

Torunn Hetland

# LITTERATUREN OG DIALOGEN

Dei mange stemmene i litteraturen, i klasserommet og i verda.

Mastergradsoppgåve i Nordisk  
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studiar  
Universitetet i Bergen  
Vår 2009

## FØREORD:

Arbeidet med denne oppgåva er motivert utifrå eit engasjement som norsklærer for dei litterære tekstane, kva dei har betydd for meg og kva dei kan bety for elevar. Masteroppgåva har gitt meg eit høve til å stoppa opp ved nokre elevar og ein lærar sine møte med folkediktingstekstar i ein undervisningskontekst. Eg har i desse månadene stadig vendt tilbake til bandopptaka frå litterære samtalar og leseleggar, eg har undra meg over kva slike tekstmøte og dialogar inneber og forsøkt å forstå. Eg vil takka lærar i denne klassen som ville dela nokre av sine norsktimar med meg, og alle dei 29 elevane som var opne, engasjerte og humørfylte deltakarar i undervisninga og i mitt prosjekt. Så vil eg takka vegleiaren min Laila Aase som har gitt meg jamne stoppestader på vegen gjennom prosjektet, der eg har fått hjelp til å sjå bakover og mot til å gå vidare. Til sist vil eg takka familien min som har lagt ting til rette for at eg kunne gjennomføra.

Torunn Hetland

Bjoa, mai 2009

”For språket kjem inn i livet gjennom konkrete ytringar (som realiserer det), og gjennom konkrete ytringar kjem livet inn i språket.” (Mikhail Bakhtin, 2005 : 4)

”Nationalitet”

Vi meina og tru det gjævaste er,  
At vera ein Noregs Mann.  
Ja, denne Heimen os først er kjær;  
Men vita vi maa, at den store Verd  
Er berre vaart store Federland.

Dei største Tankar vi altid faa  
Af Verdsens det store Vit;  
Men desse Tankar dei brjotas maa,  
Lik Straaler af Soli, som altid faa  
I hver sin Bylgje ein annan Lit.

Aasmund Olavsson Vinje

## INNHALDSLISLE:

1	Innleing og problemformulering .....	6
1.1	Didaktisk forskning.....	9
1.2	Kva seier læreplanen? .....	10
2	Teksten, språket, individet og kulturen.....	12
2.1	Dialogen i teksten og med teksten .....	15
2.2	Dialogen om teksten .....	18
2.3	Diskursar .....	22
3	Kvalitativ metode – empiri .....	25
3.1	Utvalet av forskingsobjekta .....	26
3.2	Bandopptak og observasjon .....	27
3.2.1	Opptak av klassesamtalar .....	27
3.2.2	Opptak av gruppesamtalar .....	27
3.2.3	Transkribering .....	28
3.3	Skriftleg materiale.....	29
3.4	Intervju .....	29
3.5	Utval – i dialog med materialet.....	30
4	<i>Olav og Kari</i> i lys av M. Bakhtin sin teori.....	31
4.1	Polyfoni i <i>Olav og Kari</i> .....	33
5	<i>Olav og Kari</i> – i klasserommet.....	37
5.1	Introduksjonen og framføringa av teksten .....	37
5.2	Gruppesamtalen .....	41
5.2.1	Forteljinga .....	41
5.2.2	Det usikre - det me ikkje forstår .....	43
5.2.3	Kulturelle figurar og kulturelle førestellingar.....	45
5.2.4	Dialogen mellom elevane .....	47
5.2.5	Lærar trer inn i gruppedialogen .....	48
5.2.6	På leit etter meining – skaping av meining.....	51
5.3	Læraren, teksten og klassen .....	52
5.3.1	Eit kulturelt symbol .....	52
5.3.2	Lærar si forteljing om <i>Olav og Kari</i> .....	55
5.3.3	Elevstemmene – kor blei dei av?.....	58
5.3.4	Hekser og angrande syndarar .....	59
5.4	<i>Olav og Kari</i> og eleven si skriftstemme – leselogg.....	63
5.4.1	Korleis skal ein skriva ein leselogg, til kven og kvifor?.....	64
5.4.2	Det usikre .....	65
5.4.3	Forteljinga – kven si forteljing?.....	68
5.4.4	Den gode og den vonde, sanning og løgn, skuld, anger og tilgjeving .....	71
5.4.5	Å vaska ein blodig kjole – frå hemn til tilgjeving .....	72

6	<i>De tre frøknene Frue</i> – teksten og klassesamtalen .....	74
6.1	Dialogen i <i>De tre frøknene Frue</i> .....	74
6.2	Undersøking av eventyrreglar .....	75
6.3	Diskursen om eventyret eller eventyret som diskurs? .....	77
7	Gruppesamtalen om <i>Presten og klokkaren</i> .....	81
7.1	<i>Presten og klokkaren</i> – latter og undring .....	81
7.2	På jakt etter eventyrreglar - <i>Oskeladden</i> .....	82
7.3	Det moralske og det mytiske .....	83
8	Dialogen om dialogane .....	86
8.1	<i>Olav og Kari</i> : Oppleving, mening og refleksjon .....	86
8.2	Folkedikting, norskfaget og <i>det norske</i> .....	92
8.2.1	Kva er folkedikting? .....	93
8.2.2	Kva er kultur? .....	94
8.2.3	<i>Oskeladden</i> og eventyret .....	97
9	Tekstarbeid som kulturbygging .....	100
9.1	I dialog med teksten og kulturen .....	100
9.2	På veg mot kulturforståing .....	105
9.2.1	Det første individuelle elevsvaret .....	105
9.2.2	Grappa sitt svar på tekstane .....	106
9.2.3	Lærer, teksten og klassen: spørsmål, svar og forteljingar .....	108
9.2.4	Loggskrivinga .....	110
9.3	Lesing og metaforar .....	111
9.4	Slutten på mi reise .....	114

# 1 Innleiing og problemformulering

Litteraturundervisninga i norsk skule står i spennet mellom ”kulturvern og leselyst” seier Bjørn Kvalsvik Nicolaysen i sin artikkel ”Tilgangskompetanse. Arbeid med tekst som kultur deltaking.” (2005):

Litteraturpedagogikk eller –didaktikk opptre som tenar for eine eller hi saka, og anten tek på seg ei alvorleg mine som statsberande ideologi og normforvaltar eller tvert om tek på seg festlege, for ikkje å seie festivalaktige, gevantar og eit entusiastisk oppsyn for å tene det meir ubestemmelege, subjektorienterte føremålet å stimulere leselyst. (Nicolaysen, 2005 : 14)

Med den fokus som har vore på norske elevar sin dårlege lesedugleik samanlikna med elevar i andre land, og den iver som den norske staten og skulen viser for å mobilisera til eit betre resultat, kan litteraturen sin plass i skulen bli kopla til leselyst. Leselyst viser då til eleven sitt personlege engasjement for ein type tekstar som igjen fører til mengdelesing, betre lesefart, større ordforståing og betre lesedugleik. Slik blir lesing til noko *individuell* og *nyttig*.

På den andre sida kan litteraturen, som i stor grad var tilfelle i L97, brukast som eit middel av samfunnet til oppseding av elevane. Ved ei vektlegging av ein nasjonal kulturarv, ei samling av litterære tekstar som alle elevar i Noreg har arbeidd med, kan nasjonen sikra seg eit *felles kulturelt fundament* hos sine innbyggjarar. Men der finst ein tredje moglegheit for litteraturen i følgje Kvalsvik: ”for å oppnå slik personleg utvikling og forståing av identitet som det ofte blir sagt at vi vil fremje, må ein i større grad framelske kulturanalysen i litteraturundervisninga.” (ibid. : 14)

I *Kunnskapsløftet 06* er lesing formulert som ein grunnleggjande dugleik som eleven skal tileigna seg gjennom utdanninga: ”Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse.” (K06) I ei slik formulering ligg det eit syn på lesing som ein læreprosess der eleven blir tilknytta eit kulturfellesskap gjennom språket. Lesinga kan seiast å vera ei utviding av språkinnlæringa som skjer i barnet sine første leveår, til utvikling av fellesskap med menneske på andre stader til andre tider. Oppdraget til læraren er å bidra til inkludering i slike fellesskap og til *forståing* av kva desse fellesskapa medfører.

Eg undersøker i denne oppgåva kva fellesskap lesing av litterære tekstar i klasserommet tilbyr elevar. Dei litterære tekstane har sine særegne kvalitetar, definert av

lingvisten Roman Jakobson som: "Innstillingen (Einstellung) på selve MEDDELELSEN som sådan, er den POETISKE funksjonen i språket." (Jakobson, 1978 : 126) Møtet med litteratur i klasserommet gir høve til å koma i dialog med ulike forteljestemmer i tekstane, og lærar kan skapa eit fellesskap gjennom dialogen om teksten, men og eit fellesskap rundt sjølve leseopplevinga. Kva moglegheiter byr dette fellesskapet på? Det er lærar som set dei ulike dialogane i scene. Eg undersøker korleis nokre samhandlingssituasjonar i klasserommet fungerer med omsyn til å gi elevane tekstoppleving og forståing.

Eg har delteke som observatør i litteraturundervisninga til ein 2. klasse på linja for studiespesialisering i vidaregåande skule. Klassen hadde ein nokså kronologisk gjennomgang av norsk litteraturhistorie med tekstarbeid i tilknytning til dette. Eg var til stades under klassen sitt arbeid med folkediktingstekstar, og ein av tekstane elevane las, og som eg har valt å konsentrera oppgåva om, var folkevisa *Olav og Kari*. I folkevisa kan det seiast å vera eit spel mellom ulike forteljestemmer. Visa kan ikkje sporast tilbake til ein forfattar, men har i staden hatt mange utøvarar gjennom lang tid. Visa er blitt *sunge* og improvisert over, og både dei episke og dei lyriske elementa i visa har ulike *variantar*. Så er folkevisa blitt skrive ned og blitt til tekst av historiske personar på 1800-talet. Skriftleggjeringa kan seiast å skje i ein nasjonalromantisk og nasjonsbyggjande kontekst som har tilført visa og folkediktinga ny meining. Til sist blir visa framført av lærar og gjenskapt av elevane i ein undervisningssituasjon.

Eg finn at litteraturvitaren Mikhail M. Bakhtin sin teori om det *dialogiske* ordet og *polyfoni* i tekstar gir eit teoretisk utgangspunkt for å analysera dei mange dialogane; *i* teksten, *med* og *om* teksten. Bakhtin plasserer ordet, og særleg ordet i romanen, i ein kulturell samanheng, der ytringar både ber i seg eit mangfald av meiningsinnhald frå fortida og er ei ny og unik realisering av meining. For Bakhtin er det eit poeng at språk alltid er i bruk og gir meining til samhandlinga mellom menneske. Filosofen Michel Foucault var den som først introduserte diskurs som eit omgrepet til å analysera språk i bruk i historiske og sosiale kontekstar. Eg har valt å bruka diskursomgrepet i møte med dialogane om tekstar, og i tillegg til Foucault har eg hatt nytte av diskursteoretikarane Norman Fairclough og James Paul Gee sine teoretiseringar og konkretiseringar av dette omgrepet. Deira språksyn har utspring i poststrukturalistiske teoriar, og dei ser på språket som ikkje *eit*, men *mange* system. "I konkrete tale (og skrift)-handlingar trækker folk på strukturen - ellers ville talen ikke give mening - men de sætter også strukturen på spil ved at give netopp deres bud på, hvordan betydningen av tegnene skal fikses." (Jørgensen & Phillips, 2008: 21).

I moderne læringsteori har dialogen fått ein svært sentral plass. Bjørn Kvalsvik Nicolaisen ytrar seg skeptisk til denne dyrkinga av dialogen: ”Det fyrste som treng til modifisering, er den godt etablerte oppfatninga i nyare didaktikk om at det er dialogen, i eit subjekt-objekt-tilhøve eller eg-du-relasjon om ein vil, som er grunnlaget for læringsprosessen.” (Nicolaysen, 2005 : 16) Nicolaysen meiner språket representerer noko *tredje* i dialogen mellom to partar. Det er ved hjelp av språket at ein får høve til å uttrykka seg sjølv til forskjell frå *den andre*, og alle dialogar føreset dermed og ein tredje part. Litteraturen er ein slik tredjepart, som elevane og læraren kan møtast om og som gir høve til sjølvverkjenning og til innsikt i den andre.

Den amerikanske litteraturvitaren Louise Rosenblatt bidrar til å setja lesinga og tekstarbeidet i ein pedagogisk samanhang. Rosenblatt presenterer i boka *The Reader, the Text, The Poem* (Rosenblatt, 1994) sin teori om lesing som ein *transaksjon*. Ved å nytta dette omgrepet vil ho få fram det skapande ved lesinga; at leseopplevinga blir til i ein stadig utvekslande prosess mellom teksten og lesaren, der den eine aldri blir viktigare enn den andre. Ved å insistere på lesing som ei sanseoppleving, er Rosenblatt med på å problematisera lesing som ein dialog. Men ho meiner ikkje at lesinga stansar i den sansemessige opplevinga. ”I view it, rather, as essential to the beginning of a process of organic growth, in which the capacity for thinking rationally about emotional responses can be expanded.” (Rosenblatt, 1995: xviii)

Tema for denne oppgåva er lesing av litterære tekstar i klasserommet som kulturdeltaking. Litterære tekstar er kulturuttrykk, og i arbeidet med tekstane er det mange stemmer som ytrar seg, og det blir opna for mange dialogar. Eg undersøker korleis lærar og elevar deltek i dette spelet om mening. Problemstillinga deler eg opp i følgjande punkt:

- ✓ *Korleis blir tekstane realisert av dei ulike lesarane; lærar og elevar? Kva **stemmer** frå kulturen er det som når fram til lesarane, og kva når eventuelt ikkje fram?*
- ✓ ***Korleis** skjer meiningskonstruksjonen i dei ulike interaksjonane mellom tekst, elev og lærar som lærar set i scene?*
- ✓ *Kva forståing og innsikter oppnår elevane, eller kan dei oppnå, i eit tekstarbeid: om litteraturen, språket, kulturen og seg sjølv?*



## 1.1 Didaktisk forskning

Eit viktig arbeid innanfor didaktisk forskning som eg plasserer meg i relasjon til, er Sylvi Penne si doktoravhandling *Profesjonsfaget norsk i en endringstid* (Penne, 2006). Lesing og møtet med dei litterære tekstane er eit av områda ho undersøker i sitt arbeid. Penne finn at elevane møter litteraturarbeidet i skulen med ulikt utgangspunkt, og at det ser ut til å påverka deira engasjement. Nokre elevar ser på lesinga som viktig: ”Med Bourdieu (Bourdieu 1995/1979) kan vi si at de som 16-åringer er i ferd med å skaffe seg kulturell kapital.” (Penne, 2006 : 135) Penne finn også at: ”Tekstene i disse klasserommene behandles ikke som autonome kunstverk. De behandles som fortellinger fra fortid og nåtid som har fått en form for betydning som elevene skal være med å undersøke.” (Penne, 2006 : 188). Slik blir litteratur i skulen brukt til å forstå menneskelege relasjonar i fortid og notid. Men ho finn og at elevar som har den kulturelle kapitalen, byrjar å koma inn i ”en diskurs rundt kunst som krever ’dybde’ og ’betydning’”(ibid. : 189), ein metaforisk lese måte.

Jon Smidt sitt forskingsarbeid om lesing presentert i boka *Seks lesere på skolen. Hva de søkte og hva de fant*. (Smidt, 1989) undersøker kva elevar bruker arbeidet med litteratur til, og eg har funne inspirasjon i Smidt sitt elevperspektiv på lesinga.

Eg vil også nemna dei to masteroppgåvene til Julie Laurantsen (2006) og Maria Pahr (2007). Laurantsen diskuterer undervisninga om Ibsen i eit kulturperspektiv og finn at det kan sjå ut som møtet med teksten blir lite vektlagt i undervisninga og at det poetiske i tekstane får liten merksemd. Pahr si oppgåve *Barna og bøkene* (2007) undersøker den litterære samtalen om to ulike barnebøker utifrå Wolfgang Iser og Umberto Eco sine resepsjonsteoriar, og ho finn at samtalen fungerer ulikt overfor tekstar med ulike litterære karakteristika. Ein viktig konklusjon i hennar oppgåve er at det er dei tomme stadene i teksten, Leerstellen (Iser sitt omgrep), som opnar opp for engasjement i den litterære samtalen.

Eg studerer eit litteraturarbeid, der tekstane står i sentrum, og der lærar set i scene ulike dialogar mellom seg sjølv, elevane og teksten. Eg ser både møtet med teksten og dialogane om teksten i klasserommet i eit kulturperspektiv; som møte med ulike kulturelle stemmer eller diskursar frå fortid og notid. Eg har såleis funne inspirasjon i Penne sitt sosiokulturelle perspektiv på norskfaget og i hennar bruk av diskursar som eit omgrep å møte meiningsskapinga i litteraturarbeidet med. Eg vil også ved å samanlikna dialogane i møte med ulike tekstar, diskutera om, det slik Pahr fann, vil vera slik at den litterære samtalen fungerer ulikt overfor ulike tekstar.

Dei didaktiske arbeida som eg først og fremst har funne samklang med i dette prosjektet er presentert i boka *Dansk i Dialog* (Esmann m. fl., 2000). Anne Birgitte Klange diskuterer her korleis dialogen i gruppearbeid kan kvalifiserast til å gi gode læreprosessar, medan Gitte Ingerslev presenterer eit forskingsarbeid på ein gruppesamtale om ein litterær tekst. I artikkelen ”I dialog med egne forestillinger” (Esmann, 2000) analyserer og diskuterer Karin Esmann elevsvar til studenteksamen i skriftleg dansk (1997) og påpeiker, som Penne, at elevar ser ut til å læra bestemte kulturelle lese måtar i utdanninga. Eg har teke i bruk omgrep frå særleg Ingerslev, men og Klange i mi oppgåve, og eg vil koma tilbake til ein nærare presentasjon av dei i teorikapittelet, der eg omtaler dialogen om teksten.

## 1.2 Kva seier læreplanen?

Slik lyder den første setninga i kunnskapsløftet om føremålet til norskfaget: ”Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.” (*Kunnskapsløftet 06, nettside*) Her blir alle dei sentrale omgrepa i litteraturdidaktikken introdusert; danning, identitet, kommunikasjon og kulturforståing. Desse måla skal eleven nå gjennom ”arbeid med egne tekster og møte med andre sine” (ibid.) Det er verdt å merka seg at det blir nesten konsekvent brukt ordet *tekstar* i staden for litteratur i omtalen av føremålet for norskfaget. Det er også introdusert eit nytt omgrep som er eit av hovudemna i faget: ”sammensatte tekster” (ibid.). Dette viser ei ny forståing av norskfaget som tek innover seg at skriftlege uttrykk i det moderne samfunnet er mangfaldige, og gjerne eit postmodernistiske syn på forholdet mellom litterære tekstar og andre tekstar, der ikkje-litterære tekstar blir tilkjent å bruka litterære grep, og dei litterære tekstane kan gi erkjenning og innsikter.

Det står vidare i føremålet for faget: ”Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen.” (ibid.) Litteratur er blitt erstatta med ”kulturarv”, og det blir sagt at arva er viktig, ikkje i seg sjølv, men i den grad den blir skapt på nytt av elevar og lærarar. Når fagplanen elles er fri for føringar på kva litterære tekstar og forfattarskap som skal presenterast for elevane, fører dette til at eit stort ansvar for å ta val om fagleg innhald og metodar blir lagt på læraren. Læraren i klasserommet eg studerte, valde til dømes å lesa ein tekst som heilt klart kan seiast å vera ein kanontekst i norskfagleg undervisningstradisjon. Kva konsekvensar får det dersom utvalet av tekstar i stor grad skjer innanfor ein tradisjon, eller dersom kanontradisjonen blir broten?

Det er også nytt i *Kunnskapsløftet* at lesing blir formulert som ein av fem grunnleggjande ferdigheiter som grunnskuleopplæringa og alle faglærarar får eit medansvar for, men som norsklæraren har eit særleg ansvar for å utvikle kompetanse i. ”Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse.” (ibid.) heiter det i formuleringa som eg siterte i innleiinga. Læreplanen påpeiker slik at lesing innlemmar eleven ikkje berre i ein norsk språkkultur, men også i ulike fagkulturar, og at dette må reflekterast over av alle faglærarar. Dei litterære tekstane er berre ein gong nemnt spesifikt i føremålet til faget. Ved eit skifte i ordbruk frå litteratur og litterær kompetanse til tekstar, kulturell kompetanse og kulturforståing speglar ein igjen denne erkjenninga at språk alltid er retoriske grep i ein kontekst, men framleis seier læreplanen at arbeidet med tekstar skal gi ”opplevelse, læring, refleksjon og vurdering” (ibid.). Ved å studera lesing utifrå ulike teoriar om kultur håpar eg å kunna seia noko om kva oppleving, læring og innsikter lesing av litterære tekstar kan gi, og kva samhandling i klasserommet som kan fremja *kulturanalysen* (Nicolaysen sitt omgrep).

Den litterære samtalen som undervisningsmetode er gitt ein sentral funksjon i kompetansemåla i læreplanen. Under hovudområdet ”Muntlige tekster” står det som mål t.d. etter VG1 studieførebuande program og VG2 Yrkesførebuande studieprogram at eleven skal ”bruke kunnskap om språk og tekst i utforskende og vurderende samtaler om litteratur ut fra egen opplevelse”(K06). Under ”Skriftlige tekster” står det denne målformuleringa: ”tolke og reflektere over innhold, form og formål i et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa.” (ibid.), og under ”Språk og kultur”: ”vurdere fortellemåter og verdier i et representativt utvalg samtidstekster sammenlignet med tekster fra norrøn og samisk litteratur, myter og folkediktning fra flere land.” (ibid.) Desse siste måla kan sjølvsagt også arbeidast med skriftleg, men samtalar i grupper og i klassefellesskapet er ein naturleg måte å jobba mot desse måla på. Dialogen med og om litterære tekstar har ein sentral plass i *Kunnskapsløftet*, og det er viktig for lærar å lykkast med den. Eg håpar eg med ei utforsking av den litterære samtalen og lesing som kulturdeltaking, kan bidra til refleksjon rundt kva faktorar som er viktige i dette *spelet*.

## 2 Teksten, språket, individet og kulturen

Empirien i denne oppgåva vil vera *språklege uttrykk og språkhandlingar* i ein kontekst av ein undervisningssituasjon. Tekstane byr på spor av stemmer frå andre tider og andre stader, og dei blir realisert av ulike lesarar. I klasserommet skjer det ei utveksling av leseopplevingar som gjer at det kan oppstå fellesskap, eller ein får fram ulikskap. Det er nå naturleg å bruka ordet *kultur* på det eller dei fellesskapa som vil koma til syne i språkhandlingane. For å kunna diskutera meiningsfellesskapa og meiningsskapinga må eg definera kva eg legg i omgrepet kultur.

Sosiologen Peter Berger (Wuthnow, 1993) er ein teoretikar som står til dels uavhengig av ulike skuleretningar<sup>1</sup>, og som i sitt arbeid har bidrege til eit større perspektiv på kva kultur er. Berger sin grunntese er at ut over dei biologisk og fysisk gjevne rammene for menneskelivet, er samfunnet sosiale konstruksjonar. Berger meiner at mennesket berre er født med nokre få instinkt for å overleva og at det er samfunnet ein veks opp i som gir mennesket ei form og ei retning på dei fysiske behova. Mennesket er ein byggmakar av materielle, så vel som ikkje-materielle konstruksjonar, og *den menneskeskapte verda* blir ein vid definisjon av kulturomgrepet: "the totality of man's products"(Wuthnow, 1993 : 35). I følgje Berger er både materielle konvensjonar og institusjonar, samt ideelle konstruksjonar som ideologi, religion, vitskap konstruert for å gi *mening* og *intensjon* til menneskelege handlingar. Individet står i eit vekselspel med fellesskapet når det uttrykker si mening gjennom felles konvensjonar, som til dømes språket, og i samklang med fellesskapet blir meiningane objektivert. Dei blir oppfatta som kulturobjekt, religion, ideologiar m.m. som eksisterer uavhengig av det einskilde mennesket.

Culture, then, is at base an all-embracing socially constructed world of subjectively and inter-subjectively experienced meanings. Without the intended and subjectively meaningful actions of individuals, there would be no such thing as culture. Culture, as artifact, emerges out of the stuff of subjective meanings. (ibid. : 25)

Berger legg avgjerande vekt på individet i denne samhandlinga. Kultur blir skapt så lenge individet tek i bruk intersubjektiv mening for å uttrykka noko om verda dei lever i. Språket er

---

<sup>1</sup> Peter Berger formulerer ein sosiologisk dialektikk som det sentrale elementet i sin kulturanalyse. Denne dialektikken er unik for Berger og gjer at arbeidet hans blir oppfatta som uavhengig av skuletradisjonar. Arbeidet hans er likevel influert av svært mange humanistar som t.d. filosofen Alfred Schutz, sosiologen Max Weber og sosialantropologen George Herbert Mead, og det er klart plassert i ein fenomenologisk tradisjon.

eit unikt teiknsystem til å uttrykka denne meininga, men Berger seier også at meining kan uttrykkast gjennom andre kroppslege eller fysiske teiknsystem.

Språket spring ut av praktiske samhandlingssituasjonar der individa møtest andlet til andlet, men på grunn av språket sine eigenskapar til å overskrida ein kontekst av her og no, kan språket også gi meining til andre sfærar av menneskeleg erfaring som draumar, hallusinasjonar eller overnaturlige opplevingar, eller det kan gi oss reint abstrakte konstruksjonar, omgrep som blir brukt innafor religion, kunst og filosofi. Berger definerer symbol og symbolsk språk slik: ”’any significant theme that spans spheres of reality’ and symbolic language as ’the linguistic mode by which such transcendence is achieved’” (ibid. : 37). Dette symbolspråket blir igjen brukt til å gi meining til individuelle og kollektive handlingar i kvardagen.

Den franske filosofen og historikaren Michel Foucault diskuterer også relasjonen mellom språk og kultur (Wuthnow, 1993). Foucault sitt arbeid kan seiast å vera eit *svar* på den strukturalistiske tradisjonen i språkvitskapen.<sup>2</sup> Medan strukturalistane isolerer ulike språklege uttrykk, studerer desse og skapar eit vitskapleg språk om språket, er Foucault oppteken av kvifor noko får status som kunnskap og vitskap i eit samfunn. Foucault viser korleis kunnskap blir konstruert av institusjonar og faglege vitskapsdisiplinar, at desse institusjonane gir oss ord og omgrep til å tenkja med, og at dei såleis også set grenser for kva det er mogleg å tenkja. Foucault er oppteken av korleis kultur blir uttrykt og skapt gjennom språket og, i motsetning til Berger, ikkje oppteken av det empiriske eller materielle ved kulturen.

I *The Archeology of Knowledge* (1972) bruker Foucault kultur som eit viktig omgrep, elles er ikkje kulturomgrepet alltid nytta like eksplisitt i arbeida hans. Men ein kan likevel seia at alle arbeida hans handlar om kultur i ein vid forstand: ”For him the transmission of knowledge is central to culture and this process is never linear: it is linked to power in conscious and unconscious ways; it is insidious, sporadic, and ubiquitous; and it transcends national and ’cultural’ boundaries.” (Wuthnow, 1993 : 140) Foucault introduserer eit nytt omgrep, *diskurs*, som viser til dette at språklege uttrykk får sitt innhald og si verdilading i tilknytning til den institusjonen eller vitskaplege disiplinen som introduserer eller bruker ordet.

---

<sup>2</sup> Den strukturalistiske språkteorien byggjer på lingvisten Ferdinand Saussure si oppdeling av språket i *Langue* og *Parole*. Strukturalistane studerte strukturen eller reglane i språket, *Langue*. Dette førte til eit abstrakt og vitskapleg språk om språket som poststrukturalistar, og Foucault kritiserer dei for ikkje i tilstrekkeleg grad å sjå at språk alltid er *i bruk* av konkrete talarar i ein kontekst.

Foucault knyter dermed språkbruk til institusjonane si utøving av makt, og han viser korleis dei konstituerer verda gjennom språket. Sidan det er mange institusjonar og vitskaplege disiplinar i det moderne samfunn, vil det bli mange diskursar, ein pluralisme i kulturen. Men Foucault har blitt kritisert for å leggja for sterk vekt på institusjonane si maktutøving og ikkje i tilstrekkeleg grad sjå at individet i det moderne samfunn står i mange vallsituasjonar og vil kunna velja sine språklege uttrykk. Individet blir ikkje berre utsett for makt, men har også høve til sjølv å vera skapande. Som Berger, ser Foucault på kultur som sosiale konstruksjonar, skapt av menneska i eit fellesskap, og avhengig av å bli teke i bruk av individet for å vera levande.

For Mikhail Bakhtin er kultur eit sentralt omgrep i relasjon til litterære tekstar. I artikkelen "Response to a Question from Novy Mir" (Bakhtin, 2004/1986) karakteriserer han tilstanden i litteraturvitskapen på dette tidspunktet. Bakhtin startar her med å slå fast at litteratur som vitskap bør ha nærare band til kulturhistorie. "Literature is an inseparable part of culture and it cannot be understood outside the total context of the entire culture of a given epoch." (Bakhtin, 2004/1986 : 2) Med kultur meiner då Bakhtin andre språklege uttrykk som er levande i ei tid, skriftlege og munnlege, t.d. folkekultur og populærkultur, og han tek også med andre menneskelege uttrykksmåtar og andre kunststartar. Bakhtin ser eit verk som eit produkt av tidlegare epokar sine kulturuttrykk, og han er oppteken av at litterære tekstar kan bryta gjennom barrierar som er laga av den tida dei er blitt til i, og bli tilført ny og rik mening i ei ny tid. Men det spesielle ved Bakhtin sitt kulturomgrep, som i hans litteraturteoretiske tenking i det heile, er hans understreking av *kultur møte*, at det alltid er gjennom møte med noko som blir opplevd som annleis at ein er i stand til å sjå seg sjølv og sin eigen kultur.

In the realm of culture, outsideness is a most powerful factor in understanding. It is only in the eyes of another culture that foreign culture reveals itself fully and profoundly (but not maximally fully, because there will be cultures that see and understand even more). A meaning only reveals its depths once it has encountered and come into contact with another, foreign meaning: they engage in a kind of dialogue, which surmounts the closedness and one-sidedness of these particular meanings, these cultures. (ibid. : 7)

Bakhtin meiner ikkje med sitt "outsideness" at kulturuttrykk berre kan bli forstått av ein som står utanfor. Han meiner at medleving og innleving i den framande kulturen, eller kulturuttrykket, også er ein naudsynt del av prosessen som det er å forstå, men møtet med den andre, dialogen, er det avgjerande.

Bakhtin kritiserer lingvistikken for å redusera språklege ytringar til mindre einingar; setningar, morfem, stavingar, fonem/grafem og å sjå ytringa som ein monolog med ein som

ytrar seg og ein som lyttar. For Bakhtin har språklege ytringar også "høgare" nivå som sjanger, kompositoriske trekk, som plasserer ytringa i ein kontekst og ein kulturell samanheng. I sjangeren er den som ytrar seg både aktiv og passiv; han tek i bruk ei form som ligg der frå før, men realiserer den på sin unike måte. Liksom Berger ser Bakhtin det å ytra seg som ei kulturell handling, der individet tek i bruk former og held kulturen vedlike eller skaper nye uttrykk.

Eg kjem til å dra vekslar på alle desse tre teoretikarane sine refleksjonar over kva kultur er. I likskap med Berger og Bakhtin bruker eg kultur som eit vidt omgrep som omfattar alle menneskelege uttrykk, materielle og ikkje-materielle. Min empiri vil i stor grad bestå av dei språklege realiseringane av kulturell meining, men i mitt analysearbeid drar eg på mi erfaring som observatør i klasserommet. Eg vil ha stor nytte av Bakhtin sitt sjangeromgrep som knyter tekstar til historiske forteljetradisjonar, og hans plassering av språkbruken i ein kontekst, samt den vekta han legg på kulturmøte og dialog. Eg vil også ha nytte av Foucault sitt diskursomgrep som knyter språkbruk til bestemte institusjonar eller tradisjonar, som har utøvd eller utøvar makt mot individa. Alle tre legg vekt på det byggjande og skapande i kulturdeltakinga.

## 2.1 Dialogen i teksten og med teksten

Eg presenterer her Mikhaïl Bakhtin sin teori om dialogisitet i tekstar, og Louise Rosenblatt sin teori om lesing som ein transaksjon. Begge desse teoretikarane ser tekstmøte som ein skapande prosess. Bakhtin ser teksten som eit møte med, ikkje berre ei forteljarstemme, men med fleire av kulturen sine *stemmer*, og eg finn at hans teori opnar for nettopp eit kulturperspektiv på tekstar og lesing. Bakhtin utvikla på 1920-talet sin teori om det dialogiske ordet og den polyfone roman i inspirasjon og refleksjon over Fjodor Dostojevskij sitt verk *Forbrytelse og straff* (1866). Bakhtin diskuterer romanen som sjanger i utvikling over tid, frå det gamle eposet i antikken og fram mot den realistiske romanen på 1800-talet. Han hevdar at i ein roman som *Forbrytelse og straff*, blir ulike standpunkt og måtar å forstå verda og seg sjølv på likeverdige samtalepartnarar. Slik oppfattar Bakhtin dialogen i Dostojevskij sine romanar:

Dostojevskij var i stand til å høre de dialogiske relasjonene overalt, i alle de menneskelivets former som er erkjent og gitt mening. Der hvor bevisstheten begynner, der begynner dialogen for ham. [...] Derfor har alle relasjoner mellom ytre og indre elementer i romanen hos ham en dialogisk karakter, og romanens helhet konstruerer

han som en ”*stor dialog*”. Heltenes komposisjonelt uttrykte dialoger høres innenfor denne ”store dialogen”, som i sin tur blir forfrisket og fortettet av dem, og endelig går dialogen inn i hvert enkelt ord i romanen og gjør det tostemt, inn i hver enkelt gest og hver enkelt mimisk bevegelse hos helten, slik at de blir arytmske, anstrengte. (Bakhtin, 2003 : 191)

Bakhtin finn dialogen på alle nivå i teksten, frå det einskilde ordet som får ulik tyding kvar gong det blir brukt, til romanen som heilskap ved at den fungerer dialogisk overfor ein lesar. Lesaren får ikkje eit *svar*, men må i staden gå i dialog med ulike figurar og verdisyn og skapa sitt eige svar. Figurane i ein roman ytrar andre sine ord: ”The author participates in the novel (he is omnipresent in it) with *almost no direct language of his own*. The language of the novel is a system of languages that mutually and ideologically interanimate each other.” (Bakhtin, 2000 : 47)

Bakhtin utvidar seinare si oppfatning av det dialogiske i romanen til å gjelda språk i bruk i det heile: ”Ein kan difor seie at alle ord har tre aspekt for den talande: Som nøytralt ord i språket som ikkje tilhøyrer nokon, som eit framandt ord tilhøyrande andre menneske, fullt av gjenklangar frå andre sine ytringar, og til slutt som *mitt* ord.” (Bakhtin, 2005 : 32) Slik oppfattar eg dialog hos Bakhtin som eit vidt omgrep; møte med andre sine ord eller ekko av andre sine ord, og slik vil dialogen for einskilde tekstar kunne finnast utanfor verket, i andre tekstar og i andre kulturinntrykk. Folkedikningstekstane som er utgangspunktet for det tekstarbeidet eg undersøker, er eldre tekstar og ein annan sjanger enn den moderne romanen, men dei vil kunna ha spor frå viktige institusjonar eller kulturelle stemmer i den tida dei var fortalt, sunge eller dansa etter, og frå den tida dei blei skrivne ned. I essayet ”From the Prehistory of Novelistic Discourse” (Bakhtin, 2000/1981) viser Bakhtin korleis forteljaren i romanen gjer bruk av mange av kulturen sine stemmer; bestemte historiske forfattarar, folkeleg forteljekultur som eventyr, folkesongar og sentimentale forteljingar eller bibelske eller kyrkjelege forteljemåtar. Før den moderne roman oppstod i det 19. hundreåret var det ein monologisk forteljar til stades i teksten som tok eit slags herredøme over språket. Eg vil sjå etter liknande kulturelle stemmer i elevar og lærar sine møte med *Olav og Kari*.

Korleis møter så lesaren desse kulturelle stemmene? Blir alle forteljestemmene oppdaga og svara på? Kva er det lærar og elevar gjer som får teikn på eit papir til å gi meining, og kva meining får dei? Louise Rosenblatt er oppteken av kva lesinga av litterære tekstar kan *bety* for eleven, og ho ser lesinga som ein resiprok prosess mellom tekst og lesar. Rosenblatt nyttar ordet *transaksjon* på samhandlinga mellom tekst og lesar for å få fram at ein leseprosess ikkje verkar mekanisk, men er ”the to-and-fro, spiraling, nonlinear, continuously



reciprocal influence of reader and text in the making of meaning.” (Rosenblatt, 1995/1938 : xvi). Rosenblatt gir rettart merksemda mot *lesaren* og det *skapande* ved lesinga. Lesinga skapar førestellingar, og det skjer ei rørsle frå indre, mentale førestellingar og til verda utanfor: ”The physical signs of the text enable him [the reader] to reach through himself and the verbal symbols to something sensed as outside and beyond his own personal world. The boundary between inner and outer world breaks down, and the literary work of art, as so often remarked, leads us into a new world.” (Rosenblatt, 1994 : 21) Rosenblatt ser ikkje lesing av fagtekstar som vesentleg annleis enn lesing av estetiske tekstar, men formulerer to *krefter* som går føre seg under lesinga; *den efferente*<sup>3</sup> og *den estetiske*. ”In aesthetic reading, the reader’s attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text.” (ibid. : 25) Ei estetisk lesing kan seiast å representera ei rørsle inn i teksten der lesaren blir eitt med orda i teksten (sensing), medan den efferente lesinga fører lesaren bort frå teksten mot ei abstrahering, refleksjon eller handling. Rosenblatt poengterer at litteraturundervisninga alltid må ta utgangspunkt i eleven si estetiske lesing, opplevinga. Det er her eleven er skapande og aktiverer kjensler og førestellingar i seg sjølv, og det er gjennom denne prosessen at lesinga kan koma til å bety noko for eleven. Men så må læraren også føra eleven mot eit efferent blikk på teksten og leseopplevinga; ”through discussion and reflection on his response to literature, the student may learn to order his emotions and to rationally face people and situations he is emotionally involved in.” (Rosenblatt, 1995 : 227) Slik kan litterære opplevingar gi materiale til å finna samband mellom tanke, kjensler og handling.

Ei slik deling av leseprosessen kan koplust med dei litterære omgrepa denotasjonar og konnotasjonar, der denotasjonane er den delen av ordforståinga som me deler med eit språkfellesskap og som gjer at språket kommuniserer, og konnotasjonane er dei individuelle og situasjonsbestemte assosiasjonane som orda gir. Denne måten å sjå leseprosessen på kan også haldast opp mot Bakhtin sin bruk av omgrepa *sentripetale* og *sentrifugale* krefter i språket. I følgje Bakhtin er det i ordet ein konstant kamp mellom dei kreftene som vil sentrera tydinga til eit ord, dei sentripetale kreftene, og dei som vil spreia tydinga til ordet, dei sentrifugale kreftene. Dei sentripetale kreftene i språket blir i følgje Bakhtin språkformer som tilhøyrer tradisjonen og institusjonar og som har ein viss homogenitet og klare konvensjonar. Dei sentrifugale kreftene i språket er historisk, nasjonal, sosial eller kulturell fleirspråklegheit, *heteroglossia*.

---

<sup>3</sup> Efferent kjem av det latinske ordet *effero* som tyder å føra bort. Eg overset Rosenblatt sine omgrep til norsk som efferent lesing og estetisk lesing.

The authentic environment of an utterance, the environment in which it lives and takes shape, is dialogized heteroglossia, anonymous and social as language, but simultaneously concrete, filled with specific content and accented as an individual utterance. (Bakhtin, 2000/1981 : 272)

I ein tekst kan ein finna både sentripetale og sentrifugale krefter, og det kan vera anten dei samlande eller dei splittande kreftene som "vinn". Ein *samlande* tekst vil vera monologisk, medan ein *splittande* tekst vil vera dialogisk overfor ein lesar.

Når ein studerer leseprosessen, dialogen med tekstar, er ein inne på eit sentralt felt i litteraturteorien der den individuelle leseopplevinga står mot språket som overleverte tradisjonar og konvensjonar. Bakhtin er oppteken av det fleirstemmige i teksten, medan Rosenblatt framhevar det fleirtydige og skapande i lesinga. For eleven, og for alle andre lesarar, vil det vera eit forståingspotensiale i ein slik situasjon. Dette fører oss til samtalen *om* teksten, den litterære samtalen.

## 2.2 Dialogen om teksten

Dersom læraren klarer å skapa eit miljø for at personlege opplevingar kan koma til orde i klasserommet, kan dialogen med teksten halda fram gjennom ein dialog om teksten. Eg presenterer i dette delkapitlet didaktiske tilnærmingar til lesinga. Rosenblatt som ser på litteraturarbeidet som ei utforsking, *Literature as Exploration* (1995), har utvikling av demokratiske haldningar som ambisjon for lesinga. "the ability to imagine the human consequences of political and economic alternatives, and to think rationally about emotionally charged issues." (Rosenblatt, 1995 : xv) Målet, i følgje Rosenblatt, må vera å skapa dialogar der elevane ikkje først og fremst snakkar til lærar, men: "In a more wholesome situation, the ball is passed from student to student, with the teacher participating as one of the group." (Rosenblatt, 1995 : 68) Læraren si rolle i den litterære samtalen er i følgje Rosenblatt ei blanding av å styra og vera open og oppmerksam.

To create an atmosphere of self-confident interchange he [the teacher] must be ready to draw out the more timid students and to keep the more aggressive from monopolizing the conversation. He must be on alert to show pleased interest in comments that have possibilities and to help the students clarify or elaborate their ideas. He must keep the discussion moving along consistent lines by eliciting the points of contact between different students' opinions. (ibid. : 68)

Ved å møta andre sine leseopplevingar eller forståing vil eleven bli oppmerksam på det spesielle i si eiga forståing. Slik oppstår ein refleksjon over kva ein har brakt med seg til

lesinga som er annleis enn det andre lesarar har brakt med seg. Læraren kan i følgje Rosenblatt her hjelpa studenten mot ei realisering av teksten sine mange moglegheiter. Ho bruker her ordet forstå, men problematiserar dette ordet: "Understanding implies the full impact of the sensuous, emotional, as well as intellectual force of a word. Linking the signs on the page to the word is not enough. It requires linking the word with what it points to in the human or natural world. (ibid. : 106) Slik vil *forståing* av eit verk slik Rosenblatt ser det, vera eit spel mellom kulturelle, historiske og sosiale kunnskapar og erfaringar, og individuelle og emosjonelle erfaringar. Lesaren bør undersøkje forfattaren, tida og miljøet han levde i, og seg sjølv, si tid og sine erfaringar. Men rørsla må alltid gå frå teksten og *tekstopplevinga* og ut for å finna informasjon, ikkje motsett, og lesaren er alltid plikta på teksten, å vende attende til den for å sjekke ut om noko er ei relevant forståing.

Rosenblatt argumenterer mot ei dikotomisering mellom vitenskap og kunst. Læraren vil under arbeidet med tekstar koma til å uttrykka sine førestellingar og haldingar til menneske og samfunnet. Slik må læraren vera villig til å kritisk undersøkje desse og å gi desse til kjenne overfor elevane, og lærar bør også søkje kunnskap i frå samfunnsvitenskapane. Slik kan litteraturundervisninga medverka til at både vitenskap og kunst kan bli kjelder til utvida erfaring og læring. Studenten bør læra ei vitenskapleg haldning: "Instead of accepting judgements in whole cloth, he must acquire a curiosity about the causes of human actions and social conditions; he must be ready to revise accepted hypothesis in the light of new information, he must learn where to turn for this information" (ibid. : 126).

Norskdidaktikkaren Laila Aase gir også den litterære samtalen eit stort potensiale for å skapa læring og leseutvikling hos eleven. "Skolen tilbyr kollektive lesesituasjonar der lesinga kan skje innafor eit tolkingsfellesskap, og der klasserommet kan bli ein arena der ulik tolking og forståing kan møtast" (Aase, 2005 : 107) Aase ser den litterære samtalen som ein språkleg sjanger med sitt spesielle føremål og si spesielle form, og ho meiner at deltakarane treng reiskapar eller eit språkleg repertoar for å kunna delta i den. Den er ein sjanger elevane ikkje har erfaring med frå kvardagssituasjonar, og den krev både "eit omgrepsapparat frå litteraturvitenskapen og eit sett av strategiar for lesing og fortolking." (ibid. : 108) Det vil vera mange moment som er usikre i ein slik undervisnings- og læringssituasjon, og dette får Aase til å bruka *spel* som nemning for den litterære samtalen. I dette spelet finst spelereglar, men det finst ikkje ein fasit, og slik blir det opna for ei kulturdeltaking og ei forhandling om meining. Samtalen om teksten kan gi ein *kampsituasjon*, der ulike lesarar argumenterer for si forståing, eller den kan føra mot semje og innlemming i eit meiningsfellesskap. Det blir, slik Aase ser det, ei utfordring for læraren å balansera mellom ei open haldning til korleis teksten

kan lesast, samstundes som han ikkje underslår at det finst gode og mindre gode tolkingar av teksten.

