn på læring. Nedenfor presenterer jeg kategoriene i en tabell, før jeg redegjør hvordan disse kan knyttes til Blaus (2003), Isers (1978) og Vygotskijs (1986) teorier:

Tabell 5 viser analysekategoriene for denne studien.

Kategori 1	Å befestе tolkninger i tekstutdrag
Kategori 2	Å fylle tomme rom
Kategori 3	Dialog – å bygge på hverandres innspill
Kategori 4	Metakognitiv bevissthet
Kategori 5	Tekstuell og intertekstuell bevissthet

Kategori 1: «Å befestе tolkninger i tekstutdrag» er kategorien som vil vise når elevene klarer å bruke teksten aktivt i tolkningsarbeidet, altså at elevene viser til konkrete tekstpassasjer for å underbygge tolkningsforslagene sine.. Denne kategorien henger nært sammen med kategori 2 som viser hvordan elevene skaper mening når de «fyller de tomme rommene» i novellen. Det å underbygge tolkningene sine gjennom å vise til tekstutdrag er viktig, og krever at elevene bruker både tekstuell, intertekstuell og performativ kompetanse. Elevene må kunne noe om novellesjangeren, og de må kunne lese med fordobling, tolke tvetydigheter, usikkerheter og paradokser, og det er både gjennom å bruke kunnskap fra ulike felt og ved å aktivt bruke teksten at de klarer å fylle de tomme rommene i novellen.

Kategori 3: «Dialog – å bygge på hverandres innspill» er kategorien som vil undersøke hvordan elevene klarer å utsette konklusjoner og hvordan de viser raushet med både sine og andres feiltolkninger. Kategorien viser hvordan de nyttiggjør seg andres tolkninger av novellen og hvordan de gjennom meningsfulle dialoger kan hjelpe hverandre i det Vygotskij beskriver som den proksimale læringssonen (Vygotskij, 1986). Kategori 1, 2 og 3 ble sentrale da jeg skulle analysere ytringer om motstanden de møtte i tolkningsarbeidet med novellen. Det å forholde seg til de tomme rommene (Iser, 1978) og underliggjøringen (Sjkløvsikij, 1991) vi møter i novellen utfordret elevene flere ganger, og elevene kom lengre i tolkningene sine gjennom at de samtalte med hverandre.

Kategori 4: «Metakognitiv bevissthet» beskriver hvordan elevene reflekterer rundt sine og hverandres tolkninger av novellen og prosessen gjennom undervisningsperioden. Slike ytringene kom ofte i samme ytring som da elever uttrykte seg om vanskelighetsgraden på novellen, eller i sammenheng med bruk av læringsstrategier. En elev skrev for eksempel: «Jeg synes teksten var vanskelig fordi jeg visste ingenting om den på forhånd og jeg synes det er vanskelig å følge med når andre leser høyt». I denne ytringen viser eleven seg som selvbevisst sin manglende utholdenhet og konsentrasjon ved høytlesing, og at eleven liker – og kan være vant til å ha – kontekstuell informasjon. Ytringen berører også kategori 5 – «tekstuell og

intertekstuell bevissthet» som omhandler evnen til å lese oppmerksomt og fokusert, en kategori jeg berørte mye i feltnotatene mine da jeg observerte dem både ved høytlesningen og gjennom gruppelesninger.

Kategori 4 inkluderer også refleksjoner over egen læring, noe som ifølge Hopfenbeck (2014) kjennetegner erfarne lesere.

Dyktige lesere vet blant annet at tekster er strukturert forskjellig avhengig av hva slags type tekster det er, og erfarne lesere vet også hva som kreves av dem for å lese og forstå ulike tekster. Det å vite om og kjenne til hvilke strategier som er hensiktsmessige og kunne tenke over hva som er gode alternativer, krever at man er bevisst på å tenke metakognitivt. (Hopfenbeck, 2014, s. 41).

Flere av elevene viste gjentatte ganger at de hadde kunnskap om novellesjangeren og hvilke lesestrategier de skulle bruke i en tolkning, som også berører kategorien «tekstuell og intertekstuell bevissthet».

«Metakognitive ytringer» vil, som tidligere nevnt, også inkludere ytringer om vanskelighetsgrad. I min analyse valgte jeg å markere dette i en egen farge, noe jeg tenkte ville vise hvor hyppig elevene betegnet novellen som vanskelig i undervisningsperioden. Ved en slik markering hadde jeg hypotese om at bruken av disse ordene ville avta for elevene utover i perioden, selv om dette ikke var et mål i seg selv. Et annet interessant aspekt ved å markere det de opplevde som vanskelig, var hva elevene gjorde når novellen defamiliserte dem og sto fram som vanskelig. Hvordan de møtte utfordringer i tolkningsarbeidet, belyser jeg når jeg viser analytiske perspektiver av forskningsspørsmål 1.

Kategori 5 – «Tekstuell og intertekstuell bevissthet» beskriver hvordan elevene klarer å holde fokus når de skal lese den 19 siders lange novellen. Det å være oppmerksom og fokusert når de leser vil være viktig for å kunne nyttiggjøre seg egenskapene i de andre kategoriene. Elevenes bruk av fagbegrep, referanser til andre tekster og kunnskap om lesing ligger også inn under denne kategorien.

Disse fem kategoriene vil fungere sammen for å svare på mine forskningsspørsmål. Jeg har likevel valgt å dele dem i fem for å kunne belyse ulike aspekter og delområder i analysen min.

## 5.8 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

I kvalitative studier handler reliabilitet om kvaliteten på forskerens refleksjon over hvordan datainnsamlingen har foregått, med sikte på å bli seg selv bevisst mulige feilkilder (Ringdal,



2001, s. 248). I dette metodekapittelet har jeg redegjort for forskningsforløpet og det innsamlede materialet. Jeg har i dette kapittelet redegjort for hvordan jeg har behandlet datamaterialet mitt, de valgene jeg har tatt og hvordan valgene kan ha påvirket designet og empirien min. Disse redegjørelsene bidrar til en transparent forskningsprosess og dermed til studiens reliabilitet.

Validitet handler i dette kvalitative prosjektet om innsamlingsmetodene og empirien faktisk måler det de skal måle, om forskningsdesignet og de forskningsmetodene som er benyttet er relevante for å besvare den overordnede problemstillingen min (Ringdal, 2001). Jeg har benyttet flere innsamlingsmetoder for å styrke prosjektets validitet, noe Cohen omtaler som en form for triangulering (Cohen, et al., 2018, s. 265). Forskningsdesignet mitt og forskningsmetodene mine kan supplere hverandre. Studiens validitet styrkes av at feltnotater, skriftlige og muntlige elevtekster supplerer hverandre, og sammen vil det innsamlede datamaterialene kunne vise elevenes uttrykte litterære kompetanse.

Mine funn og metodiske tilnærminger kan være overførbare til andre klasserom og til annen deskriptiv resepsjonsforskning, men studien er ikke genrealiserbar i seg selv. Mye av det jeg beskriver vil kunne være gjenkjennbart for andre lærere som søker en god og utviklende undervisning i litteratur og de utfordringer en som lærer møter i klasserommet. Mitt arbeid vil også kunne fungere som argument for å bruke abstruse tekster i klasserommet, og det kan gi nye perspektiver til hvordan lærerens veiledende rolle kan øke elevens utforskende tilnærming til tekst. I forskningsøyemed vil undervisningsdesignet videre kunne være et bidrag til forskning på undervisningsdesign i arbeid med abstruse tekster.

## 5.9 Forskningsetiske betraktninger

Forskningsetikk handler om hvordan en forsker bør opptre. En forsker må foreta mange etiske overveielser både under planlegging, gjennomføring og ved behandling av data (Cohen et al., 2018, s. 49). Jeg er, som forsker, forpliktet til å følge gjeldende normer og regler, samt foreta riktige valg når jeg står overfor ulike etiske utfordringer. Forskningsprosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), i og med at datamaterialet jeg benyttet i studien inneholdt personlige opplysninger. NSD har godkjent forskningsprosjektet i sin helhet (vedlegg 2). Når forskningen bygger på innhenting av personlige opplysninger, skal man basere prosjektet på frivillig informert samtykke. I følge de nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) omhandler frivilligheten at samtykket ikke skal være gitt under noen

former for press, og at det er informert om, handler om at jeg som forsker har gitt tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta i prosjektet. Læreren som deltok, og samtlige av elevene, har underskrevet på samtykkeskjema. I forbindelse med prosjektet ble elevene informert om at de kunne trekke seg når som helst, og de fikk god innføring i at intensjonen var å se hvordan de uttrykte sin litterære kompetanse.

Det er flere forskningsetiske betraktninger jeg har måttet ta hensyn til ved publiseringen av resultatene. Jeg har eksempelvis anonymisert informantene mine i prosjektet. Selv om jeg har anonymisert elevene, har det også vært viktig at jeg ikke har tatt i bruk eksempler fra datamaterialet som på noen måte kan spores tilbake til forskningsdeltakerne. Det kan for eksempel gjelde lydopptak fra elevsamtaler, der elever samtaler om noe annet enn det forskningen omhandler og slik avsløre hvem de er. En annen betraktning har handlet om å ivareta elevene underveis i prosjektet. Å arbeide med abstruse tekster kan utløse mange følelser og da er det viktig at jeg som forsker sammen med læreren tenker gjennom hvordan vi kan støtte elevene. Et tiltak som ble gjort i sammenheng med teksten elevene skulle lese, var at læreren leste den i forkant, slik at han kunne uttale seg om dette var en tekst som kunne bli vanskelig å lese for noen av elevene. Selv om teksten tar opp tunge tanker, søvnløshet og depresjon, krever ikke undervisningsopplegget at elevene selv skal ytre seg om eventuelle egne erfaringer om dette.

I publiseringen av resultatene har jeg vært bevisst på å unngå verdiladede beskrivelser av lærerens gjennomføring av undervisningen og av de muntlige og skriftlige elevtekstene. Min problemstilling har handlet om å forstå hvordan elevenes litterære kompetanse kommer til uttrykk, og følgelig har min interesse vært å beskrive hvordan elevene uttrykker seg individuelt og i samspill med andre, framfor å vurdere det. Jeg har forsøkt å belyse de kontekstuelle rammene de handler innenfor for å forstå forskningsdeltakernes ytringer. Designet kan være nyttig for elevene, fordi det kan motivere dem til å lese vanskelige litterære tekster, og det kan hjelpe dem med å finne strategier for å få grep om teksters tolkningspotensial.

## 6. Analyse og funn

Den primære problemstillingen for masterprosjektet mitt har vært å undersøke hvordan elever i en Vg3-klasse uttrykker sin litterære kompetanse i et undervisningsopplegg der de leser, samtaler og skriver om den abstruse novellen «Jeg sover». Min tolkning av novellen ble presentert i kapittel fire, og jeg må ta høyde for at min tolking vil påvirke hva jeg har valgt å belyse i mine analytiske tilnærminger og hvordan jeg tolker elevenes ytringer.

Slik jeg har redegjort for i innledningskapittelet, bygger denne studien på en antakelse om at elever i dag ikke leser lengre abstruse tekster ofte nok, verken på fritiden eller i skolesammenheng, og elever vil derfor kunne oppleve det som problematisk å lese slike tekster på egen hånd, selv mot slutten av det 13-årige skoleløpet. Et overordnet inntrykk jeg kan få av datamaterialet mitt er at det synes å bekrefte en slik antakelse. Jeg har ikke funnet entydige svar, men jeg så at flere av elevene strevde med alt fra å klare å lese hele teksten på egen hånd, til å bruke enkle nærlesingsstrategier for å tolke både deler og den helhetlige tematikken i novellen. På den annen side, har jeg også funn som peker i motsatt retning. Flere av elevene klarte å bruke hensiktsmessige strategier for å tolke den abstruse novellen, både alene og gjennom dialog med medelever. Jeg vil bruke utdrag for å vise bredden i elevprestasjonene fra denne studien, og videre diskutere disse i drøftingskapittelet.

For å presentere funnene mine, skal jeg svare på forskningsspørsmålene med teoretiske vinklinger. Funnene mine presenteres i tre deler for å vise mine analytiske tilnærminger. Jeg har valgt å se på elevenes tenkeskrivinger for å besvare forskningsspørsmål 1 om hvordan elevene håndterte motstand i tolkningsarbeidet gjennom undervisningsperioden. Dette spørsmålet fokuserer på prosessen og hvordan elevene takler motstand i arbeidet med den abstruse novellen. Når jeg skal svare på dette spørsmålet, vil jeg først dele tendenser som kjennetegnet de fire ulike tenkeskrivingene, før jeg går dypere inn i to elevportretter.

Forskningsspørsmål to søker å se elevenes uttrykte litterære kompetanse mot slutten av undervisningsopplegget i podkasten. Her vil jeg ta utgangspunkt i to podkaster for å belyse hvordan elevenes litterære kompetanse kommer til uttrykk. Som jeg har redegjort for i metodekapittelet, var tenkeskriving en innsamlingsmetode for å kunne se hvordan elevene håndterte motstand underveis i tolkningsarbeidet med novellen. Elevene fikk støttespørsmål og stikkord til samtlige tenkeskrivinger som de kunne ta utgangspunkt i dersom de ikke visste hva de skulle skrive om.

## 6.1 Forsknings spørsmål 1: Hvordan håndterer elevene utfordringer i tolkningsarbeidet med novellen underveis i undervisningsopplegget?

