



**UIT**

**NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## «Hvordan samtaler elever om litteratur?»

*En kvalitativ studie om elevers samtaler om skjønnlitterære tekster*

—

**Emilie Reitan Brynjulfsen**

*LRU-3904 Masteroppgave i Lærerutdanning 5.-10. trinn Mai 2017*

*30 studiepoeng*





## Sammendrag

Denne masteroppgaven har til hensikt å belyse og beskrive hvordan elever samtaler om litterære tekster, og hvorvidt begrepene navigering, utfylling og fordobling kan gi et godt og helhetlig bilde av elevers forståelse av litterære tekster. Studien ble gjennomført i en niendeklasse, og datamaterialet er basert på lydopptak av to fokusgrupper på 3-4 elever per gruppe. Prosjektet vil ta for seg følgende overordnede problemstilling: «Hvordan samtaler elever om litteratur?». Elevenes tekstforståelse er det viktige, og jeg vil derfor konsentrere meg om forskningsspørsmålet: «Hvordan kan man ta i bruk de enkelte begrepene navigering, utfylling og fordobling for å kunne beskrive hvordan elever samtaler om en skjønnlitterær tekst?»

Et sentralt funn i denne studien er at de analytiske perspektivene som skisseres i Magne Drangeids bok *Litterær analyse og undervisning* (2014) danner et godt grunnlag for å kunne si noe om hvordan elevers litterære kompetanse kommer til uttrykk i deres samtaler om en skjønnlitterær tekst. Det kan imidlertid virke som at disse perspektivene kanskje ikke var med på å gi rom for elevenes etiske vurderinger og følelsesmessige aspekter i tolkningsarbeidet av teksten. Her spiller selvfølgelig undervisningsoppleggets arbeidsmetoder og oppgaver en viktig rolle, men dersom vi ser bort fra disse faktorene, kan det likevel virke som at elevene verdsetter en etisk vurderende tilnærming til teksten utover det perspektivene navigering, utfylling og fordobling kan romme. Kanskje er dette også med på å vise at noen klassiske litterære tekster kan være minst like aktuell i dagens undervisning, selv om de muligens vil kreve litt ekstra forarbeid og støtte underveis i arbeidet med teksten.



## Forord

Aller først ønsker jeg å rette en stor takk til mine informanter i forbindelse med mitt prosjekt. Takk for at dere åpnet klasserommet deres for meg, og for at jeg fikk ta del i et arbeid hvor dere delte deres egne kunnskaper, tanker og erfaringer i møte med litterære tekster.

En stor takk rettes også til min veileder Morten Bartnæs. Gode samtaler og innspill har vært en viktig pådriver for mitt prosjekt.

Til slutt ønsker jeg også å takke min samboer, familie, mine venner og medstudenter for støtte og motiverende ord.

Tusen takk!

Tromsø, mai 2017

Emilie Reitan Brynjulfsen



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for prosjektet.....	1
1.2	Problemstilling og avgrensing.....	3
1.3	Disposisjon.....	4
2	Presentasjon av teorigrunnlag.....	5
2.1	Kognitiv læringsteori.....	5
2.2	Sosiokulturell læringsteori.....	6
2.3	Elevers samtaler om litteratur.....	6
2.4	Den litterære samtalen.....	7
2.4.1	Samtalens utfordringer.....	7
2.4.2	Samtalens mål.....	8
2.5	Hvordan forstår elever litteratur?.....	8
2.5.1	Leserens navigering.....	8
2.5.2	Leserens utfylling.....	10
2.5.3	Leserens fordobling.....	11
3	Fremgangsmåte i den empiriske undersøkelsen.....	13
3.1	Noen begrunnelser for metodevalg.....	13
3.2	Tilgang til felten.....	14
3.3	Utvelgelse av informanter.....	14
3.3.1	Min rolle i observasjonen.....	15
3.3.1.1	Lydopptak som hjelpemiddel.....	15
3.4	Forskningsetikk.....	16
3.4.1	Samtykke.....	16
3.4.2	Konfidensialitet.....	17
3.4.3	Konsekvenser av å delta i prosjektet.....	17
3.5	Gjennomføring av den empiriske undersøkelsen.....	17

3.5.1	Tekstutvalg .....	18
3.5.2	Økt 1 – introduksjon på 60 minutter .....	19
3.5.3	Økt 2 – Arbeid med «Karen» på 60 minutter .....	20
3.5.4	«Karen» i dag .....	22
3.6	Et nærmere blikk på Kiellands novelle «Karen» .....	22
3.6.1	Navigering som et viktig utgangspunkt .....	22
3.6.2	Viktigheten av en effektiv og god utfylling .....	23
3.6.3	Å lese dobbel betydning i «Karen» .....	24
3.7	Noen siste betraktninger og refleksjoner .....	25
3.8	Tilnærming til analysen .....	26
4	Analyse av elevenes samtaler .....	27
4.1	Innledende oppgave for å nærme seg teksten .....	27
4.2	Elevenes navigering .....	29
4.2.1	Fokus på tekstens kronologi .....	29
	Pia: Men den her novella den er kronologisk ikke sant? .....	29
4.2.2	Hvem forteller og hvem ser i teksten? .....	30
4.2.3	Fokus på det som er vanskelig .....	31
4.3	Elevenes bruk av utfylling i samtalenepro .....	32
4.3.1	Koblingen mellom Karen og postføreren .....	32
4.3.2	Fokus på verdenen og samfunnet handlingen utspiller seg i .....	34
4.4	Elevenes fordobling som en del av samtalen .....	36
4.4.1	Vinden som sentralt element .....	38
4.4.2	Hvordan samtaler elevene om billedlig språkbruk? .....	40
4.5	Etiske vurderinger til teksten .....	41
4.6	Navigering, utfylling og fordobling i en litterær samtale .....	44
5	Avsluttende drøfting .....	45
5.1	Drangeids analytiske perspektiver som utgangspunkt .....	45



5.2	Elevenes etiske betraktninger .....	46
5.3	Elevenes kunnskaper og erfaringer i fokus.....	47
5.4	Oppsummering .....	47
	Litteraturliste .....	49
	Vedlegg .....	51
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....	53
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte .....	57



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Dagens samfunn blir gjerne omtalt som et informasjons- og kunnskapssamfunn, hvor kravene til lese- og skriftkyndighet stadig øker. Dagens barn og unge vokser slikt sett opp i et samfunn hvor språket er nøkkelen til fremgang i utdanning og yrkesliv. Dette stiller følgelig også en rekke krav i dagens utdanningssektor, og spesielt med tanke på dagens lese- og skriveopplæring. Et av hovedmålene med litteraturundervisningen er å gjøre elevene til stadig bedre lesere, og det er noe som vektlegges i læreplanen for norskfaget. Etter 10. trinn skal eleven blant annet kunne: «samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering» (Kunnskapsdepartementet 2013:14). Her er også det muntlige aspektet i fokus, og det er noe som blir tydeliggjort under grunnleggende ferdigheter i læreplanen for norsk:

Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet (Kunnskapsdepartementet 2013:5).

Sitatet ovenfor trekker også frem viktigheten av at man i skolen skal kunne uttrykke seg muntlig, men også det at man skal kunne gjøre det i et samspill hvor det også blir stilt krav til det å lytte aktivt, og kunne respondere ut fra dette. Kunsten å samtale om litteratur er ikke noe man skal ta for gitt i skolen. Det er nemlig ikke alle barn og voksne som behersker å uttrykke og følge opp lengre resonnementer og refleksjoner i samtaler om tekst. Kong og Fitch (sitert av Hennig 2012:31) viser til at «alle barn er i stand til å delta i meningsfulle samtaler om litteratur, der de presenterer ulike tankerekker, hvis de bare får den rette veiledningen og støtten». Denne støtten de omtaler har vært vanskelig å realisere i det tradisjonelle klasserommet hvor undervisningen har gått ut på at elevene svarer på arbeidsbokens oppgaver, eller spørsmål stilt av læreren. Videre peker Hennig (2012:32) på at en slik måte å arbeide med litteratur på har ført til lite meningsfulle diskusjoner i klasserommet. Sistnevnte, samt et ønske om et økt læringsutbytte har nok vært med på å utfordre disse tradisjonelle måtene å jobbe med litteratur på. Det bør også nevnes at hvilken betydning litteraturundervisningen har og burde ha i norsk skole, er et omdiskutert tema. Det krever i mye større grad enn tidligere gode begrunnelser for å arbeide med litteratur i klasserommet,

hvor fokuset ligger på arbeidsmåter og undervisning som gir større rom for elevenes tanker og refleksjoner.

Det å lese litteratur blir gjerne sett på som en individuell aktivitet. Samtidig er det også en sosial aktivitet, i form av at «hver litterær tekst er skapt i et historisk og sosialt rom og bærer med seg tanker og verdier fra et stort fellesskap» (Hennig 2010:11). Mottakeren av denne teksten, altså leseren, vil gjerne selv være preget av en historisk og sosial kontekst, som igjen kan være med på å prege hvilke tanker og litterære forestillingsverdener en danner seg. For å kunne bli en effektiv leser er det viktig at man lærer seg å sette ord på tankene sine, først og fremst i en sosial kontekst, hvor man også må ta hensyn til andres synspunkter og forestillingsverdener. Sistnevnte er også noe av det viktigste i skolens litteraturundervisning, og kan være med på å utvikle elevenes litterære faglighet. Hennig (2010:11) beskriver litterær faglighet som «den kunnskapen vi har om litteratur, de ferdighetene vi har med hensyn til å lese litteratur, og den evnen vi har til å kommunisere og bruke denne kunnskapen og disse ferdighetene».

Min egen interesse ligger også til grunn for ønsket mitt om å se nærmere på elevsamtaler med fokus på litteratur. Denne interessen henger først og fremst sammen med noen av de erfaringene jeg har gjort meg opp som lærer ute i felten. Jeg husker også noe av litteraturundervisningen fra motsatt side av kateteret, hvor jeg som elev skulle finne elementer som tema, synsvinkel, kontraster, fortellerstemme og lignende i teksten. Samtaler i grupper var ikke uvanlig, men noe av det jeg husker best var det at vi ofte gikk radig gjennom hvert punkt vi hadde fått i oppgave hos læreren. Samtalen fikk på sett og vis et preg av at man gikk gjennom en slags sjekkliste, som kanskje var med på å hemme en større refleksjon. Er ikke også det lærere flest ønsker at elevene skal oppnå i undervisningen? Hvordan kan man få til dette i realiteten? Det er interessante spørsmål, og jeg håper gjennom mitt prosjekt at jeg vil oppleve en større innsikt i noen av de didaktiske mulighetene man har som lærer, og som kan være til hjelp for å gjøre bevisste valg i sammenheng med litteraturundervisningen.

I boka *Litterær analyse og undervisning* skisserer Magne Drangeid (2014:13) tre analytiske perspektiver, og beskriver disse som kjernen i lærerfaglig analyse. Perspektivene tar for seg hvordan leseren navigerer i ulike tekstverdener, fyller ut teksten ved hjelp av mentale bilder og kunnskaper, og til slutt hvilken rolle leserens metaforiske fordobling spiller. Jeg ønsker i denne sammenhengen å prøve ut Drangeids tilnærminger i arbeid med litterære tekster i klasserommet, først og fremst for å se på hvordan elever samtaler om litteratur, og hva de gjør

når de tolker en tekst. Begrepene er beskrevet i en kontekst hvor fokuset ligger på hva en leser gjør når h\*n leser. Det interessante i mitt prosjekt vil være hvordan man kan ta i bruk begrepene for å se på hvordan elever samtaler om teksten, og hvorvidt man si noe om deres tankegang og forståelse med utgangspunkt i de analytiske perspektivene.