Samtalar om tekst kan i skulen også skje innanfor andre rammer enn den lærarstyrte klassesamtalen. Gitte Ingerslev diskuterer i artikkelen "Hvordan får man adgang til kulturens ressurser?" (Ingerslev, 2000) korleis samtale om tekstar i eit *gruppearbeid*, kan føra elevane mot innsikter og danning. I gruppa er elevane overlatne til ein meningskonstruksjon utan ein formell leiar. Ingerslev analyserer eit bandopptak av tre elevar i ein 15 minuttars samtale om eit tekst utifrå nokre spørsmål sett opp av lærar. I sin analyse bruker ho nokre omgrep frå læringsteori for å skilja ulike strategiar som elevar møter ei oppgåve med, i dette tilfelle lesing av ein litterær tekst.<sup>4</sup> I ein analyse av samtalen mellom tre elevar viser ho korleis den i utgangspunktet mest grublande eleven, *The Deep Processing Student*, stadig vender tilbake til teksten for å undre seg og gruble, meir enn for å finna svar. Den målretta, *The Achieving Student*, er mest oppteken av å løysa oppgåva og ha eit *svar* til lærar. Denne eleven snakkar seg frå teksten og ut i ein tenåringsproblematikk, og ho er oppteken av at teksten skal *representera* noko, ein generell menneskeleg problematikk. I sin analyse viser Ingerslev korleis det utviklar seg ulike måtar å samtala på, ulike dialogformer, og ho bruker omgrepa *Disputational Talk*, *Cumulative Talk* eller *Exploratory Talk*.<sup>5</sup>

Desse omgrepa meiner eg kan vera nyttige "reiskapar" for meg når eg skal studera dialogane i klasserommet. *Den utforskande samtalen* vil samanfalla med Aase si formulering av spelkarakteren ved den litterære samtalen, og med Rosenblatt si vektlegging av lesing som oppleving og *utforsking*, "exploration". Her leitar elevane ikkje etter eit fasitsvar. I staden blir dei ført tilbake til ein dialog *med* teksten, også når dei samtalar *om* teksten. Elevane byrjar å reflektera over kva dei forstår likt og ulikt. Det usikre og undrande ved lesinga blir stimulert og teke vare på, at litteratur er ei kunstoppleving. I *den kumulative dialogen* vil samtalen ha preg av ei semje om kva som er målet og av ei påfølgjande opplisting av svar/ytringar. I den disputerande dialogen vil aktørane ta ulike posisjonar som dei forsvarer og som kan føra til at dialogen stoppar opp. Eg vil bruka desse dialogformene også som omgrep i møte med dialogane i den klassesamtalen.

---

<sup>4</sup> Ho har på førehand bede elevane om å skriva ned synet deira på læring for å ha eit bilete kva type læringsstrategiar som er typiske for eleven. Ho nyttar då John Biggs inndeling i tre strategitendensar; "The Surface Processing Student", "The Achieving Student, The Deep Processing Student" (Ingerslev, 2000: 235) .

<sup>5</sup> Desse omgrepa har Ingerslev lånt frå Carla Boxtel. (Boxtel, C., Linden, J. & Kanselaar, G.: "Collaborative learning tasks and the elaboration of concetual knowledge, *Learning and instruction*, 2000) Eg vil bruka desse omgrepa omsett til norsk; *den disputerande samtale*, *den kumulative samtale* og *den utforskande samtale*.

Ingerslev meiner den utforskande samtalen gir ein *ekte dialog* og siterer her Bakhtin: ”Sannhet er ikke født og den finnes heller ikkje inne i hodet til en enkelt person, den er født mellom mennesker som kollektivt søker sannheten, i den dialogiske interaksjonsprosessen som de inngår i.” (Ingerslev, 2000 : 246) Ein kan gjerne stille spørsmål ved at Bakhtin bruker omgrepet sanning, men han plasser i alle fall desse omgrepa i ein dialogisk relasjon. I gruppesamtalen møttest fleire lesarar med teksten. I den grad det finst *svar* i ein tekst oppstår det i møtet med *andre*.

Arbeidet med tekstar i klasserommet skjer i regi av skulen som institusjon og innafor ein tradisjon. I norskfaget har lærar styrt elevane i møte med bestemte tekstar på bestemte måtar. Det er grunn til å tru at lesinga i klasserommet vil vera ei opplæring i bestemte institusjonelle eller kulturelle lese-måtar. Dette er noko av det som Penne påpeiker i si avhandling (2006), og denne problematikken blir diskutert av Karin Esmann i artikkelen ”I dialog med egne forestillinger” (Esmann, 2000). Esmann tek utgangspunkt i lesingar og tolkingar av ei moderne dansk novelle av Helle Helle, ”Fasaner” frå samlinga *Rester* (1996), til studenteksamen i skriftleg dansk. Ho finn at elevane har problem med å forstå forteljemaaten i denne novella og at dei i sine tolkingar viser fram kva lese-måtar utdanninga har gitt dei som reiskap:

De var blevet præsenteret for psykoanalytiske indgange til litteratur og kunne betjene sig af termer som fortrænging, det ubevidste etc. De havde også lært noget om modernismens tematisering af individets fremmedgørelse. Og de havde lært at lede efter symboler og kom med mange fantasifulde forslag. Først og fremst ledte eleverne efter betydning i novellen. Og de ledte efter et budskab... (Esmann, 2000 : 290)

Esmann finn at når elevane kjem til ein tekst som krev at dei frigjer seg frå slike lese-måtar eller stiller seg opne for ulike og motstridande lese-måtar, står elevane utan reiskapar. Esmann bruker her Wolfgang Iser sitt omgrep *opne stader*<sup>6</sup>. I følge Iser er dette stader i teksten der lesaren sjølv må fylle ut med egne førestellingar, assosiasjonar. Iser meiner det er nettopp dei opne stadene som er kjenneteiknet på litterære tekstar. Esmann fann at elevane har lært å fylla ut dei opne stadane på kulturelt bestemte måtar, men det som elevane ikkje har lært er ”at læse reflekteret og nuanceret.” (ibid. : 295) Esmann meiner då at læraren bør arbeida meir med å bevisstgjera elevane om kva lesing er. Under lesinga bør det oppstå refleksjon og undring over kor ein får sine førestellingar frå; ”drømme, længsler, værdier – men også det beredskab, vi betjener oss af, når vi læser.” (ibid. : 313) Esmann drar då inn den

---

<sup>6</sup> Iser nyttar omgrepet ”Leerstellen” som har blitt referert på norsk på forskjellige måtar. Eg vel her å kalla dette for *opne stader* i teksten slik til dømes Maagerø og Tønnessen gjer i sin artikkel ”På vandring i fortellingenes og kulturens skoger”. (Maagerø og Tønnessen, 2002 : 13)

*metakognisjonen* over lesing som også Bjørn Kvalsvik Nicolaysen er oppteken av. Nicolaysen siterer Paul Ricoeur og meiner ”det er nettopp i omgangen med tekstar vi lærer oss noko prinsipielt om kva som er skiftande og kva som er varig i språkbruken.” (Nicolaysen, 2005 : 19) I den grad eg finn kulturelle lese måtar som Esmann påviser i sin artikkel, vil eg diskutera korleis metakognisjonen kan bidra til ny innsikt om kva lesing er.

## 2.3 Diskursar

I min analyse av dei munnlege og skriftlege ytringane i klasserommet nyttar eg diskursomgrepet til Foucault. Diskursomgrepet knyter språkbruk til sosiale grupper, ulike institusjonar og sosial handling. Ein kan også seia at diskursomgrepet er ei vidareføring av Bakhtin sin språkfilosofi, der ei ytring alltid vil vera eit svar på andre ytringar og det einskilde ordet vil bera på spor frå den bruken det har hatt av tidlegare talarar i andre kontekstar.

Diskursanalyse kan gjennomførast på ulike språklege nivå og utifrå ulike kontekstar av talehandlingar. Norman Fairclough, kjend for sin *kritiske diskursteori*, definerer diskurs som ”en måte at tale på, der giver betydning til opplevelser ud fra et bestemt perspektiv” (Jørgensen & Phillips, 2008 : 79) og snakkar om tre dimensjonar ved ei talehandling. Først har ein *teksten* i form av lyd eller teikn, grafem, dernest har ein den *diskursive praksis* som viser til institusjonar eller grupper sin tradisjon for å produsera meining eller konsumera meining på. Til sist er språkbruken alltid plassert i ein *sosial praksis*. Fairclough ynskjer å avdekka strukturar i språket som reproduserar seg sjølv, men opnar og for at diskursar kan utfordra strukturen. (ibid. : 77) Gjennom å nytta omgrepet sjanger knyter Fairclough band til Bakhtin sin språkfilosofi. Fairclough meiner sjanger er det som koplear språkbruken til ein sosial praksis, og er dermed ein viktig komponent i å definera ein bestemt *diskurstype*. I tillegg til diskurstype bruker Fairclough omgrepet *diskursorden*. Ein diskursorden er ”summen av de *diskurstyper* som brukes inden for en social institusjon eller et socialt domæne.” (ibid. : 80) Døme på ein diskursorden kan vera helsevesenet sine diskurstypar eller utdanningssystemet sine diskursar.

Sidan utgangspunktet for samhandlinga her er *litterære* tekstar, vil min analyse ha utgangspunkt i litterære *forteljemåtar*, men og andre ikkje-litterære diskursar i teksten si fortid og samtid, og eg undersøker korleis desse produserer meining i lærar og elevar sine ytringar. Eg ser etter diskursar på ”høgare” nivå i samtalane, t.d. sjanger og på setnings- og ordnivå. Eg vil ikkje i særleg grad sjå på nivået til dei minste einingane i språket som trykk,

tonelag og lyd/bokstav, men det vil kunna bli trekt inn der det gir viktige nyansar i meiningsskapinga. I folkevisa *Olav og Kari* er det aktuelt å sjå etter spor av dei andre folkelege forteljemåtane, eventyr, segner, myter og ordtak, religiøse forteljemåtar; bibeltekstar, legender, religiøse ritual og presten sin tale og eventuelt politiske diskursar. Dernest ser eg på korleis teksten sine stemmer blir gjenskapt eller omskapt i samtalen om tekstane.

I samtalar i klasserommet vil eg og kunna finna bruk av meir moderne diskursar, fortelje- eller samtaleformer som kan vera relatert til skulen som kontekst eller til elevane og lærar sine kontekstar utanfor skulen, ulike kvardagssamtalar. Aktuelle diskursar innanfor skulen kan vera akademiske diskursar i norskfaget eller andre vitskapsfag, men og spesielle *dialogformer* der lærar samtaler med elevane sine. *Den sokratiske dialog* vil vera eit døme på ein slik diskurs (Klange, 2000). Klange meiner at denne dialogforma er grunnlaget for heile vår akademiske tradisjon både innafor naturvitskapen og humaniora, dialogen mellom den som veit og den som ynskjer å veta. Eg bruker og Ingerslev sine omgrep, *den utforskande samtale*, *den disputerande samtale* og *kumulativ samtale* som døme på ulike diskursar. Dialogformene set lærar og elevar i bestemte posisjonar i høve til kvarandre og lærestoffet. Til dømes vil det i den sokratiske dialog liggja ein respekt for samtalepartnaren, men samstundes er det implisitt at den som styrer dialogen har innsikt og svar før dialogen startar. I ein utforskande dialog er aktørane i ein interaksjon om eit spørsmål der svaret ikkje finst på førehand, og her kan lærar (eller medelevar) gripa tak i elevar sine utsegn og føra dei begge inn i ei undersøking av moglege svar.

James Paul Gee og Deborah Hicks er to kjende amerikanske læringsteoretikarar som analyserer språklege uttrykk i klasserommet opp mot kulturelle diskursar innafor og utafor skulen, og som legg vekt på eleven si *skapande* deltaking i denne meiningskonstruksjonen (Hicks, 1996). Felles for desse to diskursteoretikarane er at dei finn at forteljinga og ulike forteljemåtar er viktige diskursar som både lærar og elev nyttar seg av. Eg har også funne at forteljingane er ei form som både lærar og elevar ytrar seg gjennom. I min bruk av diskursar drar eg også vekslar på doktorgradsavhandlinga til Sylvi Penne (2006). Eg har hatt nytte av å lesa korleis ho bruker diskursar i sine analysar av samhandlinga i klasserommet, og korleis ho ser læring som eit resultat av individet si deltaking i ulike grupper med sine spesielle kulturelle symbol eller forteljemåtar. Penne bruker til dømes ”progressiv fortelling”, ”stillstandsfortelling” og ”regressiv fortelling”<sup>7</sup> (Penne, 2006 : 34) som namn på tre

---

<sup>7</sup> Dette er sosialpsykologen Keneth Gergen sine omgrep. (Penne, 2006 : 34)

forteljemåtar som finst i ulike sjangrar i kulturen og som eleven igjen bruker når han skal uttrykka seg og når han skal laga si eiga livsforteljing. Forteljemåtar tek farge av bestemte tradisjonar eller institusjonar som har teke dei i bruk. Men også innanfor ei forteljing kan lærar og elevar gjera bruk av ulike diskursar.

James Paul Gee gjer bruk av *diskurs* (med liten d) når han snakkar om korleis personar bruker språket til å knyte til seg ein identitet eller aktivitet i ein bestemt situasjon, og han bruker *Diskurs* (med stor D) når han snakkar om Diskursar der personar bruker også ikkje-språklege ting til å fortelja kven dei er; mimikk, handlingar, verdiar, tankar, klede, verktøy, teknologi m.m. Diskurs (med stor D) koplar språkbruk til individet si deltaking i bestemte sosiale interaksjonar. I følge Gee er Diskursar bundne til kvarandre i eit komplekst nettverk og dannar til sist større forteljingar om individet, samfunnet og historia. Gee vektlegg også sambandet mellom språket og den sosiale aktiviteten som *refleksivt*; "language simultaneously *reflects* reality ('the way things are') and *constructs* (*construes*) it to be a certain way." (Gee, 2005 : 97) Slik vil individet velja sine uttrykk utifrå situasjonen, men det vil også vera slik at dei skaper ei bestemt oppleving av ein situasjon ved å seia det dei seier.

Empirien er dei språklege ytringane til lærar og elevar, men analysen vil bera preg av mi erfaring som observatør til den sosiale interaksjonen i klasserommet. Eg har alle desse omgrepa på ulike dialogar, på ulike forteljemåtar/stemmer i tekstar, og meir institusjonelle eller grupperelaterte diskursar med meg i møte med dialogane og bruker dei omgrepa som eg meiner blir best dekkande for dei tendensar eg finn.



### 3 Kvalitativ metode – empiri

Eg har for å studera dialogane med og om tekstar, vore med på eit undervisningsopplegg i litteratur i ein 2. klasse på vidaregåande skule, linja for studiespesialisering. Eg var observatør i norsktimane i tre veker då klassen las og arbeidde med folkediktingstekstar. Eg brukte bandopptakar til å ta vare på dialogane, og monologane, som fann stad: lærar si undervisning, felles klassesamtalar og gruppesamtalar. Eg fekk også tilgang til elevane sine skriftlege refleksjonar i møte med to av tekstane, samt ei skriveoppgåve til slutt.

Steinar Kvale skriv i si bok *Det kvalitative forskningsintervju* (Kvale, 1997) om to metaforar for å belysa forskaren si rolle i kvalitativ forskning; gruvearbeidaren eller den reisande forteljaren. Å skriva ei masteroppgåve kan sjåast på som eit gravearbeid, i mitt tilfelle i nokre tekstmøte og dialogar som ved hjelp av bandopptakar og transkribering, er blitt materialisert og teke vare på, og som eg gjennom eit lengre tidsrom kan grava meg ned i for å finna *sanningar*. Men arbeidet med desse tekstmøta kan også sjåast på som ei reise. Ein startar opp med nokre spørsmål eller problem og legg ut på ei reise der ein møter menneske som ein samtalar med. Eg har ført samtalar med teoretikarar som Bakhtin, Rosenblatt og Berger, med litterære tekstar som folkevisa *Olav og Kari*, men ikkje minst har eg møtt levande menneske som eg har sett, lytta til og samtala med. Bandopptakaren og skriftspråket har gitt meg høve til å stoppa opp ved nokre opplevingar; gjenoppleva og reflektera. Eg, som forskar, står i mitt arbeid i mange dialogar. Ein føresetnad for å læra og forstå er å opna seg for desse stemmene. Eg står i mine møte med andre i fare for å bli forført eller ført av garde, å bli villeia og enda opp ein annan stad enn eg hadde tenkt. På den andre sida er faren å ikkje opna seg nok opp for andre og ikkje undra seg over det overraskande ein måtte møte undervegs, men heile tida berre sjå det ein forventar å sjå. Eg må sjølv balansera desse måtane å møte andre på som eg studerer. Eg formulerer ei problemstilling, og eg søker svar. Men i den grad det finst eit svar vil det, i følgje ei dialogisk tenking, berre kunna finnast i ei pendling mellom dei ulike stemmene som eg kjem i dialog med. Eg kan håpa å *nærma* meg nokre svar.

### 3.1 Utvalet av forskingsobjekta

Eg var avhengig av å samarbeida med ein lærar for å kunna realisera masterprosjektet, og eg vende meg til ein av dei større vidaregåande skulane i nærområdet mitt for å få hjelp. Eg kontakta først rektor som var positiv og viste meg vidare til avdelingsleiar for norskseksjonen. Eg hadde som utgangspunkt at eg ynskte eit samarbeid med ein erfaren norsklærar og at det skulle vera på linja for studiespesialisering. Eg fekk kontakt med ein lærar som var open for å høyra om prosjektet, og etter nokre samtalar på telefon og elektronisk brevveksling gjorde me ein avtale. Lærar valde då sjølv ut sin andre klasse på studiespesialisering, og fortalde at klassen ville utover hausthalvåret arbeida med historiske tekstar i ein nokså kronologisk gjennomgang.

Eg ynskte at lærar skulle velja kva tekstar han las under opplegget. Då me møttest igjen i august, tilsa tidspunktet for gjennomføringa at valet ville stå mellom barokke tekstar og folkedikting. Lærar valde då å lesa folkediktingstekstane, og me sette oppstart til vekene etter haustferien. Lærar skulle ha regien på heile undervisningsopplegget, med unnatak av to ynskje frå meg; at elevane skreiv individuelle leseloggar til nokre av tekstane og at han nytta både gruppesamtale og klassesamtale i arbeidet med tekstane. Dette var eit ynskje frå meg fordi eg ville ha tilgang til elevane sine tekstopplevingar og forståing i ulike interaksjonar. Elles fekk eg høve til å intervjuva både lærar og elevar, samt henta inn informasjon frå elevane gjennom eit spørjeskjema.

Utvalet av lærar, klasse og tekstar blei gjort til dels tilfeldig og til dels styrt. Eg ynskte å gjennomføra dette i ein klasse på vidaregåande for å studera tekstarbeidet hos elevar som er komne langt i si allmenndanning og som derfor skulle ha eit visst repertoar av forkunnskapar og reiskapar i møte med tekstane. Eg ynskte linja for studiespesialisering fordi eg ville at klassen skulle ha eit timetal i norskfaget som gav rom for ei viss fordjuping, eller uthaldande lesing. Kva lærar eg fekk kontakt med var styrt av skulen, men som eg ynskte, blei det ein lærar med lang erfaring, vel tjue år som norsklærar. Læraren valde så ut den av sine tre norskklassar som han syntest var best eigna til dette opplegget, ein klasse med 29 elevar (18 jenter, 11 gutar) som han sjølv karakteriserte som positive, interesserte og opne. Etter å ha arbeidd som lærar i mange år veit ein at eit klassemiljø kan variera svært mykje og gi ulike vilkår for undervisning og læring. Den klassa som eg deltok i, var ei klasse prega av lun humor, interesse og fagleg engasjement, og såleis eit godt utgangspunkt for lærar til å lykkast med dei mange dialogane. Og eg fekk høve til å studera dialogar innanfor gode rammer, men like fullt slike rammer som mange norsklærarar kan ha høve til å arbeida innanfor.

## 3.2 Bandopptak og observasjon

Før oppstart av prosjektperioden måtte eg henta inn skriftleg godkjenning frå elevane til å bruka deira stemme og deira skriftlege svar som min empiri. (Sjå ”Kvittering på melding om behandling av personopplysning”, vedlegg 7) Eg møtte elevane ei god veke før oppstart og informerte om prosjektet mitt, samt delte ut skriftleg informasjon med ein svarslipp for samtykke (vedlegg 3). Eg fekk positivt svar frå alle elevane. I tillegg delte eg ut eit spørjeskjema om lesing i norskfaget. Svara på skjemaet gav meg eit innblikk i elevane sine leseerfaringar og haldningar før opptaksperioden. Dette har og vore bakgrunnsinformasjon til å vurdere noko av det som skjer av individuelle og kollektive handlingar eller ytringar opp i mot. Resultata frå denne undersøkinga ligg ved oppgåva som eit vedlegg (vedlegg 4).

Hovudtyngda av det empiriske materialet er feltarbeid frå klasserommet med bandopptak og notat frå observasjon. Eg var til stades i alle klassen sine norskøktar (bortsett frå ei 40 min økt) i tre veker, ei lang norskøkt på fredag (3 x 40 min) og ei kort økt (40 min) på tysdagen. Eg var ein ikkje-deltakande observatør. Alt som skjedde av verbale ytringar i desse øktene blei teke opp på band. Frå mitt hjørne i klasserommet noterte eg og handlingar frå lærar og elevar som ikkje kunne registrerast av ein bandopptakar, og eg *opplevde* den sosiale interaksjonen i sin kontekst.

### 3.2.1 Opptak av klassesamtalar

Første tysdagen hadde lærar ein introduksjon av folkedikting som periode. Deretter blei det lese og arbeid med følgjande folkediktingstekstar: *Olav og Kari* (vgskole.net) og *Roland og Magnus kongjen*, utdrag av *Rolandskvadet* og *Presten og klokkaren* (Jansson m.fl., 2008), samt to moderne tekstar som på ulikt vis kunne gi innspel til folkedikting som sjanger: det moderne eventyret *De tre frøknene Frue* av Else Michelet (Michelet, 1979) og *Ulvehunger* (biletbok) av Else Fagerli (Jansson m. fl., 2008). Den siste fredagsøkta eg var der blei det lese høgt nokre lokale segner. Undervisning og dialogane har gitt meg eit stort materiale med døme på ulike måtar å samtala og søkja forståing på.

### 3.2.2 Opptak av gruppesamtalar

Eg hadde avtalt med lærar at eg var interessert i å få opptak frå både klassesamtalar og gruppesamtalar om tekstane. Når elevane delte seg i grupper, blei dette gjort slik at dei som sat nær kvarandre, grupperte seg i lag. Første økta eg var til stades, sa lærar kven som skulle arbeida saman, medan det dei andre gongene blei laga grupper av elevane sjølve, men nokså

like grupper som første gongen. Mikrofonen blei plassert tilfeldig på ei av gruppene, og eg fekk totalt fire slike opptak frå gruppesamtalar: frå *Olav og Kari, Roland og Magnus kongjen, Ulvehunger og Presten og klokkaren*.

### 3.2.3 Transkribering

For å kunna analysera dialogane var ei skriftleggjering naudsynt. Eg transkriberte alle opptaka frå klasserommet. Å overføra frå munnleg språk til skriftleg språk er ei omforming av materialet. Det munnlege språket er fullt av gjentakingar, lydar som ikkje blir til ord, ord som ikkje blir til setningar, og det har ordformer og gjerne lydar som er lokale talemålsvariantar. Eg har funne det interessant å ta med det typisk munnlege i ytringane over i det skriftlege og transkriberte materialet. Samtidig har eg prøvd å ivareta *kommunikasjonen* i dei transkriberte tekstane. Eg prøver å skriva orda slik at den lokale uttalen kjem til uttrykk, særleg i bøyingsverket. Når det gjeld sjølv rota i ordet, har eg tilpassa den i større grad til skriftnorma, men der eg meiner det ikkje vil forstyrre kommunikasjonen, har eg også her brukt talemålsnære former. Smålydane (kremt m.m), gjentakingane og dei ufullførte setningane er kome med. Dette forvanskar gjerne budskapet, men samtidig blir det tydeleg at munnleg tale også har andre funksjonar enn å utseia ein budskap. Eg viser her til Roman Jakobson si teoretisering over språkfunksjonane der han påpeiker seks språkfunksjonar; den emotive, poetiske, fatiske, konative, metaspråklege og til sist referensielle språkbruken. (Jakobson, 1978/1960 ) I munnleg tale vil den fatiske språkfunksjonen, ei innstilling på kontakt hos den som snakkar, gi seg utslag i repetisjonar og lydar som held kontakten vedlike. Men sidan hovudfokus vil vera *kva* som blir sagt, er nokre av desse smålydane og repetisjonen utelate, eller oversett, av meg når eg transkriberer.

Eg gir også i det transkriberte materialet informasjon om ikkje-språklege handlingar når eg finn det viktig å gi ein kontekst rundt det som blir sagt. Denne informasjonen blir gitt i parentesar og med kursiv skrift: (*Lærar skriv på tavla.*) Det transkriberte materialet er for stort til å bli presentert i sin heilskap, og det er delar av det som er valt ut for å gi poeng til analysen. Der eg har utelate ytringar eller delar av ytringar set eg klamme: [...]. Trykk og tonelag er andre meiningsberande element i talespråket. Eg kjem nokre stader til å markera ord som har fått særleg trykk i ei ytring, ved å skriva ordet med understreking. Sidan eg har hovudfokuset på diskursar knyta til ordval, setningsgrammatikk og sjanger, finn eg det umogleg å gi svært detaljrik informasjon ved transkriberinga, men kommenterer slike ting der

eg finn det vesentleg. Aktørane si vending mot den litterære teksten er sentral i min analyse, og eg vil synleggjera teksten i ytringa ved å bruka kursiv skrift.

### 3.3 Skriftleg materiale

Det var meg, forskaren, som introduserte loggskrivinga i undervisninga, og den blei berre gjennomført i forhold til dei to folkevisene: *Roland og Magnus kongjen* og *Olav og Kari*. Elevane skreiv loggane elektronisk og la dei inn på *It's learning*. Det var lærar som formulerte spørsmåla som loggskrivinga skulle vera eit svar på, og sidan dette var nytt for elevane, måtte han også klargjera for dei kva ein logg er og kan brukast til. Dette kommenterer eg meir i avsnittet der eg presenterer og analyserer leseloggane. Elevane hadde også ei skriftleg oppgåve, å skriva eventyr, ved slutten av perioden. Sidan materialet er så omfattande og skriveoppgåva ikkje var direkte relatert til konkrete tekstar, har eg valt å ikkje ta med desse elevsvara i oppgåva mi.

### 3.4 Intervju

Eg ynskte gjennom intervju å få del i både lærar og elevar sine refleksjonar over tekstane og tekstarbeidet i etterkant. Sidan lærar er den som set det heile i scene, hadde eg også eit intervju med han før opplegget starta. Begge intervju med lærar blei tekne opp på band og transkriberte. I ettertid har eg ikkje funne det sentralt for problemformuleringa mi å skriva ein analyse av desse intervju. Dette materialet har blitt bakgrunnsinformasjon til meg.

Intervju med elevane såg eg som eit viktig høve til å få del i leseopplevingar og forståing av tekstane og av folkedikting som ei gruppe tekstar. Her kunne eg få utdjupa interessante ytringar. Eg var også interessert i deira haldningar til litteraturarbeidet i norskfaget og til deira forståing av sambandet mellom lesing og kultur. Eg valde å intervju elevane parvis eller i grupper på tre. Eg meinte at dei slik kunne bli tryggare i intervjusituasjonen. Elevane ville kunna lytta til medelevar og fylla ut svara til kvarandre, og dei ville få betre tid til å reflektera før dei måtte svara. Dersom det blei meir enn tre elevar, meinte eg det ville gi meir ubalanse i kven som deltok i dialogen. Eg valde ut dei elevane til intervju som hadde delteke på gruppeopptaka eg hadde, og så valde eg ut nokre elevar som ikkje hadde kome til ordet, korkje på gruppe- eller i klasseopptaka. Slik kunne nye stemmer også komma til uttrykk. Utifrå spørjeskjemaet om leseinteresser m.m. kunne eg få variasjon

mellom elevar som fortalte om stor, middels eller liten interesse for lesing både i norskfaget og generelt. Eg intervjuar 7 grupper, 17 elevar (6 gutar og 11 jenter).

Eg hadde på førehand utforma spørsmål til intervjuar der eg fokuserte særleg på ein av tekstane: *Olav og Kari*, *Roland og Magnus kongjen* og *Presten og klokkaren*, Ei eller to elevgrupper blei spurde spesielt om ein tekst, så spurde eg alle litt om *De tre frøknene Frue*. Eg prøvde å stilla opne spørsmål som gav rom for ulike fokus i svara og at elevane kunne svara i sitt naturlege språk. Eg hadde laga mange hjelpespørsmål til bruk dersom eg fekk korte svar, men samtalanane gjekk greitt, og eg improviserte også undervegs (intervjuskjema, vedlegg 5/6)

### 3.5 Utval – i dialog med materialet

Eg har eit stort empirisk materiale og har måtta gjera mange *val* undervegs. Eg har vendt attende til stemmene i klasserommet med problemformuleringa som sentreringspunkt, og eg har lagt fokuset på nokre av dialogane, nokre av elevstemmene og nokre av tekstane. Eg har vald folkevisa *Olav og Kari* som hovudfokuset i mi oppgåve. Eg har her både dialogar som er styrt av lærar og ein gruppedialog, og eg har også tilgong til tildels individuelle leseopplevingar og *skriftlege* svar på denne teksten. Det var også slik at dialogane om *Olav og Kari* blei meir interessante i forhold til problemformuleringa mi enn andre dialogar eg hadde opptak av. Eg blei i større grad engasjert, og desse stemmene snakka til meg i mitt prosjekt. Eg har brukt klassesamtalen om *De tre frøknene Frue* for å kunna samanlikna klassesamtalar om to ulike tekstar, og eg har brukt samtalen om *Presten og klokkaren* for å samanlikna to gruppesamtalar. Sidan eg heile tida i dette arbeidet vel ut kva ytringar eg *samtalar* med, har eg også funne det naturleg å analysa materialet mitt samtidig som eg presenterer det. Analysen vil vera ei grunngeving for dei vala eg har teke, eg har undra meg over det som blei sagt og har prøvd å finna meining.

Eg analyserer elevane og lærar sine tekstmøte og meiner det er viktig å vera klar på at eg også sjølv er i dialog med tekstane. Eg les då desse tekstane utifrå Bakhtin sin teori om polyfoni for å gjera tydeleg kva kulturelle stemmer eg sjølv ser i tekstane, sidan eg etterpå kjem til å diskutera dei stemmene, diskursane og meininga som lærar og elevar skapar. Eg vel å skriva ein analyse av den sentrale teksten i mi oppgåve, folkevisa *Olav og Kari*, før eg presenterer og analyserar dialogane i klasserommet.

## 4 *Olav og Kari* i lys av M. Bakhtin sin teori

Folkevisa *Olav og Kari* blei i dette klasserommet lese i Moltke Moe sin restituerte versjon. Visa er omskriven av Moe med tanke på bruk i skulesamanheng. Teksten er ei samanstilling av element frå ulike munnlege overleveringar. I samlinga til *Dokumentsjonsprosjektet* ved UIO finst det 18 munnleg overleverte variantar av denne folkevisa (*dokpro.uio*). Den eldste varianten er frå 1856; oppskrifta frå Targjei Kosi frå Vrådal i Telemark. I denne visa heiter hovudfigurane Olav og Kari, og visa har 13 strofer. I første strofe møter me mor til Olav som spør: "hosse likar du gifta di". (Blom & Bø, 1973 : 100) Denne visa sluttar med at Kari, før ho dør av Olav si mishandling, ber om at han tek kjolen og sender den til mor hennar, med bod om at ho skal vaska han rein.

I oppskrifta som Sophus Bugge har etter Jorunn Bjønnemyr frå 1863, heiter figurane Olav og Signelill, og visa startar med at Olav ber til sitt bryllaup. Her får me veta at han levde i hop med Signelill i åtte år og fekk åtte born, før han vender attende til mor si og får spørsmålet om kor godt han likar giftet sitt. Denne visa sluttar med at Olav slår Signelill til døde; "no hev eg fengji min døspreng" (ibid. : 99). Så kjem Signelill til "himmerig" der ho blir teken i mot av jomfru Maria, og der ho ber for både Olav og mor hans.

Den restituerte visa som blei lesen av lærar og elevar, har opningslinjene: "Olav sat heime i åtte år" (*vgskole.net*) og er presentert for elevane elektronisk i frå nettsida til VG. Her får me høyra at Olav i det niande året bestemmer seg for å ri til mor si og får spørsmålet "hosse likar du gifta di?" (ibid. ) Denne visa har med sekvensen der Kari ber Olav senda den blodige kjolen til mor si. Og den har også med slutten der Kari kjem "te himmeriks dør" og "Jomfru Mari sleppte 'a innafyr." (ibid. ). Det er også eit poeng at på denne nettsida er historia om den frankiske prinsessa Klotilde, gift med vestgoterkongen Amalarik, presentert som "bakgrunnen for 'Olav og Kari'" (ibid.). Eg vil nå sjå nærare på innhaldet i denne restituerte teksten av Moe, men heile tida ha eit blikk til sides på dei munnleg overleverte balladeoppskriftene.

Det kan vera rett å hevda at den restituerte visa gir ein annan kontekst enn dei autentiske balladeoppskriftene. Men dei munnlege variantane er også blitt nedteikna i ein annan situasjon enn den dansetradisjonen dei opphavleg levde i. Dette kompliserer folkevisa som form. Den visa Jorunn Bjønnemyr syng for Sophus Bugge kan tenkjast å bli påverka av situasjonen: ein framand mann kjem på besøk med det føremål å skriva ned eit stykke

*folkekultur*. Bugge si nedteikning av visa er nok tru mot songaren sine ord, men ei omforming frå song til skrift vil vera ei omforming til skrifta sine konvensjonar. Til dømes er dialektuttale noko nedskrivaren må ta stilling til. Men visene er i mykje større grad nedteikna i truskap mot talen enn dei episke sjangrane innanfor folkediktinga vart. I folkevisene er bokstavrim, assonans, rytme m.m. viktige verkemiddel som kan gå tapt dersom nedskrivaren vel språkformer som avvik frå songaren sine. Men visene blei ikkje skrivne ned i lydskrift, og den valde språkforma ber preg av eit kompromiss der levande tale møter skriftnorm.

Det er grunn til å tenkja seg at føremålet med nedskrivinga av folkevisene, som skjedde i den siste halvdel av 1800-talet, har verka inn på skriftforma. Den munnlege forteljekunsten og songkunsten som var levande rundt om i landet, skulle i tråd med nasjonalromantiske ideal, byggja Noreg som ein kulturnasjon. Noreg som i denne perioden er i union med Sverige, men i ferd med å byggja seg opp som nasjon, har bruk for å byggja eit fellesskap der språk, historie og tradisjonar er like viktig som politiske institusjonar. Dette er eit gjennomgåande perspektiv hos professor Gudleiv Bø i boka *Å dikte Norge* (Bø, 2006). Han drøftar korleis eventyrsammlarane Asbjørnsen og Moe, og andre innsamlarar av folkedikting, ”lyktes med å samle et utvalg av *lokalt* tradisjonsstoff og transponere det til *nasjonallitteratur*.” (Bø, 2006 :76) Asbjørnsen og Moe sitt arbeid blir av Bø hevda å vera viktig på to plan; ved å gi ei skriftleg språkdrakt og dermed status til ein folkeleg forteljetradisjon som var gjenkjenneleg for nordmenn på tvers av både geografiske og sosiale skiljelinjer. Til sist, men i følge Bø viktigast av alt, var Asbjørnsen og Moe sitt språklege arbeid med å bruka særnorske ord og uttrykk og særnorsk setningsbyggnad. Bø hevdar følgjande: ”Det er uten tvil et sentralt element i den norske nasjonale identiteten i dag at vi, i motsetning til land som Belgia og Sveits, kan hevde at vi har et eget skriftspråk som en særegen del av den nasjonale kulturen.” (ibid. : 97)

Moltke Moe sin restituerte versjon av folkevisa kan på same måten som Asbjørnsen og Moe sine eventyr seiast å stå i ein kontekst av nasjonsbygging, med ei tydeleg adresse til lesarar i skulen; lærarar og elevar. Når lærar i mitt klasserom vel denne varianten av visa, plasserer han seg i ein lang norskfagleg tradisjon for tradering av *Olav og Kari*. ”Av folkevisene kan vi læra korleis forfedrane våre trudde og tenkte. I *heilagvisene* møter vi det religiøse trdomslivet. Den katolske kristendomen er rette trua for menneska i folkevisene. [...] Men under den kristne trua ligg det ei folketru som gøymer mange gamle heidne minne.” (Liestøl & Moe, 1971 : 16) Slik formulerer Knut Liestøl det i føreordet til si samling av folkeviser. Her blir uttalt eit didaktisk mål med lesinga: å læra korleis forfedrane våre tenkte og trudde, og dette igjen medfører å innlemma nye generasjonar i eit norsk



kulturfellesskap, der folketru og forteljekunst/songleik møttest med kristne verdiar og eit større europeisk kulturfellesskap.

Mikhail Bakhtin ser den litterære teksten som del av ein kontekst, der det finst både ein avsendar og ein mottakar. Viss me ser Moltke Moe sin restituerte versjon av *Olav og Kari* i ein slik samanheng, blir avsendar i dette tilfelle skulen som institusjon med lærar som ein samarbeidsvillig representant for denne, og med elevane som potensielle medlemmer av eit *norsk kulturfellesskap*. Det er tydeleg at lesinga i eit klasserom hausten 2008 framleis blir styrt av ein norskfagleg tradisjon som kan føra mot ei bestemt forståing av teksten, men framleis vil det vera den praktiske gjennomføringa av lesinga i klasserommet som avgjer kva *stemmer* i teksten som kjem til orde. Men før eg presenterer realiseringa av teksten i klasserommet, vil eg visa at *Olav og Kari* kan seiast å ha fleire *stemmer*.

## 4.1 Polyfoni i Olav og Kari

Eg har gjort greie for Bakhtin sin teori om polyfoni, eller dialogisitet, i den moderne romanen, og eg argumenterer for at dette omgrepet også kan brukast til å undersøkje andre litterære sjangrar og tekstar skrivne på eit tidlegare tidspunkt i historia. Det finst i denne teksten tre sentrale figurar; Olav, Kari og mor til Olav. Eg undersøker om desse figurane kan seiast å visa til ulike livshaldningar eller verdiar, og om det eventuelt er slik at dei ved slutten av visa framleis er jambyrdige. I folkeviser er det også ein spenning mellom dei episke elementa og dei lyriske som kan fungera dialogisk, og der er fleire figurar som ladar visa med meining.

I *Olav og Kari* er det ein allvetande forteljar, synsvinkelen er *autoral* (Dahl, 1981: 16). Forteljaren har likskap med sagaen sin forteljar. Han konsentrerer forteljinga om dramatiske høgdepunkt og omtaler figurane i tredje person. Dei dramatiske høgdepunkta blir skildra som sceniske opptrinn, der me får tilgong til personane sine moglege tankar berre gjennom dialogen, kva dei seier i situasjonane. Dette gir den episke forteljinga i visa eit preg av realisme og objektivitet. Den same forteljemåten blir så på sett og vis halde fram, men og broten i det siste sceniske opptrinnet. Her skildrar teksten Kari sitt møte med ”jomfru Mari” i himmelriket. Også her er det halde fast ved ei realistisk skildring av ein situasjon; ”Jomfru Mari tukka fram ein stol” (*vgscole.net*) og ei attgiving av replikkane til jomfru Mari og Kari. Men denne situasjonen skildrar jo eit møte mellom figurar i ein overjordisk sfære, himmelen, som den realistiske forteljaren ikkje har tilgong til. Den allvetande forteljaren i folkevisa gir seg ikkje ut for å veta noko om personane sitt indre liv, men derimot veit han noko om kva

som vil skje med dei etter døden, ”på domens dag”, og forteljaren let Kari og Olav vera dei som får innpass i himmelriket, medan mora blir forvist.

I likskap med sagaen sin forteljestil har *Olav og Kari* også ei kronologisk utvikling. Visa konsentrerer seg om eit kortare tidsrom i figurane sitt liv, men ved hjelp av eit handlingsreferat i starten får me veta litt om bakgrunnen for konfliktsituasjonen som blir skildra: ”Olav sat heime i åtte år, [...] fyrr han ville si mo’eri sjå” (ibid.). Kanskje kan ein seia at ei kronologisk framstilling fører mot eit mekanisk syn på verda, der bestemte hendingar har årsaker og får verknader. I denne visa vil såleis Olav sitt gjensyn med mora vera ein årsak til at han etterpå mishandlar og drep Kari. Og Olav, Kari og mor til Olav sine handlingar i livet er årsak til skjebnen dei får etter at dei er døde. Men tankegangen om årsak og verknad blir problematisert av at dette ikkje berre er ei episk, men og ei lyrisk vise. Innstevet og etterstevet står i kvar strofe i ein litt ny samanheng. I første strofe står omkvedet i lys av Olav sitt forhold til mora. ”Trø meg inkje for nære” (ibid.) kan her lesast som Olav sin tale til mora om å la han sjølv få råda i sitt eige liv. I siste strofe kan det lesast som det er jomfru Mari som seier innstevet. I hennar munn får orda eit innhald i retning av dette at menneska ikkje kan døma kvarandre, domen er det berre gud og dei guddommelege som kan utseia.

Omkvedet viser også til sjølve dansen, den forføreriske opplevinga til dei dansande av å vera i ein fellesskap. ”Trø meg ikkje for nære” (ibid. ) kan her lesast som jenta sin tale til guten i dansesituasjonen, medan etterstevet er guten sin tale til jenta: ”på vollen dansar mi jomfru” (ibid. ). I innstevet uttrykkjer jenta ei åtvaring til guten og til dansen. Guten kan i etterstevet seiast å insistera på dansen, og det erotiske, og han omtalar dansepartnaren sin både som *jomfru* og *mi*. Ordet jomfru gir konnotasjonar til det å vera rein, å ikkje ha seksuell erfaring og til jomfru Maria, medan eigedomspronomenet mi viser til ein vilje hos guten til nettopp å *eiga* jenta si. Når ein så kjem til etterstevet i siste strofe, blir det her som om det no er jomfru Mari som talar om dansen. ”Jomfru Mari ho svara så: [...] På vollen dansar mi jomfru”. (ibid.) Her gir jomfru Mari sin tilslutning til dansen.

Slik Bakhtin såg det vil orda i bruk alltid ha konnotasjonar utifrå den konkrete konteksten dei blir brukt i, og dei vil bera på *spor* frå dei måtane det har blitt brukt på av tidlegare talarar i ein kulturell tradisjon eller institusjon. Eg har vist korleis konteksten av nasjonsbygging kan seiast å setja sine spor i *Olav og Kari*, og eg meiner figurane og talevendingane i visa også har tydelege spor frå andre viktige diskursar i *teksten og visa*, si fortid og samtid; katolsk kristendom, folkelege talemåtar, gjerne i form av ordtak, og protestantisk kristendom. Eg vil nå sjå nærare på nokre talevendingar og figurar.

Dei første orda i visa som uttrykkjer ein av figurane sitt *indre liv*, er Olav sitt svar til mora i 4. og 5. strofe. Når Olav skal fortelja om korleis han likar ”gifta” si, bruker han følgjande samanlikningar: ”som eg drikk bå’e mjø’ og vin” og ”som kvør dagjen å drikke jol”. (ibid.) Olav bruker her folkelege talevendingar til å uttrykkja sin kjærleik med, og ekteskapet og kjærleiken blir sett i samband med fest og høgtid, men med dei sanslege sidene av høgtida. Olav sin kjærleik til Kari blir å oppfatta som ein rus, ein erotisk utlevande kjærleik. Mora svarar så Olav med å trekkja ein slik kjærleik i tvil. Dette gjer ho ved å setja Kari i samband med dei underjordiske, segn- og eventyrfigurar. Kari blir sagt å halda seg med alvane, ho rir på ein kvitebjørn og ho brukar orm til beislering. Mora sår her tvil om den erotiske kjærleiken er verdig nok til å byggja eit ekteskap på. Alvane er som segn- og eventyrfigurar tvitydige. Alvane opptrer fleire stader i den gamle Edda-diktinga. I diktet *Allvismål*, frå *Den eldre Edda* er det dvergen Allvis som fortel Tor om kva namn ting har i dei ulike verdene. Her kjem det fram at alvane kalla himmelen for fagerloft (Mortensson-Egnund & Eggen, 2002 : 98), sola for ”fagerhjul” (ibid. : 99) og skogen for ”fagergrein” (ibid. : 100). Dessutan kallar dei sjøen for ”ølvyrke” (ibid.) og såkornet for ”ølvyrke” (ibid.). Dette gir grunn til å tru at alvane i mange hundreår kan ha vore førestellingar om *det vakre* og *rusen*. Ved å henta fram førestellinga om alvane åtvarar mora Olav mot den sanslege kjærleiken, mot å la seg forføra av det vakre og gi seg over til rusen, det ekstatiske.

Frånarormen er også ein figur frå Edda-diktinga. I diktet *Skirnesmål*, der Frøy forelskar seg i jotunen Gyne si dotter Gerd, seier Skirne følgjande til den strie Gerd når ho set seg i mot giftemålet; ”På Ørnetuva du årle skal sitja, nakken mot Mannheim, nasen mot Hel. Meir du ved mat skal leiast enn menn av Fråneormen tek fæle.” (ibid. : 68) Og i diktet *Voluspå* er ormen med i siste strofe: ”Kjem den dimme draken fljugande, fråneorm, nedan frå Nidafjelli. Ber lik i fjørom, flyg over voll Nidhogg nåbleik. No mun ho søkke.” (ibid. : 30). I begge desse strofene gir frånarormen assosiasjonar til mistrivnad og død; å ikkje lengre ha matlyst og i den siste til ikkje berre det einskilde mennesket sin død, men heile tilværet sin undergang. Draken, ormen, blir ei minning om øydelegging, død, etter at jorda igjen har reist seg opp av havet. Slik blir mor til Olav sin tale om Kari til ei åtvaring om det farlege og destruktive i erotisk kjærleik. At nettopp ordet frånarorm er brukt, skaper samband mellom den restituerte visa og Edda-diktinga, noko som kan visa nedskrivaren sin vilje til å byggje bru mellom den gamle norrøne kulturen og ”folket” sine førestellingar i dei hundråra då visa vart sunge. I den urestituerte visa skriven av Sophus Bugge, etter oppskrift frå Jorunn Bjønnemyr, heiter det lindarormen. Denne figuren er og med i Edda-diktinga: i *Voluspå* ”Hittast æser på Idavollen, om leie lindorm dei lenge talar,” (ibid. : 29) Lindarormen er ein

figur som ofte går igjen i folkevisene. Den finst i mange av dei urestituerte variantane av *Olav og Kari*, og den har og ei eiga vise som heiter *Lindarormen*. Dette tyder på at figuren har overlevd som førestelling/metafor frå mellomalderen og fram til 1800-talet.

Ein annan skilnad mellom *Olav og Kari* i Moltke Moe sin versjon og den urestituerte versjonen, gitt av Jorunn Bjønnemyr, er at i den første visa står det ikkje noko om kor vidt Olav og Kari har barn saman, men i den andre har dei barn: ”dei livde i hop dei åtte år, dei åtte ihop dei bonni små” (Blom, 1973 : 97) Dette gir også ulike måtar å forstå den erotiske kjærleiken på, i Moe sin versjon er det uvisst om den fører til livsförnying, medan i den sungne versjonen til Bjønnemyr er dette ein uttalt konsekvens.