Jeg vil i dette delkapittelet søke svar på hvordan elevene håndterte utfordringer i tolkningsarbeidet med novellen. Først vil jeg gjengi generelle tendenser for hver av de fire tenkeskrivingene, og deretter vil jeg vise utdrag fra to elever, hvorav én håndterer motstand i tolkningsarbeidet med den abstruse novellen, og en annen elev som ikke håndterer det i like stor grad.

### 6.1.1. Generelle kjennetegn fra tenkeskrivingene

#### Tenkeskriving 1

Tenkeskriving 1 fikk elevene i oppgave å skrive rett etter første møte med novellen «Jeg sover». Deres første møte med novellen var gjennom høytlesing i klasserommet, med lite kontekstuell informasjon. Elevene fikk utdelt hvert sitt eksemplar av teksten, slik at de kunne følge med samtidig som de lyttet. Å lese novellen høyt tok omkring 30 minutter, og da teksten var lest, ble elevene bedt om å skrive ned sine første tanker om novellen.

Det mest fremtredende kjennetegnet fra tenkeskriving 1 er at de majoriteten av elevene syntes teksten var tung og vanskelig å forstå:

- Jeg ble forvirret. Artig, men vanskelig tekst. Utfordrende at den byttet synsvinkel. Tror det blir lettere om man leser den på nytt og noterer.
- Stod igjen med en del spørsmål. Vanskelig å se den røde tråden i teksten.
- Vanskelig å få grep om hva teksten handlet om. Historien kom tilbake til motivet om det å sove, men jeg skjønner ikke hvorfor.

Det første eksempelet viser at eleven lar seg underholde av at novellen var vanskelig, og eleven skriver at «en ny gjennomlesning med notater» vil kunne være en velfungerende strategi for å forstå novellen. Det andre utdraget beskriver at elevene blir stilt ovenfor flere tvetydigheter og usikkerheter, som utfordrer eleven i å skape sammenheng i novellen. Det tredje eksempelet viser en elev som påpeker at teksten er vanskelig, og denne eleven utdyper konkret hva som er vanskelig. I disse tre eksemplene viser elevene kunnskap om lesing av skjønnlitteratur. Elevene kjenner novellesjangeren, de bruker faglige begreper («synsvinkel», «rød tråd», «handling», «motiv») og de viser i disse utdragene at de klarer å forholde seg til at lesing av litteratur kan være vanskelig og kreve flere gjennomlesninger.

I tenkeskrivning 1 finner jeg også flere eksempler på at de strever veldig med å forstå fokaliseringsinstansen og forellerinstansen, og at de ytrer seg om at det er vanskelig å følge med på høytlesningen av novellen:

- Jeg blir forvirret av hoppingen mellom alle karakterene.
- Jeg mener det kan være fire personer, men jeg er usikker.
- Jeg tror det er med fire stykker, og noen eldre folk.

I utdragene over ser vi at oppbyggingen av fokalisering og forteller utfordrer forståelsen til elevene, og at de ikke får oversikt over persongalleriet i teksten.

Flere av elevene ytrer at det er veldig vanskelig å følge med på høytlesingen. Et eksempel fra E1s tenkeskriving er:

- Jeg synes det er vanskelig med høytlesning, fordi jeg føler at jeg ikke får med meg noe, og jeg blir trøtt av det.

E1 utdyper ikke hvorfor, men i feltnotatene mine står det at hen, blant flere, begrunnet dette muntlig med at det var vanskelig ikke å få styre lesehastigheten selv, og ikke få stoppe opp å tenke der teksten utfordret dem.

Feltnotatene mine fra tenkeskriving 1 beskriver lavmælte samtaler elevene seg imellom, der elevene påpekte at de ikke visste noe om novellen på forhånd. Dette knyttet de til tekstens vanskelighetsgrad, og brukte det som en forklaring på hvorfor de opplevde novellen som vanskelig. En annen viktig observasjon fra den samme økten, ble ikke belyst i tenkeskriving 1, men ble notert i mine feltnotater. Jeg noterte hvordan elevene håndterte å konsentrere seg om teksten gjennom høytlesningen. Majoriteten av elevene fulgte godt med under høytlesingen, men enkelte elever kikket på mobilene sine og pc-skjermene sine. Én elev sovnet. En av elevene fortalte meg i etterkant at hen likte kun å lytte ved høytlesing, og eleven hadde derfor PC-en foran seg under høytlesingen. Eleven som konsentrerte seg mer om mobilen sin enn novellen gjennom hele høytlesingen uttrykte, på den annen side, at hen ikke fikk med seg stort fra høytlesingen. Eleven som sovnet, kan ha sovnet på grunn av manglende evne til å lese oppmerksomt over tid, men da dette var første time mandag morgen, kan det også ha vært andre årsaker.

## Tenkeskriving 2

I forkant av tenkeskriving 2 hadde elevene lest teksten en gang til. De kunne velge om de ville lese novellen i par/grupper eller alene, og de aller fleste valgte å lese sammen med en eller to medelever. Elevene fikk i oppgave å drøfte det de mente var viktig for å forstå novellen, og

tenkeskrivingen skulle gjennomføres helt mot slutten av denne økta. Feltnotatene mine fra denne økta viser observasjoner av et større engasjement i møte med teksten enn elevene viste etter første gjennomlesing:

«Jeg gikk rundt og lyttet, og det foregikk samtaler der de drøftet hvordan de forstod novellen. Elevene brukte begreper som synsvinkel, motiv og tema, samt at de forsøkte å ta ned og få grep om handlingen teksten.» (Feltnotater fra mandag 12. desember, andre økt.)

Elevene drøftet engasjert tematiske betraktninger i novellen. Majoriteten av elevene skriver at de mener novellen handler om «å ikke få sove» og «søvnløshet», eller om «menneskets sinn» og hvordan «tankene er livet». «Ensomhet» og «å se ting fra ulike perspektiver», «en trang til å bli sett» og «sjalusi» er også tema som blir nevnt. Samtlige av disse motivene kan jeg argumentere for at gjenspeiler novellens tematikk.

Tenkeskriving 2 viser at de stort sett kom fram til en enighet innad i gruppene om novellens tematikk. Dette kan jeg se fordi jeg ba elevene skrive hvem de pratet med i forkant av tenkeskrivingen, og de som samarbeidet formulerer seg noenlunde likt i denne tenkeskrivingen. Dette tolker jeg som at dialogen hadde en viktig funksjon for å utvide horisontene til elevene, men jeg kan også se dette som et indikasjon på at elevene tror det må være én fasit. Dette kunne også vært tolket som at én av elevene på gruppa gjorde arbeidet. I og med at jeg var deltakende observatør kan jeg avkrefte dette.

### Tenkeskriving 3

I forkant av tenkeskriving 3 hadde elevene fått kontekstuell informasjon om forfatteren. De fikk utdelt en kort tekst om forfatteren (vedlegg 5), der de fikk vite typiske tema for hans forfatterskap, samt at han tok sitt eget liv et år etter at novellen «Jeg sover» ble utgitt. Etter å ha lest teksten om forfatteren, skulle de lese novellen på nytt sammen i grupper. De kunne samtale og drøfte underveis før timen ble avsluttet med nok en tenkeskriving.

Flere elever viste at de behersket å ta sjanser, gjennom å presentere egne tolkninger. Samtidig viste elevene at de ikke kunne befeste sin tolkning som en fasit:

- Noe av det første vi tenkte ut, var at det finnes en mulighet for at alt det vi leser om egentlig kun er i hodet til hovedpersonen, og er noe som kun brukes til å underholde den når den ikke får sove.
- Kanskje forfatteren skrev slutten som sitt virkelige liv, siden han tok livet sitt etter han ga ut samlingen.

I det første utdraget tar eleven en sjanse og fyller inn et tomrom i teksten, samtidig som hen viser aksept for at tolkningen kan være feil. I det andre utdraget presenterer eleven en sympatisk tolkning der forfatteren blir inkludert, noe flere elever gjør i denne tenkeskrivingen. Også denne eleven bruker den språklige demperen «kanskje» for å vise at det ikke finnes noen fasit, men det er også et påfallende trekk at ingen av elevene bruker eksempler fra teksten for å underbygge tolkningene sine.

Nesten samtlige av elevene skriver om fokaliseringen i denne tenkeskrivingen, og ytringene bærer preg av at de fortsatt strever med å befeste fokaliseringsskifter. Her er et eksempel der en elev våger å ta sjansen og viser sin tolkning:

- For meg er det fortsatt litt utfordrende å fastsette hvem som er forteller i novellen. Når det først står: «tenker han,» og senere står «tenker hun,» blir jeg usikker. Etter å ha fått diskutert litt kom vi fram til at novellen kanskje har en slags skiftende forteller, at vi får høre flere historier fra flere perspektiver. En annen mulighet vi kom fram til var at jeg-personen var forteller hele tiden, men tok noen andres perspektiv.

Ytringen viser at eleven presenterte en toleranse for feilbarlighet gjennom ordvalgene «kanskje» og «mulighet» for å vise at det kan finnes flere tolkninger. På denne måten kan jeg også argumentere for at eleven utsetter å konkludere hva teksten handler om. I samme tenkeskriving viser også eleven at det har forekommet en horisontutvidelse etter å ha samtalt med medelever.

#### Tenkeskriving 4

Før de skulle skrive tenkeskriving 4, fikk de se bildet «Nighthawks» av Edward Hopper (Vedegg 9.6). Maleriet er kjent for å fange fremmedgjøringen og ensomheten for et moderne storbysamfunn. Elevene fikk bildet og de fikk vite navn på kunstneren og utgivelsesår for verket. Elevene ble bedt om å drøfte hvordan de tolker bildet. Deretter fikk de beskjed om å lese novellen om igjen før de skulle skrive tenkeskrivingen. Tenkeskriving 4 er preget av at de leser novellen «gjennom» bildet, og en elev knytter bildet til en gjentakelse i novellen:

- Hvis historien er basert på maleriet kan det være hvor motivet kom fra: «Jeg liker å se uten å bli sett». Kanskje forfatteren har sett bildet og teksten blir en tolkning av det?

Her bruker eleven også den språklige demperen «kanskje», for å vise at dette ikke trenger å være en fasit, og viser at hen utsetter å konkludere.

En annen elev beskriver at de fikk ryddet opp i antall personer i novellen:

- Personen bak disken og servitøren er samme person – innser jeg nå etter litt nøyere lesing pluss at jeg så på bildet at han som står bak disken har på seg lue/hatt som det blir beskrevet at servitøren har på.

Denne eleven ytrer at bildet fungerer som støtte i tolkningsprosessen av novellen, og hen får ryddet opp i noe som var vanskelig å lese ut av teksten alene.

Som et utdypende svar på forskningsspørsmål 1 skal jeg presentere to elevportretter for å vise hvordan de håndterer utfordringer i tolkningsarbeidet. Jeg har valgt å vise utdrag fra flere tenkeskrivinger fra hver av elevene. For å vise bredde har jeg valgt å vise en elev som takler motstand på en hensiktsmessig måte og en elev som ikke gjør det i like stor grad.

### 6.1.2 E3 - En erfaren leser som takler utfordringer

Elev E3 møter utfordringene i tolkningsprosessen ved å skape strukturer, og eleven deler også de forestillingene hen fyller de tomme rommene med. I den første tenkeskrivingen blander E3 fokaliseringsinstansene med hverandre:

- En mann som sliter med å sove og ser derfor gjennom vinduer og fantaserer og finner opp historier og tanker om folkene han ser. Fortelleren er utrygg på seg selv og sitt forhold med kvinner og er derfor sjalu over paret i kafeen.

E3 presenterer en tolkning og tar sjansen, og fordi eleven blander karakterene, ender hen opp med å beskrive jeg-personen som en mann. E3 har oversett en detalj som kunne underbygget at jeg-et var en kvinne.

Eleven beskriver også i den samme tenkeskrivingen hvorfor hen synes novellen er vanskelig:

- Det er vanskelig å huske alt og gjenfortelle, siden det er så mye «Stream of consciousness».

Her kontekstualiserer E3 hvorfor novellen oppleves som vanskelig, og gjennom å bruke begrepet «Stream of consciousness» får eleven vist både intertekstuell og tekstuell kunnskap om en litterær teknikk som vanligvis blir brukt i skjønnlitterære tekster for å beskrive indre monologer.

I tenkeskriving 4 deler E3 hva hen har oppdaget etter å ha lest teksten på nytt:

- Jeg sitter igjen med en helt ny oppfatning av teksten etter å ha lest den på nytt. Jeg oppdaget de forskjellige karakterene litt mer i dybde og klarte å konkretisere karakterene mer. Jeg klarte å lese ferdig teksten og skumlese flere ganger. Jeg oppdaget at det var i utgangspunktet 5 karakterer i teksten. Jeg



oppdaget også at jeg-personen som er den eneste karakteren i første person var en kvinne. Det var hun som pratet om å bo i en bråkete blokk med musikklyder og som bodde med en eldre dame (trolig moren hennes) hun kaller for utysket.

Eleven gjenforteller sine oppdagelser om de elementene hen har tolket annerledes tidligere, men eleven bruker ikke eksempler fra novellen for å underbygge dette. Dette viser seg annerledes i podkasten, noe jeg vil komme tilbake til.

