



UNIVERSITETET I BERGEN
Det humanistiske fakultet

NORMAU650

Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med
fordjuping i norsk

«Me vil finna meininga viss me skal
bry oss om eit dikt»

Maria Alfsvåg Kaldestad

Universitetet i Bergen
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium

Vår 2021

Innhald

1 Innleiing	1
1.1 Problemstilling	4
1.2 «Det rør og rør».....	5
1.3 Oppbygging av oppgåva	8
2 Teori	9
2.1 Skjønnlitteratur i klasserommet	9
2.2 Literacy og litterær kompetanse.....	11
2.3 Litterær kompetanse og fagkunne.....	13
2.4 Litterære samtalar.....	14
2.4.1 Tryggleik i den litterære samtalen	15
2.4.2 Tolkingsfellesskap og litteratursosiologi	16
2.4.3 Den litterære samtalen som internalisering	18
2.4.4 Mogleighetsrommet i den litterære samtalen	19
2.4.5 Dialogen som meningsskapning og læring.....	20
2.4.6 Vurdering av litterære samtalar	21
2.5 Resepsjonsteori	22
2.5.1 Tomme stader	22
2.5.2 Efferent og estetisk lesing.....	23
2.5.3 Førestillingsverder	25
2.6 Ulike perspektiv på eit opplevingsbasert norskfag	27
2.6.1 Metaspråk og sekundærdiskurs.....	28
2.6.2 Individuell respons som uttrykk for estetisk lesing	30
2.6.3 Motstand og subjektiv relevans som utgangspunkt for engasjement	32
3 Metode	35
3.1 Forskingsdesign	35
3.2 Vitskapeleg tradisjon.....	35
3.3 Metodisk tilnærming	36
3.3.1 Tekstanalyse av logg.....	37
3.3.2 Ikkje-deltakande observasjon av litterær samtale.....	38
3.3.3 Semistrukturert fokusgruppeintervju	40
3.4 Pilotundersøking	42
3.5 Utval.....	43
3.6 Gjennomføring	45
3.7 Handsaming av data	45
3.8 Analyse av datamaterialet	47
3.9 Kritiske implikasjonar.....	47

3.9.1 Validitet	47
3.9.2 Reliabilitet.....	48
3.9.3 Avsluttande kommentarar knytt til kritiske implikasjonar	48
4 Presentasjon av funn	50
4.1 Innleiing	50
4.2 Tekstanalyse av logg	50
4.2.1 Lesemåtar.....	51
4.3 Ikkje-deltakande observasjon av litterær samtale	52
4.3.1 Tolkingsfellesskap	52
4.3.2 Lesemåtar.....	55
4.4 Semistrukturert fokusgruppeintervju	58
4.4.1 Tolkingsfellesskap: «Ein set mange lause endar saman til det blir eit stort nettverk, då»	58
4.4.2 Lesemåtar: «Me vil finna meininga viss me skal bry oss om eit dikt».....	59
4.4.3 Metaperspektiv: «Nei, eg har aldri sete meg ned og diskutert eit dikt før».....	62
5 Drøfting av funn	64
5.1 Innleiing	64
5.2 Kva kjenneteiknar tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen om diktet?	64
5.2.1 Elevane som deltakarar i den litterære samtalen	64
5.2.2 Den litterære samtalen som moglegheitsrom	67
5.2.2.1 Dialogisk interaksjon.....	67
5.2.2.2 Motstand som engasjement	70
5.3 Korleis kjem ulike lesemåtar til uttrykk i lesinga av «Det ror og ror»?.....	71
5.3.1 Individuelle leseresponsar i loggane.....	71
5.3.2 Efferent lesemåte: analytiske lesingar av diktet	72
5.3.3 Estetisk lesemåte: opplevingsbasert lesing	74
5.3.3.1 Meiningsskapning som engasjement.....	74
5.3.4 Lesing som transaksjon.....	76
5.4 Kva er elevane sine metaperspektiv på tolkingsprosessen?	78
6 Avslutning	81

Føreord

Eg vil retta ein stor takk til rettleiaren min, Marthe Hatlen Grønsveen, som stødig har vist meg vegen mot målet. Hjarteleg takk for verdifulle innspel og kommentarar både skriftleg og munnleg.

Tusen takk til informantane som har vore med å skapa grunnlaget for denne studien.

Tusen takk til svigerfar for gjennomlesing og gode innspel.

Eg vil òg nytta høvet til varmt å takka ungane mine, Andrea, Hanna og Peter, som så tolmodig har venta på at mamma skal bli ferdig med å skriva.

Den aller største takken går likevel til deg, Arne, for heiarop, motivasjon, støtte og hjelp i denne prosessen. Ingen er som du!

Samandrag

Føremålet med denne studien er å undersøka korleis fem avgangselevar tolkar diktet «Det ror og ror» (1949) av Tarjei Vesaas. Studien søker innsikt i korleis elevane tolkar saman i ein litterær samtale, kva lesemtar elevane nyttar i lesinga av diktet, og avgangselevane sine metaperspektiv på tolkingsprosessen. Studien er kvalitativ, og baserer seg på ein fenomenologisk og hermeneutisk tradisjon. Datamaterialet inkluderer tekstanalyse, ikkje-deltakande observasjon av litterær samtale og eit semistrukturert fokusgruppeintervju.

Det teoretiske rammeverket i denne avhandlinga omhandlar særleg Wolfgang Iser (1972) og Louise M. Rosenblatt (1983; 2005) si lesarorienterte tilnærming til lesing av skjønnlitteratur. Rosenblatt sine omgrep efferent og estetisk lesing er sentrale for framstillinga av lesemtar i studien, og er knytt opp mot Judith Langer (2017) si framstilling av førestillingsverder. Laila Aase (2005a) og Åsmund Hennig (2019) sine perspektiv på den litterære samtalen er utgangspunkt for framstillinga av denne. Tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen er sett i lys av reader-response teoretikaren Stanley Fish (1976) si framstilling av tolkingsfellesskap, Lev S. Vygotskij (2001) sin teori om den næraste utviklingssona og Mikhail M. Bakhtin (1981) si dialogtenking. Eg gjer òg greie for nyare forskingslitteratur knytt til tolkingsfellesskap og lesemtar. Aslaug Fodstad Gourvenec (2016a), Tove Sommervold (2011) og Hallvard Kjelen (2015; 2020) sine studiar er særleg sentrale i denne samanhengen. Språkleggjeringa i den litterære samtalen er knytt til James Paul Gee (2012) sine teoriar om primær- og sekundærdiskurs og Sylvi Penne (2010) si framstilling av metaspråk som litterær kompetanse. Eg viser òg til nyare stemmer i forskingslitteraturen knytt til metaspråk – mellom anna Kari Anne Rødnes (2011; 2014) og Dag Skarstein (2013) sine forskingsarbeid.

Eg ser innleiingsvis nærare på det teoretiske rammeverket før eg gjer greie for metoden eg har nytta. Vidare presenterer eg funna frå datainnsamlingane og diskuterer dei i lys av teorien før eg når ei avslutning.

Resultata i denne studien viser utviklinga i tolkingsprosessen frå tekstrespons til litterær samtale. Tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen viser ei utvikling i tolkinga til elevane. Elevane engasjerer seg i teksten fordi dei opplever ein relevans til eigne liv, og dei forventar å finna meining i diktet dei les. Elevane nyttar lite metaspråk i samtalen om diktet, og baserer i stor grad tolkinga si på kjensler. Avgangselevane sine metaperspektiv på tolkingsprosessen viser at dei synest den litterære samtalen er utviklande for forståinga

deira av diktet, og dei gir uttrykk for at dei ynskjer seg fleire litterære samtalar i norskfaget slik dei kjenner det.

Abstract

The purpose of this study is to explore how five graduate students interpret the poem «Det ror og ror» (1949) by Tarjei Vesaas. The study seeks insight to how students interpret together in a literary discussion, what modes of reading they use when reading the poem, and the students' metaperspectives on the interpreting process. The study is qualitative, and is based on a fenomenological and hermeneutical tradition. The data material includes text analysis, non-participant observation of a literary discussion and a semistructured focus group interview.

The theoretical framework especially evolves around Wolfgang Iser (1972) and Louise M. Rosenblatt's (1983; 2005) perspectives on reader-oriented theory in literature reading. Rosenblatt's terms efferent and aesthetic reading are central for the presentation of modes of reading in this study, and they are seen in relation to Judith Langer's (2017) perspective on imaginative worlds. The literary discussion is presented based on Laila Aase's (2005a) and Åsmund Hennig's perspectives of it. The interpretive community in the literary discussion is seen in light of the reader-response theorist Stanley Fish's (1976) idea of interpretive communities, Lev. S. Vygotskij's (2001) theory of the closest development area and Michail M. Bakhtin's (1981) dialogical thinking. I also present newer research literature attached to interpretive communities and modes of reading. Aslaug Fodstad Gourvenec's (2016a; 2016b), Tove Sommervold's (2011) and Hallvard Kjelen's (2015; 2020) studies are especially important in this context. The linguisticization in the literary discussion is seen in relation to James Paul Gee's (2012) theory on primary and secondary discourse and Sylvi Penne's (2010) view on metalanguage as literary competence. Newer voices in research literature in connection to metalanguage are also presented; in specific the studies of Kari Anne Rødnes (2011; 2014) and Dag Skarstein (2013).

Firstly, I will have a closer look on the theoretical framework before I present the method I have used. Further on, I will present the findings and discuss them in relation to relevant theory before reaching a conclusion.

The results in this study show the development in the interpretative process from text response to literary discussion. The interpretative community in the literary discussion shows a development in the students' interpretations. The students engage in the text because they experience relevance to their own lives, and they expect to find meaning in the poem they read. The students use a low degree of metalanguage when conversating

about the poem, and they base their interpretations on feelings to a large extent. The graduate students' metaperspective on the interpretative process show that they find the literary discussion to be developing for their understanding of the poem. They express a desire for increasing use of literary discussions in the Norwegian subject.

1 Innleiing

«Det Uudsigelige, skal Digtet røbe dog» skriv den romantiske diktaren Johan Sebastian Welhaven i første strofe av diktet «Digtets Aand» (1844). Verselinjene vitnar om ei romantisk førestilling om diktaren som opphøgd geni med evne til å sjå inn i noko større enn den daglegdagse verda. Diktet står over det skrivne ordet og har makt til å visa veg for lesaren. Det bur ein gjennomgang til livet i diktinga:

Den vil med Aandens Frihed	En Gjennemgang til Livet
svæve på Ordets Klang;	i Læserens Bryst;
den har i Digtets Rhythmer	der vil den vaagne atter
en stakker Gjennemgang;	i Sorrig eller Lyst

Diktet formulerer såleis noko usagt – noko som er vanskeleg å nå, og som ein kanskje ikkje når gjennom ord: «Den gjennomtrænger Ordet / lig Duft». 177 år seinare er nokre av desse ideane framleis interessante å undersøka nærare. Korleis forstår me eit dikt? Kva gjer diktet med oss? Kan diktet ha noko å seia for våre eigne liv og verkelegheita me lever i?

I NOU 2015:8, «Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser», blir det argumentert for å redusera skjønnlitteraturen sin plass i skulen (NOU 2015:8). Debatten og høyringsrundane som følgde i kjølevatnet av dette utkastet, var grunnlaget for ein jamnare balanse mellom sakprosa og skjønnlitteratur i skulen slik det kjem til uttrykk i LK20 (Jære, 2016). Den nye læreplanen legg òg føringar for korleis ein skal jobba med skjønnlitteratur i klasserommet: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg til å lesa for å oppleva, skal elevane òg tolka og analysa skjønnlitteratur. Fokuset på oppleving i møte med skjønnlitteraturen i læreplanen kan vitna om ei fagleg bevisstgjeri i skjønnlitteraturen sin favør. Likevel er norskfaget stadig i endring, og faget treng bevisste norsklærarar som ser verdien i å leggja til rette for oppleving og undring, og som har kunnskap om korleis ein best kan arbeida med skjønnlitterære tekstar. Diktet kan gjerne røpa det useielege, men vegen dit går via ulike tilnærmingar til teksten.

I «Litterære samtalar» (2005a) skriv Laila Aase at litteraturen i skulen har to grunnleggjande føremål: «elevane skal kunne lese og oppleve litteratur på ein slik måte at tekstane vedkjem dei, og på den andre sida skal dei lære å lese og oppleve litteratur» (s. 106). Å læra å lesa og oppleva litteratur kan indikera at vegen mellom tolking og oppleving går via eit metaspråk. Språkleggjeringa i lesinga er dermed sentral for

litteraturarbeidet. Det er nettopp her utfordringa til norsklæraren ligg, slik Kjersti Rognes Solbu og Jan Opedal Hove formulerer det i boka *Samtidslirykk i klasserommet* (2017): Læraren må finna balansen mellom ei efferent og ei estetisk lesing av skjønnlitteraturen i skulen (s. 23).

Efferent og estetisk lesing er sentrale omgrep i dette prosjektet. Omgrepa kan knytast til Louise M. Rosenblatt. Ein efferent lese måte inneber eit analytisk fokus i møte med ein tekst – ein les for å finna informasjon. Ein estetisk lese måte viser til den subjektive opplevinga i møte med teksten. Rosenblatt (1983) kritiserer fokuset på den efferente lese måten i arbeidet med skjønnlitteraturen i skulen, og hevdar ei balansert tilnærming til skjønnlitterære tekstar er nøkkelen til ei god litterær forståing. Dette krev norsklærarar med medvit om at ulike tilnærmingar ligg til grunn for litterære opplevingar (Rosenblatt, 1983, s. 24 og 29).

Det er fleire stemmer som gjer seg gjeldande i denne samanhengen. Nokre hevdar den analytiske lese måten bør ha mest fokus, og stiller seg kritiske til eit opplevingsbasert norskfag. Solbu og Hove meiner til dømes at private opplevingar og kjensler er utilfredsstillande i lesinga av skjønnlitteratur (2017, s. 23). Atle Skaftun kallar fokuset på oppleving ei reduserande tilnærming til skjønnlitteratur (2009, s. 16). Sylvi Penne meiner òg at opplevinga ikkje er nok, og hevdar elevane er avhengige av eit metaspråk i litteraturundervisninga i skulen (2010, s. 23) Funna i Kari Anne Rødnes sine studiar «Elevs meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole» (2011) held òg fram betydninga av metaspråkleg kunnskap hos elevane. Det er venta at elevane nyttar metaspråk i fagtekstar på skulen og til eksamen, og elevane treng dermed trening i å utvikla denne type språkkompetanse (s. 122). Dag Skarstein stiller seg bak dette synet i avhandlinga «Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets tekster» (2013) ved å hevda at ein ikkje kan tolka tekstar tilfredsstillande utan eit metablikk.

Andre ynskjer seg eit tydelegare fokus på oppleving i den skjønnlitterære delen av norskfaget. I artikkelen «Kjensler og litterær kompetanse» (2020) tek Halvard Kjelen til orde for å skapa meir rom for elevane sine personlege opplevingar i møte med skjønnlitterære tekstar. Kjelen hevdar opplevinga kan, og bør, vera ein del av litteraturundervisninga i skulen (2020, s. 40). Aslaug Fodstad Gourvenec sin artikkel «Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole» (2016b) viser elevinformantar som er frustrerte over fokuset på litteraturhistorisk kunnskap i tekstarbeidet. Elevane peiker på det å vera deltakarar i eit

fagleg fellesskap der dei kan bidra med eigne tolkingar og forståingar av tekstar som fagleg utviklande (s. 11-15).

I boka *Litterær kompetanse* (2019) hevdar Åsmund Hennig at me må byggja ei litteraturdidaktisk tenking som baserer seg på det elevane kan i staden for det dei ikkje kan (s. 80). Men korleis veit me kva elevane kan og korleis me best kan leia dei vidare? I artikkelen «En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis» (2016a) skriv Gourvenec at meiningsskaping i møte med litterære tekstar kan reknast som ein sentral del av kjernen i norskfaget. Meiningsskaping kan mellom anna innebera ei aktivering av eigne erfaringar i møte med teksten (s. 2 og 4).

Litterære samtalar kan vera eit moglegheitsrom i denne samanhengen. Dialogen mellom lesarar og litterære tekstar er sjølve drivkrafta i meiningsskapingprosessen, i følgje Gourvenec (2016a, s. 2). Utøving av litterære samtalar i skulen, gjerne om utfordrande tekstar, handlar òg om å gi elevane plass i eit fagleg fellesskap. Invitasjonen inn i det faglege fellesskapet må reknast som eit sentralt mål i litteraturundervisninga i skulen (sst., s. 16)¹. Ein god litterær samtale kan utvikla og utdjupa tolkingane til elevane. Elevane blir ein del av eit tolkingfellesskap der forhandling og utprøving av ulike tolkingar kan medføra ei vidareutvikling av forståinga deira (Aase, 2005a, s. 107). Slik Rødnes ser det, kan fokus på meiningsskaping vera ein didaktisk inngangsport til å sjå nærare på kva som skjer når fag og elevar møtest (2011, s. 121).

Litterære samtalar er ein sentral arena for deltaking og fellesskap norskfaget. Målet med den litterære samtalen er mellom anna å skapa større forståing for tekst og eigen verkelegheit. Samtalen inneber ei utforsking av moglegheiter ved å sjå andre sine perspektiv (Hennig, 2019, s. 164 og 174).

Gourvenec held fram betydninga av å sjå nærare på enkeltmøter med litteraturen i skulen (2016a, s. 5). Artikkelen belyser òg verdien av å studera litterære samtalar:

Ved å studere forbindelsene elevene gjør i en litterær samtale, vil vi altså samtidig kaste lys over elevenes forståelse både av praksisen de tar del i, og av hva slags kunnskap, tegnsystem og identiteter som hører hjemme der (Gourvenec, 2016a, s. 7).

Me treng meir kunnskap om korleis fagkunne i norskfaget kan gå føre seg, i følgje Gourvenec. Ho ser nærare på engasjerte elevar si meiningsskaping i den litterære samtalen, og peiker på behovet for meir kunnskap om engasjerte elevar sitt blikk på eiga litteraturundervisning, og om elevane tileignar seg måtar å handtera tolkingmangfald på i

¹ I denne oppgåva nyttar eg forkortinga sst. (same stad). Dette avviker frå APA 7th, men er likevel valt for å betra flyten i teksten. Sst. viser til same forfattarnamn og årstal som er nemnt i det føregåande.

løpet av vidaregåande opplæring (sst., s. 17 og 18). I studien «The role of literature in the classroom» (2019) ytrar Ida L. Gabrielsen m. fl. eit ønske om fleire studiar som undersøker korleis pedagogiske praksisar kan leggja til rette for samtalar om litteratur. Studien deira peiker òg på behovet for å sjå nærare på korleis litterære samtalar faktisk går føre seg i klasserommet (s. 25 og 27).

Som norsklærer i vidaregåande skule i 13 år, har eg hatt mange litterære samtalar i klasserommet. Me har undra oss, tolka, leita etter verkemiddel, diskutert og analysert. Å få høve til å undersøka elevar sine tolkingsprosessar frå eit forskingsperspektiv er ein sentral motivasjon for meg i denne studien. Å studera eit tolkingsfellesskap i ein litterær samtale kan mellom anna gi djupare innsikt i korleis elevar faktisk tolkar ein skjønnlitterær tekst, og korleis eg som norsklærer betre kan rettleia og støtta elevane mine i møte med skjønnlitterære tekstar i klasserommet. Ei nærare undersøking av korleis elevar tolkar eit dikt kan dermed vera ein didaktisk inngangsport til refleksjon over eiga yrkesutøving (Rødnes, 2011, s. 121).

1.1 Problemstilling

Problemstillinga i denne studien er: **Korleis tolkar fem avgangselevar ein lyrisk tekst?**

Eg har valt å nytta avgangselevar på studiespesialiserande linje som informantar. Desse elevane nærmar seg ferdige med norskfaget, og det er derfor særleg interessant for meg som norsklærer på VG3 å få eit nærare innblikk i korleis dei tolkar ein skjønnlitterær tekst etter 12 år som deltakarar i norskfaget. Å nytta avgangselevar som informantar vil truleg òg kunna seia noko om elevane som deltakarar i det faglege fellesskapet.

Diktet «Det ror og ror» (1949) av Tarjei Vesaas er valt som utgangspunkt for tolkinga. Eg er særleg oppteken av korleis elevane snakkar saman om diktet, og korleis tolkinga deira eventuelt utviklar seg frå det individuelle møtet med diktet til ein litterær samtale. Vidare rettar eg fokus mot tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen, og kva elevane sjølve tenkjer om tolkingsprosessen. Eg undersøker òg korleis vekslinga mellom ulike lesemåtar kjem til uttrykk i tolkingsprosessen. Forskingsspørsmåla mine er følgjande:

1. Kva kjenneteiknar tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen om diktet?
2. Korleis kjem ulike lesemåtar til uttrykk i lesinga av «Det ror og ror»?
3. Kva er elevane sine metaperspektiv på tolkingsprosessen?

Eg har nytta tre typar data for å undersøka problemstillinga og forskingsspørsmåla i denne studien. Dei tre datainnsamlingane gjekk kronologisk føre seg i løpet av ei skuleøkt (70

minutt), og består høvesvis av individuelle loggar, ein litterær samtale med dei fem avgangselevane og norsklæraren deira, og til slutt eit semistrukturert fokusgruppeintervju der fokuset var elevane sine metaperspektiv på tolkingsprosessen. Den litterære samtalen, og tolkingsfellesskapet samtalen tilbyr, er særleg viktig i denne studien.

I denne studien er omgrepet *tolkingsfellesskap* meint som fellesskapet mellom elevinformantane i den litterære samtalen. Omgrepet *lesemåtar* tek utgangspunkt i estetisk og efferent lesemåte. *Metaperspektiv* inneber elevane sine refleksjonar knytt til tolkingsprosessen frå logg til litterær samtale.

1.2 «Det ror og ror»

Lyrikken har ein sentral plass i tekstomfanget elevane møter i skulen. I den nye læreplanen for VG3 som er gyldig frå 2022, er lyrikk nemnt i første kompetansemål:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne: analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I VG1 skal elevane læra seg å tolka lyriske tekstar uavhengig av litteraturhistorisk samanheng. I VG2 og VG3 legg læreplanane opp til at den litteraturhistoriske konteksten òg skal vera ein del av analysearbeidet.

Slik Solbu og Hove ser det, eignar lyrikken seg svært godt i undervisninga av to grunnar:

- 1) Lyrikken er godt eigna fordi den er overkommeleg (det går fort å lese eit dikt), og
- 2) Lyrikken er godt eigna fordi den ikkje er overkommeleg (ein blir aldri ferdig med eit dikt) (Solbu & Hove, 2017, s. 10).

I denne studien er målet å koma nærare ei forståing av korleis avgangselevar tolkar ein lyrisk tekst. Solbu og Hove (2017) sine argument for bruken av lyrikk i undervisninga er adekvate argument òg for dette prosjektet. Eg ynskjer å vera med elevane i ein skjønnlitterær tolkingsprosess. Dersom dei skulle ha lese ein lengre skjønnlitterær tekst, kan det tenkjast at mykje av tolkingsprosessen hadde gått føre seg i forkant av prosjektet då informantane måtte ha lese teksten på førehand. Eit dikt opnar for tettare innsikt i tolkinga til elevane fordi tolkingsarbeidet går føre seg i notid.

Wolfgang Iser (1972) hevdar ein skjønnlitterær tekst inneheld opne stader som må fyllast av lesaren. Iser ser lesing som ein transaksjon mellom tekst og lesar – teksten blir til gjennom lesaren. Dei opne stadene i teksten kan vera lagt inn bevisst av forfattaren. Dette kan mellom anna gjerast via opne ordval eller språklege bilete. Lyrikk er ein sjanger der eit slikt biletspråk dominerer, i følgje Hennig (2019, s. 24 og 25). Transaksjonen mellom den individuelle lesaren og teksten inneber at ulike lesarar les og opplever tekstar ulikt.

Hennig hevdar leseprosessen er selektiv, og at ingen lesar ser heile potensialet ein tekst inneheld (2019, s. 23). Lyrikken sine mange opne stader opnar for ulike lesingar og forståingar som elevane kan ta med seg inn i den litterære samtalen. Det kan derfor vera særleg nyttig å sjå nærare på ein litterær samtale med ein lyrisk tekst som utgangspunkt.

Å samtala om litteratur inneber mellom anna å setja ord på det ein opplever og forstår i møte med teksten. Språkleggjeringa kan vera med å utvikla eleven si forståing av teksten, i følgje Aase (2005a, s. 107). Iser peiker på språket som ein sentral del av arbeidet med skjønnlitterære tekstar: «These are the ways in which reading literature gives us the chance to formulate the unformulated» (1972, s. 299). Hennig hevdar det lyriske språket kan gi oss eit meir medvite syn på språket og språkbruken vår (2019, s. 20). Ein kan tenkja seg at dei språklege bileta i ein lyrisk tekst fordrar ei språkleg bevisstheit hos elevane. Språket elevane nyttar når dei snakkar om diktet er dermed relevant i denne samanhengen.

I *Diktboka* (2006) peiker Per Olav Kaldestad og Hanne Knutsen på poesien som eit nyttig verktøy i denne språkleggjeringa. Den varierte klangen, rytmen og biletbuiken i poesien utfordrar det etablerte språket. Dette kan stimulera elevane si evne til å setja ord på det dei har lese, og til å vurdera sitt eige og medelevane sine val av ord og uttrykk (Kaldestad & Knutsen, 2006, s. 32). I artikkelen «Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid» (2005b) påpeiker òg Aase verdien av poesien som utgangspunkt for å arbeida med språk og grensene i språket vårt: «Den poetiske språket gir oss en mulighet til å forstå både språkets grenser og språkets muligheter til å utforske verden på stadig nye måter» (s. 45).

Eg har valt å bruka diktet «Det ror og ror» (1949) av Tarjei Vesaas i denne studien. I boka *Litteraturdidaktikk* (2017) kategoriserer Atle Skaftun og Per Arne Michelsen «Det ror og ror» som eit høgglitterært, ubegripeleg dikt. Forfattarane har diktet med i boka for å visa at òg vanskelege tekstar er nyttige å bruka i skulesamheng (s. 79). Gourvennec ser nærare på korleis tre høgtpresterande elevar tek del i den litterære samtalen i artikkelen «En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis» (2016a). Studien viser mellom anna at samtalen har særleg stort potensiale for utvikling når elevane møter noko som er vanskeleg og utfordrar forståinga deira (s. 16). Då diktet «Det ror og ror» inneheld ein slik motstand, vil det vera eit godt utgangspunkt for å sjå nærare på tolkingsprosessen til elevane.

Etterkrigsdiktet skildrar noko som ror og ror i ring. Ein kan få inntrykk av at det er nokon som står og ser på det som ror; «han står der òg, han andre». Berget er òg personifisert, og syg nedover. Diktet er inndelt i seks strofer med varierende lengde (to, sju, sju, ni, fire og til slutt ni verselinjer). Det er ikkje noko fast rimmønster i diktet, men verselinje fem og

sju i tredje strofe har eitt balladerim (0-a-0-a: «tre / ned»). Diktet inneheld likevel ein språkleg rytme som særleg grunnar i gjentakingane av mellom anna «det ror og ror» og «ingen veit», men òg av gjentakingar av enkeltord som «forvilla», «stiv / stivt».

Allitterasjonane som er brukte dannar òg ein viss rytme: «forvilla» og «forkoment», «snart kan sugast ned», «svartare enn svart», «synd / Stivt lyande / Stiv av støkk» og «blaff og blå-skin».

Diktet er skriva i 1949, fire år etter andre verdskrig, og blir gjerne plassert innanfor den litterære perioden modernisme. Motivet i diktet er dette *noko* som ror om kvelden – når «Dagen er faren». Det som ror er ikkje personifisert, og er referert til som «det» gjennom heile diktet. Ein finn òg pronomenet «han» som ein kontrast til det som ror i diktet: «Han står der òg / den andre, / han i bergfoldene / i svartare enn svart, / og lyer utover». Denne «han» eller «det» er skildra som «lam av synd / Stivt lyande / Stiv av støkk». Diktet inneheld ein uklar instans som ser ut til å stå utanfor handlinga i diktet: «Ingen». Dette «ingen» i diktet er gjenteke fem gongar. Strofa «Ingen veit» er nytta fire gonger i noko ulik form («Ingen veit alt / Ingen veit / Ingen veit botnane / Ingen veit»). Gjentakinga har ein rytmisk effekt, men peiker gjerne ut mot noko eller nokon ein ikkje veit kven eller kva er. Berget er skildra som «mørkare enn kvelden», og det er nytta besjeling i beskrivinga av berget: «for berget syg», «lutar over vatnet» og er «Eit samanstuft andlet med munnen i sjøen». Det er mykje som peiker på at diktet handlar om død: «for berget syg», «Forvilla plask i djupet», «Forkome knirk i tre», «Forvilla trufast sjel som ror / Og snart kan sugast ned» og «Ingen veit / kven som ikkje kan ro». I siste strofe nyttar Vesaas omgrepet «Angest sjø». Denne angsten er gjerne særleg tydeleg i bilete av å ro i ring, stadig i ferd med å bli soge ned: «Det ror og ror / i ring» og «Forvilla trufast sjel som ror / og snart kan sugast ned». Dersom ein ser kvelden, mørket og natta som eit bilete på at det òg er seint i livet, kan dette forsterka den angstliknande kjensla i diktet.