Når visa når sitt dramatiske høgdepunkt der Olav i raseri slår Kari til døde, er drapsvåpenet ”tynnyrtein” og ”tynnyrkvast” (*vgscole.net*). ”Tynnyr” er dialektuttale av tornegrein eller -kvast. Desse orda fører oss inn det religiøse språket og er klare allusjonar til Kristus sin skjebne; offerdauden. Kari sin skjebne blir opphøgd og ståande som eit overjordisk føredøme. Ho må døy, og ved å gå døden i møte kan ho visa at hennar kjærleik er større og sterkare enn den erotiske kjærleiken. Når ho døyr, innser også Olav at hans kjærleik til Kari er sterkare enn døden, og det er angeren han då viser ”så bar han henne på silkjeseng” (ibid. ) som opnar ”himmeriks dør” for han.

Jomfru Mari er den som i visa svarar ja til å sleppa inn Olav i himmelriket. Jomfru Maria er ein sentral figur i katolsk kristendom, ho var *jomfrua* som fødde ein son, Kristus, og ho kan som figur seiast å svekka banda mellom morskjærleik og erotisk kjærleik. Ho er i katolsk tradisjon hellig, ho er fri for arvesynd og ho er ein vernar av moderskapet. I visa står ho som morsfigur i ein motsetnad til mor til Olav. Siste del av visa ber preg av det religiøse språket og religiøse metaforar, men visa gir oss ulike førestellingar om kjærleik, og den problematiserer kva kjærleik er. Det kan seiast å vera ei religiøs stemme som på slutten av visa fungerer monologisk, prøver å ta herredøme. Kjærleik kan *vinna* over døden, men den ikkje-sanselege, metafysiske kjærleiken har i visa sitt opphav i den erotiske kjærleiken, og den har *dansen* som uttrykksform.

## 5 *Olav og Kari* – i klasserommet

I dette kapittelet blir alle dialogane med folkevisa *Olav og Kari* presentert og analysert. Eg tek først for meg lærar sin introduksjon av teksten som skjer over to økter, først ei økt om folkedikting som periode på tysdagen, og deretter ein kort introduksjon før sjølvte tekstarbeidet på fredagen. Så framfører lærar teksten og forklarar ein del ord og uttrykk. Den første dialogen om teksten er gruppesamtalen. Mot slutten av denne økta grip lærar inn og startar ein klassesamtale om teksten. Klassesamtalen blir avslutta i dei siste 40 min av denne lange norskøkta. Loggskrivinga skjer på to stadium i lesinga. Først like etter at teksten er framført, dernest på slutten av klassesamtalen og etter at timen er ferdig.

Dei transkriberte dialogane og leseloggane blir presentert i utvalde deler, og eg ser etter diskursar som både lærar og elev bruker for å gi mening til teksten. Eg kjem også til å kommentera dei elementa i folkevisa som får stor merksemd opp mot element som får ingen eller lita merksemd. Kva er kjenneteiknande ved måten lærar skaper relasjon til elevane, og kva type dialog er det dei fører med kvarandre og med teksten?

### 5.1 Introduksjonen og framføringa av teksten

Elevane har arbeidd med sagalitteratur fram til haustferien, og første norsktid etter ferien blir folkediktinga introdusert. Dette er også første økta med bandopptakar og observatør i klasserommet. Lærar kommenterer mi rolle slik: ”Og Torunn her, hu e usynlige. Og alt me seie blir tatt opp, så me e i gong nå og blir foreviga.” Dernest startar lærar med det han kallar ”periodeinnføring”:

Lærar: Nå e det jo sånn at, eg pst kan starta litt sånn så me gjorde med norrøn litteratur, med litegranna periodeinnføring. Og itte kvart så ska dåkke få driva mesteparten av researchet sjøl, og me ska gå i gong med tekstlesing. Men først ein liten, liten innledning. Og då kan me jo.. Alltid når me har med nye epokar å gjør så e det veldig greitt å få tidfesta. Folkedikting e vanskelig å tidfesta. Fordi det e snakk om ein lång muntlig tradisjon som går heilt tilbake te norrøn tid, og som blei nedskreve på 1800-tallet, ganske mye av det, på grunn av sterk interesse for det nasjonale då.

Lærar knyter temaet sitt til ein historisk periode, men seier også at for folkedikting så er ei tidfesting problematisk. Grunngevinga for å tidfesta blir då å laga ein samanhang og ei forteljing om litteraturen si historie til elevane. Så aktiviserer lærar elevane i ein dialog:

Lærer: [...] Men altså det e ein lång tradisjon, som e muntlig, som har levt i beste velgåande i ein periode kor den muntlige tradisjonen stod mye sterkare, folk hadde ein heilt aen evne te å huska enn de<sup>8</sup> gjør i dag, kor det e så lett å bare notera ting ner og ein går i ei bokhylla og finne det ein trengje. Forfattarane her e ukjente, men nerskrivarane vet me jo kim e, det vet jo dåkker også, santvel?

Aksel: Snorre.

Lærer: Nei, me går lenger fram her.

Aksel: Snurre sprett.

Lærer: Asbjørnsen og Moe, Landstad, Olea Krøger og dessa her som skreiv de ner. Me operere med noen ulike grupper, eventyr, sagn, viser og så e der ei sånn sekkegruppa med andre typar tekstar. Ka tror dåkke det kan ver?

Aksel: Artiklar, essay.

Mona: Eventyr.

Lærer: Eventyr har me snakt om, det høre jo te ein av dei tri store gruppene, men andre sånne små.

Aksel: Talar.

Jørgen: Visur, sogar.

Lærer: Ja, stev.

[...]

Lærer: Ordtak, gåter, regler også vidare, det ein aen type, aen gruppa av dessa gamle tradisjonelle folketekstane. I dag så har me jo møkje aent, for der finst jo folkedikting i dag. Noen som har peiling på det, som dåkke og kanskje bruke?

Ingvild: Musikk.

Lærer: Som går på folkemunne, altså som overleveres muntlig.

Ragnhild: Viser.

Lærer: Ja, dåkke tenke litt vanskelig då.

Elev<sup>9</sup>: Ordtak.

Åshild: Sladder.

Line: Rykter.

Geir: Alle-barna vitsar.

Lærer: Ja, vitsar, ja.

Geir: Det og e jo reglar.

Lærer: Vitsar, ja. Derfor så har jo vitsane ganske møkje te felles med folkediktingen, som for eksempel fast mønster. Du nevne alle-barna vitsar. Ja. Du lære et mønster og så blir det produsert innforbi det samma.

Folkedikting er eit tema som elevane har arbeidd med på ungdomssteget og ein type tekstar som alle elevar har ein god del erfaring med. Dialogen som lærar her drar i gong, vil difor kunna aktivisera elevane sin bakgrunnskunnskap og klarleggja for lærar kva dei kan om emnet. Elevane får eit høve til å oppdaga kva dei kan og ikkje kan, og lærar kan motivera dei for ny kunnskap. Det er ganske mange elevar som kastar seg ut i dialogen. Viss ein ser på spørsmåla som lærar stiller, så er dei slik at det finst stort sett ein slags fasit på kva som er gode svar. Dette ville då kunne gi samtalen form av ei utspørjing, men sidan denne dialogen kjem før lærar har forventningar om at elevane skal kunna stoffet, blir ramma likevel trygg.

---

<sup>8</sup> Eg vel å skriva dette pronomenet i bokmålsform, i dialekten blir det uttalt som standard bokmål [di].

<sup>9</sup> Her er nokre elevar som har korte replikkar som eg ikkje har klart å identifisera. Eg kjem då til å skriva "elev".

Ein av elevane, Aksel, svarar oftast satirisk på spørsmåla. Eleven tek her ei rolle som han skal visa seg ofte å ta i klassesamtalane. Kanskje er det slik at lærar ved å føra ein slik dialog med elevane sine, skaper litt leikande og trygge elevar. Her er utveksling av tankar og assosiasjonar, meir enn fokus på rette og gale svar, og lærar let dei humoristiske ytringane få sin plass i den *seriøse* klassesamtalen. Men mot slutten av dialogen stiller lærar eit spørsmål som fører elevane ut i ei gissing av kva svar lærar måtte ha i tankane. Dette blir ein svært styrande dialog, som stoppar når ein elev får glede av å ha det *rette* svaret.

Etter å ha klarlagt at det også finst moderne folkedikting eller munnlege vandrehistorier i dag, går lærar tilbake til dei historiske folkediktingstekstane og presenterer nokre av hovudsjangrane: eventyr (med nokre undergrupper av eventyr), segnene og folkevisene. Sidan folkevisa *Olav og Kari* er den første teksten som skal lesast av klassen, bruker lærar litt tid på både sjangeren folkevise og denne visa spesielt. Det er tre ting som får fokus i lærar sin introduksjon. Først presenterer lærar elevane for ein del fagord som kan knytast til folkevisene: Dei er *episk-lyriske* og *balladar*, og dei har *stev* eller *omkved*. Lærar introduserer også elevane for dei to faglege omgrepa *restituerte* og *urestituerte* folkeviser. Dernest fortel lærar at folkevisene blei dansa til og knyter danse- og songtradisjonen til ein felles europeisk tradisjon:

Lærar: De e underholdning i fra gammalt av. Dessa folkevisene e jo ein felles europeisk sjanger, ganske mange av dessa folkevisene har ikkje norske motiver, riddarvisene komme fra utlandet, det va 'kje nåke sånt riddarvesen i Norge. Me ska se på ei sånn riddarvisa, og til og med *Olav og Kari* som hørest skikkelig traust og greier ut, e jo ei visa med et utenlandsk opphav.

Slik førebur lærar korleis forteljinga om Amalarik og Klotilde (*vgskole.net*) kan koplast til den norske folkevisa *Olav og Kari*. Til sist fortel lærar litt om innhaldet i folkevisene, og han trekker då fram fleire motiv: "Der e naturmytiske viser, møte med underjordiske og bergtaking. Der e legendeviser og religiøse viser..". (lærar) Me ser her at motsetninga mellom kristentru og overtru, som Liestøl og Moe formulerer i si innleiing til *Norske folkeviser* (1971) til bruk i skulen, også blir formulert av lærar og kan seiast å visa til ein norskfagleg diskurs med rot i nasjonalromantikken.

Sjølve tekstarbeidet til *Olav og Kari* startar i tretimars-økta tre dagar etterpå. Lærar har denne dagen først ein del praktiske opplysningar om kor dei finn teksten, på nettsida *www.vgskole.net*, og om loggskrivning. Så har elevane problem med å koma inn på nettet, og lærar held talen i gong med å spøkja litt om den nye situasjonen med mikrofon i

klasserommet og at dei denne dagen vil få mikrofonen plassert på ei elevgruppe. Før lesinga startar blir følgjande sagt om teksten:

Lærer: Har dåkke då funne fram teksten *Olav og Kari*. Dette e jo då ei folkevisa og også putta i båsen legendevisa. Så kan dåkke jo prøva å finna ut koffor det. Eg tenkte at det kunne vera greitt med desse gamle tekstane at me får de lest høgt, og itte ønsker som eg har sett, så likar folk at læraren lese. Så blir det sånn eventyrstund tidleg på morgenen på en fredag. Får bruka denna digitala bokå mi her då. Viss dåkker ser första strofå der, så har *du trø meg ikkje for nære og på vollen dansar mi jomfru*, men den e der ikkje resten, før den dukkar opp i siste strofe. Det e bare ei markering av at den e der heila tidå. Kvar enkelt strofa, altså når du kommer te nummer to her; *det niende tek te å lide, trø meg ikkje for nære, før han ville til si mo'eri ride, på vollen dansar mi jomfru*. Heila tidå. Me kan tenka oss ein situasjon der ein danse detta, og de andre som ikkje kan storyen, dei svare dessa here innstevå og ittesteve, sånn at det blir ein slags vekselsak ut av det, og då e jo alle med. Og det kjenne jo folk at det e gøy å få væra med av og te. Så me tar denna historiå her som har også et eldgammalt opphav. Det står ein bitteliten epistel te slutt her som dåkke kan kikka på. Men me tar storyen først.

Lærer presenterer her *Olav og Kari* som ei legendevisa. Noko vidare forklaring på kva ei legendevisa er, blir ikkje gitt, men utsegna: "Så kan dåkker jo prøva å finna ut koffor det." kan visa tilbake til introduksjonen sist norsktid, der lærar sa noko om dei forskjellige typane av folkeviser. For dei elevane som då var konsentrerte og fekk med seg dette, vil utsegna ovanfor gi ei minning om at "dette kan eg". Lærer får såleis indirekte vist at han set pris på vakne og lærevillige elevar. Spørsmålet viser også til ein diskurs eller ei rolle som *detektiv*. Dette er ein diskurs som lærar ofte gjer bruk av og som eg diskuterer meir seinare.

Lærer forklarar også innstevet og etterstevet, at desse verselinjene blir tekne oppatt i kvar strofe, og han seier samtidig at *Olav og Kari* er ei vise som blei sunge og dansa etter. Lærer plasserer såleis folkevisa i ein kontekst frå den gong den var i bruk i den munnlege song- og dansetradisjonen. Til slutt blir sambandet mellom forteljinga om Olav og Kari og forteljinga om Amalarik og Klotilde poengtert: "Det står ein bitteliten epistel te slutt her som dåkke kan kikka på". (Lærer) "Epistelen" om Amalarik og Klothilde står som kjent på same nettside som folkevisa *Olav og Kari*.

Dette blir då elevane sitt utgangspunkt for leseopplevinga *Olav og Kari*. Det er lærar som framfører teksten. Dette kommenterer han også før han startar å lesa. Han oppfatar elevane som mest interessert i at lærar les. Det stemmer også godt med elevane sitt svar på spørsmål rundt framføring av tekstar i mi spørjeundersøking i forkant av tekstarbeidet. Han skaper ei litt lun og humoristisk stemning ved å visa til ein semje med elevane og å kalla framføringa ei "sånn eventyrstund tidlig på morgenen".



Lærer har ein tydeleg stemme som er god å lytta til. Under lesinga stoppar han opp for å forklara at "ride" er det same som å ri og "elveside" tyder alvar og ikkje elv. Så gjer han også oppmerksom på at "Hosse kan graset på jordi gro.." er ein dialog sidan det står i hermeteikn. Ein stad blir lærar avbroten av ein elev som spør kor han er i teksten. Og lærar nyttar høvet til å svara humoristisk ved å peika på sin eigen dataskjerm. Når teksten er lesen, er lærar sin første kommentar: "Detta e då ei grusom historia i heimen". Lærer set då fokus på *forteljinga* i visa, og dette viser seg å bli det aspektet ved teksten som han stadig vender tilbake til.

Det andre fokuset til lærar er sjølv ordforståinga. "E der noen vanskelige ord her så tar me dei fusst?" (Lærer) Etter framføringa blir såleis lærar sin stemme supplert med nokre elevstemmer som spør om ordforklaringsar på "tynnerkvast", "serkjen", "frånarormen". Og lærar som sjølv forklarar "tvær", "tar inkje rydje sess", "beislring", "tiend" og "hallene", samt at han tek oppatt at "elveside" tyder alvane. Så blir elevane bedne om å skriva leselogg, og dei kjem etter kvart i gong med det.

## 5.2 Gruppesamtalen

Gruppesamtalen er eit mykje brukt innslag i tekstarbeidet til læraren, og elevane hadde ikkje spørsmål til korleis den økta skulle gå føre seg eller kva som var målet med den. Det blei gitt munnlege instruksjonar, og elevane grupperte seg etter kor dei sat i klasserommet, men etter instruksjon frå lærar. Gruppesamtalen starta med ein mjuk overgang frå loggskivinga. Under loggskivinga har dei også ført ein lågmælt samtale om teksten. Eg plasserte mikrofonen tilfeldig på ei gruppe med fem elevar: tre gutar og to jenter.

### 5.2.1 *Forteljinga*

Elevane får ein munnleg og nokså uformell instruksjon: "Ka va nå detta for ein story?" (lærer) og beskjed om å lesa også den vesle teksten om Klotilde på den same sida. Då gruppa starta opp, var det tydeleg at elevane også leita etter svar på spørsmålet ovanfor:

Ingvild: Okey, ka tror dåkke at teksten handle om?

Øyvind: Altså.

Lars: Olav og Kari.

Lars: At hu e utro med alvar.

Ingvild: Morå..

Øyvind: Morå vil tydeligvis ikkje at hu ska gifta seg med den her karen.

Ingvild: Ja, men koffor det da?

Lars: Hu vil ha han hima så han kan passa på de.  
 Magnus: Det e mye å gjørra på garden.  
 Øyvind: Eller at hu vil kontrollera sønnen sin.  
 Ingvild: Ja, så derfor har hu sendt ut falske rykter om Kari, om at hu rir med alvar og e trollkjerring og bla bla bla.  
 Øyvind: Ja.  
 Magnus: Ja, det e nok nåke sånt då.  
 Øyvind: Det kan jo vær. Og så løpe han og slår 'na i hel.  
 Ingvild: Og så drepe han 'na, og så komme Kari te himmelen og så spør hu så om morå te Olav får komma, men hu seie nei.  
 Magnus: Men Olav får komma, va det ikkje nåke med det.  
 Øyvind: Ja.  
 Audny: Olav får komma, men ikkje morå.  
 Øyvind: Altså, han gjorde det i god tro. Eller altså.. Olav.. Morå e den onde i historien tydeligvis for hu komme ikkje til himmelen. For derfor e det en slags..  
 Ingvild: Komme Olav te himmelen da?  
 Øyvind: Ja, det stod det. Jomfru Mari sie jo det.

Elevane er her opptekne av å laga ei forteljing der handlingar får visse konsekvensar. Dei vil forstå, finna årsak og verknad. Forteljing er eit omgrep som blir brukt på mange ulike former for menneskeleg aktivitet.<sup>10</sup> Eg bruker dette omgrepet ut i frå Paul Ricœur sitt arbeid, der forteljinga blir sett som ein overindividuell struktur mennesket bruker for å skapa meining. Forteljinga bind saman det som *har skjedd* med det som *er* og legg føringar for det som *skal bli*. Først kjem Lars på banen og kastar fram ein påstand om at dette handlar om utroskap; ”Kari er utro med alvar.” (Lars) Øyvind er oppteken av mora si rolle og at ho er i mot dette giftemålet mellom Olav og Kari. Når han omtaler dette, er det Kari og ikkje Olav som er hovudfiguren; ”Morå vil tydeligvis ikkje at hu ska gifta seg med den her karen.”(Øyvind) Det kan synast som om Øyvind oppfattar Kari som dottera, men i neste utsegn frå han seier han: ”Eller at hu vil kontrollera sønnen sin”. Her er det tydeleg at han no har oppfatta at teksten handlar om ei mor og ein son. Den første utsegna kan då vera feilsnakking eller ei oppfatning av relasjonane i teksten som han korrigerer med neste utsegn. Magnus forklarar Olav si tilbakevending til mora med at han har eit arbeid å gjera på garden.

Elevane rekonstruerer i dei påfølgjande replikkane handlingsgangen i teksten. Det handlar om Olav og Kari som lever i eit ekteskap. Konfliktane som blir formulert er at Kari er utru med alvane og at mor til Olav ikkje synest om ekteskapet. Dernest høyrer Olav på ”falske rykter”(Ingvild) ”og så løpe han og slår 'na i hel” (Øyvind). Ingvild fortel så at Kari blir drept

---

<sup>10</sup> Forteljing er definert slik: ”tekst [...] som formidler en eller fleire hendelser på vers eller prosa.” (Litteraturvitenskapelig leksikon, 2007 :72) Gérard Genette har seinare utvida forteljinga til å omfatta også andre typar munnleg og skriftleg kommunikasjon, formidling av nyhende eller historie. Paul Ricœur påpeiker i *Temp et Récit* (1983) mennesket sin hang til å skapa og forstå forteljingar som ein evne til å gi tilveret meining. (ibid.).

og kjem til himmelen, der ho så spør om mor te Olav får komma inn. Kari får nei til svar. Dernest supplerer Magnus med at Olav får komma til himmelen. Denne slutten på teksten blir det gitt tilslutning til av Øyvind og av Audny.

Når gruppemedlemmene har sett ord på dommen som jomfru Mari fell over dei tre figurane i teksten, byrjar dei å interessera seg for kvifor dommen i himmelriket blei slik: ”Men koffor sko Olav komma då?” (Ingvild) Det må vera ein årsak til at Olav får komma inn i himmelriket, medan mora ikkje får det. Dette innpasset i himmelriket viser tilbake i forteljinga, og elevane byrjar å sjå figurane sine handlingar i lys av dommen til jomfru Mari. Dette får Øyvind til å slå fast: ”Morå e den onde i historien” (Øyvind)

Når elevane gjenformulerer handlingar i teksten, er dette ei anna forteljing enn sjølve teksten. Det som blir gjenformulert er særleg det som vedkjem relasjonen mellom Olav og mora. Elevane omtaler i mindre grad relasjonen mellom Olav og Kari. Til dømes blir det ikkje kommentert kva Olav seier om ”giftet” sitt: ”Sosso likar eg gifta mi, som eg drikk’e bå’ mjø’ og vin.” (vgscole.net) Heller ikkje kommenterer elevane korleis Kari møter Olav når han kjem ridande heim, eller situasjonen der Olav slår Kari.

### 5.2.2 Det usikre - det me ikkje forstår

Det er tydeleg at elevane går frå ei gjenformulering av handlingar og hendingar til tolking av desse. Men det er stader i teksten der det ikkje er nokon klar samanhang mellom hendingar, og eg nyttar her Iser sitt omgrep: *open stad* i teksten. Dei to spørsmåla som elevane stiller i samtalen og som dei strevar med å finna svar på er: Kvifor likar ikkje mor til Olav giftet til sonen sin, og kvifor får Olav koma inn i himmelen medan mora ikkje får? Det som er vanskeleg å forstå er det som elevane sin samtale i lange sekvensar kjem til å krinsa rundt.

Ingvild: Komme Olav te himmelen da?

Øyvind: Ja, det stod det. Jomfru Mari sie jo det.

Audny: *Olav han sko himmerike få.*

Ingvild: Men koffor sko Olav komma da? Bare fordi han lydde jo morå. Han slo ’na jo bare fordi han..

Øyvind: Ja, altså, men så komme, vent litt..

Magnus: Det e her ein plass.

Øyvind: *Hosse kan grase på jori gro når sonen må inkje mo’eri tru?* Altså, sønnen ska liksom tydeligvis tro på morå då i ett og alt.

*(Lars og Magnus snakkar samtidig)*

Lars: *..(snakkar utydeleg, med austnorsk tonefall)* ..du må tro på morra di..

Magnus: Du må tru på det morå di seie, det må du alltid gjørra.

Øyvind: Ikke gjør som.. *(med austnorsk tonefall)*

Ingvild: Han gjorde liksom det retta i å tru på morå.

Lars: Kan 'kje ha ein sønn så ikkje tror på morå si.  
 Magnus: Han må tro på morå si.  
 Ingvild: Det e jo bare feil.  
 Ingvild: Ja.  
 Øyvind: Ikke gjør som morra di sier, Jens.  
 Magnus: Ja, men.. Det kan.. må eg skriva.  
 Øyvind: Ka da at.. Moren er den onde.  
*(Elevane skriv)*  
 Magnus: Okey. Mora..  
 Ingvild: Det jo alltid sånn at mødrene har vanskelig for å gi slipp på sønnane sine vet du.  
 Magnus: Ja, ja, ja  
 Lars: Ka meine du ein sønn då e [...](*utydelig*)  
 Magnus: Så Olav e ein mammadalt altså.  
 Øyvind: Mora. Mora e ond. Kan 'kje du bare skriva det?  
 Magnus: Ja.  
 Øyvind: Nei, hu e 'kje .. jo.. .Olav .....

Når elevane blir usikre på korleis dei skal forstå, vender dei attende til teksten. Vendinga til teksten fører elevane over i ei rekke med assosiasjonar, ein språkleg leik med ord og uttrykk: ”Du må tru på det morå di seie. Det må du alltid gjørra.”, seier Magnus, ”Han gjorde liksom det retta i å tru på morå si”, seier Ingvild med eit ironisk tonefall og ”Ikke gjør som morra di sier Jens!” seier Øyvind med austnorsk tonefall. Denne tankerekka blir avslutta med Ingvild som seier: ”Det e jo alltid sånn at mødrene har vanskelig for å gi slipp på sønnane sine, vet du.”

Det er talevendinga ”Hosse kan graset på jo’eri gro..” som set assosiasjonane i gong. Desse linjene i folkevisa kan seiast å ha språkleg nærleik med ordtaket. Det er faste talemåtar som er vidareført gjennom tradisjonen og som uttrykker folkevisdom. Elevane reflekterer ikkje over meininga i dette uttrykket, men talevendinga skaper assosiasjonar hos dei som fører dei over i kulturuttrykk som har oppstått i nyare tid. Øyvind siterer til dømes frå Torbjørn Egner si barnebok: *Karius og Baktus* (Egner, 1992/1949), der eit av tanntrolla prøver å overtala hovudpersonen Jens til å ikkje høyra på mor si og i staden eta meir loff med sirup på. Egner sine ord er igjen brukt av Ole Paus i visa der han parodierer Margrethe Munthe: ”Ikke gjør som morra di sier Jens, morra di er ei ku.” (Paus, 1992) Eg meiner at desse språklege assosiasjonane er eit godt døme på det som Bakhtin kallar for dialogiske ord eller polyfoni. Orda viser her ikkje tilbake til idear eller tankar, men dei viser tilbake til ord brukt av andre stemmer i andre kontekstar og som er med på å gi orda bestemte konnotasjonar.

Ingvild presenterer med sitt utsegn, ”Det e vel alltid sånn at mødrene [...]”, det eg vil kalla ei kulturell myte. Dei andre gruppemedlemmene gir si tilslutning til denne utsegna anten

ved å svara ja, ved å nikka eller stillteiande godta dette. Utsegna blir også supplert av Magnus som så seier: ”Så Olav e ein mammadalt altså.” At det skal vera ei særskild binding mellom mødrer og søner, er ei førestilling som i særleg grad har fått kulturell verdi med bakgrunn i arbeidet til psykiateren Sigmund Freud (1856-1939). Han aktualiserte myten om Ødipus som utan å vera klar over det, kjem til å drepa far sin og gifta seg med mor si. Freud bruker den gamle greske myten *Kong Oidipus*<sup>11</sup> til å spegla barnet si sterke tilknytning til foreldra og som uttrykk for barnet sin seksualitet. Når Ingvild formulerer si utsegn, viser dette korleis ein slik myte er sterkt levande i vår kultur, og myten fører elevane mot ei bestemt forståing av relasjonen mellom mor og son. Kanskje er den kulturelle krafta i denne myten så sterk at det er den som fører elevane mot ein konsentrasjon om nettopp mor og son relasjonen i sin samtale om *Olav og Kari*?

Det er interessant at når elevane er usikre på korleis dei skal forstå noko, blir måten dei samtalar om teksten på endra. Det er liksom *språket* som tar over dialogen, og dei *blir ført av garde*. Elevane gjentek her dette med å tru på mora si i mange variantar. Forteljinga stoppar opp. Eg vil her dra inn Rosenblatt sine omgrep, *estetisk* og *effeorent* lesing. Denne sekvensen kan vera eit døme på korleis elevane når dei kjem til ein open stad i teksten, først blir ført mot teksten og ei estetisk lesing. Dernest hentar elevane fram frå sin bakgrunnskunnskap språklege uttrykk. Dei orkestrerer kvarandre med variantar av det same temaet. Medan denne assosiasjonsrekka går føre seg, startar den effeorente lesinga som fører elevane ut av teksten og mot verda. Begge desse *kreftene* i lesinga synest å vera verksame samtidig, men den eine tek plutseleg over for den andre. Elevane blir i si assosiasjonsrekke ført ut av teksten, i dette tilfellet ikkje mot handling, som etter å ha lese ein instruksjon, men mot ein verdidom av ein av figurane i visa.

### 5.2.3 Kulturelle figurar og kulturelle førestellingar

Dialogen med teksten er ein dialog med ord som lagar førestellingar i lesaren. Kvar elev vil ha møte med orda frå tidlegare tekstar eller tidlegare samtalar med seg til møtet med *Olav og Kari*. Men lesinga vil også aktivera førestellingar som ein deler med eit fellesskap. Nokre av orda i folkevisa er meir meiningsberande enn andre, og eg vil sjå på nokre av dei orda eller

---

<sup>11</sup> Den greske dramatikaren Sofokles (497-406 f.Kr.) har skrivne tragedien om Kong Oidipus. Denne tragedien er i Freud si samtid framleis eit levande kulturuttrykk. Freud bruker myten sin appell som eit teikn på at den fortel ei *sanning* om mennesket, og han koplpar den saman med si erfaring som psykiater med pasientar med psykiske vanskar og ein problematisk seksualitet. Freud ser Ødipus sin motstand mot å kjenna sin identitet som ein analogi til pasienten sin motstand mot innsikt i *det ubevisste* (Leicht, m.fl., 2001 : 913-918).

figurane i teksten som eg har kopla til diskursar i teksten si samtid og forhistorie, ein religiøs forteljekultur og dei folkelege forteljemåtane.

Ein sekvens av elevane sin samtale dreier seg om at mor til Olav seier at Kari var ute og rei med alvane. Lars har jo også tidleg i samtalen sagt "At hu [Kari] e utro med alvar.", og Ingvild sa kort tid etter: "Ja, så derfor har hu [mora] sendt ut falske rykter om at Kari rir med alvar og e trollkjerring og bla bla bla." Alvane er viktige figurar i visa. Lars set her alvane i samband med seksualitet, og Ingvild trekker slutninga om at Kari er trollkjerring sidan ho rir saman med alvar. Litt seinare utspelar denne samtalen seg:

Øyvind: Men viss hu va, viss Kari var alv, ville hu da komt til himmelrike?

Magnus: Men hu va vel ikkje, hu va 'kje det?

Audny: Hu va 'kje alv, for då hadde hu aldri komt te himmelen.

Magnus: Nei, men hu va.. Men morå sa at hu va bort med alvane.

Audny: Hu va me alvane, men ikkje det at hu va sjøl. Men det va morå te..

Ingvild: Viss hu hadde vært med alvane, så hadde hu aldri komt, fordi alvar va ein sånn bad [bæd] ting.

Øyvind: Ja, altså dissa alvane e jo sånn, ikkje så veldig kjekke.

Magnus: Dissa e nåken styggingar.

Lars: Det jo bare morå så seie sånn for at han ska ver me hu i stedet for..

Ingvild: Det e vanskelig å bevisa atte..

Elevane er usikre på korleis dei skal oppfatta dette med alvar.<sup>12</sup> Men dei er heilt klare på at alvane er negative figurar i folkevisa. Grunnen til at dei blir oppfatta negativt, ligg i dommen som jomfru Mari seier fram i dei siste strofene i visa. Alvane, slik dei trer fram i eventyr, segn eller folkeviser, er vakre skapnader som fortryllar og forlokkar kvinner og menn med både dei synsinntrykk og dei vakre tonane dei skaper. Slike eventyrfigurar viser såleis til dei sanslege sidene ved å vera menneske, og mennesket sin lengt etter sterke sanseropplevingar som kan rykka dei ut av einsemd og innlemma dei i ein fellesskap, med naturen og med andre menneske. Elevane er inne på at alvar kan setjast i samband med seksualitet, men då i form av det negativt ladde ordet utroskap. Dei har kjennskap til alvane som figurar, frå t.d. film, som kunne opna opp for andre assosiasjonar, men dei er likevel nokså raske med å slå fast: "Dissa e nåken styggingar." (Magnus)

Eg viser nå til mi lesing av *Olav og Kari* i lys av Bakhtin sin teori, der eg finn at fleire figurar i teksten viser til den folkelege forteljekulturen. Eg tenkjer då på "kvite bjønnen" og "frånarormen". "Kvite bjønnen" er ein sentral figur i eventyret "Kvitebjørn Kong Valemon",

---

<sup>12</sup> I samtalaneg har med elevane etterkant av undervisningsopplegget, kjem det tydeleg fram at elevane har møtt alvar som figurar i andre tekstar og film (*Ringenes Herre*). Alvane dei kjenner frå *Ringenes Herre* har dei positive førestellingar om, og dei kunne lista opp mange positive eigenskapar ved dei.

eit eventyr og kanskje også ein film som elevane truleg kjenner. Men denne figuren blir ikkje kommentert. ”Frånarormen” er den figuren frå folkeleg forteljekultur som i visa mest tydeleg bringer inn *det farlege* i tilknytning til det sanslege og det erotiske. Men denne figuren får heller ikkje merksemd i elevane sin dialog.

Så til dei figurane som kan høyrer til i ein religiøs forteljekultur. Elevane omtalar dommen som jomfru Mari seier, men reflekterer ikkje over kva som gir henne autoritet til å framseia dommane over figurane mora, Kari og Olav. Dei har ingen assosiasjonar til jomfru Mari som figur, at ho i katolsk tradisjon symboliserer moderskapet og samstundes er jomfru, rein og fri for arvesynd. Når Olav slår Kari til døde, er dette ved hjelp av ”tynnyrtein” og ”tynnyrkvast”. Tornekvasten gir konnotasjonar til Jesu lidingshistorie og tornekrone som han bar på sin ferd mot korset. Desse figurane og forteljingane frå eit religiøst språk er ikkje med i elevane sin tale. Det kan sjå ut som det religiøse språket i liten grad er ein *stemme* i teksten som elevane kjem i dialog med.

#### 5.2.4 *Dialogen mellom elevane*

Eg tek nå med meg Ingerslev sine omgrep: *utforskande*, *kumulativ* og *disputerande samtale*, og eg vil sjå nærare på *korleis* elevane samtaler med kvarandre i dei to første og litt ulike sekvensane av samtalen, først der dei skaper forteljinga, dernest der dei snakkar om den opne staden: ”Men koffor sko Olav komma [til himmelriket] då? (Ingvild)

I første sekvens svarar elevane på lærar sitt spørsmål: ”Ka va nå detta for ein story?” Dei tematiserer over innhaldet i visa og gjengir handlingsgangen. Ingen av deltakarane har lange ytringar. Eg bruker talet på ord i ytringa til å gi eit bilete av kor lange dei er, og finn at dei tre lengste er på 29, 25 og 24 ord. Mange gonger skyt elevane inn berre eit ord (ja, men, altså) mellom to ytringar. Den gjennomsnittlege ytringa i denne sekvensen er 7,9 ord lang, og det er med andre ord hyppige skifte mellom talarar. Øyvind har 9 ytringar, Ingvild 7 og Magnus 8, medan Lars har 4 og Audny 2. Sekvensen sluttar med at Øyvind kjem med ei tolking og verdivurdering av mora. Det er tydeleg at dei ulike gruppemedlemmene tek ein posisjon som talar her som dei held vedlike også i resten av dialogen.<sup>13</sup> Ingvild tek på seg ei rolle som ein uformell leiar, det er ho som stiller spørsmåla, og det er ho som driv samtalen vidare, eller tilbake til tidlegare stilte spørsmål. Magnus, Øyvind og Lars er raske med å kasta seg uti samtalen. Alle fem bidrar til å gjenformulera handlingsgangen i teksten, men Audny

---

<sup>13</sup> Totalt i gruppesamtalen har Ingvild, Magnus og Øyvind 27-29 % av ytringane, medan Lars har 9 % og Audny 7 %.

berre med ein replikk. Eg vil kalla dette for ein *kumulativ samtale*. Elevane ser ut til å vera samde om kva oppgåva består i; å svara på lærar og Ingvild sitt spørsmål. Dei held seg også til oppgåva, og dei gir støtte til det andre seier. Dei innrettar også svara sine etter det som tidlegare er sagt.

Ingvild: Ja, så derfor har hu sendt ut falske rykter om Kari, om at hu rir med alvar og e trollkjerring og bla bla bla.

Øyvind: Ja.

Magnus: Ja, det e nok nåke sånt då.

Øyvind: Det kan jo vær. Og så løpe han og slår 'na i hel.

Magnus og Øyvind gir tilslutning til Ingvild sitt handlingsreferat, og Øyvind sår kanskje ein liten tvil. Dernest følgjer Øyvind opp med eit framhald på referatet.

I neste sekvens, når dei samtalar ein *open stad* i teksten, har eg korleis dei vender seg mot og siterer teksten på leit etter svar. Sitatet førte dei inn i ei rekkje med språklege assosiasjonar i ein sekvens med totalt 23 ytringar. Her er det Øyvind og Magnus som deltek mest med 7 og 8 ytringar kvar, Ingvild har 5, Lars 3 og Audny deltek ikkje. Den gjennomsnittlege ytringa er her 8 ord, og både kven som deltek og kor mykje dei deltek er nokså likt som i sekvensen før. Eg meiner elevane her kunne ha nærma seg ein utforskande samtale. Dei har fokus på teksten, men det skjer eit raskt skifte frå det usikre og "nøling mellom lyd og mening" (Jakobson, 1978 : 140) til ei forståing og ein verdidom. Dei kulturelle uttrykka frå Egner, Paus (og Freud) fører dei ut av teksten, ei efferent lesing: "Mora er ond". (Øyvind) Etter Øyvind si ytring stoppar utforskinga opp. Det er Magnus (5 ytringar) og Øyvind (3) som er mest aktive i å bidra til ein konklusjon, medan Lars framleis stiller spørsmål, men spørsmålet er så utydeleg på bandopptakaren at eg ikkje høyrer det.

### 5.2.5 Lærar trer inn i gruppedialogen

Etter desse sekvensane kjem lærar på besøk til gruppa. Det gjer han og heilt på slutten av gruppesamtalen, og eg vil her sjå litt på kva som kjenneteiknar interaksjonen i desse to sekvensane. Lærar fører elevane mot teksten og inn i *forteljinga*: "Eg tenke på, ka e det som skjer egentlig i denna her historia? Itte han har besøkt morå så e det liksom.." Magnus svarar: "Så e det action. Ja, men atte om morå bare lyge liksom?" Magnus får ikkje direkte ja på dette spørsmålet, men lærar og dei andre på gruppa argumenterer nå for at det kan vera slik:

Lærar: Olav seie det, Kari seie det.

Øyvind: To mot ein altså.

Lærar: Ja



Ingvild: Pluss at morå vil jo ha han hemma.

Lærer: Ein aen ting e at Olav satt hima i åtta år før han begynte å tenka på å besøka mor si. E det normalt? Det må ligga no under her. Prøv bare å se detta, se på dessa som vanlige folk. Ka e det som skjer mellom de her?

Ingvild: Åtta år? Koffor det?

Lærer: Viss du har holde deg vekke frå mor di i åtta år..

Ingvild: Då e det no gale.

Lærer: Då e det no gale, ja, sant vel.

Øyvind: Ikkje godt forhold mellom mor og sønn da.

Ingvild: Joda.

Lærer går her inn i gruppa sin samtale utan å kjenna til kva elevane nettopp har sagt. Han startar dermed opp ein ny samtale, og elevane melder seg på i ulik grad. Lærer har dei lange ytringane i denne sekvensen, og han har 6 av 12 ytringar. Lærer sin innleiingsreplikk er ei oppattaking av starten på gruppesamtalen, men lærar bruker her ordet "egentlig" i ein spesiell posisjon i denne ytringa, "Eg tenke, ka e det som skjer egentlig i denna her historia?" Han prøver å få elevane mistenksame til dramaet i teksten. Dette blir fylgd opp i den neste lange ytringa frå lærar der han fører merksemda mot dette at Olav sat heime i åtte år før han besøkte mor si. "E det normalt? Det må ligga no under her." (lærer) Igjen blir elevane ført til den opne staden i teksten: "Prøv bare å se detta, se på dessa som vanlige folk. [...] Viss du har holde deg vekke frå mor di i åtta år.." (Lærer) Lærer framstiller her figurane i folkevisa som realistiske eller mimetiske bilete på menneske, og han oppmodar elevane til å identifisera seg med dei. Dette får Øyvind til å konkludera på dette spørsmålet: "Ikkje godt forhold mellom mor og sønn". Ein kan samanlikna lærar sin måte å føra elevane inn i teksten på med detektivhistoria som diskurs. Lærer framstiller lesinga som eit detektivarbeid. Den som er oppmerksam, som ser etter underliggjande motiv, kan finna *svar*. Dei rollene som elevane blir tildelt i lærar si regissering av tekstarbeidet, er den same rolla som lesaren blir tildelt av krimforfattaren i ei mordgåte. Krimetterforskararen gir aldri opp i kampen for å finna *sanninga*, og den oppmerksame lesaren heng med i håp om å vera framme ved *sanninga* før etterforskararen. Men finst der eit *svar* på gåtene i *Olav og Kari*, eller på gåtene i livet elles? Igjen stoppar samtalen opp ved den dårlege relasjonen mellom mor og son. Elevane får stadfesta det dei alt tidleg i samtalen har ei oppfatning av: "...hu [mora] vil kontrollera sønnen sin" (Øyvind).

Lærer kan også her seiast å bruka ein psykoanalytisk diskurs. I den psykoanalytiske forståinga av mennesket blir handlingar forstått gjennom ulike *lag* av medvit og kontroll; nokre handlingar er frie, rasjonelle og bevisste og kan forklarast utifrå individet sine interesser og behov i ein konkret situasjon. Andre handlingar er urasjonelle og eit resultat av drifter som

ligg i dei ubevisste og djupare laga av mennesket og som har trådar tilbake i individet sin forhistorie og barndom. Til sist kan nokre handlingar forklarast som eit resultat av tvang eller press frå andre individ eller grupper. I ein psykoanalytisk diskurs snakkar ein om "undermedvit", jamfør lærar som seier: "Det må ligga no under her", med trykk på under. Implisitt i denne diskursen, som har utgangspunkt i relasjonen mellom lækjar og pasient, blir også nokre handlingar og kjensler sagt å vera *normale*, medan andre er *unormale*, jamfør lærar sitt spørsmål: "E det normalt?" Det kan sjå ut som både lærar og elevar bidrar til eit stort fokus på relasjonen mellom mor og son i folkevisa. Den psykoanalytiske måten å forstå mennesket på er såleis tydeleg i den kulturen som lærar og elevar deler. Diskursen ser ut til å gi ei bestemt oppleving og forståing av folkevisa, men det er kanskje også slik at lesinga stadfestar diskursen som ein fornuftig måte å forstå mennesket på.

Noko lengre uti gruppesamtalen bryt lærar inn i alle pågåande samtalar og snakkar til heile klassen.

Lærar: Når dåke diskutere nå, så e der, der e noen ting så dokker ska se. Detta e nesten som ei detektivstory. Altså der e.. Her e det, Olav sitte hima i åtta år før han finne ut at han ska besøka mor si. Det e 'kje normalt, santvel. Og så det, ein aen ting som e ennå mindre normalt, e at når han endelig då uti det niende har vært og besøkt mor si, så drar han him i raseri og slår i hel kona si.

Aksel: Han har ei kona.

Lærar: Ja. Hadde. Og så e det, så e der noe som har skjedd her. Og, og så e det Kari, altså påstand om at hu e ute og rir med alvane. Også e det, var det noen som sa, ja, gjorde hu det? Ka vet me? E der noen som lyge her? Kim e det som representere sannheten? I siste avdeling så, når Kari komme te himmelen, så seie jo jomfru Mari atte Olav kan få komma inn, men ikkje morå. Aah, det e et kraftig signal om kor hen, kim som fare med fanteri her. Se om dåkker kan klara å nøsta ennå litt mær i nå om ka som foregår i denna familien.

Her samanliknar lærar heilt eksplisitt teksten med ei detektivhistorie. Me ser også at ein slik diskurs fører lærar mot eit *svar* i teksten: "Kim e det som representere sannheten?" Svaret, eller sanninga, kjem også i dei følgjande setningane: "når Kari komme te himmelen, så seie jo jomfru Mari atte Olav kan få komma inn, men ikkje morå. Ahh, det e et kraftig signal om kor hen, kim som fare med fanteri her." (lærar) Ved å tre inn i detektivforteljinga sin diskurs, kan lærar halda elevane sitt engasjement oppe lik ein krimforfattar held sin lesar i gong. Lærar oppmodar elevane til å bli mistenksame og oppmerksame lesarar. Men ein slik diskurs og ein slik interaksjon med elevane kan også føra til at ein stengjer for ei vidare undersøking av dei opne stadene i teksten.

### 5.2.6 På leit etter meining – skaping av meining

Etter at lærar har vore på besøk på gruppa første gong, kjem ein sekvens der elevane diskuterer to spørsmål. Det første spørsmålet er stilt av Øyvind: ”Men viss hu va, viss Kari va alv ville hu da komt te himmelen?” og det neste problemet blir formulert av Ingvild:

Ingvild: Men ka va dei åtta åro da?

Lars: Det, då har det sikkert vært ein skurring.

Magnus: Sikker for at han lytte te morå si.

Øyvind: Dårlig forhold til morå.

Ingvild: Då har han gifta seg med Kari og så då blei det ein konflikt. Så tenke eg bare..

Men.. Det må jo vera ein grunn te at han har gått tebacke igjen.

(Magnus og Ingvild nesten samtidig):

Magnus: Det var åtta år siden han hadde sett mor si.

Ingvild: Kanskje Kari begynte å oppføra seg rart.

(liten pause)

Lars: Viss han gifta seg med Kari og [?.] barn med hu så fekk ikkje mammen

oppmerksomhet av han [...tydeleg..] då hadde han absolutt merka det for han..

(Magnus og Øyvind fører ein samtale samtidig med Ingvild og Lars.)

Magnus: Fyr han ville si moeri sjå. Det niende tek til å lide. Han ville, han ville, altså når det niende året kom så ville han ri te morå si.

Øyvind: Ja

Ingvild: Koffor ville han plutselig venda tilbake igjen da?

Magnus: Måtte sjå mor si.

Lars: Dårlig samvittighet overfor ..

Øyvind: Høyrer du Olav sonen min, hosse likar du gifta di? Kossen like du konå di? E det det du sie?

Magnus: Ja.

Ingvild: Koffor ville han plutselig venda tilbakers igjen da tror du?

Øyvind: Ja, altså itte åtta år så.. Det niende teke til å lide, han ville til si mo'eri ride.

Ingvild: Koffor ville han plutselig venda tilbake igjen då?

Magnus: Han tenkte det var på tide med reunion.

Ingvild: Ja, men når han klare seg i åtta år, så kan han vel klara seg i åtta år te?

Lars: Nei, men han kan vel stikka innom ein gong i blant.

Ingvild: Ein gong i blant.

Magnus: Ja, sånt besøk.

Øyvind: Ja, ein gong kvart niende år e vel bedre enn aldri tror eg.