Anne-Kari Skarðhamar (2011:81) skiller mellom flere ulike typer tekstspørsmål som kan hjelpe læreren til å sortere perspektivene og temaene i den litterære samtalen, og kaller disse for identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål, eller aktualiseringsspørsmål. Førstnevnte kan være med på å gi rom for personlig opplevelse, og egner seg spesielt godt som en inngang til teksten. «For at elevene skal bli engasjerte i samtaler må de ledes tilbake til teksten, noe som blant annet kan gjøres ved å tenke seg inn i hovedpersonens situasjon» (Skarðhamar 2011:81). En slik tilnærming til teksten hvor leseopplevelser og elevenes egne erfaringer og liv er i fokus, kan føre til at oppmerksomheten rundt teksten forsvinner litt. Drangeid (2014:110) trekker frem sistnevnte som et viktig poeng, og viser til Frey og Fisher som vektlegger viktigheten av spørsmål i samtalen bør lede eleven inn mot teksten. Det er ikke bare nytelseslesing som er i fokus, men minst like viktig er det at elevene minnes om at lesing også handler om å forstå teksten, samt det å kunne begrunne sine meninger ikke bare ut fra eget liv og erfaringer, men også ut fra teksten (Kunnskapsdepartementet 2015:5). Analyse av teksten er også en viktig del av samtalen, og for å kunne lede elevene i en slik retning kan det være lurt å stille spørsmål som «lokker frem resonnement og refleksjon over det som finnes i teksten» (Skarðhamar 2011:82). Refleksjonsspørsmål burde tilpasses ut fra vanskelighetsgrad, og kan gjerne kombineres med overføringsspørsmål, eller aktualiseringsspørsmål for å inkludere flest mulig av elevene i løpet av samtalen. Aktualiseringsspørsmål egner seg best når man ønsker å knytte forbindelser mellom fiksjonen og virkeligheten. Ved å kombinere de ulike spørsmålstypene kan man skape rom for «både den personlige innlevelsen og refleksjoner over sammenhenger i teksten, og mellom teksten og det virkelige liv» (Tønnessen 2007:54).

## **1.2 Problemstilling og avgrensing**

Med bakgrunn i tidligere forskning, egne interesser og erfaringer fra klasserommet vil prosjektet mitt vil ta utgangspunkt i følgende, overordnede problemstilling: «Hvordan samtaler elever om litteratur?». Det sentrale her er å se på elevenes forståelse, og jeg har derfor også valgt å konsentrere meg om forskningsspørsmålet «Hvordan kan man ta i bruk de enkelte begrepene navigering, utfylling og fordobling for å kunne beskrive hvordan elever samtaler om en skjønnlitterær tekst?»

For å kunne belyse problemstillingen har jeg utført en empirisk undersøkelse, hvor jeg har gjennomført et undervisningsopplegg basert på Alexander Kiellands novelle «Karen». Undervisningsopplegget vil være tett knyttet opp til teorigrunnlaget, og spesielt med fokus på Drangeids analytiske perspektiver.

### **1.3 Disposisjon**

Undersøkelsen består av fem kapitler. Jeg vil aller først starte med å se på teorigrunnlaget for oppgaven og definere viktige begreper knyttet til problemstillingen. Videre vil jeg se nærmere på hvilke metoder jeg har benyttet meg i mitt prosjekt, for så å analysere og drøfte undersøkelsens funn. Avslutningsvis vil jeg oppsummere resultatet for min empiriske undersøkelse.

## 2 Presentasjon av teorigrunnlag

I dette kapittelet vil jeg presentere teorigrunnlaget som ligger til grunn for min empiriske undersøkelse. Den empiriske analysen vil hovedsakelig bygge på Drangeids analytiske perspektiver, altså navigering, utfylling og fordobling, men jeg vil også trekke inn annen relevant teori som kan være med på å belyse min problemstilling. Jeg vil se nærmere på litterære samtaler som undervisningsform, hvordan elever forstår litteratur, samt hvordan sosiokulturelle og kognitive læringsteorier være med på å belyse og forklare elevenes tekstforståelse.

### 2.1 Kognitiv læringsteori

Kognitiv teori og tankegang ligger til grunn for de analytiske perspektivene Drangeid (2014) skisserer. Walter Frøyen (1998) presiserer at den kognitive læringsteorien fokuserer hovedsakelig på indre tankemessig aktivitet, i form av menneskets informasjonsprosesser. Det finnes flere ulike informasjonsprosesser, men den kognitivistiske retningen har valg å konsentrere seg om persepsjonsprosesser, hukommelsesprosesser, tankeprosesser og språklige prosesser (Frøyen 1998:48). Menneskets tankevirksomhet er utgangspunktet for læring innenfor denne retningen, og dette er også noe den empiriske undersøkelsen min vektlegger i svært stor grad. I prosjektet mitt vil fokuset ligge på hukommelsesprosesser, tankeprosesser og til dels språkprosesser. Kort fortalt innebærer hukommelsesprosesser «at vi ved læring av noe nytt lagrer det, gjenkjenner det og anvender informasjonen som finnes lagret i vår hukommelse» (Frøyen 1998:48). Piaget bruker i denne sammenhengen begrepet *skjema* når han snakker om den erfaring vi har, og den kunnskapen vi sitter inne med (Lyngsnes og Rismark 2007:56). Jo mer avanserte tekster, desto mer kreves det utover det man husker av tidligere erfaring og kunnskap. Her blir tankeprosesser spesielt viktig, og med det mener man at vi «vurderer, resonnerer og analyserer både nysansinger og allerede lagrede kunnskap, og med språklige prosesser at vi kommuniserer med andre verbalt og ved skrift via den informasjon vi har tatt inn via syn, hørsel, det nedskrevne etc. (Lyngsnes og Rismark 2007:56.)». I møte med ny informasjon justerer vi vår tenkning slik at den passer den nye informasjonen. Derfor må skjemaene våre til stadighet utvides, endres, eller kanskje til og med den nye kunnskapen er såpass kompleks at nye skjemaer må tilføyes. Mens kognitivistisk læringsteori fremhever betydningen av å handle aktivt i forhold til lærestoffet, legger sosiokulturell læringsteori vekt på sosial samhandling med språklig aktivitet (Lyngsnes og Rismark 2007:60). Førstnevnte spiller en viktig rolle i mitt prosjekt, men da undervisningsaktiviteten som ligger til grunn for min undersøkelse bygger på en litterær

samtale mellom elever, tenker jeg også det er sin plass å se nærmere på den sosiokulturelle retningen.

## **2.2 Sosiokulturell læringsteori**

I mesteparten av en persons liv vil man være en del av en sosiokulturell praksis (Frøyen 1998:97). Ut fra denne forståelsen kan man si at man lever og lærer sammen med andre i en sosial praksis. I samspill med andre kan man blant annet utvikle kunnskaper, ideer, holdninger og verdier. Det er likevel viktig å påpeke at læring også kan finne sted ved aktivitet hvor man ikke er i direkte kontakt med det sosiale. Frøyen (1998:98) vektlegger det å tenke, i den forstand at det å tenke og bearbeide langtidslagrede kunnskaper kan danne grunnlag for videre læring. Utover dette kan man også si at det å tenke har et sosialt aspekt ettersom den kunnskapen man har lagret ofte baserer seg på tidligere erfaring, som gjerne er sosial. Språket er et viktig redskap for læring, først og fremst ved at det gir gode muligheter for å uttrykke ideer og stille spørsmål, som er med på å skape begreper og kategorier for tenkingen (Lyngsnes og Rismark 2007:61). Dersom elevene skal kunne utvikle seg faglig og nå sin nærmeste utviklingszone vil de være avhengig av støttende læringsstillas. Dette er en prosess hvor en mer kompetent person, gjerne læreren, hjelper eleven til å nå ut over sitt aktuelle utviklingsnivå for å kunne løse et problem, eller utføre en handling (Lyngsnes og Rismark 2007:64). Stillaset er tenkt som en støtte, og vil kunne fjernes gradvis når eleven er i stand til å klare seg selv. Det interessante i mitt prosjekt er ikke nødvendigvis den sosiokulturelle læringsteorien i seg selv, men i forhold til samtaler ser jeg på den som nyttig for å kunne beskrive noen viktige sider ved samtale som arbeidsmetode. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i en kognitiv tilnærming kombinert med den sosiokulturelle tilnærminga til samtalen.

## **2.3 Elevers samtaler om litteratur**

Som leser vil man danne seg en rekke tanker i møtet med en ny tekst. For at en tekst skal få betydning er det nødvendig med en leser som responderer på teksten, både emosjonelt og intellektuelt (Hennig 2010:20). En slik type lesing fokuserer gjerne på det individuelle, men hvordan man tolker en tekste henger også sammen med sosiale betingelser i den kulturen og det samfunnet man er en del av. Disse sosiale betingelsene påvirker blant annet hvordan vi føler og tenker, og en viktig del av disse betingelsene er de litterære tradisjonene (Hennig 2010:20). I klasserommet fokuseres det spesielt på hva eleven har forstått av teksten, og det er gjerne i gruppesamtaler og helklassesamtaler elevene får muligheten til å dele det de har forstått, samt muligheten til å oppklare ting som kanskje har vært uklart. Det å samtale om



litteratur er ikke noe nytt i skolesammenheng, men i dag fokuseres det spesielt på hvordan læreren velger å gjennomføre slike samtaler. Jeg ønsker i det følgende å se nærmere på en samtaleform som i svært stor grad blir brukt i klasseromsamtaler, nemlig den litterære samtalen.

## **2.4 Den litterære samtalen**

Litterære samtaler innebærer blant annet at «en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst (Peterson og Eeds, 1990 gjengitt i Hennig 2012:27). Hensikten med en slik samtale vil blant annet være at lesere snakker sammen om tekster ved bruk av faglige begreper, personlige tanker og refleksjoner. Jeg har tidligere vært innom hvilken betydning en sosial kontekst kan ha for læring, men ønsker også å vise til noen andre sider ved litteraturarbeid i skolen. I alle klasserom vil man nemlig kunne finne en rekke ulike perspektiver på en litterær tekst. Her spiller multiperspektivisme en vesentlig rolle, som innebærer at leseren danner egne verdensbilder i møtet med en tekst, vektlegger tekstens innhold forskjellig fra andre, i tillegg til de emosjonelle virkningene en tekst vil kunne føre til (Hennig 2012:287). En av tankene bak en samtale i mindre grupper i klasserommet er at flere skal føle de kan komme til ordet, slik at elevene får mulighet til å sette ord på sine egne tanker omkring en tekst. Ved å begrunne egne synspunkter vil man kunne få bekreftet om at man er rett spor, men også minst like viktig det at man kan korrigere og utfylle hverandre ved behov. En sosial kontekst, og spesielt samtaler, krever også at elevene møter hverandres replikker og innspill med respekt, og spesielt i tilfeller hvor man har ulik oppfatning av teksten.

### **2.4.1 Samtalens utfordringer**

Hennig (2010:193) trekker frem at det i enhver elevgruppe vil kunne utvikle seg særegne samtalekulturer, noe som også avhenger av elevenes sammensetning. Et hovedmønster er ofte at noen elever snakker mer enn andre. Dette kan være positivt i den forstand at man får en pådriver for samtalen, men kan også være problematisk dersom det er noen elever som ikke snakker i det hele tatt, eller som føler de ikke får slippe til. Selv om alle elevene uttaler seg, betyr det ikke nødvendigvis at kvaliteten på samtalen blir god (Hennig 2010:193). Samtaler som i liten grad er styrt av lærer blir ekstra sårbare her, men det er allikevel viktig at elevene får prøvd seg frem på egenhånd. Det stiller igjen enda større krav til tydelig modellering på forhånd, og ikke minst noen konkrete rammer elevene kan søke til dersom samtalen stopper opp, eller i tilfeller hvor samtalen har beveget seg bort fra selve teksten. Andre viktige nøkkelord for en vellykket samtale vil være samarbeid, deltakelse, gode lytteferdigheter, og at elevene har gjort seg opp noen tanker omkring teksten.