I ... *angen frå vår stutte tid. Ein studie i Tarjei Vesaas' forfattarskap* (2013) viser Steinar Gimnes til Harald Beyer som tydeleg knyt diktet til den aktuelle verdssituasjonen i 1949; prega av angst for krig og atombomber (s. 204). Gimnes peiker på det eksistensielle uttrykket i diktet: «Intensiteten i uttrykket, tematiseringa av det eksistensielle fundamentale (...) og relasjonen mellom dette eksistensielle temaet og verdssituasjonen i dei første etterkrigsåra er sentrale aspekt ved samtidsresepsjonen av diktet (sst., s. 204). Skaftun og Michelsen hevdar diktet dessutan inneheld assosiasjonar til norrøn skaparforteljing (2017, s. 79). Gimnes viser vidare til Jørgen Magnus Sejersted som òg tolkar diktet som ei slags skaparforteljing. Sejersted ser roinga som ei umogleg oppgåve mellom to kraftfelt, og

hevdar dette symboliserer ei eksistensiell oppleving både i språk og identitet (Gimnes, 2013, s. 208).

Relasjonen og forbindinga til «den andre» er sentral i diktet, slik Skaftun og Michelsen ser det (2017, s. 80). Gimnes viser til Bente Aamotsbakken si tolking av spenninga mellom roaren og «den andre»: «Er det slik at det må to motsatte krefter til for at noe kan skapes? Må det fastfrosne, stive gå i foreining med det rørlege, flytende?» (Gimnes, 2013, s. 209).

«Det ror og ror» kan skildrast som eit episk dikt med ein tydeleg forteljar som fortel lesaren kva som skjer (sst., s. 211). Forteljaren fortel til dømes lesaren om noko som skal eller må skje: «Då må det gå blaff og blå-skin / fram og attende / som heite vindar / og som frost» (sst., s. 215). Kvelden, mørket og natta kan òg visa lesaren at dette er «eit nattdikt, eit mørkedikt» (sst., s. 211). Gimnes påpeiker ein kontrast i det som ror; det er skildra som både forvilla og trufast. Kva er så roaren trufast mot? I følgje Gimnes er roaren fanga mellom aktiviteten i roinga og berget som vil suga han ned (sst., s. 213 og 214). At det som ror likevel endar med å ro og ro i ring, kan underbyggja ei slik tolking.

«Det ror og ror» er eit innhaldsmetta dikt som inneheld mange opne stader som lesaren må fylla. Dei opne stadene og motstanden i diktet kan skapa undring og engasjement hos elevane, og kan derfor vera eit godt utgangspunkt for ein litterær samtale. Teksten har alltid eit større potensiale enn det den einskilde lesaren ser – noko tolkingane over vitnar om (Hennig, 2019, s. 23). Tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen er eit moglegheitsrom i tolkinga av «Det ror og ror». Etter å ha respondert individuelt på diktet i loggane, vil elevane kunna nytta kvarandre som samtalepartnarar og dermed få innblikk i andre forståingar av diktet enn deira egne. Fokusgruppeintervjuet i etterkant vil òg gi elevane moglegheit til å formulera korleis dei sjølve opplevde tolkingsprosessen.

1.3 Oppbygging av oppgåva

I det følgjande gjer eg greie for det teoretiske grunnlaget denne studien byggjer på. Vidare presenterer eg metoden og dei ulike typane data eg har nytta. Avslutningsvis presenterer eg funn og drøftar desse i lys av relevant teori før eg når ei avslutning.

2 Teori

Denne studien søker kunnskap om korleis fem elevar som nærmar seg ferdige med norskfaget tolkar diktet «Det ror og ror» (1949) av Vesaas. Studien har som føremål å undersøka tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen, kva lesemåtar elevane nyttar i møte med diktet, og korleis dei reflekterer over tolkingsprosessen. Eg ser nærare på kva elevane er opptekne av i møte med diktet, korleis tolkingane deira eventuelt utviklar seg frå den individuelle lesinga til den litterære samtalen, og elevane sine metaperspektiv på tolkingsprosessen.

Studien tek utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiv. Laila Aase (2005a) og Åsmund Hennig (2019) si forståing av den litterære samtalen er sentral for framstillinga av denne. Eg nyttar Mikhail Bakhtin (1981) sin teori om dialogisk interaksjon og Lev S. Vygotskij (2001) sin teori om den næraste utviklingssona i samanheng med den litterære samtalen og tolkingsfellesskapet denne inneber. Reader-response teoretikaren Stanley Fish (1976) og resepsjonsteoretikarane Louise M. Rosenblatt (1983; 2005), Wolfgang Iser (1972) og Judith Langer (2017) er sentrale i samanheng med tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen og lesemåtar knytt til skjønnlitterære tekstar. Eg viser òg til nyare forskingslitteratur knytt til tolkingsfellesskap og lesemåtar. Aslaug Fodstad Gourvenec (2016a; 2016b), Tove Sommervold (2011) og Hallvard Kjelen (2015; 2020) sine studiar er særleg sentrale i denne samanhengen. Språkleggjeringa i den litterære samtalen er knytt til James Paul Gee (2012) sine teoriar om primær- og sekundærdiskurs, Sylvi Penne (2010) si framstilling av metaspråk som litterær kompetanse, og Kari Anne Rødnes (2011; 2014) og Dag Skarstein (2013) sine forskingsarbeid knytt til metaspråk.

2.1 Skjønnlitteratur i klasserommet

Å skapa møteplassar mellom elevane og kunnskapen er ein del av sjølve dannelsingsoppdraget i norskfaget, slik Aase ser det (2005b, s. 39). Målet er at elevane skal bli kompetente deltakarar i tekstkulturen – dei skal vera med å forma og skapa kultur.

Aase definerer danning slik:

En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt (Aase, 2005b, s. 37).

Skjønnlitteraturen er eit døme på vanlege, oppvurderte kulturformer, og inneheld eit særleg dannelsingspotensial. I boka *Sans for danning – estetisk vending i litteraturdidaktikken* (2020) ser Åse Høyvoll Kallestad og Marianne Røskeland òg den estetiske utforminga i skjønnlitteraturen som eit særleg potensial for danning (s. 13).

Forfattarane hevdar innsikta skjønnlitteraturen opnar for heng saman med estetiske erfaringar: «Det vi kaller estetisk danning, skjer i en kontinuerlig veksling mellom litteraturens innhold, leserens kunnskaper (også om litteratur) og leserens opplevelse i møte med tekstene» (sst., s. 14).

Den fiktive teksten opnar for moglegheit til å leva seg inn i og kjenna seg igjen i det som går føre seg. Skjønnlitteraturen kan dermed tilby eit gjenkjenningspotensiale og ei opning for å setja seg inn i andre menneske sine levemåtar. Eitt av dei tre tverrfaglege temaa i LK20 er demokrati og medborgarskap. Dette målet inneber mellom anna at elevane skal få innblikk i andre menneske sine livssituasjonar via litteraturen dei møter i skulen:

Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Sjølv om dannelsingsomgrepet ikkje eksplisitt står sentralt i denne oppgåva, utgjør dannelsingspotensialet i skjønnlitteraturen ei grunnforståing for denne studien.

Språkrådet og UiB si ordbok definerer verbet å oppleve som å «vere med på» og «føle, kjenne, oppfatte» (Språkrådet og Universitetet i Bergen, u.å.). Den nye læreplanen nyttar omgrepet oppleving fleire stader. I skildringa av faget sin relevans og sentrale verdiar står det mellom anna: «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I kjerneelementet «Tekst i kontekst» kjem det til uttrykk slik: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (sst.). Ludvigsenutvalet si innleiande tilråding til den nye læreplanen var å redusera kultur- og litteraturdelen i norskfaget. Dette kan indikera ei forståing av lesing isolert som ein ferdigheit ein skal meistra. Tilbakemeldingane på høyringsutkasta til den nye læreplanen omhandla mellom anna kritikk for reduksjonen av skjønnlitteraturen i utkasta (Jære, 2016). I den endelege versjonen, som no er implementert i VG1, kan ein sjå at kritikken har ført til endring. Dei nye læreplanane i norsk freistar å balansera ulike lesemåtar i skulen ved å leggja inn opplevinga i møte med skjønnlitteraturen som ein del av kjerneelementet «Tekst i kontekst».

Skjønnlitteraturen tilbyr noko særeige i skulen, slik Rosenblatt ser det. I *Making meaning with texts* (2005) skildrar ho det slik: «Literature provides a *living through*, not simply knowledge *about*» (s. 63). Skjønnlitteraturen inneheld ei opning for oppleving og gjenkjenning. Rosenblatt hevdar den estetiske lesemåten må få meir rom i skulen. Elevane treng meir trening i å leggja merke til kva litteraturen gjer med dei. Kva kjenner dei i møte

med teksten? Kva berører dei? (sst., s. 70). Judith Langer (2017) ser lesing som førestillingverder som ein vekslar mellom i lesinga av ein skjønnlitterær tekst. Ein av desse lesemåtane inneber ei analytisk tilnærming til det ein har lese, og kan knytast til Rosenblatt sitt omgrep efferent lesemåte. Analytiske tilnærmingar er mykje brukt i skulen. Kompetansemåla i norskfaget inneber at elevane skal bruka fagspråk i analysar av skjønnlitterære tekstar, og kunna plassera tekstar litteraturhistorisk.

Rosenblatt (1983; 2005) hevdar skjønnlitteraturen opnar for ei særeigen innsikt i liv og levemåtar. Å nå denne type innsikt føreset likevel at det finst eit tilknytingspunkt mellom teksten og lesaren. Når det ikkje gjer det, må eleven gjerne ha hjelp til å leggja merke til slike punkt i teksten (Hennig, 2019, s. 72). Dersom ein tenkjer seg at skjønnlitteraturen opnar for ei særeigen innsikt, kan ein òg sjå nærare på korleis denne typen tekstmøte kan gå føre seg i skulen. Dette krev ei innsikt i korleis elevar *faktisk* tolkar litteratur, og korleis dei tolkar saman i eit tolkingsfellesskap.

Ein kan sjå på den litterære teksten som ei linse på livet til lesaren. Dette perspektivet kan vera utgangspunkt for tekstarbeidet. Litteraturen må likevel òg studerast nærare dersom ein skal forstå teksten. I begge høve handlar det om litterær forståing (sst., s. 72).

2.2 Literacy og litterær kompetanse

UNESCO definerer literacy slik:

Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world (UNESCO, u.å.).

Literacy blir gjerne oversett til tilgangskompetanse på norsk. Omgrepet viser mellom anna til lese- og skriveferdigheiter i alle fag. Det er eit vidt omgrep som òg er knytt til dei fem grunnleggjande ferdigheitene i læreplanen: lesing, skriving, rekning, munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheiter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum (2013) foreslår «tekstkompetanse» eller «tekstkyndighet» som ei fornorsking av omgrepet (s. 18).

Litterær kompetanse er tett samanbunde med literacy. Kompetanse er, som literacy, eit vidt omgrep. Hennig definerer kompetanse slik: «Det er et begrep som sier noe om hva vi vet og kan, eller hva vi streber etter å vite å kunne, på et spesifikt felt» (2019, s. 75).

Litterær kompetanse omhandlar dermed kunnskap knytt til litteratur, men òg evna til å setja teksten i samanheng med eige liv og verkelegheit (sst., s. 75 og 81). Leseferdigheiter

kan her vera knytt til evna til å lesa utforskande, med innleving, eller evna til å veksle mellom ulike lesemåtar og førestillingsverder (Langer, 2017). Kallestad og Røskeland påpeiker at literacy òg må vera estetisk orientert, og søker ein balanse mellom «kunnskap om litteratur og innsikt *gjennom* litteratur» (2020, s. 16 og 17). Forfattarane hevdar litterær kompetanse inneber ei utvikling frå oppleving til refleksjon og erfaring, og forstår litterær kompetanse som samanhengen mellom fagleg kunnskap og leseoppleving (sst., 19 og 21).

Ein kan utvikla litterær kompetanse ved gjentekne møter med litteratur. Hennig (2019) trekk ein samanheng mellom estetisk sans og litterær leseferdigheit. Vegen til ein estetisk og opplevingsbasert lesemåte går via opplæring, slik han ser det: «Jo bedre vi forstår litteraturen, desto mer setter vi pris på den» (s. 30). Å utvikla gode lese- og tolkingsstrategiar er ein sentral del av utviklinga av litterær kompetanse og literacy i norskfaget.

Problemstillinga i denne studien handlar om korleis fem avgangselevar tolkar ein lyrisk tekst. Å tolka ein skjønnlitterær tekst er ein del av omgrepet litterær kompetanse. Dette er òg eitt av kompetansemåla i den nye læreplanen. Skilnaden mellom å analysera og å tolka må presiserast i denne samanhengen. Ein analyse inneber ei oppdeling av teksten der føremålet er å sjå på *korleis* ein litterær tekst seier noko. I analysen vil ein til dømes vera oppteken av verkemiddel og form. Å tolka er å setja saman desse delane igjen: «Det er en helhetlig sammenfatning av den tematikken som analysen har avdekket. Fortolkningen sier med andre ord noe om vår oppfatning av *hva* som blir sagt i teksten» (Hennig, 2019, s. 17). Tolkingsaktiviteten er dermed ein hermeneutisk prosess der ein vekslar mellom å sjå på del og heilskap i teksten for å forstå han (sst., s. 30). Prosessen er òg hermeneutisk fordi det spesifikke tekstarbeidet har overføringsverdi til andre skjønnlitterære tekstar, og fører til større forståing for fenomenet litteratur. Tekstarbeidet har dessutan overføringsverdi til eige liv og verkelegheit (sst., s. 31 og s. 95).

I denne studien ynskjer eg å komma nærare ei forståing av tolkingsprosessen til elevane. Korleis kjem dei fram til ei heilskapleg oppfatning av kva som blir sagt i teksten? Korleis les dei diktet? Kor startar den hermeneutiske prosessen deira i møte med diktet? Då tolking mellom anna er avhengig av analyse, vil tolkingsprosessen òg gi eit innblikk i korleis elevane analyserer diktet. Elevane nyttar verktøy som læraren har utstyrt dei med når dei skal analysera ein tekst: «Elevene bruker det verktøyet de til enhver tid har til rådighet. Læreren forsøker hele tiden å gi dem en mer nyansert og avansert verktøykasse» (Hennig, 2019, s. 17). Verktøya kan her forståast som analyse- eller tolkingsstrategiar, og kan reknast som ein grunnleggjande del av leseopplæringa. Denne oppgåva rommar ikkje

ein vidare presentasjon av slike strategiar. Slik forskingsspørsmåla viser, er tolkingsfellesskapet og lese- eller tolkingsfellesskapet i denne studien.

2.3 Litterær kompetanse og fagkunne

I artikkelen «Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar» (2015) hevdar Hallvard Kjelen at litterær kompetanse må tileignast i fellesskap då dei litterære konvensjonane ein må læra seg er psykososiale. Dette inneber at lese- eller tolkingsfellesskap spelar ei viktig rolle i utviklinga av litterær kompetanse (s. 4). Forskjellen mellom litterær kompetanse og fagkunne er dermed relevant å sjå nærare på i samanheng med problemstillinga mi. Kompetansemåla i læreplanen skildrar kva type kompetanse elevane skal ha tileigna seg når skuleåret er slutt. Hennig (2019) problematiserer læraren si eigentlege innsikt i elevane sin litterær kompetanse. Korleis veit me kva elevane kan? Ein må skilja mellom kompetanse og korleis elevane gir uttrykk for kompetanse, slik Hennig ser det (2019, s. 79). Omgrepet *fagkunne* handlar om evna til å gi uttrykk for det ein har lese. Elevane utøver fagkunne når dei kommuniserer om teksten og ser overføringsverdien som ligg i skjønnlitteraturen:

Faglighetsbegrepet omfatter også evnen til å kommunisere lesningen vår til det fellesskapet av lesere som vi er en del av. Det betyr at faglighet også dreier seg om hvordan vi faktisk gir uttrykk for den lesningen vi har gjort, hvordan vi går i dialog med andre lesere og deres lesninger, hvordan vi bruker den lesningen vi har gjort til å forstå både teksten og oss selv bedre, og hvordan vi gjennom denne dynamiske prosessen utvikler oss som lesere (Hennig, 2019, s. 81).

Den litterære samtalen er ein god arena for elevane til å visa fagkunne. I den litterære samtalen blir elevane sin litterære kompetanse eit verktøy for å visa og utvikla fagkunne i fellesskap med gruppa (sst., s. 81). Fagkunne kan komma til uttrykk på ulike måtar. Ei open og søkande tilnærming til teksten kan til dømes vera eit uttrykk for fagkunne (sst., s. 84). Fagkunne kjem med andre ord ikkje berre til uttrykk via eit analytisk metaspråk. Læraren må dermed vera medviten for å leggja merke til fagkunne slik at han kan hjelpe elevane vidare (sst., s. 92).

Som nemnt i innleiinga, ser Gourvennec dialogen som ein sentral del av meningsskapingsprosessen i norskfaget (2016b, s. 2). Gjennom samtale om teksten kan elevane finna relevans og tilknytingspunkt i teksten som dei kanskje ikkje hadde funne på eiga hand. Hennig hevdar dialogen i litterære samtalar er viktig i utøvinga av fagkunne: «Vi kan gjerne si at litterære samtalar [...] blir det viktigste hjelpemiddelet for å få et bilde av elevenes litterære faglighet» (2019, s. 92). Når elevane engasjerer seg i den litterære samtalen, kan dette seia noko om fagkunna deira (sst., s. 92). Ein engasjert elev som søker

etter meininga i teksten, har ei forståing av at det finst ei meining der som han må finna. Dette viser ein litterær kompetanse hos eleven. I samtalen kan eleven gi uttrykk for analysar og metaspråk i arbeidet med teksten – noko som òg indikerer litterær kompetanse. Dei ulike tolkingane av teksten som kjem fram i ein litterær samtale kan dessutan trenast elevane i å ta kvalifiserte vurderingar av kva tolkingsbidrag som er verdt å etterfølgja (sst., s. 93). Ein slik aktivitet viser både litterær kompetanse og fagkunne.

Ein føresetnad for meiningsskapingsprosessen er at norsklæraren utøver god fagkunne. Spørsmåla til læraren må kunna opna opp teksten for elevane og visa veg vidare inn i tekstarbeidet. Læraren må vera medviten om forskjellen på eiga livserfaring og litterære kompetanse og elevane si, og må leggja til rette for at elevane sjølve klarar å finna relevans i teksten dei les (sst., s. 84). Læraren si rolle i utøving av litterær kompetanse og fagkunne er avgjerande for elevane si litteraturundervisning.

Rolla mi som lærar og forskar i denne studien blir vidare omtalt i metodekapittelet. Læraren som deltek i den litterære samtalen i denne studien vil ikkje få ytterlegare fokus i dette prosjektet. Medvite om læraren si fagkunne er likevel viktig i denne samanhengen då det mellom anna omhandlar evna til å leggja til rette for, og leggja merke til, elevane si utøving av fagkunne i norskfaget.

2.4 Litterære samtalar

Samtalar om litteratur i skulen kallar ein litterære samtalar. Den litterære samtalen kan hjelpe oss å nå eit viktig mål i litteraturundervisninga: «Gjennom samtalen kan elevene lære om seg selv, om andre og ikkje minst om litteraturen» (Hennig, 2019, s. 173). I norskfagleg kontekst peiker Jon Smidt allereie i 1989 på potensialet som ligg i litteratursamtalen i skulen:

I den sosiale kommunikasjonen om og gjennom teksten ligger det muligheter for sjølbekreftelse, så vel som for avklaring, ny forståelse og opplevelsen av å skape noe nytt sammen med andre (Smidt, 1989, s. 248).

Samtalar om litteratur i klasserommet er ein viktig komponent i litteraturundervisninga på alle trinn i skulen. Aase (2005a) hevdar den litterære samtalen spelar ei avgjerande rolle i litteraturundervisninga. Ho definerer omgrepet slik:

[...] det vil seie klassesamtalar som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane. Litterære samtalar er ei kollektiv verksemd som er spesifikk for litteraturundervisninga i skolen (Aase, 2005a, s. 106).

Den litterære samtalen inneber dermed at deltakarane uttrykker eiga lesing av ein tekst. Erfaringane deira ligg til grunn for korleis dei undersøker teksten. Hennig (2019) forklarar føremålet med den litterære samtalen på følgjande måte:

I arbeidet med litterære samtaler ønsker vi å utvikle en undervisning som kan hjelpe elevene til å ta ordet og til å stole på seg selv og bidragene sine. Vi ønsker å lære dem hvordan de kan følge opp hverandres ulike innspill og perspektiver, og hvordan de sammen i gruppen kan angripe og bryte ned den motstanden de eventuelt måtte finne i teksten. Og gjennom samtalen ønsker vi at de skal kunne utvikle perspektiver og refleksjoner som gir større forståelse både av den litterære teksten og av tekstens betydning for elevenes egen virkelighet (Hennig, 2019, s. 164).

I definisjonen over blir det lagt vekt på utviklinga til deltakarane i den litterære samtalen. Utviklinga handlar ikkje berre om litterær kompetanse, men òg om munnleg kompetanse. Den litterære samtalen tilbyr ei språklegging av tolkingsaktiviteten. Deltakarane skal kunna stola på seg sjølve, følgja opp kvarandre sine innspel og jobba saman om motstanden dei eventuelt møter i diktet. Dei skal òg finna relevans i den litterære teksten. Dette er sentrale poeng i den vidare gjennomgangen av teorien i denne avhandlinga.

Den litterære samtalen skil seg frå ein daglegdags samtale ved at han følgjer nokre normer. Det er mellom anna eit bestemt føremål med den litterære samtalen, og samtalen går ofte føre seg på ein bestemt stad til ei bestemt tid (Aase, 2005a, s. 107). Elevane må læra korleis dei kan vera gode samtaledeltakarar. Dette inneber mellom anna å læra seg korleis ein deltek i ein litterær samtale, kva omsyn ein må ta til andre deltakarar i samtalen, og kva som passar seg å snakka om i ein slik samtale (Hennig, 2019, s. 164).

2.4.1 Tryggleik i den litterære samtalen

Eitt av måla med samtalen er å trygga elevane på at bidra deira har verdi og er relevante, og at dei saman kan reflektera og utforska ein tekst. Eit trygt fellesskap i klassen må utviklast og arbeidast med over tid og er ein føresetnad for å lukkast med litterære samtalar. Det må vera trygt å seia meininga si; elevane må lytta til kvarandre og ha respekt for andre sine meiningar og oppfatningar (Hennig, 2019, s. 162 og 164). Rosenblatt held fram at gode relasjonar i gruppa og til læraren er avgjerande for å lukkast med gode og nære litterære samtalar:

The atmosphere in the classroom, the relationship between teacher and pupil, and among the pupils, must permit a personal response to what is read [...]. Teachers and pupils need to be relaxed enough to face what indeed happened as they interpreted the printed page (Rosenblatt, 2005, s. 64).

Litterære samtalar kan gå føre seg i heile klassar så vel som i mindre grupper. Det kan vera lettare for elevane å engasjera seg i samtalen dersom han går føre seg i mindre

grupper. Sjølv om ein har jobba med eit trygt fellesskap i klassen, må ein vera klar over at ulike konstellasjonar medfører ulike utfordringar. Manglande deltaking er til dømes ei utfordring i gjennomføringa av den litterære samtalen. Når nokon vel å ikkje delta, kan det mellom anna handla om manglande tryggleik i gruppa, eller at eleven synest det er vanskeleg å dela og å setja ord på tankane sine om teksten (Hennig, 2019, s. 78). Dei ulike gradene av litterær kompetanse elevane har med seg inn i den litterære samtalen kan òg generera ei utfordring.

2.4.2 Tolkingfellesskap og litteratursosiologi

Stanley Fish (1976) representerer den amerikanske reader-respons tradisjonen. Han er grunnleggjaren av ordet tolkingfellesskap, og nyttar ordet som forklaring på kvifor lesarar i eit sosialt fellesskap kan lesa ein tekst på same måte (Aase, 2005a, s. 113). Fish er oppteken av den subjektive sida av lesinga, og skil seg derfor frå representantane for europeisk resepsjonsteori som vektlegg samspelet mellom tekst og lesar (sst., s. 114). Eg vil sjå nærare på resepsjonsteorien i delkapittel 2.5.

I teksten «*Interpreting the Variorum*» (1976) hevdar Fish at lesaren si oppleving, mening og forståing av ein tekst er avhengig av lesaren snarare enn av teksten. Lesaren er ikkje objektiv i møte med ein tekst; han tolkar det han les og skapar si eiga mening (s. 477). Ortografien og dei fonetiske konvensjonane slik dei framkjem i teksten kan ikkje kan gi mening i seg sjølve, slik Fish ser det. Meninga med teksten blir til gjennom lesaren si oppleving av han: «In other words, it is the structure of the reader's experience rather than any structures available on the page that should be the object of description» (sst., s. 468). Å finna meninga med teksten blir sett på som ein pågåande prosess i lesinga av teksten.

Lesaren må nytta tillærte tolkingstrategiar for å tolka orda og finna meninga med teksten: «In short, what is noticed is what has been made noticeable, not by clear and undistorting glass, but by an interpretive strategy» (sst., s. 479). Tolkingaktiviteten i seg sjølv ser Fish som noko naturleg og grunnleggjande, men tolkingstrategiane er tillærte. I følgje Fish er tolkingstrategiane til lesaren styrande for korleis lesaren les teksten; dei handlar om vala lesaren gjer før han les. Tolkingstrategiane formar og lagar sjølve lesinga for lesaren. Dette inneber at ulike lesarar vil ha ulike lesingar av same tekst, ulike fiksjonar, utan at ein kan skilja mellom gode og dårlege tolkingstrategiar (sst., s. 481-483). At fleire lesarar likevel kan enda opp med å ha like tolkingar, forklarar Fish med omgrepet tolkingfellesskap – «interpretive communities» (sst., s. 483). Fish ser tolkingfellesskapet som eit slags samfunn («community») beståande av menneske som

delar like tolkingsstrategiar i arbeid med tekstar. Fordi tolkingsfellesskapet har utarbeidd eigne tolkingsstrategiar, vil desse vera styrande for korleis medlemmane av det spesifikke fellesskapet les tekstar. Desse strategiane vil likevel ikkje vera stabile fordi dei er tillærte og dermed stadig i utvikling (sst., s. 484).

Når eg bruker omgrepet *tolkingsfellesskap* vidare i denne oppgåva, refererer eg til det konkrete tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen bestående av dei fem elevane som deltek i denne studien. Desse elevane er på same tid representantar for det overordna kulturelle tolkingsfellesskapet dei har blitt sosialiserte inn i – til dømes gjennom møter med skjønnlitterære tekstar i norskfaget.

Å delta i ein litterær samtale inneber å delta i eit tolkingsfellesskap. Deltakarane i den litterære samtalen har ulik kompetanse og ulik erfaringsbakgrunn, og bidreg dermed på ulike måtar i tolkingsfellesskapet. Rosenblatt held fram verdien av tolkingsfellesskapet i klasserommet i boka *Literature as exploration* (1983):

[...] I try to show how the literature classroom offers something unique – the opportunity to participate directly and imaginatively in value choices, and to reflect on them within an emotionally colored context (Rosenblatt, 1983, s. xiii).

Aase hevdar skulen tilbyr eit særskilt tolkingsfellesskap som gir gode vilkår for læring (2005a, s. 107). Judith A. Langer skriv i *Litterära föreställningsvärldar* (2017) at eit slikt tolkingsfellesskap er med på å utvikla mogleheitshorisonten for elevane:

Eleven använder interaktionen med andra för att utforska nya möjlighetshorisonter. Detta utforskande hjälper dem att se ur olika synvinklar, det ger dem en ökad känslighet för liveta såväl som litteraturens komplexitet (Langer, 2017, s. 100).

I dette fellesskapet vil det vera ulike kulturelle og erfaringsmessige bakgrunnar som kan bidra inn i tolkinga og forståinga av ein tekst. Elevane tilhøyrrer ulike subkulturar, og det er dermed svært mange ulike kulturar som møtest i klasserommet. Klasserommet og den litterære samtalen er slik sett òg ei kompleks øving i sosial interaksjon (sst., s. 101).

Rosenblatt forklarar det slik: «The literature classroom can stimulate the students themselves to develop a thoughtful approach to human behavior» (1983, s. 18). Langer hevdar denne forståinga må liggja til grunn for ei god gjennomføring av litterære samtalar i klasserommet: «Att erkänna desse spänningar och avvägningar mellan individ och grupp hjälper oss att begreppsliggöra, och att stötta, den mest effektiva undervisningen och det mest effektiva lärandet» (2017, s. 81).

Kunnskap om elevane sine bakgrunnar er viktige for litteraturundervisninga. Forholda me kjem frå vil påverka oss som lesarar. Hennig omtalar dette som litteratursosiologi: «Litteratursosiologi er på den måten studier av hvordan sosiale forhold påvirker

produksjonen og resepsjonen av litteratur» (2019, s. 93). Innsikt i litteratursosiologiske forhold vil kunna hjelpa læraren å leia eleven inn i litteraturen (sst., s. 94). Sjølv om eg ikkje kjenner til bakgrunnen til elevane som er med i denne studien, er dette ein aktuell faktor i samanheng med læraren si rolle og yrkesutøving knytt til litterære samtalar i skulen.

2.4.3 Den litterære samtalen som internalisering

I *Tenkning og tale* (2001) gjer den russiske pedagogen og psykologen Lev Semjonovitsj Vygotskij greie for det næraste utviklingssona eleven kan nå ved hjelp av andre: «Ethvert barn kan gjøre mer når det får hjelp, enn det kan klare på egen hånd – men bare innenfor de grensene dets eget utviklingsnivå setter» (s. 166). Læring går føre seg mellom det faktiske og det næraste utviklingsnivået. Det næraste utviklingsnivået viser til nivået eleven ikkje meistrar endå, men kan nå ved hjelp av andre. *Internalisering* og *imitasjon* er sentrale omgrep i samanheng med den næraste utviklingssona. Omgrepet internalisering viser til at individet er ein del av ein felles aktivitet saman med andre. Som deltakar i aktiviteten, kan han imitera og læra av dei deltakarane som kan meir enn han sjølv (Hoel, 2001, s. 285). Imitasjon og undervisning ser ut til å spela ei rolle for barn si utvikling: «Det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgon» (Vygotskij, 2001, s. 167). I eit sosiokulturelt læringsperspektiv kan den litterære samtalen dermed fungera som ei internalisering der elevane kan hjelpa kvarandre inn i den næraste utviklingssona. Internaliseringa og imitasjonen krev at aktiviteten og førebileta må kjennast relevante for eleven, og at aktiviteten heng saman med individuelle føresetnader (Hoel, 2001, s. 286).