Her står elevane igjen ovanfor ein open stad i teksten. Teksten gir ikkje eit svar på kvifor Olav reiser attende til mor si. Elevane prøver seg med ulike tolkingar av kva som kan ha skjedd, men samtidig fører dette usikre også her til at dei vender seg mot teksten. Heile tre gonger i løpet av denne sekvensen siterer elevane teksten. Her er det særleg verselinja: ”Høyrer du Olav sonen min, hosse likar du gifta di?” som er interessant. Men elevane tek ikkje opp tråden som denne verselinja kunne gi, og det er Ingvild som, med sitt stadig tilbakevendande spørsmål, styrer samtalen. Heile fire gonger gjentek Ingvild i litt ulike variantar: ”Koffor ville

han plutselig venda tilbake igjen da?” Teksten gir ikkje tankereferat, og elevane tenker for Olav: ”Måtte sjå mor si” (Magnus) ”Dårlig samvittighet overfor” (Lars) og ”Han tenkte det va på tide med reunion” (Magnus) Og etter at Ingvild har teke opp att spørsmålet enno ein gong, gjentek elevane svara til kvarandre i litt ulike variantar: ”[...]på tide med reunion”(Magnus), ”[...] kan vel stikka innom ein gong i blant.” (Lars), m.m. Eg meiner at denne sekvensen også er eit godt døme på ei estetisk lesing og vending mot teksten. Elevane orkestrerer kvarandre i å ytra konnotasjonar til at Olav ”*ville til si mo’eri ride.*”, og ytringane viser ei innleving og *skaping* av Olav sine tankar. Her sluttar dei av utan ein konklusjon, det usikre og opne er framleis tydeleg til stades.

For å finna meining i dette med dei åtte åra bringer Lars inn omgrepet *samvit*. Dette ordet konstituerer ein fellesskap mellom menneska, ein veit noko saman med nokon.<sup>14</sup> Folkevisa *Olav og Kari* kan seiast å problematisera dette omgrepet. Når elevane oppfattar at Olav synest han må reisa tilbake til mora, og dei oppfattar at han angrar på valdshandlingane og drapet på Kari, så er begge desse slutningane basert på at det finst eit omgrep som *samvit*. Elevane tek dette abstrakte omgrepet i bruk for å forstå figurane i visa sine handlingar. Samtidig er dei her med på å *konstituera* *samvit* som eit viktig omgrep for å forstå relasjonar mellom menneske, og som dei under samtalen utviklar felles førestellingar om .

## 5.3 Læraren, teksten og klassen

### 5.3.1 Eit kulturelt symbol

Medan elevane framleis sit i grupper tek lærar ordet igjen og avsluttar økta med gruppesamtale. På dette tidspunktet har gruppa som hadde bandopptakaren, brukt dei siste 5 min. til å skriva litt på loggen, men mest til å samtala om laust og fast og ikkje om teksten. Så hevar lærar røysta, kjem gjennom surret frå stemmene i klasserommet, og det blir raskt stille. Lærar stiller igjen eit spørsmål som er meint å føra elevane til teksten:

Lærar: Der e et problem her, og det e.. Ka va det med denna kjolen, denna blodige kjolen?

Øyvind: Det står jo..

Lærar: Gi han te morå ja og?

Jørgen: For å visa at hu e drept.

---

<sup>14</sup> Dette ordet er felles for alle nordiske og nordgermanske språk. På mellomnedertysk heitte det *samwitticheit*, på svensk *samvete*, og tyder ”bevidsthed, samvittighed”. I oldnorsk tydde ordet *samvit* ”forstand”. Omgrepet *samvit* er utvikla i den gresk-romerske verda og manglar i det gamle testamentet. Det har bakgrunn i det latinske ordet *conscientia* som tyder ”medviden med andre og med sig selv”. (Etymologisk ordbok, 2006 : 682)

Lærer: Ja, men ka, du seie, gir han denna te mor mi og ka sko morå gjør me han?

Åshild: Vaska han.

Lærer: Vaska han reine og?

Eirik: Brenna han.

Lærer: Nei.

Rasmus: Gi han tebake.

Lærer: Se nå i teksten da!

Jørgen: Ta han på seg, sånn at hu kan vær konå.

Ingvild: Ta han på seg.

Aksel: Selga han.

Øyvind: *Ho bed han tvær han reine.*

Ingvild: Ta han på seg. Ah.

Øyvind: *Og gifter 'kje døtrar fleire.*

Lærer: *Og gifter 'kje døtrar fleire.* Altså detta, sende kjolen him, blodige, som ein advarsel. Hu vaske han reine, og gifta 'kje vekk fleire døtre.

Her undersøker lærar og elevar den staden i teksten der Kari er døyande og ber om at Olav sender kjolen attende til mor si:

*"Du dreg'e serkjen utor blodet,  
Du sender han til mi mo'er!*

*"Du bed, ho tvær han rein'e  
Og gifter 'kje døtrar fleire!"*(vgscole.net)

Lærer gjenformulerer her saman med elevane at kjolen blir eit *bevis* (her er det eg som bruker krimforteljinga sin diskurs) på at Kari har blitt drepen, og at Kari ytrar ynskje om at den skal vaskast. Så kjem nokre elevar på banen som har litt andre intensjonar enn å gi lærar det svaret han vil ha. Eirik foreslår at den skal brennast, Rasmus som vil gi den tilbake m.m. Det som her går føre seg, er eit forsøk på litt villeiing og humor. Her er ein underliggjande tone av at me kan jo ikkje ta alt seriøst og at litt motstand må nå lærar få. Men så kjem Øyvind inn og avsluttar sekvensen med å seia fram dei verselinjene som lærar vil ha merksemda retta mot: *"Ho bed han tvær han reine [...] og gifter 'kje døtrar fleire"* (ibid.).

No har nokre elevar trudd at det var mor til Olav som skulle få kjolen, men i samtalen får dei svar på at den skulle sendast til mor til Kari. Så kastar lærar fram eit nytt spørsmål til ettertanke: "Men eh, allikavel så e der noe, der e et poeng med at hu vaske han reine. Ko' hu 'kje bare ha heve han da? I stedet sko hu styra med vask." (lærer) Og nå ber lærar elevane om å sjå på teksten om Amalarik og Klotilde. Deretter let han det oppstå eit tomrom i samtalen, der elevane får høve til å snakkast. Etter ein kort pause med masse summing tek lærar igjen ordet, og elevane stoppar sine samtalar og lyttar.

Lærer: Det e nå det, men.. Koffor i all verden vaska han reine? Se på den dere, denna epistelen, denna Amalarikstoryen som står på slutten der. Ka skjer der? Der også e der og ein kjole.

Øyvind: Nei, ja ein duk.

[..pause .. masse utydeleg snakk..]

Lærer: Anna har skjønt det, sikkert fleire og.

Oda: Anna har..

Lærer: Anna har skjønt det. Koffer hu seie at hu ska vaska kjolen reine.

Øyvind: For ikkje komma..

Ingvild: Advarsel.

Øyvind: For ikkje komma å hevna uretten tydeligvis. For det står her: *Han skyndte seg for å hevne den uretten hun hadde lidt.*

Anna: For ikkje dei ska hevna seg på han.

Lærer: Ja. Santvel, for i den andre historiå, så sende hu Klotilde kjolen him te heimen der, så e det broren Childebert. Kjekt namn, viss eg får et marsvin så ska det hetta Childebert. Han drar av gårde og ska redda søsterå ut av klypene på han dere Amalarik. Og så blir det jo ein kamp, og han drepe Amalarik. Detta at kjolen sendes tebage blodige e jo ein bønn om hevn, om hjelp og hevn. Men her seie hu altså; vaska han reine. Ikkje noe hevning. Det blir ein sånn symbolsk handling. Den satt tenke eg. (*tromming på pulten bak i klassen*)

Lærer: Skal me kanskje? E det sånn at me bør ha et friminutt igjen snart?

Lærer gir Anna ordet, ho har skjønt noko, som underforstått, lærar visste frå før. Lærer bruker her *den sokratiske dialogen*. Elevane kan ikkje gå til teksten *Olav og Kari* og finna eit svar på spørsmålet han stiller, men ved å samanlikna dei to tekstane kan elevane få tak i ein kulturkunnskap. Ved å koplå dei to ulike kontekstane til det å senda heim ein blodig kjole kan reinvaskinga i *Olav og Kari* få si meining. Lærer sit inne med denne kulturkunnskapen, men han vil gjerne ha elevane til sjølv å setja saman bakgrunnskunnskapar og dra slutningar. Eleven får rolla som aktiv brukar av informasjonar, som resonnerande, og svaret ligg der og ventar på å bli oppdaga. I forteljinga om Klotilde og Amalarik blir ein blodig kjole sendt heim for å be om hjelp og *hemn*. Men i *Olav og Kari* seier Kari at kjolen skal vaskast, og visa sluttar med Kari og Olav sitt innpass i himmelriket. Å vaska rein gir konnotasjonar til å sletta ut spor, byrja på nytt, uskuld, fred, og sett i saman med dommen til jomfru Mari får difor handlinga med å senda heim ein blodig kjole ein heilt ny kontekst. Provokasjonen i denne blodige kjolen, som også finst i folkevisevarianten etter Targjei Kosi, blir sett til side av reinvaskinga. ”For ikkje dei ska hevna seg på han”, seier Anna, og den same konklusjonen har også Øyvind kome til. Lærer set punktum for denne sekvensen ved å understreka dette som eit *symbol* i teksten: ”Det blir ein sånn symbolsk handling. Den satt tenke eg.” Og som ei litt humoristisk underbygging av læraren sitt ”punktum” startar lærar sine mest aktive med- og motspelarar på bakre benk ei aldri så lita *rituell* tromming på pulten. Så er det friminutt.

Kari sine ord her blir oppfatta som tilgjeving av Olav og valdshandlinga. Eg meiner lærar si forståing nå blir farga av jomfru Mari sin dom over figurane i dei siste strofene. I lys av å bli *den gode* blir også alle Kari sine tidlegare handlingar oppfatta som gode. Men det er berre i Moltke Moe sin restituerte versjon av folkevisa at begge desse momenta er med. I Sophus Bugge sin oppskrift etter Jorunn Bjønnemyr (1863) er ikkje strofa om å senda kjolen attende til mora med i visa. Her er det Signelill som er namnet på denne figuren, og dei siste orda Signelill seier før ho dør er: ”Kjære min Olav du slå inkje leng, no hev eg fengji min døspreng.” (Blom og Bø, 1973 : 99). Deretter sluttar denne versjonen av *Olav og Kari* nokså likt som den restituerte versjonen. Derimot finst strofa: ” Du drege serkjen oto bloe du sender den te mi moer. Du be ho tvær han rein'e å gifte 'kje sine døttanne fleire.” (ibid. : 101) i Bugge sin oppskrift etter Targjei Kosi (1856). I denne versjonen sluttar visa med hemnmotivet. Scenen med jomfru Maria i himmelriket er ikkje med og den siste strofa understrekar Olav som den skuldige:

*Du be ho vi' två han kvite'e  
Å gifte 'kje sine døttanne te slike. (ibid. : 101)*

Slik skaper den restituerte folkevisa ei spesiell forståing av hovudkonfliktane. Å vaska ein blodig kjole rein får nå ei ny kulturell meining i lys av dei kristne figurane. Men dette kulturelle symbolet er ikkje skapt av dei som song og dansa til visa, men av Moltke Moe. Lærar fører her elevane inn i Moltke Moe sin nasjonsbyggande diskurs frå inngangen til det 20. hundreåret, der folkevisene saman med anna folkedikting spelar ut ei til dels konstruert motsetning mellom folketru og kristendom. Det er den kristne etikken som får det siste ordet, medan dei mytiske figurane er med, men får nå si meining meir i kontrast til dei kristne.

### 5.3.2 *Lærar si forteljing om Olav og Kari*

Arbeidet med *Olav og Kari* blir avslutta i ei 40 min. økt etter pausen. Klassen møtest nå til ein samtale der elevane er førebudde i den forstand at dei har lese deler av teksten fleire gonger, dei har vore saman om å laga munnlege attforteljingar av teksten og dei har undra seg over aspekt ved teksten som var vanskelege å forstå. Dei har også hatt økter der lærar har ført dei mot opne stader som er avgjerande for forståinga.

Det som var kjenneteiknande, og litt overraskande, ved denne siste økta som heilskap, var at lærar i svært stor grad tok ordet sjølv og laga *si forteljing* om Olav og Kari. Lærar startar med utgangspunkt i den gamle forteljinga om Amalarik og Klothilde og set desse to forteljingane i samband med kvarandre. Han gir denne forteljinga truverd ved å seia at

Amalarik og Klotilde var historiske personar, ein konge og ei kongsdotter som blei gift, og som i historieforteljinga er aktørar i eit maktspel mellom kongar og folkegruppene deira.

Lærar: Okey, me har ei historia her som har et utgangspunkt, den gamla historia om Amalarik. Og Amalarik e ein type som dåkker godt kan leita litt opp på nettet og finna, for han e ein historisk person. Amalrik som då blei gift med frankerkongen Klodvik si dotter Klotilde. Skreve med henna med K. Klotilde, hu va dotter at Klodvik.

Aksel: Han i Donald det.

Lærar: Det e Klodrik det. Ja. Og Klotilde var ein god katolikk og Amalarik va 'kje det. Han var arianer så det hette, så han va litt på siå. Og han va ein tyrann og plagde henna og slo henna mye på grunn av det hu representerte. Og så va det jo at det gjekk ein gong så långt at han, at hu va så hardt skada, hu sendte ein kjole, ein av dei blodige kjolane sine, him te faren som ein bønn om hjelp for å bli hevna. Så va det vår venn Childebert. Childebert, det va karen ser du. Han drog ut med ei gruppa og kom i kamp med Amalarik og vant. Redda Klodvik [*feilsnaking for Klotilde*] ut av klørne hans, men på veien him så dør hu, og det e ei trist historia. Men det så e, e då at Amalarik e jo, har den rollen i detta parforholdet som Olav. Og det urnordiska navnet for Olav det va Anulaibar. Det e 'kje så løye at når Amalarik, ei historia om Amalarik og Klothilde e på vandring, komme nordover, så får jo den et norsk eller nordisk, et urnordisk navn, og at det går via Anulaibar og blir te Olav, avstanden e 'kje så enorme. Og Klotilde blir te Kari. Og det gjorde jo, til og med i vår tid så e det forskjell på navner i den engelske og norske Harry Potter. I mange tilfeller så oversette de navn for at det ska vær lettare å forstå for lesarane i det nya språket. Så detta e ein heilt naturlige prosess som har foregått. Og dessa to historiske personane her e jo endt opp i folkevisa som Olav og Kari. Men nå e det ikkje noe historia i fra i fra hofflivet ute i verden og med kongar og sånne innblanda, men nå har me ei historia, norsk familiedrama fra middelalderen. (lærar)

Her får lærar vist korleis forteljingar kan seiast vandra gjennom rom og tid. Han set lys på nettopp dette som Bakhtin var oppteken av, at orda, og forteljingane, er gitt mennesket av tradisjonen, fellesskapet og vandrar frå den eine talaren til den andre, får meining i den konteksten det blir ytra i og oppstår på ny med tildels konstant og til dels fornya meining. Slik kan det vera samband mellom to forteljingar som dette, der *Olav og Kari* blir komponert utifrå den gamle forteljinga om Amalarik og Klotilde, men det er truleg også slik at folkevisa *Olav og Kari* har trådar bakover til mange andre forteljingar og spor av ord andre kontekstar enn denne. Det gir difor eit noko feilaktig bilete av både korleis folkediktingstekstane har funne sine uttrykk, og andre tekstar, når ein legg så stor vekt på *ein* slik *tråd*. Lærar viser også til namna til dei to figurane i dei to forteljingane. Eg oppfatta han slik at han meiner namna er teikn på at der er samband mellom dei to forteljingane. Dette sambandet er i så fall berre alliterasjon i framlyd.



Så held lærar fram med forteljinga om Olav og Kari ”som et familiedrama fra middelalderen” (lærar). Lærar stoppar opp nettopp ved dei opne stadene i teksten og byggjer ut visa med sine førestellingar om kva som eigentleg skjer her.

Lærar: Og då må me ta liksom det som skjer her. Olav som sitte hima i åtta år. Det må jo ha vært knute på tråden mellom Olav og morå. Sikkert på grunn av den damå han har valgt seg. Og, og forholdet mellom svigermor og svigerdatter, det var eit vanskelig forhold i gamle dager. Husk på atte, atte, at bonden som var sjefen på garden, masse av hans arbeid foregikk i skogen og alle veier, og det var bondekonå som styrte innmarkå, hadde eg nesten sagt, husene, stabbur, det nære området der. Det va ein mektig posisjon på garden! Hu gjekk med nøklane i beltet og hadde makt på den måten der. Og det e klart at viss gubben uti skogen får et tre over seg og daue, så rykke jo sønnen opp som ska arva og ta over garden. Då blir jo hans kona den nya bondekonå som då tar over heila greiå, og viss denna here gamla enkå då ikkje egentlig va så gammale, så e jo det bittert liksom å stå ner i fra ein maktposisjon som detta. Det va mye gnissningar. Mange av dessa gamle gardskjerringane følte dei nye, som kom te gards som kom te overta itte di, va ein trussel. Og derfor så va det også skikk i frå gammalt av at de hadde med seg gaver te den nye, den nye, til den nye svigerfamilien sin når der komme ei nye dama inn i familien. Det signalisere at detta har vore eit vanskligt sånn familieforhold, og det e sikkert det som ligge bak her også. Viss me ser på detta som et trikantforhold mellom, mellom, me kalle henna for morå og så har me Kari og Olav. Og her har det vore et dårligt forhold. Og så har Olav og morå.. Olav har holdt seg vekke, han har vore solidarisk med konå si, dei har altså bodd ein plass som ikkje var himagarden te Olav. Men itte åtta år, ni år, så tenke kanskje Olav at nå får me begrava stridsøkså her. Og så drar han te mor si.

Lærar lagar her forteljinga om kvifor Olav heldt seg borte frå mor si i åtte år, og kvifor han reiser attende til henne. Og kor hentar lærar meining til denne forteljinga? Først og fremst i ein sosialrealistisk og historisk diskurs om at livet er ein kamp om makt, posisjonar og fordeling av gode. For det første blir Olav nå son av ein bonde og plassert i eit landskap med skog og innmark, og Kari blir den potensielle nye kona på garden med nøklar i beltet til å låsa opp eller igjen stabburdøra med. Dei blir med andre ord figurar i eit norsk bygdemiljø, og det å råda over ein gard blir framstilt som ein attraktiv maktposisjon. Dei rådde over jord, mat og underforstått også andre menneske sin skjebne, i alle høve kårfolket, svigermora. Alt dette er bitar i ei forteljing om bygde-Noreg og nordmennene. Ei meir nyansert historieskriving vil nok ha ein del andre forteljingar om den norske bonden på 16-, 17- og 1800-talet, men dette er den nasjonsbyggande diskursen til den norske kultureliten ved slutten av den 19. hundreåret.

Så vil eg også poengtera *den realistiske diskursen* til lærar. Figurane i visa blir framstilt som mimetiske bilete på kvardagsmenneske i Noreg nokre hundre år bakover i tid. Lærar formulerer såleis ei realistisk forteljestemme i visa. Ved ein realistisk forteljemåte blir

lesaren tildelt ei rolle som medmenneske, ein får høve til å leva seg inn i figurane sine konflikhtar og kjensler. Lærar gir her elevane ein bestemt måte å forstå litterære tekstar på. Men eg oppfattar også lærar sin bruk av denne forteljestemma som eit forsøk på å få elevane engasjert i eit tekstunivers. Lærar byggjer ut forteljinga om Olav og Kari, og seier rett nok meir enn det som står i teksten, men dette kan hjelpe elevane med inn i tekstuniverset, gi dei ei rikare leseoppleving. Forteljinga til lærar påkallar også teksten, dei får ein analogi.

### 5.3.3 Elevstemmene – kor blei dei av?

I store deler av den siste arbeidsøkta om *Olav og Kari* er det lærar sin stemme som ytrar seg. Då lærar kjem fram til den staden i forteljinga der Olav drar heim til mor si, blir lærar avbroten av ein elev:

Lærar: [.. på slutten av ein lang replikk.] Men itte åtta år, ni år, så tenke kanskje Olav at nå får me begrava stridsøkså her. Og så drar han te mor si.

Jørgen: Det burde han aldri gjort. Dra te mor si.

Lærar: Ikkje sånn.

Lærar: Han drar på besøk, og så e det hyggelig gjensyn. E det det?

Aksel: Jepp.

Lærar: Hu spør litt sånn sleipt: Du Olav, kossen lika du konå di? Jo han svare, detta e supert dupert, det e som å feira jul kver dag. Ja, eg såg na i går, ute med alvane.

Jørgen viser med sin replikk at han ynskjer å forstå uttrykket ”drar te mor si” på ein annan måte enn lærar. Lærar oppfattar dette, og intonasjonen når han svarar Jørgen (den kjem ikkje med i transkriberinga) er heilt tydeleg med og underbygger at lærar er med på Jørgen sin spøk. Lærar svarar eleven med ei overdriving av ein litt skuffa, klagande tone. ”Ikkje sånn.” Dette er ein svært liten sekvens som ein ikkje kan tillegga særleg vekt, men eg finn det likevel påfallande at eleven akkurat her bryt inn i lærar si forteljing og på ein måte sår tvil om korleis orda skal forståast. Dette skjer nok heilt spontant og i ein godmodig atmosfære, men det kan lesast som eit lite opprør mot lærar sin monolog, både i høve til elevstemmene og til dei ulike stemmene i teksten.

Etter denne sekvensen bryt rektor sin stemme inn via høgtalaren. Ho har eit innlegg på ca 10 min om Operasjon Dagsverk som denne hausten er til inntekt for palestinske flykningar. Så må lærar finna tilbake igjen til staden han var på i forteljinga.

Lærar: Eh .. Sjj... Då går me. Eg har sett oppgåvå, viss dåkke må skriva, viss dåkker ska.. heller velga den. Eg tror .. Oppgåvå e veldig enkel: Løs Midtøstenkonflikten! Men nå over te ein aen meir heimlig konflikt her.

Lærer viser her korleis han meistrar å opptre spontant, og han viser at ikkje han heller tek alt som gjeld skulen sine aktivitetar like seriøst. På ein humoristisk, kontant og elegant måte får han laga ein overgang til sitt prosjekt; å fortelja historia om Olav og Kari.

Så kjem der på ny ein kort sekvens der elevane sine stemmer bryt inn i forteljinga:

Lærer: [...] Og morå spør: Kossen lika du kona? Og det e som å feira jul seie han, han e kjempefornøyde. Og så komme hu og seie: Men såg 'na ute med alvane i går, ridde på bjørnen, og, og hadde ein orm som som seletøy og alt det der på bjørnen. Så komme det fra morå. Ja?

Eirin: Nei sko bare spør, men hadde ikkje han slått henna før han besøkte morå da?

Lærer: Nei.

Eirin: Å, nei.

Lærer: Før så va det heilt strøkent og fint. Happy, happy.

Oda: Men ka med den deren jomfru mi står opp på haugen da, holdt eg på å sei?

Lærer: Ja, det sa eg, dei strofene: *På vollen dansar mi. Trø meg ikkje for nære på vollen dansar mi jomfru.* Dei gjentas gjennom heile sangen dei, som linje to og fira.

Oda: E det ein sang?

Lærer: Ja, de danste, detta e ei visa, folkevisa.

Jørgen: Kan 'kje me synga han?

Lærer: Me kan dansa han, men då må me rydda plass.

Eirin stiller her eit spørsmål som viser at ho under lesinga har laga sine førestellingar om Olav. Ho trur at Olav har slått Kari mange gonger før. Visa fortel ikkje Kari sin versjon av korleis Olav var som ektemann. Her er nok ein open stad i teksten. Dette spørsmålet kunne opna for ei undersøking av kvifor Eirin trur nettopp dette, men lærar avviser det.

Så er det Oda som ikkje forstår innstevet og etterstevet i visa. Dette er også to verselinjer som lærar har retta lite merksemd mot, men han sa noko om dette i introduksjonen, før lesinga, og han sa også noko om det under sjølv lesinga. Oda oppfattar no og blir overraska over at dette faktisk er ein song. Her blir elevane minna om at dette er ei visa som blei både sunge og dansa etter.

#### 5.3.4 Hekser og angrande syndarar

Så er lærar igjen tilbake i forteljarposisjonen og får no halda fram med si forteljing i mange minuttar. Eg ser på korleis lærar gir meining til dei siste strofene. Men først dette at Kari var ute og rei med alvane:

Lærer: Men tebake, tebake te.. Hu har altså sett Kari ute med alvane, og det e underforstått så e Kari ei heks. Hu lyge på henna. Detta e svigermors hevn, santvel. Å endelig få han Olav for seg sjølv, så kjøre hu på med løgn om Kari, og han seie jo selvsagt at detta her e noe som de lyge på henna. Detta e løgn, seie han. avvise det som løgn. Og så slår hu i bordet trumfen sin: *Kossen kan graset på jo'eri gro nå sonen vil*

*ikkje mo'eri tro.* Når ikkje ein sønn ein gong kan tro på morå si. Og det e liksom sånn, hu kjøre nåke fram her som om det var ein naturlov. Og det overbeviser Olav. Hu seie det atte ingen mødre lyge for sine sønner. De gjør det. Ofta. (*latter frå klassen*) Så Olav han blir rasandes og hive seg på hesten og bann gass him.

Lærar introduserer ordet heks: mor til Olav meiner at Kari er heks. Litt seinare utdjupar lærar dette med hekser. ”Det e klart, når morå har klart å bevist atte Kari e heks, så drar han him og e rasande, og det va jo nærmast ei plikt at hekser sko dø: Sko drepa hekser. I et sånt perspektiv så e han, han e blitt forleda.” (lærar) Ordet heks er opphavleg eit tysk ord som blei brukt på dei kvinnelege offera for trolldomsskuldingar i *etterkant* av at prosessane hadde funne stad. I etymologisk leksikon finn eg at ordet kjem frå oldhøgtysk *hagazissa* og angelsaksis *hægtesse*, ”det synest at høre sammen med oht. *hag*, ang. *hæg* ’hegn, skov’ (se have) og saaledes egentlig betyde ’skovkvinde’” (*Etymologisk ordbok*, 2006 : 280) Siste del av ordet har meir usikkert opphav, men det kan koma av *-hatusi* som er perfektum partisipp av *hatan* ”forfølge”. Ordet får då tydinga ”fiendtlig skovdæmon”. (ibid. : 280/281) Ordet kan altså seiast å ha røter langt tilbake i det tyske språket og ha ei liknande tyding som det norske ordet haugtusse. Men i forma *heks* er ordet innlånt til norsk og brukt av presteskapat og andre embetsfolk frå slutten av 1600-talet, *etter* at heksebrenningane hadde funne stad, for å kunne visa til ei *gruppe* med kvinner. Ordet kjem i staden for tidlegare ord i bruk som trollkvinne/trollkjerring, men heilt fram til 1842 er det desse gamle orda som blir brukt i norsk lovverk. (*Store Norske Leksikon*, nettside) Ordet heks ser då ut til først å vera brukt av presteskapat, og gjerne også andre embetsmenn, stilt overfor mystikk og aktørar i mystiske hendingar som har skjedd utanfor ein religiøs ramme. Mystiske erfaringar som ikkje blei forstått i lys av kristen tru, trua religionen sin maktposisjon. Heksebrenning var ein ekstrem form for maktutøving mot ”mørke krefter”.<sup>15</sup>

Fram mot vår tid har ordet heks også fått med seg konnotasjonar frå figuren heks slik den trer fram i eventyr, særleg i eventyra frå *Brørne Grimm*, *Kinder- und Hausmärchen* (1812). Går me heilt fram til dei siste førti åra, så har også moderne feminisme sitt strev for å omformulera historia vore med å skapa nye konnotasjonar til ordet heks; som modige kvinner med spesielle evner. Anja Breien sin film *Forfølgelsen* (1981) kan sjåast som ei slik

---

<sup>15</sup> Eg viser her til historikaren Nils Gilje si bok *Heksen og humanisten- en historie om magi og trolldom i Bergen på 1500-tallet* (Gilje, 2003). Boka handlar om Anne Pedersdatter og Absalon Pederssøn Beyer og diskuterer føresetnadene for at heksebrenninga kunne finna stad. Gilje diskuterer heksebrenninga på bakgrunn av Foucault sin teori om institusjonane si disiplinering, men det er problematisk å argumentera for dette og Gilje har også blitt kritisert for det.

omformulering av historia med sikte på å laga nye forteljingar og gi orda nytt innhald i lys av desse.<sup>16</sup>

Det som skjedde i perioden då heksebrenning fann stad, er i ettertid berre tilgjengeleg gjennom ulike forteljingar. I lærar si forteljing seier mor til Olav at ho har sett Kari saman med alvane. I følgje lærar var dette det same som at ho er ei heks. Ei kvinne går frå å ha gjort noko uforklarleg og mystisk ein, to eller tre gonger til å *vera* mystisk, uforklarleg og farleg. Slik kan ein seia lærar gjer bruk av ein diskurs der desse kvinnene ikkje blir dømt etter ulike handlingar i ulike kontekstar, men dei blir verande og fastlåste i ein *identitet* som heks. I følgje Michel Foucault er omgrepet identitet blitt til i ein historisk periode og som eit resultat av bestemte institusjonar si konstituering av seg sjølv og si maktutøving. I det 15. hundreåret kjem den lutherske kristendommen til å avløysa den katolske kristendommen i Nord-Europa, og det skjer ei gradvis utvikling frå ein katolsk praksis med vektlegging av ytre handlingar; gode gjeringar og utføring av ritual, til ein luthersk praksis med vektlegging av det indre og inderlege, trua og samvitet. Dette skjer samstundes med at det moderne samfunnet med nye og verdslege institusjonar veks fram; sjukehus, skular, fengselsvesen m.m.<sup>17</sup> At desse kvinnene i ettertid har fått tilnamnet heks kan sjåast i lys av ei slik mentalitetsutvikling. Ein ny religiøs praksis skapar vonde handlingar om til vonde menneske, og kyrkja sin tale om kven som er god og vond er ikkje lengre berre er presten sine ord, men det er blitt alle menneske sin eigen *indre stemme*. ”Det e klart, når morå har klart å bevist at Kari e heks, så drar han him, og det va jo nærmast ei plikt at hekser sko dø.”, seier lærar. Lærar seier ikkje at Olav gjer det som mora seier han skal gjera, men at mora sine ord har skapt ein indre stemme eller eit samvit hos Olav. Når Olav reiser frå mora, er framleis denne indre stemma der og fortel kva han skal gjera mot hekser. Naturlova som lærar snakkar om, er ei kulturlov: ”Du må tru på morå di” (Magnus sin replikk frå gruppesamtalen.) Denne protestantisk diskursen som låser ei gruppe handlingar/hendingar til ei gruppe kvinner og demoniserer dei, medverkar truleg til eit forenkla syn på fortida. Folk sine haldningar til og bruk av gamle førestellingar om t.d. alvar var truleg var meir nyanserte enn slik dei blir i denne diskursen. Det meiner eg dei ulike variantane av *Olav og Kari* viser.

Slik fortel lærar om korleis Olav kjem tilbake til Kari:

---

<sup>16</sup> I filmen *Forfølgelsen* (1981) av Anja Breien går ho attende i historia (til 1600-talet) og gjenskaper hekseprosessane, men heksa blir gjenskapt gjennom ei moderne kvinne sine ord og blick.

<sup>17</sup> ”In modern society, actions begin to be taken as evidence of a deep rooted and persistent identity.” (The Norton Anthology, 2001 : 1619) Denne konstruksjonen av individet er igjen ein måte å få kontroll over det einskilde mennesket og innlemma det i ein fellesskap eller ein samfunnsorden om ein vil. I sine verk ”Madness and Civilization”(1961) og ”Birth of the clinic” (1963) kritiserer Foucault institusjonane for korleis dei gir ord og omgrep til å låsa fast mennesket i bestemte identitetar.

Så Olav han blir rasandes og hive seg på hesten og bønn gass him. Og så e det at Kari hu ser ut, at han Olav komme å ridanes og at han e rasandes. Kler på seg, går ut på tunet for å ta i mot han og spør liksom; ka for nyheter fekk du hjå mor di. [...]Og så e det at han drepe na. Slår 'na i hel med tornegreiner. Det vil sei, hu e døandes som i ein god opera, og seie, gir han noen instruksjer om å senda kjolen him og de greiene der. Og så bære han 'na på silkeseng inn. Det gjør han nå ein angrande syndar, santvel. Han angre, og Kari dør og komme te himmerike. Og selvsagt har hu adgang te himmerike. Og når hu spør for Olav, til og med sin egen drapsmann, der har du henna, så seie altså jomfru Maria atte: "Ja, kan skjønna det Olav ska få komma inn i himmelrike". Olav e blitt manipulert med her. Greitt han var hissige, men han har blitt manipulert med av den listige i trianten her. Og så som syndar så va han ein angrande syndar. Olav gjør ein del ting her som ikkje stenge veien te himmelrike.

Nå seier visa at Olav og mora tok feil. Kari var ikkje heks, ho var tvert i mot den gode. Og Olav skjønner dette når Kari dør. "Han tok a Kari i sitt fang, så bar han henne på silkeseng."(*vgskole.nett*) Etter døden får Kari igjen den respekt og kjærleik som ho fortener frå Olav og jomfru Mari. For å forklara kvifor Olav får komma til himmelen, bruker lærar ordet anger. Han bruker ein kristen, luthersk diskurs der religion er indre og individuelle tankar og *tru*. Også når lærar skal greia ut om ein annan, symbolsk måte å lesa visa på bruker han dette med det inderlege: "I det symbolska så e det reint det goda og det onda og detta mennesket som.. kampen foregår inne i mennesket og får ondskapan tak så går det dårlig med oss." (lærar, mi understreking) Ordet anger viser også til ein konstruksjon av eit samvit. Når Kari ikkje gjer motstand mot Olav sine valdelege handlingar, men tilgir, viser ho Olav kva kjærleik ho har til han. Hennar kjærleik var ikkje berre ein sanseleg og rusande kjærleik, hennar kjærleik var og tilgjeving og offer. Visa seier at det blir først i møte med døden at mennesket kan kjenna seg sjølv og andre. Då kan ein ikkje gjera om på handlingane sine, men ein kan dømme seg sjølv og angra. Olav utviklar eit kristent samvit i møte med Kari sin død: "Og så som syndar var han ein angrande syndar." (Lærar)

Ordet løgn blir også gjenteke fleire gonger av lærar: "Så kjøre hu [mora] på med løgn om Kari." [...] Dette e løgn, seie han, avvise det som løgn. [...] Hu [mora] seier at ingen mødre lyge for sine sønner." (lærar) Også visa bruker ordet "ljuge" på mora sin tale om Kari. I visa bruker Olav Gud som dommar over kva som er løgn og sanning. Når lærar drar inn løgn og sanning som omgrep i vurderinga av mora sine ord, oppnår han ei dikotomisering. Denne dikotomiseringa kan også seiast å vera eit kulturelt fenomen som har nær tilknytning til eit kristent menneskesyn. Døden er den endelege domen over menneskelivet som anten godt eller

vondt. Ein kan sjå dikotomiseringa<sup>18</sup> som ein struktur i teksten og i språket som styrer lesaren mot ei bestemt forståing. Eg meiner at dikotomiseringa blir forsterka av at visa blir plassert i denne didaktiske og nasjonsbyggande konteksten, der den blir lese og analysert, meir enn opplevd gjennom song og dans. For samtidig som visa átvarar mot det sanselege, er den også eit sanseleg uttrykk.

Til sist vil eg kommentera ordet ”manipulert” som lærar bruker for å frikjenna Olav frå drapshandlinga. Dette ordet er innlånt til norsk språk, truleg i det siste hundreåret. Ordet finst ikkje i norsk etymologisk ordbok (Falk og Torp, 1903-06). I følgje nettutgåve av engelsk etymologisk ordbok blir ordet først notert brukt som handling med objekt og så ”extended 1828 to ‘handling of persons’ as well as objects”(etymonline.com). Dette ordet har blitt brukt både i vitskapleg samanheng t.d. på område som genteknologi og i kvardagsspråket. Ordet gir konnotasjonar til ei tingleggjering av mennesket. Olav sine handlingar får karakter av å vera eit slags dokketeater der det er andre enn Olav som trekker i trådane. Eit slikt ord frittek Olav tildels frå å ha drepe, men på den andre sida inneber det også at nokon trekk i trådane, nokon eller noko har makt og styrer andre. I lærar si forteljing blir dette mora eller *tradisjonen*, konvensjonane for kva som var rett og gale på denne tida. Olav blir då eit bilete på det einskilde mennesket som har mektige tradisjonar og institusjonar rundt seg og ikkje rår over dei kreftene han blir utsette for i livet sitt.

#### 5.4 *Olav og Kari* og eleven si skriftstemme – leselogg

28 av 29 elevar leverte leseloggen til lærar som så vidare sendte materialet til meg.

Leseloggane er skrivne på to tidspunkt i leseprosessen. Den første, logg 1, er skriven etter at lærar hadde lese høgt teksten og hjulpt dei med å ”omsetja” dialektprega språkformer og andre ord dei ikkje forstod. Eg observerte at det var ei utveksling av tankar om teksten med medelevar også under den første loggskrivninga, og skrivninga heldt fram inn i økta med gruppesamtale. Men så langt eg oppfatta det, var nesten alle ferdige med å skriva logg 1 før klasesamtalen byrja. Logg 1 er difor uttrykk for den forståinga eleven hadde åleine i møte med teksten, og for mange også i møte med medelevar sine lesingar. På slutten av heile

---

<sup>18</sup> Filosofen og poststrukturalisten Jacques Derrida problematiserer tendensen til dikotomisering i språket. Han meiner dette har bakgrunn i ein logosentrisme og fallogosentrisme i vestleg tenking, der verda blir forstått gjennom binære motsetningar og der det eine har forrang over det andre.; tale framfor skrift, ånd framfor kropp, menn framfor kvinner. Derrida fører dette tilbake til korleis ordet har fått forrang i jødisk-kristen kultur ved å bety noko uavhengig av mennesket sin eksistens: ”I begynnelsen var Ordet.” Derrida påpeiker ein motsetnad i vestleg kultur: ”an ethnocentric argument that phonetic writing is the most advanced kind and a logocentric argument [...] that spoken language is superior to written language.” (The Norton Anthology, 2001: 1817)

tekstarbeidet bad lærar dei om å skriva ein logg 2 som dei hadde frist på å levera i løpet av dagen. Logg 2 blei av ein del elevar skriva på under samtalen om teksten i klassefelleskapet, og viser eleven si forståing under og etter samtalen i klassen. 6 elevar skriv berre logg 1. Desse loggane ber preg av å ha blitt skrivne i dialog med både medelevar og lærar.

#### 5.4.1 Korleis skal ein skriva ein leselogg, til kven og kvifor?

Ein skrivesituasjon er ei anna form for kommunikasjon enn samtale. Å skriva er å oppheva rom og tid som sentrale kategoriar for å kunne *møtast*. Denne loggen var sett i scene av lærar, men i nært samarbeid med meg, "forskaren". Lærar brukte ikkje loggskrivning til vanleg i si undervisning, og elevane var usikre på korleis dei skulle løysa oppgåva. Lærar introduserer loggskrivninga slik:

Lærar: Viss dåkke går inn på *It's learning* nå, så finne dåke *Olav og Kari* der. På tirsdag så innleida me folkediktning som periode. Eg komme også te å på *It's learning* til å laga, me kan kalla det ei oppgava som, me kan kalla det for logg. Då ska dåkke skriva logg i forhold te detta arbeidet her, og den har eg ikkje lagt ut, men det gjer eg på ein to tre. Og det som ein kan ha i ein sånn logg det e jo tankar rundt dei tekstane me holde på me, tenke, forvente, og ja sånne ting, tankar rundt dei tekstane me har. Og dei loggane der komme Torunn te å få.

Det blir her meir meg, forskaren og gjesten i klasserommet, som blir adressaten for loggen, enn lærar sjølv. Dette blir også underbygd ved at lærar ikkje sjølv *bruker* leseloggane, let dei bli stemmer som kjem til uttrykk i samtalen. Men kva spørsmål er så forskaren interessert i at elevane skal svara på? Dette er uklart og fleire av dei vender attende til logg som tema.

Eirin: Ka ska eg skriva?

Lærar: Tankar om teksten, ja sånne ting.

Aksel: Kan du filosofera veldig mye?

Lærar: Ja, ja, du kan det, men la det ikkje bli et show for galleri. He he. Du kan filosofera mye ja, men du må ikkje filosofera så mye at me istedet for å levera det te Torunn heller levere det te psykiateren din. Eh (*latter frå klassen*)

Lærar svarar svært oppe på dette spørsmålet. Så startar lesinga av *Olav og Kari*. Etterpå kjem elevane attende til dette:

Aksel: E det sånn kjære dagbok opplegg eller e det litt meir formelt?

Lærar: Det e bare ein logg. Du nevne kass tekst du holde på me. Så kan du bare begynna. Ein logg e relativt, det e 'kje sånn ferdig produkt egentlig.

Elev: E det selve loggen så ska hetta det eller?

Lærar: Loggen kan hetta logg nummer 1 og i parantes *Olav og Kari* for då vet me at det var den første. Så det kan henda det komme andre, logg nummer to også, frå *Olav*



og Kari og logg nummer tri e kanskje frå *Roland og Magnus kongjen*. Altså, på den måten der.

Elev: Men alt ska ver i samme dokument?

Lærer: Alt bare skrive dåkke vidare i samma dokumentet. Så når dåkke komme til del to, så bare hoppe dåkke bare litt vidare.

Lærer sitt svar gir framleis ikkje elevane konkrete råd. Det handlar her om den tekniske sida ved korleis den skal leverast på skolenettet.

#### 5.4.2 *Det usikre*

Heile 15 av 28 elevar startar loggen med utsegner som denne: ”Jeg oppfattet *Olav og Kari* som en vanskelig tekst”. Alle femten elevane bruker ordet ”vanskelig” i ein av sine første setningar i loggen. I tillegg er det fire elevar som nyanserer dette litt og bruker formuleringar som ”Eg synest ikkje teksten var så enkel å forstå i byrjinga.” eller ”I byrjinga forstod eg ikkje så mykje,..” Elevane ser her ut til å gi eit svar, der dei innordnar seg ein autoritetsrelasjon, dei tek posisjonen som eleven i møte med eit lærestoff dei ikkje forstår eller med ein lærar/forskar som forstår meir enn dei. Dei spelar ut at dei er usikre.

Men ikkje alle elevane trer inn i denne rolla. Her er eit døme på eit elevsvar med ein meir handlekraftig måte å møte denne opne situasjonen på:

Teksten er en episk-lyrisk dansevis. Historien om Olav og Kari er skrevet på vers, det er mange gjentakelser i teksten og språket er gammelt. Gjentakelsene gjør historien lettere å huske for den som skal fortelle historien. På den måten er det større sjanse for at historien kan bli husket og fortalt videre. (Magnus)<sup>19</sup>

Magnus grip her til ein norsk-fagleg diskurs og viser at han er medviten om at han skriv innanfor ei fagleg ramme. Han bruker ord som ”episk-lyrisk” og viser til litterære verkemidlar som ”vers” og ”gjentakelser”. Etter å ha introdusert desse fagorda, set han dei i samband med tekstuniverset. ”Gjentakelsene” blir sett i samband med kunnskap han har om sjangeren folkeviser; at dei blei overlevert munnleg (sunge) og blei tradert mellom generasjonar. Denne eleven har nokre *reiskapar* som han kan bruka i møte med litteraturarbeidet, og han startar rett på oppgåva i staden for å gi meta-informasjon om at oppgåva var vanskeleg.

Rasmus sin leselogg er slik:

---

<sup>19</sup> Eg fekk leseloggane elektronisk, og eg har difor kunna kopiera deler av elevane sin tekst inn i oppgåva mi. Eg har ikkje retta eventuelle skrivefeil. Loggen er ein tekst som naturleg nok ber preg av ein prosess, meir enn eit produkt (jamfør lærar sine ord ”’kje et sånn ferdig produkt”).

Visa om Olav og Kari er en klassisk historie om rivaliseringen mellom en kone og hennes onde svigermor. Svigermora bruker sin innflytelse på sønnen, Olav, sin for å få han til å ta livet av Kari. Svigermor anklager Kari for å bedrive trolldom ved å ri med alveside (ri med alver) og at hun ridde på en hvit bjørn med en slange som beisle-ring. Dette er ei episk lyrisk danseviser med mange mindre strofer. Det har også gjentagelse gjennom hele diktet. (Rasmus)

Rasmus gjer eit forsøk på å setja teksten i ein større samanheng. Han abstraherer frå dei konkrete handlingselementa og seier at desse blir døme på meir allmenne menneskelege problem. Det allmenne aspektet formulerer han ved hjelp av orda ”klassisk historie”. Kvar for seg kunne orda visa til ein humanvitskapeleg diskurs, men brukt slik viser dei til ein kvardagsdiskurs. Klassisk kan tyda noko slikt som; lett gjenkjennelege hendingar som gjentek seg ofte, og historie er ein nokså upresis samlesekk for forteljing. Ved hjelp av ordet ”rivalisering” får Rasmus formulert sjalusi mellom svigermor og svigerdotter som ein allmenn menneskeleg konflikt i visa. Det kan sjå ut som at Rasmus i sin iver etter å generalisera og abstrahera her, viser ei haldning til teksten som stoppar eit vidare engasjement og utforsking. Han sluttar av med å visa at han har nokre norskfaglege omgrep som kan knytast til visa.

Maren har ein tredje måte å møta denne oppgåva på. Ho startar loggskrivninga med ei punkttopstilling av nokre halvsitat frå teksten.