Deretter deler eleven fremgangsmåten hen har brukt for å finne de ulike fokaliseringsinstansene i novellen:

- Jeg gikk gjennom avsnitt for avsnitt for å se hvem sine synspunkt det var fra. Det første var den eldre kvinnen i leiligheten, det andre avsnittet var litt uklart. Det beskriver den rødhårete kvinnen i kafeen, men jeg lurer på om det var noen andre som oppfatter henne, kanskje kvinnen fra forrige avsnitt. Tredje avsnitt er servitøren, deretter går det til kavalieren han beskrev. I tillegg er det avsnitt med synspunktet til en eldre beruset mann. Man skjønner de forskjellige karakterenes tanker om hverandre og seg selv etter hvert.

I denne ytringen tar E3 sjansen og presenterer en ny tolkning av fokaliseringsoppbygging. Eleven viser hvordan hen følger sin egen læringsprosess og eleven vet hvilke strategier hen kan bruke for å få oversikt over fokaliseringsoppbyggingen i novellen.

### 6.2.3 E2 – En uerfaren leser som drar nytte av dialog om novellen.

I den første tenkeskrivingen skriver E2 at teksten er vanskelig og at hen ikke får noen umiddelbare tanker etter første gjennomlesing av novellen.

- Teksten handler om noen som ikke får sove. Det var vanskelig å forstå om det hele var en drøm eller om det var virkelighet, og det var vanskelig fordi det var flere abstrakte avsnitt uten innhold.

E2 viser at hen ikke leser med fordobling (Steffensen, 2005). Eleven leser konkret at dette handler om noen som ikke får sove, uten å gå inn på hva det kan bety. Eleven kommer for øvrig med et utsagn der hen foreslår at dette kan være en drøm, og hen knytter dette til at novellen var vanskelig. Den siste ytringen E2 presenterer er en konklusjon om at novellen inneholder flere abstrakte avsnitt uten innhold. I denne ytringen viser E2 at hen ikke klarer å utsette det å konkludere. Jeg tolker ordet «abstrakt» til at E2 mener indre tankestrømmer, og at «uten innhold» handler om at det kun foregår i tankene hos karakterene. Likevel kan ytringen tolkes som en påstand med konklusjon uten bevis, fordi eleven ikke underbygger

tolkningen sin. Dette kan også tolkes som gode karakteristikk av novella. I og med at den ikke er handlingsdrevet, men mer som en drøm, kan det hende det er det eleven forsøker å få fram.

E2s tenkeskrivninger viser en elev som opplever novellen som vanskelig. I tenkeskriving 3 ytrer E2 at teksten bare blir mer og mer forvirrende:

- Forfatteren bytter perspektiv ofte, noe som gjør det litt vanskelig å få med seg all informasjonen om de ulike karakterene. Det er også vanskelig å forstå hvem av karakterene det handler om til enhver tid. I tillegg er det flere setninger som er svært lange, som gjør det vanskelig å få med seg detaljer.

E2 greier ut om de hindringene hen opplever gjennom lesningene, og eleven skriver ingenting om hvordan hen tolker novellen. Utdraget viser at den abstruse novellen oppleves som vanskelig, og at E2 ikke tar i bruk læringsstrategier for å komme seg forbi hindringene. I den tredje tenkeskrivingsteksten presenterer elev E2 et forslag til hva novellen handler om.

Tidligere har refleksjonene kun handlet om problemene med å forstå:

- Pr. nå er vi ikke helt ferdig med å lese hele teksten, men jeg tror hovedpersonen (jeg-person) er en eldre kvinne som enten tar vare på sine eldre make eller en eldre forelder (og håper den snart dør). Jeg-personen sitter og observerer andre personer som går i butikkene og gaten nedenfor bygningen hun er i. Vi mangler to sider, vi drøftet underveis.

På dette tidspunktet hadde E2 fått samtalt om teksten med E1, og i utdraget viser eleven en utvidet forståelse for handlingen i novellen. E2 klarer i denne sammenheng å gjengi det hen tror skjer i novellen, og hvem som er novellens hovedpersonen. Følgelig viser utdraget at eleven klarer å ta en sjanse og dele det hen tror skjer. Eleven har utvidet horisonten sin, slik Gadamer (2010) beskriver, fra første gjennomlesing til tredje, men ytringene gjenspeiler kanskje at E2 ikke kommer dypere inn i teksten enn i handlingen. Her stiller jeg meg spørsmålet om eleven har fått «fasiten» fra E1 eller om de har skapt mening i novellen sammen, i og med at E1 skrev noe lignende i sin tenkeskriving.

Disse to elevene viser bredden av den litterære kompetansen som befinner seg blant elevene. Elevene sitter igjen med to ulike opplevelser av undervisningen, og ulik grad av mestring. Likevel kan begge elevene underbygge argumentet for å lese samme tekst flere ganger, ved at de utvider forståelsen for hver gang de leser teksten. I neste delkapittel vil jeg vise hvordan de samme elevene tolker den abstruse novellen i en podkast med medelever.

## 6.2 Forsknings spørsmål 2:

### Hvordan kommer elevenes litterære kompetanse til uttrykk i podkasten?

Slik jeg har beskrevet ovenfor skulle undervisningsforløpet avsluttes med at elevene laget en podkast om sin tolkning av novellen. Elevene fikk en tydelig oppgave med en stikkordsliste for podkastens innhold, og de skulle selv velge fra stikkordslista hva som skulle presenteres. De skulle belyse det de mente var viktig for å gi sin tolkning av novellen, og de ble bedt om å bruke tenkeskrivingen sine i arbeidet. Jeg tar utgangspunkt i to podkaster for å belyse funnene mine, der de to elevene jeg presenterte elevportretter av deltar. De fem utvalgte elevene ble valgt fordi podkastene deres får fram bredden av litterær kompetanse, samt kan belyse dialogiske perspektiver i undervisningssammenheng. Jeg vil følgelig presentere utdrag som belyser hvordan elevenes litterære kompetanse kommer til uttrykk i de to podkastene.

Podkast 1 er en podkast med to elever, da den tredje eleven på gruppa var syk på innspillingsdagen. De to elevene deler sitt forhold til lesing med hverandre i podkasten, og samtalen preges av at en elev driver samtalen mer enn den andre. I podkast 2 deltar tre elever, og denne podkasten viser hvordan dialogen mellom elevene og med novellen, hjelper elevene i tolkningsarbeidet. Jeg har valgt å strukturere delkapittelet etter analysekategoriene, der jeg deler utdrag fra begge podkastene. Kategoriene jeg vil kommentere har jeg redegjort for i metodekapittelet og disse kaller jeg: «Å befeste tolkninger gjennom tekstutdrag», «Å fylle tomme rom», «I dialog bygger vi forståelse», «Metakognitiv bevissthet» og «Tekstuell og intertekstuell bevissthet».

#### 6.2.1 Å befeste tolkninger gjennom tekstutdrag

Elevene i podkast 2 viser til eksempler fra novellen når de presenterer tolkningene sine. Utdrag 1 viser hvordan elevene underbygger tolkningene sine av de tvetydigheter og usikkerheter de opplever i novellen:

##### **Podkastutdrag 1:**

- E3:** Og teksten inneholder flere ganger bruk av symbolikk. For eksempel så er et tema som kommer flere ganger om tiden og klokka da, og vi har jo en metafor på det, det var en setning der det var noen som ønsket å, eller så for seg at sigaretten som var røyka, kom tilbake, og så at det var motsatt da, at det,
- E4:** At røyken for inn i sigaretten igjen.
- E3:** Ja, at det reverserte seg.
- E5:** Ja! (i kor med **E3**)
- E3:** Det vil jo si at den personen ser for seg å få tilbake noe som er borte.

- E5:** Ja, også er jo klokka veldig ofte nevnt i løpet av den her, uten å nevne tidspunkt, utenom på slutten. Da starter de å snakke mot tidspunkt, og at man skal være så fokusert på det, fokus på tida og bare gi litt slipp på det. Det er etter, det er helt på slutten og det er fra jeg-personen.
- E4:** Det er etter at jeg-personen driver og snakker om det her at den personen får til å sove, og at den eventuelt tar selvmord da.
- E5:** En ting til, der de vil ha noe tilbake er der den gamle mannen, han sitter og har en sukkerbit oppi kaffen sin. Han tenker på om han begynner å røre mot klokka, om sukkeret vil binde seg igjen..
- E4:** De ønsker å reversere, ta tilbake tiden.
- E5:** De ønsker å gå mot klokka og hadde ønsket at det hadde vært noe annet enn slik som det er.

Elevene viser at de har gode nærlesingsstrategier der de beveger seg mellom å tolke ord og ytringer til tematikk. E3 viser i sin første ytring til metaforen der «en røkt sigarett ble reversert», for å underbygge tolkningen av tid. E4s bygger videre på E3s ytring ved å konkretisere E3s forklaring ved at røyken ble dratt inn i sigaretten igjen. Eleven leser dette med fordobling og presenterer en tolkning om at personen ser for seg å få tilbake noe som var tapt. E5 tilføyer et nytt tolket eksempel fra jeg-personen, som handler om at vi ikke burde fokusere så mye på tid, og at vi heller burde gi slipp på den. Deretter presenterer E5 et nytt eksempel fra novellen som underbygger en symbolikk om å reversere tiden, og refererer til at den gamle mannen tenkte på om sukkeret vil binde seg igjen, dersom han begynte å røre i motsatt retning. Utdraget tolker jeg til at elevene mestret å stoppe opp ved tvetydigheter og de søkte å lese dem med fordobling (Steffensen, 2005). Slik jeg tolker dette utdraget jobber gruppen hermeneutisk. De har fokus på å lese helhetlig etter de har arbeidet seg gjennom del for del, ved at de søker å finne flere eksempler som kan underbygge den samme tematiske tolkningen.

Hvordan elevene i podkast 2 bruker novellen aktivt i tolkningsarbeidet kommer også til syne i det neste utdraget. Dette utdraget viser også hvordan de arbeidet seg gjennom ord for å skape en mer helhetlig tolkning:

**Podkastutdrag 2:**

- E3:** De driver jo på en måte og lever seg inn i andre og..
- E5:** Ja, og en ting til som er interessant med det, er jo at de snakker ofte, bruker ord og uttrykk sånn som pantomimekunstnere og utstillingsdukker flere ganger om seg selv.
- E4:** At de på en måte observerer at de ikke er hovedpersonene i sitt eget liv, da.
- E5:** Og så er det snakk om å bare være til på en måte, da. Så har de en form for det i løpet av fortellingen, så nevner de noe i den duren, men det er forskjellige måter å si det på. Så er et eksempel til på det, da: “foran døren, et ansikt, bak ansiktet en dør, bak døren ingenting,” som

da kan være at man har på et vis et ansikt utad, men ikke vet hvem man er på innsiden. At man er en utstillingsdukke, at man bare er, bare eksisterer.

Elevenes ytringer viser hvordan de evner å forholde seg til tvetydigheter. E3 presenterer en tematikk om å leve gjennom andre. E5 følger opp med eksempler på ord som «pantomimekunstnere» og «utstillingsdukke» for å underbygge E3s utsagn om å leve seg inn i andres liv. Deretter fyller E4 på med en mulig tolkning av at ordene «pantomimekunstnere» og «utstillingsdukke» kan bety at de ikke er hovedpersonene i sitt eget liv, før E5 leser et tvetydig utdrag om at det er «tomt bak døren bak ansiktet», som hen tolker til at man som utstillingsdukke bare er og eksisterer. Dette utdraget viser hvordan de skaper mening av teksten i dialogen med hverandre og novellen.

I podkast 1 fungerer ikke dialogen like godt som i podkast 2. De bruker ikke teksten like aktivt når de presenterer tolkningene sine, og kommenterer ikke de eksemplene de presenterer. E1 klarer for øvrig å presentere sine tolkninger, og i podkastutdraget nedenfor trekker E1 forfatteren inn i tolkningen sin:

**Podkastutdrag 3:**

**E1:** Da kan vi kanskje presentere hva teksten går ut på.

**E2:** Åhh, det ..ja.. det..

**E1:** Vi kan starte med å lese det aller lille første avsnittet her: “Jeg liker å sitte sånn i mørket å se uten å bli sett. Men ikke når jeg ikke får sove. Jeg avskyr å ikke få sove. Altså avskyr jeg å sitte sånn i mørket å se uten å bli sett.

**E2:** Dypt.

**E1:** Det er dypt. Rett og slett. Vi hører at Tor Ulven her.. Det foregår mye på innsiden når man skriver sånne her ting.

**E2:** Mhm

**E1:** Og det som er litt fascinerende med denne her teksten, hvert avsnitt nesten, så bytter det synsvinkel.

I den første ytringen kommer E1 med en oppfordring til E2 om at de skal fortelle hva novellen handler om. E2 nøler og klarer ikke respondere på oppfordringen fra E1. E1 venter, men tar over etter at E2 ikke klarer å svare. Det ble stille i seks-syv sekunder. I slike situasjoner kunne elevene stoppe podkasten og ta nye opptak, noe gruppa ikke gjorde.