## 2.4.2 Samtalens mål

Både for litterære samtaler og andre samtaleformer er det viktig at læreren tillegger samtalen en klar intensjon, først og fremst ved å ha et bevisst og reflektert forhold til hva vi vil med samtalen. «Hva er det litteraturredaktiske målet med samtalen?» (Hennig 2010:174). Et av de viktigste målene er å utvide elevens språklige evner og bevissthet. Slik vil elevene kunne lære seg «språk som redskap i tenkning og dialog, utover det hverdagspråket tilbyr» (Drangeid 2014:23). Utover dette er det ingen tvil om at en lignende samtaletype gir mange muligheter til å nå sentrale mål for litteraturundervisningen, men også i et større bilde som hjelp til å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i muntlig kommunikasjon og lesing. På sett og vis kan man si at litteratur skal gi estetisk opplevelse slik tradisjonen har vært, samtidig som den er med på å bygge kompetanse og danning hos eleven (Drangeid 2014:23). Uavhengig av hvilken samtaletype man velger for et undervisningsopplegg, er det også viktig å være bevisst hvordan elever forstår litteratur. Med utgangspunkt i Drangeids analytiske perspektiver, vil jeg i det følgende se nærmere på hvordan elever forstår litteratur.

## 2.5 Hvordan forstår elever litteratur?

Magne Drangeid (2014:13) skisserer tre analytiske perspektiver, og kaller disse navigering, utfylling og fordobling. Begrepene har blant annet til felles det at de kan være med på å forklare hva eleven gjør når h\*n leser, og hvordan den tenker rundt teksten både i og etter lesing. Hvor sentrale de ulike perspektivene er i en tekst vil variere. Videre er tanken at de skal kunne brukes som redskap for å kunne forstå teksten, og det vil derfor ikke nødvendigvis være slik at teksten gir like stor plass og stiller like høye krav til navigering, utfylling og fordoblingen i en tekst. Jeg vil i det følgende gjøre en kort skissering av hvert enkelt av dem. Det vil også være naturlig å koble de tre perspektivene opp mot hverandre, da de tross alt henger sammen og vanskelig kan atskilles i en leseprosess. Begrepene navigering, utfylling og fordobling vil også spille en viktig rolle i utformingen av undervisningsopplegget som ligger til grunn for den undersøkelsen min ute i felten, og ikke minst for det analytiske blikket jeg vil ha på datamaterialet som samles inn.

### 2.5.1 Leserens navigering

Leserens navigering er det første av de tre perspektivene, og gir grunnlag for at man skal kunne forstå tekstens føringer. Helt sentralt for navigeringen er tekstens strukturer av tekstverdener, rom- og tidsrelasjoner, og disse markeres gjerne i form av bildeskjema. Leserens erfaringer og mentale oppfatninger danner grunnlaget for bildeskjemaer, og er blant annet med på å prege språket vårt (Drangeid 2014:53). Slike kroppslige erfaringer gjør for

eksempel at vi gjennom språket kan referere til omverden, men samtidig også forklare språklig hvordan rommet er ordnet. Leserens mentale oppfatninger i møte med teksten blir på sett og vis litterære verdener, og disse går ofte under forskjellige navn. Åsmund Hennig (2012-13) bruker for eksempel navnet forestillingsverden, som oppstår med utgangspunkt i det teksten forteller på den ene siden, kombinert det leseren tar med seg til teksten av personlige erfaringer og tanker. I likhet med Magne Drangeid (2014:53) vil jeg heretter ta i bruk begrepet tekstverden, som også vektlegger det teksten sier i tillegg til leserens egne kunnskaper, minner og erfaringer. Jo mer elevene forstår av de ulike verdenene, jo mer sannsynlig er det at de vil få en større og mer forståelig helhet av teksten. I undervisningssammenheng er det selvfølgelig også viktig at læreren tar hensyn til tekstens kompleksitet, samt hvor utfordrende det vil kunne være for elevene å sette sammen de ulike tekstverdenene. Drangeid (2014:50) utdyper dette ved å se på teksten som et slags kart som leseren bruker for å fylle ut og utforske tekstverdener. Kartet kan være med på å gi en oversikt over hvilke synsvinkler leseren trer over i, ulike steder og tider, hvor bestanddeler befinner seg i forhold til hverandre også videre (Drangeid 2014:50).

Tekstverdener er altså helt sentralt når man jobber med navigering. Drangeid (2014:50) setter tekstverdener i sammenheng med en vanlig samtale, hvor man kommuniserer med andre og «forsøker å handle frem en felles forståelse av vilkår som gjelder for samtalen». Hvorvidt samtalepartnere har samme oppfattelse av historien, eller ikke, kan man likevel si at det er de mentale realiseringene av tekster som er tekstverdener. Elevenes møte med fiksjonslitteratur, vil selvfølgelig utspille seg litt annerledes enn en vanlig uformell samtale. Her møter elevene ikke på forfatteren selv, men en forteller som viser og peker ut de ulike elementene og verdenene i teksten. «Etter hvert som vi beveger oss i verden, tilbyr kartet også ankringspunkt som vi kan bruke til å lenke verdener sammen» (Drangeid 2014:50). En vanlig inngangsvei for å undersøke teksten er å starte med det narrative oppsettet. Her kan man for eksempel se på synsvinkler, fortellerstemme og tempus. Evnen til å innleve seg og skape mentale bilder avhenger blant annet av tekstens synsvinkel. Hvorvidt disse er intern eller ekstern vil også være viktig for leseren (Drangeid 2014:59). Hvordan fortellerstemme og synsvinkel brukes i en tekst, vil i stor grad kunne styre hvor mye informasjon leseren får tilgang til.

Verdensbyggende og handlingsdrivende elementer er også viktige deler av tekstverdenen. Førstnevnte er med på å gi fortellingen en «setting» av rom og tid, gjerne ved at vi blir presentert for et sted, et miljø, ulike personer og lignende. Det er imidlertid ikke alle tekster som innledes med like tydelige og klare elementer, og spesielt ikke tekster preget at innen-

medias-res, hvor leseren ofte blir kastet midt inn i handlinga. I slike tilfeller styrer gjerne handlingsdrivende elementer, og disse vil bli en viktig drivkraft for historien som skal fortelles. Ikke minst vil de handlingsdrivende elementene kunne være med på å motivere leseren, da de gjerne skaper spenning og spiller på leserens simulering av bevegelser og sansing (Drangeid 2014:52).

Perspektivet navigering kan hjelpe læreren til å vurdere kompleksiteten til en teksts verdensstruktur, sånn at man kan tilpasse undervisningsform til elevenes kompetansenivå (Drangeid 2014:65). Navigeringen er spesielt viktig i de første fasene av analysen, samtidig som den må følge med videre i samspill med de andre perspektivene. Den litterære teksten vil stadig informere og gi leseren nye opplysninger, men det som ikke blir uttrykkelig sagt må leseren fylle ut selv, både ved hjelp av egne erfaringer og kunnskap om hvordan man kan analysere litterære tekster. Dette viser også den tydelig koblingen mellom de ulike perspektivene, hvor de gjensidig er avhengige av hverandre for å kunne avdekke en enda videre forståelse av teksten. Jeg vil i det følgende se nærmere på perspektivet som har å gjøre med hvordan leseren fyller ut teksten først og fremst ved hjelp av begrepskjema.

### **2.5.2 Leserens utfylling**

Leserens navigering er gjerne styrt av teksten, mens utfylling derimot avhenger mer av leserens mentale bidrag til teksten. Man sier gjerne at slike tekster er underbestemt, i den grad at de er helt avhengige av mentale bidrag for å kunne fremstå som sammenhengende og meningsfulle for leseren. Her er den kognitive teorien helt sentral, og sier noe om hvordan leseren kan gjøre tekstverdener mer fyldige ut fra både generell kunnskap og personlige erfaringer. Dette er en fremstilling som bygger på skjemateori, og innebærer at vi møter andre former for skjema, gjerne kalt begrepskjema som er med på å ordne oppfattelsen vår av tilværelsen (Drangeid 2014:65). Det burde nevnes at et slikt skjema vanskelig kan dekke hele minnet vårt, da det tross alt er svært sammensatt og fleksibelt. Skjemateorien kan gi forståelse for hvordan erfaringer og kunnskaper organiseres og kalles frem når tilværelsen er som forventet, eller noe nytt inntreffer (Drangeid 2014:66). Gjennom utfylling vil leseren fylle ut mye som ikke er nevnt eksplisitt i teksten, men som h\*n fortsatt kan slutte seg til og begrunne ut fra egne skjema. Begrepskjema hjelper altså leseren til å ordne erfaringene sine, gjør tilværelsen tilstrekkelig forutsigbar og gjør det enkelt å oppfatte hva som avviker fra det man vanligvis forventer i teksten. Man kan videre snakke om skjemaforsterking eller skjemafornying (Drangeid 2014:70). Førstnevnte kan for eksempel være når leseren trekker slutninger i teksten som stemmer overens med det h\*n på forhånd visste, eller hadde sett for

seg. Et etablert skjema forsterkes på sett og vis, slik at man forstår det nye i tråd med det man allerede vet. Det er ikke dermed sagt at tekster alltid forsterker leserens forutinntatte tanker og erfaringer, da den også kan åpne opp for nye sider man kanskje ikke hadde tenkt over før. Slike brudd på norm og forventninger vil kunne føre til et behov for skjemafornying. Skjemaene som leseren er fortrolig med, vil altså til stadighet kunne utfordres, alt ettersom hvor kompleks og nytenkende teksten er.

Et annet viktig poeng Drangeid (2014:73) trekker frem er det at selv om leseren fyller ut tekstverdener, vil det ikke nødvendigvis bety at lesinga blir «en sanserik opplevelse». Dette kan for eksempel skyldes at teksten er for skjematisk, og eventuelt for generell og allmenn av karakter, at den i liten grad slipper til sanselige bilder. Motsatt kan man møte på tekster som aktiverer leserens sanselige og kroppslige minner som er lagret i det episodiske minnet vårt, og man snakker da gjerne om en tekstspeisifikk fremstilling (Drangeid 2014:73). Disse er tett knyttet til sted, tid og enkelthendelser, og blir på sett og vis viktige for leserens opplevelse av teksten. En tekstfremstilling som fremstår som mer enn bare allmenn og generell, vil nok kunne by på en rik sansing og bilder. I arbeid med litterære tekster vil dette være viktig for leserens evne til å fylle ut teksten på en effektiv måte, selv på et spinkelt grunnlag (Drangeid 2014:68). Ved utarbeiding av undervisningsopplegg vil det derfor være spesielt viktig å tenke over hvilke forkunnskaper som kreves av elevene for å kunne få mest mulig ut av teksten. Er det nok med en rask og overflatisk lesing av teksten, eller er det nødvendig med et godt forarbeid i før den dypere leseprosessen kan starte? Sistnevnte vil nok ofte være en viktig forutsetning for at elevene skal kunne gjøre verdenen mest mulig fyldig.

### **2.5.3 Leserens fordobling**

Det siste analytiske perspektivet er litterær fordobling, og er noe som oppstår når leseren forstår den spesifikke tekstfremstillingen som uttrykk for noe mer (Drangeid 2014:77). For elever flest vil det være naturlig å først rette fokuset mot hva teksten konkret handler om, men det vil som oftest være mer å hente dersom de utfordres til å utvide horisonten sin ved å gå mer i dybden av teksten. Leserens må se forbi den ytre handlingen for å kunne rette seg mot tekstens mer allmenne mening (Drangeid 2014:92). Slike ytringer og antydninger blir gjerne beskrevet indirekte, og vil derfor kunne være vanskelig for leseren å oppdage dersom h\*n ikke er vant med å lese litteratur med dobbel mening. Leserens evne og motivasjon til å koble sammen ulike deler av teksten vil også kunne være en viktig forutsetning for hvorvidt flere lag av mening oppdages. Dersom elevene behersker ulike former for lenking i teksten, vil det nok være store sjanser for at litterær fordobling kommer til syne.