- mora til Olav sa at hun hadde sett Kari ri med alver  
- er dette en metafor for at Kari har en annen kjæreste? Driver hun med hekseri?
- ”Hvordan kan graset gro, når sønnen ikke si mor kan tro?”
- han tror henne ikke og ser henne komme gående
- han spør henne om det mora sier er sant
- ”Hvordan kan graset gro, når sønnen ikke si mor kan tro?”
- Da slår han henne i hjel
- I himmelen lar Jomfru Maria Olav og Kari inn i himmelen, men ikke mor til Olav

Jeg syntes det virker merkelig at Olav vil bli latt inn i himmelen etter å ha drept Kari, og Kari som kanskje er utro, mens mora til Kari som bare forteller det hun ser får ikke plass i himmelrike. Det kan også virke som om mora til Kari baktaler henne ved å si at hun driver med trolldom, og vil at Olav skal drepe henne. Jeg er ikke sikker på at jeg har forstått den episk-lyriske dansevisa (ballade, fortellende vise) rett. (Maren)

Maren går i dialog med teksten. Ho stoppar opp ved ein av desse opne stadene i teksten; kvifor får ikkje mor til Olav koma inn i himmelriket, medan Olav får inngang. Ho har misforstått kven si mor som er figur i visa ”det kan virke som mora til Kari baktaler henne..”, men ho har stoppa opp ein viktig stad. Ein stad der ein som lesarar bruker visse kulturelle

kodar for å laga *mening*. Maren viser eit engasjement for nettopp det usikre i teksten, ho undrar seg og treng ikkje å finna eit svar med det første. Maren sinlogg gir interessant informasjon til lærar om korleis både forståing og misforståing blir skapt under ein leseprosess. Denne måten å møte teksten på, kunne vore spelt ut framfor klassen, og ført til refleksjonar om både kva loggen kan brukast til og kva lesing er. Maren sluttar av si ”undring” med ”Jeg er ikke sikker på at jeg har forstått den episk-lyriske dansevisa [...] rett.” Ho viser her at ho ventar på det *rette* svaret, men ho har prøvd å ta seg fram i ein posisjon som teksten gir henne som samtalepartner, og ein posisjon som loggskrivninga gir: eit høve til å stoppa opp og undra seg og *leita* etter svar, meir enn å *finna* svaret. Ulikt mange av dei andre elevane, blir dette usikre for Maren til noko konstruktivt.

Nesten alle elevane gjentek handlingselement i loggen, men fem av elevane gjer ikkje dette. Felles for desse er at dei er alle svært korte. Ein kort logg kan tolkast som eit teikn på at teksten engasjerte i liten grad, men det kan også vera eit svar på ei utydeleg oppgåve og ein utydeleg adressat for oppgåva. Eleven veit ikkje kven dei skriv loggen til eller har ikkje eit engasjement for å kommunisera med forskaren, eller læraren, i denne forma. Innhaldet i Åshild sin logg tyder vel på at ho ikkje fekk noko særleg engasjement for folkevisa:

Logg nr. 1: Olav og Kari

Mitt første inntrykk av ”Olav og Kari” var at eg syntes det verkar vanskeleg. Veldig gamle dikt eller andre gamle tekster er ikkje det eg likar best, kanskje nettopp fordi eg følar det er vanskeleg å forstå.

Logg nr. 2: Olav og Kari

Etter å ha diskutert diktet høgt forstår eg mykje meir, men synes det fortsett er litt vanskeleg. (Åshild)

Innhaldet i Ragnhild sin logg tyder meir på at ho ikkje kjenner loggskrivninga som ein meningsfull situasjon å ytra seg om teksten i.

Logg 1 (17.10.08) *Olav og Kari*

Eg tykte det var litt vanskeleg å forstå alt men at teksten var ganske underhaldande. Eg likar ganske godt gamle folkeviser og liknande og synest det er eit morosamt tema. Eg forstod ikkje heilt handlinga før me fekk nokre av orda forklarte og litt av innhaldet fortald. Historia gjorde litt inntrykk på meg, det er fordi den var så brutal.

Logg 2 (17.10.08) *Olav og Kari*

Etter å ha diskutert historia var det mykje lettare å forstå. Det var også ganske interessant å samanlikne dei to historiene. Det var ikkje så mykje som eg ikkje hadde forstått sjølv, men likevel var det interessant å høyre korleis dei andre oppfatta historia. Me forstod ho ganske likt og var ganske einige om det meste. (Ragnhild)

Ragnhild gir uttrykk for å ha hatt ei fin leseoppleving og interesse for både gruppesamtalen og klasesamtalen. Ho bruker loggen til å gi informasjon om leseopplevinga og leseprosessen, men formulerer ikkje egne tankar til teksten. Det er også interessant at ho i logg 2 seier at forteljinga var mykje lettare å forstå etter at dei har diskutert den, og så like etterpå seier ho: ”Det var ikkje så mykje som eg ikkje hadde forstått sjølv, [...]” (Ragnhild) Dette meiner eg kan visa til nettopp ei sterk kjensle av å vera usikker i møte med teksten, men samtidig også ei innleving og oppleving, som etter møtet med andre sine lesingar blir ei stadfesting av opplevinga og såleis ei forståing. Slik kan Ragnhild kanskje seiast å ha hatt ei estetisk lesing av visa.

### 5.4.3 Forteljinga – kven si forteljing?

22 av 28 elevar skriv ein logg 2, medan seks elevar skriv berre ein felles logg. Dei episke elementa i *Olav og Kari* får ein sentral plass i mange av leseloggane. Mange elevar gjenfortel deler av handlinga i logg 1, og utfyller forteljinga om Olav og Kari i logg 2. Dei konstruerer såleis si eiga forteljing. Eg ser nå på kva element som har fokus i elevforteljingane.

Eit av dei mest formulerte handlingselementa, omtalt av 15 elevar, er konflikten mellom Kari og mor til Olav. Elevane formulerer denne konflikten noko forskjellig. Eirik seier: ”Moren til Olav vil prøve å skremme han fra å gifte seg med Kari [...]” og Cecilie utdjuar relasjonen mellom Kari og mor til Olav i logg 2:

Eg trur det heile tida har vore ein konflikt mellom mor til Olav og Kari. Kanskje mora ikkje likte Kari frå byrjinga av, og difor var ikkje Olav på besøk etter at han gifta seg med Kari. Eller kanskje Olav hadde det så bra i ekteskapet sitt, at han ikkje tok seg tid til å besøke mora. Difor vart mora sjalu på Kari, og fortalte Olav at [K]ari dreiv med trolldom.      Då kunne mora få Olav for seg sjølv. (Cecilie)

Cecilie fyller her ut ein open stad i teksten: Olav sat heime i åtte år, men det niande reiser han til mor si. Ho bruker ordet ”kanskje” og uttrykker at ho er usikker. Eg har ikkje opptak frå gruppesamtalen der Cecilie deltok, men utifrå loggen til Maren som ho var på gruppe med, kan eg sjå at desse to elevane har teke med felles element i sine forteljingar.

Det kan være det foreligger en konflikt mellom damene. Olav får ikke gifte seg med Kari, men gjør det likevel. Da lar ikke mora hans han komme på besøk. Det later til at ekteskapet er bra. Etter 8 år reiser han og besøker mora, han føler seg sikkert tvunget til å ta seg av den aldrende kona. Nå benytter mora seg av sjansen til å baktale Kari, og hun sier Kari driver med ondskap. (Maren)

Både Maren og Cecilie bruker ordet konflikt. Dei meiner begge at mora ikkje likar Kari eller at ho er i mot giftemålet, og dei er begge to inne på dette at Olav har svikta ei gammal mor. Dette viser at gruppesamtalen nok har vore ein viktig arena for meningsutveksling og at meiningane blir forma i møtet med andre. Sidan dette er logg 2 til begge jentene har dei også høyrte lærar si forteljing. Begge elevane har også med element frå denne forteljinga, t.d. dette at ekteskapet har vore bra. Slik kan ein sjå ein tydeleg meningskonstruksjon i møte med andre sine lesingar, men som likevel viser individualitet.

Eg ser nå på leseloggen til dei elevane som deltok på den gruppa eg har bandopptak i frå; Lars, Ingvild, Øyvind, og Magnus. (Audny er den eine eleven som ikkje har levert leselogg.) Lars har skriva ein ganske kort leselogg, med handlingselement både i logg 1 og 2. Han forklarar kvifor mor til Olav seier dette om at Kari var ute med alvane:

Mor til Olav er nok misunnelig på Kari, siden han tilbringer så mye tid med henne. Derfor forteller hun Olav løgner om at Kari har ridd med alver (som representerer det mørke), og som en reaksjon dreper Olav Kari. Men etterpå ser det ut som han angret, og bærer henne vekk på silkeseng. (Lars)

Øyvind seier det slik:

Historien er om Olav, som etter å ha hørt at Kari, kona hans, som visstnok rir med alver, rir på en bjørn og bruker en orm som en beisle-ring, slår henne i hjel med en tornekvast. [...] Det er ikke så godt forhold mellom Olav og moren. Han besøker henne ikke på åtte år. (Øyvind)

Og Ingvild seier det slik:

Slik jeg forstår det handler visa om ulykkelig kjærlighet. Olav vil gifte seg med Kari, og han gjør det mot morens vilje. Moren vil tydeligvis ha sønnen sin i hjemmet ugiftet. Hvis han gifter seg vil moras posisjon som "leder" svekkes. Dermed sier Olavs mor usanne ting om Kari at hun rir med alver og at hun er ei trollkjerring. (Ingvild)

Magnus seier det slik:

Mora til Olav har tydelig et dårlig forhold til Kari. Hun vil ikke at Olav skal være gift med henne. Hvorfor er dette forholdet så dårlig? På de gamle gårdene var ofte mannen ute i skogen/utmark og arbeidet. Da var det konen som styrte gården. Dette var en stor og viktig rolle. Siden faren til Olav sikkert er død, ville Kari hatt denne rollen dersom Olav bodde på samme gård som mora. At en ny kvinne kommer inn og overtar en så viktig rolle blir ikke tatt godt imot av den som hadde rollen før. Derfor var ofte forholdet mellom svigerdatter og svigermor spent. Dette er kanskje grunnen til at Olav og Kari har flyttet til et annet sted. (Magnus)

Lars bygger ut forteljinga med misunning som ei årsak til at mor til Olav seier dette om alvane. Misunninga er igjen grunna i at mora ikkje lengre får tid saman med sonen sin. Øyvind byggjer i liten grad ut forteljinga. Han berre slår fast at det er eit dårleg forhold

mellom mor og son sidan sonen har halde seg vekke i åtte år. I Ingvild si forteljing har Olav gifta seg med Kari mot mora sin vilje. Dessutan er konflikten grunna i posisjonar og maktrelasjonar i familien. Å gifta vekk ein son er å gi frå seg posisjonen som "leder". I Magnus si forteljing er dette element gitt ein stor plass. Han fortel korleis generasjonsskiftet på gardar kunne vera problematisk og laga eit "spent" forhold mellom "svigerdatter og svigermor". Elevane byggjer i ulik grad ut si forteljing om Olav og Kari, og dei utbygde forteljingane har berre til dels like element. Ingvild og Magnus har begge teke med det problematiske generasjonsskiftet på gardane. Dette elementet kjem frå lærar si forteljing i klassesamtalen. Magnus har i sin leselogg med mange element frå lærar si forteljing:

På de gamle gårdene var ofte mannen ute i skogen/utmark og arbeidet. Da var det konen som styrte gården. Dette var en stor og viktig rolle.(Magnus)

Husk på at, at, at bonden som var sjefen på garden, masse av hans arbeid foregikk i skogen og alle veier. Og det var bondekonå som styrte innmarkå, hadde eg nesten sagt, husene, stabbur, det nære området der. Det va ein mektig posisjon på garden. (Lærer)

Magnus igjen:

At en ny kvinne kommer inn og overtar en så viktig rolle blir ikke tatt godt imot av den som hadde rollen før. Derfor var ofte forholdet mellom svigerdatter og svigermor spent. Dette er kanskje grunnen til at Olav og Kari har flyttet til et annet sted. (Magnus)

Og lærar:

Då blir jo hans kona den nya bondekonå som då tar over heila greiå, og viss denna here gamla enkå då ikkje egentlig va så gammale, så e jo det bittert liksom å stå ner i fra ein maktposisjon som detta. Det va mye gnissningar. Mange av dessa dei gamle gardskjerringane følte dei nye, som kom te gards som kom te overta itte di, va ein trussel.(Lærer)

At Magnus i stor grad bruker sams element med lærar, treng ikkje berre å vera gjort av stor tiltru til lærar. Magnus sa nemleg heilt i opninga av gruppesamtalen følgjande om relasjonen mellom Olav og mora: "Det e mye å gjørra på garden." (Magnus) Magnus ser her på figurane i visa som ei mimetisk framstilling av historiske personar i eit bygdemiljø, og dette kan vera ein grunn til at nettopp han i så stor grad tek i bruk den sosialrealistiske diskursen til lærar i sin logg. Slik kan Magnus si lesing stå som eit døme på det skapande i leseprosessen som også Rosenblatt hevdar. Alle lesarar vil oppdaga og forstå nokre element i tekstane framfor andre. .

Det skjer i logg 2 hos desse elevane er ei integrering av ny meining som lærar si forteljing om *Olav og Kari* har gitt dei. Magnus og Ingvild bruker den sosialrealistiske forteljinga om generasjonsskiftet på gardane før i tida, medan Håkon bringer inn forteljinga

om Amalarik og Klotilde. Som i gruppesamtalen har dei også i loggskrivninga eit felles fokus i relasjonen mellom Olav og mora.

Eit felles trekk ved desse fire elevforteljingane er at dei tek i bruk den norskfaglege diskursen: ” Man kan også se historien fra en symbolsk synsvinkel, der Olav representerer mennesket” (Magnus), ” I folkediktning er det ofte motsetninger. I denne visa er mora den onde og Kari er den gode som lett tilgir.” (Ingvild), ” Alvene representerer de mørke kreftene.” (Lars) og ” I historien om Olav og Kari er det onde representert med Mora, det gode med Kari og Olav er det menneskelige,..” (Øyvind) Tre av elevane bruker ordet *representerer*. Det er også eit ord som lærar bruker. I denne diskursen er elevane deltakarar i ein meningskonstruksjon av symbolsk karakter. Dei gir til kjenne at når dei arbeider med tekstar, er det for å finna ei meining som ligg gøymd bak orda. Orda viser til idear, førestillingar, og desse førestellingane er ikkje lengre individuelle og konkrete, men gjerne felles og abstrakte.

#### *5.4.4 Den gode og den vonde, sanning og løgn, skuld, anger og tilgjeving*

Det mest brukte innhaldselementet i alle elevforteljingar er scenen der Kari kjem til himmelriket og ber for både Olav og mor hans. 17 elevar fortel om sluttscenen i visa. Når teksten er lesen til endes, kastar denne scenen lys attende i forteljinga, og elevane forstår tidlegare handlingselement i lys av den. Slik fortel Mona om jomfru Mari sin dom:

Kari kommer til porten av himmelrike og Jomfru Mari viser henne veien inn. Hun spør om Olav og svigermoren vil komme til himmelriket. Jomfru Mari svarer ja om Olav og nei om svigermoren. Dette viser at det er svigermoren som har skylden for Karis død. Hun manipulerte han for slik at hun fikk han til å drepe kona si. Olav får komme inn på grunn av sin angrende oppførsel og for hva han sa tidligere om kona si. (Mona)

Mona tek i bruk orda ”skylden”, ”manipulerte” og ”angrende” for å forklara Olav og mora sin skjebne. Skuld og anger kan knytast til ein religiøs diskurs, og orda anger og manipulert var også med i lærar si forteljing:

[...] så seie altså jomfru Maria atte: ”Ja, kan skjønn det, Olav ska få komma inn i himmelrike”. Olav e blitt manipulert med her. Greitt han var hissige, men han har blitt manipulert med av den listige i trianten her. Og så som syndar så va han ein angrende syndar. (Lærar)

Ein ser her nok eit døme på korleis elevar skaper meining i møte med lærar sin meningskonstruksjon og gjenformulerer element i lærar si forteljing. Lærar sin kristne, etiske diskurs gir meining også for elevane til slutten på forteljinga. Ordet anger viser, som eg har

vore inne på tidlegare, til konstruksjonen av eit *samvit*. I den protestantiske diskursen er kristen tru individuelle og indre erfaringar. Ein kan kanskje seia at elevane og lærar held vedlike ein diskurs og ein måte å tenkja om mennesket på her som gir det indre og abstrakte, idear og førestillingar, ein forrang framfor det konkrete og materielle, dei faktiske hendingane og gjerningane.

Ordet ”manipulert” (Mona) sin etymologi har eg kommentert i samband med lærar si forteljing. Denne konteksten som Mona og lærar gir ordet, fører vidare ei tyding som går på å styra andre og andre si oppfatning av verda med ein skjult agenda, ”baktanke”. Dette ordet høyrer til ein diskurs om makt og avmakt, og det problematiserer skuldspørsmålet; er individet ansvarleg for sine handlingar. Ordet manipulert plasserer mennesket i ei *regressiv forteljing* (Penne, 2006), der mektige krefter fører det mot tragedien.

Line seier følgjande om kvifor mor til Olav ikkje kjem til himmelen: ”Siden mora til Olav lyver kommer hun ikke til himmelen.” (Line) Og her er utdrag frå Eirin si forteljing:

Moren til Olav er den onde som overbeviser Olav om at Kari er en slags heks og manipulerer han til å ta sinne ut over si egen kone og det gjør at han slår Kari i hjel med tornegrener. (Eirin)

Den kristen, etiske diskursen får figurane i visa til å stå fram i dikotomiar. Nokre figurar blir gode og andre blir vonde. Denne religiøse diskursen hindrar elevane frå å sjå andre aspekt ved folkevisa, og andre måtar den kan lesast på. Og som eg har kommentert tidlegare er det dei episke sidene ved folkevisa, som fører inn i ei slik forståing. Ei undersøking av dei lyriske elementa i visa kunne ha opna opp for det fleirtydige i figurane og i visa som heilskap, og så ville sjølvstundt ei *deltaking i dansen* fremja oppleving framfor forståing.<sup>20</sup>

#### 5.4.5 Å vaska ein blodig kjole – frå hemn til tilgjeving

I arbeidet med teksten ser elevane ut til å stadfesta førestellinga om eit *samvit* gjennom måten dei forklarar og forstår Olav si ugjerning på. Ein kan også seia at dei held vedlike ei dikotomisering av verda i sanning og løgn og gode og vonde menneske. Dei lærer også å gi ord kulturell symbolverdi. Eg tenkjer her på korleis verselinja der Kari ber om at kjolen skal sendast heim til mora får eit nytt meiningsinnhald i denne teksten. Marie skriv slik i sin logg:

---

<sup>20</sup> Eg viser til mi eiga lesing av visa og meiner ei vektlegging av dansesituasjonen som kontekst for visa, kan få fram korleis innstevet og etterstevet vil kunna lesast som jenta og guten i dansesituasjonen sine ytringar og gi forståing for dansen som form.



Karis siste ord er; ”ta av meg denne blodige kjolen, og send den til moren min. Be henne vaske den rein og ikke gifte bort flere av døtrene sine”. Det hun her ber om er at moren skal få vite hva som er skjedd med henne, sende et rop om hjelp, men hun ber også henne om å vaske kjolen, på denne måten ga hun beskjed om at syndene til Olav skulle vaskes bort, og at det ikke skulle utføres noen hevn. (Marie)

Moltke Moe si samanstilling av desse innhaldselementa, og lærar si tradering og poengtering av denne staden i teksten, fører til at ei gammal førestelling der å vaska ein blodig kjole er å hemna, blir til ei ny kulturell førestelling der det å vaska noko reint er å tilgi: ”syndene til Olav skulle vaskes bort.” (Marie) Eller slik Anna formulerer det: ”Rett før hun dør sier hun til Olav at han skal ta kjolen hennes med hjem til moren hennes og be henne vaske den, så skulle han si at hun ikke måtte gifte vekk noen av de andre døtrene sine. Hun ber altså familien hennes om å tilgi Olav i stede for å hevne seg på han.” (Anna) Desse verselinjene om kjolen som skulle vaskast, er også eit av dei elementa i teksten *Olav og Kari* som flest elevlar kommenterer, ni av elevane fortel om dette og kva det *betyr*.

Lærar kallar dette med ”vaska han reine” for eit symbol. Symbol er eit språkleg omgrep som er brukt av lingvistar og litteraturteoretikarar på ulike måtar. Semiologiteoretikaren Charles Sanders Peirce bruker symbol i tydinga *teikn*, og gjer såleis bokstavar og ord til symbol. I litteraturvitskapen blir også symbol brukt om poetiske symbol. Dette er ord eller ordgrupper som overskrid si konvensjonelle tyding og gir nye konnotasjonar. Symbolet oppstår ved gjentakningar av ein språkleg figur som forsterkar og fyller den med eit innhald. Dersom figurar blir gjentekne med konnotasjonar til eit bestemt innhald, t.d. korset, vil det få eit *kulturelt* innhald. Å forstå slike symbol og å ta dei i bruk innlemmar ein då i ein kulturfellesskap. I dette tilfellet blir elevlar og lærar då medlemmer av eit kristent fellesskap, gamle førestellingar frå folk sitt møte med naturkrefter og krefter i mennesket, biletleggjort gjennom alvar og blodig kjole, får eit nytt innhald.

## 6 *De tre frøknene Frue* – teksten og klassesamtalen

Eventyret *De tre frøknene Frue* av Else Michelet (1979) var ein av dei moderne tekstane som klassen las. Arbeidet med denne teksten er med i oppgåva for å kunna samanlikna to klassesamtalar styrt av lærar. Eg får også høve til å setja lys på korleis ein moderne tekst kan opna opp for innsikter om eldre tekstar og omvendt. Før lesinga starta introduserte lærar litt strukturalistisk litteraturteori for elevane. Han fortel om Axel Olrik sine episke lover, seier litt om Algirdas Greimas sin aktantmodell og nemner også antropologen Vladimir Propp. Eg prøver først, men svært kort, å sjå etter dialogar i teksten med bakgrunn i Bakhtin sin teori, før eg presenter og analyserer klassesamtalen.

### 6.1 Dialogen i *De tre frøknene Frue*

Det dialogiske i dette kunsteventyret er først og fremst analogien med det kjende folkeeventyret *De tre bukkene Bruse*. (Asbjørnsen og Moe, 1982/1841-44) *De tre bukkene Bruse* er eit av dei folkeeventyra som framleis er levande i ein munnleg tradisjon og blir fortalt til små barn. *De tre frøknene Frue* blei gitt ut i samlinga *Sin egen herre. Eventyr og annet ugress* (Michelet, 1979). Michelet er kjend som radiojournalist, NRK-tilsett sidan 1967, og programskapar av satireprogrammet *Hallo i uken*. Eventyret er gitt ut i ei bok berekna på eit vakse publikum og av ein forfattar kjend for eit sterkt engasjement for kvinnesak og andre samfunnsproblemer. Samtidig som forteljaren i *De tre frøknene Frue* skaper ein analogi, vil eg hevda at det også skjer ein *dekonstruksjon* av folkeeventyret.

I *De tre frøknene Frue* gjer forteljaren små og større inngrep i eventyrformlane; bukkane er blitt til "frøknene" og målet for turen er ikkje "til seters og gjøre seg fete" (Asbjørnsen og Moe, 1982 : 155) men "til livs og gjøre seg lykkelige." (Michelet, 1979 : 19) Og for å bli lykkelege må ikkje frøknene over ei bru, men over ei *tru*. Trollet som i folkeeventyra finst i naturen, i skogen eller i berget, er i det moderne eventyret flytta inn i eit mentalt og menneskeskapt univers, i kulturen. Skiftet frå naturen og over i kulturen er gjort ved nesten umerkelege, små språklege inngrep, ved å byta bokstaven b til bokstaven t.<sup>21</sup> Det same gjeld genitivsuttrykket "til seters" som no er blitt "til livs". Dei nye og abstrakte

---

<sup>21</sup> Ved elevane si høgtlesing av teksten kjem eleven til å lesa bro i staden for tro, slik det står i teksten. Eg kommenterer dette i analysedelen, kap. 7.2.

omgrepa "tro" og "til livs" og språkleiken understrekar forteljaren sin vilje til å visa kulturen si formande kraft og språket si rolle som skapar av denne "røyndommen".

Forteljaren held fram med å omforma folkeeventyret. Eventyret sluttar med at den minste frøknene Frue blir gift med trollet og må leva under trua, medan ein i midten av eventyret har fått veta at skjebnen til den største, som blei stanga i elva, slett ikkje var så verst: "[Ho] dreiv like lukt til havs og der klarte hun seg utmerket." (ibid. 19) Slik kan ein seia at forteljaren går til angrep på sjangeren eventyr som ein struktur kulturen fell ned i oss, i barnet, frå det høyrer sine første forteljingar. *De tre frøkne Frue* sår tvil om det finst noko eventyr, det i så fall berre er ei av mange historier: "Men det er en annen historie, og dessuten visste ikke trollet noe om *det*." (ibid.)

I karakteristikken av den største frøknene Frue blir det brukt ein vestleg, politisk diskurs; "selvstendige meninger" og "embetseksamen", som blir kopla til uttrykket "det som verre var" (ibid.) Forteljaren viser her at verdiar som utdanning og sjølvstende ikkje har lik verdi for kvinner og menn. Ho bruker også ordet "frue" og "frøken" for å visa til ekteskapstradisjonen og kvinna si innordning under mannen i den moderne familien, til dømes gjennom namneskikkar.<sup>22</sup>

Gjennom sin leik og brot med eventyrreglar, samt ved å bruka ein diskurs som koplar teksten til forteljaren si samtid, oppnår ho å føra lesaren frå eventyrverda og inn i den verkelege verda. Ho viser at språket gir oss strukturar og figurar som får oss til å sjå verda på bestemte måtar, men ho viser også at ein ved å bruka språket skapande, kan få verda til å sjå annleis ut.

## 6.2 Undersøking av eventyrreglar

Slik blir den moderne eventyrforfattaren, Else Michelet introdusert:

Lærar: Den formel her, den, det e den mange forfattarar tar tak i når de då skal bruka eventyrsjangeren i egen skrivning. Me ska ta ei dama her, så hette Else Michelet, står 'kje på arket, men hu e i radioen i detta here *Hallo i..*

Ingvild: Luken

Lærar: *uken*. Ikkje luken for det e det det ska ligna på.

---

<sup>22</sup> Så seint som i 1974 hadde 65 % av alle gifte kvinner mannen sitt slektsnamn, medan 28 % hadde mannen sitt slektsnamn med sitt eige som mellomnamn og berre 7 % hadde berre sitt eige slektsnamn. (Utne, 2002: 16)

Michelet blir presentert i ein kontekst av eit radioprogram som truleg er kjent for elevane, men gjerne ikkje eit program dei har høyrte mykje på. Så blir *De tre frøknene Frue* lese høgt av to elevar, Jørgen og Aksel. Elevane les tydeleg og godt. Under lesinga av teksten kjem Jørgen til å lesa feil:

Jørgen: [...] *Først kom den største frøknene Frue. Hun var nesten en meter og åtti, og stort hode hadde hun også, som var fullt av embetseksamen og selvstendige meninger og det som verre var.*

- *Hvem er det som tramper på min bro? skreik trollet.*

Fleire medelevar: Tro!

Jørgen: Å ja. –*Du spør som du har vett til svarte den største frøknene Frue, som sant var..*

Både denne feillesinga og Ingvild si ytring i avsnittet ovanfor (*Hallo i ..*), viser fram språkleiken til journalisten og forfattaren Michelet. Michelet bruker dei faste vendingane som språket vårt er fullt av, og ved å byta ut ein bokstav eller sløyfa ein bokstav, prøver ho å *avautomatisera* lesaren eller lyttaren. Ho gjer lesaren eller lyttaren merksam på både innhaldet i det gamle uttrykket, og ho skapar ei ny meining med klangbotn mot den gamle. Samstundes gjer ho oss merksame på at språket fangar oss i sine konvensjonar, men at det *kan* gi oss høve til å sjå verda på ny. Elevane er oppmerksame, og feillesinga til Jørgen blir oppdaga og påpeika.

Etter at teksten er lese, startar ein sekvens der lærar saman med elevane undersøker eventyret.

Aksel: [...] *Og snikk, snakk snute, så er eventyret ute.*

Lærar: Dette ligna på?

Elev(?): Askeladden.

Øyvind: Bukkene Bruse.

Aksel: Rødhette.

Lærar: Nå har jo nåken av dåkker hatt i himaoppgavå å skriva ein saga, santvel. Dette e 'kje uvanligt at folk i dag tar i bruk gamle sjangrar og bruke de for å strukturera ein fortelling i dag. Og, og, men hu gjør det ikkje likt her. Ka beholde hu som e likt med det gamla eventyret?

Mange: Troll, troll

Øyvind: Trollet

Ingvild: Tri stykk

Lærar: Tritall

Øyvind: Stor, liten, middels

Oda: Bro

Lærar: Stor, mindre middels, okay

[...]

Line: At de stange na utforbi broå.

Lærer spør: ”Ka beholde hu som e likt med detta gamla?” Spørsmålet fører elevane til teksten, til ei undersøking av eventyrreglane. Her kan mange elevar koma fram med ting dei har lagt merke til. Lærer fører elevane inn i ein fagleg diskurs der fagord i tilknytning til eventyrsjangeren blir brukt, samtidig som elevane vender tilbake til teksten. Eg finn å kunna kalla dette for kumulativ dialog. Her er ei tydeleg oppgåve, det er rom for at mange elevar kan delta og det finst mange svar. Her viser to elevar ein usemje som er litt interessant:

Jørgen: Så ende det godt.

Lærer: Så ende det godt ja.

Ingvild: Ikkje særlig godt.

Lærer: Jo, de levde lykkelige, under troå, så kan me jo begynna å diskutera symbolikken i mye av det hu gjør. Men, ja. Så e det jo nesten lika viktig å spør..

Ingvild motseier Jørgen og lærar. Dersom lærar bad om ei utdjuping frå Jørgen og Ingvild, ville dei ha måtta argumentera for si forståing. Her kunne samtalen fått eit meir utforskande preg. Elevane ville blitt utfordra til å reflektera over kva i teksten, eller kulturen, som gir dei forståinga av at dette er ein god slutt eller ein dårleg slutt. Ei utdjuping kunne også setja lys på Michelet sin bruk av eventyrsjangeren til nettopp å ”sprenga” tradisjonelle forteljemåtar heller enn å tilpassa seg dei. Det er krevjande i ein klassesamtale å oppdaga kva som er gode innspel frå elevane og gripa tak i dei. Lærer må ha tanke for både å stoppa opp og utdjupa og å driva samtalen vidare.

Det er 13 elevar som ytrar seg under denne sekvensen av klassesamtalen, det vil seia 45 % av elevane. Men dei fire elevane som deltek mest her, er dei som deltek mest også i dei andre samtalanene. Det ser ut til å vera konvensjonar i klassen for kven som er læraren sine samtalepartnarar, men utifrå min observasjon meiner eg å kunna seia at det er mange aktive lyttarar.

### 6.3 Diskursen om eventyret eller eventyret som diskurs?

Litt ut i samtalen vender lærar merksemda mot forteljaren sin bruk av ordet ”tro” i staden for ”bro” i eventyret om bukkane Bruse. Så kjem ein ganske lang sekvens der elevar og lærar undersøker korleis ein skal forstå dette grepet:

Lærer: Under den gamle troen. Her komme jo detta, den symbolikken her med troen, santvel. Ka i all verden kan det vær for nåke? Kass tro e det snakk om her? De ska over ei tro. Og der høre der te et troll som drive og blanda seg opp i dessa jentene. Til slutt så e det ei av de som blir gift med trollet. Og de leve lykkelig unda den troå.

Aksel: Kan det vær sånn flerkoneri? Islam.

(Latter)

Lærer: Ikkje tenk alt i i sånn islamske banar fordi om det har vore ein del kriging i det sista. Nei. Ka kan det vær, Ingvild?

Ingvild: Atte dei som e pene og sånn, dei komme vidare i livet uten noe sånn særlig, men, og så tror de at det e sånn det ska ..

Lærer: Ja, eg høre deg. E det sånn? At hu minsta, pena blei gift med trollet. E det å komma vidare i livet?

Jørgen: Nei.

Aksel: Jo.

Ingvild: De sko over en sånn..

Lærer: Ja.

Jørgen: Kom seg aldri over fjortisåro.

Aksel: Det kan jo vær at trollet e troå, og dei andre dei klarte å motstå.

Ingvild: Dei som e pene klare utfordringane sånn litt lett fordi de e så pene.

Lærer: Hu så va pen og moteriktig og alt sånn, hu va jo perfekt match med denna troå, va 'kje hu det? Trollet godtok henna, ikkje bare godtok, men dei blei gift, og levde lykkelig unda denna troå. Ka tro e detta?

Aksel: Den de har i Hollywood.

Jørgen: At det e utseende så telle.

Lærer: Ja, for eksempel. Den de har i Hollywood va litt interessant. Ka tenke du på då?

Aksel: At det e utseende så telle.

Lærer: Looks is everything, santvel, det nå ein ting. Det e det blitt meir av i dag. Ikkje fullt så møkje, det va nok på denna tidå også, men bare bare blitt sterkare og sterkare. Der e ein aen ting også her. Viss eg seie at Else Michelet høre te den, den ja, dessa here feministane på syttitallet som gjorde møkje utav seg.

Øyvind: Kan det vær at liksom hu ska bli godt gift og ikkje gjør no karriere og bare ver hima sånn så hu..

Lærer: Lykken for hu minsta e jo å komma ut å finna ein mann som kan ta seg av 'na.

Ingvild.

Ingvild: Sånn så trollet blei jo trua av hu deren smarta og sterka. Så liksom trollet e mannen på ein måte.

Lærer: Ja. Og troå kan då ver? ...

Svak elevstemme: Tradisjonell.

Lærer: Tradisjonen hørte eg noen sa, gammalt kjønnsrollemønster, santvel, tradisjonelt kjønnsrollemønster.

Aksel: Så det e egentlig, heila greiå e egentlig ironisk?

Aksel koplår "tro", som denotasjonen til ordet tilseier, til ein religiøs samanhang, men til "islam" og "flerkoneri" og ikkje kristen tro. Utifrå tonefall og ikkje minst den rolla Aksel tek på seg i klassen er det lett å oppfatta ytringa hans som humoristisk og villeiande. Lærer avviser dette svaret og gir ordet til Ingvild. Ho forstår ordet i lys av den staden i teksten der den minste frøknene Frue blir gift med trollet og "de levde lykkelig under den gamle troen til sine dagers ende." (Ibid 20) Ingvild ser ikkje ut til å oppfatta motsetninga som ligg i at lykka her er stilt saman med "trollet" som jo har andre konnotasjonar. Lærer utfordrar henne på ei slik forståing og spør: "E det [å bli gift] å komma vidare i livet?" Både Aksel og Jørgen seier

då at dette med utsjånad er overflatisk lykke. Ingvild si neste ytring er: ”Dei som er pene klare utfordringane sånn litt lett fordi dei er så pene.” Ho ser framleis den yngste frøknene Frue sin skjebne som positiv, men ho nærmar seg ei forståing av at dette ikkje er noko ho har sloss for, men heller er noko som bare *skjer*, fordi ho er pen eller fordi ho er heldig.

Forteljaren av *De tre frøknene Frue* prøver her å visa denne førande krafta i myter, eventyr og språk. Ingvild er kanskje i nærleiken av ei slik innsikt, ”klare utfordringane litt sånn lett” (Ingvild), men ho har ikkje heilt forstått forteljaren sin bruk av ironi og sjangerbrot. For å få elevane til heilt tydeleg å forstå ironien og formbrota i teksten grip læraren til ein politisk diskurs: ”Viss eg seie at Else Michelet høre te den, den ja, dessa here feministane på syttitallet som gjorde møkje utav seg.” (Lærar) Lærar gjer no teksten, som heilskap, til ei ytring i ein politisk kamp om makt og forståinga av verda. Ved hjelp av denne nye diskursen, seier Øyvind følgjande: ”Kan det vær at liksom hu ska bli godt gift og ikkje gjør karriere og bare vær hima og sånn så hu..” Og Ingvild følgjer på med: ”Sånn så trollet blei jo trua av hu deren smarta og sterka. Så liksom trollet e mannen på ein måte.” Det er tydeleg at lærar ved å aktualisera ein politisk diskurs om kjønnsroller og makt, har gitt elevane tilgang til ny meining i teksten. Når då lærar for tredje gong vender tilbake til spørsmålet: ”Og troå kan då vær?”, er det ein elev som svarar ”tradisjonell”. Lærar stadfestar dette sjølv utan å be eleven utdjupa: ”Tradisjonen hørte eg noen sa, gammalt kjønnsrollemønster, santvel, tradisjonelt kjønnsrollemønster.” (Lærar) Aksel forstår no at eventyret skal lesast ironisk.

Men framleis står dekonstruksjonen og omforminga i Michelet sin tekst ukommentert. Lærar held no fast ved ein politisk diskurs og lagar ei forteljing om skjebnen til ”den største frøknene Frue”: ”Og dreiv like lukts til havs. Det hørest ut som undergangen, men, klarte seg utmerket. Hu hadde nok med utdanninge, egne meiningar, og godt hove, klarte hu seg utmerket.” (Lærar) Den største frøknene Frue ”representerer” her viktige verdiar i samfunnslivet, ho klarer seg ikkje i eventyret, men derimot i livet. Dette blir ikkje poengtert av lærar. Nå vender han seg til slutten og igjen til sjangerkjenneteikn:

Lærar: [...] Og så på slutten her, *levte lykkelig under den gamle troen til sine dagers ende*, sånn eventyravslutning, og så heilt på slutten: *Snikk, snakk, snute, så var eventyret ute*. Ska me tolka den og, ka kan det bety?

Øyvind: Ikkje mær snakk.

Lærar: Snikk snakk, ja, på ein måte så seie hu, ah, å blås nå va det slutt. Altså hu på ein måte..

Jørgen: Bare hive fram tankar, å ja dåkker kan tenka på ein ting.

Lærar: Hu tar litt sånn, kanskje for å fortella at detta va ein morsom historie, kanskje litt te ittetanke, ikkje no mær. Så ser dåkker kossen ein gammal sjanger kan brukast på nytt.

Det er som lærar her er på veg til å uttrykka ei innsikt om språk, konvensjonar og eventyrforma, men han stoppar igjen opp ved sjangerkjennemerke. ”Ka tror dåkker forfattaren oppnår med ein sånn tekst så detta? Koffor, hu må jo vær, må jo ha tenkt nåke når hu valgte å laga ei sånn form?” (Lærar) I læraren sin diskurs er det ei motsetning mellom form og innhald. Anten blir forma vektlagt, og teksten blir eit eventyr eller *underhaldning*, eller innhaldet blir vektlagt og teksten blir ei politisk ytring med ein bodskap om kjønnsroller og makt. ”Ka e faren med å velga ein sånn type tekst?” spør lærar, og Thea svarar at teksten på grunn av forma risikerer ”å ikkje bli tatt seriøst” (Thea). Faren, slik eg ser det, var at *innhaldet* blei vektlagt og innsiktene som ligg i bruken av språket og forma ikkje blir oppdaga.<sup>23</sup> Lærar sine siste ord om teksten er: ” Så ein kan altså bruka underholdningstekstar for å gå inn i debatten, delta, kommentera.”

Elevane deltok i dette tekstarbeidet i ein norskfagleg diskurs om sjanger, dei blei også leia av lærar inn i ein politisk diskurs. Lærar opna for ein kontekst rundt eventyret til Michelet som ei ramme for å forstå, men han opnar ikkje for konteksten til eventyret *De tre bukkene Bruse*. Det didaktiske oppdraget til folkeeventyra gir ein viktig kontekst for å forstå forteljaren Michelet sine formgrep. Lærar introduserer jo elevane for strukturalistiske vitskapelege tilnærmingar til tekstar i starten av dette tekstarbeidet. Ved hjelp av innsikter frå poststrukturalismen kunne lærar ha ført elevane mot innsikt i språk, kulturelle former og verdiar i *rørsle*.

---

<sup>23</sup> Det som skjer her kan også sjåast i lys av tenkinga i dikotomiar som mange poststrukturalistar har påvist og prøvd å dekonstruera.



## 7 Gruppesamtalen om *Presten og klokkaren*

Denne samtalen har eg teke med for å få eit samanliknande perspektiv på det som skjer i gruppesamtalen om *Olav og Kari*. I gruppesamtalen om *Presten og klokkaren* deltek det fire jenter. Også her finn eg det rett å seia litt om mi eiga lesing av teksten før eg presenterer og analyserer elevane sine lesingar.

### 7.1 *Presten og klokkaren* – latter og undring

*Presten og klokkaren* er eit norsk skjemteeventyr. Eventyret slik klassen las det er henta frå samlinga *Norsk folkediktning*, bd II, 1977, og stod i læreboka *Tema*. (Jansson m. fl., 2008 : 371) Eventyret er også omtalt i teorikapitlet i *Tema* som døme på at eventyr er munnlege vandrehistorier som kryssar landegrensar ( Jansson m. fl., 2008 : 88).

Eg meiner dette eventyret viser eit viktig poeng i Bakhtin si tenking som eg ikkje har kommentert i dei andre tekstane. I tillegg til å gjera *dialogen* til eit grunntrekk ved all språkbruk, er også *latteren* med i Bakhtin sin språkfilosofi. I essayet "Francois Rabelais og folkekulturen under middelalderen og renessansen" (Bakhtin, 2003) diskuterer Bakhtin korleis latter har kome til uttrykk i språket gjennom historia. Bakhtin seier at latteren alltid har uttrykt viktige innsikter om det å vera menneske, men at latteren og latterkulturen ikkje alltid har fått koma til uttrykk i makthavarane sitt språk. Felles for omgrepa latter og dialog er at dei koplar språk til kropp. I latteren, ironi og satire, blir orda løyst frå si konvensjonelle meining, og får ei motsett tyding. For Bakhtin er dette ei skapande og fornyande kraft i språket. Han seier at "*det leende ansikt*" er "*vendt mot fremtiden*". [...] Det stod som motsetning til den bevarende ubevegelygheten, "tidløsheten", den etablerte ordenens og verdensanskuelsens uforanderlyghet. Det fremhevet nettopp vekslinga og fornyelsen, også på det sosialhistoriske plan." (Bakhtin, 2003 : 56)

Gjennom latteren blir verda omsnudd, den kloke blir dum, den rike blir fattige, den høge blir låg, og kjærleik blir til erotikk. *Presten og klokkaren* viser latteren og satiren i den folkelege forteljekulturen, og korleis dette blir brukt mot maktposisjonar. Dette eventyret har mange liknande variantar, norske og utanlandske, der også andre grupper blir gjort til latter, ein abbed, ein biskop, ein gravar, ein bakar eller ein student. Det er presten sin posisjon som

ein dominerande *stemme* i folk sitt liv i Noreg i etterreformatorisk tid som blir angripen, som forvaltar av Guds ord, sanninga og seremoniane.

I tillegg til ei *satirisk forteljestemme* er det også ei *mytisk forteljestemme* i dette eventyret. Spørsmåla som kongen stiller, og som klokkaren svarar på i staden for presten, er mytiske spørsmål. ”kor langt det er frå aust til vest?” og ”Kva meiner du vel eg er verd slik som du ser meg her?” (Asbjørnsen & Moe, 2008 : 371) Ein kan ikkje måla kor langt det er frå aust til vest, for aust og vest er omgrep som viser til retningar og ikkje punkter/stader. Ein kan heller ikkje setja ein materiell verdi på eit menneske utan å kunna bli kritisert for det. Men klokkaren klarer likevel å gi eit *svar*. Først hentar han visdom frå folkelege talemåtar. At sola har ei *dagsreise* frå aust til vest viser korleis språket skapar metaforar som blir gode tenkereiskapar for mennesket. Metaforane er ikkje absolutte eller sanne, og dei blir konvensjonar, men som klokkaren i dette tilfelle finn ein visdom i.

Det andre svaret hentar klokkaren frå *Bibelen*. Konvensjonane i eventyret si tid seier at *Bibelen* representerer den absolutte sanninga, og klokkaren tillet seg då å måla kongen sin verdi utifrå Kristus. Slike resonnement vil klokkaren ikkje kunne kritisera for i den konteksten han står i, men eventyrforteljaren, derimot, får sett lys på korleis bibeltekstane også er *ord* som brukt i ein ny kontekst kan gi ei meining dei ikkje var tiltenkt. Til sist blir også kongen sett litt godmodig på plass: ”Å du tenkjer vel det er presten som står føre deg..” (ibid. : 371) Også han tenkjer på det konkrete og nære, og også han kan ta feil.

*Presten og klokkaren* får fram kløkta i det folkelege språket og avslører at også det religiøse språket ikkje er allmenngyldig, men er avhengig av ein kontekst. Klokkaren viser såleis korleis ein kan snu verda på hovudet, og eventyrforteljaren gir lyttaren/lesaren håp om at språket, når latteren er med, kan bidra til å skapa ei betre *verd*.

## 7.2 På jakt etter eventyrreglar - *Oskeladden*

Eg har her eit opptak av fire jenter. Lærar ber dei også her å snakka om kva teksten handlar om. Dei skal ikkje gi eit *svar*, skriftleg eller munnleg, i klassen etterpå. I starten famlar elevane med å koma i gong: ”Eg vet ’kje heilt ka me ska..” (Oda) Så kjem lærar forbi og ein av elevane vender seg til han for å få hjelp: ”Svein, me trengje litt hjelp te å snakka me.” (Thea) Så snakkar dei saman med lærar om dei tre figurane i visa. Her kjem det fram at klokkaren gir elevane assosiasjonar til Espen Askeladd: ”Han eine e litt sånn Espen Askeladd.” (Åshild) Om presten meiner elevane at han er ”lat” (Thea) og: ”Han e liksom den

som har makt. Han e høgare opp” (Åshild) og ”Han har makt og så misbruke han maktå si, og så får han så han fortjene [..]” (Oda) Så kjem følgjande sekvens:

Thea: Ja altså, ska eg gå inn på ka e sånn typisk eventyr.

Åshild: Eg kan ’kje så mye sjangertrekk.

Thea: Så va jo det deren med de tre spørsmåla, og kongen så følgte med og at på ein måte.. Siden det va prest og representere makt, så blir det som du får på ein måte akkurat så når han får kongeriket..

Oda: Og helten e jo selvfølgelig, The good guy e jo e jo han deren klokkaren, og the bad guy e presten.

Thea: Og den som liksom e the good guy, det jo på ein måte han som e fattige og ikkje har så mye og ikkje krevje så voldsomt mye heller. Bad guy e han som har alt, men..

Åshild: For det står at han e, han va sånn ei bølla at han skreik langt unna.

Thea: Også det e liksom aldri no, de seie liksom aldri kor det finne sted heller liksom, så det e jo litt typisk eventyr e det ’kje.

Åshild: Ja, ja og så..

Thea: Det lykkes litt for the good guy.

Thea introduserer ein norskfagleg diskurs om sjanger, og elevane leitar etter eventyrtrekk eller formlar. Thea finn at slutten på eventyret, der klokkaren blir prest og får makt, liknar på den slutten der Espen Oskeladd får halve kongeriket som løn for å ha løyst ei oppgåve.

Oskeladden som figur blir trekt inn i elevane sin samtale fleire gonger, og det er tydeleg at figuren har førestellingar knyta til seg i ein slik grad at han kan seiast å vera ein kulturell figur som dei bruker til å gi eventyret mening.