E1 knytter sitatet til hva som har foregått i tankene hos forfatteren, og viser empati med det forfatteren måtte ha følt da han skrev denne novellen. Det samme utdraget viser at elevene sliter med å tolke tvetydighetene og usikkerhetene i novellen. Sitatet E1 deler er et paradoks i den forstand at det er selvmotsigende, men hen utdyper ikke hvordan hen tolker det. Jeg har

selv redegjort for min tolkning av utdraget, og jeg har argumentert for at dette er et sentralt motiv i teksten. Jeg tolker dette slik at E1 i dette utdraget forsøker å bruke et eksempel, men hen går ikke inn i dybden av sitatet og presenterer ikke en konkret tolkning av hvordan lesere kan tolke utdraget. E2 tilføyer at dette er dypt. Ordvalget «dypt» kan jeg tolke til at eleven kjenner til det å lese med fordobling når man leser litteratur. Eleven konstaterer og anerkjenner at tematikken i novellen er dyp. Dersom jeg knytter ordvalget til påfølgende ytring, kan jeg tolke det til at «dypt» betyr at forhandlingen foregår på innsiden. En siste mulighet kan være at eleven bruker betegnelsen «dypt» litt ironisk, da tematikken er så innviklet at elevene opplever dette som litt ukomfortabelt. Ingen av elevene deler tolkninger av sitatet fra novellen. De fremstår i denne sammenheng som usikre på hvilke mulige tolkninger de kan skape i møte med teksten og hvordan de skal gå fram for å komme nærmere sitatet, og de sliter med å presentere plausible tolkningsmuligheter.

### 6.2.2 Å fylle tomme rom i novellen

Det som kjennetegner podkast 1 er at E1 bygger seg forestillinger i møte med teksten, og E1 våger å dele sine tolkninger gjentatte ganger gjennom podkasten. Eleven bruker et nyansert språk for å vise at novellen er abstrus og for å vise at novellen har mange tomme rom som leseren måtte fylle selv:

#### **Podkastutdrag 4:**

**E1:** Og i hvert fall slik som jeg har tolket det, så tror jeg at det er jeg-personen som sitter og finner på det som skjer. Bare ser på personene og lager seg scenarioer inni seg, og beskriver de ulike karakterene som om hun var de selv, da. Det syns jeg er en artig måte å skrive en tekst på.

I dette podkastutdraget viser E1 hvordan hen tolker helheten av handlingen i novellen. Eleven bruker ikke eksempler fra teksten for å underbygge, men viser en toleranse for feilbarlighet (Blau, 2003) ved å understreke at hen sier at «det i hvert fall er slik jeg har tolket det». E1 deler også meningen sin om hvordan hen opplever oppbyggingen av novellen. Dette er for øvrig en god beskrivelse av novellen lest som en ekfratisk tekst. En mulig tolkning av novellen er nettopp at jeg-et sitter oppe i vinduet og ser ned på de fire personene på kafeen, mens hun dikter opp hva de tenker.

Elevene i podkast 2 presenterer egne tolkninger fra samtalen starter. De søker til eksempler fra teksten som potensielle bevis for tolkingene sine. I det neste podkastutdraget presenteres et helhetlig bildet av situasjonen:

**Podkastutdrag 5:**

- E3:** Teksten handler om, eller ifølge det vi tror, så handler det om en gammel dame, som sitter i et hus eller i noen leilighet, utenfor en nattkafe, det blir beskrevet at det er en nattkafe
- E4:** Ja
- E3:** Der fire andre personer sitter i, og det er her jeg-personen sitter og funderer i.
- E4:** Eller, hun sitter og observerer de, da.
- E5:** Ja...
- E4:** Vi har kommet frem til at det er en jeg-forteller, og en allvitende forteller da, som beskriver tankene og følelsene til de her fire karakterene.
- E5:** Og den allvitende fortelleren beskriver sånn: “Han tenker, hun tenker”, og så videre, mens jeg-fortelleren bruker rett og slett bare: «jeg».

Elevene presenterer en tolkning av hvordan situasjonen i novellen utspiller seg, og hvordan de har tolket fokaliseringen. E4 bruker kjente begreper fra skolesammenheng for å beskrive fokaliseringen, og E5 viser til eksempler for å vise fokaliseringsskiftene. E3 presenterer nyansert hvordan de har tolket at situasjonen utspiller seg ved å bruke formuleringen «ifølge det vi tror». Elevene utsetter å konkludere og toleransen for at novellen kan ha flere mulige tolkninger kommer til syne. Videre bygger elevene på hverandres ytringer gjennom hele samtalen.

Podkastutdrag 1 viser også godt hvordan elevene i podkast 2 fyller de tomme rommene i teksten. Utdraget tolker jeg til at elevene mestrer å stoppe opp ved tvetydigheter og de søker å lese dem med fordobling (Steffensen, 2005) samtidig som de bygger sine forestillinger i fellesskap. Ved å se på samtlige av utdragene fra podkast 2, kan jeg si at elevene skaper mening i tekstene gjennom dialogen. De bygger på hverandres innspill og de tilføyer nye eksempler eller utdyper hverandres ytringer gjennom hele samtalen. De tilføyer nye sitater fra teksten for å underbygge tematiske tolkninger de allerede har presentert og befestet i andre deler av novellen. De klarer å utnytte podkasten godt, og samtlige av elevene deltar i samtalen.

### 6.2.3 Dialog – å bygge på hverandres innspill

I podkast 1, kommer E1 og E2 tilbake til sitatet de bruker i utdrag 3, og utdrag 6 viser hvordan E1 tar en sjanse og presenterer sin tolkning av gjentakelsen:

**Podkastutdrag 6:**

- E2:** Og i tillegg den setningen som (blar i papir) «avskyr å» den går igjen flere ganger, men på forskjellige..., på en måte..

- E1:** I forskjellige deler?
- E2:** Ja, så er det skrevet på litt ulike måter, men den, den setningen går igjen.
- E1:** Og akkurat det der partiet er veldig fascinerende, egentlig. Fordi det er jo en selvmotsigelse. Og det sier litt om menneskesinnet, fordi det er jo mange ting man forstår, men, og vet hvordan man skal gjøre det, men så bare, får man ikke til det likevel, for det er så mye konflikter inne i mennesket som gjør til at man kan like noe veldig godt, men samtidig avsky det, så det synes jeg er veldig fascinerende.
- E2:** Alt i alt synes jeg det er en god tekst, men først når man får satt seg inn i den.

E2 presenterer en formulering som gjentok seg i teksten, men deler ikke sin tolkning av sitatet. E1 presenterer en tolkning av denne gjentakelsen ved å befestet at dette er en «selvmotsigelse». Videre ytrer hen, slik jeg tolker det, at dette handler om motsetninger i menneskesinnet. E1 ytrer at hen synes gjentakelsen er «fascinerende», og eleven deler hvordan hen tolker det tvetydige (Blau, 2003). E1 viser sin interesse gjennom hele podkasten til tross for at hen underveis strever med å skape en helhetlig tolking. Podkastutdrag 6 viser også hvordan podkasten fungerer som metode for å utvikle elevenes kompetanse. Tidligere i samtalen klarer ikke elevene å tolke sitatet. De beveger seg videre uten å komme med noen form for tolkninger. E1 kommer tilbake til sitatet og denne gangen har hen en tolkning. E2 avslutter med å understreke at hen opplever novellen som «god, men først når hen fikk satt seg inn i den». Dette tolker jeg til at det er nyttig for eleven å skape mening sammen med andre.

#### 6.2.4 Metakognitiv bevissthet

Å være bevisst egne ferdigheter og arbeidsprosesser i møte med litteratur kan hjelpe elevene i å tolke abstruse tekster. Podkast 1 inneholder flere metakognitive ytringer om arbeidsprosessen. Elevene samtaler om hvilke læringsaktiviteter de har gjennomført i arbeidet med novellen, og de beskriver læringsprosessen sin med hvordan de arbeider for å tolket den abstruse novellen:

##### **Podkastutdrag 7:**

- E1:** Så når vi har jobbet, har vi snakket mye.
- E2:** Da vi holdt på med det her, så leste vi leste et avsnitt om gangen, så vi kunne stoppe opp og: “Hva søren skjedde nå?” Og så finner vi ut av det, på en måte. Og så leser vi det en gang til, og så: “Nei, søren, det, Vi tolket helt feil.” Ny tolkning.
- E1:** Mhm, så har vi liksom gått frem og tilbake, så..
- E2:** Vi har prøvd oss helt underveis.
- E1:** Det har vært litt vanskelig
- E2:** Ja, ehh, det kan man si.



Utdraget viser hvordan E2 i disse ytringene beskriver arbeidsprosessen elevene har hatt med novellen. Eleven påpeker at flere gjennomlesinger påvirker tolkningene deres og at hen opplever det som vanskelig. E2 viser her en tekstuell literacy-kompetanse der hen vet at det er viktig å lese flere ganger for å utvikle tolkninger. Slik viser eleven en metakognitiv bevissthet om hvordan man kan gå fram for å tolke abstruse noveller. I det samme utdraget ytrer E1 seg om at denne novellen har vært vanskelig å tolke. Dette knytter eleven til den forrige ytringen, om hvordan de har tolket og forkastet tolkninger. E1 viser her en metakognitiv bevissthet rundt hvor vanskelig novellen har vært å tolke, som også er en bevissthet rundt egne tolkningsferdigheter.

Elevene i podkast 2 viser en metakognitiv bevissthet gjennom hele samtalen. De viser framgangsmåten de har brukt for å skape oversikt og hvordan de har gått fram for å åpne novellen. Utdragene viser at elevene kjenner novellesjangeren og de viser gode domenekunnskaper både om lesing og om tematikken i novellen. De evner å lese med fordobling, og de har satt sammen del for del i en slags struktur, som gir dem muligheten til å se helheten. Elevene diskuterer fokaliseringsstrukturen i novellen, og det kommer til syne at de måtte lese teksten flere ganger for å finne ut hvem som er fokalisatoren til enhver tid:

**Podkastutdrag 8:**

**E3:** Ja, du må lese ganske mange ganger for å se det, men det er en ganske sirkulær struktur.

E3 påpeker at novellen krever flere gjennomlesinger for å få tatt i bruk nærlesingsstrategier, en ytring jeg tolker til at eleven er seg selv bevisst at repetisjon er nødvendig for å avdekke en struktur for å forstå fokaliseringsoppbyggingen i novellen. Eleven anerkjenner vanskegraden av novellens oppbygging, samtidig som E3 viser kunnskap om novellesjangeren gjennom hvordan fortellerstrukturer kan brytes ned og avdekkes. Et annet eksempel som viser hvordan elevene i podkast 2 arbeider for å få grep om fokaliseringsstrukturene i novellen kommer til syne i podkastutdrag 9:

**Podkastutdrag 9:**

**E3:** Ja, og vi har merket oss en rekkefølge.

**E4:** Ja, sånn..., teksten består av 19 avsnitt, jeg-fortelleren kommer i hvert fjerde avsnitt, og på slutten, da kommer «jeg» i 17 og 19.

**E5:** Og hvis vi fjerner jeg-fortelleravsnittene, så er det en rekkefølge på hvilke karakterer som kommer da, og det ..

Elevene har gått systematisk til verks for å finne ut hvem som hadde fortellerinstansen til enhver tid. E5 fastslår at karakterene kommer i en rekkefølge, og videre presenterer de

persongalleriet som en sirkulær struktur. Dette tolker jeg til at elevene er veldig bevisste i arbeidet med novellen, og at de opplever det hensiktsmessig å kartlegge strukturen systematisk over fokaliseringsskiftene for å følge hver av karakterene gjennom novellen.

### 6.2.5 Tekstuell bevissthet

Elevenes metakognitive bevissthet handler om å følge sin egen læringsprosess underveis i arbeidet med novellen. For å klare og følge utviklingen av egen tolkning krever dette en tekstuell kompetanse, der elevene må kjenne til sjangerkonvensjonene til novellen. I podkast 1 kommer sjangerkunnskapen til syne, noe podkastutdrag 10 er et eksempel på:

#### **Podkastutdrag 10:**

- E1:** Teksten har jo mange dimensjoner, rett og slett. En ting som jeg synes var artigst med teksten, er måten språket er brukt på. Det er et veldig poetisk språk, så det er mye lyrikk i det, som minner om dikt, og det er veldig..
- E2:** Det er veldig masse avsnitt som ikke har et eneste punktum. Det er komma, komma, komma
- E1:** Jaahh, som ofte er sånn kjennetegn på sånne tekster som bærer preg av beskrivelser og dikt. Jeg synes den her teksten fanger meg sånn delvis, for jeg liker måten det er skrevet på, men jeg hadde skikkelig problemer med å tolke den, noe som jeg egentlig ikke er så spesielt vant med. Jeg bruker å ha ganske god kontroll på tolkning, og ser sammenhenger ganske godt, men det her var vanskelig. Men alt i alt synes jeg det er en veldig godt skrevet tekst, det er godt formulert, den er, det er veldig interessante synsvinkler.

E1 ytrer meningen sin om den språklige oppbyggingen og beskriver det som poetisk. Videre ytrer eleven at den språklige oppbyggingen minner om lyrikksjangeren. E2 knytter dette til at novellen ikke har mange punktum. E1 bygger videre på E2s og sin egen ytring, og kaller dette et kjennetegn. E1 er ikke konkret om hvilke tekster hen sikter til, og omtaler dem som tekster som bærer preg av beskrivelser og dikt. Jeg forstår denne ytringen som en del av den forrige, og da tolker jeg det som om eleven sikter til prosalyriske tekster.

Gjennom ytringen ovenfor viser E1 seg som en elev som klarer å vurdere seg selv. Eleven er bevisst at hen ikke klarer å tolke denne novellen like godt eller se sammenhenger slik eleven pleier, og beskriver opplevelsen som vanskeligere enn det eleven er vant til. Likevel ytrer E1 at «fortellerinstansene var interessante» og at teksten var «godt skrevet». Denne ytringen viser E1s evne til å opprettholde en interesse for novellen, selv om eleven opplever vanskeligheter med å tolke den.