Michael Tengberg ser nærare på den litterære samtalen i svensk kontekst i avhandlinga *Samtalets möjligheter* (2011). Elevinformantane i studien hans er positive til litterære samtalar i skulen, og gir uttrykk for at dei opplever medelevane sine stemmer som relevante. Dei held mellom anna fram verdien i å høyra medelevar og vener sine tankar om tekstane dei har lese saman: «Det framgår tydlig at mange av eleverna fäster stort värde vid att bara få höra sina kameraters tankar och åsikter om den text de läs» (s. 275). Dette funnet viser informantane si oppleving av imitasjonen i den litterære samtalen.

Gourvenec (2016a) peiker på betydninga av læraren i den litterære samtalen. Ho viser mellom anna til Vygotskij sin teori om den næraste utviklingssona i samanheng med den litterære samtalen. Når elevane møter motstand i tolkingsarbeidet, er samtalen ein ideell

stad for utvikling. Ein lærar, eller ein annan «kvalifisert andre» er sentral i tilrettelegginga av ei djupare forståing i den litterære samtalen (Gourvennec, 2016a, s. 16).

Aase skildrar læraren som ekspert og spelleiar i den litterære samtalen (2005a, s. 115). Læraren må kunna styra samtalen på ein føremålstenleg måte, og han må passa på at det er ein *verkeleg* samtale der elevane ikkje berre gjetta seg fram til tolkinga læraren vil ha (sst., s. 117). Undringa og utforskinga i den litterære samtalen er avgjerande for elevane si utvikling i møte med skjønnlitteraturen. Det er dermed viktig at elevane ikkje oppfattar desse samtalanane som ein testarena der det er om å gjera å svara riktig (sst., s. 110). Langer (2017) argumenterer for eit maktskifte i den litterære samtalen. Dersom det skal bli ein reell samtale, må samtalen gi elevane ein tydeleg plass i det litterære tolkingsfellesskapet og i undervisninga. Samtalen kan ikkje handla om å gjetta seg fram til kva svar læraren vil ha:

Mitt argument är att ett maktskifte från lärare till elev är ett nödvändigt första steg för att förändra den sociala interaktionen från högläsning och gissningslekar (vad är det läraren vill?) till tankar med substans och diskussioner som kan utvida elevernas förståelse (Langer, 2017, s. 88).

Skaftun og Michelsen (2017) tek likevel til orde for at læraren må visa og vinna autoritet gjennom modellering av teksttolking. Dei hevdar fellesskapet si forhandling av gode og mindre gode argument er ein sentral aktivitet i eit litteraturfagleg fellesskap, og at det er læraren si oppgåve å leia denne forhandlinga. At elevane skal kunna gjera greie for subjektive tolkingar og opplevingar i møte med teksten kan innebera tap av kontroll for læraren. Eit slikt kontrolltap opnar moglegheitsrommet i tekstarbeidet, slik Skaftun og Michelsen ser det (2017, 171-173).

2.4.4 Moglegheitsrommet i den litterære samtalen

Langer kallar utforskinga i møte med ein skjønnlitterær tekst for «møjlighetshorisonter» (2017, s. 52). Ordet «horisont» skal her forståast som det uendelege perspektivet i litteraturen: « [...] om att det inte finns något slut i litteratur, vi kan inte komma närmare» (sst., s. 53). Ordet «møjlighet» inneber leitinga i møte med skjønnlitteraturen – det å vera på jakt etter noko (sst., s. 52). Utforskinga inneber at ein nyttar eigen erfaringsbasis som utgangspunkt samstundes som ein utforskar moglegheiter (sst., s. 63). Det er mellom anna dette moglegheitsrommet som gjer skjønnlitteraturen så viktig, slik Langer ser det. Elevane kan lettare utforska dette moglegheitsrommet når dei får vera deltakarar i eit litterært fellesskap i klasserommet (sst., s. 66 og 67).

Omgrepet *horisont* kan òg knytast til Hans-Georg Gadamer. I *Sannhet og metode* (2012) forklarar han horisont som ein synskrins (s. 341). Gadamer nyttar omgrepet for å forklara korleis forståinga vår alltid er i bevegelse: «Horisonten er snarer noe vi selv beveger oss inn i, og som beveger seg sammen med oss. Horisontene forskyver seg i forhold til det som beveger seg» (2012, s. 343).

Når Skaftun og Michelsen (2017) nyttar omgrepet *moglegheitsrom*, er omgrepet både knytt til møtet med tekstar og klasserommet som moglegheitsrom. Moglegheitsrom er definert som eit ope rom for handling, hendingar og det upårekna (sst., s. 163). Dette rommet er til i augeblikket, og det er dermed til av personane som skapar det her og no. Dette inneber ein risiko for deltakarane: «På den måten er også risiko et vesentlig aspekt ved slike mulighetsrom – for læreren, for elevene og ikke minst for den klassekulturen lærere og elever lager sammen» (sst., s. 163). Denne risikoen kan mellom anna knytast tilbake til utfordringa i manglande deltaking frå elevane si side. Å dela av eit subjektivt møte med teksten utgjer ein risiko for elevane som deltek.

2.4.5 Dialogen som meiningsskaping og læring

I artikkelen «Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet» (2011) viser Tove Sommervold til Mikhail M. Bakhtin si dialogtenking som sentral for den litterære samtalen. I følgje Bakhtin er respons mellom anna eit grunnlag for ei aktiv og engasjert forståing; «det er ‘vi’ som skaper meining» (Dysthe, 1995, s. 64). Respons og forståing kan ikkje skiljast frå kvarandre, slik Bakhtin ser det (1981, s. 282). På denne måten er dialogen sentral i Bakhtin si tenking; det er i dialogen meining blir til.

Mari-Ann Igland og Olga Dysthe skriv om Bakhtin og sosiokulturell læringsteori i artikkelen «Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori» (2001). Igland og Dysthe skriv at dialogen, slik Bakhtin ser det, skil seg frå monologen ved å fremja meiningsskaping og læring (s. 108). Bakhtin ser livet som ein dialogisk relasjon med andre – både verbalt, sosialt og kulturelt. Ytringane våre er adresserte og blir forma av det eller den me vender oss til – dei er til i ein samanheng, og vender seg alltid til noko eller nokon. Forståinga vår er dermed alltid dialogisk (sst., s. 112).

Bakhtin skil mellom diskursane «autoritativ» og «indre overtydande» i samanheng med dialogen. Førstnemnde viser til ein type diskurs som utelukkar dialog, medan ein «indre overtydande» diskurs inneber ei meir aktiv, eiga utprøving av ytringa (Igland & Dysthe,

2001, s. 116). Gode dialogar legg ei gjensidig moralsk forplikting til grunn som premiss (sst., s. 122). Dette kan vera eit interessant poeng i samanheng med den litterære samtalen. Dersom elevane ikkje godtek kvarandre sine stemmer og kjenner moralsk forplikting til tolkingsfellesskapet, kan det påverka dialogen deira negativt. Læraren må òg vera medviten om kva slags diskurs han legg opp til i den litterære samtalen.

Omgrepet *polyfoni* omhandlar dei ulike bakgrunnane deltakarane i dialogen har og interaksjonen mellom dei. Dysthe (1995) nyttar omgrepet *flerstemmighet* om mangfaldet av stemmer i klasserommet. Å utvikla ein dialogisk interaksjon mellom dei ulike stemmene inneber at ulike stemmer med ulike meiningar får komma til orde og skapa dialog. Denne typen dialogisk interaksjon står i motsetning til ein «autoritativ» diskurs (Dysthe, 1995, s. 66-69).

Bakhtin (1981) sitt syn på respons og forståing kan argumentera for meir tilrettelegging av elevdeltaking i litteraturundervisninga – til dømes gjennom litterære samtalar.

Sommervold hevdar dialogisk interaksjon kan føra til ny innsikt og meining (2011, s. 35). Den litterære samtalen kan slik sett sjåast som ei internalisering der dialogisk interaksjon opnar for at deltakarane kan imitera kvarandre og læra av kvarandre. Langer (2017) sin teori om førestillingverder kan vera interessant i denne samanhengen. Dei ulike stemmene i interaksjonen kan bidra til at deltakarane lettare får tilgang til dei ulike førestillingverdene. Interaksjonen kan òg gjera vekslinga mellom efferent og estetisk lesing meir tilgjengeleg for deltakarane.

2.4.6 Vurdering av litterære samtalar

Litterære samtalar er mykje nytta i norskfaget. Når ein har norskklassar med nærare 30 elevar i kvar klasse, er det likevel ikkje alltid mogleg å gjennomføra litterære samtalar i mindre grupper saman med lærar sjølv om det er ynskjeleg. Litterære samtalar blir likevel nytta som vurderingsform i norsk munnleg. Dette kan tenkjast å påverka elevane sine tolkingar i samtalen. Det kan òg bety at elevane i denne studien oppfattar den litterære samtalen som ein vurderingssituasjon, noko som kan påverka moglegheitsrommet i samtalen. Dersom elevane opplever samtalen som ein kontroll av kunnskap, kan dei velja ei strategisk haldning til samtalen (Aase, 2005a, s. 110). Ei strategisk haldning inneber at elevane er meir opptekne av riktige svar enn utforskinga og undringa i møte med teksten. Då fokuset i denne studien er å sjå nærare på korleis fem elevar *faktisk* tolkar ein lyrisk tekst, har det vore viktig for meg at informantane ikkje oppfatta den litterære samtalen

som ein vurderingssituasjon. Eg kommenterer denne utfordringa nærare i metodekapittelet.

Hennig (2019) peiker på ulike omsyn i vurderinga av litterære samtalar. Eitt av måla er å sjå nærare på korleis elevane tolkar, og kva dei grunnjev tolkingane sine med (s. 221). Elevane kan til dømes grunnjeva tolkingane sine ved hjelp av metaspråk eller ved å sjå samanhengar til andre tekstar. Å kunna grunnjeva tolkingane sine kan sjåast som eit uttrykk for litterær kompetanse. Ein kan òg sjå nærare på eleven si samhandling med gruppa, kva rolle eleven tek i samtalen og kva som kjenneteiknar dialogen til eleven. Eleven si deltaking i tolkingsfellesskapet kan seiast å vera eit uttrykk for eleven si fagkunne i norskfaget (sst., s. 221).

Det er ikkje eit føremål i denne studien å spesifikt måla elevane sin litterære kompetanse. Når LK20 likevel spesifiserer at karakteren i norsk munnleg skal baserast på innhald elevane kommuniserer munnleg, er det både relevant og naudsynt å undersøka dette området nærare. Endringa i læreplanen kan mellom anna føra til ein auke i bruken av litterære samtalar i vurderingssamheng. Det kan vera problematisk å vurdere elevane sine møter med skjønnlitteratur i skulen. Å nytta litterære samtalar som vurderingsgrunnlag, krev dermed ei bevisstgjerjing av kompleksiteten mellom fagleg kunnskap og leseoppleving. Litterære samtalar kan seiast å vera ei sentral didaktisk tilnærming i utforskinga av ulike lese måtar (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 21). Å retta fokus mot tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen kan såleis gi innsikt i, og bevisstheit om, ulike uttrykk for litterær kompetanse.

2.5 Resepsjonsteori

2.5.1 Tomme stader

Den tyske resepsjonsteoretikaren Iser nyttar omgrepa «artistic» og «aesthetic» i teksten «The Reading Process: A Phenomenological Approach» (1972). Han hevdar litteraturen har to polar. Omgrepa «artistic» og «aesthetic» viser høvesvis til den skrivne teksten og teksten slik han blir realisert av lesaren. Den skjønnlitterære teksten blir først til i møte med lesaren (sst., s. 279 og 280).

Lesaren sin fantasi er heilt nødvendig for at lesaren skal kunna bli involvert og forstå intensjonen i ein skjønnlitterær tekst, i følgje Iser. Meininga i teksten oppstår i møtet mellom lesar og tekst, og vil vera farga av individet sine opplevingar, erfaringar og bevisstheit. Iser hevdar den skjønnlitterære teksten set det imaginære i spel; lesaren si evne til imaginasjon og sansing. Ein litterær tekst må dermed vera utforma slik at lesaren

ikkje får alle svara i teksten. At lesaren mentalt må engasjera seg i lesinga er eit premiss for ei god leseoppleving:

A literary text must therefore be conceived in such a way that it will engage the reader's imagination in the task of working things out for himself, for reading is only a pleasure when it is active and creative (Iser, 1972, s. 280).

Det finst tomme stader i skjønnlitterære tekstar, slik Iser ser det. Kvar einskild lesar må sjølv leggja til meining for å forstå teksten: «For this reason, one text is potentially capable of several different realizations, and no reading can ever exhaust the full potential, for each individual reader will fill in the gaps in his own way» (sst., s. 285). Dei individuelle lesingane er sentrale for potensialet i den litterære samtalen. Når ulike lesingar møtest, har samtalen eit stort potensiale for utvikling for deltakarane. Dei opne stadene i teksten gir rom for utvikling av lesaren sin fantasi og førestillingsevne, og er dermed like viktige som den faktiske teksten:

[...] the written part of the text gives us the knowledge, but it is the unwritten part that gives us the opportunity to picture things; indeed without the elements of indeterminacy, the gaps in the text, we should not be able to use our imagination (Iser, 1972, s. 288).

Dette gjer forholdet mellom lesaren og den skjønnlitterære teksten til noko heilt særlege – teksten blir til i møte med den individuelle lesaren, og har potensiale for å utvikla seg vidare i lesaren etter lesinga. Same tekst kan derfor opplevast ulikt ved fleire gjennomlesingar – til dømes grunna endringar i eller utanfor lesaren sin kontekst (sst., s. 283 og 285). Dei individuelle oppfatningane av ein skjønnlitterær tekst kan sjåast som eit grunnlag for moglegheitsrommet i litterære samtalar.

Tomme stader i teksten kan òg sjåast i samanheng med tekstar som inneber motstand slik «Det ror og ror» kan seiast å gjera. I denne studien er det derfor interessant å sjå nærare på korleis elevane møter dei tomme stadene i diktet. Kva fyller elevane dei tomme stadene med? Korleis forhandlar elevane om innhaldet i dei tomme stadene i diktet?

2.5.2 Efferent og estetisk lesing

Den amerikanske resepsjonsteoretikaren Rosenblatt er særleg oppteken av korleis ein les skjønnlitteratur i litteraturfaget i skulen. I boka *Making meaning with texts* (2005) skildrar ho leseprosessen som ein transaksjon mellom tekst og lesar (s. 9). Transaksjonen inneber at lesaren møter teksten med mange slags forventningar. Forventningane er mellom anna avhengige av tidlegare leseopplevingar, bakgrunn, interesser og kultur (sst., s. 8). Lesaren kan justera lesinga si undervegs – alt etter korleis forventningane hans stemmer med teksten han les: «The 'meaning' does not reside ready-made 'in' the text or 'in' the reader

but happens or comes into being during the transaction between reader and text» (sst., s. 7).

Leseprosessen er dermed avhengig av forholdet mellom tekst og lesar. I boka *Literature as exploration* (1983) hevdar Rosenblatt at lesaren legg meining i den skrivne teksten ved hjelp av intellektuelle og kjenslemessige prosessar (s. 25). Lesaren balanserer og vekslar mellom ein efferent og ein estetisk lesemåte når han les ein tekst. Den efferente lesemåten nyttar me for å finna informasjon, mens den estetiske lesemåten er knytt til sjølvve opplevinga ved lesinga (Hennig, 2019, s. 112).

Slik Rosenblatt (2005) ser det, er det fleire typar leseaktivitetar som naturleg medfører ein efferent lesemetode. Nyheiter, ulike typar informasjon og instruksar blir eksempelvis lesne slik. Ein estetisk lesemåte omhandlar derimot sjølvve opplevinga i lesinga (s. 11). Den estetiske lesemåten opnar for den subjektive opplevinga og erfaringa i møte med teksten:

Welcomed into awareness are not only the public referents of the verbal signs, but also the private part of the 'iceberg' of meaning: the sensations, images, feelings, and ideas that are the residue of past psychological events involving those words and their referents (Rosenblatt, 2005, s. 11).

Transaksjonen mellom tekst og lesar inneber ei veksling og ein balanse mellom dei to lesemåtene. All litteratur kan lesast både efferent og estetisk (sst., s. 44). Teksttolkingar krev ofte ein efferent lesemåte, mens andre sjangrar, til dømes lyrikk, innbyr til ein estetisk lesemåte (sst., s. 16). Som lesar kan ein tendera å velja éin lesemåte framfor ein annan (sst., s. 43). Litteraturlæraren kan visa veg inn i teksten, og hjelpa elevane til å finna samanhengar og meiningar dei ikkje ser sjølvve. Ein slik måte å leia andre inn i ein tekst på kan bidra til ei tilfredsstillande efferent lesing. Det er derimot ingen som kan lesa estetisk for oss. Den estetiske lesinga og opplevinga i møte med skjønnlitteraturen er høgst personleg – «a literary work of art» (sst., s. 14).

Ein må ikkje blanda mellom lesemåten som estetisk eller efferent og teksten som estetisk eller efferent, i følgje Rosenblatt. Ein tekst er ikkje efferent eller estetisk i seg sjølv – det er lesaren som tolkar og forstår teksten på sin eigen, individuelle måte. Lesaren nyttar dessutan ofte begge lesemåtene i møte med ein tekst (sst., s. 11-13).

Rosenblatt (1983) kritiserer likevel fokuset på den efferente lesemåten i møte med skjønnlitteraturen i skulen. Forfattar- eller kontekstorienterte lesemåtar og fokus på form, struktur og metode tener ikkje til noko dersom det ikkje er utviklande for den einskilde si leseoppleving. Slike lesemåtar fjernar fokuset frå potensialet som ligg i skjønnlitteraturen (sst., s. 27 og 29). Den estetiske lesemåten er neglisjert i skulen, slik Rosenblatt ser det

(2005, s. 77). Ho stiller seg tydeleg kritisk til eit isolert analytisk fokus i

litteraturundervisninga:

Hence the importance of finding ways to ensure that an aesthetic experience has happened, that a story or poem has been lived through, before we hurry the young listener or reader into something called 'response' (Rosenblatt, 2005, s. 80).

2.5.3 Førestillingsverder

Langer (2017) baserer seg på Rosenblatt (1983; 2005) sine teoriar om litteraturlesing.

Langer er oppteken av korleis lesaren blir involvert i litterære tekstar (Skaftun, 2009, s. 81). I boka *Litterära föreställingsvärldar* (2017) ser Langer nærare på leseprosessen. Ho hevdar skjønnlitteraturen innbyr til ei særskilt form for utforsking som fordrar fantasiutvikling, problemløysing og kreativitet (s. 17). Langer nyttar omgrepet «föreställningsvärld» og viser med det til vår individuelle, dynamiske forståing av verda rundt oss. Omgrepet må forståast som noko som er i endring avhengig av kva individet står ovanfor (sst., s. 28). Ei førestillingverd er òg flytande og sosialt vilkårsbunde, og er påverka av vår interaksjon med andre – til dømes i klasserommet. Elevar vil ha mange ulike førestillingverder – dei er mellom anna påverka av motivet eleven har for å lesa, kva erfaring eleven har med seg, og kva som er korrekt å meina (sst., s. 66-67).

Omgrepet førestillingsverder viser òg til våre individuelle tekstverder. Ei tekstverd i denne samanhengen inneheld subjektive og kulturelle erfaringar, kunnskapar og kjensler (sst., s. 27). Den litterære førestillingsverda vår endrar og utviklar seg i møte med litteraturen: «Föreställningsvärldar växer, förändras och berikas med tiden, genom tanke och erfarenhet» (sst., s. 29). I møte med ein tekst vil lesaren nytta førestillingsverda si på ulike måtar. Etter kvart som ein blir meir kjend med teksten, og kjem fram til nye tolkingar av han, vil ein utvikla og nytta andre aspekt ved eigen erfaringsbakgrunn – det oppstår ein interaksjon mellom tekst og lesar (sst., s. 33 og 35):

Vi kan tänka på byggandet av föreställningsvärldar som ett skapande av sammanhang och mening, där innebörden ändras och byts ut och växer medan vi bygger upp vår förståelse av verket (Langer, 2017, s. 35).

Langer opererer med fem fasar av førestillingverder. Desse fasane er ikkje kronologiske – dei kan oppstå i ulike delar av leseprosessen av ein tekst. Fasane gjer greie for den ikkje-lineære utviklinga individet har i møte med ein tekst. Ein startar med sine eigne oppfatningar, si eiga førestillingsverd, før ein fordjupar seg i eigne førestillingar, oppnår innsikt og etter kvart refleksjon, og til slutt ei vidareutvikla førestillingsverd (sst., s. 43).

Dei ulike fasane av førestillingsverder er særleg viktige å reflektera over i undervisningssamanheng (sst., s. 44). Fase fire inneber til dømes ein distanse frå og refleksjon over den subjektive førestillingsverda. Denne fasen inneber analytiske lesingar der ein kan setja tekstar inn i litteratur- og kulturhistorisk samanheng (sst., s. 41). Den analytiske fasen kan sjåast i samanheng med Rosenblatt (2005) sitt omgrep efferent lese måte. Dette er ein fase som får mykje fokus i skulen. Fase tre inneber ein distanse til teksten: «Fas 3: Att stiga ut och ta det man vet under omprövning» (Langer, 2017, s. 40). Denne førekjem ikkje like ofte som dei andre fire fasane. Denne fasen gjennomgripande; litteraturen er her med på å påverka oss som menneske: « [...] dess potentiella inverkan på oss är en grundläggande orsak till att vi läser och studerar litteratur för att få hjälp med att ordna upp våra egna liv» (sst., s. 41).

Dei fem fasane er først og fremst til for å hjelpa oss å ha ein god dialog med elevane i møte med ein tekst (sst., s. 47). Førestillingsverdene kan vera nyttige i ein studie av den litterære samtalen. Kunnskap om førestillingsverder kan mellom anna bidra til betre innsikt i utforminga av undervisning om skjønnlitteratur. For best å kunna rettleia og støtta elevane inn og ut av dei ulike fasane, må ein få innsikt i elevane sine responsar på tekstane dei les.

Hennig ser førestillingsverdene til Langer som ein hermeneutisk sirkel der bevegelsen frå del til heilskap er ein pågåande prosess (Hennig, 2019, s. 156). Han påpeiker at å oppretta distanse frå teksten markerer ei viktig endring i lesinga: «Vi stiger ut av teksten for å tenke over vårt eget liv» (sst., s. 157). Elevar som utan særleg motstand trer inn i ulike førestillingsverder og finn relevans i teksten, karakteriserer Hennig som effektive og engasjerte lesarar (sst., s. 156).

Sommervold (2011) held fram læraren si rolle i den litterære samtalen som særleg sentral. Sommervold ser Langer (2017) og Rosenblatt (2005) sine teoriar om førestillingsverder, efferent og estetisk lesing som gode verktøy til å skildra læraren si rolle i den litterære samtalen. Læraren må vera medviten dei ulike tenkemåtane slik at han kan hjelpa elevane inn i ein dialog om litteratur. Han må kunna leia elevane inn og ut av førestillingsverder, og hjelpa dei til å byggja opp og modifisera oppfatningane sine. Sommervold skildrar den litterære samtalen som ein utviklingsarena for bygginga av førestillingsverder. Denne arenaen vil likevel berre fungera dersom elevane opnar opp for å høyra på, akseptera og engasjera seg i medelevane sine stemmer – ikkje berre læraren si (Sommervold, 2011, s. 34).

2.6 Ulike perspektiv på eit opplevingsbasert norskfag

Den nye læreplanen ser ut til å vektleggja ein elevorientert lese måte der opplevinga i arbeidet med skjønnlitteratur i skulen sentral. Skaftun kritiserer det han kallar ei reduksjonistisk tilnærming til skjønnlitteraturen i skulen: «Skjønnlitteratur framstår primært som en kilde til personlig opplevelse og nytelse. Dette er en reduserende tilnærming til skjønnlitteratur» (2009, s. 16). Han peiker òg på potensialet som ligg i skjønnlitteraturen: «Skjønnlitteraturens store fortrinn som pedagogisk tekst ligger i at den presenterer helhetlige meningsunivers som vi som lesere kan forholde oss til» (sst., s. 16).

Det fleire studiar som kritiserer fokuset på elevane sine opplevingar i møte med litteraturen i skulen (Kjelen, 2015, s. 15). I artikkelen «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner» (2014) hevdar til dømes Rødnes at ein estetisk lese måte set eleven snarare enn den litterære teksten i sentrum, og at det dermed kan vera vanskeleg å oppnå faglege krav: «På denne måten kan det være vanskelig å fastholde faglige læringsmål og faglig sammenheng, og elever selv uttrykker ofte at litteraturfaget er et ‘pratefag’» (s. 2).

I studien «Seks lesere på skolen – hva de søkte, hva de fant» (1989) hevdar Jon Smidt at litteraturundervisninga i skulen ofte krev ei viss distansering frå teksten. Distansering kan medføra ein kjenslemessig distanse, men distanseringa kan òg vera «en forutsetning for innlevelse» (s. 206-207). Rødnes (2014) peiker på at fleire studiar indikerer ein samanheng mellom analytiske oppgåver knytt til tekstar og manglande kjenslemessig respons. Ho understrekar at analytiske tilnærmingar ikkje berre handlar om til dømes litteraturhistorisk plassering, men òg å finna gode haldepunkt for tolkingar i teksten, og å kunna bruka fagspråk når ein snakkar om tekst. Artikkelen viser til fleire studiar som har funne at elevar brukar kvardagsspråk når dei snakkar om litteratur i skulen (Rødnes, 2014, s. 7-9).

I artikkelen «Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom» (2012) stiller Sylvi Penne seg kritisk til retorikken knytt til skjønnlitteratur i læreplan LK06. Ho viser til at mange elevar som begynner på vidaregåande skule, ikkje ein gong har lese ei skjønnlitterær bok når dei startar i VG1. Likevel knyt læreplanen litteraturen opp til utvikling og forståing av kultur og identitet – noko som gjerne ikkje harmonerer med den gjennomsnittlege eleven i norsk skule (sst., s. 32 og 33):

Læreplanenes nye mål krever enda meir omfattende lesning samt innsikt, kunnskap og metarefleksjon på høyt nivå, og i den grad det kan ha med ‘identitet’ å gjøre, kan det bare være som del av en intellektuell metadiskurs, en form for intellektuell fordypning for de

mest beleste og reflekterte, en kraftanstrengelse basert på metaspråklig avstand og vurdering (Penne, 2012, s. 35).

Kritikken til Penne er retta mot LK06, men kan tenkjast å vera like gyldig for den nye læreplanen. Spennet mellom læreplanmål og realitet kan føra til at lærarane vel å fokusera mest på det konkrete analysearbeidet i møte med ein tekst, og mindre på ein estetisk lese måte, slik Penne ser det:

Det skjer ikke noe spesielt med Annettes elever når de leser Jeppe på Bjerget, mener hun. Hun knytter heller litteraturløsningen til det de faktisk trenger å lære av kunnskap, for eksempel når de skal skrive (Penne, 2012, s. 36).

Penne konkluderer med at elevane treng ein litteraturredidaktikk som tek høgde for elevane sine ulike utgangspunkt og nivå (sst., s. 56).

2.6.1 Metaspråk og sekundærdiskurs

Literacy handlar om å bevega seg inn og ut av ulike kontekstar og lesarroller, i følgje Skarstein (2013, s. 149). Ein kan ikkje tolka tekstar tilfredsstillande utan eit metaspråk – eit dobbelt blikk: metablikket (sst., s. 150). Literacy-kompetanse handlar om å ha ein kjenslemessig distanse til teksten via språket: «å erstatte følelser/rettferdiggjøring med argumenter» (sst., s. 268). Språkleggjeringa av det estetiske møtet med teksten kan dermed seiast å vera ein del av literacy-kompetanse. Skarstein hevdar det er vanskeleg å skilja mellom seg sjølv og teksten om ein ikkje kan distansera seg analytisk via metaspråket (sst., s. 150). Når elevane sine egne kjensler er utgangspunktet for tolkinga, og dei ikkje klarar å rettferdiggjera tolkingane sine, blir ikkje lesinga ein transaksjon mellom tekst og lesar. Dermed står lesaren att «med seg selv som eneste referanse» (sst., s. 268). Analysane i Skarstein sin studie indikerer at elevar nyttar «synes» og «føler» i teksttolkingsarbeidet. Dette er ikkje tolkingsmodus, slik Skarstein ser det (sst., s. 295).

I boka *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole* (2010) hevdar Penne at elevane er avhengige av eit analytisk metaspråk, ein efferent lese måte, i møte med litteraturen i skulen. Ein kan ikkje basera undervisninga på opplevingar – særleg i dagens informasjons- og multimediesamfunn:

Samtidig elever må bli tekstkompetente på en helt ny måte. De må kunne forstå hvorfor og hvordan teksten fascinerer eller forfører oss. Uansett hvilken tekst som tas opp i klasserommet, må den derfor tematiseres metaspråklig og retorisk. Opplevelse er ikke nok. Opplevelse er å bli forført. De hører fritidslesningen til. På skolen må altså selve forførelsesopplevelsen tematiseres (Penne, 2010, s. 23).