For å kunne gi en bedre beskrivelse av hva fordobling egentlig er viser Drangeid til Hemingways metafor om isfjellet, som skjuler nesten hele seg under havoverflata, men har bevegelser som peker mot alt det som ligger under (Drangeid 2014:78). På samme måte vil man kunne si at fordobling vanskelig kan oppstå ved rask, overflatisk lesing, men gjerne krever at leseren finner såkalte ankringspunkt i det som er synlig i tekstoverflata. «Litterær fordobling kan beskrives som overføring fra noe konkret til noe abstrakt, til et ideinnhold eller en tematikk» (Drangeid 2014:78). Slike overføringer kjennetegner metaforer. Helt sentralt innenfor fordoblingsperspektivet er metaforbruken i tekster, både i form av begrepsmetaforer og bildemetaforer. Førstnevnte fokuserer blant annet på «måten vi oppfatter verden på og uttrykker oss på i hverdagen» (Drangeid 2014:79). Et eksempel på dette kan være uttrykket *å kaste lys over en sak*. For mange vil det være et helt vanlig uttrykk, som man kanskje bruker ubevisst uten å tenke over at det er en metafor, men de vil fortsatt kunne ha en virkning i teksten. Fordoblingsperspektivet vektlegger også bildemetaforer, som for eksempel kjennetegnes ved at de «overfører et mentalt bilde over i et annet på grunnlag av en spontant oppfattet analogi» (Drangeid 2014:81). Ved hjelp av metaforer kan man få sagt mye med få ord, samtidig de også er med på å farge leserens opplevelse av teksten ved å spille på sansene.

Hva vi som lesere kan se og ikke se, kan avgjøres av tekstens føringer, men som i de andre perspektivene spiller også leserens tidligere erfaring, litterære kompetanse og kunnskap en viktig rolle (Drangeid 2014:82). Det er ikke alltid fordobling er like opplagt i litterære tekster. I slike tilfeller vil det være avgjørende at leseren har isfjellmetaforen som en baktanke, med den tro at det kan skjule seg noe under havoverflaten til tross for vage antydninger. Hvor krevende det vil være for eleven å oppdage disse, avhenger av hvor fremhevet de er, deres fremmedhet og hvor nytenkende de er (Drangeid 2014:93). Over hundre år gamle tekster vil nok av og til kunne virke fremmede for elevene. Det stiller krav til at læreren innehar kunnskap nok om litterære tekster for å kunne tilpasse teksten og gi en god modellering.

### **3 Fremgangsmåte i den empiriske undersøkelsen**

I dette kapittelet vil jeg se på hvilke fremgangsmåter som er benyttet for innsamling av prosjektets empiriske data. Undersøkelsen vil basere seg på en kvalitativ og til dels deduktiv tilnærming. Observasjon vil kun utgjøre en liten del av datamaterialet, mens hovedvekten vil ligge på lydopptak av elevers gruppesamtaler. Andre tema jeg vil komme innom er tilgang til felten, utvelgelse av informanter og forskningsetikk. For å kunne belyse problemstillingen ser jeg det også som hensiktsmessig å gi en grundig beskrivelse av undervisningsopplegget som lå til grunn for observasjonene ute i felten, samt en presentasjon av de litterære tekstene og en begrunnelse for hvorfor jeg valgte akkurat disse. Videre vil jeg ta for meg undersøkelsens gyldighet og pålitelighet, samt gjøre meg opp noen etiske refleksjoner. Avslutningsvis vil jeg helt kort presentere fremgangsmåtene som ligger til grunn for undersøkelsens analyse.

#### **3.1 Noen begrunnelser for metodevalg**

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er en empirisk undersøkelse gjennomført i en niendeklasse på ungdomstrinnet. Undersøkelsen ble gjennomført over to klokketimer og materialet baserer seg hovedsakelig på lydopptak av to fokusgrupper med 3-4 elever per stykk. Kvalitativ forskning egner seg gjerne i undersøkelser som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres, noe som også kan være med på å gi en dypere forståelse av sosiale fenomener (Thagaard 2013:11). Sistnevnte er også en av de viktigste grunnene til at jeg følte den kvalitative metoden passet best til mitt prosjekt, hvor jeg ønsker å se på hvordan elever samtaler om litterære tekster. Dersom materialet samles inn samtidig med at læreren (forskeren) underviser, gjelder det å ta i bruk strategier som minst mulig styrer deres oppmerksomhet bort fra selve undervisningsaktiviteten man skal lede (Postholm og Moen 2009:55). Jeg har derfor valgt å benytte meg av lydopptak, da jeg tenker disse vil være mest hensiktsmessig for å kunne utforske problemstillingen min.

Ifølge Thagaard (2013:187) vil den analytiske prosessen ofte preges av at vi «skifter oppmerksomheten mellom å utforske meningsinnholdet i empirien og å innarbeide teoretiske begreper». I denne sammenhengen kan man snakke om induktiv og deduktiv tilnærming, og hvilken retning man velger kan bli avgjørende for hvilket datamateriale man sitter igjen med. Med en induktiv tilnærming som utgangspunkt vil man jobbe fra data til begreper eller utvikling av teori (Thagaard 2013:187). Som forsker er det derfor viktig at man er mest mulig åpen for det som ligger i de innsamlede dataene, noe som kan være med på å minke sjansen for at man overser temaer som kan ha relevans for undersøkelsen. Motsatt vil man også kunne

benytte seg av en deduktiv prosess, som innebærer at vi knytter begreper fra andre teoretiske bidrag til teksten som analyseres. I mitt prosjekt vil begge disse tilnærmingene kunne benyttes. Jeg tenker deduktivt i den betydning at jeg har tatt utgangspunkt i tidligere teori, og spesielt Drangeids tre analytiske perspektiver. Selv om jeg har utformet spørsmål til hver av kategoriene «navigering», «utfylling» og «fordobling», betyr det ikke nødvendigvis at jeg ikke vil være åpen for andre kombinasjoner og løsninger. Postholm (gjengitt i Christoffersen og Johannessen 2012:65) understreker det som et viktig poeng at observasjonsstudier kan være med på å belyse eksisterende teori, men også å utvikle teorien. For å kunne skape rom til det navigering, utfylling og fordobling eventuelt ikke vil kunne belyse, tenker jeg derfor også at en induktiv tilnærming vil egne seg godt.

### **3.2 Tilgang til felten**

Helt sentralt i et forskningsprosjekt er det å få adgang til det miljøet og de personene som kan tenkes å være relevant for problemstillingen (Thagaard 2013:66). Å få tilgang til informanter kan være utfordrende, og man må derfor sørge for at prosjektet er godt gjennomførbart både med hensyn til tid og masterprosjektets omfang. I denne sammenhengen tenkte jeg at det å kunne gjennomføre et slikt prosjekt i egen klasse var en unik mulighet. Wadel, C.C. & Fuglestad (2014:212-214) skiller mellom formell og reell tilgang til felten. For å kunne gjennomføre prosjektet mitt måtte jeg først og fremst få tillatelse hos rektor, i form av formell tilgang. Klassens faglærer i norskfaget måtte også gi sitt samtykke, da jeg etter planen hadde behov for å låne minst to økter på 60 minutter hver. Prosjektet mitt krevde også informantenes samtykke i form av godkjenning og underskrift av deres foresatte ettersom de alle er under 18 år gamle. Det at man som forsker har fått formell tilgang, betyr ikke nødvendigvis at man har fått reell tilgang. Reell tilgang handler blant annet om at «forskeren blir akseptert av og kommer i samhandling med dem han ønsker å studere. At forskeren klarer å «forhandle» seg frem til roller og arenaer som er gunstige for forskningen, og derav tilgang til relevant informasjon» (Andreassen 2016:198). Sistnevnte føler jeg var en realitet i mitt prosjekt, og jeg tror at mitt kjennskap til informantene ga meg flere muligheter enn begrensninger. På det tidspunktet dataene ble samlet inn kjente jeg elevene halvgodt, og jeg føler at det med tilgang er noe som utviklet seg over tid.

### **3.3 Utvelgelse av informanter**

Kvalitative metoder kjennetegnes gjerne av at de forsøker å få mye informasjon fra et begrenset antall personer (Christoffersen og Johannessen 2012:49). Thagaard (2013:60) trekker også frem det at kvalitative studier gjerne velger deltakere som har egenskaper eller



kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen, betegnet som strategisk utvalg. Jeg valgte å ta utgangspunkt i hvilke informanter som muligens ville være engasjert i samtalen, først og fremst med et visst faglig fokus. Da jeg kjente klassen fra før, ville det ikke hatt noen hensikt om jeg hadde valgt en informant som ofte forholder seg taus i samarbeidsoppgaver og gruppesamtaler. Jeg ønsket ikke å skape et skille mellom de «flinke» og «de mindre flinke» elevene. Et annet viktig poeng er det at nivådeling er et omdiskutert tema i norsk skole, hvor man gjerne skal være forsiktig med å kategorisere elevene ut fra ferdigheter og faglig nivå. Gruppene ble derfor i all hovedsak satt sammen ut fra hvilke elever jeg så for meg ville bidra til en viss grad i muntlig arbeid og samarbeidsoppgaver.

### **3.3.1 Min rolle i observasjonen**

Valg av strategier bør sees i sammenheng med hvilken situasjon læreren står i. Ettersom jeg har valgt å forske på egen klasse, vil jeg ha to roller i form av både lærer og observatør. Det at jeg har valgt å forske på egen klasse kan åpne opp for nye muligheter, samtidig som det også kan ha sine utfordringer. I undersøkelser hvor informantene er ukjent kan det nok i starten være vanskelig å se noe mønster eller noen struktur i observasjonene (Christoffersen og Johannessen 2012:62). Dette kan for eksempel være sosiale rangordninger, faglig nivå og hvorvidt elevene føler seg trygge eller usikre på læringsaktiviteten og innholdet i den. Det at jeg på forhånd kjente klassen, har nok vært til god hjelp med tanke på det praktiske rundt planleggingen av undervisningsopplegget, og da spesielt i form av gruppeinndelinger, hvordan oppgavene kunne tilpasses klassen, gruppene, og den enkelte elev, samt hvilke forventninger og krav jeg kunne stille ovenfor elevene.

#### **1.1.1 Lydopptak som hjelpemiddel**

Bruk av lydopptaker passet spesielt godt i mitt prosjekt, først og fremst fordi det vil kunne gi meg rom til å kombinere rollen som lærer og forsker uten at det går på bekostning av enten undervisningen, eller prosjektet mitt. Slik vil jeg som forsker kunne bli litt frigjort til å bruke sansene mine og fange opp situasjonen og de ikke-verbale handlingene i settingene (Postholm 2005:62). Selv om noe av teorien som ligger til grunn for prosjektet mitt gir retning for observasjonen, betyr det likevel ikke at jeg er bundet til forhåndsbestemte kategorier. Skulle det dukke opp noe jeg på forhånd ikke hadde sett for meg i gruppesamtalene, tenker jeg at lydopptakene vil skape rom for å fange opp disse poengene. En av utfordringene jeg kan se for meg ved bruk av lydopptaker i klasserommet, er det at elevene ikke er vant til å bli tatt opp på opptak. Postholm og Moen (2009:60) trekker frem viktigheten av at elevene blir gjort kjent med slikt utstyr på forhånd, sånn at fokuset kan ligge på læringsaktivitetene fremfor det

tekniske utstyret i klasserommet. Jeg vil derfor utføre noen prøveopptak hvor jeg undersøker hvordan bakgrunnsstøy og stemmebruk påvirker kvaliteten på opptaket.