Oda introduserer ”the good guy” og ”the bad guy” som forståingsmåte til figurane. Ho gjenkjenner det typisk eindimensjonale ved figurane i eventyra, og ved å bruka dei engelske uttrykka som namn på dei, hentar ho her mening frå ein engelskspråkleg filmkultur. Det er eit typisk trekk ved elevane (og lærar) sitt talespråk at dei innimellom grip til engelskspråklege ord og uttrykk i staden for å bruka dei norske uttrykka. Dei engelske orda kan seiast å gi identitet utover til eit samtidig og internasjonalt fellesskap, medan dei tilsvarande norske orda peiker bakover i historia og til eit nasjonalt fellesskap.

### 7.3 Det moralske og det mytiske

Elevane held fram med å sjå etter eventyrtrekk og kjem til å sitera både innleiinga til eventyret og kommentera avslutninga. Og når dei no har merksemda si vend mot slutten seier Åshild følgjande: ”Og så e det sånn at du på ein måte har lært noe av det.” (Åshild)

Line: Ja, moral

Oda: Men dei tingene han spør om da. Han spør jo om ka så e..

Thea: Det har sånn kristen verdi og da på ein måte fordi at det e jo sånn at du merka at.. e jo sånt gammalt på ein måte at det tar.. Det va sikkert på den tidå då kristendommen var veldig stor i Noreg på en måte, for det tar opp Gud og sånt.

Line: Ja, det va jo det, for han kongen hadde jo masse makt, nei eg meine han dere presten hadde jo masse makt og.

Oda: Ja, men altså, ja men liksom, men liksom *kor langt e det fra øst til vest?*

Åshild: Ja, men..

Thea: Det e jo også sånn liksom eventyr da, sånn at de bruke sånn øst og vest.

Åshild: Og så svare han sånn lurt sånn så Espen Askeladden.

Thea: Ja, sånn skikkelig sånt..

Oda: *Det var ein dags..* Eg hadde aldri komt på det.

Thea: Eg satt og leste et sånt blad så mormor hadde, og så der der va det Albert Einstein, Einstein. Så hadde han ein gong svart, så hadde han spurt professoren sin: Ja, ka.. finnes det kulde i verden liksom, finst det no som hette kulde. Og så svarte læraren: Selvfølgelig. Og så seie han: Nei, det finst ikkje no som hette kulde, det e kunn fravær av varme. Fordi at du kan 'kje studera kulde, men du kan studera varme for det e partiklar og sånne ting. Og så spurte han: Ja, finst det lys? Og så seie professoren: Ja, det finst.. Nei, finst det mørke? Ja, det finst mørke. Og så seie han: Nei, det finst ikkje mørke, fordi mørke e kun fravær av av lys lys lys. Sa eg at det va fravær av varme sist gong?

Åshild, Line og Oda: Ja.

Thea: Kan 'kje, kan 'kje studera mørke, men du kan studera lys. Og så spør han då: Ja, for det e jo alltid sånn spørsmål om gud har skapt ondskap på ein måte: "Finst det ondskap?" "Nei, det e kun eit fravær av Gud." Og så, det e liksom sånn, sånn liksom, du tenke på ein måte ikkje sånn. Det e et sånt svar du aldri komme på å tenka.

Åshild: Ja, det e sant.

Line: Ja, men e bestemorå di så klok.

(Latter)

Oda: Omba!

Thea: Hu komme, så komme hu med noe sånt blader som eg måtte lesa gjennom.

Oda: Prøve hu å kristna deg eller?

Thea: Ja da, men eg tror 'kje det virke for eg e altfor egen i meiningane mine. Men eg syns det e interessant å lesa noe, sånn så det, det va jo intr.. det va liksom litt gøy å lesa..[...]

Elevane gjenkjenner her det didaktiske aspektet ved eventyra. Medan Thea prøver å laga ein kontekst for eventyret ved å dra inn historiske kunnskapar, rettar Oda merksemda mot spørsmåla til kongen. Det blir Oda og dei mytiske spørsmåla som *vinn* kampen om merksemd, og dei blir ført mot teksten : "men liksom *kor langt er det frå øst til vest?*" (Oda) Elevane *undrar* seg over svara som klokkaren har: "Og så svare han sånn lurt, sånn så Espen Askeladd." (Åshild) og "*Det var en dags..* Eg hadde aldri komt på det." (Oda) Eg finn at elevane her viser ei estetisk lesing, og det er dei mytiske spørsmåla som både er underlege og humoristiske, som fører elevane mot teksten. Dei mytiske spørsmåla fungerer som ein open stad i teksten. Så startar Thea på ei lengre gjenforteljing av noko ho har lese om Albert

Einstein. I denne gjenforteljinga kan me finna både tretalsregelen og andre mytiske spørsmål. Thea hentar her fram ei leseerfaring frå tidlegare som ho klarer å gjenfortelja. Det er ei lang og litt komplisert forteljing, og det blir litt feilsnacking undervegs som ho rettar opp. Når ho avsluttar forteljinga viser medelevane både forundring og humor. Som i gruppesamtalen om *Olav og Kari* skjer det uføresette ting når elevane kjem til opne stader i teksten. Eg meiner det er eventyrstrukturen, det ”formelaktige” i spørsmåla, og gjerne analogien til kongen sine spørsmål som gjer at Thea si forteljing klarar å koma til uttrykk spontant i dialogen. Eventyret og den mytiske forteljinga viser fram den *krafta* dei har, og som gjer at dei overlever i generasjon etter generasjon trass i og på grunn av skriftspråket. I møte med gåtene er krafta i språklege strukturar verksam.

Ved slutten av samtalen identifiserer elevane dei mytiske spørsmåla som kristne, religiøse spørsmål: ”Prøve hu å kristna deg eller?” (Oda), og ved starten av denne sekvensen har Thea sagt: ”Det har sånn kristen verdi og da på ein måte [...]” (Thea) Desse spørsmåla er også filosofiske spørsmål som rører ved grunnleggjande aspekt ved kva eit menneske er, kva kunnskap er, og kva som er godt og vondt. Gud er ikkje nemnt i teksten *Presten og klokkaren*, men Kristus er med i klokkaren sitt svar. Det kan sjå ut som det ikkje her er direkte orda i teksten, men sjølve typen spørsmål, det mytiske, som gir Thea assosiasjonar til ei religiøs stemme. Dette ser ut til og å bringa med seg eit alvor for elevane. ”det e et sånt svar du aldri komme på å tenka”, seier Thea, og ”Jammen e bestemorå di kloke.” seier Line. Deretter ler dei alle og ristar på ein måte av seg alvorret som samtalen har ført dei inn i. Dei mytiske spørsmåla får dei til å undra seg, dei morar seg over dei gode svara, men dette ser også til å bringa med seg eit alvor, ein religiøs stemme. Denne forteljestemma vil ikkje Thea utan vidare la seg overbevisa av. På spørsmålet frå Oda svarar ho: ”Ja da, men eg tror ’kje det virke, for eg e altfor egen i meiningane mine. Men eg syns det e interessant å lesa noe, sånn så det [...]” (Thea) Den estetiske krafta i teksten får elevane til å opna seg for det underlege, men det dei definerer som religiøst eller kristent, held dei avstand til.

## 8 Dialogen om dialogane

Eg intervjuar elevane for å få del kva opplevingar og forståing som sat igjen i etterkant av lesinga, og eg var interessert i deira refleksjonar over lesinga og tekstarbeidet i norskfaget meir generelt. Eg såg også på intervjuet som eit høve til å få utdjupa noko av det som var sagt eller skrive i dei føregåande dialogane og som eg syntes var interessant, og eg ville sjå om dei framleis var opne for å gå på oppdaging i teksten. I intervjusituasjonen var det gått frå ei til tre veker sidan elevane hadde lese og arbeidd med tekstane.

### 8.1 *Olav og Kari*: Oppleving, mening og refleksjon

Eg har igjen valt å fokusera på folkevisa *Olav og Kari*. Eg stilte følgjande spørsmål til elevgruppene:

Torunn: Då vil eg snakka litt om *Olav og Kari*. Nå ligge teksten her og, sånn at dåkke kan kikka litt på den. Då vil eg gjerna atte dåkke seie litt om, altså, nå etter det e gått ei stund siden dåkke har jobba ein del med denna teksten, ka sitte dåkke igjen med av den teksten nå?

Eg har då følgjande dialog med Magnus, Øyvind og Lars:

Lars: Forstår meir, etter gjennomgangen så. Eller fusste gong eg leste han, alt va litt diffust og så gjennomgang, ja, ja, det klarna litt. Men nå når eg ser det nå, så liksom skjønne eg mær av ka så skjedde, og koffor, så du får mær kanskje ein større forståelse av sjølve teksten.

Torunn: Kossen forstår dåkke denna teksten nå då?

Øyvind: Me har jo forstått kossen, den der bakgrunnshistoriå då, den bygge på, at den går igjen i teksten. Men at..

Torunn: Når du seie bakgrunnshistorie tenke du på den der gamle om Klotilde?

Øyvind: Du ser jo, du ser likhetane mellom de to. Men det e 'kje heilt likt da. For eksempel her e det underjordiske krefter, men hu e jo ikkje heilt like da.

Torunn: Så det underjordiska e spesielt for *Olav og Kari*? Ka e det elles som skjer i den teksten om *Olav og Kari*? Ka e det egentlig den tar opp den teksten? Ka tema e det?

Lars: Det blir vel sjalusi på ein måte. Det e jo, ser jo ut som eller det som e grunnen te det som skjer, at det blir konflikt, e jo på grunn av sjalusi.

Magnus: Det e sikkert mor te Olav då og hu Kari. Sikkert det han nevnte med at før når de der bondekonene då, når han sønnen gifta seg og faren dø, så blei jo Kari, overtok dei over rollen. Det va ofta sånn problem før.

Desse tre elevane viser framleis tre ulike fokus i sine leseopplevingar, og dei gjer bruk av lærar si forteljing om Olav og Kari på ulike måtar. Øyvind har integrert bakgrunnsforteljinga om Amalarik og Klotilde i forteljinga om Olav og Kari, og han samanliknar dei to forteljingane. Her kan han då påpeika noko som han meiner er spesielt for folkevisa *Olav og Kari*; "For eksempel her e det underjordiske krefter." (Øyvind) Han kan seiast å vera den som i størst grad bruker forteljinga til å forstå og abstrahera. Magnus held fast ved den sosialrealistiske diskurs som han møtte i lærar si forteljing. Lars bruker ordet sjalusi, og set ord på kjenslekonfliktane i visa, og han er også den som identifiserer seg litt med figuren Olav:

Torunn: Va det nåken av.. I denna viså om Olav så var det tre sånne figurar som va tydelige då, Olav og Kari og morå. Var det nåken av dei figurane som dåkke identifiserte dåkke med? Levde dåkke inn i litt kossen de hadde det?

Lars: Nei, egentlig ikkje. Men eg skjønne jo, får jo på ein måte innsikt kanskje hos Olav då, så får et dilemma kan du vel kalla det, om han ska følge sitt eget hode eller må gjør sånn så morå hans seie. Blir 'kje sånn eg leve meg inn i hans rolle på ein måte. Skjønne jo ka han, ikkje direkte ka han står overfor, men at han får et problem når morå hans vinkle det sånn så hu gjør.

Lars *seier* her at han ikkje heilt identifiserer seg med Olav, men samtidig *viser* han gjennom den utdjupeinga han gir av Olav sin situasjon at han kjenner att Olav sine kjensler. Han vil halda ein avstand til figuren samstundes som han og lever med den. Det kan også synast som denne vekslinga mellom nærleik og avstand til figuren viser att i ytringa til Lars ved at han først seier noko som han like etter motseier; "...skjønne jo ka han, ikkje direkte ka han..". Eg synest Lars her viser eit emosjonelt engasjement for teksten som Rosenblatt framhevar som det viktige utgangspunktet for vidare refleksjon. Då eg i ein sekvens i intervjuet ville ha dei til å reflektera over assosiasjonane som dei gjorde under gruppesamtalen i tilknytning til verslinja: "Hosse kan graset på jo'eri gro, når sonen vil ikkje mo'eri tro.", er Lars den mest aktive.

Torunn: [...] Koffor e det sånt at Olav føle at han må gjør som morå seie?

Lars: Det e ein norm.

Torunn: Ja, det e så, e det ein norm som finst fortsatt?

Lars: Ja. Litt mær opprørsk tenke eg folk e nå. Du gir litt meir F i kanskje ka morå di seie, men allikavel, viss hu legge trykk på det, så må du nesten gjør det hu seie uansett kor gammal du e. Ein sånn [...utydeleg..] du har på ein måte.

Torunn: Du vil føla det, så dåkke forstår egentlig Olav?

Magnus: I dag, du hadde ikkje drept nåken i dag, viss morå de sa det da.

Øyvind: Viss ikkje du e et veldig svakt individ.

Torunn: Men sant, det kunne handla om å slå opp med ein kjæreste?

Magnus: Ja.

Øyvind: Ja. Morå får det så hu ville.

Lars: Men hennas ord veie tungt.

Torunn: Ingvild sa jo og nåke her om at ”Det e jo alltid sånn at mødrene har vanskelig for å gi slipp på sønnene sine, vett du”. E det sant? E det sånt?

Lars: Ja.

Torunn: Kossen vett me det?

Lars: Det e egen erfaring.

Øyvind: Nei..

Lars: Det blir sånn, viss du får kjereste så blir det sånn, merke du det, e du ikkje hima så ofta så før, så ser du på mamma at det e litt uvant for hu. Vil prøva å holda oss hima mest mulig. Te irritasjon for oss.

Torunn: Men dåkke tror det e sånn?

Øyvind og Lars: Ja.

Her relaterer Lars teksten til egne kjensler og erfaringar. Lars lever seg inn i den konflikten som oppstår dersom mor di seier ein ting og du sjølv tenkjer at verda eller kjærleiken er annleis. Han viser såleis at konstruksjonen *samvit* framleis er levande i han sjølv, eit samvit overfor mora eller foreldra i det heile. Så kunne det vore ein interessant diskusjon å gå inn i med elevane om kor viktig det er at me har eit samvit og kven me bør ha eit samvit med. Slik kunne arbeidet med teksten ha avdekka ein viktig førestelling i kulturen som blir eit slags ”lim” mellom menneske. Det finst her eit potensiale for å heva dei litterære samtalane opp på eit nytt nivå, der elevane blir oppmoda til først å oppdaga kva førestellingar dei tek i bruk under lesinga, dernest å reflektera over verdien av dei. Men eg trur det er rett som Rosenblatt hevdar, at det avgjerande for å lykkast med ein slik samtale er at elevane har kjensler og opplevingar som utgangspunkt.

Maren og Cecilie var to oppmerksame og lyttande elevar som ikkje ytra seg i klassesamtalane. Slik svarte dei på same spørsmålet som Lars, Øyvind og Magnus fekk:

Maren: Det va konå te Olav så dreiv med magi, trolldom. Va det det hu gjor eller?

Cecilie: Morå sa jaffal at hu gjorde det, morå te Olav.

Maren: Det va hu så løyg, morå. Hu sko ikkje komma te himmelen, men det sko Kari og Olav fordi dei fortalte sannheten.

Cecilie: Mh.

Torunn: Mh.

Cecilie: Og sjølv om Olav drepte Kari så fekk han komma te himmelen, siden han gjorde det basert på ein løgn. Han trodde han hadde rett te å gjør det siden hu dreiv med trolldom.

Torunn: Ja.

Maren: Men me misforstod i begynnelsen da.

Maren og Cecilie fortel om konflikten mellom trolldom og kristendom. Dikotomien i den kristne etikken sin diskurs får verda til å stå fram i motsetningar. Maren hadde skrive ein leselogg som viste at ho hadde stoppa opp og undra seg over figurar i teksten. Eg ville gjerne



at ho i ein samtale skulle utdjupa dette med folketru, og her særleg alvane, for å sjå om assosiasjonar rundt desse figurane ville gjera noko med hennar forståing.

Torunn: [...] Dåkke hadde og ein sånn setning her. Detta med med at Kari rir med alvar. Så skrive du Maren at du lure på om det e ein metafor for at Kari har ein aen kjæreste eller om hu drive med hekseri. Ka, kan du sei litt mær om det? Ka slags assosiasjonar får du når du, når det e snakk om alvar og det å væra i lag med alvar?  
Maren: Alvar va vel onde på den tidå, va 'kje de det? Tror me snakke om det ittepå.  
Cecilie: Ja.

Maren: At det va ikkje bra, og det va vel ikkje bra å ha ein kjæreste heller på den tidå. Va liksom det eg tenkte på.

Torunn: Kjenne du alvar i frå andre sammenhengar enn denna teksten her?

Maren: Eg har jo lest *Ringenes herre*. Der e de jo snille.

Torunn: Der e de snille ja. E de bare snille, e der andre egenskaper med de enn at de e snille?

Maren: Kloke.

Torunn: Ehe

Maren: De e trolldomsfulle.

Cecilie: Magiske.

Maren: Ja.

Torunn: Ka slags evner e det de har då?

Maren: I *Ringenes herre*?

Torunn: Ja, for eksempel.

Maren: De har sånn gammal alvekunst. Der kan de lega sår. De kan laga sånn.. De har noe sånn ringar sånn så det og da, så de bruke te å lage, har te å beskytta seg mot orkar og sånn så det. Og så ser de veldig bra, og så høre veldig bra. Alt detta her e litt magi og litt bare fordi de e sånn. Og så kan de.. De går ikkje liksom, de flyte bortigjønå. De kan bevega seg utan å laga lyd. Eg huske ikkje så masse.

Torunn: Det va nå ganske masse det då.

Maren: Det e liksom gode ting, alt.

Torunn: Alt e gode ting ja. Mh. Viss du tenke på ein a'en figur, som hulder. Ka slags egenskapar e det den har, så òg e ein sånn typisk eventyrfigur, eller, ja..

Maren: Ei sånn dame med hale.

Cecilie: Eg tenke på sånn trollaktig. Men hu tenke ikkje eg på som snill.

Maren: Nei, ikkje eg heller. Sånn lokkande.

Cecilie: Mm.

Torunn: Koffor klare hu å lokka, ka så gjør at hu lokke?

Maren: Det e sånn sanggreier, og så va hu sånn fine og sånt og. Og så blir det.. Eg har sett ein sånn film, det e liksom litt sånn tåkete når hu komme.

Torunn: Ja

Cecilie: Den ja.

Torunn: Sånn at hu e litt mystisk, og hu trekke folk te seg?

Maren: Ja.

Torunn: Viss dåkke då knytte det te detta med Kari og morå og Olav. Ka tankar kan, ka tankar kan me då få av at Kari e med alvar?

Maren: At hu e ei hulder då kanskje.

Cecilie: Ja, at hu e sånn lokkande.

Maren: At hu bare lure Olav.

Torunn: Mh.

Maren: Men det tror eg ikkje siden hu komme te himmelen.

Maren og Cecilie har mange førestellingar til alvar, og dei kjem frå filmen og boka *Ringenes herre*. Eigenskapane som alvane har i filmen, blir opplevd å vera i konflikt med dei konnotasjonane som alvar har i folkevisa. Dette gjer elevane usikre. Mange av førestellingane som Maren her gir uttrykk for er sanseselege, men Maren konkluderer likevel med at dette sanseselege og magiske er "løgn" fordi Kari kjem til himmelen. For Maren er slutten på visa og dikotomiane ein svært overbevisande struktur som ho forstår utifrå. Ho bruker også historiske forteljingar, hennar kjennskap til kva normer som gjaldt på den tida: "Det va vel ikkje bra å ha ein kjæreste heller på den tidå." (Maren) for å forstå. Eg klarer ikkje her å opna opp for ei meir nyansert forståing av alvane som figur i visa. Det er jomfru Mari sin dom, saman med eleven sine førestellingar om normer og moral tilbake i tid som gir meining.

Eirik fortel også at han har kjennskap til alvane frå film, *Ringenes herre*, og at han elles ofte støttar seg på filmopplevingar når han les og tolkar tekstar. Eirik formulerer tydeleg konflikten mellom dei konnotasjonar som alvane har i visa *Olav og Kari* og dei bileta som han har om alvar frå filmopplevingar:

Eirik: Ja, men det e det liksom at i film så e 'kje alvar nåke negativt på ein måte.

Torunn: Men det e det her?

Eirik: Det e det her. Eg tror eg skreiv nåke om det, men klare ikkje heilt å huska..

Torunn: At det med, at hu rir på ein bjørn, ein kvite bjørn, at hu e med alvane. Ka representere dei figurane der ofta i folkediktingå?

Eirik: At hu kanskje e ei heks eller noe sånt, et eller aent symbol for det.

Torunn: E alvar onde. Ligna de ikkje litt på hulder og sånt. Kossen e dei egentlig? Sånne figurar så alvar og hulder?

Eirik: Det e der det oppstår.. problemene oppstår, for atte det e så mange forskjellige oppfatningar om koss dei e. Nå har me jo alvane her så e nåke negativt, så har me alvar i andre bøker og filmar og sånt, der e det jo positivt. Då blir det litt vanskelig å avgjør ka det egentlig står for på ein måte.

Torunn: Kanskje de ikkje e heilt eintydige heller? Det kan vær det kan vær begge deler.

Eirik: Kan vær det e snakk om forskjellige typar alvar.

Torunn: Komme an på ka familie de komme frå kanskje?

Eirik: Tror det begrepet e veldig omfattandes. Det e akkurat som å snakka om troll. Då kan du se for deg svære, onde troll og små koselige liksom.

Eirik prøver å komma ut av denne konflikten ved først å kasta fram at det kan finnast ulike *typar* av alvar. Eg prøver å kommentera dette utspelet hans litt humoristisk, og Eirik konkluderar med: "Tror detta begrepet e veldig omfattandes." Så bruker han troll som døme. Kulturelle figurar har fått skiftande innhald etter kva kontekst (tid, stad og kulturuttrykk) dei er brukt i. Dette at troll kan seiast å vera små og koselege, har samanhang med ei

kommersialisering av kulturelle figurar, der dei har gått frå å vera førestellingar i traderte munnlege forteljingar og til å vera figurar i til dømes nye barnebøker, gjerne biletbøker, ”levande” tanntroll i Ivo Caprino-filmar, og dei er også blitt små plasttroll med perleauge og bustete hår i diverse leiketøysbutikkar. Det har skjedd ei objektivisering, tingleggjering av trollet. Slik blir førestellinga om troll noko heilt anna for barn, eller ungdommar, i 2009 enn eit barn som høyrde eventyret om Oskeladden som kappåt med trollet av bestefar sin ei kveldsstund på 1790-talet. Leseopplevinga til Eirik blir forstyrra, men dette gjer det også tydeleg at me bruker *førestellingar* for å forstå. Dette gir viktige innsikter om lesing som læraren kan ta i bruk i undervisninga. Det er når lesinga blir usikker eller er fylt med motsetningar at ein kan vinna innsikt i det styrande og det skapande ved lesinga.

Audny og Ingvild er dei som kjem lengst i å setja ord på den sanslege kjærleiken som eit motiv i *Olav og Kari*:

Torunn: [...] Det der med overtro da. Dette med alvar og at hu rir på ein bjørn. Har det med overtro nåke med kjærlighet å gjør? Kjenne dåkke dei figurane alvar, hulder, ka e det ofta dei..?

Ingvild: For eksempel huldra hu lokka menn te å bli forelska i 'na. For eksempel lurte de te nøkken. Alvar. Vet bare at det e *Ringenes Herre* eg.

Audny: Trodde de var snille eg.

Torunn: Men de representere ikkje nåke meir?

Ingvild: Skjønnhet, eller huldrå representere vel skjønnhet.

Torunn: Koffor e huldra så farlig?

Ingvild: Lokke de te døden.

Audny: Bruke utseende sitt te å forføra de, så klare de ikkje å stå i mot. Vise at skjønnhet har ganske stor betydning for kjærlighet kanskje.

I min samtale med elevane kjem eg også sjølv til å bruka ordet ”representere”. Denne førestellinga om tekstar som tilgong til abstrakte og generelle idear, ser ut til å styra også ”forskaren”. Eg var meint å spørja etter konnotasjonar, assosiasjonar, og eg får nå kopla huldra til ”skjønnhet” (Audny). Kanskje Audny og Ingvild likevel opna opp for ei ny forståing av kjærleiken mellom Olav og Kari her, i motsetning til Maren der styrken i jomfru Mari sin dom var avgjerande.

Her samtalar eg med Magnus, Lars og Øyvind og prøver å få dei til å assosiera over figurane alvar og hulder:

Torunn: [...] Tenk på sånne underjordiske, hulder, altså ka e det dei ofta, dåkke har sikkert møtt dei i andre fortellingar. Ka e det med dei?

Magnus: De e vel stygge ofta, slemme.

Torunn: Bare stygge?

Magnus: Vet 'kje eg. Stort sett dei fleste eg har lest så e de det.

Torunn: På ka måte då?

Magnus: Dei ska alltid lokka folk te å gjera, lokke de te seg og sånt.

Torunn: Ka måte lokke de på då? Koffor lar folk seg lokka?

Magnus: Det e fristande, og så e ein nyskjerrig.

Torunn: Ka e det som friste med de då? Ka e det så gjør at ein lar seg lokka?

Lars: Det mystiska, det bringe fram oppdagaren i deg. At du vil finna ut ka det e, at du e nyskjerrig, at det e litt mystisk og uklart.

Magnus ser på det mystiske som noko farleg og negativt, medan Lars meir gir til kjenne at han blir tiltrekt av dette. I folkevisa er alvane mystiske figurar som først mor til Olav viser frykt for og avviser, og som får Olav i neste omgang til å visa frykt og *raseri*. Måten Lars snakkar på her, ved at han snakkar i 2. person, viser at han identifiserer denne krafta mot det usikre og ukjende, men samtidig skaper ein viss avstand til den. Lars vil vera "oppgagaren", han vil ha utfordringar og finna utav ting sjølv. Alle tekstar har opne stader, men litterære tekstar har det i særleg grad. Dei kan difor vekka oppdagaren i eleven, og eg meiner det er det som skjer nokre gonger i gruppesamtalen, i Maren sin leselogg og i samtalaneg og sjølv har med elevane om teksten. Elevane har gong på gong blitt konfrontert med teksten, men dei viser likevel vilje til på ny å gå i møte med den. Teksten er framleis mystisk, det finst ei kraft som trekker dei mot teksten og ei estetisk lesing, samtidig som alle også tek i bruk den efferente lesinga og skapar ei forståing.

## 8.2 Folkedikting, norskfaget og *det norske*

Eg diskuterer nå om arbeidet med folkevisa *Olav og Kari* og skjemteeventyret *Presten og klokkaren*, samt perioden med folkedikting som tema, kan seiast bidra til førestellingar om *det norske* og ein identitet hos elevane som *norsk*? For å belysa dette ber eg i intervjuet elevane om å reflektera over kva folkedikting er, kva kultur er, om der finst noko som heiter *vår* kultur og kva det i så fall er. I læreplanen står det som mål at elevane etter VG2 Studiespesialisering skal ha følgjande kompetanse:

- forklare hvordan ulike forestillinger om *det norske* ble skapt i sentrale tekster fra 1800 til 1870
- forklare hvordan litteratur og andre kunstuttrykk i og utenfor Norge har påvirket hverandre de siste århundrene (*K 06*)

Folkedikting er heilt klart ei gruppe med tekstar som fekk ein viktig funksjon i nasjonsbygginga. I dette undervisningsopplegget var tekstane ein del av ei kronologisk

framstilling av litteraturen si historie. I lærar si undervisning vil eg meina at den litteraturhistoriske framstillinga kom i bakgrunnen i høve til ei lesing av tekstane.

### 8.2.1 Kva er folkedikting?

I læreverket til denne klassen, *Tema*, og i den nye læreplanen er folkediktinga forsøkt plassert i ei ramme av kulturutveksling. Det er lagt vekt på å lesa folkeviser og folkeeventyr som finst i andre, men liknande variantar i andre land. Kva førestellingar om denne diktinga sit igjen hos elevane i ettertid? Magnus, Lars og Øyvind:

Øyvind: Ja, eg ville sagt at folkedikting va dikting som har mær opphav i folkets kultur, men.. E du 'kje enig Magnus?

Magnus: Kultur?

Øyvind: Ja, altså..

Magnus: Dikting av folket.

Torunn: Det va jo litt interessant at du brukte ordet kultur. Ka meine du med det?

Øyvind: Ja altså, for eksempel altså, sjølv om folkediktingen fra Norge og folkediktingen fra eit aent land, eg komme ikkje på noen eksempler, e forskjellig, har ein del likhetstrekk, så e de jo ganske forskjellig da, hverfall ein del av de. Med.. De har jo opphav i kossen me egentlig har levd her, levemåten våras i forhold te andre for eksempel. Innspill eller?

Torunn: E dåke enige i det?

Lars: Ja, men, ja. Men mange av de va jo skreve om, altså har kanskje opphav i Frankrike eller sånn, og va skreve om te norsk versjon. Det e jo mye blanda, tenke eg. Så e det vel skreve ned, har vært fortalt muntlig og til slutt skreve ned. Forandra seg litt frå det eventuelt skjedde.

Når Øyvind skal forklara kva folkedikting er, grip han først til ordet kultur: ”dikting som har mær opphav i folkets kultur”. Når eg ber han om å utdjupa dette, drar han inn samanlikninga mellom ” folkediktinga fra Norge og folkediktingen fra et aent land”. (Øyvind) Han bringer her inn *det norske*, og det står i relasjon til noko som ikkje er norsk. Folkedikting er noko me deler med alle folkegrupper. I Noreg har folkediktinga vore brukt til nasjonsbygging, og nasjonsbygginga har vore nedfelt, ikkje minst i skulen, sidan slutten av 1800-talet. Gudleiv Bøe (2006) påpeiker til dømes korleis skulen gjennom *leseboka* har gjort nokre tekstar til ein del av vårt kulturfellesskap. Folkediktinga har vore sterkt representert i lesebøkene frå slutten av 1800-talet og fram til vår tid.<sup>24</sup> Tittelen på eventyrsamling til Asbjørnsen og Moe er til dømes *Norske folkeeventyr*. Eventyra har heilt klart blitt brukt i ein diskurs om *det norske*, og

---

<sup>24</sup> Dei første eventyra blei trykt i Peter Andreas Jensen si *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet* i 1863. Denne boka blei etter mykje diskusjon innført i den offentlege skulen, og då den blei avløyst av Nordahl Rofsens *Læsebog for Folkeskolen* i 1892, auka talet på eventyr. I Andreas Austlid sitt leseverk på nynorsk (1902) var det eit stort innslag av folkedikting i alle sjangrar. (Bøe, 2006 : 76)

det gjer at sjølv om elevane her er klare på at folkedikting finst i alle kulturar, meiner Øyvind at dei viser fram ”levemåten våras”.

Mange elevar forklarar folkedikting med vekt på den *munlege* forteljeforma: ”Oppdikta ting som kanskje e fortalt muntlig fusst, og så vidare skreve ner. Sånn så eventyr for eksempel.” (Cecilie) ”Ting som e blitt fortalt, e det ’kje det, fra person te person, og så e det skreve ner te slutt [...]” (Mona) I desse elevsvara blir ikkje ordet norsk brukt. Jørgen har følgjande svar: “[...] når eg tenke folkedikting så tenke eg egentlig litt norsk, men det va vel rundt om andre plasser og. Men det e vel litt sånt, det der nasjonalromantisk, litt altså snakk om det som går opp mot dans og bygder og kunna vær saman om ting..[...] og litt koselig og møkje, altså detta med eventyr.”(Jørgen) Jørgen bruker ein diskurs frå litteraturhistorie for å seia noko om folkedikting. Han koplur folkediktinga til nasjonalromantikken, og han uttrykker positive kjensler, ”koselig”. Jørgen seier også at visene og eventyra er uttrykk for fellesskap, ”kunna vær saman om ting”. Han plasserer folkediktinga i ei fortid, men den positive verdien han gir til desse kulturuttrykka viser at han kjenner identitet til dette. Aktørane i nasjonsbygginga på 1800-talet har ikkje ein stor plass i lærar si undervisning i dette opplegget eller i kapitlet ”Folkedikting” i læreboka *Tema*<sup>25</sup>. Jørgen sin diskurs kjem truleg frå møte med litteraturhistorie tidlegare, til dømes i grunnskulen. Men det samanliknande perspektivet på folkediktinga; Noreg mot Europa, er tydeleg formulert ved starten av kapitlet: ”Etter å ha arbeidet med dette kapitlet skal du ha kunnskaper om norsk folkedikning frå middelalderen. Kapitlet gir også kunnskaper om annen europeisk folkedikning fra samme periode.” (Jansson m.fl., 2008: 87) For Øyvind og Jørgen har eit samanliknande perspektiv på folkediktinga gitt meining, og dei bruker ordet norsk for å gi ein eigenart til kulturuttrykk som dei kjenner identitet til. For andre elevar blir det munnlege ved diktinga det viktigaste kjenneteiknet.

### 8.2.2 *Kva er kultur?*

Eg samtalar også med elevane om det målet i læreplanen der det står at lesing skal gi kulturforståing. Eg ber dei om å seia litt om kva dei forstår med ordet kultur, og å reflektera over kva som er *vår* kultur. Eg har bevisst brukt ordet *vår*, ikkje norsk, i mi spørsmålstilling, for å sjå kva fellesskap elevane då trekk fram sjølv. Her er Maren og Cecilie sine svar:

---

<sup>25</sup> Nasjonalromantikken og nasjonsbygginga på 1800-talet er presentert i kapitlet ”Førestellingar om det norske” i dette læreverket, men dette kapitlet blei ikkje arbeidd med i klassen på dette tidspunkt.

Torunn: [...] For då lure eg litt på, e det sånn at me kan sei at nåke e vår kultur? Ja, kan me sei det?

Maren: På ein måte, men me kan ta andre folk inn i vår kultur, så dei får vær ein del av den. Det e 'kje bare me som bestemme over vår kultur på ein måte.

Torunn: For viss dåkke sko sei koss vår kultur e liksom. Koss vil dåke då sei det?

Cecilie: Sånn typisk norsk for eksempel e sånn..

Maren: Tradisjon e veldig viktig her. Syns me bryte ganske masse med tradisjonar og. Det e blitt mye mær sånt politisk virvar i det sista, meine eg.

Torunn: Sei litt mær om det.

Maren: Alt ska liksom vær lov på ein måte føle eg nå. Det må jo væra litt reglar for at ting ska fungera. Blitt litt laust på ein måte.

Cecilie: Men det e jo litt bra at alt ska liksom vær akseptert og da.

Maren: Ja, det e bra. At det blir litt mær forståelse for andre folk.

Cecilie: Mh. Men det kan jo ødelegga kulturen litt.

Maren: Ja. Eg syns me må holda litt mær fast på det som e norsk på ein måte.

Cecilie: Mm.

Torunn: Og ka e det?

Maren: Flagg, brunost, bunad. Folk vil ikkje bruka bunad lenger for at det e gammeldags. Det e nåken så seie det. Eg syns me må holda på bunaden vår. Også den store flaggdiskusjonen. Om det de ska få lov å vifta andre flagg på nasjonaldagen.

Cecilie: Ja. Det e litt merkligt, det e liksom norsk. Også fjøsnissar e typisk norsk.

Maren: Ja.

Maren ser på kultur som noko som er i forandring, og det er Cecilie som drar inn *det norske fellesskapet* i sitt svar. Maren seier: "Tradisjon e veldig viktig her. Syns me bryte ganske masse med tradisjonar og. Det e blitt mye mær sånt politisk virvar i det sista, meine eg."

(Maren) Kultur kan for Maren sjå ut til å vera noko som var, i fortida, mens det i notida teiknar seg å vera eit større mangfald, "virvar". Maren *meiner* også noko om dette, ho tek stilling og vurderer mangfaldet som til dels negativt. Cecilie er til dels samd, men ho kjem også med motargument: "Men det e jo bra at alt ska liksom vær akseptert og da." (Cecilie) Så gir også Maren til kjenne kva ho meiner er det typisk norske; "flagg, brunost, bunad.", og Cecilie følgjer opp med "fjøsnissar". Bunad og flagg er nasjonale symbol i frå ein sosial praksis; feiringa av nasjonaldagen, medan brunosten er ein norsk mattradisjon. Fjøsnisse er ein kulturell figur frå eventyrverda. Men omgrepa jentene her bruker på det norske kan seiast å høyra heime i ein kvardagsdiskurs om kva som er typisk norsk. Oda, Åshild og Line svarer slik på spørsmålet mitt om kultur:

Torunn: [...] Så då tenkte eg først eg ville høyra om dåke kunne sei litt om koss dåke forstår ordet kultur?

Oda: Det kan ha *heilt* forskjellige meiningar.

Åshild: Ja, for det kan liksom bety musikk og dans og sånt.

Line: Det kan bety forskjellige kulturar i forskjellige land.

Åshild: Ja, så e det på ein måte kultur og ka skikk og bruk reglar og sånn moralreglar og etikk og sånt.

Oda: Forskjellige land og kulturar.  
 Åshild: Ja, forskjellige plassar og sånt, det kan jo bety mye forskjellig.  
 Torunn: E det sånn at det e nåke me kan kalla vår kultur og ka e i så fall det?  
 Oda: Det må jo vær..  
 Åshild: Det e jo på ein måte..  
 Oda: Nå e jo på ein måte verden så global. Då e det jo..  
 Åshild: Det e vel på ein måte den vestlige kulturen da så me e mær ein del av.  
 Oda: Det e liksom ikkje Norge, det e mær sånn vestlig kultur..  
 Åshild: Føle liksom at me ofta har vanskeligheter med å identifisera oss, eller på ein måte i media då, med folk fra på ein måte Midt-Østen eller sånn, men det mye lettare med fra Amerika enn ka det e for eksempel fra Russland, selv om Russland ligge mye nærmare. Det har jo med at..  
 Oda: Kulturen ligne mær på vår.  
 Åshild: Det e liksom så globalisert at. Men at me blir på ein måte amerikanisert, og derfor føle me at dei e nærmare oss enn ka andre.  
 Oda: Men sånn så kulturarven vår på ein måte, det e jo mær sånn vikingar og norrønt på ein måte. Det e jo der me komme fra på ein måte. Men så har..  
 Torunn: Sei litt mær om det da. Ka mær enn vikingar e arven vår?  
 Åshild: Sånn bunad og.. (*latter*)  
 Line: Matpakke. (*latter*)  
 Oda: Sånn, sånn romantisk på ein måte, føle liksom sånn, blir litt sånn nasjonalromantikken, sånne ting de satte viktig i den tidå der liksom.  
 Åshild: Sånn så det bildet.  
 Oda: Brudeferden i Hardanger liksom. Det e sånn eg ser på Noreg på ein måte.  
 Åshild: Ja, og så sånn Ibsen og Knut Hamsun og sånt, tenke og, liksom ein del av kulturarven vår. Mh.

Det Oda seier først, at kultur kan ha heilt forskjellige meiningar, er noko som går igjen i alle elevsvara. For elevane er dette eit ord som har svært vid tyding. Den eine tydinga går mot estetiske uttrykk som dans, litteratur, teater, biletkunst. Den andre tydinga går mot "levemåten våras i forhold te andre" (Øyvind)", "levemåtar" (Vilde), "skikk og bruk-reglar" (Åshild) "[..] Mennesker så høre te ein bestemt plass, for eksempel tro, væremåte" (Audny). Line og Oda i samtalen ovanfor ser på kultur som noko som blir til i relasjon til noko anna. Noko blir typisk norsk fordi andre folk har andre måtar å gjera ting på eller seia ting på som er forskjellig frå den norske måten. Dette relasjonelle ved kulturen er eit typisk trekk ved elevsvara. Jørgen seier til dømes dette:

Måten me leve på. Måten me tenke på på forskjellige ting. Og kass syn me har på ting. Men vår kultur kan vær forskjellige innen landegrensene og, med mindre forskjeller då, men bare på mindre plasser altså. Ein kultur som oppstår med at folk forholde seg te ein plass eller forholde seg te te ein felles arbeidsplass eller felles.. (Jørgen)

I følge sosiologen Peter Berger er kultur ei deltaking i eit fellesskap. Kulturen eksisterer i kraft av at nokon ønskjer dette fellesskapet og stadfestar det gjennom ord og handling.

Dersom det er viktig å vera norsk, vil me ta i bruk symbol, talemåtar der me viser tilslutning



til det norske. Medan Maren og Cecilie tok i bruk diskursen om det norske, seier Oda, Åshild og Line at "Nå e jo på ein måte verden så global." og at "Det e liksom ikkje Norge, det e nær sånn vestlig kultur." Desse jentene definerer vår kultur i relasjon til "folk frå Midt-Østen" eller "Russland", medan dei meiner at Amerika er nærmare oss. Elevane tek her i bruk ulike fellesskap for å seia noko om vår kultur. Dei viser såleis fram eit nyansert syn på kva kultur er; det norske, det vestlege, plassen du bur på, skulen du går på, arbeidsplassen din, og dei gir, men i ulik grad, si tilslutning til alle desse fellesskapa. Det er då nærliggjande å tenkja at elevane her gir til kjenne ein moderne identitet som inneber ei deltaking i ulike fellesskap på ulike nivå; frå dei nære fellesskapa til dei store globale fellesskapa, og at ei deltaking i fellesskapa vil vera situasjonsbestemt.

Når dei skal utdjupa det norske kulturfellesskapet synest dei å relatere dette til fortida; "kulturarven vår". Dei hentar fram ord frå norsk historie; "vikingar" (Oda) og "bunad" (Maren, Åshild), kvardagslege mattradisjonar som "matpakke" (Line) og "brunost" (Maren), og kulturprodukt som "brudeferden i Hardanger" (Oda) og "Ibsen og Hamsun" (Åshild). Nokre av orda som elevane bruker for å gi meining til det norske, har ei tilknytning til norskfaget og gjerne fagområdet litteraturhistorie. Ein kan då seia at norskfaget, særleg gjennom litteraturhistoria, bidrar til å skapa diskursen om *det norske* for ungdommar i dag. På same måte som med flagg og brunost, kan det sjå ut som orda, til dømes Ibsen og Hamsun, slik elevane her bruker dei, viser korleis det norske fellesskapet gir to forfattarnamn ein symbolkarakter.<sup>26</sup> Brunost representerer *det norske*. Det same gjer Ibsen og Hamsun. Når ordet får ein slik symbolkarakter blir det utsett for den sentripetale krafta i språket, orda blir abstrahert frå ein kontekst og gitt ei allmenn tyding. Denne krafta i språket kan gjera ord til automatiserte signal eller klisjear som stenger for ei vidare undersøking av fenomen. Kanskje det her kjem til syne eit problem for nettopp disiplinen litteraturhistorie. Litteraturhistoria kan bidra til å abstrahera litterære figurar, verk og forfattarskap og gjera dei til symbol, noko som kan stenga for ei vidare undersøking av *tekstar*.

### 8.2.3 Oskeladden og eventyret

Folkediktinga gir oss figurar og forteljemåtar. Så lenge desse *tekstane* blir lese eller fortalt eller sunge, vil dei vera kulturelle former som elevane identifiserer seg med, tek avstand frå, argumenterer mot eller tenkjer gjennom. Alvane i folkevisa var ein figur som elevane gav

---

<sup>26</sup> Eg viser til teorikapitlet og Peter Berger sin definisjon på symbol: "any significant theme that spans spheres of reality". (Wuthnow, 1993 : 37) Symbol slik eg bruker det her er kulturelle og ikkje litterære symbol.

mykje merksemd, men elevane hadde førestellingane sine om alvane først og fremst frå møte med ein internasjonal film som *Ringenes herre*. Oskeladden som dukka opp i gruppesamtalen om *Presten og klokkaren* og så vidt også i klassesamtalen om *De tre frøknene Frue*, var derimot ein figur som elevane sjølv introduserte under lesinga og som dei brukte til å gi meining til skjemteeventyret. Kva førestellingar har elevane om denne figuren? Er han ein figur dei identifiserer seg med og kan han seiast å representera *det norske*?

Torunn: Då har eg lyst te at dåke ska sei litt om Askeladden som figur då, koss e han egentlig?

Line: Askeladden?

Torunn: Ja.

Åshild: Han e litt under-dog på ein måte. Ingen tenke at han..

Oda: Ingen forvente noe av han. Brødrene e liksom sånn, brødrene e dei foreldrene tror på på ein måte, dei e..

Line: Dei e stusst og..

Åshild: Det e dei som e, men så komme han på ein måte fra ingen steds og tar heila greiå.

Oda: Prinsesså og halva kongeriket.

Line: Men det e liksom alle dei tingene han finne på veien og? Du hadde liksom ikkje tatt vare på det viss du hadde funne det. Men han tenke liksom at han komme te å bruka det te nåke.

Åshild: Han e lure rett og slett.

Torunn: E Askeladden ein figur som me kan identifisera oss med i dag og?

Oda: Ja, de seie jo det når ein person e sånn, ikkje så, sånn så i fjor når FKH kom te cup-finalen då så va, så va dei liksom Askeladden. De e liksom ikkje så god og sånt. Ingen forvente no av de og likavel klare de å prestera, så får de, så blir de flinke. Då e det på ein måte ein Askeladd.

Åshild: Men på ein måte, Askeladden e jo sant, ein figur, han har jo på ein måte ingen negative sider egentlig. Så sånn sett e det jo 'kje likt noen personar, men det e jo det ka han får te i eventyret. Det går gjerna an å sammenligna med FKH, cupfinale.

Torunn: E der andre som dåke kan sammenligna med ein Askeladd i dag?

Åshild: På ein måte, det hørest kanskje litt feil ut da, men sånn i begynnelsen så va det jo ingen som trodde på Obama i det amerikanska valget. Men han på ein måte har jo fått det te, så..

Torunn: At du tenke at han og e litt sånn?

Åshild: Ja, fordi han e svart, og det har ikkje vore noen svarte presidentar før og sånn så det. Men så e det jo han så blir, han har jo vunne valget så då. Komme litt sånn, komme fra ein plass, der ikkje folk hadde forventa da på ein måte.

Torunn: Bra. Kan.. kan me læra nåke av Askeladden?

Line: At me kan kjempa egentlig, sjøl om me ikkje e de flinkaste.

Oda: Alle kan få te store ting.

Åshild: Du kan få te ting, sjøl om du du sjøl ikkje e den beste.

Line: Sjøl om folk ikkje har så stor tro på deg, så bør du tro på deg sjøl.

Åshild: Det du vil, det kan du få te.