Penne knyt dette opp mot literacy-omgrepet, og hevdar sjølve målet for literacy er større medvit om språkleg makt (sst., s. 29). Elevane må lærast å bli medvitne språkbrukarar som har språklege verktøy til å formilda dei:

Elevane skal selvsagt ikke fratas sin rett til sine meninger og sine opplevelser, men de skal få sjansen til å begrunne meningene, forklare dem for andre og argumentere for dem med utgangspunkt i tekstene (Penne, 2010, s. 127).

Språkleg makt kan sjåast i samanheng med dei ulike bakgrunnane elevane kjem frå. Elevar som er vane med lesing heime, vil til dømes lettare kunna tilnærma seg eit opplevingsbasert møte med skjønnlitteraturen. Penne omtalar dette som primærdiskurs; ein sosial variant av språket, eller diskursen, me nyttar i vår eiga, nære verd (sst., s. 29 og 30). Ein elev som opplever korrelasjon mellom diskursen han er vane med heime og diskursen han møter på skulen, vil lettare kunna ta del i skulesystemet. Dei ulike primærdiskursane er ein viktig årsak til sosiale forskjellar i skulen, i følgje Penne (sst., s. 33 og 34). Dette baserer seg på diskursteoretikaren James Paul Gee (2012) sin teoriar om sekundær- og primærdiskurs. Gee hevdar sekundærdiskursen kan sjåast i samanheng med literacy. Paradokset er at denne forma for literacy vil vera vanskeleg å læra seg om ein ikkje har blitt sosialisert inn i ein sekundærdiskurs:

The skills component of this form of literacy must be practiced, and one cannot practice a skill one has not been exposed to, or engage in a social practice one has not been socialized into – which is what most non-mainstream children are expected to do in school (Gee, 2012, s. 378).

Dette kan mellom anna knytast til språkleggjeringa i den litterære samtalen, og kan til dømes sjåast i samanheng med manglande deltaking (Hennig, 2019, s. 92).

I skulen møter elevane fleire ulike sekundærdiskursar: «Sekundærdiskurser er rett og slett alle språklige og kommunikative møter utenfor hjem og nærmiljø» (Penne, 2010, s. 34). Elevar som opplever ein kontrast mellom primær- og sekundærdiskurs, må hjelpast inn i sekundærdiskursen. Dette kan mellom anna bety at dei må lærast korleis dei skal lesa ein skjønnlitterær tekst. Den litterære lese måten er tillært, eller ikkje tillært, i primærdiskursen, slik Penne ser det (2010, s. 36 og 41). Elevorienterte lesingar av litteratur baserer seg på ei forståing av at alle elevar faktisk har ei oppleving i møte med litteraturen. Dette er ei utfordring, i følgje Penne:

Det didaktiske problemet med elevorienterte teorier om lesning av fiksjon er at de [...] kan komme til å dyrke 'opplevinga' av teksten uten å gå nærmere inn på hva dette er i elevenes verden (Penne, 2010, s. 17).

2.6.2 Individuell respons som uttrykk for estetisk lesing

I artikkelen «Kjensler og litterær kompetanse» (2020) set Hallvard Kjelen fokus på det personlege møtet med litteraturen i klasserommet. Artikkelen har som føremål å undersøka korleis litterær lesing og kjensler kan, og bør, vera ein del av litteraturundervisninga i skulen (s. 40). Kjelen argumenterer for at dei individuelle, spontane lesarresponsane bør få større plass i litteraturundervisninga i skulen.

Dette synet er mellom anna støtta av Gabrielsen m. fl. i studien «The role of literature in the classroom» (2019). Funna i denne studien viser mellom anna at lærarane fokuserte på sjangertrekk i lesinga av skjønnlitteratur, og at skjønnlitterære tekstar primært fungerte som døme på sjangrar og litterære verkemiddel (s. 14). I denne studien er det mellom anna hevda at litterære tekstar blir nytta for instrumentelt i skulen, og at opplevingsaspektet får for lite plass (Kjelen, 2020, s. 42; Gabrielsen et al., 2019, s. 24 og 27).

Litteraturlæraren bør utvida kunnskapen om individuelle leseprosessar og skapa meir rom for elevane sine personlege opplevingar og møter med teksten, i følgje Kjelen (2020). Han utforskar vidare ulike metodar for å samla inn lesarresponsar i undervisninga:

«litteraturlæraren treng nokre enklare verktøy som kan fungere i praksis» (s. 42). Som ei utforsking av eit slikt verktøy, har Kjelen nytta si eiga gruppe med norskstudentar til å testa ut skriftelege lesarresponsar i møte med Vesaas si novelle «Naken». Det er presentert eit skjema i artikkelen der responsane er kategoriserte i t.d. «generelle responsar», «kjensler», «fortolking og forståing» osv. Slike responsar opnar ikkje berre for eleven sitt personlege møte – det kan òg bidra til betre innsikt i elevane si litteraturforståing. Ein må likevel vera bevisst på at elevane kan styra responsen sin etter kva dei trur er det mest «riktige», og at ein slik sett ikkje får den subjektive responsen ein ønsker å leggja til rette for. Kjelen hevdar denne type lesarrespons gjerne er det næraste ein kjem når det handlar om å få innsikt i andre sine subjektive responsar i møte med ein tekst. Å arbeida med litteratur på denne måten kan òg vera med å invitera elevane inn som viktige aktørar i den faglege samanhengen:

Ved å ta utgangspunkt i denne typen responsar for vidare arbeid med dei litterære tekstane anerkjenner ein leseerfaringane til den einskilde som relevante bidrag i ein fagleg samanheng (Kjelen, 2020, s. 46).

I artikkelen «Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar» (2015) presenterer Kjelen tre lesarar sine litterære responsar. Føremålet med artikkelen er å visa korleis kunnskap om individuelle lesarresponsar kan balansera ei fagleg og opplevingsbasert tilnærming til litteratur. Studiar av tekstresponsar kan bidra til å ta omsyn til lesing som oppleving, fagleg kompetanse og dannande aktivitet, i følgje Kjelen (sst., s. 17). Han hevdar

litteraturlæraren må ta utgangspunkt i elevane sine opplevingar i møte med litteraturen for å skapa motivasjon for lesinga: «Samstundes er det ikkje tvil om at kjensler, private assosiasjonar og minne er grunnleggjande viktig for litterær lesing» (sst., s. 16).

Dei tre informantane i studien til Kjelen viser nokså låg grad av litterær kompetanse (2015, s. 16). Dei ulike tilnærmingane deira kan likevel gi verdifull innsikt i elevresponsar til ein litterær tekst – noko som kan vera nyttig å reflektera over i arbeidet med litteraturundervisning. I denne studien ynskjer eg derfor å nytta tekstrespons som eit supplement til den litterære samtalen.

Gourvenec ser nærare på 12 høgtpresterande avgangselevar si oppfatning av litteraturarbeidet i skulen i artikkelen «Litteraturfaglig praksis: Avgangselevens retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole» (2016b). Føremålet er å undersøka korleis avgangselevane opplever litteraturarbeidet som fagleg praksis. Dei 12 informantane i denne studien får mellom anna høve til å gi uttrykk for preferansar når det gjeld organisatoriske rammer for litteraturundervisninga. Åtte av dei 12 informantane er tydelege på at dei ynskjer tid til å jobba individuelt med ein tekst før dei snakkar med resten av klassen, men informantane held fram at dei vil jobba med teksten saman med medelevar etter det individuelle arbeidet (sst., s. 6). Vidare kjem det fram at elevane òg ynskjer respons frå læraren slik at han kan rettleia dei i tolkinga deira – noko som kan sjåast som ei avgrensing av elevane si rolle i tolkingsfellesskapet: «I disse møtene, slik de fremstilles av elevene, tegnes bilder av en tydelig hierarkisk forskjell mellom lærerens og elevens deltakerrolle og muligheter for handling» (sst., s. 7).

Elevinformantane i studien til Gourvenec viser mellom anna at dei ynskjer ei variert tilnærming til tekstane (2016b, s. 14). Dei gir uttrykk for at samarbeidet med medelevar er viktig, og at det er med på å utvikla og endra deira eigne tolkingar av teksten (sst., s. 8): «Når ulike tolkninger ønskes velkomne, åpnes et rom der den enkelte kan finne sin plass, spille en rolle, være med å forme, og la seg formes av, andres lesninger» (sst., s. 14). Artikkelen belyser verdien av elevane som deltakarar i arbeidet med litteratur (sst., s. 1). Gourvenec skriv at elevane får moglegheit til å vera med å forma den litteraturfaglege praksisen dersom læraren lar dei tolka og utforska tekstar. Når elevane får utfalda seg på ein slik måte, inneber det ein invitasjon inn i eit fagleg fellesskap – noko som i sin tur fordrar både forventning og engasjement (sst., s. 17).

Funna i studien til Gabrielsen m. fl. viser likevel at litteraturundervisninga i dei 47 klasseromma dei har forska på var prega av monolog snarare enn dialog, og at læraren sine spørsmål i liten grad opna for refleksjon (2019, s. 4). Funna viser òg at

litteraturundervisninga hadde lite fokus på å utvikla litterær kompetanse, litterær erfaring og estetisk lesing, og at elevane sjeldan fekk samtala om opplevinga i møte med skjønnlitteraturen (sst., s. 24-25). Studien viser eit behov for nærare undersøkingar av litterære samtalar i klasserommet (sst., s. 27).

Elevinformantane i Tengberg (2011) sin studie hevdar den litterære samtalen gir dei større moglegheit til å uttrykkja kva dei tenkjer om ein tekst. Dei opplever at det er lettare å gjera seg forstått i samtalen enn i skriftlege arbeid i skulen (s. 276). Tengberg hevdar elevane si høge vurdering av litterære samtalar i skulen argumenterer for vidare utforsking av samtalen både i praksis og i forskingssamanheng (sst., s. 298 og s. 311).

2.6.3 Motstand og subjektiv relevans som utgangspunkt for engasjement

Tekstar møter og engasjerer lesarar på ulike nivå og på ulike måtar. Aase (2005a) hevdar læraren må ha utviklingsperspektivet med seg i undervisninga. Elevane må utfordrast via møter med tekstar som i utgangspunktet er vanskeleg tilgjengelege for dei (s. 113).

Dersom elevane berre møter det som tener til underhaldning og direkte gjenkjenning, utviklar dei ikkje god litterær kompetanse. Som lærarar må me hjelpa elevane til å tre inn i refleksjonen – sjølv om teksten ikkje engasjerer elevane ved første augekast.

I artikkelen «Symbolinnhåll och ungdomens kulturella modernisering» (1993) hevdar Thomas Ziehe at skulen bør romma meir enn elevane sin kvardagskultur. Elevane må møta noko anna i skulen enn det dei møter andre stader – skulen må tilby «veldoserte fremmedheter» (Aase, 2012, s. 165). Skarstein skildrar det slik: «Deler av dagens skolediskurser preges av en desillusjon i forhold til en elevgruppe som etter sigende forstår skolen bare som en arena for selvtutfoldelse» (2013, s. 151). I norskfaget inneber «veldoserte fremmedheter» mellom anna at elevane må møta tekstar som ikkje nødvendigvis har eit stort gjenkjenningspotensiale for dei. Dersom skulen vel å gi elevane det ein trur elevane vil ha, og dermed vel vekk til dømes eldre tekstar, feilar skulen i å utfordra elevane, i følgje Ziehe (Aase, 2012, s. 164). Faren er at elevane utelukkande fokuserer på og interesserer seg for det som engasjerer dei personleg, og dermed manglar engasjement og interesse for det som ikkje direkte engasjerer dei (Ziehe et al., 1993, s. 160).

I studien til Smidt (1989) kjem det mellom anna fram at det kjente og trygge må liggja til grunn for å kunna sjå nye perspektiv (Rødnes, 2014, s. 5). Studien sitt føremål er å utvikla forståinga av den litteraturpedagogiske prosessen (Smidt, 1989, s. 15). Studien fokuserer

på korleis elevar *faktisk* tolkar – ikkje korleis teksten *skal* tolkast (sst., s. 23). Eit sentralt omgrep i studien til Smidt er *subjektiv relevans*. Smidt finn at opplevinga av relevans er sentral for korleis elevane tolkar litteratur. Opplevinga av subjektiv relevans heng saman med personlege behov så vel som haldningar til kva som er viktig i samfunnet (sst., s. 33).

Studien til Smidt viser kor sterkt elevane si oppleving verkar inn på tekstarbeidet. Elevane ynskjer å finna engasjement i form av subjektiv relevans i tekstane dei skal lesa på skulen, men studien viser òg spennvidda i elevane sine personlege prosjekt (sst., s. 222 og 223). Studien konkluderer mellom anna med at læringssituasjonen er minst like viktig som sjølve teksten, og at elevane dermed må få moglegheit til å vera tydelegare deltakarar i litteraturundervisninga (sst., s. 234).

Smidt sin studie viser elevar si individuelle tolking av skjønnlitteratur. I denne studien ynskjer eg òg å sjå nærare på korleis elevar *faktisk* tolkar. Endringa er fokuset på korleis elevane tolkar *saman*. Elevane sine eigne metaperspektiv på tolkingprosessen frå individuell respons til litterær samtale vil dessutan kunna belysa dette området ytterlegare.

Fleire studiar omhandlar undersøkingar av kva type tekstar elevar oppfattar som engasjerande. Når Smidt (1989) skriv om subjektiv relevans, inneber dette eit engasjement hos eleven. Det må vera noko i teksten som engasjerer for at eleven skal velja å engasjera seg i han. Margrethe Sønneland tek for seg nokre av desse problemstillingane i artikkelen «Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klassinger i møte med litterære tekster som faglige problem» (2018). Sønneland ser mellom anna på elevengasjement i litteratursamtalar, og på kva eleven oppfattar som problem i møte med tekstar som byr på motstand (s. 95). At teksten byr på motstand, forklarar Sønneland som at tekstane «motsetter seg entydige svar» (sst., s. 4). Artikkelen reflekterer rundt balansen og rekkefølga i litteraturundervisninga – «åpenhet først og prosedyre etterpå?» (sst., s. 95).

Sønneland ser endå nærare på desse spørsmåla i avhandlinga «Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen» (2019). Studien inneber ei undersøking av korleis elevar i litterære samtalar undersøker korte, litterære, «vanskelege» tekstar (s. 3). Funna i studien til Sønneland indikerer at «vanskelege» litterære tekstar kan vera grunnlag for engasjementet elevane viser (sst., s. v).

Fokuset på tekstar som inneheld motstand er relevant i denne studien då «Det ror og ror» kan karakteriserast som eit vanskeleg tilgjengeleg dikt. Å oppleve motstand i ein tekst kan knytast saman med Iser (1972) si skildring av opne stader i teksten. Å fylla dei opne

stadene er eit uttrykk for ein tolkingsaktivitet som kallar på ein estetisk, opplevingsbasert lese måte. Studien til Gourvenec påpeiker at den litterære samtalen har særleg stort potensiale for utvikling når elevane møter noko som er vanskeleg og utfordrar forståinga deira (2016a, s. 16).

3 Metode

3.1 Forskingsdesign

Målet i denne studien er å koma nærare ei forståing av fem elevar si tolking av den lyriske teksten «Det ror og ror». Eg har særleg fokus på tolkingsprosessen. Det blir sett nærare på korleis elevane samarbeider om å tolka diktet, kva lesemåtar dei nyttar, og elevane sine metaperspektiv på tolkingsprosessen. I arbeidet med å utforska desse områda har eg nytta ei kvalitativ tilnærming. I forordet til boka *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling* (2018) beskriv Aksel Tjora den kvalitative analysen slik:

Kvalitativ analyse handler i korte trekk om å utvikle gode innsikter, refleksjoner, konsepter og teorier med utgangspunkt i empirisk materiale, ofte generert ved observasjoner, intervjuer eller dokumentstudier (Tjora, 2018, s. 7).

Kvalitative analysar har som mål å undersøka og forstå eit fenomen. John W. Creswell formulerer det slik: «Qualitative research is an inquiry approach useful for exploring and understanding a central phenomenon» (2014, s. 10). Då målet er å sjå nærare på tolkingsaktiviteten med utgangspunkt i ei konkret hending, er ei kvalitativ tilnærming mest føremålstenleg: «Kvalitative tilnæringsmåtar beskriver nyansert ‘det som fins’, og er mindre opptatt av hvor ofte det fins» (Repstad, 2007, s. 23)

3.2 Vitskapeleg tradisjon

Denne studien har ei fenomenologisk tilnærming då føremålet er å undersøka fem elevar si tolking og forståing av ein tekst. Ei fenomenologisk tilnærming inneber mellom anna å sjå nærare på informantane sine opplevingar av det som skal undersøkast. Steinar Kvale og Svend Brinkmann forklarar fenomenologi på følgjande måte i boka *Det kvalitative forskningsintervju* (2012):

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 45).

Fenomenologien er ei gunstig tilnærming i denne studien mellom anna fordi eg er oppteken av korleis elevane les ein skjønnlitterær tekst. Elevane sine ulike lesemåtar baserer seg mellom anna på dei ulike oppfatningane dei har av verda. I følgje Tjora er førstepersonsperspektivet sentralt i fenomenologien – ein er oppteken av korleis individet opplever eit fenomen (2018, s. 31). I denne studien er individa si oppleving utgangspunktet for samhandlinga i den litterære samtalen. Innanfor fenomenologien ser ein menneskelege erfaringar som eit viktig utgangspunkt for forskning:

Et hovedpoeng for den fenomenologiske sosiologien er dermed et forhold som konstituerer livsverden, sosialt liv og menneskelige erfaringer, bør være et utgangspunkt for empiriske studier og teoriutvikling ved at de ikke tas for gitt (Tjora, 2018, s. 32).

Denne studien er fenomenologisk forankra fordi føremålet er å utforska informantane sine tolkingar og forståingar av diktet. Det er dei menneskelege erfaringane som er utgangspunktet for studien (sst., s. 31 og 32). Studien er likevel òg hermeneutisk fordi han omhandlar fortolking av meining. Den hermeneutiske sirkelen er eit sentralt hermeneutisk tolkingsprinsipp som inneber ei pågåande veksling mellom del og heilskap i tolkingsprosessen. Vekslinga opnar for ei djupare forståing av det som blir studert (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 216; Gadamer, 2012, s. 303).

Vekslinga mellom del og heilskap er sentral både i elevane sin tolkingsprosess og i mi behandling av datamaterialet. Tolkingsprosessen av diktet «Det ror og ror» inneber til dømes ei veksling mellom individet si forståing og fellesskapet si samhandling og forståing. Eg nyttar òg ulike metodiske tilnærmingar for å belysa problemstillinga og forskingsspørsmåla, og eg vekslar mellom å sjå på del og heilskap i presentasjonen og drøftinga av funna. Å nytta eit samansett datamateriale som utgangspunkt for analyse vil truleg kunna belysa tolkingsprosessen frå ulike vinklar. Elevane sin tolkingsprosess i møte med diktet, den metodiske tilnærminga og behandlinga av materialet kan dermed sjåast i lys av den hermeneutiske sirkelen.

3.3 Metodisk tilnærming

Som tidlegare nemnd, er problemstillinga i denne studien følgjande: Korleis tolkar fem avgangselevar ein lyrisk tekst? Problemstillinga er kopla til tre forskingsspørsmål:

1. Kva kjenneteiknar tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen om diktet?
2. Korleis kjem ulike lesemåtar til uttrykk i lesinga av «Det ror og ror»?
3. Kva er elevane sine metaperspektiv på tolkingsprosessen?

Problemstillinga og forskingsspørsmåla let seg gjerne best utforska ved hjelp av ulike metodiske tilnærmingar. For å nærma meg ei innsikt i tolkingsprosessen, tolkingsfellesskapet og elevane sine metaperspektiv på det førenemnde, har eg valt ei triangulering – òg kalla metodetriangulering (Repstad, 2007, s. 29). Triangulering kan innebera ulike informantar, ulike typar data eller ulike metodar (Creswell, 2014, s. 13). Triangulering er her meint som ein kombinasjon av tre ulike datatypar: tekstanalyse av loggar skrivne av dei fem elevinformantane, ikkje-deltakande observasjon av litterær samtale og semistrukturert fokusgruppeintervju. Repstad hevdar triangulering er ein

sikrere basis for tolking (2007, s. 29). Triangulering kan òg bidra til eit meir korrekt datagrunnlag:

This ensures that the study will be accurate because the information draws on multiple sources of information, individuals, or processes. In this way, it encourages the researcher to develop a report that is both accurate and credible (Creswell, 2014, s. 283).

Kombinasjonen av dei tre ovannemnde metodane opnar ei moglegheit for breiare innsikt i elevane sine tolkingar av teksten. Dei ulike typane datainnsamlingar lar elevane få uttrykkja seg både individuelt og i gruppe, skriftleg og munnleg. Fokusgruppeintervjuet opnar òg for eit metaperspektiv på tolkingsprosessen dei har vore med på.

I *Doing qualitative research in educational settings* (2002) hevdar J. Amos Hatch at kombinasjonen mellom intervju og observasjon kan bidra til å styrka ein studie fordi ein kan oppnå nærare innsyn i informantane sine perspektiv: «When interviews are used in conjunction with observation, they provide ways to explore more deeply participants' perspectives on actions observed by researchers» (s. 91). Som tidlegare nemnt, kan det vera utfordrande for elevar å gi uttrykk for ei subjektiv tekstoppleving i plenum. Sidan det individuelle møtet med teksten er eit utgangspunkt for tolkingsprosessen, er tekstanalyse derfor nytta som ein del av metoden. Elevane sin metarefleksjon i fokusgruppeintervjuet opnar for innsikt i elevane sine eigne perspektiv og oppfatningar av tolkingsprosessen.

Datainnsamlinga i denne studien gjekk føre seg i løpet av ei skuleøkt på 70 minutt. Elevane fekk utdelt diktet «Det ror og ror», og fekk deretter 10 minutt til å lesa diktet og skriva individuelle loggar på blanke A4-ark etter å ha lese det. Deretter hadde elevane ein litterær samtale med norsklæraren sin før læraren gjekk ut av klasserommet og eg gjennomførte eit semistrukturert fokusgruppeintervju med elevane. I det følgjande vil eg gjera greie for dei tre ulike metodane eg har nytta i denne studien.

3.3.1 Tekstanalyse av logg

Creswell hevdar tekstdokument er ei god kjelde i ein kvalitativ studie – mellom anna fordi informantane får formulera noko med sine eigne ord, og har moglegheit til å tenkja seg om før dei skriv (2014, s. 245). Loggen kan fungera som eit godt verktøy for formidling av personleg respons (Hennig, 2019, s. 185). I denne studien er det eit viktig poeng at informantane får moglegheit til å lesa og respondera på diktet individuelt før dei snakkar saman med resten av gruppa i den litterære samtalen. Dette handlar mellom anna om å skapa rom for det personlege møtet med teksten. Nokre elevar vil òg kunna la seg styra av

dei andre deltakarane i tolkingssamtalen, og det er dermed sentralt at dei har fått tid til å respondera individuelt på diktet først.

Loggane er skrivne på blanke ark, og er ikkje styrte av spørsmål. Å stilla spørsmål i loggen kan truleg ha ein styrande effekt for elevane si forståing og tolking av diktet. Det kan seiast å vera lite føremålstenleg å laga rammer for elevane sin litterære respons (sst., s. 79). På ei anna side kan det tenkjast at spørsmål, kategoriar eller liknande kan resultera i fylldigare loggar med meir notat – noko som kan gi betre innsikt i den individuelle, innleiande tolkingssprosessen. Loggen er derimot ein god arena for elevane å stilla spørsmål ved problem dei møter i teksten. Spørsmåla elevane stiller i loggen kan bidra til at elevane har ein aktiv lesemodus når dei går inn i den litterære samtalen (sst., s. 181).

Hennig (2019) viser til Handloff og Golden (1995) sine utval av responskategoriar knytt til logg. Desse kan fungera som støtte i læraren sitt vurderingsarbeid av leseloggar, og er dermed berre delvis nyttige i denne studien då loggane ikkje kan reknast som fullstendige leseloggar. Nokre av kategoriane kan likevel vera nyttige inndelingar av elevane sine responsar slik dei kjem til uttrykk i loggane (Hennig, 2019, s. 184-185):

- Interpretative utsegn omhandlar analytiske observasjonar og tolkingar knytt til tematikken i teksten. Denne kategorien inneheld òg å kunna relatera teksten til eige liv og verkelegheit.
- Litterære vurderingar viser til elevane sine vurderingar av sjanger og språklege verkemiddel.
- Parafrase inneber at elevane gjer greie for konkrete sider ved teksten.
- Personleg respons handlar om at elevane gir uttrykk for eigne følelsar i møte med teksten.
- Personlege assosiasjonar inneber å trekkja parallellar mellom teksten og eige liv og verkelegheit.

Dei ovannemnde kategoriane kan sjåast i samanheng med ein efferent og estetisk lese måte (Rosenblatt, 2005) og førestillingsverdene lesaren beveger seg gjennom i lesinga (Langer, 2017).

3.3.2 Ikkje-deltakande observasjon av litterær samtale

I denne studien er observasjon nytta som ein moglegheit til å studera tolkingssamtalen i den litterære samtalen. Ein observasjonsstudie krev eit høgt konsentrasjonsnivå av forskaren – det kan vera mange detaljar å leggja merke til (Creswell, 2014, s. 236).

Konteksten inneheld til dømes informasjon som blir ein del av tolkingsmaterialet. Ein fordel ved bruk av observasjon som metode i kvalitative studiar kan vera at forskaren kan få tilgang til informasjon som deltakarane ikkje hadde gitt i eit intervju. (Hatch, 2002, s. 72).

Forskaren kan vera ein deltakande eller ikkje-deltakande observatør. Ein deltakande observatør tek del i det han observerer, medan ein ikkje-deltakande observatør er ein «outsider» – han deltek ikkje i aktiviteten han studerer (Creswell, 2014, s. 236 og 237). Forskaren må vera medviten si eiga rolle i observasjonen. Dersom ein deltek, vil det til dømes vera meir utfordrande å notera godt undervegs (Hatch, 2002, s. 75). Om forskaren vel å vera ein deltakande observatør, er det ein sjanse for at han identifiserer seg for mykje med gruppa han studerer (sst., s. 75). I ein observasjonsstudie vil det derfor vera viktig å vera medviten om kva rolla ein vel å ha inneber (sst., s. 76). Eg er ein ikkje-deltakande observatør i denne studien. Konteksten tilseier likevel at rolla som ikkje-deltakande observatør i denne samanhengen kan problematiserast. Sjølv om eg ikkje deltek i den litterære samtalen, er eg tydeleg til stades i klasserommet, og både elevane og læraren er bevisste på at eg observerer dei. Rolla mi som ikkje-deltakande observatør må her forståast som at eg observerer den litterære samtalen utan å ta del i samtalen.

Som ikkje-deltakande observatør er det gjerne lettare å sjå kva spørsmål som bør stillast, og dermed freistande å ta del. Repstad (2007) påpeiker at å forska på heimebane kan føra med seg særlege utfordringar i rolla som ikkje-deltakande observatør. Ein kan til dømes få behov for å gripa inn dersom ein meiner noko bør gjennomførast betre (s. 52). Når ein ikkje kan kommunisera munnleg, må ein vera særskilt medviten eige kroppsspråk – iallfall det ein kan kontrollera (sst., s. 52).

Creswell hevdar ein ikkje-deltakande observatør lettare kan distansera seg frå det han studerer, og at ein slik distanse kan føra til mindre konkrete observasjonar (2014, s. 237). For å sikra så konkrete observasjonar som mogleg, har eg nytta både lydopptakar og feltnotat i observasjonen. Ein kan òg tenkja seg at ein viss distanse skjerpar observasjonsevna til forskaren då han ikkje blir kjenslemessig involvert i like stor grad. Rolla mi som kollega og lærar på skulen kan likevel vera med å påverka den kjenslemessige involveringa her. Dette er ein del av grunngjevinga for kvifor eg nyttar elevar eg ikkje kjenner frå før som informantar i denne studien. Eg kjem nærare inn på dette i delkapittel 3.5 (utval).

Tjora (2018) nyttar omgrepet *forskingseffekt* knytt til mellom anna observasjonsstudiar. Omgrepet viser til at dei ein observerer kan handla annleis enn vanleg når dei veit dei blir

observerte (s. 71). I følge Repstad (2007) kan ein passiv, ikkje-deltakande observatør til dømes gjera aktørane usikre og utrygge fordi forholdet bli asymmetrisk; det er berre aktørane som utleverer seg sjølve. Ein observasjonssituasjon består dessutan først og fremst menneske – ikkje forskar og aktørar (s. 51). I behandling av særleg sensitive tema, kan det til dømes vera utfordrande for forskaren å veta korleis ein best kan møta ein kjenslemessig reaksjon hos aktørane. Det er likevel ikkje berre dei som blir observerte som kan endra oppførsel i ein observasjonssituasjon. Også forskaren kan bli påverka av situasjonen. Tjora kallar dette ein «omvendt forskareffekt» (2018, s. 72). Desse faktorane bør likevel ikkje hindra ein i å bruka observasjon som metode, men ein må vera medviten effekten det kan ha (sst., s. 73).

3.3.3 Semistrukturert fokusgruppeintervju

Som siste ledd i datainnsamlinga, har eg gjennomført eit semistrukturert fokusgruppeintervju med dei fem informantane. Det kvalitative forskingsintervjuet er ein god arena for å få fram menneske sine erfaringar og opplevingar (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21). Forskingsintervjuet kan tilby ei unik innsikt i menneske sine tankar og opplevingar:

[...] the central strength of interviewing is that it provides a means for doing what is very difficult or impossible to do in any other way – finding out ‘what is in and on someone’s mind’ (Patton, 1990, i Hatch, 2002, s. 92).

I det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet er det elevane sine egne opplevingar av og metablikk på tolkingsprosessen som står i fokus (Tjora, 2018). Tilnærminga i denne studien er som sagt fenomenologisk – eg er oppteken av førstepersonsperspektivet.