### **3.4 Forskningsetikk**

Prosjektet mitt er meldt inn til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapeleg Datatjeneste). Et prosjekt er meldepliktig dersom «(1) prosjektet omfatter behandling av personopplysninger og (2) opplysningene helt eller delvis lagres elektronisk (Christoffersen og Johannessen 2012:43). Etersom kvalitative studier gjerne har en direkte og nær kontakt mellom forsker og de personene forskeren studerer, vil man også være nødt til å ta stilling til en rekke etiske dilemma og overveielser i hele prosessen. Forskeren må ta mange hensyn, og de viktigste omhandler hvorvidt man behandler og bevarer informantens autonomi, tillit og ikke minst personopplysninger som har blitt gitt til forskeren og selve forskningsprosjektet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utformet særskilte etiske retningslinjer, som definerer forskerens forhold til deltakerne. Disse kan sammenfattes i tre punkter: «(1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, (2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og (3) forskerens ansvar for å unngå skade» (Christoffersen og Johannessen 2012:41). Jeg vil i det følgende gå punktvis gjennom disse ved å koble de opp mot mitt prosjekt og diskutere rundt hvilke hensyn man må ta, og hvilke etiske dilemmaer de kan skape.

#### **3.4.1 Samtykke**

Alle elevene fikk tilbud om å delta i prosjektet mitt. Jeg var tydelig på at det å delta var helt frivillig, men at alle elevene måtte delta i selve undervisningsopplegget uavhengig om de kom på en av gruppene med lydopptak eller ikke. Elevene fikk tidlig informasjon om prosjektet, og fikk derfor god tid til å bestemme seg for om dette var noe de kunne tenke seg å delta på. I mellomtiden utformet jeg samtykkeskjema til elevene og deres foresatte. Av erfaring vet jeg at slike prosesser kan ta tid, og jeg valgte derfor å sende disse med elevene hjem fire uker før innsamlingen av dataen skulle finne sted. Ute i felten gikk ikke ting helt som planlagt. Helt i starten av økta som empirien skulle basere seg på trakk tre av fire elever seg på den ene fokusgruppen. Et av de viktigste prinsippene ved forskningsetikk er informantenes samtykke, og det at de kan trekke seg når som helst i forskningsprosessen. Dersom sistnevnte skulle blitt en realitet er det viktig at man viser hensyn og forståelse. Jeg gjorde derfor en rask endring av gruppene, for å unngå at de som valgte å trekke seg skulle føle noen form for ubehag.

### **3.4.2 Konfidensialitet**

Det er et forskningsetisk prinsipp at all informasjon som formidles fra forskning er taushetsbelagt, og skal derfor også være anonymisert, i den forstand at det ikke skal være mulig å identifisere informantene som har vært med i undersøkelsen (Christoffersen og Johannessen 2012:74). I mitt prosjekt vil jeg bruke pseudonymer i analysedelen, slik at alle deltakerne er anonymisert når resultatene av undersøkelsen presenteres. Utover dette vil alle lydopptak lagres på egen datamaskin, som kun jeg har tilgang til. Informantenes navn vil ikke bli brukt i selve transkriberingen. Alle dataene vil slettes i etterkant av prosjektet.

### **3.4.3 Konsekvenser av å delta i prosjektet**

Informantene har hele veien vært i fokus i mitt prosjekt, og det var spesielt viktig for meg å tenke på hvilke konsekvenser undersøkelsen kunne ha for deltakerne. De forskningsetiske retningslinjene legger vekt på at «forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger» (Thagaard 2013:30). Respekt er her et viktig nøkkelord, og i mitt prosjekt fikk jeg blant annet erfart dette i sammenheng med informantene som trakk seg. Thagaard (2013:30) foreslår også en fremgangsmåte hvor man kan se for seg en gjensidighet mellom hva deltakerne gir av informasjon, og hva de får igjen for å være med på undersøkelsen. Flere av informantene har i etterkant av feltarbeidet vist stor interesse for å få se på det ferdige resultatet av undersøkelsen, og jeg tenker det kunne vært en form for gjensidighet mellom meg som forsker og deltakerne dersom de fikk muligheten til dette. Videre har det også vært viktig for meg å understreke at deltakelsen er frivillig, og at det ikke vil få noen konsekvens dersom de trekker seg før prosjektets frist utgår. Med tanke på informantenes alder gjorde jeg det også helt klart at det heller ikke ville påvirke deres vurdering i faget på noen som helst måte.

## **3.5 Gjennomføring av den empiriske undersøkelsen**

Ute i felten har jeg holdt to undervisningsøkter på 60 minutter, hvor den første var en innføringsøkt. Sistnevnte hadde som mål å sette i gang elevenes tankeprosesser rundt det å ta i bruk utfylling og fordobling, ettersom jeg på forhånd var litt usikker på elevenes ferdigheter og bakgrunnskunnskaper. Analysen min vil hovedsakelig bygge på datamateriale fra den siste undervisningsøkten, hvor også lydopptaker ble tatt i bruk for å samle inn materialet. Før jeg gir en nærmere beskrivelse av undervisningsøktene vil jeg først si litt mer om hvorfor jeg valgte akkurat de skjønntekstene jeg gjorde.

### 3.5.1 Tekstutvalg

Et viktig spørsmål i arbeid med litteratur i skolen er hvilke tekster elevene skal lese. Tradisjonelt har skolens kanon gjerne avgjort hvilke tekster som blir lest i skolen, og er nok fortsatt gjeldende i mange skoler (Drangeid 2014:116). Læreplanverket LK06 sine generelle beskrivelser av litteratur gir hver enkelt lærer stor handlingsfrihet i forhold til tekstutvalg. Under språk, litteratur og kultur etter 10. trinn heter det blant annet at eleven skal kunne «presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur» (Kunnskapsdepartementet 2013:9). Kompetansemålet legger vekt på at undervisningen burde romme både eldre og nyere tekster. Det vil altså være opp til hver enkelt lærer og skole å avgjøre hva som blir sett på som sentrale tekster. Videre er det viktig at læreren tenker nøye over hvilken kompetanse og bakgrunnskunnskap teksten(e) krever på forhånd, samt hvilke sider av elevenes litterære ferdigheter den kan være med på å øve og videreutvikle.

Alexander Kiellands novelle «Karen» som ble utgitt i 1882, danner grunnlaget for undervisningsøkten hvor jeg skal samle inn prosjektets empiri. «Karen» er en tekst med en rik metaforbruk og med mye å gripe fatt i. Dette stiller selvfølgelig krav til både lærerens og elevenes kompetanse og bakgrunnskunnskaper, og spesielt til deres evne til å overføre metaforiske og lenke ulike tekstverdener sammen. I forkant av undervisningsøkten så jeg for meg at novella kunne fungere i klassen, med den forutsetning at elevene fikk en grundig innføringsøkt med utgangspunkt i «Haren og skilpadden» fra Æsops fabler. «Haren og skilpadden» er en tekst jeg tenker passer godt som forarbeid til «Karen», da de begge vil kunne være med på aktivere og bearbeide elevenes mentale tekstverdener. Det kan også nevnes at elevene arbeidet med analyse og tolkning av noveller og andre sjangre i starten av denne terminen, men hovedsakelig i form av skriftlig arbeid. Ifølge deres faglærer har også den tidligere litteraturundervisningen fokusert på en kombinasjon av lærerstyrt, eksplisitt undervisning med en gradvis utløsning av ansvar over mot elevstyring (Drangeid 2014:104). Jeg tenkte derfor at den litterære samtalen ville kunne være en fin videreføring av dette arbeidet, hvor elevene også får trening i å uttrykke sine tanker og meninger muntlig i samarbeid med sine medelever. Etersom jeg ikke hadde full innsikt i elevenes kompetanse og ferdigheter innenfor arbeid med litterære tekster, var jeg ikke helt sikker på hvordan en tekst som «Karen» ville fungere i klassen. Flere av mine kolleger delte sine erfaringer rundt arbeid med teksten, og ga inntrykk av at det var en tekst de helst brukte på tiendetrinn. Jeg valgte likevel å ta en sjans, i den tro at elevene ville sitte igjen med noe læringsutbytte. I etterkant

av undersøkelsen viste det seg at teksten ble for krevende for mange av elevene. Dette kan skyldes både det at jeg på forhånd ikke kjente godt nok til elevenes kompetanse innenfor tekstanalyse, i tillegg til at forarbeidet kanskje kunne vært grundigere. Det betyr ikke at datamaterialet til fokusgruppene ikke er gyldig, eller brukbart for å kunne belyse prosjektets problemstilling. Det å kunne gjøre seg slike erfaringer og refleksjoner i etterkant av undervisningen er en viktig del av lærerrollen, og jeg tenker det vil kunne være til god hjelp dersom jeg ønsker å ta i bruk «Karen» i senere undervisning. Jeg vil i det følgende gi en oversikt over hva som ble gjort, og hva som var tanken bak introduksjonsøkta og økta hvor «Karen» var utgangspunktet.

### **3.5.2 Økt 1 – introduksjon på 60 minutter**

I den første økta skulle elevene jobbe med Æsops fabel «Haren og skilpadden» (Ragde 2015). Jeg tenkte at dette var en tekst som passet som en forberedelse til novellen «Karen». I likhet med «Karen» åpner fabelen «Haren og skilpadden» også opp for gode tolkningsmuligheter. Hovedfokuset i den første økta var en filosofisk samtale om teksten, mens undervisningsøkten som tok for seg Kiellands novelle baserte seg på en litterær samtale i mindre grupper.

Jeg ønsket på forhånd å gjøre oppleggene i de to undervisningsøktene mest mulig lik, med den tanken at innføringsøkta kunne gjøre elevene beredt til å jobbe mer selvstendig med novella «Karen». Begge øktene startet med en felles samtale som inngang til teksten i håp om å få med flest mulig av elevene. Det som kjennetegner undervisningens videre gang var det Drangeid (2014:104) kaller for en gradvis utløsning av ansvaret, hvor man har gode muligheter for å kombinere lærerstyrt, eksplisitt strategiundervisning med mer elevstyrt undervisning. Elevene fikk muligheten til å utforske og gå i dybden av teksten på egenhånd i grupper, men med noen styringer fra læreren sin side i form av små oppsummeringsstopp underveis i samtalen deres. I prosjektet mitt var det spesielt viktig for meg at ikke undervisningsopplegget skulle bli for styrende ovenfor elevene, men jeg så det som nødvendig med noe støtte underveis, og spesielt med tanke på de elevene som følte seg usikre på analyse og tolkning av tekster. Spørsmålene som ble stilt i samtalen om «Haren og skilpadden» var av en mer filosofisk art enn de som ble stilt i forbindelse med «Karen», og gikk særlig på det Anne-Kari Skarðhamar (2011:81) kaller for overførings- og aktualiseringsspørsmål. I siste delen av økta ba jeg elevene om å søke opp noen begreper og vanskelige ord i teksten. Det var for eksempel ord som kro, omegn, kaffepunsjer, myr og lignende. På grunn av språk, kultur, samfunnets organisering og lignende vil muligens «Karen» fremstå som tidsmessig fjernere enn Æsops fabel. På forhånd var jeg spent på om

elevene ville merke til for eksempel «den blå hvergarnskjolen som var blitt for trang», da de mest avslørende ordene og setningene ikke ble vektlagt i arbeidet med begrepsavklaringer. Etter ordene var avklart lyttet vi til lydbokversjonen av «Karen», da jeg tenkte det kunne være motiverende for flere av elevene at de fikk den i skriftlig og muntlig versjon, samtidig som de kunne lytte til at historien ble fortalt. Timen ble rundet av med en liten oppsummering av det vi hadde arbeidet i timen, samt elevenes umiddelbare spørsmål og kommentarer til «Karen». Elevene fikk beskjed om å lese novella en gang til før neste økt.