Åshild påpeiker at Oskeladden er ein "figur" og ikkje ein "person", og ho forklarar vidare at dette kjem av at han ikkje har negative eigenskapar. Han er likevel ein figur som innbyr til

identifikasjon. Han er yngst, ”ingen forvente noe av han” (Oda), han er full av rare innfall, men han vil noko, han håpar og trur, og han lykkast. Denne posisjonen som ”låg” og prosessen fram til å lykkast innbyr til identifikasjon. Ved slutten av denne sekvensen så overfører også elevane dette til seg sjølv og snakkar anten i 1. person fleirtal, ”me” (Line) eller til kvarandre; ”du”. Her kjem det didaktiske ved eventyret til syne: ”Du kan få te ting, sjøl om du du sjøl ikkje e den beste.” (Åshild) og ”Sjøl om folk ikkje har så stor tro på deg, så bør du tro på deg sjøl.” (Line) Oskeladden i eventyret taler til Line, Åshild og Oda som ei rolle/form du kan gå inn i for å oppnå noko du ynskjer deg.

Elevane er også raske med å finna døme på korleis Oskeladden kan koma til uttrykk i deira eiga tid. Oda bruker fotballklubben i Haugesund, FKH, som døme: ”Ingen forvente no av de og likavel klare de å prestera, så får de, så blir de flinke.” (Oda) Og Åshild bruker figuren Oskeladden til å forstå presidentvalet i USA og det at Barack Obama er blitt den nye amerikanske presidenten. For Oda og Åshild er dette døme på at det som kan synast som urealistiske draumar faktisk kan skje. Også Obama sjølv tek i bruk eventyret som form når han taler til folket. Amerika har vel vore framstilt som eventyraren sitt kontinent i mange hundre år, og det er denne diskursen Obama også vel å henta fram når han står fram som den første afro-amerikanske presidenten i USA. Han har klart å bli president og folket, menneska, er på ei reise, ”journey” mot ”prosperity and freedom.” Det er eit mål for reisa, som ein kan nå gjennom hardt arbeid: ”Greatness is never given. It must be earned.” Og dei som når målet er ”the doers, the makers of things”, og ”risk-takers”. (*Obama, nettside*)

Eventyret som struktur og Oskeladden som figur er altså levande førestellingar i ein *vestleg* kultur. Åshild, Line og Oda gjenkjenner Oskeladden og identifiserer seg med han, og dei *bruker* figuren når dei skal uttrykka innsikter om verda utanfor tekstane. Denne figuren har elevane møtt gjennom norsk folkedikting: Jørgen seier dette om eventyra: ”Eventyr, det e jo veldig spesielt da. Eg har alltid likt eventyr, med spesielle trekk, med tri, sju og tolv og det var ein gong og alltid den koslige stemmen som fortelle.” Maren har lese eventyr heime: ”Ja, me har sånn eventyrbok hemma. Ei stor og tjukk ei. Har lest masse eventyr.” Eventyra frå Asbjørnsen og Moe, og truleg Ivo Caprino sine filmversjonar, er kulturprodukt elevane har erfaring med og identitet til frå både heim og skule, men truleg har dei møtt *eventyrdiskursen* vel så mykje frå film, t.d. *Walt Disney Productions*. Elevane bruker eventyret og figuren Oskeladden i den efferente lesinga, til å forstå og gjerne erobre verda. Oskeladden kryssar landegrensar og kulturelle sfærar.

## 9 Tekstarbeid som kulturbygging

Peter Berger seier følgjande om kultur: "The fabric of culture then is the intersubjective meanings individuals hold concerning the world in which they live. Culture exists 'only as people are conscious of it' " (Wuthnow, 1993 : 35) Gjennom språket blir erfaringar og kunnskapar objektivert. Men samtidig er denne objektiveringa noko som stadig blir gjort på ny, av nye individ i nye kontekstar, og såleis vil meininga alltid kunna vera i rørsle.

I møte med dette tekstarbeidet har eg erfart korleis ord, verselinjer, mytiske spørsmål og forteljestrutar har gitt meining og fått meining i dialogane mellom elevar og lærar. Eg har også sett at meininga har blitt endra og utvida i møte med andre sine leseerfaringar, og reformulert og vidareført til dømes frå lærar til elevar. I tekstane ligg *strukturar* som fører elevane i mot bestemte måtar å oppleva teksten og verda på, men eg meiner også å ha sett at elevane tek til seg nokre av kulturen sine førestellingar eller forteljemåtar, medan andre ikkje blir formulert og ført vidare.

Eg vil no diskutera dei forteljestemmene som eg meiner blei tydelege i desse tekstarbeida, opp mot dei forteljestemmene som eg meiner tekstane baud på, men som blei utydelege. Dernest vil eg diskutera korleis dei ulike samhandlingssituasjonane medverka til meiningsskapinga. Eg prøver også å seia noko om kva potensiale for kunnskapar, dugleikar eller innsikt som dei ulike kulturelle diskursane eller samhandlingssituasjonane gir.

### 9.1 I dialog med teksten og kulturen

Mikhail Bakhtin sin teori gir eit perspektiv på tekstar som opnar opp for å sjå kulturen sine mange stemmer. Men også *lesaren* drar med seg erfaringar med ord frå andre kontekstar til møtet med ordet i ein litterær tekst. Desse erfaringane er også med på å gi meining til ordet i teksten. Som Rosenblatt seier det: "The greater the reader's ability to respond to the stimulus of the word and the greater his capacity to savor all that words can signify of rhythm, sound, and image, the more fully he will be emotionally and intellectually able to participate in the literary work as a whole." (Rosenblatt, 1995 : 48)

*Visa Olav og Kari* blir av mange elevar, og lærar, lese som ei dramatisering av eit sjalusiforhold, som Rasmus seier: "Visa om Olav og Kari er en klassisk historie om rivaliseringa mellom en kone og hennes onde svigermor." (Rasmus) Olav blir eit hjelpelaust

offer: ”.. manipulert av det onde.” (Eirin) Ingvild meinte at ”Mødre har alltid vanskelig for å gi slepp på sønnane sine.” Elevane viste her at Ødipus-myten slik den blei gitt ny meining av psykiateren Sigmund Freud, er levande i deira kulturforståing. Denne psykoanalytiske diskursen kom fram i gruppesamtalen og kan sjå ut til å vera ein måte å forstå verda på som elevane har med seg frå ein kvardagsdiskurs og møte med andre kulturuttrykk (Egner og Paus), og som dei gjenformulerte i møte med denne teksten. Denne måten å forstå relasjonen mellom mor og son på er ikkje ein stemme i *Olav og Kari*, men verselinja ”Hosse kan graset på jordi gro..” (*vgskole.net*) viser at også gammal folkevisdom tematiserer, men kanskje ikkje dermed problematiserer, mor og son relasjonen. Elevane si lesing gir eit døme på korleis nyare kulturuttrykk spelar saman med verselinja frå *Olav og Kari* og gir ei bestemt forståing av teksten. Eg fann at også lærar gjorde bruk av ein psykoanalytisk diskurs då han omtalte at Olav ikkje har vore heime på åtte år: ”Det må ligg no under her.” og ”E det normalt?” (Lærar) Karin Esmann kommenterer i sin artikkel, ”I dialog med egne forestillinger” (Esmann, 2000), korleis ho finn den psykoanalytiske diskursen mykje brukt av elevar til studenteksamen i dansk. Dette kan tyda på at denne diskursen er ein vanleg måte å forstå menneskelege handlingar på, både innanfor tekstarbeid i utdanningssystemet og i ein kvardagsdiskurs. Ingvild tok her ei kulturell myte i bruk, og den gav meining til handlingar i visa. Slik blir myta også stadfesta som ein fornuftig måte å forstå menneske på. Det problematiske ved mytane kjem her til syne; verda *blir* slik me tenkjer at den *kan* vera.

Elevane og lærar bruker også den kristne, etiske diskursen om sanning, løgn og hekser når dei skal forstå slutten av folkevisa, der Kari møter jomfru Mari i himmelriket. Den kristne diskursen ser verda gjennom ein dikotomi og får elevane, liksom figuren jomfru Mari, til å fella dommar over figurane i visa. Eventyrfigurane i visa, som og har konnotasjonar til det vakre, sanslege og erotiske, blir berre forstått som teikn på at Kari kan vera ei heks. Denne diskursen og dikotomiseringa er ein sterkt førande struktur i teksten, og ein kan også seia at arbeidet med *Olav og Kari* medverka til å halda dikotomiane løgn, sanning, skuld og anger i bruk i tale om menneske sine handlingar.

Slutten på visa fortel at det finst ein *sann* kjærleik som varer utover døden og som viser seg gjennom Olav sin anger og Kari si tilgjeving, Kristi kjærleik. Visa har også spor av andre religiøse forteljestemmer, til dømes Kristus si lidingshistorie, men denne blir ikkje formulert i gruppesamtalen eller klassesamtalen. Lærar utdjupar ikkje dei kristne figurane i visa, og desse figurane og forteljingane ser ikkje ut til å vera ein del av elevane sin bakgrunnskunnskap som dei tek i bruk for å forstå. Det er grunn til å tru at ei sekularisering som me har hatt i heile det 20. hundreåret, kan ha ført til at det religiøse språket i frå

bibeltekstar, salmesongar, legender, kyrkjelege ritual, presten sin tale m.m. i mindre grad er tekstar og ord som elevane har møtt i sine sosiale kontekstar, heller ikkje innanfor utdanninga si. Dette medfører at viktige konnotasjonar i det språket dei møter i historiske tekstar, men også tekstar i dag, vil gå tapt for elevane. Dette kan også sjåast på som at eit institusjonelt språk er i ferd med å mista ein maktposisjon til å definera verda. Eit språk i bruk vil ikkje berre stadfesta konvensjonar, men det vil også kunna leggja konvensjonar i gløymsele.

Den sosialrealistiske diskursen om samfunnsgrupper, familierelasjonar og makt er ein stemme som lærar aktualiserer i si forteljing om bonden og kona hans. Eg har påpeikt tidlegare korleis denne diskursen tek farge av ein nasjonalromantisk diskurs, der lærar si forteljing er ei av mange moglege forteljingar om den norske bonden. Elevane oppfattar denne diskursen som *representasjonar* for korleis folk levde på den tida. Derfor seier Magnus det slik når han skal forklara kva folkevisa *Olav og Kari* handlar om: ”Sikkert det han [lærar] nevnte med at før, når de der bondekonene då, når han sønnen gifta seg og faren død så blei jo han.. Kari.. overtok dei rollen. Det va ofta sånn problem før.” (Magnus)

Den nasjonsbyggande diskursen blir svært tydeleg der lærar gir dette med å vaska kjolen rein verdi som eit *symbol* i teksten. Å reinvaske er jo også ein metafor frå ein kvardagsdiskurs som tyder nettopp å bli fri frå skuldingar om brotsverk. Men denne samanstillinga av dette elementet saman med scenen med der Kari kjem til himmelriket er ikkje gjort av dansarane og songarane av visa, men derimot av Moltke Moe. Ved å velja å lesa den restituerte visa skaper lærar bestemte førestellingar av korleis folk i tidlegare tider tenkte og trudde, og det kulturelle symbolet, å vaska kjolen rein, går frå å tyda hemna til no å tyda tilgjeving.

Den sosialrealistiske diskursen om makt og fordeling av gode i samfunnet blir også tydeleg i arbeidet med *De tre frøknene Fruer*. Teksten får ny meining for elevane når lærar introduserer dei for ein politisk diskurs: For Øyvind handlar teksten no om ”at liksom hu ska bli godt gift og ikkje gjør no karriere.”, for Ingvild kan no trollet representera: ”Så liksom trollet e mannen då på ein måte”, og Aksel forstår at forteljestemmen i eventyret er ironisk. Elevane seier i intervjuet eg hadde med dei, at dei likte dette eventyret. Den politiske diskursen gir dei ei stadfesting av at språket kan og skal brukast til å forstå verda. Ordet feminisme, introdusert av lærar, viser til ein måte å forstå verda på som ein kan vera samd eller usamd i. Då eg intervjuet Audny og Ingvild, var det igjen tydeleg at orda i eventyret representerte: ”trollet representere jo mannen.” (Audny) Og Ingvild seier: ”Va jo sånn her i Norge før. Kan jo vær det i noen hjem. Sånn så det der e det jo i andre samfunn. [...] Det med at mannen han bestemme liksom. [...] Eller ein mann vil aldri gifta seg med ei dama som e

for eksempel klokare, sterkare.” Veggen er kort frå teksten til ein samtale om maktrelasjonar mellom kvinner og menn, jenter og gutar, *i verda*. Men innsiktene som ligg i denne teksten til å sjå korleis språket *skaper* verda, kunne gitt elevane høve til å sjå at dei deltek i ei slik kulturbygging. Dermed kunne dei reflektera over kva kultur dei ynskjer å vera med å byggja. Så langt i sin innsikt kjem elevane ikkje.

Den episke forteljstemma blir brukt av elevane i gruppesamtalen for å klarleggja handlingar i teksten, og det er ei stemme som lærar grip til for å gi meining til folkevisa. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen diskuterer i sin artikkel ”Den mimetiske utfordringa. Tekstomgrepet i Paul Ricœur hermeneutikk” korleis forteljninga kan seiast å vera ”som ein overindividuell kategori, som den røysta som skaper samband mellom tekst og lesar.” (Nicolaysen, 1997 : 144) Forteljninga hjelper mennesket både til å forstå andre og til å framstilla seg sjølv som ”i visse måtar er like med andre menneske i den kulturen me tek del i, og samstundes er ulike dei.” (ibid. : 145) For å forklara forteljninga som ei framstilling, hentar Ricœur (og Nicolaysen) fram Aristoteles sine omgrep *mimesis* og *poiesis*.<sup>27</sup> Så seier Nicolaysen: ”Mimesis finst for det fyrste berre i den menneskelege handlinga, i praksis-verda. Dermed er mimesis for Aristoteles såleis alltid knytt til produksjonen, eller *poiesis*. For det andre gjev *mimesis* ei auka ramme for meningsproduksjon i feltet for menneskelege handlingar.” (ibid. : 147) Det er med andre ord slik at produksjonen, skapinga av forteljingar bringer fram fysiske objekt; teikn på papir eller språklydar, som er imitasjonar, men som også er verkelege, moglege å oppleva og konsumera. Føresetnaden for den skapande krafta er mennesket sin evne til å imitera handlingar. Slik meiner eg ein kan forstå lærar si forteljing om Olav og Kari som ein imitasjon av folkevisa. Lærar viser her elevane korleis lesing også er ein skapande prosess, og lærar si forteljing blir ståande som eit nytt mimetisk bilete ved sida av dei mimetiske bileta som lesinga av folkevisa skapte. Elevane får ein analogi som kan spela saman med deira eigne forteljingar, og slik blir det skapt ei rørsle som gjer at eleven blir ståande overfor val. Lærar sitt grep med å gi elevane *si* forteljing, blir såleis ikkje svaret på korleis teksten skal lesast, men medverkar til at lesinga blir skapande, eller *selektiv* (Roman Jakobson, 1960/1978).

Dei lyriske elementa i visa er ei viktig stemme i *Olav og Kari* som får mindre merksemd av lærar og elevar enn dei episke. Men nokre gonger poengterer lærar at dette er ei vise som blei sunge og dansa etter. Den lyriske stemma fører lesaren til dei opne stadene i

---

<sup>27</sup>Poesi kjem av det greske ordet *poiesis/poiein*, ”frembringe”. Ordet blir brukt både på dikt, tekstar på vers, og til å karakterisera ein kvalitet ved språket som finst i alle tekstar, men som er problematisk å definera. (Litteraturvitenskapelig leksikon, 2007 : 172)

tekstane og er verksam i den estetiske lesinga. Eg meiner det er denne stemma som bringer fram ”oppdagaren” i Lars og som får Audny til seia at forteljingar kan ”gi ein a’en sannhet på ein måte.” Eg vel å kalla denne forteljestemma for den mytiske forteljestemma.<sup>28</sup> Mytane fortel om aspekt ved verda og menneskelivet som er usikre og utanfor mennesket sin kontroll: livet, kjærleiken, døden. Gjennom mytane lærer mennesket å møte det usikre. Mytane kan seiast å koma til uttrykk i også andre sjangrar enn dei opphavlege munnlege. Aristoteles omtaler til dømes handlinga i tragedien som *mythos*. (Litteraturvitenskapelig leksikon, 2007 : 147) I følgje Aristoteles etterliknar dramaet mennesket sine handlingar og viser korleis handlingar fører til lykke eller ulykke. Tragedien gjer mennesket usikker på sin skjebne.

Tragedien er til stades i forteljinga om *Olav og Kari*, og Lars lever seg inn i den og tek avstand til den: ”Men eg skjønne jo, får jo på ein måte innsikt kanskje hos Olav då, så får et dilemma kan du vel kalla det, om han ska følge sitt eget hode eller må gjør sånn så morå hans seie.” (Lars) I *Presten og klokkaren* stiller kongen mytiske spørsmål. Eg har vist korleis elevane i sin samtale om *Olav og Kari* blir trekt mot dei opne stadene i teksten og i skjemteeventyret mot dei mytiske spørsmåla. Elevane er usikre på kva alvane er for figurar, om dei er gode eller vonde. Slik kan ein seia at den mytiske forteljestemma talar til elevane. Dei undrar seg.

Av dei mytiske figurane i folkevisa er det nesten berre alvane som blir utforska av lærar og elevar. Alvane blir forstått utifrå domene til jomfru Mari, eit samkvem med alvane gjer Kari til heks. I intervju sa elevane at dei opplevde alvane i visa som problematiske fordi dei kom i konflikt med dei positive førestellingane dei hadde til alvar frå si erfaring med andre og nyare kulturuttrykk, særleg film. Dette viser korleis kulturelle figurar blir vidareført, men gitt ny mening. Særleg mytiske figurar og eventyrfigurar har eit langt liv bak seg som førestellingar, alvane i *Olav og Kari* blir eit døme på korleis dei får innhald og verdi i motsetning til kristne figurar, og moderne filmar blir eit døme på korleis dei får fornya mening som vakre og gode skapnader i ei objektivert eventyrverd. I den moderne eventyrverda blir figurane meir tydelege, men i dette møtet mellom gamle og nye førestellingar og kulturprodukt oppstår det ei *forvirring*. Eg meiner dette gir eit potensiale for innsikt i samspelet mellom materielle tilhøve i samfunnet og kulturelle førestellinga som er viktig å ta med i undervisninga. Lærar kan nytta desse kulturkonfliktane som oppstår konstruktivt, gi elevane forståing for kultur i forandring.

---

<sup>28</sup> Mytane er namn på dei eldste forteljingane som menneska har laga. Dette er munnlege forteljingar frå ei arkaisk fortid ”om store helter og gudeskikkelser, der gjerne guddommelige eller overnaturlige skikkelser agerer.” (Litteraturvitenskapelig leksikon, 2007 : 147).



Den mytiske forteljestemma fører oss ut av oss sjølv og mot andre, mot fellesskapet. Dersom *Olav og Kari* hadde blitt sunge og dansa til, hadde denne mytiske krafta fått verka i enno sterkare grad. I songen og dansen deltek me både med kropp og stemme, i eit fellesskap og *i orda*. Visa blir då ikkje berre ord, figurar som representerer ulike førestellingar om kjærleik, men ei form som me går inn for å nærma oss kjærleiken i det verkelege livet: Me kan vera jenta som syng ”trø meg ikkje for nære” eller guten som syng ”på vollen dansar mi jomfru.” Ei slik estetisk erfaring byr ikkje *Olav og Kari* på i dette klasserommet, men visa har bydd på estetisk erfaring.

## 9.2 På veg mot kulturforståing

Eg ser nå på dei ulike samhandlingssituasjonane i klasserommet med tanke på kulturforståinga. Kva kunnskapar, dugleikar eller innsikter oppnår elevane i møte med tekstane, andre elevar og lærar? Kva er ei valid lesing, og korleis kan lærar bli ein hjelpar i elevane sin læreprosess som lesarar?

Rosenblatt meiner det finst like mange lesingar som det finst lesarar, men ho meiner også at ikkje alle lesingar er like gode. Validitet i lesinga er for henne ei pendling mellom det estetiske og det efferente møtet med teksten. Etter kvart som lesinga, førestellingar, kjensler og idear, skrid fram, vil lesaren måtte vurdera kor vidt desse er relevante i møte med stadig nye tekstelement. Det er for Rosenblatt eit mål å kvalifisera lesinga i klasserommet. Gjennom opptak frå gruppesamtalar, klassesamtalar og intervju, samt dei skriftlege leseloggane har eg fått tilgong til elevane sine *svar* på tekstane i ulike samhandlingssituasjonar. Eg tek for meg dei ulike iscenesetjingane, igjen med vekt på tekstarbeidet til *Olav og Kari*.

### 9.2.1 Det første individuelle elevsvaret

Leseloggen til *Olav og Kari*, del 1, viser at elevane i liten grad har eit eige svar til teksten. Her er for mange ukjende ord, språklege bilete og skiftande scenar og handlingar til at elevane klarer å få ei tydeleg oppleving. Nokre elevar fortel om verseform, rim og rytme og gjentakingar: ”Teksten var rytmisk og brukte gjentakelser og virket mer poetisk..” (Thea) ”det å trekke ut noen samheng mellom strofene, var en oppgave som viste seg umulig til å begynne med”. (Marie) Nokre elevar skriv om stemninga i visa: ”Historia gjorde inntrykk på meg for den var så brutal.” (Ragnhild) og ”Den [folkevisa] er mørk og dramatisk”. (Lars) Lars og Ragnhild viser at form, klang og rytme saman med innhaldselementa, har gitt *opplevingar*

av visa som ”dramatisk”, ”brutal” og ”mørk”. Nokre av tekstane ein arbeider med i norskfaget kommuniserer ikkje lett med ein ung og relativt urøynd lesar. Gamle ordformer, språklege og kulturelle figurar i tekstane kan vera framande for elevane og gi motstand i lesinga. Men tekstarbeidet held jo fram, og elevane får høve til på nytt å gå i dialog med teksten.

### 9.2.2 Gruppa sitt svar på tekstane

Den neste iscenesetjinga til lærar er gruppedialogen. Både dialogen frå *Olav og Kari* og frå *Presten og klokkaren* var opne situasjonar der lærar sitt oppdrag til gruppa var ”Ka e nå detta for ein story?” (Lærar, *Olav og Kari*) Eg fann at elevane var i ein positiv interaksjon med kvarandre og med teksten. Frå intervjuet kjem det fram at nesten alle elevane likar å snakka om tekstar i grupper. I desse to opptaka er det omtrent ikkje døme på at interaksjonen mellom elevane blir ein kamp om kva oppgåva dreiar seg om eller kven av elevane som har dei beste svara. I begge gruppesamtalane fann eg sekvensar med *kumulativ dialog*. Her formulerer elevane sjølv ei oppgåve som dei er samde om å svara på. I *Olav og Kari* startar elevane med ein konstruksjon av handlingsgangen i visa, og i samtalen om *Presten og klokkaren* leitar elevane etter sjangertrekk. Eg fann at alle på gruppa deltok, men i begge dialogane var det ein eller to elevar som var markert mindre aktive enn dei andre.

I samtalen kjem elevane til stader i teksten som er *opne*. Dette gjeld særleg i arbeidet med *Olav og Kari*. Eg har vist at det her skjer ei vending mot teksten og ein språkleg som uttrykker ei *estetisk lesing*. Dette skjedde då elevane diskuterte verselinja ”hosse skal graset [...]”(vgskole.net) og i sekvensen der dei samtalar om at Olav har halde seg borte frå mor si i åtte år. Elevane er her på veg inn i ein utforskande samtale, men den stoppar raskt opp. I motsetning til Ingerslev finn eg ikkje endring i interaksjonen mellom elevane i desse sekvensane<sup>29</sup>. I den første skjer eit skifte frå ei estetisk lesing til ei efferent lesing; elevane trur dei forstår verselinja. I den andre sekvensen nærmar dei seg ei forståing, men har ingen konklusjon. Det er ei assosiativ kraft i språket som kan seiast å sentralisera tydinga til denne verselinja og gi forståinga i første sekvens, og elevane argumenterer ikkje eller reflekterer aldri over om dei har kome fram til ei valid tolking. Den efferente lesinga skulle i dette tilfelle ha halde fram med ei undersøking av kva førestellingar, bakgrunnskunnskapar dei her tok i bruk for å forstå, og den estetiske lesinga kunne gitt dei nye opplevingar medan dei bevegde seg vidare i teksten. Slik får lesinga ein spiralforma og resiprok karakter som Rosenblatt meiner den kan og bør ha.

---

<sup>29</sup> Eg viser til presentasjonen av Ingerslev sitt arbeid med gruppesamtalen i kapittel 2.2.

I gruppesamtalen om *Presten og klokkaren* oppdagar Oda dei mytiske spørsmåla og vender seg til teksten, og også her viser elevane ei estetisk lesing. Ein av elevane, Thea svarar nå dei mytiske spørsmåla på ein måte som viser krafta i eventyrforma og mytane. Forteljinga til Thea om Albert Einstein fører elevane ut av denne teksten, over i ein ny forteljing, og slik eg ser det, ikkje ut i verda. Elevane står ikkje att med ein essens, konklusjon av møtet med forteljingane. *Presten og klokkaren* og Thea si forteljing blir ståande som analogiar, og dei undrar seg og morar seg over kløktige spørsmål og svar.

På den eine sida synest ein open og ustrukturert gruppesamtalen å vera ein scene for å møta det usikre og opne i tekstane. På den andre sida står elevane i fare for å stoppa opp i utforskinga eller å bli ført nokså tilfeldig mot bestemte måtar å forstå teksten på. Eg vil her trekkja inn Steven Greenblatt sin anekdote frå boka *Marvellous Possessions* (1991), der han fortel om og søker å forstå kulturmøte. Greenblatt undersøker anekdotar frå dei europeiske oppdagarane sine møte med eventyrlandet Amerika og *dei andre*. Litteraturteoretikaren Greenblatt undersøker nettopp *anekdotane* fordi desse tekstane er fragmentariske og uorganiserte og ikkje er ein del av dei store historieforteljingane, "grand récit" (Greenblatt, 1991 : 2), der institusjonane i samfunnet, makta, fortel si historie. Anekdotane gir innsikt i einskilde individ sine møte med det fantastiske og underlege i ein annan kultur. For Greenblatt blir dette analogiar til lesaren sitt møte med det underlege i tekstar, men og til å søkja forståing om kulturkollisjonar i verda i dag. Desse europeiske oppdagarane bruker språket, dei diskursane eller litterære operasjonane som fanst som konvensjonar i deira samtid, "mimetic machinery" (ibid. : 23), til å fortelja, og korleis dei tek i bruk språket, blir då for Greenblatt analogiar til korleis kulturmøte går føre seg. Greenblatt gir døme på fleire ulike språklege grep som desse forteljarane gjer. Nokre av forteljarane går plutselig går frå ein posisjon som undrande til å bruka seg sjølv som målestokk og tru at ein forstår. Dette resulterer i "appropriation" (ibid. : 24). Nokre viser frykt og fordøming, andre ein intens og positiv forundring som dei isolerer utan forsøk på å forstå, medan andre igjen skildrar kulturmøta med *den andre* som "a tolerant perambulation along it's rim." (ibid. : 24) Dei siste viser då meir ei haldning av respekt for det ukjende, med ein positiv vilje til å nærma seg det uforståelege. Greenblatt held fram nettopp anekdoten som ei form å ytra ei slik haldning gjennom. Her *reiser* skrivaren i møte med *andre* utan å veta heilt kvar reisa vil føra han, han nærmar seg det framande og uforståelege gjennom språket, det intense og underlege må representerast i diskursar som ikkje heilt strekk til. Eg finn desse haldningane Greenblatt her påpeikar å vera analogiar til elevar sine møte med mytane og gåtene i tekstar. Dersom respekten for det ukjende blir for stor, kan det resultera i tilbaketrekking eller raske

verdidommar. Dersom respekten for det ukjende er for liten, vil ein erobra teksten med sine gamle førestellingar og tru at ein forstår. Så *lesekunsten* vil vera å erkjenne det usikre samtidig som ein vil nærma seg det, i eit språk, i dialogar. Lærar må her tenkja gjennom korleis ein kan ta vare på det spontane og skapande i gruppesamtalen, samtidig som elevane sin meiningskonstruksjon blir utsett for refleksjonar.

Anne Birgitte Klange påpeiker det viktige i ein *metakognisjon* i læringsarbeidet (Klange, 2000). I eit gruppearbeid skaper og styrer elevane sjølv læringssituasjonen, og dei bør då vera i stand til å reflektera over sine eigne ytringar og handlingar i dialogen. Det er lærar som må ta regien for å styrka kompetansar som er viktige i ein dialog; ”evne til at lytte til andre, evne til at argumentere, social ansvarlighed, viden om egen og andres læreprocess ” (ibid. : 160) – Og eg vil føya til; innsikt i kva lesing er. Elevane eg møtte var opne, engasjerte og klare for ”exploration” i tekstane. Dei går inn i og ut av tekstane, men den autentiske, utforskande samtalen er dei ikkje heilt inne i. Kanskje kunne lærar ved å formulera oppgåver som fører dei til fleire opne stader i teksten, eller som ber dei undersøkje figurar i teksten og kva assosiasjonar, kjensler, idear desse figurane vekker, ha hjelpt dei vidare.

### 9.2.3 Lærar, teksten og klassen: spørsmål, svar og forteljingar

I klassesamtalen kan lærar styra oppdagarferda inn i teksten. Her kan leseopplevingar spelast ut mot kvarandre, og det kan oppstå eit ”tekstspel om teksten” (Aase, 2005 : 112). For meg var det særleg to grep som lærar gjer som blei tydelege; han bruker det som eg har kalla *detektivforteljinga sin diskurs*, og han bruker *forteljinga*. Det tredje grepet, som kan synast meir sjølvstøtt, er at han leier dei inn i ein *norskfagleg diskurs*.

Den første måten lærar sin stemme spelte saman med elevstemmene på, var i gruppesamtalen. Lærar går rundt og observerer dialogane mellom elevane, og han bryt inn i samtalanane deira når han blir beden om det (*Presten og klokkaren*), når han sjølv vurderer at dei står fast eller han har eit ynskje om å bringa stader i teksten i fokus. Det hender at han her bryt av ein god dialog. (*Olav og Kari*) Det positive i lærar sine avbrot er at dei alltid blir brukt til å føra elevane mot teksten.

*Detektivforteljinga sin diskurs* inneber at elevane blir ført inn i ei rolle som oppmerksame lesarar som kan oppdaga viktige løyndommar i teksten. Eg meiner at denne diskursen er nokså lik den sokratiske dialog i si form. Liksom Sokrates med sine spørsmål ville føra elevane sine inn i eit tankeunivers, for deretter ved hjelp av nye spørsmål få dei til å samanlikna, vurderer og trekkja slutningar, på same måten vil lærar, ved hjelp av

detektivdiskursen, få elevane til å oppdaga viktige element i teksten, til dømes dette med den blodige kjolen. Her var lærar med på å *skapa* den kulturelle førestellinga om reinvasking som å ikkje hemna, medan han kunne ha vist at dette elementet i visa er unikt for den restituerte visa og har spor frå nasjonsbygginga ved inngangen til det 20. hundreåret. Her kjem lærar til å skapa ei oppfatning av at orda i folkevisa ber på svar, *sanning*, liksom Sokrates i sine dialogar også har svar.

Skule og utdanning er grunnlagt på tanken om overføring av kunnskap frå den som veit til dei som ikkje veit. Samtidig har innsikter frå moderne filosofi gitt oss ei erkjenning av det relative i all menneskeleg kunnskap. Dette må også visa igjen i dei dialogane som blir ført i klasserommet. Eller som Rosenblatt seier det: "meaning is not in the text or in the reader. Both reader and text are essential to the transactional process of making meaning." (Rosenblatt, 1995 : 27) Dialogforma som lærar dyrkar kan nok motivera elevane, men den gjer at dei går glipp av den viktige innsikta at meining blir *skapt* i sosiale kontekstar. Lærar gav rom for elevane sine stemmer i gruppesamtalen, men tek ikkje elevstemmene med i ei utforsking av teksten i klassesamtalen.

Det andre viktige diskursen til lærar er *forteljninga*. Lærar si forteljing kan oppfattast som eit *sva*r på korleis teksten skal lesast, men eg finn ikkje at det er dette som skjer. Med lærar sin realistiske diskurs om Olav og Kari gir han elevane høve til innleving i figurane. Eg har også vist korleis lærar si forteljing kan seiast å føra elevane tilbake til teksten, dei opplever teksten på nytt i samspel med hans forteljing. Lærar gir dei såleis eit høve til å laga *si* forteljing, sitt svar. Elevforteljingane i leseloggen, del 2, og dei eg blir fortalt i intervjusituasjonen kan seiast å ha nokre felles element og nokre individuelle element.

Den norskfaglege diskursen er ein reiskap i møte med det usikre i tekstane. Norskklærar gir her elevane eit omgrepsapparat for språklege verkemiddel, sjangerkunnskap, litteraturhistorie og innsikter frå litteraturvitskapen. Mange av elevane tok i bruk sjangerkunnskap i leseloggen, i gruppesamtalen og i klassesamtalen om *De tre frøknene Frue*. I klassesamtalen om *De tre frøknene Frue* opnar diskursen om sjanger for ei samanlikning, utdjuping av ein analogi. Her ender dei, trass i den vekta dei legg på sjangerkjennemerke, opp med å sjå dette eventyret som ein (feministisk) bodskap gitt i ei morosam eventyrform: "Så kan ein altså bruka underholdningstekstar for å gå inn i debatten, delta, kommentera." (Lærar)". Som Bakhtin har vist høyrer sjangeren alltid til i ein sosial kontekst i det levande livet. I samtalen om *De tre frøknene Frue* kunne ein kontekst for folkeeventyret *De tre bukkene Bruse* ha opna opp for nye innsikter. Dei filosofiske innsiktene om relasjonen mellom språket, det litterære språket og verda kjem ikkje til uttrykk i klasserommet. Det er

ein fagleg diskurs som det nok er utfordrande å ta inn i klasserommet, men som er naudsynt for at elevane skal få forståing av korleis språket både representerer og skaper verda.

Ein annan norskfagleg diskurs som lærar ikkje i særleg grad gjer bruk av i dette tekstarbeidet er den litteraturhistoriske. I intervjuet kjem det likevel fram at mange av dei har lært ein slik diskurs, og dei bruker den når dei skal forklara kva som er typisk norsk. Som eg viste i kapittel 9.5 bruker dei den til å gi ein symbolverdi til forfattarane Hamsun og Ibsen. Litteraturhistorie gir eit heilskapleg perspektiv som kan gjera tekstar eller forfattarar til små bitar i den store forteljinga om korleis verda er (Sml. Greenblatt og anekdotane kontra *grand récit*). Men i dette undervisningsopplegget var det tekstmøta som blei viktige.

Men om ikkje lærar bruker forteljinga om *den norske litteraturen* som ei tydeleg stemme i undervisninga, har eg også vist at denne stemma dukkar opp i forteljinga om den norske bonden og bondekona og i valet av å lesa den restituerte folkevisa utan å presentera elevane for dei andre variantane. Slik let lærar ein nasjonalromantisk og nasjonsbyggande diskurs gi mening til elevane. Valet av tekstar er her viktig for kva førestellingar og forteljingar som tekstarbeidet produserer. *Presten og klokkaren* kan også lesast innafor ein nasjonalromantisk diskurs som eit lite opprør mot det religiøse språket til dei danske prestane, og ikkje eit opprør mot kristen tru og førestellingar. Diskursen frå nasjonsbygginga ligg som ein tradisjon i norskfaget, og dersom ikkje lærar reflekterer over dette, vil han kunna koma til ufrivillig å føra vidare ein bestemt måte å forstå fortida på.

Lærar sitt val av ein kanontekst, kan sjåast på som ein måte å søkja det trygge i møte med det usikre og opne i tekstane, i og med at kanontekstane har ein lang tolkingstradisjon bak seg. Men eg trur likevel ikkje det er slik. Eg meiner at det er det poetiske og mytiske i mange av kanontekstane som gjer at lærar stadig vender tilbake til dei. *Olav og Kari* skaper sanseopplevingar som på ein gong gir mening og ikkje mening for lesaren, og for kvar gong læraren eller eleven vender tilbake til den, gir den ny oppleving.

#### 9.2.4 Loggskrivninga

Eg vender tilbake til loggskrivninga som innslag i meningskonstruksjonen. Her får eleven høve til å lesa opp att deler av teksten og klargjera for seg sjølv kva denotasjonar og konnotasjonar som orda i teksten gir. Eleven kan då lettare formulera seg i dialogen med gruppa eller klassen. Ved å føra elevane mot dei opne stadene i teksten i denne sekvensen, kan lærar få fram eit meningsmangfald i forståinga når dei kjem til gruppesamtalen eller klassesamtalen. Maren sin logg var eit døme på korleis loggskrivning kan brukast til å gå det

usikre i teksten i møte, og søkja svar, meir enn å finna svar. Loggskrivninga gir lærar innsikt i elevane sine opplevingar, og kan gjera han betre rusta til å hjelpa dei vidare i si lesing. Han kan lesa høgt frå leseloggane i klassesamtalen og spela ut eit mangfald av oppleving og forsøk på forståing. Laila Aase gir eit døme på dette i artikkelen "Litterære samtalar" (Aase, 2005 : 119) Leseloggane kan bli eit utgangspunkt for å reflektera over kva lesing er. Det kan også synast som den skriftlege situasjonen meir bidrar til at eleven sjølv får ein tydeleg stemme, medan dei munnlege situasjonane drar eleven mot fellesskapet. Slik kan det vera viktig å bruka både skriftlege og munnlege læringssituasjonar på ulike stadium i tekstarbeidet.

### 9.3 Lesing og metaforar

Eg har i mitt arbeid hatt hjelp av Bakhtin og diskursteoretikarar som Foucault, Fairclough og Gee til å sjå at språk alltid er i bruk i kontekstar. Dette set spor i orda som elevar og lærar i dette klasserommet tek med seg i sine ytringar. Nokre diskursar eller forteljestemmer har blitt tydelege for meg i dialogane, truleg har andre diskursar blitt utydelege. Men eg meiner gjennom mine analysar av tekstbruk og språkbruk å kunna sjå noko av det Nicolaysen seier ein tekst-analyse kan: "hjelper oss til å forstå kva som er førande, alt-på førehand-regulert, og kva som er tolkbart og varierende i tilhøvet mellom menneske i eit gjeve samfunn." (Nicolaysen, 2005 : 18) Nicolaysen meiner at arbeidet med tekst og språk i klasserommet bør retta merksemda mot dei *formene* som tekstar gir oss, som har trådar bakover i fortida og som avgrensar kva det er mogleg å seia om framtida. Slik fører lesinga med seg eit *etisk* moment:

Å delta i kommunikasjon der eg sjølv ikkje kan fremje synspunkt på dei her nemnde tilhøva, såleis at eg ikkje kan forhalde meg prinsipielt til mi eiga rolle i det å vurdere forskjellige inntrykk, informasjonar og uttrykk, er å bli sett inn i ein uetisk kommunikasjon, der eg eigentleg ikkje finst for utviklinga av kommunikasjonen, men blir nøydd til å repetere tillærde mønster og snakke andre etter munnen. (ibid. : 28)

For Rosenblatt er også lesinga ei etisk handling som kan kvalifisere elevane for deltaking og *bygging* av eit demokratisk samfunn:

The youth will need to grow into the emotional and intellectual and aesthetic maturity necessary for appreciating the great works of literature in our own and other languages. As he does this, he grows also into partnership in the wisdom of the past and the aspirations of the future, of our culture and society. The great abstractions – love, honor, integrity, compassion, individuality, democracy – will take on for him human meaning. (Rosenblatt, 1995 : 276)

Lesinga bør *bety* noko, gi eleven erfaringar for *livet*, og leseopplevinga er nøkkel til eit godt tekstarbeid. All refleksjon må ta utgangspunkt i denne. Lærar må såleis la elevane sine egne leseopplevingar få koma til uttrykk på ulikt vis, han kan gi dei sjølvtilitt ved å påpeika kva erfaringar dei bringer med seg i lesinga og som gir dei ei forståing. Han bør også visa dei nye tilgangar til teksten som han sjølv sit inne med, slik lærar Svein gjorde med si forteljing om Olav og Kari. Det som ikkje blei gjort i tekstarbeidet om *Olav og Kari* var ei samanføring av dei individuelle leseopplevingane i klasesamtalen og ei undersøking av kor lesarane hadde sine assosiasjonar og førestellingar i frå. Den utforskande samtalen må lærar ta ei styring med.

I mine refleksjonar over forteljinga og mytane som kulturelle stemmer har eg blitt ført tilbake til Roman Jakobson si avdekking av dei to grunntrekka ved all språkbruk; *seleksjon* og *kombinasjon*. Liksom forteljinga kan seiast å vera ein struktur der det er rørsle framover mot ein slutt på grunn av kombinasjon og *metonymi*, og der nærleik, kontinuitet er ein viktig faktor, kan mytane eller det poetiske i teksten seiast å vera *metaforar* som oppstår på grunnlag av likskap og ulikskap. Metonymien driv forteljinga mot ein slutt, men når den er slutt, er den blitt ein heilskap. Denne heilskapen får ein metaforisk karakter, den er eit bilete på ein skjebne. Slik kan ein seia at både folkevisa *Olav og Kari* og *Presten og klokkaren* står fram som heilskapar, *verk*, ved slutten av dette tekstarbeidet. Eg meiner *De tre frøknene Frue* ikkje gir same heilskapsopplevinga. Denne teksten skaper ei viss forvirring ved sine sjangerbrot, og i min samtale med elevane i etterkant av lesinga, har fleire av elevane problem med å hugsa handlingsrekker, noko dei ikkje har når det gjeld *Olav og Kari*. Liksom Maria Pahr fann i si masteroppgåve *Barna og bøkene* (2007), finn også eg at det tekstar tilbyr lesarane er forskjellig. *De tre frøknene Frue* er ein tekst med få opne stader, og elevane blir ført ut av teksten og til ein samtale om kjønnsroller og makt i verda. *Olav og Kari* har mange opne stader. Forteljinga til lærar blei her ein analogi som elevane sine egne verksopplevingar kunne samanliknast med. Det såg ut til å oppstå eit spel med likskapar og ulikskapar som var unikt og meiningsfullt for nokre av elevane. Eg har tidlegare vist til Nicolaysen si drøfting av denne funksjonen til forteljingane (Nicolaysen, 1997). Lars og Audny identifiserte seg med Olav, men tok også avstand. Audny sa følgjande: "Eg har vel ikkje identifisert med meg sjølv, men [...] Tror gjerne på det du høre av andre, det så andre seie te deg, viss det e så overbevisandes." (Audny.) Desse elevane har ein metafor over eit dilemma, og dei har dermed eit handlingsalternativ når dei i si eiga livsforteljing kjem til å stå overfor *val*. Metaforen gir ein fridom: "Gjennom refleksjonen over dei tekstuelle forma livsyttringane til Andre, kan me oppdage det Analoge, og sjå grensene for kva som vert verande det Same i kulturen. Den



hermeneutiske refleksjonen er ei motvekt til determinismen, og den mimetiske utfordringa er å lage forteljingane om oss sjølve.” (Nicolaysen, 1997 : 157)

Liksom Sylvi Penne (2006) finn i si avhandling, og Karin Esmann (2000) påpeiker i danske elevar sin studenteksamen, finn også eg ein tendens mot at nokre kulturelle stemmer blir tydelegare i klasserommet enn andre. Den psykoanalytiske diskursen gir meining til familierelasjonar, og den sosialrealistiske diskursen der orda *representerer* det som kunne ha vore verkelege menneske og skjebnar, er mykje brukt. Eg ser og ei interesse for å finna symbol (sml. Esmann, 2000 : 290) i teksten både hos lærar og elevar: ”trollet representere jo mannen på ein måte” (Audny), men då i form av kulturelle symbol der ein kjenner eit fellesskap med andre. Eg fann i lærar sin bruk av den restituerte folkevisa også ein diskurs om *det norske*. Men eg finn også eit tydeleg driv hos mange elevar til å møte det mytiske og poetiske i tekstane.

I all språkbruk er det tre element, ein triade<sup>30</sup>, i tillegg til ordet og det ordet viser til i verda, skaper ordet førestellingar i språkbrukaren. Førestellingane vil vera i rørsle mellom det unike og individuelle eller felles og kulturelle. Metaforen, men og analogien, symbolet og *dialogen* eller andre sine ord, er det i språket som skaper denne rørsla. Det oppstår nye førestellingar, og abstraksjonar i språket, som Berger seier det; ” spans spheres of reality.”(Wuthnow, 1993 :37) Mytene og forteljinga står for meg som to viktige krefter i den kulturbygginga som lesinga kan seiast å vera, og dei blir for meg analogiar til dei to rørsleane i lesinga som Louise Rosenblatt insisterer på, den estetiske og den efferente. I norskfaget bør elevane bli utfordra av begge desse *kreftene*. Eg meiner å ha sett at det er elevane sin vilje til å forstå, det efferente, som trekk dei mot mytane, og det er deira evne til å oppleve som gir dei forståing. I *Olav og Kari* er det noko som gir meining, men og noko som er gåtefullt. Visa har aktivert kjensler, og elevane har teke i bruk abstraksjonar som samvit og anger for å forstå. Lærar må ta elevane med i møte med det mytiske og ei estetisk lesing: ”the essential point is that the reader’s attention be turned toward a qualitative synthesis, cognitive and affective, that can be experienced conjointly.” (Rosenblatt, 1994 : 94) Men så må lærar hjelpe eleven til å retta det efferente blikket på lesinga, vera kritisk og abstrahera:

[T]o be truly critical is to be selective: What, in the views of the world presented to us in life or in literature, should we reject or change? Just as important, what should we

---

<sup>30</sup> Eg viser her til Charles Sanders Peirce sin teikteori, og til Derrida sin språkfilosofi der teiknet, det som kjem til å bety noko, har tre komponentar: ”selve tegnet, det representerte objektet og interpretanten, som er den mentale koden eller bildet i fortolkerens bevissthet.” (Litteraturvitenskapelig leksikon, 2007 : 226)

accept or reinforce? And equally important, what positive alternative goals should we construct and work for? (Rosenblatt, 1994: 187)

I dialogane *om* teksten har elevane møtt andre sine ord og andre sine leseopplevingar, og dei har fått analogiar. Dei kan nok seiast å nærma seg kvarandre og eit meiningsfellesskap, men dei gjer også eigne val. Metaforane og dialogen gjer at lesinga blir fleirtydig; ein skapande og kulturbyggande prosess, der eleven må hjelpast til å sjå kva konvensjonar, diskursar eller forteljestemmer som dei bruker i si kulturbygging. Slik kan ein byggja ein kultur som ein ynskjer og har valt, og slik går kulturbygginga frå til dels å vera ubevisst til å bli "conscious" (Wuthnow, 1993 : 35).