Forskingsintervjuet er ein formell samtale som kan tilby god innsikt i kva som går føre seg på innsida hos informantane: «Det kvalitative forskingsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21). At forskaren kan stilla spørsmål i intervjuet, gir han dessutan betre kontroll over forløpet enn i ein observasjonsstudie. Forskaren må likevel vera særskilt merksam på at informasjonen som kjem fram blir tolka av forskaren, og at informantane kan justera svara sine mot det dei trur passar seg best eller er mest riktig (Creswell, 2014, s. 240).

Det finst fleire ulike typar intervju. I denne studien har eg nytta eit semistrukturert fokusgruppeintervju med fem informantar. Eit fokusgruppeintervju er kjenneteikna av at ein intervjuar ei gruppe menneske samtidig – gjerne fire til seks personar (sst., s. 240). Spørsmåla intervjuaren stiller blir retta mot gruppa som heilskap, og målet er å få fram

ulike synspunkt på emnet ein undersøker (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 162).

Fokusgruppeintervjuet er ein velegna metode når interaksjonen mellom deltakarane er sentral – til dømes i den litterære samtalen: «Focus groups are advantageous when the interaction among interviewees will likely yield the best information and when interviewees are similar to and cooperative with each other» (Creswell, 2014, s. 240).

Eit fokusgruppeintervju kan vera strukturert på ulike måtar. Hatch (2002) skil mellom strukturert-, semistrukturert- og djupneintervju. Intervjuformene vil vera leia av forskaren i ulik grad. I eit strukturert intervju følgjer forskaren førebudde spørsmål. Eit semistrukturert intervju har òg førebudde spørsmål, men forskaren er open for å følgja intervjuobjekta sine tankar og innfall undervegs. I eit djupneintervju vil målet vera ei djupare undersøking av informanten si forståing av emnet (Hatch, 2002, s. 94).

Problemstillinga og forskingsspørsmåla i denne studien let seg best undersøka ved bruk av eit semistrukturert intervju då det i større grad opnar for deltaking frå heile gruppa undervegs i intervjuet. Moglegheita til å stilla oppfølgingsspørsmål for å følgja opp tankar og innfall undervegs er gunstig i denne studien då det er informantane sine opplevingar av tolkingsprosessen som blir undersøkte. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann som hevdar at eit semistrukturert forskingsintervju fokuserer på intervjuobjekta sine opplevingar av det aktuelle emnet (2012, s. 45).

Føremålet med det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet i denne studien er ei undersøking av elevane sine refleksjonar knytt til tolkingsarbeidet. Dette inneber mellom anna metaperspektiv på tolkingsprosessen, tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen, og dei individuelle møta med diktet. Intervjuguiden tek utgangspunkt i følgjande seks spørsmål:

1. Fortel litt om samtalen de hadde med læraren dykkar om diktet. Korleis gjekk det?
2. Korleis jobba de saman då de skulle tolka diktet?
3. Fortel litt om korleis de har forstått diktet.
4. Korleis kom de fram til tolkingane?
5. Kva synest de om diktet?
6. Opplevde de noko spesielt då de las eller jobba med diktet? Var det noko som var spesielt fint, til dømes? Kva/kvifor?

Tjora (2018) hevdar hjelpemiddel, eller stimulusmateriale, kan vera nyttige i intervju. Døme på slike hjelpemiddel kan vera korte tekstar eller små oppgåver som inngår som ein

del av intervjuet (s. 128). I denne studien er diktet til Vesaas utgangspunktet for elevane si tolking. Ein kan kanskje hevda at både diktet og loggen kan reknast som stimulusmateriale. Tjora meiner bruk av stimulusmateriale kan skapa eit tydelegare fokus i intervjuet: «Ved bruk av slikt stimulusmateriale eller oppgaver i fokuserte intervjuer, er det mulig å skape et enda tydeligere tematisk fokus, og samtidig en mer standardisert og forutsigbar fremdrift i intervjuet» (2018, s. 128).

Den sosiale relasjonen mellom intervjuaren og informantane er avgjerande for eit godt resultat (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 35). Den sosiale relasjonen mellom elevane og norsklæraren deira kan reknast som ein trygg relasjon – dei har kjent kvarandre lenge, men elevane kjenner ikkje meg. For best å kunna skapa ei trygg ramme for informantane, var det naudsynt at elevane blei godt informerte om føremålet med prosjektet og korleis informasjonen skulle handsamast i etterkant.

Det er nokre utfordringar ved fokusgruppeintervjuet ein må vera bevisst på.

Intervjusituasjonen inneber mellom anna eit asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 52). Forskareffekten (Tjora, 2018) er aktuell å vera bevisst på òg i intervjusamanheng: Korleis påverkar forskaren intervjuet? Andre utfordringar kan vera at samtalen tek andre vegar enn ein har tenkt seg, at informantane svarar ufullstendig på spørsmål, ikkje vil svara i det heile, eller at ein sjølv kan ta for mykje plass i intervjuet ved å stadig kommentera eller styra svara i den retninga ein ser som mest tenleg.

3.4 Pilotundersøking

I *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (2019) påpeiker Rune Johan Krumsvik at uklare forskingsspørsmål kan redusera reliabiliteten i forskingsspørsmålet (s. 82). Som ei kvalitetssikring av datainnsamlinga har eg valt å gjennomføra ei pilotundersøking. Eg ynskte mellom anna å testa korleis tekstvalet fungerte (klarte dei å samtala om diktet?), om kombinasjonen av metodar var føremålstenleg, og korleis spørsmåla i intervjuguiden blei oppfatta av informantane.

Dei fem informantane i pilotundersøkinga er elevar frå den vidaregåande skulen der eg jobbar. Elevinformantane blei utnemnde som aktuelle deltakarar av klassen sin norsklærar. Deltakarane i pilotundersøkinga går på same skule som informantane i den faktiske datainnsamlinga, men dei er elevar ved ei anna studielinje. Det er ein stor skule, og dermed lite truleg at informantane i pilotundersøkinga og informantane i datainnsamlinga hadde nemneverdig kontakt med kvarandre i tidsrommet mellom pilotundersøkinga og

den faktiske datainnsamlinga. Informantane fekk skriftleg og munnleg informasjon om prosjektet i forkant, og dei fekk opplysning om at deltakinga var frivillig. Dei blei òg informerte om at dei kunne trekka seg frå undersøkinga kva tid som helst. Alle fem valte å gjennomføra undersøkinga.

Pilotundersøkinga var nyttig fordi ho gav meg moglegheit til å revidera prosjektet mitt. Eg var til dømes usikker på i kva grad loggen ville vera eit nødvendig ledd i metoden. Pilotundersøkinga gjorde det klart at loggen var eit godt verktøy for både informantane og meg. Informantane i pilotundersøkinga var tydelege på at loggen var til god hjelp i førebuinga til den litterære samtalen. Loggen bidrog òg med å belysa forskingsspørsmåla mine betre då han gav innsikt i den individuelle tolkingsprosessen. Elevane hadde ikkje med seg loggane i den litterære samtalen med læraren i denne undersøkinga. Då innsamlinga var gjennomført, gav dei uttrykk for at dei gjerne skulle hatt loggane med seg i den litterære samtalen då dei opplevde det som eit trygt utgangspunkt. Dette blei dermed endra i den faktiske datainnsamlinga. I det avsluttande gruppeintervjuet reflekterte dei rundt tolkingsprosessen. Dei synest diktet var vanskeleg å tolka, men dei sa òg at dette var noko som engasjerte dei. Pilotundersøkinga fungerte som eit argument for å halda på det opphavlege forskingsdesignet.

3.5 Utval

Informantane i denne studien er fem avgangselevar, éin gut og fire jenter, som går på studieførebuaende linje ved den vidaregåande skulen der eg jobbar. Det er viktig å vera bevisst på at relasjonen mellom forskar og informant oftast er asymmetrisk. For å avgrensa påverkinga av den asymmetriske relasjonen lærar – elev, valte eg å unngå eigne elevar som informantar. Informantane i denne studien er derfor rekrutterte frå ein klasse eg ikkje har noko kjennskap til frå før (Skaalvik, 1999, s. 103). Tjora (2018) sitt perspektiv på forskareffekten er likevel eit viktig aspekt å ta med seg både i observasjonen og i gruppeintervjuet. Eg vil sjå nærare på denne effekten i delkapittel 3.9 – kritiske implikasjonar.

I følgje Repstad (2007) krev forskning på «heimbane» ei særskilt bevisstheit. Ein kan til dømes hevda at kjennskap til miljøet forskinga går føre seg i reduserer sjansen for å leggja merke til detaljar i forskningssituasjonen. På ei anna side kan kjennskap til miljøet og kulturen forskinga går føre seg i, vera ein styrke i forskingsarbeidet. Å forska i kjende miljø kan dessutan gjera ein tilbøyeleg til å velja side dersom ein observerer kollegaer eller venner (sst., s. 38 og 39). For å oppretthalda distanse i forskinga, valte eg derfor

elevar som eg ikkje kjenner eller har vore lærar for tidlegare. Norsklæraren i denne studien er ein kollega. Han er med som leiar for den litterære samtalen, men som tidlegare nemnd, får ikkje rolla hans vidare fokus i denne studien.

Informantane er valde ut i frå «homogeneous sampling» (Creswell, 2014, s. 230). Som avgangselevar på studieførebuande linje ved ein vidaregåande skule høyrer dei til i ei spesiell gruppe (sst., s. 230). Elevane tilhøyrer same klasse då dette mellom anna sikrar ein viss relasjonell tryggleik. Det er viktig å påpeika at tryggleiken i gruppa likevel er vanskeleg for meg å få innsikt i. Dette er ikkje ein studie som gir meg moglegheit til å bli kjend med informantane over tid, eller til å undersøka kor trygge dei er på kvarandre. I dette tilfellet valte eg derfor å stola på vurderinga til læraren som plukka ut informantane.

Utvalskriteria var mellom anna at dette måtte vera elevar han vurderte til å vera trygge nok på seg sjølve til å kunna delta i eit slikt prosjekt. Dei måtte òg vera trygge nok på kvarandre til å våga å bidra i den litterære samtalen og i gruppeintervjuet etterpå. Tjora omtalar dette som eit strategisk eller teoretisk utval:

Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Vi kaller slike utvalg for strategiske eller teoretiske (Tjora, 2018, s. 130).

Det er særleg interessant å nytta avgangselevar som informantar i denne studien fordi det kan gi innsikt i korleis elevane etter 13 års skulegang møter eit dikt. Avgangselevane nærmar seg 20 år, og kan dermed tenkjast å ha betre tilgang til metabevisstheit om tolkingsprosessen enn det yngre elevar i vidaregåande skule har. Det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet kan slik sett gi verdifull innsikt i korleis elevane sjølve opplever tolkingsprosessen – med brei erfaring som deltakarar i norskfaget som bakgrunn.

I den innleiande fasen av prosjektet ynskte eg å ha med høgtpresterande elevar slik Gourvenec (2016a; 2016b) har nytta i sin studiar. Høgtpresterande elevar kan ha betre føresetnad for å kunna delta aktivt i ein litterær samtale. Dei vil truleg òg kunna bidra med eit tydelegare metaperspektiv på tolkingsaktiviteten. I denne studien har eg likevel valt å sjå vekk frå høgtpresterande elevar som utvalskriterium. Eit meir tilfeldig utval elevinformantar vil truleg belysa tolkingsprosessen på ein annan måte. Den litterære samtalen i denne studien kan dermed tenkjast å vera meir nyttig for yrkesutøvinga mi som norsklærar då han vil kunna bidra med innsikt i korleis elevar med ulik litterær kompetanse tolkar ein skjønnlitterær tekst i fellesskap. Elevane sine ulike føresetnadar er eit realistisk utgangspunkt for dei fleste litterære samtalar i klasserommet.

3.6 Gjennomføring

Datainnsamlinga var planlagt gjennomført våren 2020. Grunna stenging av skulen som følge av Covid-19, måtte eg likevel utsetja innsamlinga til august 2020. Dette medførte mellom anna at elevane ikkje var komne så langt i pensumet som eg hadde rekna med i planlegginga av denne studien. Eg valte likevel å halda på tekstvalet «Det rør og rør».

Tre av informantane valte å trekka seg før datainnsamlinga starta. For å få tilstrekkeleg antal informantar til studien, blei det rekruttert tre nye elevar frå same klasse. Det endelege utvalet kan dermed også i nokon grad karakteriserast som «convenient» eller «bekvemmelig»: «In convenience sampling the researcher selects participants because they are willing and available to be studied» (Creswell, 2014, s. 163). Eit utvalskriterium var likevel framleis at elevane var trygge nok til å delta i prosjektet. Det er uråd å seia noko om korleis kombinasjonen av utvalsstrategiar påverka datainnsamlinga. Eit forskingsdesign som dette vil aldri vera standardisert då det vil innebera ulike individ og gruppesamansetningar.

Datainnsamlinga blei gjennomført i løpet av ein skuletime (70 minutt), og føregjekk parallelt med norsktimen til informantane. At den totale datainnsamlinga skulle vera mogleg å gjennomføra i løpet av ein skuletime, var eit viktig poeng i planlegginga av innsamlinga. Dersom informantane måtte ha brukt meir av tida si på å vera med, eventuelt tid utanfor skuletida, kan det tenkjast at det hadde svekka motivasjonen deira for deltaking. At innsamlinga kunne gjennomførast parallelt med norsktimen, kan ha påverka engasjementet og motivasjonen deira positivt.

For å skapa ein så naturleg og trygg litterær samtale som mogleg, valte eg å la læraren leia den litterære samtalen. Læraren må vera ein god spelleiar i ein slik samtale – han må ha evne til å stilla gode spørsmål, få alle elevane med i samtalen, og styra og leia samtalen på ein føremålstenleg måte (Aase, 2005a, s. 117). Rolla mi som ikkje-deltakande observatør innebar mellom anna å stola på læraren si evne til å gjennomføra ein god litterær samtale, og å gi slepp på moglegheita til å stilla oppfølgjande spørsmål undervegs. Rolla gav meg likevel betre moglegheit til å konsentrera meg om innhaldet i samtalen og til å ta grundige notat undervegs. Desse notata har mellom anna vore til hjelp med å knyta namn til dei ulike stemmene i den litterære samtalen.

3.7 Handsaming av data

Etter godkjenning frå NSD, blei den litterære samtalen og fokusgruppeintervjuet teke opp som lydopptak. Informantane fekk både munnleg og skriftleg beskjed om at observasjonen

og gruppeintervjuet skulle takast opp. Eg har transkribert materialet, men har hatt behov for å venda tilbake til opptaka med jamne mellomrom for å sikra at transkripsjonen er riktig utført, og at det ikkje er nyansar i utsegna eg har gått glipp av. Dei fem informantane har fått fiktive namn (Miriam, Vilde, Live, Ivar og Oda) i denne studien.

Dersom eg hadde nytta videoopptak av observasjonen og gruppeintervjuet, ville eg gjerne hatt eit breiare materiale å tolka. Det kan liggja mykje informasjon i til dømes kroppsspråk, blikk og liknande som ein ikkje får like tydeleg med seg utan videoopptak. Sjølv om informantane var kjende med og hadde samtykka til lydopptak, kan det likevel tenkjast at det fungerer som eit forstyrrende element i samtalen og i intervjuet. Eit videoopptak ville gjerne vore endå meir forstyrrende, og dermed hatt potensiale til å påverka informantane ytterlegare. Forskingseffekten er dessutan mogleg større ved bruk av videoopptak, sjølv om dette er vanskeleg å måla (Tjora, 2018, s. 71).

Videoopptak er gjerne mest aktuelt dersom den sosiale interaksjonen er i fokus (sst., s. 103). Det sosiale samspelet i denne studien er viktig (det sosiale tolkingsfellesskapet er sentralt i den litterære samtalen), men det er likevel ikkje det mest sentrale å sjå nærare på her. Ein kan òg tenkja seg at informantane hadde vegra seg meir for å delta dersom dei visste dei skulle filmast. Ein kan kjenna seg sårbar som deltakar i ein litterær samtale. Som deltakar kan ein eksempelvis avsløra både manglande fagleg kompetanse og gi uttrykk for sensitive personlege oppfatningar og opplevingar.

Loggane og gruppeintervjuet er transkriberte. Eg har transkribert loggane slik dei er skrivne på arka (til dømes med skrivefeila slik dei førekjem i loggane). Creswell hevdar ein ikkje treng å transkribera materialet når informantane har skriva sjølve (2014, s. 245), men sidan handskrift kan gjenkjennast, og dermed reknast som ei personopplysning, valte eg likevel å transkribera loggane.

Eg har valt å transkribera gruppeintervjuet på nynorsk sjølv om elevane snakkar på dialekt. Dette er gjort for å beskytta personvernet til deltakarane. Tjora påpeiker at ein må vera observant på eventuelle dialektord med særskilt betydning dersom ein vel å normalisera transkripsjonar (2018, s. 174).

Det kan vera utfordrande å transkribera opptak av observasjon og gruppeintervju då det mellom anna kan vera vanskeleg å skilja dei ulike stemmene frå kvarandre (Creswell, 2014, s. 241). For å unngå dette, nytta eg feltnotat i observasjonen. Det gjorde det lettare å kjenna igjen stemmene i lydopptaka.

3.8 Analyse av datamaterialet

Eg tek utgangspunkt i forskingsspørsmåla mine i presentasjonen og drøftinga av funna i denne studien. Dette kan seiast å vera ei teori- og datastyrt tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230) Eg presenterer datainnsamlingane kronologisk og enkeltvis med utgangspunkt i forskingsspørsmåla som er relevante for dei ulike innsamlingane. Dette blir nærare forklart i delkapittel 4.1. I drøftinga av funna ser eg nærare på heilskapen i datamaterialet knytt til forskingsspørsmåla. Ei slik tilnærming til datamaterialet vil vonleg opna for ei betre og breiare heilskapsforståing av materialet eg har samla inn, og dermed styrka både validiteten i denne studien. Å ta utgangspunkt i forskingsspørsmåla på tvers av datasetta i drøftinga vil truleg kunna belysa temaa frå ulike vinklar.

3.9 Kritiske implikasjonar

3.9.1 Validitet

Som forskar har ein med seg egne fordommar, forventningar og tolkingar inn i observasjonen. Det er ikkje sikkert at det ein faktisk observerer er det ein trur ein observerer: «First, observations do not come independent of concepts and theories, apart from the prejudices and preferences we bring in the observing» (Pring, 2004, s. 35) og «Is this the real world that I am observing – or one that is interpreted through my own personal (and subjective?) scheme of things?» (sst., s. 35). Trianguleringa i denne studien vil truleg kunna styrkja validiteten i studien som heilskap då kombinasjonen av datatypar gir fleire innfallsvinklar og såleis kan justera egne fortolkingar.

Ein må òg vera bevisst på deltakarane sine ulike roller i fokusgruppeintervjuet.

Informantane i denne studien har gått i klasse saman sidan VG1, og kan derfor tenkjast å kjenna kvarandre nokså godt frå før. Dette kan vera positivt og styrkande, men rollene deira kan òg tenkast å ha påverka intervjusituasjonen negativt. Det kan til dømes finnast alliansar og uheldige konflikhtar i gruppa som eg ikkje er klar over. Dette kan mellom anna ha påverka graden deira av deltaking og svara dei kjem med. Denne sida ved fokusgruppeintervjuet kan vera truande for validiteten i denne studien:

Et eksempel kan være bruk av gruppeintervju, hvor elevene mister muligheten for å opptre anonymt. Et annet problem ved gruppeintervjuet, er at frykten for å skille seg ut kan føre til at enkelte elever gir uttrykk for synspunkter de egentlig ikke deler. Siden dette truer undersøkelsens validitet, er også det et etisk problem (Skaalvik, 1999, s. 100).

Spørsmåla eg har utforma i intervjuguiden er òg viktige å sjå nærare på i samanheng med validitet. Sjølv om fokusgruppeintervjuet i denne studien er semistrukturert, er spørsmåla i fokusgruppeintervjuet avgjerande for innhaldet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 257). Eg

stilte mellom anna spørsmål om elevane hadde ei oppleving i møte med diktet, og om det var noko i diktet dei synest var spesielt fint. Dette kan ha styrt elevane mot å fokusera på den estetiske lesemåten av diktet.

3.9.2 Reliabilitet

Rolla mi som «outsider» er ikkje absolutt i observasjonen av den litterære samtalen. Som ikkje-deltakande observatør var eg utanfor gruppa, men sidan elevane veit at eg er lærar på skulen, var eg likevel ikkje heilt utanfor. Elevane rekna meg truleg som lærar snarare enn forskar eller observatør i den litterære samtalen. Denne dobbeltrolla kan ha vore både forvirrande og ubehageleg for elevane då dei først og fremst såg to lærarar i rommet. Ein kan tenkja seg at to lærarar auka asymmetrien i gruppa og styrka kjensla av at det var ein vurderingssituasjon – noko det har vore viktig for meg å unngå. Det er vanskeleg å seia om denne eventuelle kjensla av å bli vurderte førte til at elevane engasjerte seg meir, om det hemma dei i å uttrykkja seg i gruppa, eller korleis det eventuelt påverka tolkinga deira. Dersom eg hadde vore deltakande i samtalen, kan ein likevel tenkja seg at elevane i større grad ville prøvd å svara «riktig» på dei spørsmåla som kom opp undervegs i samtalen. Ei slik involvering kunne dessutan ha forstyrra samtalen deira meir enn at eg ikkje deltok.

Som forskar må ein òg vera bevisst si eiga rolle i fokusgruppeintervjuet. I kva grad let ein eigne tankar og idear styra spørsmåla ein stiller, eller måten ein tolkar svara på? Forskaren må vera medviten om at eigne perspektiv kan utgjera ein trussel for reliabiliteten og validiteten i forkinga (Krumsvik, 2019, s. 83). Pring (2004) påpeiker at intervjuet som metode kan vera vanskeleg å tolka fordi informantane gir uttrykk for subjektive forståingar som forskaren skal tolka.

Tolkinga er uløseleg knytt til forskaren si eiga forståing og fortolking – både i gjennomføringa og i det påfølgjande analysearbeidet (Pring, 2004, s. 40). *Forforståing* er eit sentralt omgrep å reflektera over i denne samanhengen. Den som ynskjer å forstå ei sak, står allereie i forbindelse til saka, slik Gadamer ser det (2012, s. 333).

3.9.3 Avsluttande kommentarar knytt til kritiske implikasjonar

I dei to føregåande delkapitla har eg sett nærare på kritiske implikasjonar i samanheng med dei ulike metodiske tilnærmingane i denne studien. Dette er sentrale implikasjonar å ha med seg i forskingsarbeidet. Rolla mi som norsklærar og forskar kan likevel òg tenkjast å gi meg ein unik posisjon i handsaminga av materialet og i utviklinga av ei forståing og

tolking av dette. Som norsklærer er eg oppteken av litterære samtalar, og eg har mykje erfaring med å nytta slike samtalar i klasserommet. Å sjå nærare på litterære samtalar i rolla som forskar, men òg som norsklærer, kan vonleg vera ein ressurs i denne studien.

4 Presentasjon av funn

4.1 Innleiing

I dette kapitlet presenterer eg funna frå datainnsamlingane. Dei tre datainnsamlingane blir presenterte kronologisk etter rekkefølga for gjennomføring (tekstanalyse av logg, ikkje-deltakande observasjon av litterær samtale og semistrukturert fokusgruppeintervju). Presentasjonen tek utgangspunkt i forskingsspørsmåla:

1. Kva kjenneteiknar **tolkingsfellesskapet** i den litterære samtalen om diktet?
2. Korleis kjem ulike **lesemåtar** til uttrykk i lesinga av «Det ror og ror»?
3. Kva er elevane sine **metaperspektiv** på tolkingsprosessen?

Det er likevel ikkje alle forskingsspørsmåla som er like relevante for dei tre typane data i denne studien. Tekstanalysen av loggane seier til dømes ikkje noko om tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen eller elevane sine metaperspektiv på tolkingsprosessen. Eg knyt derfor tekstanalyse av logg opp mot lesemåtar slik det framkjem i det andre forskingsspørsmålet. Den ikkje-deltakande observasjonen av den litterære samtalen vil presenterast med utgangspunkt i første og andre forskingsspørsmål; tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen og kva lesemåtar elevane nyttar i lesinga av diktet. Det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet vil presenterast med utgangspunkt i alle dei tre forskingsspørsmåla.

Forskingsspørsmåla er utgangspunktet også i drøftingsdelen, og relevant teori er knytt opp mot funna. Drøftingsdelen blir presentert som eige kapittel.

4.2 Tekstanalyse av logg

Datainnsamlinga starta med at informantane fekk utdelt diktet «Det ror og ror» og eit blankt A4-ark merka med «logg» øvst på arket. Dei las diktet individuelt, og skreiv loggane sine individuelt. Dei fekk beskjed om at dei kunne ha loggane med seg i den påfølgjande litterære samtalen. Elevane fekk 10 minutt til å lesa diktet og skriva loggane. Loggane er nokså korte (frå tre til 10 linjer).

Som tidlegare nemnd, er presentasjonen av loggane knytt til forskingsspørsmålet som omhandlar lesemåtar. I det følgjande presenterer eg ulike lesemåtar slik dei kjem til uttrykk i loggane. Presentasjonen av loggane omhandlar særleg fagspråk, kjensler og spørsmål elevane har stilt i loggane.

4.2.1 Lesemåtar

Alle dei fem informantane har nytta sitat frå diktet i loggane sine. Det er vist til sitat frå diktet 18 gongar til saman i dei fem loggane. Det kan sjå ut til at informantane tek utgangspunkt i verselinjer frå diktet når dei skriv loggane sine: «'Forvilla plask i djupet' - følelsen av å ikkje ha kontroll», «'Det ror og ror, i ring' - følelsen av å ikkje koma nokon veg» og «For berget syg forbinder eg med at det kanskje blir flo».

Informantane brukar fem ulike fagomgrep totalt i dei fem loggane: «vers», «metafor», «gjentaking» og «symbol». I tillegg viser den eine loggen til negativt ladde ord: «Ord som mørk, svart, forvilla, synd, stiv». Informanten som har skrive logg 1 har brukt mest fagspråk. Det er nytta fire fagomgrep i denne loggen: Gjentaking, vers, symbol og metafor. «'Det ror og ror', blir mykje gjentatt – viktig at det kjem fram» og «Andre vers: kan vera metafor for nokon som ikkje veit mål og meining med livet, men fortsett og 'ro og ro', sjølv om ein ikkje kjem nokon stad?». Omgrepa viser til ulike språklege verkemiddel i diktet til Vesaas. Informanten utforskar òg kva effekt verkemidla kan ha i diktet. Verkemiddelet gjentaking er til dømes ikkje nemnt berre for å visa døme på gjentaking i teksten, men for å kommentera at denne gjentakinga er sentral for forståinga av teksten. I logg 2 og 5 er det ikkje eksplisitt bruk av metaspråk. I logg 3 er omgrepet «gjentakelsen» brukt éin gong: «Gjentakelsen av 'det ror og ror'». Her gir ikkje informantan noko meir informasjon om kva som eventuelt er tenkt med å kommentera gjentakinga. Det kan dermed tenkjast at det er verkemiddelet i seg sjølv snarare enn effekten av det som er fokuset. I logg 4 er dei negativt ladde orda nemnte, men fagomgrepet negativt ladde ord er ikkje nemnt eksplisitt: «Ord som mørk, svart, forvilla, synd, stiv» og «Heite – vindar og frost – død?».

Det er fleire formuleringar i loggane som tek utgangspunkt i kjensler. Nokre av formuleringane omhandlar kjenslene informantane kjenner på i lesinga, mens andre viser til kjenslene som er presenterte i diktet. I logg 1 er det til dømes formulert slik: «Mørket kan vere symbol på at det ikkje er synelig når nokon ikkje har det bra kanskje?». Ei av formuleringane i logg 2 gir uttrykk for det første informantan tenkte på då han eller ho las diktet: «Det første eg tenkjer på er det mørke berget som er beskrevet som mørkare enn kvelden». Avsendaren av logg 3 formulerer det slik: «Føler det handler om en eller annen form for bevegelse. Bevege seg gjennom mørke?» og «Alt dette får meg til å tenke på menneskelige problem. Selve livet, og det å 'ro gjennom mørke tider?». I logg 4 står det mellom anna «Mørk kjensle i diktet» og i logg 5 utgjer «Mørke tankar» første linje.

Fleire av loggane inneheld spørsmålsformuleringar. I logg 1 er det til dømes brukt følgjande spørjesetningar: «Andre vers: kan vera metafor for nokon som ikkje veit mål og meining med livet, men fortsett og «ro og ro» og «Mørket kan vere symbol på at det ikkje er synelig når nokon ikkje har det bra kanskje?». I logg 2 er det ikkje brukt nokre spørjesetningar. Informanten som har skrive denne loggen, verkar sikrere i framstillinga: «Er som om nokon har rodd og rodd til berget og er døande. Med munnen i sjøden og snart sugast ned (pga flod)». I logg 3 er det òg døme på spørjesetningar: «Bevege seg gjennom mørke?» og «Selve livet, og det å ‘ro gjennom mørke tider’?». Logg 4 er kort – loggen inneheld fire setningar totalt. To av desse inneheld spørsmål: «Nokon som druknar?» og «Heite – vindar og frost – død?». Logg 5 er òg kort med tre setningar totalt. To av desse er formulerte som spørsmål: «‘Forvilla trufast sjel som ror og snart kan sugast ned’ - drukning?» og «‘Ingen veit alt’ + vers nr. 4 – ‘synd’ - stammar frå eit lite tradisjonelt samfunn?».