## 7. Drøfting

Formålet med denne studien har, som tidligere nevnt, vært å undersøke hvordan elever på Vg3 uttrykker litterær kompetanse ved å lese, skrive og samtale om ei abstrus novelle. I denne diskusjonen skal jeg i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning, drøfte resultatene opp imot studiens problemstilling. Studien er bygget på et sosiokulturelt syn på læring med fokus på at elevene bygger sin forståelse i fellesskap. I de ulikeæringsaktivitetene i undervisningsopplegget beveger elevene seg hermeneutisk mellom del og helhet i søken etter å skape mening i novellen. For å kunne drøfte hvordan elevene håndterte utfordringer i tolkningsarbeidet vil jeg først diskutere hvordan elevene konsentrerte seg under høytlesningen. Etter det vil jeg diskutere hvordan de fyller de tomme rommene i teksten, og deretter hvordan de klarer å holde teksten i fokus når de presenterer sine tolkninger. Jeg vil også drøfte hvordan elevenes performative kompetanse kommer til syne i både podkastene og tenkeskrivingene, før jeg vil diskutere hvordan podkasten fungerte for å uttrykke og bygge litterær kompetanse.

### 7.1 Å lese oppmerksomt og fokusert

Observasjonene mine fra høytlesningen belyser hvordan enkelte elever søker til skjermen mens det foregår læringsaktiviteter. Jeg ser dette som en flukt fra læring med mer motstand enn hva elevene er vant med. Elever som ikke mestrer å konsentrere seg om det som er vanskelig, tar lett opp mobilen og gjør noe mindre krevende. Den abstruse novellen fungerte i dette tilfellet som en trening av lesekondisen deres, i alle fall når de kom seg over det første hinderet. Flere av elevene som ikke klarte holde fokus gjennom første gjennomlesning, strevde også med dette i de kommende øktene. Disse observasjonene gir meg belegg for å understreke at man må vie tid til å trene lesekondisen til elevene. Blikstad-Balas (2016) påpeker at lesekondisen vår kan trenes og at den trenes best på papir. Flere litteraturdidaktikere understreker at elever trenger å lese lengre tekster for å bli bedre til å lese oppmerksomt og konsentrert (Penne, 2012; Johansen, 2019; Torell, 2002). Med mobiler og dataskjermer i klasserommet legger man ikke til rette for at elevene får trent lesekondisen sin. Samtidig vet vi at de i liten grad leser lengre og skjønnlitterære tekster på fritiden, noe som fra et litteraturdidaktisk ståsted skaper rom for bekymring. Jeg stiller meg spørsmål om elevene ville hatt bedre forutsetninger for å lese konsentrert dersom de ikke hadde hatt tilgang til mobiler og PC-skjermer under høytlesningen?

## 7.2 Hvordan fyller elevene novellens tomme rom?

Majoriteten av elevene får vist at de har tekstuell literacy-kompetanse. De kjenner sjangerkonvensjonene for novellesjangeren og bruker disse når de skriver og samtaler om novellen. De fleste elevene bruker efferente spørsmål for å forstå deler av novellen, og de fyller tomme rom med egne tolkninger. Samtidig viser de samme elevene manglende nærhet til teksten når de presenterer tolkninger. Tolkningene er gjerne plausible, og her ser jeg at elevene stiller seg spørsmålet: «*Hva tenker jeg?*», slik Sønneland (2018) sier vi bør når vi tolker skjønnlitteratur. De mangler for øvrig å svare på oppfølgingsspørsmålet: «*Hvorfor tenker jeg det?*»? Disse to spørsmålene er viktige for å forklare hvorfor de fyller de tomme rommene slik de gjør, og fungerer godt for å bevisstgjøre elevene hva det vil si å være nær teksten vi tolker, og sette våre egne følelser på vent, slik Penne (2012) sier vi skal. I og med at så mange av elevene ikke følger opp med hvorfor de tenker slik de gjør, men likevel deler relevante tolkninger, kan årsaken være at flere fikk for kort tid på tenkeskrivingene. Den samme årsaken kan ikke befestes i podkastene, fordi der fikk elevene god tid, og de fleste var ferdige før økta var over.

I funnene mine kan jeg se noen tendenser når det gjelder hvordan elevene fyller de tomme rommene i novellen. Elevene som ikke leser novellen fiktivt, presenterer mer bokstavelige tolkninger av teksten. De ser ikke uavgjørlighetene som mulige rom de kan fylle, og uttrykker at det var mye de ikke forstod. E2 skriver for eksempel at teksten hadde mange abstrakte avsnitt uten innhold. I denne ytringen viser eleven at de uavgjørlighetene hen møter på i «Jeg sover» (1994) er fremmedgjørende, og eleven markerer avstand til teksten. I stedet for å stille spørsmål til abstrakte avsnitt, konkluderer eleven med at de er uten innhold, noe som kan tyde på at eleven har manglende erfaringer med å lese abstruse tekster. I og med at denne novellen ikke drives av handling, men heller tankestrømmer, kan det hende at eleven har forsøkt å forklare dette i denne ytringen. Dersom det siste er tilfellet, kan jeg tolke det som at eleven besitter en litterær kompetanse, men at eleven strever med å kommunisere denne på en litterært faglig måte.

Undervisningsdesign påvirker hvordan vi leser litteratur. Mitt undervisningsdesign la opp til problembasert lesning, og elevene leste teksten to ganger der de fikk lite kontekstuell informasjon om både novellen og forfatteren. Jeg valgte en slik inngang for de to første øktene fordi jeg ønsket å undersøke hvordan de nyttiggjorde seg kunnskapen sin for å skape mening i novellen. Gjennom disse to øktene observerte jeg at elevene lot seg engasjere og de utforsket novellen hermeneutisk (Gadamer, 2010). Tenkeskriving 1 viser elevenes tekstuelle

kompetanse. Samtlige av elevene bruker fagbegrep om novellesjangeren, både de som uttrykker forståelse og de som uttrykker at de ikke forstår novellen. Den andre økten der de samtalte og tolket novellen i felleskap, viser hvordan novellen ble analysert og tolket som et sammenvevd teppe av mange stemmer og taler. I samtalene lytter elevene til hverandre og de bygger videre på hverandres tolkninger, slik Vygotskij (1986) og Bakhtin (1998) hevder er viktige kommunikative ferdigheter som fungerer som grunnlag for at det skal skje læring og utvikling..

Kontekstuell informasjon kan sette teksten i bakgrunnen (Johansen, 2019; Blau, 2003; Kittang, 1976). Økta der elevene fikk lese om Tor Ulven før de gjenleste novellen en gang til, gjorde utslag på tolkningene til flere av elevene. Et leser, i likhet med andre elever, novellen med en sympatisk lese måte. Kittang (1976) skriver at en sympatisk lese måte fokuserer på hva forfatterens budskap er, og leseren blir gjennom den sympatiske lese måten mer som en passiv mottaker av budskapet. Dette kan overskygge andre viktige aspekter i teksten og tekstens meningspotensial kan bli oversett. Forfatterens budskap kommer i sentrum av lesingene til flere av elevene etter at de fikk se bildet «Nighthawks». Bildet blir lest som en fasit for novellens miljø og persongalleri, og det blir knyttet til forfatterens tiltenkte mening og lesernes egne opplevelser og tolkninger kommer i bakgrunnen. Dette er et viktig funn, da lærere ofte i litteraturundervisningen starter med å gi elevene kontekstuell informasjon, gjerne om forfatteren. Dersom de fleste litteraturokter starter med teksten i kontekst, vil elevene ubevisst kunne lese tekster sympatisk. Det er i slike sammenhenger viktig å bevisstgjøre elever at de kan lese tekster sympatisk, men de trenger også trening i å tolke tekster uten kontekstuelle «fasitføringer».

Eksemplene ovenfor viser hvordan elever kan gå inn i sympatiske lese måter der de binder tekst til forfatterens tiltenkte mening. Bevisstgjøring av at det finnes ulike «briller» å lese tekster med er viktig for at elevene skal kunne bevege seg inn og ut av forestillinger. Elevene bør, i sammenhenger der de bruker ulike lese måter, i så fall redegjøre for at det er med denne typen lese måte at de finner denne bestemte meningen i teksten. I denne studien var det få elever som viste en slik bevissthet. Dette kan jeg tolke som et tegn på at fokuset har ligget nærmere andre element i litteraturundervisningen, som for eksempel efferente lese måter og tekstuell kompetanse. Det å bevisstgjøre elever om hvordan ulike lese måter kan påvirke tolkninger og hvorfor det er viktig å være bevisst hvilke lese måte man leser tekster med, kan hjelpe elever å holde teksten i forgrunnen i tolkningsarbeid.

Elevene som klarer å koble Blaus (2003) tre domene av litterær kompetanse, klarer også å fylle de tomme rommene i novellen gjennom å referere til tekstutdrag. Disse blir gjerne kombinert gjennom å ta sjanser og presentere tolkninger. Tolkningene blir befestet i utdrag av novellen, samtidig som bruken av språklige dempere viser aksept for feiltolkninger. Elevene i podkast 2 viser dette i samspill med hverandre. I denne podkasten bruker elevene novellen, og domenekunnskap fra andre felt om hverandre, for å fylle de tomme rommene med sine tolkninger. Disse elevene viser seg som meget kompetente lesere som klarer å bevege seg mellom analytiske og erfaringsbaserte lese måter, og de tar i bruk Blaus (2003) tre domer av litterær kompetanse: tekstuell-, intertekstuell- og performativ literacy-kompetanse.

### 7.3 Hvordan kan intertekstuell og tekstuell kunnskap skape tekstmære opplevelser?

Mine funn viser at majoriteten av elevene er opptatt av enkeltelementer gjennom store deler av læringsaktivitetene. De forsøker for eksempel å finne ut av forkaliseringsinstansen og hvor handlingen foregår. Dette er imidlertid vanskelig fordi den fremste narratologiske drivkraften i novellen drives av tankestrømmer. Elevene bruker fagbegrep og viser kompetanse om sjangertrekk, men de strever med å befestetolkingene i teksten. De få av elevene som utnytter intertekstuelle elementer i tolkningene sine, klarer også å befestetolkingene de har i novellen. Eksempelet fra E3 der hen refererer til *Stream of consciousness* fører eleven nærmere den språklige oppbyggingen av tankestrømmene karakterene har i monologene sine, som igjen påvirker tolkningsopplevelsen eleven har. Kjennskapen til hvordan «stream of consciousness» brukes for å beskrive tankestrømmer, får elevene nærmere tankene hos karakterene, i stedet for at eleven henger seg opp i vanskelighetene som følger av manglende tegnsetting, slik flere andre elever gjorde. Funnet viser hvordan eleven nyttiggjør seg sin intertekstuelle kompetanse sammen med tekstuell kompetanse om hvordan tankestrømmer ofte fremstår når de er i skriftlig, skjønnlitterær form. Her kan vi også se hvordan elevene enklere kan tolke det de leser når de er bevisste hvordan tekster og tekstelementer kan vise seg i andre tekster. Dette eksempelet kan også støtte funnene til Fodstad og Thomassen (2020) som fremhever at elevene trenger lære seg om forutsetningen av intertekstuell literacy-kompetanse, og gjennom å bevisstgjøre elevene om hvorfor dette er viktig, kan det hjelpe elever å holde teksten i forgrunnen i tolkningsarbeid.

#### 7.4 Hvordan viser elevene tegn til kollektiv meningsskapning i podkasten?

Jeg vil fremheve dialog som et viktig verktøy i arbeidet med abstruse tekster. Utdragene fra tenkeskrivingene viser at elever som ikke klarer å skape mening og heller ikke underbygger tolkninger alene, får mye støtte gjennom samtaler med medelever. I forrige kapittel så vi at elev E4 hadde problemer med å underbygge tolkningene sine i tenkeskrivingstekstene. Dette er ikke tilfellet i podkasten. Da klarer eleven å befeste flere eksempler fra novellen for å underbygge tolkningene. Dette samsvarer med hvordan elever får utnyttet hjelp fra medelever til å greie det de ikke klarer på egen hånd. Dialog som læringsverktøy er viktig å øve elevene i å bruke den litterære kompetansen sin. Å forstå verden sammen med andre og gjennom andres perspektiver skaper flere muligheter for å oppnå horisontutvidelser (Gadamer, 2010).

Dialogens potensial for å utvide horisonter kommer til syne i begge podkastene. Samtlige fem elever viser en utvidet kunnskap fra tenkeskrivingene til podkasten. Slik kan jeg argumentere for at en god inngang til abstruse tekster er gjennom dialog. På den annen side viser funnene mine at ikke alle elevene klarer å uttrykke egne tolkninger i etterkant av samtaler. E2 viser at hen har lyttet til gruppa si underveis i arbeidet, men jeg tolker funnene mine i den retning at her har eleven kopiert det medelever har sagt. Jeg ba elevene skrive hvem de pratet med før tenkeskrivingen, og E2 skriver noenlunde likt de hen samarbeidet med i disse tenkeskrivingene. I og med at E2 ikke klarer å dele tolkninger i noe særlig grad i podkasten, underbygger det tolkningen min om at gruppesamtalene ikke i særlig grad har utvidet horisonten, men at medelevenes tolkninger har blitt overtatt som en form for fasit for eleven. Likevel kan dette ha øvet eleven og lagt et bedre grunnlag for innganger til tolkninger ved neste tekstmøte fordi eleven gjennom samarbeidet endret ytringene sine både rundt hvordan hen omtalte å lese vanskelige tekster på en mer positiv måte, og ved å vise mer interesse for å lese vanskelige tekster generelt.