### 3.5.3 Økt 2 – Arbeid med «Karen» på 60 minutter

I den andre økta var hovedfokuset på «Karen». Dette er en tekst hvor elevene i stor grad vil ha nytte av en god «navigering», «utfylling» og «fordobling», blant annet for å kunne se noen av de viktigste poengene. Aller først ba jeg elevene om «snakke seg gjennom «Karen», fra begynnelse til slutt», da jeg så for meg kunne være en fin måte å bevege seg inn i teksten på. Ting gikk ikke helt etter planen. Ettersom store deler av gruppa hadde allerede glemt det vi hadde lest sist, måtte jeg plassere de elevene det gjaldt i egne grupper slik at de fikk lest teksten en gang til. Omorganiseringen og gruppebyttene på starten av økta tok lengre tid enn jeg på forhånd hadde sett for meg. En av fordelene ved det at jeg forsket på egen klasse, var det at jeg kunne strekke økta litt lengre med en avtale om at elevene fikk kompensert noe av friminuttet senere.

Spørsmålet jeg stadig måtte ta hensyn til i planleggingen av undervisningsopplegget var i hvor stor grad jeg ønsket å styre samtalen til elevene. Problemstillingen min ønsker å se på hvordan elever samtaler om litteratur, og det var derfor viktig for meg at elevene fikk rom nok til å oppdage ting på egenhånd. Modellering er likevel viktig i arbeid med litteratur, og noen grupper vil nok trenge det mer enn andre for å bevege seg fremover i teksten, spesielt i møte med en ny og ukjent tekst, som kanskje krever en spesiell måte å navigere på. De tre neste spørsmålene jeg valgte å stille underveis i økta ble utformet med fokus på de teoretiske perspektivene Drangeid skisserer i sin bok *Litterær analyse og undervisning*, og danner slikt sett noe av grunnlaget for elevenes analyse av teksten. Det er ikke sikkert elevenes analyser vil romme alle perspektivene, da spørsmålene er stilt slik at de åpner opp for flere svar og tolkningsmuligheter. Man kan så stille spørsmålet om akkurat denne typen analyse er å foretrekke fremfor andre? Et viktig poeng er det at «analysen bygger opp under lærerens faglighet», som igjen kan være med på å øke sjansene for at selve undervisningen ikke bare blir et handlingsreferat, eller spørsmål som ikke tar tak i det viktigste innholdet i teksten (Drangeid 2014:11). Det at man skulle unngå en slags spørsmål-svar-sekvens i elevenes samtaler var viktig for meg, og ble derfor vektlagt i utarbeidingen av

undervisningsoppleggene. Jeg kom til slutt frem til at jeg ønsket å forsøke en analysemodell inspirert av Drangeids tankegang, hvor fokuset først og fremst rettes mot navigering, fordobling og utfylling. Jeg vil i det følgende se nærmere på hvilke spørsmål jeg valgte å stille elevene:

<b>Navigering</b>	<b>Utfylling</b>	<b>Fordobling</b>
Hva kan dere si om kronologien? Hvem snakker og hvem ser? Annet?	Hva kan dere si om den verdenen, eller det samfunnet der handlingen utspiller seg i?	Finner dere noe som kan bety noe annet enn det som blir sagt uttrykkelig – som i eksempelet med fabelen om «Haren og Skilpadden»?

Tanken bak å skissere spørsmål til hver av kategoriene navigering, fordobling og utfylling var at de skulle gi elevene støtte og veiledning i arbeidet med teksten, uten at de ble for styrende. Vi hadde sammenlagt fire stopp underveis i økta, hvor de ulike gruppene fikk i oppgave å presentere i plenum hva de hadde diskutert. Som lærer vil man da få god mulighet til å støtte elevenes tolkning og tanker om teksten, slik at forståelsen kan korrigeres eller utdypes. Det viktige vil være å passe på at det ikke blir lærerens stemme og tolkninger som dominerer i samtalen. Ved å legge inn noen fellesoppsummeringer i gruppesamtalene vil også gruppene få muligheten til å hente inspirasjon, samt oppdage nye ting som kan være både oppklarende, eller kanskje endre på det bildet de allerede har dannet seg om teksten. Elevene ble oppfordret til å vise til konkrete eksempler i teksten for å underbygge tanker og oppfatninger. Avslutningsvis oppsummerte vi novella i fellesskap, blant annet for å samle noen løse tråder, se om det var noe nytt som hadde dukket opp, og hvorvidt elevene hadde forstått tekstens helhet. Her ble kun de viktigste poengene trukket frem, først og fremst på grunn av tiden gikk ifra oss på slutten av økta, men også for å unngå at elevene følte at teksten ble «overanalysert», og at det ikke lengre var rom for noen undring og spørsmål. Det siste kvarteret av økta var egentlig satt av til å diskutere følgende spørsmål: «Hvordan kunne man tenkt seg en moderne versjon av Karen-fortellingen? Diskuter i gruppa». Da vi allerede var på overtid så jeg meg nødt til å hoppe over dette punktet. Det hadde vært et spennende spørsmål å ta fatt i, da det også kunne tatt tak i elevenes holdninger ovenfor eldre tekster i undervisningen, samtidig som man kunne fått et større innblikk i elevenes tanker, holdninger og utfordringer i møtet med slike tekster. Elevenes evne til innlevelse er også et annet stikkord her. Drangeid (2014:143) diskuterer også hvilken betydning den historiske avstanden

har å si for lesinga av «Karen», og dette er et viktig spørsmål alle lærere burde være bevisst ved bruk av eldre litterære verk i undervisningen.

#### **3.5.4 «Karen» i dag**

Den siste oppgaven jeg hadde forberedt til undervisningsøkten gikk ut på at elevene skulle tenke seg til hvordan novella «Karen» ville sett ut i en 2017-versjon. Av tidsmessige årsaker ble det ikke tid til denne oppgaven, men jeg tror det hadde vært en passende avslutning i arbeidet med novella. Etter å ha analysert alle elevsamtalene, kan det virke som om at elevene i stor grad baserte sine tolkninger basert på tidligere erfaringer og kunnskaper. Disse ville nok også spilt en viktig rolle dersom de skulle ha diskutert hvordan historien ville utspilt seg i dagens samfunn. En slik oppgave stiller også krav til at elevene i større grad lever seg inn i historien. I denne sammenhengen kan Skarðhamars overføringsspørsmål eller aktualiseringsspørsmål være til hjelp for å knytte en forbindelse mellom fiksjonen og virkeligheten (Skarðhamar 2011:83). Spørsmål som «hvordan tror du Karen ville utspilt seg i dagens samfunn?» og «hva tror du kunne ha vært virkelig, og hva kunne ikke ha vært det?» ser jeg for meg kunne vært interessante og stilt til elevene.

### **3.6 Et nærmere blikk på Kiellands novelle «Karen»**

I denne delen ønsker jeg å se nærmere på «Karen». Da det er en tekst med begrenset omfang, vil jeg ikke referere til års- og sidetall videre i denne oppgaven. Jeg ønsker i denne delen å se på hva som er viktig for elevene å oppfatte i teksten. Drangeid (2014:11) påpeker at «lærerens forståelse av tekstens muligheter burde legge grunnlaget for undervisning som eleven kan oppleve som relevant». Dette forutsetter selvfølgelig også at læreren har tenkt igjennom hvilke deler av teksten som kan oppleves som ekstra utfordrende for elevene, og hvilke spørsmål som kan veilede elevene videre dersom de står fast og ikke kommer seg videre i tolkningsarbeidet av teksten. En større bevissthet og kunnskaper omkring er viktig for at læreren skal kunne velge riktig bok, eller tekst til elevene, samtidig som det også kan hjelpe med å tilpasse arbeidsoppgavene og de læringsmålene som ligger til grunn for undervisningen. På et teoriplan kan det være interessant å se hvilken betydning navigering, utfylling og fordobling har å si for elevenes forståelse av en tekst. Jeg vil i det følgende se nærmere på noen av de viktigste trekkene ved «Karen», og gjøre meg opp noen tanker om noen av de ting det kan tenkes at elevene vil legge merke til.

#### **3.6.1 Navigering som et viktig utgangspunkt**

«Karen» er en novelle med noe utradisjonell begynnelse «det var en gang», og en formanende avslutning i form av at leseren skal lære av Karen sin historie. Videre er det vanlig at man



merker seg det Drangeid (2014:51) omtaler som verdensbyggende element og handlingsdrivende element. Vi blir ikke presentert for et konkret tidsaspekt i novella, men det er likevel ganske tydelig at vi ikke befinner oss i nåtida. Det at et ektepar driver en kro sammen, hvor servitrisen Karen arbeider og bor var nok mer vanlig på denne tiden. Andre observasjoner elevene også kan gjøre seg er ting som blir beskrevet når vi er til stede i kroa, hvor det blant annet blir nevnt ting som kaffepunsjer, parafinlamper, sodavann, 63 øre, vadmelskopper også videre. Et annet viktig poeng elevene kan merke seg er det at datidas postmann reiste rundt med hest og vogn, og overrakte gjerne posten direkte til mottakeren. Ikke nok med det, hans uniform var også prydet av «den lange, rike kappe av kongen av Danmarks praktfulle røde klede». Flere av eksemplene ovenfor vil kunne hjelpe elevene til å si noe om hvilken tid vi befinner oss i, og på hvilket sted, eller samfunn handlinga finner sted.

Det at elevene klarer å skille mellom «hvem som ser» og «hvem som snakker» er også en viktig del av navigeringen i en tekst. Det kan ofte være vanskelig for elevene å skille mellom fokalisering og fortellerstemmen i en tekst. I «Karen» er ikke «sansingssenteret» bundet til bare en person, og i stor grad på et bestemt punkt i det fiktive universet utenfor personene, gjerne omtalt som ekstern fokalisering. Det kan derfor være interessant for elevene å se på hvilken effekt dette får. Kielland styrer og avgrenser hvilken informasjon både leseren og de fiktive personene har tilgang til, og gjennom hvem vi opplever de ulike situasjonene (Drangeid 2014:138). Store deler av historien fortelles gjennom en potensielt «allvitende» tredjepersonsforteller, som kan velge hvorvidt man har mulighet til å se inn i alle personer, eller om noe skal holdes skjult. I de scene hvor vi opplever hovedkarakteren Karen, fokuseres det hovedsakelig på ytre beskrivelser, i form av hvordan andre ser på henne. Vi får ikke høre mye om tankene hennes, og det blir derfor i stor grad opp til elevene å tenke seg til hvordan hun er som person. Dersom elevene ser sidestillingen av Karen og haren, som jeg også vil komme nærmere inn på under fordobling, vil de kanskje kunne si enda mer om Karen som person. I novellen blir hun for eksempel beskrevet med harelignende trekk: «det lille fine hodet holdt hun stivt og stille». Vi møter også på et frampek i novella, og det vil kunne gi elevene følelsen av at noe er i vente: «Bakenfor Krarup Kro lå torvmyren mørk med sorte torvskur og dype farlige hull».

### **3.6.2 Viktigheten av en effektiv og god utfylling**

Drangeid (2014:143) argumenterer blant annet for at «Karen» er ei novelle som aktiverer rask utfylling og fortolkningstrang med dyp lesing. Det er flere steder i novella at enkelte ting kun antydes, og det vil derfor være viktig at elevene lenker sammen verdenene underveis i lesinga.