4.3 Ikkje-deltakande observasjon av litterær samtale

Etter å ha skrive loggar individuelt, starta den litterære samtalen mellom norsklæraren og elevinformantane. Det blei gjort lydopptak av samtalen. Eg sat med litt avstand frå gruppa og lytta til samtalen, og noterte ned det som blei sagt. Forskingsspørsmåla som omhandlar tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen og lese måtar av diktet kan knytast til den ikkje-deltakande observasjonen av den litterære samtalen. Eg tek først for meg tolkingsfellesskapet før eg presenterer ulike lese måtar som kjem til uttrykk i den litterære samtalen.

4.3.1 Tolkingsfellesskap

I starten av den litterære samtalen spør læraren kven diktet handlar om. Ivar seier han fekk inntrykk av at diktet handlar om to personar: ein som ligg døyande på berget, og ein som står på land, eller held på å ro, som prøver å finna personen på berget. Oda støttar seg på Vilde si forståing av kva som skjer i diktet: «Eh, eg og tenker litt sånn som Vilde, at det er nokon som, eh, kanskje, eh, føler at dei er på ein mørk plass, føler at dei druknar, kanskje, og ikkje kjem nokon veg?». Vidare føreslår ho at det handlar om nokon som er på ein mørk plass: «[...] føler at dei druknar, kanskje, og ikkje kjem nokon veg?». Oda grunngeve tolkinga si med ordbruken i diktet: «Og eg òg fekk ein sånn mørk følelse av det på grunn av ord som mørk, svart, forvilla, synd, stiv, ja ...».

Miriam seier ho har same forståing av diktet som Ivar: «Eg er litt der Ivar er» og «Men eg har òg eit klart inntrykk om at det er to personar, sånn som Ivar».

Vidare påpeiker ho at det er utydeleg kven diktet er sentrert rundt: «[...] så det er liksom litt utydeleg kven som på ein måte står og observerer, og kven som på ein måte er situasjonen du snakkar om». Miriam kommenterer òg at ho har ei kjensle av at det er noko tragisk som skal skjje eller har skjedd, men at situasjonen i diktet likevel er roleg:

Det verkar på ein måte som at personen som er, på ein måte, er observatøren i det, veit at det skjer, og, på ein måte, står og ser forvilla på situasjonen, men samtidig ikkje tenker å gjera noko stort med det. For det er ... Du får på ein måte ein veldig roleg følelse av å lesa det, du får ikkje noko, eh, liksom, inntrykk av noko stress frå nokre av personane si side.

Vilde er med på å utvikla denne tolkinga vidare når ho seier at han som står og ser på veit at han som ror slit, men at han ikkje gjer noko med det: «Men så er det på ein måte ein annan person, kanskje i hans liv, som står og ser på at det skjer, men gjer på ein måte ikkje noko med det, men han ser at det skjer, og veit kva som går føre seg». Når læraren spør kvifor han ikkje gjer noko med det, trekk Vilde ein parallell til det verkelege livet: «Nei, sei det. Eg føler det er jo ofte sånn, kanskje? At folk veit kva som går føre seg, men så gjer dei ikkje noko med det?». Live støttar denne tolkinga, og ser òg roinga som eit symbol på livet:

[...] som det står i diktet, veit jo ikkje den personen om han som ror kan ro eller ikkje, og det trur eg er liksom eit symbol på at ein ikkje veit kva folk går gjennom, og ein veit ikkje [...] kven som slit og kven som ikkje kjem seg vidare, på ein måte.

Mot slutten av den litterære samtalen kommenterer Vilde kontrasten mellom det rolege ytret og kaoset ein kanskje ikkje ser: «[...] Eg føler det er på ein måte veldig stille, heilt sånn flatt på vatnet, eller sjøen. Men, det er på ein måte veldig sånn kaos som ein kanskje ikkje ser og merkar ...».

Når læraren spør kva det å sleika på berget kan bety, er ikkje elevane heilt einige om svaret. Live assosierer det med eit dyr som leitar etter mat. Ivar ser det som eit bilete på at sjøen slukar berget med personen som står der til slutt. Miriam ser det som eit siste desperat forsøk på å få noko til å fungera, medan Live tenkjer seg det som eit symbol på dei som er på botnen i livet. Elevane leitar òg etter betydninga av verselinja som omhandlar berget som syg:

Lærer: Ja, kva betyr «berget syg»? Kva betyr det?

Ivar: At det søkk?

Lærer: Nei ..?

Ivar: Nei, eg veit ikkje eg.

Lærer: Er de andre einige? Syg, syg?

Miriam: Er det ikkje meir at det sig?

Lærer: Ja, suger?

Live: Ja, eg følte at det liksom, trakk til seg ...

Lærer: Ja?

Live: At liksom det, ja ...

Lærer: Mm ...

Ivar: Ja, sikkert ikkje det (ler).

Vilde foreslår at å sleika på berget kan vera eit symbol for noko som har skjedd; noko personen i diktet vil vekk i frå: «Men det går på ein måte ikkje, du ror og ror, men du kjem deg på ein måte ikkje vekk». Live ser berget som botnen av livet – berget syg nedover: «Så viss berget syg, så er ein jo stuck der då, på botnen». Vilde kommenterer at den forvilla sjela òg er trufast – han fortset sjølv om han er «lost». Miriam seier at han kanskje kan mista det som ser på han. Vilde ser først roinga som ei flukt, men kommenterer etter kvart at den som ror òg er trufast mot noko.

Miriam seier at formuleringa «Ingen veit botnane i angst sjø» er forvirrande. Vilde er einig i at denne verselinja var vanskeleg å forstå: «Ja, den òg, eg berre – det er ikkje ei setning!». Det er likevel Miriam sjølv som reflekterer vidare rundt kva verselinja kan bety:

Altså sånn, når eg tenker meg om, så føler eg at heile roinga er berre eit einaste stort symbol på ein person som går og går og går og går og går og aldri kjem ein plass. Eller liksom, som jobbar og jobbar og prøver og prøver, men det går aldri, liksom, for han kjem seg ikkje vekk.

Live hjelper Miriam vidare i denne tolkinga ved å peika på overføringsverdien roinga:

Altså, eg føler at det handlar om menneskelege problem, og det å liksom slita, å vera i mørke periodar og vanskelege tider, og det å ikkje, altså, at du føler det er mørke, og det å ikkje komma seg nokon veg, at, liksom, følelsen av håplausheit og følelsen av, liksom, fortviling. Ja, å ikkje ha kontroll, då, forvilla plask i djupet. Altså, at ein er på djupet, då, at ein ikkje har fotfeste, at ein ikkje ser liksom heilt vegen.

Når elevane snakkar om han som er lam av synd, foreslår Miriam og Vilde at det handlar om at han ikkje gjer noko. Live peiker på overføringsverdien til eige liv:

Vilde: Han står jo og ser på at det skjer, på ein måte?

Lærer: Ja?

Vilde: Eh, stivt lydande, stiv av skrekk ...

[...]

Miriam: Det kan jo henda at han føler, liksom, for det står jo etter eit forvilla plask i djupet. At noko liksom, at då har jo noko endra seg, noko har jo på ein måte gått vidare, på

ein eller annan måte? Og etter det så er han lam av synd, så kanskje det at han stod å, eh, liksom, han ser utover, han er lam av synd, eh, stivt lyande og stiv av støkk, liksom.

Lærer: Mm.

Miriam: Eh, så kan det jo vera at det at han ikkje fekk, at ikkje han gjorde noko når han stod og såg på, at det, liksom, følest det ut som ei synd for han? Fordi at no ser han at ting kanskje ikkje var så greitt?

[...]

Men eg føler òg at det kan vera to forskjellige reaksjonar å reagera på vanskelege tider, då. Nokre blir berre liksom heilt stive og klarar ikkje å gjera noko med det, altså at, dei tenkjer på, viss det har skjedd noko, liksom – måten dei skal handtera det, mens andre prøver å komma seg ut av det, så den eine, liksom han på berget, blir liksom stiv og får ikkje gjort noko med handling, mens den andre, då, prøver liksom å – å ro, ut av det.

4.3.2 Lesemåtar

Når læraren innleiingsvis spør elevane om kva diktet handlar om, får han følgjande svar:

Vilde: Eg følte det var liksom, eg synest det var litt vanskeleg å tolka, kanskje, men eg følte det var veldig mørkt, på ein måte?

[...]

Ivar: Det eg fekk inntrykk om var at [...] det først står om det mørke berget, og mørkare enn kveld, også, eh, eit samanstuppt andlet med munnen i sjøen. [...] og eg fekk inntrykk av [...] det var ein som låg på berget [...] og var døyande eller noko. Også står det ein [...] på land, då, eller held på med å ro, om natta, og prøver å finna han, men, eh, finn ingen på berget. Også, ja.

Oda: [...] eg og tenker litt sånn som Vilde, at det er nokon som, eh, kanskje, eh, føler at dei er på ein mørk plass, føler at dei druknar, kanskje, og ikkje kjem nokon veg?

Lærer: Mm

Oda: Og eg òg fekk ein sånn mørk følelse av det på grunn av ord som mørk, svart, forvilla, synd, stiv, ja ...

Miriam: Eh, og eg får òg veldig sånn mørk følelse, og [...] det verkar jo som om noko tragisk skal, eller har skjedd?

Etter å ha snakka litt om kva diktet handlar om, foreslår Live følgjande forklaring:

Altså, det sluttar jo med at ingen veit kven som ikkje kan ro, og viss ein skal tenka at det liksom er to personar, då, og han eine ror og han andre står og ser på, så, som det står i diktet, veit jo ikkje den personen om han som ror kan ro eller ikkje, og det trur eg er liksom eit symbol på at ein ikkje veit kva folk går gjennom, og ein veit ikkje, liksom, eh, kven som slit og kven som ikkje kjem seg vidare, på ein måte.

Fleire av informantane er opptekne av den visuelle plasseringa av motivet i diktet. Vilde forklarar det slik: «Eg følte diktet liksom laga eit, eller eg fekk eit veldig klart bilete av, på ein måte, denne plassen, på ein måte – då eg las diktet [...]». Live forklarar det slik:

Det at det står at ingen veit botnande i angest sjø [...] får meg til å tenkja at, liksom, du er inne i, altså på denne innsjøen av angst, at, liksom – du er i det mørket, og det er natt, og

det er mørkt, og det er mørke berg, og, liksom, alt er berre, ja ... Så eg føler ein er liksom inne i personane, at ein er inne i sinnet ...

Miriam kommenterer òg ein samanheng mellom plasseringa og mørket i diktet:

Og at du står liksom og ser ut i det. For viss du står på natta og ser utover noko som berre er sjø, så står du ... Det ser på ein måte litt håplaut ut, fordi at du veit ikkje kva som er framfor deg, så eg føler på ein måte kanskje at – spesielt det at han ror og ror, liksom ... At, sei viss du ser han ror mot mørket, men du veit ikkje eigentleg om han kan ro, så veit ikkje du om det er han som ror mot mørket, eller om det er mørket som tek han.

Læraren stiller spørsmål om årstalet diktet er skriva i kastar noko lys over teksten. Live svarar at det er etterkrigstid i 1949, og at diktet kan vera ein respons på at det er mange som slit. Vilde kommenterer at det nok var mange soldatar som sleit etter krigen. Miriam legg til at det var mange som sleit med traume som var vanskeleg å komma ut av: «[...] men du går alltid og er redd for det, og du føler på ein måte ikkje at det er over sjølv om det er over». Vilde seier òg at mange kanskje sleit med posttraumatisk stress – noko ein ikkje visste då korleis ein skulle takla.

I løpet av den litterære samtalen spør læraren òg etter formtrekk i diktet. Han får ikkje så mykje respons på dette spørsmålet, men nokre av elevane har forslag til kva formtrekk diktet inneheld:

Lærer: [...] Dette her med [...] formtrekk og sånt, då – er det noko spesielt med forma her, eller? I diktet?

[...]

Miriam: Det er jo, altså, det er utanforståand ... Nei, utan ... Kva heiter det? Iallfall tredje person.

Lærer: [...] Men verkemiddel og sånt, då? Er det spesielle ..?

Live: Det er iallfall mykje gjentakning med det ror og ror. Så ein [...] blir alltid påminna om at [...] ein prøver, men ein kjem ikkje noko vidare.

Lærer: Nei ...

Vilde: Ingen veit òg blei ein del gjentatt. Så eg følte at det ror og ror og ingen veit var på ein måte det kanskje forfattern ville me på ein måte skulle sitja igjen med.

Lærer: Ja?

Vilde: Og då er det lettare å kanskje finna budskapet og sånt i teksten.

Miriam kommenterer at gjentakninga betyr at det er noko viktig: «[...] Og dette her med at dei gjentek å ro ein gong til. Og når det avsluttar med det, liksom, så skjønner du at det er faktisk ein veldig viktig ting i teksten».

Det er ingen av informantane som spør kva formtrekk betyr. Det fører til at læraren heller ikkje forklarar omgrepet. Vilde kommenterer kontrasten mellom motiv og tema indirekte i

løpet av samtalen. Denne kommentaren kan òg knytast til læraren sitt spørsmål om formtrekk:

Vilde: [...] Eg føler det er på ein måte veldig stille, heilt sånn flatt på vatnet, eller sjøen. Men, det er på ein måte veldig sånn kaos som ein kanskje ikkje ser og merkar ...

Lærar: Nei, så det er på ein måte roleg ytre, då, også kaos inne?

Når læraren spør om nokre av orda i diktet er vanskelege å forstå, kommenterer Miriam diktoppsettet som vanskeleg: «Det er den typiske diktoppsettinga som er litt sånn forvirrande». Ho forklarar dette med dømet «Ingen veit botnane i angst sjø». Miriam kommenterer at uttrykket må bety at ingen veit kva som ligg i angsten, og at roinga slik sett kan sjåast som eit symbol på å ikkje komma seg vidare. Miriam knyt spørsmålet om det vanskelege til handlinga i diktet: «Altså, du heng deg jo veldig opp i dette her med at ingen veit kven som ikkje kan ro. Altså, at ikkje du ..., for det første at du ikkje veit kva som eigentleg skjer, for det kjem aldri tydeleg fram».

Mot slutten av den litterære samtalen spør læraren elevane om kva dei synest om diktet, og om det seier noko om korleis det er å vera menneske:

Lærar: [...] Seier det noko om korleis det er å vera menneske på ein eller annan måte, eller?

Vilde: Jaja. Det gjer jo det (ler).

Live: Einig i det.

Miriam: Også det at dei seier ingen veit kven som ikkje kan ro, kan jo òg liksom vera litt sånn at dei – altså, du kan sitja med ... i ..., me kan sitja her, og me veit ikkje korleis me andre har det, liksom.

[...]

Miriam: Det er jo så lett å berre lukka det inne, på ein måte.

Lærar: Ja.

[...]

Miriam: Men liksom det at ingen veit kven som ikkje kan ro – det er på ein måte ... Altså, viser kanskje at, ja – folk har det vondt, men er det eigentleg greitt å snakka om det? Føler den her personen at det hadde vore greitt å snakka om det? Verkar jo ikkje sånn.

Lærar: Nei ... Fordi ingen som seier noko her, sant? Og han på berget òg – er heilt taus, ikkje sant? Han er jo lamma og stiv. Eh ... Ja.

Miriam: Det kan jo berre symbolisera – sjølv om, liksom, det står jo ein person og ser på deg. Men likevel, sjølv om du har folk som ser på deg, så kan det vera einsamt.

Vilde synest «Det ror og ror» er eit fint dikt: «For eg føler det er eit sånt dikt du les, også får du på ein måte litt sånn, eg veit ikkje, frysningar av å lesa det, liksom». Denne opplevinga nemner ho i samanheng med oppbygginga av diktet: «Men spesielt då i siste strofe, eller verset, eller kva det heiter. Når det er sånn gjentakning og sånn fin rytme i det,

på ein måte». Dei andre informantane svarer ja når læraren spør om dei synest det var eit fint dikt. Live kommenterer gjenkjenninga i diktet som noko fint: «Litt sånn mystisk, men samtidig gjenkjennbart, på ein måte».

Fleire av informantane snakkar om tema Miriam karakteriserer som tabu; tema som sjølv mord, angst og død. Nokre av elevane knyt temaa til eigne liv. Miriam seier til dømes følgjande: «Det kan jo berre symbolisera – sjølv om, liksom, det står jo ein person og ser på deg. Men likevel, sjølv om du har folk som ser på deg, så kan det vera einsamt» og «Og derfor så kan det vera at du berre ror og ror og ror i det, liksom, fram til du berre må gi opp for det blir for mykje». Miriam kommenterer òg at diktet kan handla om dei sjølve: «[...] me kan sitja her, og me veit ikkje korleis me andre har det liksom» og «Det er jo så lett å berre lukka det inne, på ein måte».

4.4 Semistrukturert fokusgruppeintervju

Etter å ha avslutta den litterære samtalen, gjekk norsklæraren til elevane ut av klasserommet, og eg gjennomførte eit semistrukturert fokusgruppeintervju med dei fem elevinformantane. Innhaldet i intervjuet blir presentert med utgangspunkt i dei tre forskningsspørsmåla i kronologisk rekkefølge.

4.4.1 Tolkingsfellesskap: «Ein set mange lause endar saman til det blir eit stort nettverk, då»

I fokusgruppeintervjuet kommenterer Live utviklinga frå logg til litterær samtale. Ho seier at ho innleiingsvis tenkte det var snakk om same person i ulike fasar i diktet, men at ho i samtalen med dei andre forstod at det var snakk om to personar. Ho seier òg at ho synest det var vanskeleg å lesa diktet aleine: «Eg synest det både var litt sånn framand med at det var sånn mystisk og vanskeleg å bli klok på i byrjinga då eg las det aleine». Vilde kommenterer at samtalen gav betre innsikt i diktet: «Eg fekk eit mykje betre bilete av ... Av dette, då, når me begynte å ha samtalen».

Vilde er den første som seier noko om opplevinga av tolkingsfellesskapet. Informantane har ikkje fått direkte spørsmål om dette endå; dei snakkar framleis utifrå det innleiande spørsmålet om korleis dei synest samtalen med læraren gjekk. Vilde seier følgjande: «Eg føler på ein måte – dess meir me snakka om diktet, dess meir forståeleg blei det [...]» og «Men det å snakka om det slik me har gjort no, det gir på ein måte eit heilt anna inntrykk av diktet enn det det gjer når du les det første gongen, på ein måte, då». Miriam opplever

at samtalen om diktet gav liv til teksten: «Eg føler liksom når du les gjennom diktet, så les du det. Men når du snakkar om det så set du liv i det, på ein måte då». Vilde formulerer det slik:

Ja, for eg føler liksom me høyrer, av og til sånn når du les noko, er det vanskeleg å forstå heilt kva du tenker, men når andre kanskje set ord på det, så er det berre sånn: Å, ja, det var det eg òg tenkte om diktet, men eg klarte liksom ikkje heilt å setja fingeren på det, på ein måte?

Live er einig med Vilde. Ho seier at samtalen gav mykje betre forståing for diktet:

Hadde ein kunna diskutert dette på ... Altså, med andre ... Så når ein har liksom diktanalyse, så ... Så får ein jo mykje betre forståing sånn som Vilde seier. Berre at ein klarar ikkje heilt å setja fingeren på ting sjølv heilt alltid.

Når informantane får spørsmål om korleis dei synest tolkingsfellesskapet fungerte, og om dei opplevde at dei fekk hjelpa kvarandre, er dei tydelege på at gruppa var til hjelp i tolkingsarbeidet: Live formulerer det slik: «Det var sånn: Å, ja, det tenkte dei – så interessant. Eg tenkte dette, men viss ein på ein måte blandar det, så finn me ... Ja, det blir liksom litt sånn ... Ein set mange lause endra saman til det blir eit stort nettverk, då».

Miriam gir òg uttrykk for at gruppa var til hjelp i tolkingsprosessen:

Eg kjente liksom at nokre gongar sleit eg med å setja ord på det eg eigentleg ville seia, men så kom for eksempel Vilde etterpå og sa liksom det eg tenkte. Og då hjelper det jo mykje meir å tenka, liksom – ja, men sånn kan eg tenka òg.

[...]

Men òg kanskje det med at det du tenker blir sett i perspektiv på grunn av nokon andre tenker noko anna om same tingen.

4.4.2 Lesemåtar: «Me vil finna meininga viss me skal bry oss om eit dikt»

Det er lite bruk av fagomgrep i gruppeintervjuet. Det er berre Vilde som brukar fagomgrep (om enn ikkje korrekt) knytt til diktanalyse nokre stader: «Eg var eigentleg ganske rett på andre vers ...» og «Var ein metafor for at ...». Når elevinformantane får spørsmål om bruken av analyseverktøy i tolkingsarbeidet, seier dei at dei ser det som ein omveg i møtet med diktet. Vilde formulerer det slik: «Eg føler kanskje ikkje det er det me bryr oss om med det første når me les. Me vil finna meininga viss me skal bry oss om eit dikt». Miriam er einig med Vilde: «Ein blir nysgjerrig når det er så mystisk setting, på ein måte. Og då vil ... Gidd ikkje eg å sitja her å sjå om eg ser noko som rimar i staden for å finna ut kva det er som går føre seg her, eigenleg?».

Når elevane får spørsmål om dei hadde noko oppleving i møte med diktet, kommenterer Live det mystiske og vanskelege som noko gjenkjenneleg:

Eg synest det var både litt sånn framand med at det var sånn mystisk og vanskeleg å bli klok på i byrjinga då eg las det aleine, men òg på det at sånn følelsen av å – det å ro, og liksom – får med éin gong assosiasjonar til at, okei, det er jo noko vanskeleg, det er noko mørkt [...]. Eg trur jo alle kan kjenna seg igjen, liksom, i å ha mørke, liksom – å prøva å komma seg ut av noko som er kjipt?

Live sin kommentar om gjenkjenning som oppleving blir følgt opp av dei andre elevane i gruppa. Dei er opptekne av kva fysiske omgjevnader dei plasserte seg i mentalt då dei las diktet:

Ivar: Det som trefte meg, då, var at ... Kor det skjedde, liksom. Eg fekk eit veldig detaljert og klart bilete av kor det skjedde. Av ein plass eg har vore mykje før, liksom, på hytta, liksom, så det var jo ... Eg tenkte jo at det var der.

[...]

Live: Eg var òg på ein plass som eg, liksom, eg kjenner godt.

Miriam: Ja, eg òg var ... Eg var på eit berg der eg er på båttur, liksom. Der stod eg (ler) og las dikt.

[...]

Vilde: Ja, men eg ... Det var det er trur eg likte best med diktet, at det var, på ein måte, det skapte eit så utruleg tydeleg bilete i hovuda på oss, sånn fysisk, liksom – kva me såg. Og det hjelper jo veldig å forstå diktet; kva som faktisk føregår, på ein måte.

Miriam: Eg likte òg veldig godt det at – ja, det skaper eit bilete om kor du er, men sånn som – me har jo plassert oss på heilt forskjellige plassar alle saman.

Noko vidare i fokusgruppeintervjuet tek Vilde opp igjen tråden om gjenkjenning som oppleving. Ho lurar på om dei føler dei var i båten eller på berget då dei las diktet:

Vilde: Men eg må spørja: Følte de det at de liksom stod på berget, eller var de i båten?

Live: [...] Først så stod eg på berget og såg liksom utover mørket og sånn, men, ja ...

Vilde: [...] Eg stod på berget.

Ivar: Eg følte eg var ein ... eh ... Var på ein måte vekke frå det ...

Vilde: Ja.

Ivar: I min eigen båt, og såg heile handlinga sjølv, liksom. Det var det eg tenkte.

Miriam: Følte meg som ein tredjemann i storyen, liksom.

Live: Ja, eg følte eg stod på berget, men òg at liksom eg såg på biletet. At eg ... Eg følte ikkje at eg var ein av personane, men at eg liksom ... Var der.

Miriam: Eg følte at eg, sånn, sit i min eigen båt, men eg, på ein måte, veit situasjonen til begge to.

[...]

Miriam: Og eg skjønar kva som skjer hos begge to.

Vilde: Likar at me har fått så tydelege bilete fram (ler); det er interessant.

Informantane får mellom anna spørsmål om det å ikkje kunna ro har noko relevans for oss i dag. Live svarar at det alltid vil vera relevant i samfunnet: «[...] og det å ikkje veta

kven som slit og kven som klarar seg og kven som ikkje gjer det». Ho seier òg at ho føler det handlar om sjølv-mord: «Men dei som ikkje kan ro, blir jo soge ned i berget. Som eg ser på som, liksom, ja, då ... Dei klarte det ikkje, dei døydde, liksom». Vilde ser det frå han som står på berget sitt perspektiv, og seier at ein ikkje veit kven av dei ein har rundt seg som har det vondt, og kva ein eventuelt kan gjera for at dei skal ha det betre. Miriam og Live formulerer det slik:

Miriam: Alle sånne tabutema, det er på ein måte ... Altså, sei viss du føler på ein sånn mørk følelse, så er det ikkje kanskje det første du skrik ut til alle saman. Og heller sånn, sei viss, for eksempel, nokon er lesbisk eller homo eller noko sånt, så er jo heller ikkje det noko du står og skrik ut. Så det er heller den uvissheita om folk rundt deg – om kva dei føler på, eller kva, liksom ... Kva dei tenker på.

Live: Eg føler det handlar mykje om ... Og, liksom, sjølv-mord. At det, fordi det med å ikkje ... Det å ro føler eg liksom er på ein måte symbolet på å komma seg ut av tunge perioden. Men dei som ikkje kan ro, blir jo då soge ned i berget. Som eg ser på som, liksom, ja, då ... Dei klarte det ikkje, dei døydde, liksom.

Live og Miriam seier at det å kunna setja seg inn i situasjonen i diktet kan vera forfattaren sin intensjon med teksten:

Live: Mm. Det du sa no om at diktet får deg til å plassera deg sjølv, det er, altså ... Det føler eg er heile poenget med diktet òg, at, eh ... Forfattaren gir lesaren liksom moglegheita til å liksom setja seg sjølv inn i situasjonen til personen i diktet slik at ein kan også finna ut ting om, liksom ... Korleis ein sjølv har det òg, på ein måte?

Miriam: Eg føler nesten at forfattaren inviterer deg til å sjå på diktet på ein empatisk måte med éin gong på grunn av at når du kan setja deg sjølv ein heilt eigen plass, så lever du òg heilt inn i situasjonen på ein heilt annan måte.

Når informantane får spørsmål om dei hadde noko oppleving i møte med diktet – om det var noko som treffe dei då dei las det, er det fleire som svarar. Live trur dette er noko alle kan kjenna seg igjen i: «Eg trur jo alle kan kjenna seg igjen, liksom, i å ha mørke, liksom – å prøva å komma seg ut av noko som er kjipt?». Vilde kommenterer kjensla av å lesa diktet, og korleis inntrykket av diktet endra seg i samtalen:

Vilde: Eg føler på ein måte – dess meir me snakka om diktet, dess meir forståeleg blei det, og dess meir ... Eg begynte å lika det meir og meir dess meir me ...

[...]

Vilde: Eh ... Føler på ein måte – det er ein annan følelse det gir å liksom lesa det sånn éin gong gjennom – det er ein veldig spesiell følelse. Men det å snakka om det slik me har gjort no, det gir på ein måte eit heilt anna inntrykk av diktet enn det det gjer når du les det første gongen, på ein måte, då.

4.4.3 Metaperspektiv: «Nei, eg har aldri sete meg ned og diskutert eit dikt før»

I starten av fokusgruppeintervjuet får informantane spørsmål om korleis dei starta tolkinga av diktet i loggane sine, og korleis dei synest loggane fungerte. Fleire av informantane kommenterer at dei var opptekne av den konkrete handlinga i diktet då dei skreiv loggane, og ikkje kva det eventuelt kunne bety. Miriam formulerer det slik:

Altså, eg tenkte at dette her er ein reell situasjon, liksom. At ok, står der og føler på synd, liksom ... Kva er det, kan det vera lukka miljø, liksom? Sånne ting. Og ikkje, liksom, det kan vera eit symbol på ... Og bla, bla, bla. For då sat eg på ein måte i mine egne tankar.

Oda seier ho var oppteken av kva kjensle ho fekk av å lesa diktet. Vilde kommenterer at ho fekk eit mykje betre bilete av diktet då den litterære samtalen byrja. Ivar seier at tolkinga hans endra seg frå loggen til den litterære samtalen. I loggen var han oppteken av kva som skjedde i diktet, ikkje kva som var meininga med det: «[...] Det første eg tenkte då eg las diktet, var jo å prøva å finna ut kva som skjedde», «Ikkje kva som var meininga med det» og «Eller kva som skjer, liksom? Det var eigentleg nesten berre det eg tenkte i byrjinga».

På spørsmål om loggane var nyttige verktøy i den litterære samtalen, seier fleire av informantane at dei ikkje såg på han på grunn av endringa i tolkinga deira: «Det eg har sagt er ikkje det som står der» (Miriam).

Elevinformantane gir tydeleg uttrykk for at den litterære samtalen var noko nytt for dei:

Vilde: Eg følte det gjekk bra? Eg veit ikkje, eg føler me på ein måte ikkje har hatt noko sånt før.

Intervjuar: Nei?

Miriam: Nei, eg har aldri satt meg ned og diskutert eit dikt før.

Vilde: Nei – (ler). Og eg merka at ... Eg likte det eigentleg veldig godt (ler)!

Både Vilde, Miriam og Ivar hevdar at dette var ein ukjend måte å jobba med eit dikt på.

Miriam seier det slik: «Eg føler eg har berre fått ut, liksom, tankar om ... Som eg ikkje visste eg kunne ha, liksom» og «Altså, eg har aldri sett eit dikt sånn som dette her».

Miriam kommenterer òg forskjellen frå eiga lesing til den litterære samtalen: «Eg føler liksom når du les gjennom diktet, så les du det. Men når du snakkar om det så set du liv i det, på ein måte, då».