Jeg har gjennom mine teoretiske perspektiver redegjort for at tolkninger av skjønnlitterære tekster kan være subjektive og variere mellom elever som leser de samme tekstene. Dersom leserne kun presenterer tolkninger isolert fra teksten som tolkes, blir det vanskelig for lyttere å kunne bekrefte eller avvise tolkningen, og når elever skal samtale om tekster er det viktig at de kan begrunne hvorfor de tenker som de gjør. Som vist i podkastutdrag 3 klarer ikke elevene befestetolkingene sine i novelleteksten, men E1 presenterer en sympatisk lesing (Kittang, 1976). Dette er et kjennetegn som går igjen i denne podkasten, og dette er samtidig en utfordring jeg kjenner igjen fra klasserommet. Elever som ikke klarer å gå inn i tekster for å underbygge hvordan og hvorfor de tolker det de leser, er ikke bevisste hvilken lese måte de

bruker. Det er viktig at lærere øver elevene opp i hvordan de kan finne «bevis» i teksten som kan underbygge tolkninger, og i den sammenheng er det lurt å stille de problembaserte spørsmålene «hva tenker du» og «hva i teksten får deg til å tenke det», slik Sønneland (2019) og Gourvennec (2017) påpeker. Slik vil elevene ledes inn i teksten på nytt, og øke muligheten for at de samtidig kan oppdage nye aspekter ved teksten, som leder dem til nye tolkninger og flere perspektiver, og noe de kan utnytte godt i dialog med hverandre.

### 7.5 Hvordan kommer elevenes performative kompetanse til uttrykk?

Jeg har argumentert for at novellen vil utfordre elevene til å ta i bruk kunnskaper om novellesjangeren, om lesing av skjønnlitteratur og sin performative literacy-kompetanse, i tolkningsarbeidet. For å kunne skape en form for mening mellom seg og teksten må de klare å stå i uavgjørilige rom, defamiliseres og skape mening ut av det novellen faktisk forteller og de konkretiseringer de kan skape der teksten holder tilbake informasjon. Novellen utfordrer elevene i å ta i bruk både tekstuell og intertekstuelle literacy-kompetanse når de skal skape forestillinger i de tomme rommene. For å mestre dette er de avhengig av å ha en utholdende konsentrasjon. Utdragene fra tenkeskriving 1 viser at det var vanskelig for flere å følge med oppmerksomt og fokusert gjennom den første gjennomlesningen av novellen, til tross for at denne ble lest høyt for dem. «En tekst som er formidlet via høytlesning, byr på andre muligheter i samtalen, enn når elevene har lest hver for seg, fordi læreren alltid vil tolke teksten» (Hennig, 2019, s.166). Jeg må ta høyde for at dette kan ha påvirket elevenes opplevelse av første gjennomlesning, men jeg knytter årsaken til at elevene opplever det som vanskelig å følge med på høytlesingen, til at elevene vanligvis får lese på egen hånd i sitt eget tempo, med mulighet for å gjenlese, notere og stille spørsmål underveis, noe også enkelte elever påpeker i tenkeskrivingene.

Elevene som viser en bevissthet rundt at de har behov for flere gjennomlesninger, viser en metakognitiv bevissthet rundt egne leseferdigheter, og de har muligens erfart at gjenlesing fungerer godt for å komme seg inn i tekster. Enkelte elever ytret også at de ble fasinert av at de ikke forsto. Dette viser hvordan underliggjøringen som virkemiddel i skjønnlitterære tekster kan fascinere og skape egeninteresse hos elevene, og det kan bringe dem videre i tolkningsarbeidet. Interessen de opplever oppstår nettopp fordi elevene ikke forstår det de leser, noe som bekrefter hvorfor elever bør få flere opplevelser med abstruse tekster. Det er i arbeid med de utfordrende tekstene elevene vil kunne utvide horisonten sin, og elevene vil



opparbeide evnen til å kunne se flere perspektiver i skjønnlitterære tekster – akkurat slik norskopplæringen legger opp til. Da holder det ikke å lese tekster som handler om dem selv.

I podkastene kommer elevenes performative literacy-kompetanse til syne. Podkastutdrag 1 viser at elevene leser teksten fiktivt (Steffensen, 2005). Novellens appellstruktur involverer leseren som meddikter i mange uavgjørige elementer (Iser, 1978), og elevene i podkast 2 beveger seg mellom en estetisk og efferent lese måte (Rosenblatt, 1938) i arbeidet med å fylle disse. De tolker flere utdrag som underbygger samme tematikk, og de fyller tomme rom (Iser, 1978) ved å skape forestillinger om tematiske tendenser (Langer, 2011). Denne gruppen viser at elever kan uttrykke litterær kompetanse når de leser, skriver og samtaler om abstruse skjønnlitterære tekster, og dette funnet kan støtte Sønnelands funn om at den abstruse teksten utløser et engasjement hos elever når teksten presenteres som et problem. Jeg mener også at funnet kan brukes som et argument, med støtte hos Blau (2003), for at det å lese tekster flere ganger synliggjør kunnskapen elevene besitter, både for elevene selv og for lærere. E3 er nettopp et eksempel på en elev som ble metakognitivt bevisst hvor mye mer hen forstod for hver gang hen leste teksten på nytt. Eleven blir dermed i stand til å overvåke sin egen lese- og læringsprosess, slik for eksempel Hopfenbeck påpeker er en forutsetning for videre læring:

Dyktige lesere vet blant annet at tekster er strukturert forskjellig avhengig av hva slags type tekster det er, og erfarne lesere vet også hva som kreves av dem for å lese og forstå ulike tekster. Det å vite om og kjenne til hvilke strategier som er hensiktsmessige og kunne tenke over hva som er gode alternativer, krever at man er bevisst på å tenke metakognitivt. (Hopfenbeck, 2014, s. 41).

Elevene i podkast 1 viser det jeg vil beskrive som en differensiert litterær kompetanse, og E1 kommer lengre i tolkningene sine enn E2. Det paradokset de presenterte uten å gi en mulig tolkning i podkastutdrag 3, kommer elev E1 for øvrig tilbake til senere i samtalen. Da deler eleven en tolking. Dette viser hvordan vi gjennom språket skaper mening og at vi systematiserer tolkninger gjennom dialog. Hadde elevene vært mer bevisste på podkastens potensielle muligheter, kunne de tatt pauser, spolt tilbake og tatt nye opptak for å gå i dybden på utdraget fra novellen ved første presentasjon. Dette gjorde de ikke, og det kan ha sammenheng med at elevene ikke så dette som en vurderingssituasjon. I tillegg kom de tilbake til utdraget senere i samtalen, noe som kan forklare hvorfor de ikke tok flere opptak. Dette funnet viser at podkasten potensial ikke ble utnyttet til fulle i podkast 1. Samtidig viser elevene i podkast 2 at de utnyttet podkasten hensiktsmessig. Samtalen viser at elevene har gått i dialog med hverandre, med seg selv og novellen, og de klarer å formidle sin litterære

kompetanse gjennom å bevege seg mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger, og de viser at de er bevisste og klarte å nyttiggjøre seg de syv egenskapene den performative literacy-kompetansen beskriver at gode leser har.

## 7.6 Hvordan nyttiggjør elevene seg podkastens potensial for å få formidle litterær kompetanse?

Jeg opplevde stor variasjon i elevens bevissthet rundt podkastens muligheter. Flere grupper nyttiggjorde seg ikke muligheten av å planlegge podkasten godt, og det virket også her som de fulgte oppgaveformuleringene jeg hadde utarbeidet som en form for sjekklister underveis i samtalen. Oppgaveformuleringen inneholdt en bestilling om at elevene selv skulle velge hva de ville fokusere på i podkasten. Til tross for dette valgte majoriteten av elevene å følge sjekklista, uten å utforske samtalen ved å lytte, ta nye opptak og lignende for å få podkasten til å fungere slik podkaster kan. Dette funnet underbygger poenget mitt om at elever trenger mer øving i å jobbe problembasert – der de bør oppfordres til å ta bevisste valg – så lenge de begrunner valgene de tar. Elevene trenger å erfare at estetiske opplevelser kan løftes opp og diskuteres med andre, og jeg håper flere vil se behovet for å undersøke podkastens potensial i lignende arbeid med lengre abstruse noveller.

## 7.7 Diskusjon om litterær kompetanse og bruk av abstruse tekster i norskfaget

Med utgangspunkt i teori som beskriver at litterær kompetanse er viktig for mer enn å lese skjønnlitteratur (Nussbaum, 2016; Johansen, 2019; Blau, 2003; Skaftun & Sønneland, 2022), kan jeg argumentere for at elevene bør trene på å vise seg som litterært faglige. For å være engasjerte, demokratiske borgere krever det en evne til å klare formidle hvordan man leser verden. Slik Hennig (2017) beskriver det å være litterær faglig, henger det sammen med å være i stand til å dele tolkingen og forankre disse i «bevisene» vi står overfor i teksten.

Resultatene mine viser et stort sprik i elevenes litterære faglighet. Dette betyr for øvrig ikke at elevene ikke besitter en litterær kompetanse, men det kan bety at de ikke kommuniserer like godt, og dette funnet kan brukes som argument for at elever trenger mer øving i å samtale om skjønnlitteratur slik at de kan fungere godt i samfunnsdebatter (Nussbaum, 1995).

Elever trenger flere litterære erfaringer i skolen, og de trenger flere opplevelser med abstruse tekster og estetiske lese måter. For at elever skal kunne erfare at de besitter en litterær kompetanse, må de oppleve at deres estetiske opplevelser i møte med teksten betyr noe. Lærere må gi elever i skolen en god opplæring i hva litterær kompetanse innebærer, og

hvorfor det er viktig å trene seg på å bruke denne i dialog med andre. Slik vil lærere bevisstgjøre elevene i hvordan de kan bevege seg mellom flere lese måter for å forstå tekster, og at de kan innta ulike posisjoner for både å belyse tekstenes plausible og mindre plausible tolkninger. Med for stort fokus på efferente lese måter kan elevene risikere å ikke se helhetlig på teksten, og glemme å fylle tekstens meningspotensial med erfaringer og opplevelser. På den annen side kan for sterk vektlegging av estetiske lese måter lett gå over til at kontekstuell informasjon blir fasisit, og man kan lett forveksle estetiske tekstopplevelser med subjektive meninger om skjønnlitterære tekster og lesing generelt (Torell 2002; Penne, 2012). I podkast 1 viser elevene at de benytter seg av en sympatisk lese måte, og de strever med å bevege seg over i andre lese måter. Elevene bruker mye av tiden i podkasten på å samtale om hva de har gjort, i stedet for å prate om teksten. E1 påpeker at hen vanligvis opplever å kunne skape mening i tekst, men at denne ble vanskelig. Dette kan ha sin årsak i at eleven ikke har mange erfaringer med abstruse tekster, eller kanskje også at Tor Ulvens novelle «Jeg sover» er en skjønnlitterær tekst som byr på ekstrem sterk motstand?

Skolen har en stor oppgave i å få elever til å forholde seg til tvetydigheter og usikkerheter når de leser skjønnlitteratur. Abstruse tekster står i denne sammenhengen i en særstilling. I en skole der testing og dokumentasjon av vurderingssituasjoner er en viktig del av skolehverdagen, kan man fort ende opp med å teste elever i litteratur gjennom efferente tester, tester som tar utgangspunkt i at skjønnlitterære tekster har fasisitsvar. En slik type testing påvirker også valg av tekster, og abstruse tekster vil lett kunne bli ekskludert fra litteraturundervisningen. Undervisning og testing av denne typen vil verken hjelpe elevene å bygge deres litterære kompetanse, eller øve elevene i hvordan de skal bruke sin litterære kompetanse i dialog med andre. På grunnlag av studien min vil jeg argumentere for å bruke noveller som «Jeg sover» (1994) og andre abstruse tekster, som gjennom karakterenes indre monologer kan skape en genuin interesse, slik Bakhtin beskriver at også Dostojevskijs tekster gjør (Bakhtin, 2003, s. 219). Ved å bruke abstruse tekster vil jeg som lærer kunne øve elevene i å bruke hensiktsmessige lesestrategier for å finne mening i tvetydige flerstemmigheter.



## 8. Oppsummering, kritisk blikk på eget prosjekt og veien videre

I drøftingskapittelet har jeg diskutert hvordan funnene mine svarer på den overordnede problemstillingen for denne studien. Jeg har også løftet fram hva jeg mener er avgjørende for at elever skal utvikle litterær kompetanse og for å kommunisere kompetansen sin i dialog med andre, samt hvordan de i begrenset grad nyttiggjorde seg av mulighetene til å ta flere opptak for å formidle kompetansen sin. Det er viktig å understreke at funnene mine ikke kan generaliseres da de kun er representative for utvalget mitt. I tillegg må jeg ta høyde for hvordan undervisningsdesignet kan ha påvirket empirien. Likevel vil jeg understreke noen tendenser som kan bidra inn i diskusjoner om hvorfor vi skal arbeide problembasert med abstruse tekster.