## 9.4 Slutten på mi reise

Eg starta på mi reise for å læra meir om lesinga i klasserommet som kulturbygging. Reisa gjekk til klasse 2 SSX på linja for studiespesialisering og til lærar Svein. Eg har hatt med meg bestemte teoriar om kultur, tekstar og lesing, og ord og omgrep har hjelpt meg til å finna meining. Men eg har også reist i møte med det ukjende og usikre. Den estetiske krafta har såleis gong på gong ført meg tilbake til lærar og elevar sine stemmer på bandopptakaren, mine minne og skriftlege nedteikningar av handlingar i klasserommet. Eg har møtt mange ytringar som eg har lært mykje av, og ikkje alle er kome med i oppgåva. Eg har måtta gjera mange val undervegs, slik har eg til dels vore med på å skapa det som eg undersøkkjer.

Eg har prøvd å styra etter ei problemformulering, og eg har funne både forteljingar og myter som *svar*. Det har oppstått analogiar, og eg har hatt glimt av forståing. Slik kan eg no sjå Olav si hastige reise frå mora og attende til Kari som ein analogi til dei europeiske oppdagarane sitt møte med Amerika. I sin konfrontasjon med det framande, mystiske og gjerne svært tiltrekkande hos Kari, skjer det eit brått skifte frå intens sansing til "appropriation", erobring og utsletting av *den andre*. Og innstevet og etterstevet blir ladd med ny meining: "Trø meg ikkje for nære" som den avstandsskapande, efferente krafta i møte med tekst eller andre menneske, og "på vollen dansar mi jomfru" som den sansande, tiltrekkande estetiske krafta. Den estetiske krafta har veksla med den efferente i mi vending mot vekselvis teori, empiri og ein mogleg nytteverdi, for meg sjølv og andre. Heile tida under arbeidet har det dukka opp elevstemmer og ei lærarstemme i hovudet mitt, som sa noko til meg som eg både forstod og ikkje forstod. Nå er arbeidet med oppgåva til endes, det var her eg kom. Eg håpar at elevstemmene og lærarstemma er blitt så tydelege i oppgåva at dei som

les, også kan finna anna meining i desse dialogane enn eg gjorde. -Og så vil eg påpeika ei stemme som eg også opplevde som viktig i dette klasserommet, humoren. Både lærar og elevar bidrog med denne stemma, og den gir rom for ei viktig innsikt: orda kan gi kunnskap og skapa kunnskap, men orda er ikkje alt. Når latteren er med, blir meiningsskapinga i klasserommet både viktig og engasjerande.

Det som førte meg inn i dette arbeidet var eit engasjement for litterære tekstar som ei kraft i livet vårt som eg som lærar og medmenneske ynskjer at flest mogleg skal få mest mogleg ut av. Difor Bakhtin sine ord: "For språket kjem inn i livet gjennom konkrete ytringar (som realiserer det), og gjennom konkrete ytringar kjem livet inn i språket." (Mikhail Bakhtin, 2005 : 4) Og så eit slag for den uthaldande lesinga og tilbakevendinga til teksten:

Å lese er å gi seg i kast med tyngde, det er å gå i mot den *letthet* som preger den kommersielle massekulturen. Hvorfor skal vi ikke tørre å si at lesing krever tid. Utholdenhet. At lesingens verdi, i en epoke kjennetegnet av Hurtighetens tyranni, er å fremme ettertanke og refleksjon. (Jan Kjørstad, 2007 : 11)

## ABSTRACT:

Title: LITERATURE AND DIALOGUE

Author: Torunn Hetland

This thesis investigates reading literary texts in upper secondary school as a social construction of culture. The educational reform *Promoting Knowledge 06* says that reading depends on cultural understanding and constructs cultural understanding. I have studied a teacher and his class of level 2 students, reading Norwegian folksongs and fairy-tales. The research is based on qualitative research approach, the social interactions have been observed and the dialogues between the teacher and the students have been recorded and transcribed. The thesis analyzes the dialogues in a perspective of cultural and institutional languages. *Discourse* and *dialogues* are two important terms, and the theoretical approach is based on the theories of the literary critic Michael Bakhtin, the sociologist Peter Berger and the philosopher Michel Foucault. I have based the methodology for studying communication in its cultural settings, discourse, on the work of the social linguists James Paul Gee and Norman Fairclough. To understand the reading process I depend on the work of the American literary critic Louise Rosenblatt and her theory, reading as a transaction, a reciprocal process between the text and the reader, and her two reading processes; the efferent and the aesthetic reading.

The three texts the class read and this work deals with are: The folksong *Olav og Kari* in a restored version by Molkte Moe, the fairy-tale *Presten og klokkaren (The Priest and the Bell Ringer)* from Asbjørnsen and Moe and the modern fairy-tale *De tre frøknene Frue* by Else Michelet.

According to Bakhtin every spoken word is individual and social and contextual, every utterance combine words, sentence structure and genres that already exist and are filled with echoes of other utterances. These echoes can be traced back to institutions and communities, they are cultural voices. I have looked for cultural voices in these texts, and the main interest has been to find out how the teacher and the students meet these voices and discourses and use them to construct meaning, and culture. I also wanted to clarify what knowledge, competence and insights the students absorb in the in the classroom situations, experiencing the texts and exchanging ideas, and what possibilities there are for growth and insights.

I have found some discourses giving more meaning than others. The students and the teacher seemed to rely on a psychoanalytic discourse when they try to understand family-relations. A social-realistic discourse made them tend to see the figures of the texts *representing*, what might have been ordinary peoples and situations. There is a Christian ethic discourse that allowed them to make judgments about the figures of the text, and I also found the teacher

practicing some school-traditions of interaction, the Dialogue of Socrates, that might prevent the students from *exploring* the text. A Norwegian didactic tradition of choosing texts seemed to make the teacher practice a national-romantic discourse, *constructing a nation*. There was also a conflict between the student's thoughts and images which they brought with them from modern cultural expressions, especially films, which made them misinterpret or confuse the thoughts and images they meet in historical texts.

I found there is a drift against the poetic or mythic voice in the texts and the open spaces (Leerstellen, Wolfgang Iser). When the reading of the folksong *Olav og Kari* was finished, some of the students seemed to have created a metaphor, in which they felt both identity and distance. The teacher's way of storytelling, making his own story about *Olav og Kari*, resulted in an analogy in which the students own stories blended. This made the students select and build their own stories. Like Rosenblatt I must say, that reading is not finding meaning in the text, but constructing the meaning, but this is something the participants of the dialogue seemed to be not fully aware of.

LITTERATURLISTE:

PRIMÆRTEKSTAR:

**Moe, Moltke:** "Olav og Kari": *vgskole.net*:

[http://www.vgskole.net/teachers/norsk/litteratur/samtid\\_fortid/index.php?p=3b&PHPSESSID=db2bab8c0cf318581684a35c1a861c2b](http://www.vgskole.net/teachers/norsk/litteratur/samtid_fortid/index.php?p=3b&PHPSESSID=db2bab8c0cf318581684a35c1a861c2b)

**Asbjørnsen P. Chr. og Jørgen Moe:** "Presten og klokkaren", Frå *Norsk Folkedikting*, bd. II, 1977, I: Bente Kolberg Jansson, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh, Per Arne Michelsen, *Tema VG2. Norsk språk og litteratur*, Samlaget 2008

**Michelet, Else:** "De tre frøknene Frue", I: *Sin egen herre. Eventyr og annet ugress*, J. W. Cappelens Forlag a.s, 1979

\* Eg har lagt *Olav og Kari* og *De tre frøknene Frue* som vedlegg til oppgåva (vedlegg 1 og 2)

SEKUNDÆRLITTERATUR:

**Aase, Laila,** 2005, "Litterære samtalar", I: *Kultur møte i tekstar, Litteraturredaktiske perspektiv*, Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase (red), Det Norske Samlaget.

**Asbjørnsen P. Chr. og Jørgen Moe,** 1982 [1841-1844]: "De tre bukkene Bruse", I: *Samlede eventyr*, Første bind, Den norske bokklubben.

**Asbjørnsen P. Chr. og Jørgen Moe,** 2008, "Presten og klokkaren", I: Bente Kolberg Jansson, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh, Per Arne Michelsen, *Tema VG2, Norsk språk og litteratur*, Det Norske Samlaget

**Mikhail, Bakhtin,** 2000 [1930s], "Discourse in the Novel", I: *The Dialogic Imagination by M.M. Bakhtin*, Edited by Michael Holquist, Translated by Caryl Emerson and Micheal Holquist, University of Texas Press, Austin, 2000

**Mikhail, Bakhtin,** 2000 [1930s], "From the Prehistory of the Novelistic Discourse", I: *The Dialogic Imagination by M.M. Bakhtin*, Edited by Michael Holquist, Translated by Caryl Emerson and Micheal Holquist, University of Texas Press, Austin, 2000

**Bakhtin, Mikhail,** 2003, "Francois Rabelais og folkekulturen under middelalderen og renessansen", I: *Latter og dialog*, Utvalgte skrifter, Oversatt av Audun Johannes Mørch, Cappelen Akademisk Forlag.

**Bakhtin, Mikhail,** 2003, "Dostojevskijs polyfone roman i lys av litteraturkritikken", I: *Latter og dialog*, Utvalgte skrifter, Oversatt av Audun Johannes Mørch, Cappelen Akademisk Forlag.

**Bakhtin, Mikhail,** 2004 [1986], "Response to a Question from Novy Mir" , I: *Speech Genres and Other Late Essays*, edited by Caryl Emerson and Michael Holquist, University of Texas Press, Austin, Ninth paperback printing.

**Bakhtin, Mikhail,** 2004 [1986], "The Problem of the Text", I: *Speech Genres and Other Late Essays*, edited by Caryl Emerson and Michael Holquist, University of Texas Press, Austin, Ninth paperback printing.

**Bakhtin, Mikhail,** 2005 [1953-54], *Spørsmålet om talegenrane*, Omsett og med etterord av Lars Slaatelid, Ariadne, Pensumtjeneste A/S 2005

**Blom, Ådel Gjostein og Olav Bøe,** 1973, *Norske balladar*, Det Norske Samlaget.

**Bø, Gudleiv,** 2006, *Å dikte Norge. Dikterne om det norske*, Fagbokforlaget.

- Dahl, Willy**, 1981, *Stil og struktur. Utviklingslinjer i norsk prosa gjennom 150 år*, Fjerde utgave, J.W. Eide Forlag
- Egner, Torbjørn**, 1991 [1949], *Karius og Baktus*, Den norske bokklubben.
- Esmann, Karin**, 2000, "I dialog med egne forestillinger", I: *Dansk i dialog*, Dansk lærerforening og bidragerne, Clemens trykkeriet, Danmark.
- Falk, Hjalmar og Alf Torp**, 2006 [1903-06], *Etymologisk ordbog, over det norske og det danske sprog*, Bjørn Ringstrøms Antikvariat, Oslo.
- Gee, James Paul**, 2005 [1999], *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*, Second Edition, Routledge New York and London.
- Gilje, Nils**, 2003, *Heksen og humanisten. Anne Pedersdatter og Absalon Pederssøn Beyer – en historie om magi og trolldom i Bergen på 1500-tallet*, Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke
- Greenblatt, Steven**, 1991, "Introduction", I: *Marvelous possessions, The Wonder of the New World*, The University of Chicago Press, 1991
- Hicks, Deborah**, 1996, *Discourse, Learning and Schooling*, Cambridge University Press, 1996
- Ingerslev, Gitte**, 2000, "Hvordan får man adgang til kulturens ressurser", I: *Dansk i Dialog*, Dansk lærerforening og bidragerne, Clemens trykkeriet, Danmark.
- Jakobson, Roman**, 1978 [1960] "Lingvistik og poetikk" I: *Strukturalisme i litteraturvitenskapen*, Red. Anders Heldal og Arild Linneberg, Oslo: Gyldendal, 1978
- Jansson, Benthe Kolberg, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh, Per Arne Michelsen**, 2008, *Tema VG2*, Norsk språk og litteratur, Det Norske Samlaget
- Jørgensen, Marianne Winther og Louise Phillips**, 2008 [1999], *Diskursanalyse som teori og metode*, Roskilde Universitetsforlag.
- Kjærstad, Jan**, 2007, "Lesingens evangelium- eller den gråtende læreren", I: *Norsk læreren. Tidsskrift for språk og litteratur* – Nr. 5.
- Klange, Anne Birgitte**, 2000, "Gruppearbejde – dialog og kompetencer", I: *Dansk i Dialog*, Dansk lærerforening og bidragerne, Clemens trykkeriet, Danmark.
- Kvale, Steinar**, 2001 [1997] *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Norsk Forlag, 4. opplag.
- Laurantsen, Julie**, 2006, *Det blir sånn stykkevis og delt og ikke fullt og helt*, Masteroppgave, Universitetet i Bergen.
- Leitch, Vincent B.**, General Editor, **William E. Cain, Barbara Johnson, John McGowan, Jeffrey J. Williams**, 2001, *The Norton Anthology of Theory and Criticism*, W.W. Norton & Company, New York, London.
- Liestøl, Knut og Moltke Moe**, 1971, *Norske Folkeviser til skolebruk*, Tiande opplag, Jacob Dybwads Forlag, Oslo.
- Litteraturvitenskapelig leksikon**, 2007, Jakob Lothe, Christian Refsum og Unni Solberg, Kunnskapsforlaget, 2. utgave.
- Maagerø, Eva og Elise Seip Tønnessen**, 2002, "På vandring i fortellingenes og kulturens skoger", I: *Den andre leseopplæringa*, Universitetsforlaget
- Mortenson-Egnund, Ivar & Erik Eggen**, 2007, *Edda. Den eldre Edda og Den yngre Edda*, Til nynorsk ved Ivar Mortenson-Egnund, Det Norske Samlaget, 2002, 2. opplag.

- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik**, 2005, "Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kultur deltaking", I: *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*, Det Norske Samlaget.
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik**, 1997, "Den mimetiske utfordringa. Tekstomgrepet i Paul Ricœurs hermeneutikk.", *Omvegar fører lengst. Stykkevisse essay om forståing*, Det Norske Samlaget.
- Nynorskordboka**, 1986, Definisjons- og rettskrivingsordbok, Det Norske Samlaget.
- Pahr, Maria**, 2007, *Barna og bøkene*, Masteroppgåve, Universitetet i Bergen.
- Penne, Sylvi**, 2006, *Profesjonsfaget norsk i en endringstid*, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Rosenblatt, Louise M.**, 1995 [1938] *Literature as Exploration*, Fifth Edition, The Modern Language Association of America, New York, Third printing 2005.
- Rosenblatt, Louise M.**, 1994 [1978], *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary work*, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville.
- Smidt, Jon**, 1989, *Seks lesere på skolen. Hva de søkte og hva de fant*, Universitetsforlaget.
- Utne, Ivar**, 2002, "Gifte kvinners etternavn, slektsnavn og mellomnavn, I: *Genealogen* nr. 2.
- Wuthnow, Robert, James Davison Hunter, Albert Bergesen and Edith Kurzweil**, 1993 [1984], "The phenomenology of Peter L. Berger", I: *Cultural Analysis*, Routedledge London and New York.
- Wuthnow, Robert, James Davison Hunter, Albert Bergesen and Edith Kurzweil**, 1993 [1984], "The neo-structuralism of Michel Foucault", I: *Cultural Analysis*, Routedledge London and New York.

#### CD:

**Ole Paus**, 1992, "Ikke gjør som mora di sier Jens", *Biggles Testamente*

#### Nettekstar:

**Kunnskapsløftet 2006/K06**, nettutgåve: <http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Kunnskapsloftet-fag-og-lareplaner/>

**Dokpro.uio**: <http://www.dokpro.uio.no/ballader/lister/alfatitler.html>

**vgskole.net**:

[http://www.vgskole.net/teachers/norsk/litteratur/samtid\\_fortid/index.php?p=3b&PHPSESSID=db2bab8c0cf318581684a35c1a861c2b](http://www.vgskole.net/teachers/norsk/litteratur/samtid_fortid/index.php?p=3b&PHPSESSID=db2bab8c0cf318581684a35c1a861c2b)

**etymonline.com**: <http://www.etymonline.com/index.php?search=manipulate&searchmode=none>

**Wikipedia, heks**: <http://no.wikipedia.org/wiki/Heks>

**Obama, nettside**; [http://www.dagsavisen.no/utenriks/valg\\_usa/article393458.ece](http://www.dagsavisen.no/utenriks/valg_usa/article393458.ece)

**Store Norske Leksikon, nettside**: [http://www.snl.no/heks/kvinne\\_eller\\_mann\\_i\\_ledtog\\_med\\_djevelen](http://www.snl.no/heks/kvinne_eller_mann_i_ledtog_med_djevelen)



<u>Olav og Kari</u>	«Olav, Olav, slå inkje leng! No hev eg fengji min hjartesprenng.»	III	Bakgrunnen for 'Olav og Kari'
Olav sat heime i åtte år, - Trø meg inkje for nære! - fyrr han ville si mo'eri sjå, - På vollen dansar mi jomfru. -	Han tok 'a Kari i sitt fang, så bar han henne på silkjeseng.  «Du dreg'e serkjen utor blodet, du sender han til mi mo'er!	Olav han spring på gangaren grå, så hastig ri'e han derifrå.  Kari ho ser seg ut så vide, så ser ho 'n Olav etter halline ride.  Ho gjordest bå' blå og bleik: «No ser eg Olav at han er vreid!»	er trolig fortellingen om den frankiske prinsessen Klotilde, datter til Klodevig. Etter at faren var død ble hun i året 526 gift med vestgoterkongen Amalarik. Han var ivrig arianer, og hun var katolikk. Derfor begynte han å være hard med henne, slo og pinte henne. Til slutt sendte hun broren sin, Childebart, en serk (eller en duk), som var flekket av hennes eget blod.
Det niende tek'e til lide, han ville til si mo'eri ride.	Du bed, ho tvær han rein'e og gifter kje døttar fleire!»	Ho skodde si hånd, ho skodde sin fot, så gjekk ho sin herren syrgjeleg imot:	Han skyndte seg å hevne den uretten hun hadde lidt, kjempet mot Amalarik og vant. De førte Klotilde tilbake til Frankerriket, men hun døde på hjemveien.
II	IV	«Høyrrer du Olav, sonen min: hosse likar du gifta di?»	
«Sosso likar eg gifta mi, som eg drikk'e bå' mjø' og vin.  Sosso likar eg gifta god, som kvør den dagjen å drikke jøl.»	Kari kom seg til himmeriks dør, Jomfru Mari stleppte 'a innafyr.  Jomfru Mari tukka fram ein stol: «Sit, liti Kari, og kvil din fot!»	«Høyrrer du Olav, herren min: hot tidend fekk du hjå mo'eri di?»  «Ho sa, ho såg deg ride i gjår med elveside.	
«Eg såg henne Kari ride i gjår med elveside.	«Du tar inkje rydje sess fyr meg, eg er inkje for god til stande fyr deg.	Du ha'e kje anna til hest, hell kvite bjønne du lika best.	
Ho ha'e kje anna til hest, hell kvite bjønne ho lika best.	Eg er inkje trøytt, eg kan vel stå, men må Olav himmerikje få?»	Du ha'e kje anna til beisle-ring, hell frånarormen du slengde ikring.»	
Ho ha'e kje anna til beisle-ring, hell frånarormen ho slengde ikring.»	«Sit, liti Kari, og kvil deg på - Olav han skø himmerikje få!»	«Det mune dei på meg ljuge Gud nå'e den som slikt truddel!»	
«Det mune dei på henne ljuge - Gud nå'e den som slikt truddel!»	«Eg er inkje trøytt, eg kan vel stå: men må Olavs mo'er himmerikje få?»	«Hosse kan graset på jordi gro, når sonen må inkje mo'eri tru?»	
«Hosse kan graset på jordi gro, når sonen må inkje mo'eri tru?»	Jomfru Mari ho svara så: - Trø meg inkje for nære! - «Olavs mo'er kan kje himmerikje få.» - På vollen dansar mi jomfru. -	Han la til henne med tynnyrtein, serkjen rivna, og holdet seig.  Han la til henne med tynnyrkvast, serkjen rivna, og holdet brast.	

---

DE TRE FRØKNENE FRUE

---

Det var en gang de tre frøknene Frue som skulle til livs og gjøre seg lykkelige. For lykkelig må man være, særlig hvis man er kvinne; ellers er man ikke noen kvinne å snakke om.

Nå var det slik at for å komme ut i livet, måtte de over en gammel tro; og dypt nedenunder den bodde det et troll.

Først kom den største frøknene Frue. Hun var nesten en meter og åtti, og stort hode hadde hun også, som var fullt av embetseksamen og selvstendige meninger og det som verre var.

— Hvem er det som tramper på min tro? skreik trollet.

— Du spør som du har vett til, svarte den største frøknene Frue, som sant var.

— HU! hvor det lukter ukvinnelig blod, skreik trollet, og så stanget han til henne så hun datt utfor brua og ned i elva og dreiv like lukt til havs og der klarte hun seg utmerket. Men det er en annen historie, og dessuten visste jo ikke trollet noe om *det*.

Så var det den mellomste frøknene Frue som skulle over. Hun var middels høy og middels klok og middels det meste, så henne syntes ikke trollet det var noen fare med. Han bare dukket henne litt, sånn av gammel vane, men det var ikke vondt ment, må vite.

Til sist var det den minste frøknene Frue som skulle i vei. Tripp, trapp, sa det i de moteriktige skoene hennes, og trollet spurte ikke hvem det var som trampet engang. For hun var så pen, med langt lyst hår og store blå øyne og så bitte, bitte liten og hjelpeløs at trollet kjente seg sterk og snill. Og så ble hun gift med trollet, og de levde lykkelige under den gamle troen til sine dagers ende. Og snikk, snakk snute, så er eventyret ute.

### Vedlegg 3

#### INFORMASJON TIL ELEVAR OM MASTERPROSJEKT

Eg skal skriva ei masteroppgåve ved Universitetet i Bergen om litteraturundervisning. Eg er interessert i å undersøkje korleis arbeidet med litteratur kan sjåast på som ulike dialogar; dialogar med tekstar, mellom elevar og mellom lærar og elev. Kanskje er det også dialogar i tekstane? Og kva fører desse dialogane til av ny kunnskap og innsikt hos dykk elevar, lesarane?

For å få svar på desse spørsmåla treng eg eit samarbeid med dykk. Eg ynskjer å følgja dykk i eit undervisningsopplegg der eldre tekstar (frå litteraturhistoria) blir lese opp mot moderne tekstar. Eg er interessert i dykkar individuelle leseerfaringar med nokre ulike tekstar, og kva som skjer når desse erfaringane møtest i samtalar om tekstane i klasserommet. Eg er også interessert i om det å bruka tid på å oppleve og forstå tekstar fører til nye kunnskapar og innsikter hos dykk, elevar; om kva litteratur er, kva språk er, kva kultur er, og kanskje kva eit menneske er?

Eg vil samla materiale frå ulike stadium i tekstarbeidet:

- Leselogg undervegs i lesinga
- Bandopptak frå samtalan i klasserommet
- Observasjonar frå kva som skjer i timane
- Spørjeskjema om lesing
- Intervju med nokre elevar (bandopptak)
- Skriftlege oppgåver om tekstane

Det er læraren din som planlegg og leier undervisningsopplegget slik som vanleg, og du skal utføra oppgåvene han gir deg. Det eg ber om er å få lov til å bruka materiale frå deg (skriftlege arbeid og opptak av stemma di, samt observasjonar) i oppgåva mi. Til dette treng eg ei skriftleg godkjenning frå deg. Det er frivillig om du vil delta i mitt prosjekt, og du treng ikkje å gi grunnar for at du vil reservera deg. Du kan også trekkja tilbake samtykket undervegs i undervisningsopplegget. Under arbeidet mitt med oppgåva og i den ferdige oppgåva vil eg bruka fiktive namn på dykk. Eg vil ha ei namneliste der kvar av dykk vil bli knyta til eit fiktivt namn, og denne lista vil bli lagra separat. Når oppgåva er ferdig, vil alle bandopptak, namnelista og skriftleg bakgrunnsmateriale bli sletta. Eg planlegg å vera ferdig med prosjektet i juni 2009.

Eg håpar sjølvsagt at du vil hjelpa meg med å fullføra dette prosjektet. Eg ber deg om å skriva under på svarslippen og levera til meg/skulen snarast. Dersom du ikkje leverer slippen, betyr det at du reserverer deg mot at ditt ”materiale” blir brukt i mi oppgåve.

Med helsing  
Torunn Hetland  
Masterstudent

Eg gir samtykke til at mine skriftlege arbeid, mi stemme på bandopptak og observasjonar om meg kan brukast i masteroppgåva om litteraturdidaktikk (litteraturundervisning) som Torunn Hetland arbeider med. Det vil bli brukt fiktive namn ved alle sitat og eventuelle observasjonar.

---

Dato - underskrift elev

## Vedlegg 4

RESULTAT AV SPØRJEUNDERSØKING OM LESING					
1. Likar du å lesa bøker?					
Ja: 15		Litt: 10		Nei: 3	
7. Kor mykje tid bruker du på lesing?					
Frå ein time til nokre timar kvar dag: 6		Nokre timar kvar veke: 10		Nokre timar kvar månad. 12	
8. Korleis likar du å arbeida med skjønnlitterære tekstar i norskfaget?					
Godt: 6		Passe: 18		Ikkje så godt: 4	
10. Korleis likar du å samtala om tekstar i klasserommet?					
Godt: 5		Passe: 21		Ikkje så godt: 1	
11. Korleis deltek du i desse samtalane?					
Er aktiv: 5		Er litt aktiv: 17		Deltek ikkje: 6	
12. Kva arbeidsmåtar likar du best når de skal arbeida med litteratur?					
	Høgtlesing av lærar	Høgtlesing av elevar	Stillelesing	Dramatisering	
Nr 1	16	0	10	2	
Nr 2	9	6	10	1	
Nr 3	3	12	4	4	
Nr 4	0	6	3	17	
B.					
	Samtale i samla klasse	Arbeida i gruppe	Individuelt og skriftleg	Lærar har foredrag	Dramatisering
Nr 1	12	9	4	2	1
Nr 2	3	7	8	6	3
Nr 3	5	4	3	11	2
Nr 4	5	5	4	5	5
Nr 5	2	2	5	2	13
13. Kva meiner du er verdifullt ved å lesa skjønnlitteratur? (Kva kan du lære av det?)					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drømme seg bort.</li> <li>• Leve seg inn i en annen verden.</li> <li>• Eg trur ein kan forstå ting lettare og få eit betre ordforråd.</li> <li>• Når jeg leser er eg mest ute etter å bli underholdt, men i noen bøker kan du kanskje lære av andres erfaringer.</li> <li>• Jeg lærer gjerne å skrive betre.</li> <li>• Du får innblikk i en annen verden, og du kan få den evnen til å forstå forskjellige personligheter betre.</li> <li>• Det er underholdende å lese kjekke bøker.</li> <li>• En blir flinkere til å skrive.</li> <li>• Jeg leser skjønnlitteratur mest for underholdning, men jeg leser de fleste bøkene på engelsk så det har ført til betre ordforråd. Dette gjelder også for norske bøker.</li> <li>• Elles kan man lære om forskjellige kulturer, menneskers syn på forskjellige problemstillingar og man kan også lære mye om historie.</li> <li>• Underholdning for sinnet</li> <li>• Gjøre en betre til å sette opp en tekst.</li> <li>• Man kan også utvide ordforrådet sitt.</li> <li>• Man lærer nye ord og uttrykk</li> <li>• Man kan lære om hvordan samfunnet fungerer i andre land.</li> <li>• Man kan lære mye om mennesker.</li> <li>• Det er underholdende</li> <li>• Dersom historien er tatt frå faktiske forhold, kan eg lære av det.</li> <li>• Kan være underholdende</li> <li>• Setter i gang tanker og refleksjoner.</li> </ul>					

- Man blir bedre til å skrive og forstå andre tekster.
- Man bruker fantasien sin.
- Er underholdende og morosamt.
- Utviklar sine lesekunnskapar og skriveevna.
- Kan bli betre til å skrive tekster.
- Det kan være kjekt å lese.
- Det er gøy til en viss grad.
- Annleis enn det eg les til vanleg.
- Kan vera morosamt.
- Blir betre i nynorsk.
- Kan vekke interesse innen et eller fleire emner.
- Mindre å hente frå kiosklitteratur.
- Få betre lese og skrivekunnskaper.
- Det er gøy.
- Ei anna oppleving enn å sjå historia på film.
- Bli betre til å skriva norsk.
- Underholdende
- Lære å skrive betre.
- Få opplysningar om alt mulig: geografi, historie, hendelser
- Kan lære om meg sjølv og mitt syn på andre.
- Kan lære å skrive betre, få inspirasjon til egne tekster.
- Ein kan lære å sjå på litteratur annleis enn det ein gjorde i byrjinga.
- Lære nye skriveteknikkar
- Har noko å samtala med andre medmennskje om.
- Kan få ein til å tenkja over ting ein ikkje har tenkt på før, og det kan få ein til å tenkja på det på ein annan måte.
- Ein kan lære korleis andre gjer ting og forholder seg i situasjoner.
- Få ein til å oppleve; spenning, glede ... på ein roleg måte, ved at det er kunn du som opplever det der og da.
- Se hvordan andre reagerer på forskjellige situasjoner
- Får et generelt betre språk
- Ingen mening.
- Flinkere å skrive
- Jeg kan huske det eg leste i form av bilder i hodet.
- Det hjelper deg med språk.
- Kan gjøre deg meir kreativ.
- Du blir betre til å lese.
- Du ser ulike måter å skrive på.
- Underholdende
- Du tilegner deg kunnskaper.
- Du kan bli flink til å utvikle språket ditt både ordforråd og skriving.
- Jeg blir flinkere i rettskriving.
- 

14. Kva meiner du er verdifullt ved å lesa skjønnlitteratur på skulen?

- Kjekkere å lese skjønnlitteratur enn å ha grammatikk og andre ting.
- Du tilegner deg kunnskaper.
- Du kan bli flinkere til å utvikle språket ditt både ordforråd og skriving.
- Du blir nødt til å lese og det får deg også til å lese hjemme fordi man ofte har en tidsfrist på rapport eller referat av boka.
- Vetkje
- Ingen mening
- Når ein les noko ein ikkje har vald sjølv er det ikkje alltid like lett at det er noko ein likar og det treng ikkje å bli interessant
- Ein har lettare for å seie noko interessant i samtale med andre.
- Samstundes som du les gjer resten av klassen det same og det oppfordrar til prat rundt bøker.
- Det er mange som ikkje les heime så det er bra at me les på skulen.
- På skolen leser man kanskje skjønnlitteratur som man elles ikkje ville lest hjemme.

- Jeg tror ikke jeg ville ha lest skjønnlitteratur frå 1500-tallet på fritiden, men det er nyttig.
- Ein les ofte andre tekstar enn ein ville gjort heime. Derfor får ein innsikt i andre typar tekstar også.
- En får gjerne lese andre tekster, og en blir av og til tvunget til å tenke annerledes.
- Ein les tekstar ein vanlegvis ikkje ville ha lest.
- Vi kan lære å kjenne sjangrene og hvordan vi skal skrive dem sjølv i skolesammenheng.
- Det kan være kjekkere enn faglitteratur og kan da også engasjere oss meir i timene.
- Ein får lese litteratur ein ikkje ville lese elles og får utvikle seg på nye måtar.
- Man får smake på forskjellige litteraturtyper, og finner kanskje noe man liker som man ellers aldri ville ha prøvd.
- Kjem innom verk ein elles ikkje ville ha kome borti sjølv.
- Vi les ikkje så mykje skjønnlitteratur, me når vi les for eksempel utdrag av romanar, kan det gi forslag til bøker å lese heime.
- Nyttan med å lese skjønnlitteratur på skolen er at en kan få en dytt på veien til å like å lese.
- På skolen leser vi litteratur som vi kanskje ikke ville valgt sjelv. Vi oppdager tekster vi ikkje visste fantes
- Gjennom tekstene kan vi få nye kunnskaper, ikkje bare innenfor norskfaget, men også innenfor historie og samfunnsfag.
- På skolen leser vi bøker/tekster vi elles ikke ville ha lest.
- Får innblikk i en annen verden og du kan få evnen til å forstå forskjellige personligheter betre.
- Få kjennskap til ulike sjangere og kjennetegn.
- Det kan få meg interessert i nye sjangere.
- Det er kjekt viss teksten er kjekk.
- Bra for å bli flinkare til å lese.
- Få innsikt i noe som til vanlig kanskje ikke hadde lest.
- 

## 2. Kva type litteratur les du mest?

	Teikneseriar	Skjønnlitteratur	Faglitteratur	Aviser/tidsskrift	Vekeblad	Tekstar på nett
Nr 1	3	7*	1	5	6*	5*
Nr 2	4	1	1	6	5	7
Nr 3	0	9	2	9	2	2
Nr 4	2	1	3	2	3	6
Nr 5	2	1	6	2	1	1
Nr 6	3	0	1	0	2	3
	14	20	13	24	19	24

- \*Ein elev har ikkje brukt tala, men brukt tre kryssar. Alle tala som er merka med \* kan då vera ein høgare.
- Ikkje alle elevar har brukt alle tala. Ein elev har t.d. berre brukt talet 1.
- Summen på siste rad viser kor mange av elevane som les denne typen tekstar på fritida.
- 18 elevar har skjønnlitteratur blant dei tre typene tekstar dei les mest.
- Aviser/tidsskrift er den type tekstar som flest elevar les hyppigast: 21 elevar har denne type tekstar på ein av dei tre første plassane.
- Vekeblad blir lese mest, nestmest og på tredjeplass av 13 elevar.
- 14 elevar har tekstar på nett på anten 1., 2. eller 3. plass.

## 6. Er det nokre sjangrar/ typar bøker du likar betre enn andre?

	Kjærleiksroman	Biografi	krim	Science fiction	Eventyr (Harry P)	Eldre klassikarar	Nye bøker	Dokumentar	Psykologiske romanar	Lyrik	Historiske romanar
Nr 1	7	0	8	1	8	1	3	0	0	0	0
Nr 2	6	0	2	3	9	0	1	2	3	1	0
Nr 3	5	0	4	2	1	0	2	2	4	1	4
Nr	0	3	2	1	2	1	9	2	2	2	1

4											
Nr 5	1	4	3	2	1	1	1	3	2	1	4
Nr 6	1	5	0	4	1	0	6	0	4	0	1
	20	12	19	13	22	3	22	9	15	5	10

- Ein elev har berre brukt to kryss. Eg har plassert krysset på eventyr på nr 1 og krysset på dokumentar på 2.
- Slå saman nr 1 og nr 2 ved tolking: 17 elevar likar eventyrsjangeren best, 13 elevar likar best å lesa kjærleiksomonar. Krim er også ein populær sjanger.
- Mange elevar les nye bøker. Medan svært få vel å lesa klassikarar som gjerne blir formidla gjennom norskfaget.

9. Skriv opp namn på nokre forfattarar, noveller, dikt, romanar, essay m.m. som du hugsar at de har lese sist skuleår eller i haust og som har gjort inntrykk på deg (tekstar du har likt/mislikt/som har gjort deg redd/fått deg til å tenkje m.m). Skriv litt om kvifor teksten (tekstane) engasjerte deg.

- Sagaen om Gisle Surson gjorde litt inntrykk på meg. Eg visste ikkje at sånne tekster kunne være morsomme. Det var ganske vanskelig å forstå i begynnelsen, men etter hvert gikk det ganske greitt.
- Ikkje svart.
- Den eneste boka eg kan huske at eg har lest i år, var boka *Mice and Men*. Den var veldig spennende og fikk meg til å tenke. Den fikk meg til å tenke fordi på slutten så drepte en av hovedpersonene sin tilbakestående kamerat. Eg syntes at det var dumt, men at det på en måte var bra for han som ble drept fordi han hadde gjort noe veldig galt.
- *Idas dans* er en bok som eg har lest to ganger. Den er utrolig bra. Det er en sann historie som er skrevet av moren til hovudpersonen. Eg tror det er fordi den er så ekte at den er så bra. Dan Brown skriver bra bøker. Han skriver spennende som gjør at en ikkje klarer å legge frå seg bøkene. Det at han legger ut koder underveis gjør det spennende.
- Det var en novelle eg likte svært godt, men eg husker dessverre ikkje tittel eller forfatter. Men teksten handlet om hvordan vi mennesker dømmar på forhånd, hvordan vi skaper bilder og personligheter til mennesker utan at vi egentlig kjenner dem. Denne teksten tok også opp temaet rasisme og den refererte til 2. verdenskrig. Teksten fikk meg til å tenke, og den ga et fint budskap om at verden ikkje alltid er slik den ser ut til ved første øyekast.
- Tekster som "Oliver Twist" var egentlig et leseprosjekt, men det var også en forteljing eg har hatt sansen for under lengre tid. Kjell Askildsens *Thomas Fs.* gjorde inntrykk på meg. Grunnet handlingsforløpet om en gammel nedslitt mann som har gitt opp det gode i samfunnet, eg endte med å kjøpe boka.
- Ikkje svart.
- *Tusen strålende soler* – Lærte meg kor fælt forholda var for kvinner i Afghanistan.
- *Soga om Gisle Sursson* og *Blues* (novelle)
- Ikkje svart.
- *Soga om Gisle Sursson* var underholdande til tider, men egentleg ganske keisam. -*Blues*
- Ikkje svar.
- *Blues*, Jan Kjørstad, *Thank you ma'am*, Langston Hughes, *Good Advices are rarer than Rubies*, Salmon Rushdi, *Brackley and the Bed*, Samuel Selvon, Brave Hunter, Are Kalvø Disse tekstene har fått meg til å tenke fordi vi har måttet gjøre oppgaver om de, eller at de har vært morsomme. (Tenker da på Are Kalvø.)
- *Blues*, Jan Kjørstad, *Thank you ma'am*, Langston Hughes, *Good Advices are rarer than Rubies*, Salmon Rushdi. De engelske tekstene har vi arbeidet med, og har dermed reflektert og tenkt gjennom. Av de to likte eg best *Good advice.* fordi den var meir interessant enn *Thank you.*
- *Blues*, Jan Kjørstad, *Thank you ma'am*, Langston Hughes, *Good Advices are rarer than Rubies*, Salmon Rushdi. Tekstane engasjerte meg fordi vi måtte levere inn ein analyse. Det var derfor eg tenkte over tekstane. Eg likte *Thank you.* spesielt godt fordi den har en spennende handling. Teksten illustrerer livet for en afroamerikaner på 60-tallet veldig bra.
- *Blues*, Jan Kjørstad – overraskende. *Lammelår*, Roald Dahl – kul
- *Lamb to the slaughter*, Roald Dahl. Husker denne novellen veldig godt. Den var morsom, bra skrevet og eg satt igjen med en følelse av at eg ville lese mer. Harry Potter – J.K. Rowling.



Vanlig bok som de fleste har lest, men fikk meg likevel til å gråte og le høylytt. Kompani Orheim – Tore Renberg. Denne boka var kjempegøy å lese, på mange måter, handlet om ungdom, eg kjente meg godt igjen siden handlinga var satt til Stavanger og den gjorde inntrykk på meg.

- Soga om Gisle Sursson. Denne teksten engasjerte meg på grunn av dens morsomme, samt historiske skrivemåte.
- My forsvinner – synes den var ganske god, den gjorde inntrykk fordi den måtte tenkes over og kunne tolkes på mange måter. Soga om Gisle Surson, synes det blir litt tregt stoff og mye å følge med på. Men det kan være litt morsomt og interessant av og til.
- Sagaen om Gisle Sursson fordi vikingane hadde rett holdning.
- Eragon – Romanen var spennende, og historien var godt fortalt.
- Gisle Sursson. Var grei nok bok. Ble ikkje særlig engasjert, men var jaffal bra at læreren var med oss gjennom hele boken, hvor han leste opp og forklarte.
- Eg husker *Hobbiten* best fordi eg syntes det er den beste boka eg har lest. Eg liker serien *Ringenes herre* fordi eg ser for meg landskapet og personene i boka noe som gjør lesinga perfekt for meg.
- Ikkje svart.
- Lille my – novelle. Denne novella gjorde inntrykk på meg fordi den var trist. Klassen ble delt i to for å tolke den etter kvart gikk hele klassen saman for å si sin tolking av teksten. Tolkingane var forskjellige, men vi fant fram til en felles beslutning.
- Ikkje svart.
- *Blues*, Jan Kjærstad – likte den veldig godt, trur mange kan kjenne seg igjen.
- Den engelske romanen *Secrets* gjorde inntrykk. Det var en god bok, med en spennende og til tider overraskende handling. *Markus og jentene* var morsom.

## Vedlegg 5

### SPØRSMÅL TIL ELEVINTERVJU – OLAV OG KARI

- ✓ De har lese ein del tekstar frå ein type litteratur som blir kalla for folkedikting. Korleis vil de no i ettertid forklara kva folkedikting er?
  - Kva er ei folkevise?
  - Kva er eit eventyr?
  - Kva er eit segn?
  - Er folkedikting *gamle* tekstar?
  
- ✓ De har sikkert lært om denne sjangeren tidlegare og, - på ungdomstrinnet. Er det som de har lært no forskjellig frå det som de har lært om folkedikting tidlegare?
  
- ✓ Kva tekst eller tekstar som de no har lese var mest engasjerande, spennande, gjorde mest inntrykk?
  - Kva var interessant?
  - Kvifor?
  
- ✓ Olav og Kari:
  - Fortel litt om denne teksten/visa.
  - Kva tema er det visa tek opp?
  - Var det noko som var vanskeleg å forstå?
  - Kan ein forstå visa på ulike måtar?
  - (Kva synest de om visa?)
  - Kva meiner de at de lærte av å lesa og arbeida med denne teksten?
  - Kva synest de om å diskutera teksten i gruppe?
  - Korleis gjekk diskusjonen i klassen?
  - Var det noko de kunne tenkt dykk annleis ved måten de jobba med teksten på?
  
- ✓ Frøknene Frue:
  - Fortel litt om dette eventyret.
  - Kva tema er det visa tek opp?
  - Var det noko som var vanskeleg å forstå?
  - Kan ein forstå eventyret på ulike måtar?
  - Kva meiner de at de lærte av å lesa og arbeida med denne teksten?
  - Kva synest de om å diskutera teksten i gruppe?
  - Korleis gjekk diskusjonen i klassen?
  
- ✓ Kva for nokre aktivitetar (lesing, diskusjon i gruppe, diskusjon i klassen, lærar si undervisning, eiga skriving) i eit slikt litteraturopplegg er meningsfulle for deg? Kvifor?
  
- ✓ Kva skal til for at litteraturundervisning skal vera meningsfullt?
  
- ✓ I læreplanen, Kunnskapsløftet, er ordet kultur brukt mykje i samband med det å lesa tekstar. Og i oppgåva som eg skal skriva om litteraturundervisning kjem ordet kultur til å vera viktig. Korleis forstår de ordet kultur?
  
- ✓ Kan me læra noko om kva kultur er med å lesa slike tekstar?
  
- ✓ Finst det noko som me kallar VÅR KULTUR? Og kva er så det? Har me ein norsk kultur, (eller kven er me lik og kven er me ulike?)

## Vedlegg 6

### SPØRSMÅL TIL ELEVINTERVJU – PRESTEN OG KLOKKAREN

- ✓ De har lese ein del tekstar frå ein type litteratur som blir kalla for folkedikting. Korleis vil de no i ettertid forklara kva folkedikting er?
  - Kva er ei folkevise?
  - Kva er eit eventyr?
  - Kva er eit segn?
  - Er folkedikting *gamle* tekstar?
  
- ✓ De har sikkert lært om denne sjangeren tidlegare og, - på ungdomstrinnet. Er det som de har lært no forskjellig frå det som de har lært om folkedikting tidlegare?
  
- ✓ Kva tekst eller tekstar som de no har lese var mest engasjerande, spennande, gjorde mest inntrykk?
  - Kva var interessant?
  - Kvifor?
  
- ✓ Presten og klokkaren:
  - Fortel litt om dette eventyret
  - Kva tema tek det opp
  - Underhaldning eller moral?
  - Oskeladden. Fortel om figuren.
  - Kva med spørsmåla som kongen stiller. Og svara..
  - Kva synest de om å diskutera teksten i gruppe?
  - Korleis gjekk diskusjonen i klassen?
  - Var det noko de kunne tenkt dykk annleis ved måten de jobba med teksten på?
  
- ✓ Frøknene Frue:
  - Fortel litt om dette eventyret.
  - Kva tema er det visa tek opp?
  - Var det noko som var vanskeleg å forstå?
  - Kan ein forstå eventyret på ulike måtar?
  - Kva meiner de at de lærte av å lesa og arbeida med denne teksten?
  - Kva synest de om å diskutera teksten i gruppe?
  - Korleis gjekk diskusjonen i klassen?
  
- ✓ Kva for nokre aktivitetar (lesing, diskusjon i gruppe, diskusjon i klassen, lærar si undervisning, eiga skriving) i eit slikt litteraturopplegg er meningsfulle for deg? Kvifor?
  
- ✓ Kva skal til for at litteraturundervisning skal vera meningsfullt?
  
- ✓ I læreplanen, Kunnskapsløftet, er ordet kultur brukt mykje i samband med det å lesa tekstar. Og i oppgåva som eg skal skriva om litteraturundervisning kjem ordet kultur til å vera viktig. Korleis forstår de ordet kultur?
  
- ✓ Kan me læra noko om kva kultur er med å lesa slike tekstar?
  
- ✓ Finst det noko som me kallar VÅR KULTUR? Og kva er så det? Har me ein norsk kultur, (eller kven er me lik og kven er me ulike?)

## Vedlegg 7

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Laila Aase  
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier  
Universitetet i Bergen  
Sydnesplassen 7  
5007 BERGEN

Vår dato: 01.10.2008

Vår ref.: 19906 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.09.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

19906	<i>Litteraturen og dialogen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Laila Aase</i>
Student	<i>Torunn Hetland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 12.06.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 33 48  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Torunn Hetland, Svalland, 5584 BJOA



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

19906

Personvernombudet finner at behandlingen kan finne sted med hjemmel i personopplysningsloven § 8 første ledd (samtykke).

Informasjonsskrivet til elevene er tilfredsstillende utformet etter revisjon jf. e-post mottatt 30.09.2008 forutsatt at det også informeres om dato for prosjektslutt/innlevering av masteroppgave.

Ved prosjektslutt 12.06.2009 skal direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omskrives. Lydopptak og navneliste skal slettes.