Sjølv om elevane ikkje har fått spørsmål om det, seier dei at dei hadde meistra diktanalyse langt betre om slike samtalar hadde vore vanleg praksis:

Miriam: Altså, skulle me gjort ein diktanalyse på denne her måten på ein prøve, så hadde det jo blitt ti gongar betre.

Vilde: Ja.

Ivar: Ja, det hadde det.

Vilde: Ja, for eg føler liksom me høyrer, av og til sånn når du les noko, er det vanskeleg å forstå heilt kva du tenker, men når andre kanskje set ord på det, så er det berre sånn: Å, ja, det var det eg òg tenkte om diktet, men eg klarte liksom ikkje heilt å setja fingeren på det, på ein måte?

Live: Veldig einig. Altså, sånn som det med at det var to personar, i byrjinga så tenkte eg sånn at: Ja, greitt, det er same personen i forskjellige fasar, eh ... Men det gav jo mykje større innblikk å få høyra at liksom fleire tenkte liksom to forskjellige, og at liksom det er kontrastane mellom dei, eller likskapen – ikkje at det er liksom same personen i ulike fasar. Men, ja – heilt einig med det du seier – at sånn ... Hadde ein kunna diskutert dette på ... Altså, med andre ... Så når ein har liksom diktanalyse, så ... Så får ein jo mykje betre forståing sånn som Vilde seier. Berre at ein klarar ikkje heilt å setja fingeren på ting sjølv heilt alltid.

Vilde meiner òg at litterære samtalar burde hatt større plass i norskfaget: «Me kunne fått veldig mykje betre ut av sånn som dette i norskundervisninga, føler eg. Eg synest me skulle hatt det meir, eg».

5 Drøfting av funn

5.1 Innleiing

I dette kapittelet drøftar eg funna i det samla datamaterialet med utgangspunkt i forskingsspørsmåla mine. I førre kapittel har eg presentert datasetta kvar for seg. I denne delen ynskjer eg, med eit hermeneutisk perspektiv som utgangspunkt, å trekka linjer mellom dei tre datasetta. Eg vil basera drøftinga på teoretiske perspektiv slik dei blir presenterte i teorikapittelet.

5.2 Kva kjenneteiknar tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen om diktet?

5.2.1 Elevane som deltakarar i den litterære samtalen

Gourvenec (2016b) hevdar elevdeltaking i litteraturundervisninga i seg sjølv fordrar engasjement. Fleire av elevane i denne studien uttrykkjer ei positiv haldning til deltakinga i den litterære samtalen. Informantane har likevel ulik grad av deltaking. Det er Miriam og Vilde som deltek mest med høvesvis 46 og 38 replikkar kvar. Live har 22 replikkar, Ivar har ni og Oda sju. Læraren prøver å inkludera Oda meir i samtalen, men dette lukkast berre delvis. Ivar bidrar i nokon grad, men har låg deltaking når gruppa utforskar meininga i diktet. Han er mest oppteken av den konkrete handlinga – kva som går føre seg. Dette held han fast ved gjennom den litterære samtalen.

Graden av deltaking i den litterære samtalen kan sjåast i samanheng med litterær kompetanse (Hennig, 2019). Det er Miriam, Vilde og Live som er mest aktive i den litterære samtalen. Det er òg desse elevane som nyttar fagspråk. Ivar og Oda nyttar ikkje metaspråk i det heile. Litterær kompetanse kan mellom anna komma til uttrykk ved bruk av metaspråk, men engasjement i den litterære samtalen kan òg vera uttrykk for litterær kompetanse (sst., s. 92 og 93). Ivar og Oda kan dermed seiast å visa låg grad av litterær kompetanse i den litterære samtalen om diktet. Den låge graden av deltaking kan òg peika mot at desse elevane viser lite fagkunne då dei i liten grad gir uttrykk for lesinga si av diktet (sst., s. 81). Miriam, Vilde og Live viser seg som engasjerte deltakarar i den litterære samtalen. Deltakinga og engasjementet deira kan reknast som god fagkunne og vera eit uttrykk for god litterær kompetanse.

Dersom ein ser nærare på samanhengen mellom deltaking og bruk av metaspråk, kan ein moglegvis òg sjå deltakinga i samband med litteratursosiologiske forhold (Hennig, 2019, s. 92). Informantane som deltek mest, opplever kanskje samanheng mellom diskursen dei møter heime og på skulen. Det er likevel ikkje noko grunnlag for å hevda dette på

bakgrunn av denne studien. Når Gee (2012) ser sekundærdiskursen i samanheng med literacy, kan ein tenkja seg at elevane med høgast grad av deltaking òg har høgast grad av litterær kompetanse – noko som er med å mogleggjera deltakinga.

Det kan vera interessant å sjå nærare på Ivar i denne samanhengen. Basert på det vesle han seier i den litterære samtalen, ser tolkinga hans ut til å vera nokså statisk; han er oppteken av det konkrete i diktet gjennom heile samtalen. I fokusgruppeintervjuet gir likevel Ivar uttrykk for at den litterære samtalen endra tolkinga hans. Sjølv om den individuelle tolkingsprosessen ikkje står i fokus i denne studien, kan Ivar vera ein tankekross knytt til yrkesutøvinga i norskfaget. Det kan vera vanskeleg å få innsikt i kva som skjer i møtet mellom eleven og teksten, og den litterære kompetansen til eleven (Hennig, 2019, s. 79). Dersom observasjonen av den litterære samtalen hadde vore det einaste datamaterialet i denne studien, kunne ein på bakgrunn av den låge deltakinga og kommentarane til Ivar hevda at han ikkje utvikla tolkinga si av diktet i særleg grad. Dette kan òg indikera at han viser låg litterær kompetanse.

Ivar sitt metaperspektiv på den litterære samtalen i fokusgruppeintervjuet viser likevel at Ivar sjølv opplever ei utvikling i eiga tolking – noko som understrekar moglegheitsrommet i den litterære samtalen. Å gjera nytte av litterære samtalar i norskundervisninga, kan slik sett vera uttrykk for ein litteraturdidaktikk som tek høgde for ulike utgangspunkt og nivå, slik Penne etterspør (2012, s. 56). Samtalen er eit godt utgangspunkt for øving og utvikling av litterær kompetanse (Hennig, 2019, s. 81). Ivar si oppleving av eiga utvikling kan støtta Kjelen sitt syn på at litterær kompetanse må tileignast i fellesskap (2018, s. 4). Medelevarane til Ivar hjelper han på vegen mot den næraste utviklingssona si i den litterære samtalen (Vygotskij, 2001, s. 166). Dei fungerer som «kvalifiserte andre» og er, slik Gourvenec hevdar, sentrale i utviklinga av ei djupare forståing av diktet (2016a, s. 16). Når elevar opplever konflikt mellom primær- og sekundærdiskursen, treng dei hjelp til å lesa ein skjønnlitterær tekst (Penne, 2010, s. 36).

Vilde skil seg ut ved å bruka mest fagspråk i den litterære samtalen. Ho er aktiv og engasjert, og har samla sett nest flest replikkar av deltakarane. Sidan logg 1 har hyppigast førekomst av metaspråk, kan det tenkjast at denne loggen tilhøyrer henne. I fokusgruppeintervjuet kommenterer Vilde at ho fekk eit mykje betre bilete av diktet via den litterære samtalen. Kommentaren hennar viser at ho leita etter samanheng mellom verkemiddel, og effekten av dei, allereie i loggen. Ho seier ho var «rett på» kva diktet handla om i loggen, men at den litterære samtalen utvikla forståinga hennar vidare. Vilde viser god litterær kompetanse og utøving av fagkunne i den litterære samtalen. Ein kan

tenkja seg at tilgangen hennar på fagspråk tryggar henne som deltakar i den litterære samtalen. Sjølv om Wilde er aktiv og nyttar mest fagspråk, har ho likevel ei oppleving av at samtalen var utviklande for forståinga hennar av diktet. Deltakarane i gruppa fungerer dermed som «kvalifiserte andre» òg for henne – noko som understrekar potencialet for utvikling for deltakarane i den litterære samtalen.

Sjølv om Ivar ikkje er særleg aktiv i samtalen, opplever han sjølv ei endring i korleis han tolkar diktet. Ein kan dermed tenkja seg at han ikkje hadde kome vidare frå det konkrete nivået dersom han individuelt skulle skriva ei dikttolking av «Det ror og ror». Det same gjeld Miriam som òg er tydeleg på at samtalen førte til ei utvikling av tolkinga hennar. Elevane ser ut til å oppleva ei vidareutvikling av tolkingane sine uavhengig av kva nivå dei er i: «Ethvert barn kan gjøre mer når det for hjelp enn det kan klare på egen hånd – men bare innenfor de grensene dets eget utviklingsnivå setter» (Vygotskij, 2001, s. 166).

Kallestad og Røskeland (2020) sitt ønske om ei estetisk orientering knytt til omgrepet literacy kan vera aktuelt å sjå nærare på i samanheng med den litterære samtalen. Når Ivar kommenterer ei utvikling i forståinga av diktet, kan det peika i retning av ei oppleving i møte med teksten. Oda seier ho får ein mørk følelse av å lesa diktet – noko som òg kan knytast til eit estetisk perspektiv. Ivar og Oda viser likevel utfordringa som ligg i språkleggjinga av opplevinga. Språkleggjinga er ein del av å visa fagkunne i norskfaget. Fagkunne inneber å kommunisera lesinga vår til andre, og å gå i dialog med andre lesarar (Hennig, 2019, s. 81). I dette perspektivet kan ein hevda at Ivar og Oda viser låg grad av fagkunne i den litterære samtalen.

Ivar og Oda si låge deltaking og manglande språkleggjing må likevel òg sjåast i samanheng med manglande erfaring med litterære samtalar i norskfaget. Når Hennig hevdar litterære samtalar «blir det viktigste hjelpemiddelet for å få et bilde av elevenes litterære faglighet» (2019, s. 92), er det sentralt å undersøka den *faktiske* praksisen av slike samtalar i skulen. Utøving av fagkunne i ein litterær samtale krev erfaring med dialogar om skjønnlitteratur. Dersom ein ser litterær kompetanse som uttrykk for både fagkunnskap og oppleving, må elevane få trening i språkleggjinga av litterær kompetanse. Det er samstundes viktig å påpeika at Ivar og Oda si låge deltaking òg kan ha samanheng med andre faktorar – til dømes sosiale forhold eg ikkje har kjennskap til, eller innsikt i, i denne studien.

Elevane uttrykkjer at den litterære samtalen trygga dei i tolkingane deira og opna for eit djupare tolkingsperspektiv i møte med diktet. Nokre av informantane kommenterer òg at samtalen gjorde det lettare å stola på eigne tolkingar, og at samtalen bidrog til at dei fekk

nye perspektiv på diktet. Dette kan understreke internaliseringa og imitasjonen i den litterære samtalen; elevane opplever å læra av dei andre deltakarane (Hoel, 2001, s. 285; Tengberg, 2011, s. 275 og 311).

5.2.2 Den litterære samtalen som moglegheitsrom

5.2.2.1 Dialogisk interaksjon

Dialogen i den litterære samtalen er i stor grad prega av spørsmål. Å stilla spørsmål til teksten kan reknast som ein grunnleggjande lese- og tolkingsstrategi. Elevane stiller direkte spørsmål til gruppa, og formulerer ofte eigne tolkingsforslag som spørsmål. Spørsmåla kan bety at elevane testar hypotesane sine, men dei kan òg sjåast som uttrykk for undring og utforsking i lesinga av diktet. Dialogen i den litterære samtalen kan karakteriserast som ein indre overtydande diskurs fordi han er prega av eigne utprøvingar av tolkingar (Igland & Dysthe, 2001, s. 122). Spørsmålsformuleringane i den litterære samtalen kan òg sjåast som eit uttrykk for at elevane inviterer motstemmer inn i tolkingsfellesskapet. Dette kan indikera at dei aksepterer medelevane sine stemmer i samtalen (Sommervold, 2011, s. 34). Denne forståinga kan underbyggjast med responsen elevane gir på læraren sine spørsmål i den litterære samtalen. Dei er eksempelvis lite interesserte i forntrekk og litteraturhistorisk plassering. Aksepten og interessa for medelevane sine stemmer kjem òg tydeleg til uttrykk i fokusgruppeintervjuet når Vilde tek initiativ til å spørja kor dei andre elevane såg føre seg at dei var då dei las diktet.

Bakhtin hevdar forståinga vår er avhengig av respons (1981, s. 282). Informantane si deltaking i den litterære samtalen kan sjåast som ein respons til teksten. Funna i observasjonen av den litterære samtalen viser at responsen deira er med å auka forståinga av diktet. I det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet gir elevane tydeleg uttrykk for at tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen auka forståinga deira. Dialogen er dermed sentral for læringa, forståinga og meiningsskapinga i møte med teksten (Dysthe, 2001, s. 108): «det er 'vi' som skaper meining» (Dysthe, 1995, s. 64). Elevane skapar meining saman, og gir mellom anna uttrykk for at samtalen opnar for å stola meir på eigne tolkingar fordi andre tenker det same som dei.

I fokusgruppeintervjuet kommenterer elevane forskjellen mellom innhaldet i loggane og tolkinga dei kom fram til i den litterære samtalen. Når dei skildrar utviklinga frå det konkrete perspektivet i loggane til utforskinga av det symbolske i den litterære samtalen, kan dette vera eit uttrykk for dialogisk forståing (Dysthe, 2001, s. 112). Elevane sine ytringar i den litterære samtalen er til i samanhengen, og deltakarane utviklar forståinga si

som ein konsekvens av tolkingsfellesskapet. Det er dermed ein dialogisk interaksjon mellom dei ulike stemmene i gruppa (Dysthe, 1995, s. 66). I følgje Sommervold kan dialogisk interaksjon opna opp for ny innsikt og forståing i møte med ein skjønnlitterær tekst – noko den litterære samtalen i denne studien er eit døme på (2011, s. 35).

Elevane sine ulike erfaringar er eit grunnlag for tolkinga og forståinga deira av «Det ror og ror» (Langer, 2017, s. 63). Når elevane opplever at den litterære samtalen utviklar forståinga deira, kan det vera eit uttrykk for at dialogen i gruppa bidrar til ei veksling av førestillingsverder. Dette viser seg mellom anna i måten elevane skiftar mellom å sjå nærare på del og heilskap på i diktet (Hennig, 2019, s. 156). Samtalen rundt betydninga «lam av synd» er eit døme på dette. Miriam og Vilde seier at det handlar om ein som ikkje gjer noko, mens Live viser overføringsverdien og symbolikken i det å vera lam av synd: «Men eg føler òg at det kan vera to forskjellige reaksjonar å reagere på vanskelege tider, då». Svaret læraren får når han spør om kva «berget syg» betyr, kan òg tena som eit døme på vekslinga mellom del og heilskap. Her beveger tolkinga seg frå ei konkret forklaring av orda til ei meir symbolsk forståing, og såleis ei djupare meining i diktet: «At det søkk?» (Ivar), «Er det ikkje meir at det sig?» (Miriam) og «At det liksom er eit symbol for dei som er på botn, då – sidan det på botnen er jo berg» (Live). Live er særleg oppteken av symbolikken og overføringsverdien i diktet, og det er ofte ho som bidreg med å vidareutvikla tolkingane til gruppa.

Den litterære samtalen viser likevel at elevane ikkje alltid har like god forståing for dei konkrete delane i diktet. Dei kjem til dømes ikkje tydeleg fram til kva det faktisk betyr at berget syg. Når Miriam kommenterer at ho synest «Ingen veit botnane i angest sjø» er forvirrande, kan det visa at ho ikkje forstår kva det handlar om. Vilde er òg einig i at denne verselinja var vanskeleg å forstå: «Ja, den òg, eg berre – det er ikkje ei setning!». Live ser ein overføringsverdi i innhaldet, og viser dermed døme på ei overordna forståing av tematikken i diktet. Den tidvis manglande forståinga av dei ulike komponentane i diktet kan likevel påverka den heilskaplege forståinga (Gourvenec, 2016a). Det kan sjå ut til at elevane treng trening i å setja ord på kva som faktisk skjer i diktet. Ei heilskapleg tolking inneber ei veksling mellom del og heilskap. Når elevane manglar forståing og formulering av det konkrete nivået, vil dei òg mangla rotfeste til tolkingane sine. Vilde viser likevel ei forståing for samanhengen mellom det konkrete og symbolske nivået når ho kommenterer at gjentakinga i diktet gjer det lettare å finna budskapet i teksten.

I det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet gjer Live greie for vekslinga av førestillingsverder når ho kommenterer at blandinga av synspunkt og tankar fører til ei

utvikling i tolkinga: «Ein set mange lause endar saman til det blir eit stort nettverk, då». Kommentaren til Live understrekar at vekslinga mellom ei analytisk og distansert lesing fører til ei vidareutvikla førestillingsverd (Langer, 2017, s. 43).

Elevane er opptekne av å finna meininga i diktet dei har lese. Når elevane stig ut av teksten for å trekka parallellar til eige liv og verkelegheit, kan det sjåast som eit uttrykk for meiningsskaping (Hennig, 2019, s. 157). Miriam sin kommentar om at den litterære samtalen sette liv i diktet, kan belysa utviklinga i tolkingsprosessen frå logg til litterær samtale. Engasjerte lesarar finn relevans i teksten og vekslar gjerne lett mellom ulike førestillingsverder i møte med ein tekst, mens andre treng hjelp til denne vekslinga (sst., s. 156). Tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen ser ut til å auka opplevinga av meining og relevans.

Tolkingsutviklinga i den litterære samtalen byggjer mellom anna på dei ulike perspektiva og erfaringane elevane bidreg med i samtalen. Slik Gourvenec ser det, er dialogen ein sentral del av meiningsskapinga i norskfaget (2016a, s. 2). Elevane i denne studien skapar mellom anna meining ved å finna referansar til eige liv i diktet. Dette kan gjerne sjåast som eit uttrykk for ei førestillingsverd – elevane er opptekne av relevans i lesinga si. I den litterære samtalen kjem denne relevansen særleg til uttrykk gjennom fokuset på psykisk helse. Det aukande fokuset på psykisk helse i skulen og media kan tenkjast å vera ein slags felles referanse, eller ei felles, lett tilgjengeleg, førestillingsverd. Ved å samanlikna eiga verkelegheit og det som går føre seg i diktet, viser elevane òg evne til å setja seg inn i andre menneske sine livssituasjonar knytt til det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap i LK20. Den skjønnlitterære teksten kan slik sett opna for samtalar som har verdi utover det reinte norskfaglege – slik Rødnes peiker på i sine studiar (2011, s. 110).

Aase (2005a) hevdar at eit tolkingsfellesskap er prega av forhandling og utprøving. Ei eventuell forhandling i den litterære samtalen kan sjåast i samanheng med elevane sine førestillingsverder (Langer, 2017). Det er fleire døme på at elevane prøver ut tolkingane sine i den litterære samtalen, men forhandlinga i samtalen kjem ikkje like tydeleg til uttrykk. Elevane sine ulike perspektiv i diktet er gjerne eit uttrykk for subjektive opplevingar snarare enn forhandling. Den låge graden av forhandling i den litterære samtalen kan kanskje relaterast til elevane sin relativt homogene bakgrunn. Dei er moglegvis vane med å nærma seg tekstar på same måte, og opplever dermed ikkje særleg grad av dissonans i tolkingsaktiviteten. Dette kan sjåast i samanheng med Fish sin teori om tillærte tolkingsteoriar innanfor eit tolkingsfellesskap (1976, s. 483). I den litterære

samtalen er det òg døme på at elevane byggjer tolkingane sine på medelevane sine tolkingar: «Eh, eg og tenker litt sånn som Vilde [...]» og «Men eg har òg eit klart inntrykk om at det er to personar, sånn som Ivar». Dette kan seia noko om det sosiale samspelet i den litterære samtalen; det er viktig å høyra til, og å vera einig med fellesskapet.

5.2.2.2 Motstand som engasjement

Iser (1972) hevdar at ein tekst må vera utforma slik at lesaren ikkje får alle svara i teksten. Lesaren må sjølv fylla dei opne stadene. Elevane omtalar dei opne stadene i teksten som noko vanskeleg dei ikkje heilt forstod. I følgje Iser er det dei opne stadene som set det imaginære i spel (1972, s. 280). Utforskinga og undringa knytt til dei opne stadene i diktet viser seg både i loggane og i den litterære samtalen mellom elevane.

Den litterære samtalen er ein ideell stad for utvikling, slik Gourvennec ser det (2016a, s. 16). Dialogen mellom Vilde, Miriam og Live på s. 54 viser mellom anna korleis elevane jobbar saman om motstanden i diktet. I utdraget er det Vilde som får hjelp av Miriam og Live i tolkinga si. Ho verkar usikker på kva som går føre seg: «Han står jo og ser på at det skjer, på ein måte?», og bekreftar Miriam sitt forslag til tolking. Live peiker på overføringsverdien og symbolikken i diktet ved å kommentera at det kan handla om menneskelege reaksjonar. Tolkingutviklinga i dialogen kan sjå ut til å innebera aktivering av eigen erfaringsbasis som utgangspunkt for utforsking av moglegheiter (Langer, 2017, s. 63). I denne sekvensen fungerer Miriam og Live som kvalifiserte andre for Vilde (Vygotskij, 2001, s. 166; Gourvennec, 2016a, s. 16). Gruppemedlemmene hjelper kvarandre inn i den næraste utviklingssona. Elevane sine metaperspektiv på tolkingprosessen viser at dei er medvitne moglegheitsrommet i den litterære samtalen, og at dei vågar å stilla seg sårbare i samtalen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163). Elevane uttrykkjer at dei treng kvarandre for å utvikla eiga forståing i møte med diktet. Utviklinga i tolkinga av diktet kjem særleg til uttrykk i overgangen frå det konkrete til det symbolske. Den litterære samtalen opnar for ei utforsking av moglegheitsrommet knytt til «Det ror og ror».

Utviklingsperspektivet er viktig i litteraturundervisninga, i følgje Aase (2005a, s. 113). Elevane må møta tekstar som byr på motstand. Funna i Sønneland (2018) og Gourvennec (2016b) sine studiar viser at vanskelege litterære tekstar kan vera grunnlag for engasjement hos elevane. I denne studien er det òg haldepunkt for at motstanden i diktet

engasjerer informantane: «Ein blir nysgjerrig når det er så mystisk setting, på ein måte» (Miriam).

Den einaste gode forma for undervisning er den som ligg føre utviklinga til eleven, i følgje Vygotskij (2001, s. 167). «Det ror og ror» kan seiast å liggja føre utviklinga til eleven, og det kan dermed tenkjast at diktet kan bidra til ei modning hos elevane. Dei opne stadene i teksten let til å engasjera elevane (Iser, 1972). Dei finn ikkje heilt ut kva diktet eigentleg handlar om – noko som ser ut til å vekka interessa deira ytterlegare. Viljen til å gå inn i dei opne stadene i teksten kan visa ein avansert lesekompetanse, i følgje Aase (2005a, s. 112). Engasjementet nokre av elevane viser i møte med diktet, kan vera uttrykk for ein motivasjon i lesinga som grunnar i motstanden i teksten. Det kan òg visa behovet for å nytta såkalla vanskelege tekstar som utgangspunkt for litterære samtalar. Penne (2010) hevdar likevel at dette ikkje alltid er tilfelle. Tekstar med motstand kan auka engasjementet hos engasjerte lesarar som har erfaring med litteratur, men engasjementet er ikkje nødvendigvis like sterkt hos ein urøynd lesar (sst., s. 120). Ivar og Oda si deltaking i den litterære samtalen kan moglegvis handla om eit lågare engasjement i møte med «Det ror og ror». Utviklingspotensialet for deltakarane i den litterære samtalen kan dermed understreka behovet for denne undervisningsforma i klasserommet.

5.3 Korleis kjem ulike lesemåtar til uttrykk i lesinga av «Det ror og ror»?

5.3.1 Individuelle leseresponsar i loggane

Kjelen (2020) hevdar ein bør ha større fokus på opplevingsaspektet i litteraturundervisninga. Individuelle lesarresponsar, avhengig av kva lesebestilling elevane får, kan gi rom for eit opplevingsaspekt. Bruken av logg i denne studien kan sjåast som ein individuell lesarrespons. Loggane til informantane viser ulike tilnærmingar til diktet som kan knytast opp mot Hennig sin presentasjon av responskategoriar (2019, s. 184-185). Det er til dømes berre seks kommentarar totalt i dei fem loggane som kan reknast som litterære vurderingar. Fleire av loggane inneheld derimot parafrasar som er knytt til personleg respons og personlege assosiasjonar (sst., s. 185). Logg 1 skil seg ut ved bruk av interpretative utsegn.

Loggane inneheld ulike lesemåtar, og gir langt på veg eit innblikk i subjektive møter med diktet. Kjelen påpeiker likevel at elevane kan styra responsen sin mot det dei reknar som forventa og mest riktig (2020, s. 46). Bruken av parafrasar i loggane kan peika mot at dei nyttar same tolkingsstrategi i møte med diktet (Fish, 1976). Dette kan mellom anna bety at informantane nyttar forventingar til sjangeren diktanalyse som utgangspunkt når dei skal

skrive loggane. Det kan tenkjast at elevane ser dei ulike delkomponentane i diktet som viktigare enn heilskapen i denne delen av tolkingsprosessen. Fokuset på analysen av diktet kan òg visa at elevane er opptekne av å svara rett, og dermed vel ei strategisk haldning i tolkinga si. At elevane sjølve gir uttrykk for at den litterære samtalen opna for ei anna utforsking og forståing av diktet, kan styrka denne hypotesen. Aase hevdar opplevinga av testing kan trua utforskinga og undringa i møte med ein skjønnlitterær tekst (2005a, s. 110). På ei anna side inneheld loggane fleire spørjeformuleringar som indikerer nettopp undring og utforsking – sjølv om spørsmåla er tett knytte opp mot verselinjene i diktet.

5.3.2 Efferent lese måte: analytiske lesingar av diktet

I følgje Penne (2010) er elevane avhengige av eit analytisk metaspråk i møte med litteraturen i skulen. Penne ser metaspråket i samanheng med språkleg makt (2010, s. 29). I denne studien kan det sjå ut til å vera ein samanheng mellom informantane som deltek mest og bruken av metaspråk. Skarstein (2013) hevdar ein treng eit metablikk for å kunna tolka tekstar tilfredsstillande. Metablikket inneber å ha eit analytisk metaspråk som hjelper elevane til å skilja mellom seg sjølve og teksten (sst., s. 268). Elevane i denne studien tek i stor grad utgangspunkt i seg sjølve i tolkinga av diktet. Dei nyttar subjektive kjensler og erfaringar for å forklara kva som skjer. Frasa «eg føler» er nytta 20 gongar i den litterære samtalen når elevane skal tolka diktet: «Det er veldig tydeleg at det er dumme ting det handlar om, liksom, eller eg føler det då» (Vilde), «[...] men samtidig så føler eg ikkje at, liksom, det er tydeleg om kven det, liksom, er sentrert rundt» (Miriam) og «Altså, eg føler at det handlar om menneskelege problem [...]» (Live). Kvardagsspråk som «føle» og «synes» er døme på manglande tolkingsmodus, slik Skarstein ser det (2013, s. 295). Elevane i denne studien viser at dei finn relevans til eigne liv i diktet, men dei har utfordringar med å forklara kvifor.

Det er lite bruk av fagomgrep òg i fokusgruppeintervjuet. Det er berre Vilde som brukar fagomgrep (om enn ikkje korrekt) knytt til diktanalyse nokre stader: «Eg var eigentleg ganske rett på andre vers ...» og «Var ein metafor for at ...». Sjølv om Vilde nyttar mest fagspråk, viser Live ofte djupare tolkingar av diktet. Dette viser kompleksiteten i tolkingsaktiviteten; ein tolkar ikkje nødvendigvis betre sjølv om ein har tilgang på eit metaspråk.

Når elevinformantane får spørsmål om bruken av analyseverktøy i tolkingsarbeidet, seier dei at dei ser det som ein omveg i møtet med diktet. Vilde formulerer det slik: «Eg føler kanskje ikkje det er det me bryr oss om med det første når me les. Me vil finna meininga

viss me skal bry oss om eit dikt». Vilde sin kommentar kan sjåast i samanheng med Rosenblatt sin kritikk av den dominerande efferente lesemåten i skulen (1983, s. 27). Miriam sin kommentar understrekar at ho ser den estetiske lesemåten som mest interessant i møte med diktet: «Ein blir nysgjerrig når det er så mystisk setting, på ein måte. Og då vil ... Gidd ikkje eg å sitja her å sjå om eg ser noko som rimar i staden for å finna ut kva det er som går føre seg her, eigenleg?». Dette kan òg seia noko om elevane sine motiv for å lesa diktet, og kva erfaringar elevane har med seg inn i lesinga (Langer, 2017, s. 66 og 67). Dersom ein ser nærare på ytringane til Vilde og Miriam i lys av Langer (2017) sin teori om førestillingsverder, kan det sjå ut til at den analytiske fasen ikkje interesserer elevane i særleg grad. Når Vilde likevel kommenterer at analyseverktøy ikkje er *det første* dei bryr seg om når dei les, kan det vitna om ei bevisstheit om at meininga i teksten byggjer på ei utforsking av ulike lesemåtar og førestillingsverder.