Her vil vinden ha en viktig funksjon, da den fører leseren mellom de ulike handlingsbruddene, og sørger for sammenheng mellom de ulike parallelle historiene. Man kan derfor si at vinden er et viktig element, som fører til koherens i Karen-historien. Selv om leseren blir tatt med på vindens ferd, ender den opp på Krarup kro igjen, hvor h\*n etter tid og stunder vil føle seg kjent. Virkemiddelet besjeling er fremtredende i form av at vinden ikke bare er naturskildringer, men den er også med på å forsterke karaktertrekk og handlinger hos noen av personene vi møter på i historien. I likhet med vinden som trekker i postvogna, har også postføreren hastverk med å komme seg til Krarup kro: «Det var dog et fandens jag han alltid har for å komme til Krarup Kro». Sistnevnte vil sannsynligvis ikke gi helt mening for elevene i det de lesere det, men jo flere antydninger de får i retning av Karen og postføreren, jo enklere vil det bli for elevene å oppfatte at de hadde et forhold. Videre vil kanskje noen av elevene også kunne trekke slutninger om at Karen muligens er gravid, og da vil «Hennes blå hvergarnskjole var blitt for trang for henne» gi mening. Jo flere antydninger og brudd elevene klarer å lenke sammen, jo større forståelse vil de kunne få av teksten.

Miljøet i kroa gir oss en oversikt over de ulike gjestene. Her antydes bare deres karaktertrekk, og det blir derfor leserens jobb å fylle ut det som mangler ut fra kjennskap til relevante begrepskjema (Drangeid 2014:139). Kromannens kone blir for eksempel beskrevet som følger: «for kromannens kone gikk nesten alltid omkring og lette etter sine nøkler». Denne antydningen kan bety flere ting, men det kan tenkes at hun er vimsete, eller rett og slett begynner å bli glemsk. Et annet eksempel er også følgende: «Kromannens kone var aldeles fortvilet; hun hadde visstnok ganske uformodet funnet nøklene; men straks derpå mistet sakførerens brev, og nu stod hele kroen i det frykteligste røre». At personer har ulik stand og stilling kommer også frem (Drangeid 2014:139). Karen er oppvarterske på en kro, men blir likevel beskrevet på en slik måte at hun ikke direkte blir sett ned på. I flere tilfeller blir det derimot pekt på hvilket ansvar hun har på kroa, og at det er viktig at hun er der og holder orden på ting.

### **3.6.3 Å lese dobbel betydning i «Karen»**

I «Karen» finner vi tydelige ankre som lenker verdener sammen (Drangeid 2014:142). Dersom elevene fanger opp noen av likhetsrelasjonene mellom vinden, postføreren og reven, og mellom haren og Karen, vil de være på god vei i arbeid med fordoblingsspørsmål. Helt sentralt er metaforen hvor mennesker er dyr. Et eksempel på det er når Karen og haren sidestilles. Det er ikke bare situasjonen de begge to befinner seg i som sammenlignes, men også skildringene av Karen kan minne om en hare: «det lille fine hodet holdt hun stivt og

stille». Et annet eksempel som tydeliggjør dette er i den scenen hvor Karen får vite at postføreren er gift og har to barn. «Karen slapp teskjeene og gikk ut... Hennes øyne stod stive i mørket, hun tok seg til hodet, hun tok seg til sitt bryst, - hun stønnet, hun forstod ikke, - hun forstod ikke-». Dersom elevene har fanget opp parallellen mellom Karen og haren, vil nok historien om haren gi større mening, spesielt i de scenene hvor vi befinner oss bak huset ved torvmyra: «Haren skvatt opp, den hadde hørt et plask. Den for av sted som om den var gal, i lange hopp; snart sammentrukket med benene innunder seg og ryggen krum, snart utstrakt, utrolig lang – som et flyvende trekkspill – hoppet den av sted over lyngen». Like etter kobles denne også opp mot den parallelle historien om haren og reven. «Men i gresstripen lå reven ganske flat og lurte, og haren hoppet på letten fot over lyngen».

### **3.7 Noen siste betraktninger og refleksjoner**

Det at jeg på forhånd hadde opprettet en relasjon til informantene mine, er ikke nødvendigvis en ulempe, men heller ikke uproblematisk. På bakgrunn av den empiriske undersøkelsens begrensning og tidsaspektet så jeg det likevel som mest hensiktsmessig for dette prosjektet. Jeg ønsket at prosjektet mitt skulle finne sted i en mest mulig naturlig setting, slik at elevene forhåpentligvis ville fokusere på undervisningen fremfor konteksten rundt den og ikke minst det tekniske utstyret. Tanken ved dette var også at jeg skulle få så reelle data som mulig. Nå kan det selvfølgelig tenkes at jeg som lærer gjør ting på en litt annen måte enn det elevenes faglærer i norsk vanligvis gjør, men da elevene kjenner mine holdninger, regler og fremgangsmåter fra andre fag, vil det kanskje ikke ha så mye å si.

Reliabilitet og validitet er to begreper som kan være med på å si noe om forskningens troverdighet. Reliabilitet handler blant annet om forskningens pålitelighet i form av utførelse, mens validitet sier noe om hvilken gyldighet de tolkningene undersøkelsen fører til har (Thagaard 2013:194). I prosjektet mitt vil spørsmålet om reliabilitet rette seg særlig mot det at jeg valgte å forske på egen arbeidsplass. Det at jeg hadde en nær relasjon til informantene kan ha ført til mer åpenhet fra deres side. Det vil også være viktig for meg å stille spørsmålet om hvilken betydning den nære relasjonen vil ha å si for de dataene jeg får. I denne sammenhengen kan man snakke om undersøkelsens validitet, og hvorvidt dataene og resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten jeg har studert. Her vil også forskerens posisjon i miljøet som studerer være av betydning, men da jeg tidligere har gitt en nøye beskrivelse av fremgangsmåten min i forhold til dette, vil man kunne vurdere analysens tolkninger i lys av det.

### 3.8 Tilnærming til analysen

Som tidligere nevnt vil prosjektet mitt ta utgangspunkt i en deduktiv tilnærming for å utforske meningsinnholdet i datamaterialet. Ettersom jeg ønsker å ha fokus på hvilke temaer som er representert i datamaterialet, vil analysen min også være basert på en temasentrert tilnærming. Et annet alternativ er en personsentrert tilnærming, som fokuserer på de personene som analyseres (Thagaard 2013:157). I prosjektet mitt er det ikke nødvendigvis viktig *hvem* som sier hva, men heller *hva* som blir sagt i elevenes samtaler. Tematikken i elevenes samtaler blir altså det viktigste, med en deduktiv tilnærming som utgangspunkt idet jeg tar fatt på datamaterialet. Personene er selvsagt også viktige, men det er temaene de samtaler om som vil være hovedfokuset mitt. For å kunne analysere det empiriske datamaterialet har jeg latt meg inspirere av det Thagaard (2013:157) skissering av en «kategoribasert analyse». Aller først i analysen vil jeg ta for meg transkripsjonene, kort fortalt med fokus på koding av data og klassifisering i kategorier. Den overordnede problemstillingen min: «Hvordan samtaler elever om litteratur?», samt forskningsspørsmålet «Hvordan kan man ta i bruk de enkelte begrepene navigering, utfylling og fordobling for å kunne beskrive hvordan elever samtaler om en skjønnlitterær tekst?», vil være utgangspunktet mitt for kategoriene i analysen. Analysen vil også ta for seg den viktigste handlingen elevene trekker frem fra novella. Til slutt vil jeg identifisere kategoriene, og se om jeg kan finne noen mønstre og tolke disse.

## 4 Analyse av elevenes samtaler

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene mine fra den empiriske undersøkelsen.

Datamaterialet bygger på transkriberingen av elevenes samtaler om teksten «Karen». Jeg vil ta utgangspunkt i en temabasert tilnærming når jeg skal se nærmere på transkriberingene fra de to fokusgruppene. Videre vil en deduktiv tilnærming ligge til grunn for å presentere funnene, og dette fordi fokuset vil ligge på begrepene navigering, utfylling og fordobling, og i hvor stor grad disse kan gjenkjennes i samtalene. Jeg vil benytte meg av utdrag fra samtalene, slik at de kan være med på å tydeliggjøre konteksten rundt det som kommer frem i samtalene. Analysen vil fremstilles kronologisk, og jeg vil derfor følge undervisningens gang.

Avslutningsvis vil jeg se nærmere på andre interessante funn som utover de analytiske begrepene, samt se litt på den litterære samtalen som arbeidsmetode.

### 4.1 Innledende oppgave for å nærme seg teksten

Den første oppgaven som gikk ut på at elevene skulle snakke seg gjennom «Karen» fra begynnelse til slutt, ga gruppene muligheten til å utforske teksten uten for mange føringer. Allerede i denne delen av samtalen kom det frem en rekke interessante observasjoner hos begge gruppene, og en fellesnevner her var blant annet det at de konsentrerte seg om hvem de møtte på, hvor de befant seg og noen av de viktigste hendelsene. I undersøkelser hvor man har flere analyseenheter, vil det være særlig spennende å se på forskjellene og likhetene mellom de ulike gruppene. Det interessante i denne sammenhengen er fortsatt temaene som blir tatt opp, og ikke nødvendigvis *hvem* som snakker. Jeg vil i det følgende se nærmere på noen utdrag fra hver av de to gruppene, hvor utfyllingen av teksten står i fokus. Begge utdragene er hentet fra de to første minuttene av samtalene.

#### **Fokusgruppe 1:**

*Pia: Men hun tok selvmord til slutt, gjorde hun ikke?*

*Knut: Det ligger nå veldig i mellom linjene, så man vet jo egentlig ikke.*

*Pia: Men jeg tror hun tok selvmord.*

*Knut: Ja, ganske stor sjans.*

*Pia: Ja, for det sto liksom, at det manglet henne og slikt.*

*Knut: Ja, også begynner reven å tenke på hvorfor kom det plasket, hva var grunnen til det?*

Knut: *Kan godt hende at det er postmannen som tenker hvorfor hun gjorde det.*

Pia: (sukker litt) *Han var en skikkelig fæl fyr da.*

Pia: *Det må jo være noe sånt da, at de har hatt et forhold av noe slag.*

## **Fokusgruppe 2:**

Sofie: *Men døde hun? Jeg skjønte ikke.*

Marius: *Hun tok selvmord til slutt.*

Sofie: *«Lenge stod den med hodet opp, bakkroppen senket og den store buskede hale gjemt i lyngen, og den begynte å tenke over.....» Ja, for nå snakker de om harer som blir klokere, og rever som blir dummere, eller rever som blir smartere, eller, jeg skjønner ikke...*

Karl: *Det står at: «Haren skvatt opp, den hadde hørt et plask. Den főr av sted som om den var gal, i lange hopp...». Så noe må ha skjedd.*

Sofie: *Og det her da: «og da manglet det to grå forundrede grå øyne i Krarup Kro».*

Sofie: *Men hør nå «ingen kunne forstå det, unntatt Anders postkar – og en til». Men hvorfor forsto han Anders postkar det?*

Karl: *Jeg vet ikke.*

Sofie: *Men hva var det han skjønte? Jeg forsto ikke den her teksten i det hele tatt.*