### 8.1 Vg3-elevenes uttrykte litterære kompetanse

Elevene på Vg3 leste, samtalte, skrev og laget podkast om novellen «Jeg sover» gjennom undervisningsopplegget på syv skoletimer. Deres litterære kompetanse kommer til syne gjennom læringsaktivitetene som analysen og drøftingen viser. Hvordan de klarer uttrykke litterær kompetanse spriker veldig, men samtlige elever viser at de kjenner novellesjangeren, de kan bruke fagbegreper når de skriver og samtaler om skjønnlitteratur. De viser også gjennom sin selvstendighet i arbeidet at de har erfaringer med tolkningsarbeid. Flere elever brukte hele undervisningsperioden på tekstdeler der de brukte efferente tilnærminger og fikk kun jobbet med enkelte deler av novellen. Et eksempel på det er de elevene som ikke klarte å komme seg forbi å systematisere fokaliseringsinstansen, og disse elevene kunne ikke dele noe særlig om deres estetiske opplevelse av novellen. Andre elever klarte å sjonglere mellom ulike lese måter og delte potensielle tolkninger, slik podkast 2 eksemplifiserer. Noen elever strever med å kommunisere tolkningene sine, men ved å analysere mulige meninger kan jeg tolke at det ligger en litterær forståelse av novellen i bunn, men at disse elevene kanskje mangler et språk for å forklare hva de mener. Eksempelet der eleven ytret at novellen har «mange abstrakte avsnitt uten innhold» er nettopp et eksempel på dette. En slik ytring kan bli avfeid som kunnskapsløs, men ser man nærmere på ytringen, inneholder den en form for litterær kompetanse som ikke kommuniserer presist.

Resultatene i denne studien kan brukes til å stille spørsmål om i hvilken grad elevene i denne Vg3-klassen har erfaringer med å lese lengre abstruse tekster. Jeg har også presentert funn som tyder på at elevene kan sies å være vant til å forholde seg til kontekstuell informasjon når de leser skjønnlitterære tekster, og de bruker sjangerkonvensjonene for novellesjangeren

aktivt i arbeidet. Enkelte bruker mangel på kontekstuell informasjon som et argument for at de opplever tolkningsoppgaven som vanskelig. I og med at samtlige av elevene valgte å skrive med utgangspunkt i støttespørsmålene, kan dette ha sammenheng med at elevene ikke er vant med å jobbe mer åpent og problembasert. Elevene er dyktige til å bruke de efferente støttespørsmålene for å tolke novellen, men kun et fåtall av elevene kom seg videre forbi disse og over i sine egne estetiske opplevelser. Dette kan ha sin årsak i tidsbegrensingen for undervisningsopplegget, men en annen mulighet er at de er vant til å jobbe med skjønnlitteratur ved hjelp av redskapsmetodikk, som for eksempel å lese efferent der de har fokus på å finne sjangertrekk, og for eksempel ikke blir bedt om å bruke egne erfaringer inn i tolkninger. Dersom elevene skal kunne nyttiggjøre seg redskapene, er det viktig å bevisstgjøre elevene på å begrunne tolkningsforslag ved å vise til konkrete tekstpassasjer i de skjønnlitterære tekstene de til enhver tid jobber med. Det samme gjelder for estetiske lesninger når elever skal begrunne hvorfor de tenker det de gjør (Sønneland, 2018; Gourvenec, 2017; Blau, 2003).

Jeg vil understreke at norsklærere må være bevisst skjønnlitteraturens potensial i klasserommet. De trenger erfaringer med hvordan de kan undervise litteratur som problem. Sønneland (2019) fremhever potensialet den problembaserte metoden har for litteraturundervisning. Lærebøkene utfordrer lærere på dette området da de stort sett presenterer kontekstuell informasjon med de skjønnlitterære tekstene, og det er lett å la seg lede til å tro at konteksten alltid er viktig når vi skal tolke tekster. Samtidig er ofte tekstene i lærebøkene relativt korte eller utdrag av tekster, og de er ofte tilpasset elevenes interessefelt. Jeg mener ikke at elevene ikke skal lese tekster med tema som treffer dem eller deres interessefelt, eller få kontekstuell informasjon før de leser. Jeg mener imidlertid at elevene også må tilbys noe annet, noe fremmed, for at de skal kunne videreutvikle sin litterære kompetanse. Jeg mener også at elevene må bli bevisstgjort de ulike lesemåtene de kan nyttiggjøre seg av når de leser tekster, og at disse kan påvirke hvordan de opplever og tolker tekster. Abstruse tekster står i en særstilling for å utvide perspektiver. Det å fremmedgjøres gjennom skjønnlitterære opplevelser kaster oss ut i en utforskende verden der vi må argumentere for å komme oss hjem med noen nye perspektiver (Johansen, 2019). Og det er nettopp ved tekstens fremmedgjøring at elevene må bruke sin performative literacy-kompetanse. Derfor må vi lese abstruse tekster med elever på alle trinn.

## 8.1 Et kritisk blikk på eget prosjekt

I dette åpne, problembaserte undervisningsdesignet kunne elevene selv velge hva de skulle fokusere på i tolkningsarbeidet med novelle, og det ble gjentatte ganger redegjort for at forskningsinteressen min lå nærmest elevenes selvvalgte fokus i tolkningsarbeidet av novellen. Støttespørsmålene kunne tas i bruk dersom elevene trengte hjelp til å vite hva de kunne skrive om. Til tross for at de gjentatte ganger ble påminnet at de måtte ta utgangspunkt i det de syntes var interessant og viktig for sine tolkninger, valgte samtlige av elevene å ta utgangspunkt i disse støttespørsmålene. Dette kan ha flere forklaringer. Hennig (2017, s. 166) omtaler asymmetrien mellom lærer og elever som en utfordring i tolkningsarbeid. Han påpeker at læreren bør være restriktiv med hvordan hen deler tolkninger, også av utfordrende art, da dette kan hemme elevene i å utvide perspektivene sine. Støttespørsmålene elevene fikk i tilknytning til tenkeskrivingsoppgavene kan ha blitt tolket som det viktigste å skrive noe om fordi elevene visste at læreren er en mer erfaren skjønnlitterær leser, og dermed kan tilliten de har til læreren sies å overstyre deres egne tolkninger og refleksjoner. En annen årsak kan være at støttespørsmålene tok utgangspunkt i de plausible tolkningene som lett kunne fylles inn i de tomme rommene. En siste mulighet kan være at spørsmålene var åpne nok til at elevene kunne fylle inn sine egne tankerekker.

Når elevene samtaler om litteratur har gruppestørrelse mye å si for samtalens potensial. Podkast 1 endte opp med å være to elever og kan muligens preges av at de var en i manko, noe som kan ha preget empirien min. Jeg valgte imidlertid likevel å analysere denne samtalen fordi jeg ville vise en samtale der den abstruse novellen ble en utfordring for elevene. Samtalen kan brukes som verktøy til å systematisere og skape mening, og dersom den tredje eleven på gruppa hadde vært til stede, kunne empirien min vist andre tolkningsperspektiver, samt gitt elev E1 innspillene eleven trengte for å kunne fått utnyttet sin proksimale læringszone.

Oppgaveformuleringen til undervisningsoppleggets sluttprodukt ble laget med en stikkordsliste av sjangertrekk og støttespørsmål de kunne ta utgangspunkt i da de skulle lage podkasten. Oppgaven etterspurte at elevene skulle ta bevisste valg med utgangspunkt i det de hadde opplevd som tolkningsfremmende i arbeidet med novellen, og de skulle begrunne valgene sine. Likevel viste fåtallet av elevene at de tok bevisste valg, da de brukte all «støtte» som en føring for oppgaven, noe som heller ikke ble begrunnet. Dette kan bekrefte svakheten i undervisningsopplegget med novellen som problem, fordi elevene kanskje ble forhindret i å lese oppgaven kun som problem ved at stikkordene lå der «klare til bruk». Dette kan ha

påvirket empiren og forhindret elevene i å dykke dypt ned i de delene av novellen de opplevde som mest interessant å tolke. På den annen side fungerte støttespørsmålene godt for de elevene som viste kunnskap om tekst, kontekst og lesing, noe som kan være en indikasjon på at elevene trenger mer øving i å velge selvstendig når de arbeider med å tolke skjønnlitteratur.

## 8.2 Veien videre

Lærere er opptatt av hva forskning sier om hvilke tekster elever bør lese i norskfaget, og de ønsker å ta veloverveide valg når de velger både tekster og undervisningsdesign. Et viktig mål for litteraturundervisning er jo nettopp å bygge litterær kompetanse gjennom å arbeide med skjønnlitterære tekster. I denne sammenhengen mener jeg det er viktig at lærere har god kunnskap om hvordan valgene de tar når det gjelder valg av skjønnlitterære tekster og undervisningsmetodikk, påvirker elevenes muligheter for å bygge og bruke den litterære kompetansen sin. Samtidig mener jeg at vi trenger mer forskning på hvordan valg av metode og tekst bygger elevenes toleranse for motstand i læring. Det er gjennom å oppleve det ukjente vi kommer over underliggjøringen og kan møte teksten som et faglig problem (Sjklovskij, 1991; Johansen, 2019; Langer, 2011; Blau 2003; Sønneland, 2018). Det er også kognitiv trim å lese lengre tekster der vi må stå i og forholde oss til, disse uavgjørilige tomme rommene og gjennom å bruke teksten aktivt og fylle de tomme rommene med mening (Johansen, 2019; Sjklovskij, 1991; Iser, 1978).

Når vi vet at norskfaget kan bygge elevenes kompetanse slik at elevene vil kunne fungere godt i offentlige samfunnsdebatter gjennom å lese skjønnlitterære tekster estetisk (Nussbaum, 1995), bør vi, slik Blikstad-Balsas (2016) påpeker, trene opp elevenes lesekondis til å tåle og arbeide med lengre abstruse tekster. Muligheten de lengre abstruse tekstene skaper for å øve elever på å forstå perspektiver de ikke kjenner og forstår fra før, er nettopp et hovedargument for at denne typen tekster må få større plass i skolen (Johansen, 2019). Jeg mener vi trenger mer forskning på bruken av abstruse tekster i klasserommet, samt på hvordan lærerens undervisning og holdninger påvirker elevene i det litterære arbeidet. Dette vil gi lærere kunnskap, og derfor mulighet til å ta gode valg når det kommer til valg av tekster og hvilke undervisningsmetoder man kan bruke for å skape engasjement, nysgjerrighet og forståelse for disse tekstene. Vi trenger mer forskning der læreren trer ut av lederrollen og trekker seg mer



mot bakgrunnen i litteraturundervisningen, og vi trenger å forske på hvordan lærebøkene fungerer som hjelpemiddel til å utvikle elevers litterære kompetanse.

Jeg mener mitt prosjekt kan være et bidrag i samtalen om litteraturundervisning der lengre abstruse noveller leses som problem. Studien belyser nettopp hvordan støtte i undervisningen kan lede elever til å utføre arbeid uten å ta bevisste valg. Det vil derfor være interessant å legge opp en studie der to grupper jobber med «teksten som problem», der en gruppe elever får støttespørsmål og én ikke får det. Slik kan vi undersøke hvordan støtten kan påvirke elevvalg i tolkningsarbeid av samme skjønnlitterære tekst med og uten støtte. Forskere og lærere bør jobbe sammen for å skape en felles forståelse av hvordan litteraturundervisningen kan bygge elevens literacy-kompetanse og selvstendighet i møter med abstruse tekster. På lik linje med at elevene må bevisstgjøres hvordan de kan nyttiggjøre seg de ulike lese måter til ulike formål, bør lærere også tenke over hvordan valg av tekst og metode muliggjør elevers utvikling av literacy-kompetanse.



## Referanser

- Alexander, P. A. (2005) *The path to competence: a lifespan developmental perspective on reading*. Paper commissioned by the National Reading Conference. University of Maryland. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/240535431\\_The\\_Path\\_to\\_Competence\\_A\\_Lifespan\\_Developmental\\_Perspective\\_on\\_Reading](https://www.researchgate.net/publication/240535431_The_Path_to_Competence_A_Lifespan_Developmental_Perspective_on_Reading)
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. (4th ed.). Dialogos.
- Andersen, P.T. (2003). *Norsk litteraturhistorie*. Universitetsforlaget 2. opplag.
- Andersson-Bakken, E. & Dalland, C.P. (red.). (2021). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M.M (1998) *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Slaatteild, R.T. Ariadne forlag.
- Bakhtin, M.M. (2003). *Dialog hos. Dostojevskij*. I (red.) *latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Oversatt av Mørch, A.J. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Berge, L.K. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve: Ideologi og strategier. I: A.J. Aasen & S.Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s.161-188). Bergen. Fagbokforlaget.
- Blau, S. (2003). *The literature workshop: teaching texts and their readers*. Heinemann. Portsmouth, NH.
- Blikstad-Balas, M. (2016) *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Brinkkjær, U. Høyen, M. (2020) *Vetenskapsteori før lærarstudenter*. Studentlitteratur.
- Claudi, M. B. (2013) *Litteraturteori*. Oslo. Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Research methods in Education* (7.utg). London & New York: Routledge.
- Culler, Jonathan. (2002). *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge.
- Den norske akademiske ordbok. 7. april. Hentet fra: <https://naob.no/ordbok/>
- Dversnes, G. (2022) *Podkast som produkt: Litterær kompetanse i elevproduserte podkaster i litteraturundervisningen på videregående skole*. Acta Didactica Norden, Vil.16, Nr. 1, Art 9. Hentet fra: <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/8771/8140>