Trass læraren sitt forsøk på å få elevane til å setja diktet inn i litteraturhistorisk samanheng, er det ingen som gjer noko forsøk på å plassera diktet litteraturhistorisk. Då modernismen blir gjennomgått på vårsemesteret i VG3, og denne datainnsamlinga blei gjennomført i starten av skuleåret på VG3, har ikkje elevane hatt om modernismen som litterær periode når datainnsamlinga går føre seg. Dette betyr nok at dei har avgrensa kunnskap om modernismen. Elevane har likevel hatt om litterære periodar i VG2, og det er slik sett interessant at dei vel å sjå vekk frå ein litteraturhistorisk kontekst i tolkinga av diktet. Valet om å ikkje sjå nærare på den litteraturhistoriske perioden kan seia noko om manglande kompetanse om litteraturhistoria, men det kan òg tenkjast at elevane vel vekk denne delen fordi dei ikkje finn det relevant eller interessant å snakka om. Ein kan kanskje tenkja seg at dette heng saman med forventinga om å finna subjektiv relevans i teksten, og at den litteraturhistoriske konteksten dermed blir oppfatta som irrelevant (Smidt, 1989, s. 33). Ein kan òg tenkja seg at kunnskap om litteraturhistorisk kontekst er uttrykk for ein del av norskfaget som gjerne er tettare knytt til testing. Tolking og litteraturhistorisk kontekst kan slik sett illustrera ulike kompetansefelt i faget som elevane ikkje nødvendigvis ser i samanheng med kvarandre.

Sjølv om elevane ikkje plasserer diktet litteraturhistorisk, kommenterer Vilde og Miriam at forfattaren ynskjer at dei skal kjenna seg igjen i diktet. Dette viser at elevane nyttar ein forfattarorientert lesemåte, og dermed er opptekne av å setja diktet inn i ein slags kontekst. Det kan òg sjåast som at elevane er opptekne av å finna den «riktige» tolkinga av diktet – det forfattaren har tenkt.

Manglande metaspråk og kunnskap om litteraturhistorisk kontekst kan vera eit uttrykk for låg litterær kompetanse. Engasjementet elevane viser i tolkinga må likevel reknast som eit uttrykk for litterær kompetanse. Elevane forventar ei meiningsskaping i lesinga av diktet. Dei forventar at diktet er relevant for eigne liv, og vel vekk det dei ser som unødvendige hinder på vegen. Denne studien viser at elevane treng øving i språkleggjeringa dialogen knytt til skjønnlitterære tekstar krev.

5.3.3 Estetisk lese måte: opplevingsbasert lesing

5.3.3.1 Meiningsskaping som engasjement

Sønneland peiker på bruken av utfordrande tekstar i litteraturundervisninga som grunnlag for engasjement (2018, s. v). Det kan sjå ut til at motstanden i «Det ror og ror» engasjerer informantane i denne studien. Dei kommenterer fleire gonger at dei ikkje veit kva som skjer i diktet fordi det aldri kjem tydeleg fram: «Altså, du heng deg jo veldig opp i dette her med at ingen veit kven som ikkje kan ro. Altså, at ikkje du ..., for det første at du ikkje veit kva som eigentleg skjer, for det kjem aldri tydeleg fram» (Miriam). Live seier at det mystiske i diktet skapar gjenkjenning: «Litt sånn mystisk, men samtidig gjenkjennbart, på ein måte». Motsetnaden mellom det mystiske og gjenkjennelege kan tenkjast å vera eit uttrykk for det useielege i diktet, slik Welhaven formulerer det. Elevane merkar at det er noko i diktet dei ikkje får tak i. Det mystiske kan vera gjenkjenneleg fordi det er vanskeleg – det er eit bilete på livet sjølv. Gjenkjenninga kan òg vera knytt til det mystiske som opne stader i teksten, og dermed handla om elevane si aktivering av eigne erfaringar i lesinga (Iser, 1972).

Elevane sitt fokus på gjenkjenning kan sjåast som eit uttrykk for estetisk lesing. Det gjenkjennelege i teksten ser ut til å engasjera elevane i den litterære samtalen, men det er ikkje like tydeleg i loggane. Gjenkjenninga i diktet kjem mellom anna til uttrykk i behovet for å plassera seg sjølv i teksten. Oda er den einaste som kommenterer at ho ikkje plasserte seg ein bestemt stad då ho las diktet. Sett i samanheng med den låge deltakinga Oda har, kan dette indikera at ho ikkje har ei særleg oppleving i lesinga av diktet. Kommentaren hennar om kjensla i diktet kan likevel peika i ei anna retning.

Resten av gruppa plasserer seg mentalt på ulike stader når dei les diktet, men dei fleste ser føre seg at handlinga er knytt til ein stad dei kjenner godt – til dømes på hytta. Dei ulike plasseringane engasjerer elevane: «Likar at me har fått så tydelege bilete fram (ler); det er interessant» (Vilde). Miriam seier òg at ho identifiserer seg med ulike synsvinklar i diktet: «Eg følte at eg, sånn, sit i min eigen båt, men eg, på ein måte, veit situasjonen til begge to

[...] Og eg skjønar kva som skjer hos begge to». Fleire av elevane tak i ein konkret situasjon som forklaring på tematikken i diktet: «For viss du står på natta og ser utover noko som berre er sjø, så står du ... Det ser på ein måte litt håplaust ut, fordi at du veit ikkje kva som er framfor deg».

Å plassera seg sjølve i teksten kan vera eit uttrykk for innleving og oppleving i lesinga av diktet. Elevane opplever at diktet har noko å seia for dei, og at tematikken er relevant for liva deira (Rosenblatt, 2005, s. 66). Fokuset på kjensler både i loggane og i den litterære samtalen indikerer ei opplevingsbasert tilnærming til diktet. Det kan sjå ut til at elevane opplever subjektiv relevans i diktet fordi tematikken har ein overføringsverdi for dei (Smidt, 1989): «Alt dette får meg til å tenke på menneskelige problem. Selve livet, og det å 'ro gjennom mørke tider'?». Elevane snakkar mellom anna om kva teksten har å seia for oss som menneske. Det er fleire passasjar i tolkinga til informantane der dei trekk parallellar mellom diktet og egne liv og erfaringar (Smidt, 1989). Kommentaren til Vilde kan peika mot at elevane ser overføringsverdien som det viktigaste i tolkinga av diktet: «Me vil finna meininga viss me skal bry oss om eit dikt». Kommentaren kan òg visa at Vilde har ei formeining om kva som motiverer ho som lesar.

Informantane tek utgangspunkt i egne kjensler og erfaringar når dei tolkar diktet i den litterære samtalen. Dei snakkar om såre, menneskelege erfaringar – om å vera redd, ha angst, ikkje bli sett, ha ynskje om å ikkje leva lengre og liknande. Dette kan, som tidlegare nemnd, tenkjast å vera uttrykk for ei felles førestillingsverd. Fleire av informantane stiller seg nokså sårbare i denne samtalen: «Og derfor så kan det vera at du berre ror og ror og ror i det, liksom, fram til du berre må gi opp for det blir for mykje» (Miriam). Miriam si forklaring av handlinga i diktet viser innsikt i korleis det er å ha det vanskeleg. Ho undrar seg mellom anna over om personen i diktet søker mot mørket sjølv, eller om det er mørket som overmannar han. Ho overfører det å ikkje kunna ro til psykisk helse: «[...] me kan sitja her, og me veit ikkje korleis me andre har det liksom» og «Det er jo så lett å berre lukka det inne, på ein måte». I det første dømet nyttar Miriam «me», og let det dermed handla om gruppa. Elevane snakkar ikkje direkte om personlege erfaringar, men vel å generalisera. Dei nyttar til dømes «du» i staden for «eg» som pronomen, og distanserer seg dermed språkleg frå temaet dei snakkar om. Generaliseringa kan òg sjåast som eit forsøk på å distansera seg frå teksten. Skarstein hevdar likevel at distansering frå teksten krev eit analytisk metaspråk (2013, s. 150).

Vilde er den av informantane som gir tydelegast uttrykk for ei estetisk oppleving i møte med diktet i den litterære samtalen. Ho skildrar opplevinga som noko sanseleg og fysisk:

«For eg føler det er eit sånt dikt du les, også får du på ein måte litt sånn, eg veit ikkje, frysningar av å lesa det, liksom». I det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet får ho eit oppfølgingsspørsmål om denne opplevinga. Ho svarar: «Ja, eg likar dikt (ler)». I den vidare forklaringa av opplevinga viser ho òg til eigne kjensler i lesinga av diktet:

[...] Føler på ein måte – det er ein annan følelse det gir å liksom lesa det sånn éin gong gjennom – det er ein veldig spesiell følelse. Men det å snakka om det slik me har gjort no, det gir på ein måte eit heilt anna inntrykk av diktet enn det det gjer når du les det første gongen, på ein måte, då.

Vilde er ein aktiv deltakar i den litterære samtalen som viser høg litterær kompetanse i form av sjangerbevisstheit og kunnskap om tekst og tolking. Dette kan bety at eleven har brei erfaring med tekst, og at ho opplever korrelasjon mellom diskursane heime og på skulen (Penne, 2010, s. 33). Kommentaren hennar ovanfor viser eit innsiktsfullt metaperspektiv på dei ulike delane i tolkingsprosessen. Ho viser bevisstheit om samanhengen mellom oppleving og tolking.

5.3.4 Lesing som transaksjon

Rosenblatt skildrar lesing som ein transaksjon mellom tekst og lesar (2005, s. 9). Lesaren si aktivering av intellektuelle og kjenslemessige prosessar skapar mening i teksten (sst., s. 25). Transaksjonen inneber ei veksling mellom ulike lesemåtar av ein tekst. Langer (2017) skildrar dette som ein bevegelse mellom ulike førestillingsverder. Ulike førestillingar i møte med teksten kan sjåast som ei utforsking som mellom anna kan knytast til Iser (1972) sin teori om opne stader i teksten. Førestillingsverdene inneber ulike måtar å utforska teksten på. Rosenblatt hevdar einsidig fokus på kontekstorienterte lesemåtar og formtrekk i ein tekst ikkje er utviklande for lesaren (1983, s. 27). Informantane ser ut til å tolka diktet med sjølve opplevinga som utgangspunkt – noko som kan forklara den låge deltakinga når læraren spør om formtrekk i diktet. Det opplevingsbaserte utgangspunktet er særleg tydeleg i den litterære samtalen. Elevane vekslar mellom ein efferent og ein estetisk lesemåte, men utforskinga og undringa i møte med teksten ser ut til å vera drivande for tolkingsaktiviteten deira. Det vanskelege eller utilgjengelege i diktet kan dermed tenkjast å generera tomme stader i teksten som dei prøver å fylla (Iser, 1972). I dette arbeidet ser dei ut til å ta tak i eigne erfaringsbakgrunnar som utgangspunkt.

I loggane er elevane i stor grad opptekne av å stilla spørsmål til kva som skjer i diktet. Fokuset på kjensler kan indikera ei oppleving i møte med diktet, men gjenkjenninga dei uttrykker i den litterære samtalen kjem ikkje like tydeleg til uttrykk i loggane. Langer hevdar utforskinga er lettare når dei får vera deltakarar i ein litterær samtale (2017, s. 67).

Elevane sitt fokus på plassering i diktet er til dømes eit uttrykk for førestilling som utforsking. Vilde viser ei tydeleg veksling mellom ulike lese måtar både i loggen, den litterære samtalen og det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet. Ho skildrar ein fysisk reaksjon i lesinga av diktet: «For eg føler det er eit sånt dikt du les, også får du på ein måte litt sånn, eg veit ikkje, frysningar av å lesa det, liksom», men er likevel oppteken av diktanalysen og innhaldet i denne. Vilde viser såleis innsikt i at opplevinga ikkje er nok for tolkinga av teksten (Penne, 2010, s. 23). Denne innsikta kjem moglegvis frå kulturen ho er sosialisert inn i.

Vilde si veksling mellom ulike førestillingsverder viser transaksjonen mellom henne og teksten. Ivar viser ikkje same vekslinga i den litterære samtalen. Han er oppteken av det konkrete i diktet, og ikkje overføringsverdien i det. Når han likevel gir uttrykk for ei utvikling i forståinga av teksten i fokusgruppeintervjuet, kan det visa at medelevane i gruppa hjelper han til å sjå ulike førestillingsverder i lesinga av diktet. Vilde si oppleving ser ut til å vera vegen inn i teksten for henne (Smidt, 1989). Ein kan likevel ikkje forventa at alle elevar har ei oppleving i møte med ein tekst (Penne, 2010). Tolkingssfellesskapet i den litterære samtalen kan vera ein sentral arena for å utvikla ein transaksjon mellom tekst og lesar.

Den estetiske lesinga kan tilby elevane gjenkjenning og erkjenning gjennom eit anna språk enn primærdiskursen deira. Motstanden i teksten krev gjerne ein aksept for det som ligg utanfor elevane sine egne erfaringar. Ein slik aksept krev utvikling av ei metaforståing og eit metaspråk; dei må snakka om det for å forstå det. Denne studien viser likevel at elevane i stor grad nyttar primærdiskursen når dei samtalar om diktet. Dei tek utgangspunkt i opplevinga si av diktet når dei snakkar saman, og forklaringane deira baserer seg i stor grad på kjensler. Dette kan peika mot at elevane har behov for å utvikla seg som medvitne språkbrukarar som har tilgang på språklege verktøy til å formidla opplevinga si (Penne, 2010, s. 127). Når elevane ikkje nyttar metaspråk for å forklara tolkingane sine, vil det hemma transaksjonen mellom tekst og lesar, slik Skarstein ser det (2013, s. 295).

Informanten som har skrive logg 1, ser ut til å ha ein tydelegare efferent lese måte i møte med diktet enn dei fire andre informantane. Vedkommande er oppteken av verkemidla som er brukte i diktet, men leitar primært etter den symbolske overføringa. Det analytiske fokuset ser slik sett ut til å opna opp for ein meir estetisk lese måte – moglegvis fordi det opnar for ei djupare forståing av diktet. Ein kan tenkja seg at metaspråket informanten nyttar, indikerer at eleven er vel kjend med sekundærdiskursen, og dermed òg gjenkjenner

sjangeren diktanalyse og metaspråket som er knytt til denne sjangeren. Den litterære kompetansen til eleven opnar dermed for ei språklegging av det estetiske møtet med teksten.

5.4 Kva er elevane sine metaperspektiv på tolkingsprosessen?

Elevane i Gourvenec (2016b) sin studie uttrykker at samarbeidet i tolkingsprosessen er viktig. Informantane i denne studien gir uttrykk for det same. Dei hevdar mellom anna at dei hadde meistra diktanalyse langt betre om slike samtalar hadde vore vanleg praksis, og dei ser ei tydeleg utvikling frå den individuelle tolkinga i loggen til den litterære samtalen. Elevane i studien til Gourvenec seier dei ynskjer å jobba individuelt med ein tekst før dei snakkar med medelevar, og at dei deretter vil ha respons frå læraren (2016b, s. 6). I min studie ser informantane i pilotundersøkinga og den faktiske datainnsamlinga ulikt på bruken av logg. Elevinformantane i pilotundersøkinga ville helst hatt loggane med seg inn i den litterære samtalen. Informantane i den faktiske datainnsamlinga gir uttrykk for at loggane ikkje var viktige som hjelpemiddel i samtalen.

Informantane skildrar den litterære samtalen som noko positivt dei ynskjer meir av i skulen. Å unngå kjensla av testing var sentralt for meg i planlegginga av datainnsamlinga. Utviklinga frå loggane til den litterære samtalen viser at elevane kjenner seg friare i samtalen enn i loggen. Miriam kommenterer at ho synest den litterære samtalen var gøy: «Eg synest det var gøy, eg, eigentleg». At elevane tilsynelatande ikkje opplever eit prestasjonspress i den litterære samtalen, kan ha samanheng med premissa som låg til grunn for deltakinga i studien. Det kan òg sjåast i samanheng med at sjangeren verkar ukjend for dei. Når dei får spørsmål om korleis dei synest samtalen gjekk, svarar dei: «Eg følte det gjekk bra? Eg veit ikkje, eg føler me på ein måte ikkje har hatt noko sånt før» (Vilde) og «Nei, eg har aldri satt meg ned og diskutert eit dikt før» (Miriam).

Det er overraskande at avgangselevane hevdar dei ikkje har hatt litterære samtalar i norskundervisninga før. Etter 12 år som deltakarar i faget, har dei nok vore med på mange litterære samtalar i klasserommet. Når dei likevel skildrar samtalen om diktet i denne studien som ei ny erfaring, kan det seia noko om kva type litterære samtalar dei er vane med å ha. Det kan til dømes henda dei ikkje er vane med å ha litterære samtalar saman med lærar i mindre grupper. Å vera deltakar i ei mindre gruppe krev gjerne meir av den einskilde deltakaren. Elevane si positive oppleving av samtalen kan bety at dei ikkje oppfatta den litterære samtalen som testarena. Elevinformantane i pilotundersøkinga sitt ønske om å ha med seg loggane i den litterære samtalen, kan vera uttrykk for at dei

opplevde samtalen som ein vurderingssituasjon. I eit slikt perspektiv kunne loggane vore noko trygt å støtta seg på når samtalen blei vanskeleg. At elevinformantane i den reelle datainnsamlinga ikkje opplevde å ha nytte av loggane i den litterære samtalen, understrekar gjerne at elevane opplevde samtalen som friteken for vurdering. Når samtalen ikkje inneber testing og bevisstheit om ein fasit, opnar det rommet for undring og utforsking.

Sjølv om rolla til læraren i denne studien ikkje er undersøkt nærare, kan det tenkjast at måten han utøver rolla si på har samanheng med elevane si oppleving av samtalen. Dette kan knytast til Langer si ytring om eit maktskifte i den litterære samtalen (2017, s. 88). Først når elevane opplever at bidra deira er viktige og verdifulle, kan samtalen bli ein verkeleg samtale mellom elevane og læraren (Aase, 2005a, s. 117).

Elevinformantane i studien til Gourvenec er frustrerte over fokuset på litteraturhistorisk kunnskap i arbeidet med skjønnlitterære tekstar (2016b, s. 11). Sjølv om læraren styrer den litterære samtalen om «Det ror og ror» i denne studien, viser ikkje elevane alltid så stor interesse for å svara på spørsmåla hans. Dei er til dømes ikkje særleg interesserte i formtrekk eller litteraturhistorisk plassering av diktet. Den låge interessa for den effrente lese måten i møte med diktet kan understreka fridomen elevane opplever i samtalen. Fokus på formtrekk og litteraturhistorisk plassering kan gjerne assosierast med testing. At elevane viser låg interesse for denne delen av lesinga, kan indikera at dei ikkje ser samtalen som ein testarena, og dermed ikkje er opptekne av fasit. Elevane si oppleving av ein litterær tekst bør ha stor verdi i norskfaget. Ein litterær samtale som rommar undring og utforsking kan vera eit godt utgangspunkt for vidare utvikling av kunnskap om formtrekk og litteraturhistorie. Denne typen litterær kompetanse kan i eit slikt perspektiv sjåast som ei hjelp for eleven til å få meir ut av lesinga si.

Den manglande interessa for formtrekk og litteraturhistorisk plassering kan òg indikera at elevane stolar på seg sjølve og tolkingane sine, og at opplevinga av teksten er utgangspunktet for tolkinga deira. Elevane nyttar i stor grad eigne spørsmål for å forhandla fram ei tolking. Dei gir slik sett uttrykk for at det dei finn saman er viktig, og at dei opplever at den litterære samtalen skapar rom for dei som deltakarar i norskfaget (Gourvenec, 2016b).

Studien til Gabrielsen m. fl. (2019) viser at elevane i klasseromma dei forska på sjeldan fekk samtala om opplevinga i møte med skjønnlitteraturen. Studien viser òg at litteraturundervisninga i stor grad var prega av læraren sin monolog. Elevinformantane sine metaperspektiv på tolkingsprosessen i min studie støttar funna til Gabrielsen m. fl.

Elevinformantane har ei tydeleg formeining om at norskfaget slik dei kjenner det bør innehalda fleire litterære samtalar. Dei verkar positivt overraska over korleis tolkinga av diktet utvikla seg i den litterære samtalen, og hevdar utviklinga heng saman med tolkingsfellesskapet. Elevane si samanlikning av diktanalyse og den litterære samtalen viser metabevisstheit om behovet for kvalifiserte andre i tolkingsarbeidet: «[...] me kunne fått veldig mykje betre ut av sånn som dette i norskundervisninga, føler eg. Eg synest me skulle hatt dette meir, eg [...]», «[...] Eg føler eg har berre fått ut, liksom, tankar om ... Som eg ikkje visste eg kunne ha, liksom». Denne studien kan ikkje seia noko om kva type litterære samtalar elevane eventuelt er vane med i skulen. Når elevane likevel ytrar ønske om fleire litterære samtalar i norskfaget, kan det seia noko om elevane sitt behov for å vera tydelegare deltakarar i norskfaget (Gourvennec, 2016b). Studien kan òg peika på behovet for å invitere elevane sine metaperspektiv inn i litteraturundervisninga.

6 Avslutning

Utgangspunktet for denne studien er problemstillinga «Korleis tolkar fem avgangselevar ein lyrisk tekst?». Eg har presentert og drøfta datamaterialet med utgangspunkt i dei tre forskingsspørsmåla mine:

1. Kva kjenneteiknar tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen om diktet?
2. Korleis kjem ulike lesemåtar til uttrykk i lesinga av «Det ror og ror»?
3. Kva er elevane sine metaperspektiv på tolkingsprosessen?

Trianguleringa i denne studien kan bidra med ei brei innsikt i korleis avgangselevar tolkar ein lyrisk tekst. Smidt sin studie viser at opplevinga i møte med ein skjønnlitterær tekst verkar inn på tolkinga til elevane (1989, s. 222 og 223). Funna i denne studien peiker mot det same. Elevane er opptekne av gjenkjenninga i diktet. Dialogen i den litterære samtalen fremjar meningsskaping, og elevane finn ein gjennomgang frå diktet til eige liv og verkelegheit. Elevane kan likevel sjå ut til å søka etter noko utover dette – dei ynskjer å vera deltakarar i det faglege fellesskapet (Gourvennec, 2016b).

Elevane forventar å finna relevans i diktet dei har lese, og vel vekk det dei ikkje synest er interessant. Dette kan mellom anna indikera at dei ser seg sjølv som viktige deltakarar i det faglege fellesskapet. Studien viser òg at motstanden i teksten engasjerer elevane, og at dei oppfattar den litterære samtalen som eit sentralt moglegheitsrom i tolkingsprosessen. Elevane ynskjer seg fleire litterære samtalar på skulen, og skildrar tolkingsfellesskapet som avgjerande for meningsskapinga i møte med diktet.

Det kan sjå ut til at det er ein transaksjon mellom nokre av elevane og diktet i denne studien. Dei engasjerte elevane skapar relevans, og har ønske om, og forventning til, at diktet inneheld «det useielege». Nokre av avgangselevane viser god fagkunne og litterær kompetanse i den litterære samtalen, mens andre deltek mindre og viser lågare grad av fagkunne og litterær kompetanse. Studien viser at elevane har behov for støtte i vekslinga mellom ulike lesemåtar og førestillingsverder, og at elevane treng øving i litterær kompetanse. Studien viser òg at vegen dit kan gå gjennom utøving av fagkunne i den litterære samtalen. Den litterære samtalen fungerer som ein utviklingsarena der undringa og utforskinga står sentralt. Denne studien gir eit innblikk i korleis fem avgangselevar tolkar ein lyrisk tekst. Håpet er at han òg kan gi innsikt i moglegheitsrommet den litterære samtalen tilbyr for elevane – uavhengig av nivå.

Tolkingsprosessen frå logg til litterær samtale viser ei tydeleg utvikling frå det elevane får til aleine til det dei utviklar i fellesskap. Spørsmålsformuleringane i loggane kan sjåast som eit uttrykk for undring og utforsking i møte med diktet, men elevane opplever at den litterære samtalen mogleggjer ei djupare innsikt i diktet som heilskap. Avgangselevane sine metaperspektiv på tolkingsprosessen viser at den litterære samtalen som undervisningsform kan vera uttrykk for ein litteraturdidaktikk som rommar oppleving, undring og språkleggjering i møte med skjønnlitterære tekstar i klasserommet. Elevane uttrykkjer eit ønske om deltaking i det faglege fellesskapet i form av litterære samtalar. Studien kan òg peika på behovet for, og verdien i, å inkludera elevane inn i det faglege fellesskapet via metasamtalar om tolkingsarbeid i det skjønnlitterære klasserommet.

Uavhengig av debatten rundt opplevingsaspektet knytt til skjønnlitteratur i klasserommet, er oppleving og utforsking formulert som faglege mål i den nye læreplanen. Dette krev ei bevisstgjerung av korleis elevar *faktisk* tolkar ein tekst, og korleis vekslinga mellom ulike lese måtar dannar eit grunnlag for ei heilskapleg tolking av skjønnlitterære tekstar – utan å stå i vegen for oppleving og utforsking. Det krev òg ei bevisstgjerung av korleis denne delen av skjønnlitteraturen kjem til uttrykk som litterær kompetanse og fagkunne i norskfaget – noko som i sin tur krev kompetente og reflekterte norsklærarar som veit korleis dei kan bruka litterære samtalar i undervisninga, som vågar å velja tekstar som inneber motstand, og som ikkje berre stiller efferente spørsmål til teksten.

Det er fleire deler av denne studien som kan vera interessante å undersøka vidare. Det kan til dømes vera spennande å sjå nærare på den individuelle tolkingsutviklinga til elevane frå logg til litterær samtale. Ei vidareføring av denne studien kunne òg vore ei samanlikning av korleis ulike elevgrupper, og dermed ulike tolkingsfellesskap, samhandlar og samtalar om den same teksten. Det ville dessutan vore interessant å studera læraren si rolle i den litterære samtalen nærare. Korleis kan læraren best leggja til rette for ein litterær samtale der elevane si undring og utforsking er vegen inn i teksten? Studien viser mellom anna at elevane er opptekne av oppleving, gjenkjenning og kjensler i møte med diktet. Ei anna vidareføring av denne studien kan vera ei undersøking av konkrete litteraturdidaktiske verkøy som kan hjelpa elevane til å byggja bruer mellom oppleving og språkleggjering. Den litterære samtalen ser i alle høve ut til å vera eit godt utgangspunkt for å undersøka korleis elevar tolkar skjønnlitteratur i klasserommet.

Gourvenec hevdar me treng meir kunnskap om korleis fagkunne i norskfaget kan gå føre seg (2016a, s. 17). Denne studien viser at dei fem avgangselevane, trass i at dei snart er ferdige med norskfaget, framleis treng øving i å vera deltakarar i litterære samtalar.

Studien viser òg at elevane ynskjer å vera tydelegare deltakarar i det faglege fellesskapet. Elevane ser ut til å oppleva den litterære samtalen som utviklande for forståinga deira av diktet. Tolkingsfellesskapet i den litterære samtalen rommar balansen mellom fagkunnskap og oppleving. Det føreset likevel bevisste norsklærarar som ser verdien i å leggja til rette for undring og utforsking som utgangspunkt for dialogar om skjønnlitteratur i klasserommet, og som har kunnskap til å hjelpa og støtta elevane i vekslinga mellom ulike lese måtar.

Litteratur

- Bakhtin, M. M. & Holquist, M. (1981). *Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Fish, S. E. (1976). Interpreting the "Variorum". *Critical inquiry*, 2(3), 465-485.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-32.
- Gadamer, H.-G., Schaanning, E. & Holm-Hansen, L. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Gee, J. P. & Handford, M. (2012). Discourse and "the New Literacy Studies". I J. P. Gee & M. Handford (Red.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (s. 371-382). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203809068>
- Gimnes, S. (2013). *...angen frå vår stutte tid: ein studie i Tarjei Vesaas' forfattarskap*. Akademika forl.
- Gourvenec, A. F. (2016a). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.2342>
- Gourvenec, A. F. (2016b). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1), 1-18. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- Hennig, Å. (2019). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hoel, T. L. (2001). Ord på vandring: Elevar i samtale om tekstar. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*, 269-288. Abstrakt.
- Iglund, M.-A. & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*, 107-127. Abstrakt.
- Iser, W. (1972). The reading process: A phenomenological approach. *New literary history*, 3(2), 279-299.
- Jære, L. (2016, 2. september). *Norskfaget i spenn mellom dannelse og redskap*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-norsk-norskopplaering/norskfaget-i-spenn-mellom-dannelse-og-redskap/167219>
- Kaldestad, P. O. & Knutsen, H. (2006). *Diktboka: om arbeid med poetiske tekstar i skolen*. Cappelen akademisk.
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). *Sans for danning: estetisk vending i litteraturredaktikken*. Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse-portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 12-19.
- Kjelen, H. A. (2020). Kjensler og litterær kompetanse. *Norsklæreren*, 44(1), 39-49.
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=150459&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Langer, J. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2. utg.). Daidalos.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til. Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf, P. Kaspersen (Red.). *Den nordiske skolen – fins den?* (s. 32-58). Novus.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1983). *Literature as exploration* (4. utg.). The Modern Language Association of America.
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 5-17.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet : en didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. <https://hdl.handle.net/1956/7694>
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm akademisk.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen : hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Solbu, K. R., Hove, J. O. (2017). *Samtidslyrikk i klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæreren*, 4, 32-41.
- Språkrådet og Universitetet i Bergen. (u.å.). *Nynorskordboka*: <http://ordbok.uib.no>
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- UNESCO. (u.å.). *Literacy*. Henta 05.03.2021 frå <https://en.unesco.org/themes/literacy>
- Vesaas, T. (1949). Det ror og ror. I I. Stegane, E. Vinje, & A. Aarseth, (1998). *Norske tekster: Lyrikk*. Cappelen.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Welhaven, J.S. (1844). Digtets Aand. I I. Stegane, E. Vinje, & A. Aarseth, (1998). *Norske tekster: Lyrikk*. Cappelen.
- Ziehe, T., Fornäs, J. og Retzlaff, J. (1993). *Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet*. Symposion.
- Aase, L. (2005a). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen og L. Aase (Red.). *Kultur møte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det Norske Samlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfagets dannelsingspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.). *Det nye norskfaget* (s. 35-48). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2012). Fagdidaktisk refleksjon som balansepunkt i sprikende profesjonsforventninger. I N. F. Elf, P. Kaspersen (Red.). *Den nordiske skolen – fins den?* (s. 146-167). Novus.