- Dversnes, G. & Blikstad-Balas, M. (2023) *The Potential of Podcasts for Exploratory Talk in High School*. Routledge Taylor and Francis group. Hentet fra:  
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/07380569.2023.2196963?needAccess=true&role=button>
- Fondevik, B. & Hamre, P (red.). (2020). *Norsk som redskaps- og dannelsesfag*. Samlaget..
- Fodstad, L.A. & Thomassen, M.M. (2020) *I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse*. Nordic Journal of Literary Research, Vol. 6, No. 1, 2. 86-106.  
 Hentet fra: <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/2042/4208>
- Gadamer, H.G. (2004) *Truth and method*. London: Continuum. Gadamer H.G. (2010). *Sannhet og metode. Gunntrekk i filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Lars Holm-Hansen, Oslo: pax Forlag.
- Gee, J.P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Routledge. Fifth edition.
- Gourvenec, A. F. (2017) «Det rister litt i hjernen»: En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis. Hentet fra: [https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/2466694/Aslaug\\_F\\_Gourvenec.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/2466694/Aslaug_F_Gourvenec.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. 2.utgave. Gyldendal akademisk.
- Hopfenbeck, T.N. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore, Maryland: The John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1981). «Tekstens appellstruktur.» *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. Kelstrup. G. & Olsen. M. Borgen/Basis. s. 102-132.
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag, København.
- Kittang, A. (1976). Tre forståelsesformer i litteraturforskninga. *Litteraturkritiske problem: teori og analyse*. Universitetsforlaget.
- Kjelen, H.A. (2014). *Litterær kompetanse – portrett av tre lesarar*. Acta Didactica Norden.  
 Hentet fra: <https://journals.uio.no/adno/article/view/1390/2225>
- Kleve, B. & Penne, S. (2016). *Learning subjects in school—being outsiders or insiders in the disciplinary discourses of mathematics and Language 1*. International Journal of Educational

- Research. Volume78, Pages 41-49. Hentet fra:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035516300295>
- Langer, J. (2011). *Envisioning Knowledge. Building literacy in the academic Disciplines*. New York & London.: Teachers College Press.
- Lothe, J. & Refsum, C. & Solberg, U. (1997) *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Kunnskapsforlaget.
- Mercer, N. (2004). *Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking*. *Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 137-168. Hentet fra:  
[https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/publications/journals/Mercer\\_JCL2005.pdf](https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/publications/journals/Mercer_JCL2005.pdf)
- Nesari, J.A. (2015) Dialogism versus Monologism: A Bakhtinian Approach to Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Volume 205. s. 642-647. Hentet fra:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815051198>
- Nicolaysen, B.K. (2005) Tilgangskompetanse. Arbeid med tekst som kulturdeltaking. *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*, redigert av L. Aase og B.K. Det norske samlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice: The literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Oversatt av Øye. A. P. Pax Forlag.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of reading and writing*. Cambridge University Press.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. Avhandling for graden dr. polit. Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo. Hentet fra:  
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne%5B1%5D.pdf>
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten : litterære utdrag og norskfagets lærebøker. Matre, S., Sjøhelle, D. K. & Solheim, R. *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. Skjellbred, D. & Veum, A. (Red.) *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm Akademisk.

PISA-undersøkelsen. (2018) Hentet fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>

Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M.B. og Jakobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS, Oslo.

Regjeringen. (2015-2016) *Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet (Regjeringen Solberg). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Riis-Johansen, M.O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. *Master i norsk. Metodeboka 2*. Neteland, R. & Aa, L. I (red). s.90-112. Universitetsforlaget.

Rogne, (2020). *Norskfaget i grunnskulelærerutdanningene – nyare utviklingstrekk*. Acta Didactica Norden. Vol. 14, Nr. 1., Art. 10 Hentet fra:

<https://journals.uio.no/adnorden/article/view/7903/7123>

Rosenblatt, L.M. (1938). *Litterature as Exploration*. New York, London, D. Appleton-Century funding from University of Alberta Libraries. Hentet fra:

<https://archive.org/details/literatureasexpl0000loui>

Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Oslo: Fagbokforlaget.

Sjkløvsjø, (1991). «Kunstens som grep.» *I moderne litteraturteori – en antologi*. Red. Kittang, A., Linneberg, A., Melberg, A., Skei, H.H., Oslo, Universitetsforlaget. s. 11-25.

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen. Fagbokforlaget.

Skaftun, A. (2020). *Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy*. Nordic Journal of Literacy Research, vol 6. No1. s. 238-258.

Skaftun, A. & Sønneland, M. (2022). *Kritisk literacy i litteraturundervisningen*. Acta Didactica Norden. Hentet fra: <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/8874/8208>

Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.

Steffensen, B. (2005) *Når barn læser fiksjon. Grundlaget for den nye litteraturpedagogik*. København; Akademisk Forlag.

Sønneland, M. (2019) *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler på ungdomsskolen*. Hentet fra: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>

- Sønneland, M. (2018) *Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem*. Hentet fra:  
<https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1129/2701>
- Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). *Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen»*. Hentet fra:  
<https://journals.uio.no/adno/article/view/4725/4968>
- Sørhaug, J.O. (2018). *Når ein engen går gjennom klasserommet: Vegar og omvegar mot ein meir performativ litteraturredaktikk*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk.  
Hentet fra: <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1130>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag, 3.utgave.
- Torell, Ö. (2002). Resultat – en översikt. I Ö. Torell (red.): *Hur gör man en litteraturläsare?* Härnösand: Institutionen för humaniora, s. 74–100. (25 s.)
- Vygotskij, L.S. (1986) *Tenkning og tale*. I: A. Kozulin, (red). (T.-J. Bielenberg & M.T. Overs.) Roster. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Ulven, T. (1994). «Jeg sover» *Vente og ikke se*. Oslo. Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2020). Overordnet del. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Kompetanse i fagene. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Kompetansemål etter vg3 studieforberedende utdanningsprogram.  
Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemal-og-vurdering/kv115?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Prinsipper for læring, utvikling og danning. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976) The role of tutoring in Problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. Hentet fra:  
<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zimmermann J., Forlizzi, J. & Evenson, S. (2007) *Research Through Design as a method for Interaction Research in HCI*. Presented at CHI 2007, San Jose, USA.
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi. En innføring i anvendt fortellerteori*. Landslaget for norskundervisning (LNU), Cappelen Akademisk Forlag.

## Vedlegg:

Vedlegg 1: Samtykkerskjema

Vedlegg 2: Godkjenning av prosjektet fra NSD

Vedlegg 3: Del av undervisningsdesignet

Vedlegg 4: Podkastoppgave

Vedlegg 5: Informasjon om forfatteren Tor Ulven

Vedlegg 6: «Nighthawks» av Edward Hopper



## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «En abstrus erfaring rikere»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan litterær kompetanse kommer til uttrykk i en podkast. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med prosjektet er å løfte opp litteratur som en viktig kilde til dybdelæring. Det å lese vanskelige tekster, som krever at dere leser estetisk i tillegg til analytisk, er et formål i seg selv, da det er en ferdighet dere trenger for å kunne nyttiggjøre deres litterære kompetanse i andre sammenhenger.

Min problemstilling er: *Hvordan uttrykker Vg3-elever litterær kompetanse i et undervisningsopplegg der de leser, samtaler og skriver om en abstrus novelle?*

For å besvare problemstillingen min, har jeg valgt å dele den inn i to forskningsspørsmål:

1. Hvordan håndterer elevene å møte motstand i tolkningsprosessen av novellen underveis i undervisningsopplegget?
2. På hvilke måter kommer elevenes litterære kompetanse til syne i undervisningsoppleggets sluttprodukt: i en podkast om novellen?

Dataene skal brukes i mitt masterprosjekt.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

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

*Du er utvalgt til å delta da du er del av Vg3-klassen der jeg har fått lov til å komme inn og gjennomføre et undervisningsopplegg som skal utgjøre min empiri for mitt masterprosjektet. Samtlige elever i samme klasse får forespørsel om å delta.*

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Du skal dele dine refleksjonstekster fra undervisningen med meg, samt lage en podkast i samarbeid med to andre fra klassen. Jeg vil være tilstede og observere undervisningen som gjennomføres av læreren din. Jeg kommer til å samle inn refleksjonstekstene og bruke podkastene, som vil transkriberes og anonymiseres. Transkriberingene vil knyttes til elevtekstene dine, men blir anonymisert.

- «Jeg vil også be læreren din gi noen opplysninger om deg i et intervju. Det vil være opplysninger om ditt forhold til litteratur. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.»

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Forskningen gjennomføres i forbindelse med undervisning, og læreren vil bruke opplegget som en del av det ordinære opplæringstilbudet. Dersom du ikke vil delta, skal ikke din podkast bli brukt til mitt prosjekt.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Da jeg er student ved NTNU, vil kun min kollokveigruppe, samt min veileder og meg selv ha tilgang på dataene underveis i prosjektet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og datamaterialet lagres på en forskningsserver og slettes ved prosjektets slutt.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i løpet av juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

- Datamaterialet kan lagres videre for forskningsformål, etterprøvnbarhet eller for undervisning, og vil da kun lagres på NTNUs forskningsbase.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra *NTNU* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *NTNU* ved *Ida Skaret Fjøseide* og *Trygve Kvithyld*.
- Vårt personvernombud:

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen  
*Prosjektansvarlig*  
Ida Skaret Fjøseide  
(Forsker/veileder)  
Trygve Kvithyld

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i podkast og gi tilgang på elevtekster
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [*beskriv nærmere*] – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

NSD – Norsk senter for forskningsdata

Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer** 678042

**Vurderingstype** Standard

**Dato** 05.12.2022

**Prosjekttittel**

Masteroppgave i norskdidaktikk

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig:** Trygve Kvithyld

**Student:** Ida Skaret Fjøseide

**Prosjektperiode:** 23.01.2023 - 30.06.2023

**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 30.06.2023.

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller 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 den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav 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 de registrerte 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 behandles 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

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). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. 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). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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 hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

### Vedlegg 3

#### Undervisningsopplegg til «Jeg sover» (Tor Ulven, 1994).

1. økt (to undervisningstimer)	Varighet	Beskrivelse
Introduksjon Informere elevene om studiens hensikt	10 min	Informere elevene om studiens hensikt, norskfagets formål og skjønnlitteratur
Første gjennomlesning av <i>Jeg sover</i>	25 min	Elevene får utdelt novella Høytlesing (læreren leser)
Tenkeskriving - metakognisjon	10 min	Elevene skriver deres umiddelbare tanker om novella Støttespørsmål/stikkord dersom elevene ikke vet hvordan de skal begynne: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva var det første du tenkte på da du leste novella?</li> <li>- Tematikk</li> <li>- Hva var vanskelig å forstå?</li> </ul>
	Pause 15 min	
Tekstlesing, notatskriving, gruppesamtaler	35 min	Elevene leser teksten på nytt i par eller grupper, med mulighet for utforskende samtaler underveis i lesingen. De oppfordres til å notere i novella underveis.
Tenkeskriving - metakognisjon	10 min	Elevene skriver deres umiddelbare tanker om teksten, drøftingen og sin forståelse av novella. Elevene oppfordres til å skrive om det de er opptatt av: de trenger ikke forholde seg til støttespørsmål/stikkord. Støttespørsmål/stikkord: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan oppfattet dere novella i felleskap?</li> <li>- Hvordan opplevde du å samtale om novella?</li> <li>- Tematikk/motiv</li> <li>- Synsvinkler – hvem forteller?</li> </ul>

## Vedlegg 4

### **Oppgave: Podkast**

Dere skal nå lage en podkast der dere presenterer «Jeg sover» av Tor Ulven. I podkasten skal dere synliggjøre prosessen av analyse og tolkning av novellen, samt tilpasse innholdet til sjangeren podkast. Dere står fritt til å velge vinklinger for å løse oppgaven, men husk at dere må holde dere til oppgavens hovedkrav; den litterære lesningen og synliggjøring av prosessen.

Tips til podkasten:

- Mottakerbevissthet
- Presentasjon og gjennomgang av teksten og konteksten
- Nyttiggjøre seg av podkastens muligheter til å skape engasjement
- Et bevisst forhold til analyse og tolkning av tekst
- Trekk inn analyseprosessen
- Sammenheng i novellen
- Påvirkning fra bilde og informasjon om forfatter

## Vedlegg 5

### Tor Ulven

Tor Ulven ga ut bare fem diktsamlinger i sin levetid, men de fem bøkene har gitt ham en posisjon som en av de mest betydelige skikkelsene i nyere norsk poesi. Han debuterte i 1977 med diktsamlingen *Skyggen av urfuglen*, og ble i løpet av 1980-årene for svært mange selve målestokken i norsk samtidspoesi. Da han gikk over til å skrive prosa, var det fortsatt poeten som førte pennen. Ulvens prosa er uhyre presis og nyanserik, nådeløst klartseende i sin eksistensielle søken, og samtidig gjennomsyret av musikalitet. Han var også virksom som gjendikter, og var en skarp essayist. Tor Ulven (1953-1995) var født og bosatt i Oslo. Tematikken i tekstene hans var ofte preget av dødsbevissthet, eksistensiell pessimisme og tomhetsfølelse. Han språk er preget av originale språklige bilder og, som også i “Jeg sover”, var språket hans preget av en indre ambivalens. Tor Ulven var meget mediesky, og gav kun ett intervju gjennom sin karriere. Han tok sitt eget liv i 1995, året etter han slapp novellesamlingen “Vente og ikke se”, som er samlingen der “Jeg sover” tilhører.



## Vedlegg 6

### «Nighthawks» av Edward Hopper