Marius: *Han hørte jo et plask, så hun hoppa vel opp i dammen?*

Sofie: *Ja, også drukna hun.*

Marius: *Ja, hun tok selvmord.*

Sofie: *Ja, men hvorfor?*

Sofie: *Og jeg skjønte meg ikke helt på han Anders postkar.*

Sofie: *Han var skikkelig spess*

Noe som gikk igjen hos begge gruppene var spørsmålet om hvorvidt hovedkarakteren Karen begikk selvmord, eller ikke, og i så fall hva årsakene til dette kunne være. Begge gruppene

pekte på den scenen hvor haren hørte et plask, med noe ulik tolkning av hva det kunne bety. Fokusgruppe 2 har for eksempel tolket det slik at reven også hørte et plask, og at selve plasket skyldtes at Karen hoppa i det de oppfatter som en dam. Videre i novella kan man lese: «Reven stakk den spisse snute opp og stirret forbauset etter haren. Den hadde ikke hørt noe plask». På sett og vis er nok ikke plasket den beste begrunnelsen for å si at Karen tok sitt eget liv. Sofie begrunner det videre med følgende henvisning til novella: «*og da manglet det to grå forundrede grå øyne i Krarup Kro*». Dette er helt sentrale observasjoner, som vil kunne danne et viktig grunnlag for det videre tolkningsarbeidet. En ting fokusgruppe 2 slet litt med var det at de ikke klarte å skille mellom Anders postkar og postføreren i den første delen av samtalen. Sistnevnte var nok med på å forvirre gruppa litt, og gjorde det ikke like enkelt for dem å peke på noen konkrete årsaker til at Karen skulle ha tatt sitt eget liv. Fokusgruppe 1 har allerede skapt forbindelser mellom noen av tekstverdenene. De peker blant annet på det at Karen og postføreren mest sannsynlig har hatt et forhold, og anklager han på sett og vis for å være medskyldig ved å si «han var en skikkelig fæl fyr da». Med tid og stunder fastslår også fokusgruppe 1 at Karen tok sitt eget liv i myra bak Krarup kro. De viser til konkrete eksempler for å underbygge sine begrunnelser:

Pia: *Hun tok selvmord i myra.*

Pia: «*Bakenfor Krarup Kro lå torvmyren mørk med sorte torvskur og dype farlige hull. Og innimellom lyngtuene buktet det seg en stripe av gress, som om det kunne være en vei; men det var ingen vei, for den stanset like i kanten av en torvgrav, som var større enn de andre og dypere også*».

Knut: *Også står det her: «I halvlyset buktet den lille gresstripe seg mellom lyngen, som om det kunne være en vei; men det var ingen vei, ingen måtte tro det var noen vei, for den førte like i kanten av den store torvgrav. Haren skvatt opp, den hadde hørt et plask».*

## **4.2 Elevenes navigering**

Den andre oppgaven elevene fikk handlet først og fremst om tekstens kronologi, fortellerstemme og synsvinkel. Jeg ønsket som tidligere nevnt ikke å styre elevenes samtale i for stor grad, men tenkte at det var viktig med visse rammer for samtalen. La oss først se helt kort på elevenes innspill om tekstens kronologi.

### **4.2.1 Fokus på tekstens kronologi**

Pia: *Men den her novella den er kronologisk ikke sant?*

Knut: *Ja, også hopper den mellom to forskjellige historier.*

Pia: *Ja, det er en parallellhandling.*

Begge gruppene var enige om at det var en kronologisk handling i «Karen», og den ene gruppa begrunnet det blant annet med det at de ikke kunne finne noen tilbakeblikk. De trekker også frem det at novella hopper mellom forskjellige historier, og tenker at det derfor er en parallellhandling. Det vil nok være mest nærliggende å tro at det er historien om haren og reven de har i tankene som den andre «parallellhandlingen», og at de på dette tidspunktet ikke har sett koblingen mellom Karen og haren, og postføreren og reven.

#### **4.2.2 Hvem forteller og hvem ser i teksten?**

Forteller og synsvinkel var to begreper det virket som at elevene var godt kjent med fra tidligere arbeid med litterære tekster. De brukte for eksempel begreper som *allvitende forteller* og *autoral synsvinkel*.

Pia: *Vi ser det jo litt fra Karen sin side, også ser vi det jo litt sånn utenifra, blant annet det her: «Kromannens kone var aldeles fortvilet; hun hadde visstnok ganske uformodet funnet nøklene; men straks derpå mistet saksførerens brev, og nu stod hele kroen i det frykteligste røre». Der Karen var borte, der ser du det litt sånn fra andre siden.*

Knut: *Det er jo ikke «jeg», det er Karen som snakker. Vi får likevel ikke høre så mye om hva Karen tenker. Det er jo noen som kan om Karen som også snakker.*

Pia: *Er det ikke en autoral synsvinkel?*

Lisa: *Ja, men hvem er det som snakker? Det er vel fortellerstemmen og noen gang andre personer, jeg husker ikke hva det heter. Pia (parallelt): reven snakker jo.*

Pia: *Men det er vel, jeg tror det er reven, i den der historien om haren og reven, så tror jeg det er reven som har synspunktet, er det ikke?*

Pia: *Reven snakker bare om hvor slu og..*

Lisa: *Er det ikke også handelsreisende som sier noe om bryllup, så det er litt på andre sida også?*

Pia: *Det er ikke sånn hvem som snakker, for de fleste snakker, men poenget er hvem forteller historien på en måte. Og det er vel mest sannsynlig, det er autoral synsvinkel, så det er jo noen som ser det. Men vi ser det fra Karen og postkaren, og haren og reven sitt syn. Gjør vi ikke?*

Knut: *Jo.*



## **Fokusgruppe 2:**

Sofie: *Okei, hvem snakker og hvem ser?*

Sofie: *Karen ser.*

Karl: *Det er jo en sånn allvitende forteller.*

Sofie: *Ja, og hvem snakker?*

Elevene peker på at vi ser historien litt fra Karen, men også fra andre i de scenene hvor Karen ikke er til stede. Haren og reven blir også lagt vekt på i samtalen hos fokusgruppe 1. Pia foreslår at i historien om haren og reven, er synsvinkelen hovedsakelig lagt til reven. Utover dette oppklarer hun også et viktig poeng for å kunne skille fortellerstemme fra synsvinkel, ved å si at det viktige er ikke hvem som snakker, men hvem som forteller historien. Videre trekker også elevene frem det at «Karen» er en sentral person i novella, men at vi som lesere ikke får høre noe særlig om tankene hennes. Dette er igjen med på å understreke hvilken makt forfattere kan ha, i den form at de kan bestemme hva de vil skjule og dele med leseren. Fokusgruppe forklarer sistnevnte ved å trekke inn begrepet allvitende forteller. Det tok litt tid før begge gruppene ble enige om hva som ble rett å svare på spørsmål 2, og det viser kanskje at det ikke alltid er like enkelt å skille mellom fortellerstemmen og synsvinkelen i en tekst. Det vil derfor være viktig å trene elevene opp til å kunne se forskjellen mellom fortellerstemme og hvor sansingssenteret ligger i form av ekstern, eller intern fokaliserings.

### **4.2.3 Fokus på det som er vanskelig**

I løpet av samtalen om teksten uttrykte Sofie på fokusgruppe 2 opptil flere ganger at hun ikke forsto teksten: *«Jeg tror det her hadde vært litt mer interessant hvis det hadde vært en novelle vi skjønnte. Men det er et sånt vanskelig språk. Jeg skjønner ingenting»*. Det betydde likevel ikke at hun ga opp og ikke bidro mer på gruppa. Hun fortsatte nemlig å stille spørsmål om ting hun ikke forsto til resten av gruppa, noe som også ble en slags pådriver fra samtalen, da de andre medlemmene tidvis ikke sa stort i samtalen. Det at Sofie brakte opp nye tema og ting hun lurte på i samtalen, gjorde også at de andre medlemmene ble ekstra fokusert til tross for litt tull og tøys til tider. I løpet av undervisningsøkta la jeg også merke til at denne gruppa hadde veldig stor nytte av stoppene underveis i økta hvor hele klassen delte hva de hadde diskutert i gruppen. I en av rundene fikk de for eksempel avklart forskjellen mellom Anders postkar og postføreren, da de tidligere i samtalen hadde misforstått og trodd at de var samme mannen. Jeg hadde ikke fanget opp denne misforståelsen da jeg gikk rundt og lyttet til

gruppene, og slik sett fungerte fellesoppsummeringene underveis svært godt for å kunne fange opp og korrigere misforståelser og eventuelle andre usikkerheter. Jeg opplevde det også som en fin mulighet til å gi de elevene som trengte det, en bekreftelse på at de var inne på rett spor i tolkningsarbeidet.

### **4.3 Elevenes bruk av utfylling i samtalenepro**

I boka *Litterær analyse og undervisning* fokuserer Drangeid (2014) spesielt på fordoblingsperspektivet i forbindelse med tolkningen av «Karen». Etter å ha sett over det innsamlede datamaterialet mitt, viser det seg at elevene har gitt størst rom til utfyllingsperspektivet. Dette var også noe av det jeg var mest spent på i forkant av prosjektet, da jeg ikke har jobbet med tekster som krever like stor grad av refleksjon, tolkning og fokus på dobbeltbetydning med klassen tidligere. Det at Karen velger å ta sitt eget liv, er nok en av de mest sentrale hendelsene i novella, og det er flere ting som antyder nettopp det. Videre var det også spennende å se hvorvidt elevene fanget opp koblingen mellom de to av hovedpersonene i novella, nemlig Karen og postføreren. Jeg vil i denne sammenhengen presentere noen sekvenser fra samtalen, for å synliggjøre elevenes begrunnelser.

#### **4.3.1 Koblingen mellom Karen og postføreren**

Helt sentralt i «Karen» er det at leseren ser koblingen mellom Karen og postføreren, og dette var noe begge gruppene behersket i svært stor grad. Som tidligere nevnt henger de analytiske perspektivene navigering, utfylling og fordobling sammen med hverandre, og jeg valgte derfor å gi rom også for det siste i denne delen. Den ene gruppa kom også såpass langt i arbeidet med å lenke verdener sammen, at de kunne stille fordoblingsspørsmål basert på observasjoner de kunne begrunne svært godt. Den ene gruppa la blant annet merke til det at Karens «blå hvergarnskjole var blitt for trang for henne», og tolket dette som at hun var blitt gravid. Jeg vil i det følgende se litt nærmere på sekvensen hvor fokusgruppe 1 trakk flere konklusjoner, som er viktige for tekstforståelsen:

*Pia: Men altså hun hadde jo, det var jo en person til, det var jo han der postmannen.*

*Knut: Ja.*

*Pia: Og det jeg tror, jeg tror at ho Karen og den postmannen hadde et forhold. Fordi at når dem snakket om at han der postmannen var gift, det var jo da hun stormet ut og tok selvmord. Pluss at det står her: «Men da manglet det to forundrede grå øyne i Krarup Kro og en blå hvergarnskjole, som var blitt for trang». Så jeg tipper hun var gravid.*

*Knut: Jaa, det kan jo være. Ellers så har hun jo jobbet der helt siden hun var lita og bare vokst ut av den.*

*Knut: Det er jo også sannsynlig.*

*Pia: jaa, at dem har hatt et forhold, og at det her på slutten når han sier at gamle folk vil gi ungdommen en riktig alvorlig advarsel, så er det noe sånn her, pass på (senker stemmenivå) hvem du har deg med.*

I sekvensen ovenfor kan man se at gruppa ser en tydelig kobling mellom Karen og postføreren, samtidig som de underbygger sine tanker ved å bruke eksempler fra teksten som krever en viss utfylling for å kunne tolkes. Et annet interessant poeng er det at elevene går videre og lenker sammen ulike verdener i søken etter en større forståelse av teksten. Det at Karen gikk ut i myra begrunnes blant annet ut fra med hennes håpløse forelskelse i en gift mann. Ikke nok med det, elevene peker også på at Karens blå hvergarnskjole er blitt for trang, noe som muligens tyder på at hun er gravid, og da nærmer de seg i svært høy grad fordoblingspørsmål. Dette var også en av tingene i novella jeg var usikker på om elevene ville legge merke til på egenhånd. Novellas avslutning blir også trukket frem, og er med på å skape en rød tråd i elevenes samtale da de kobler den opp mot noen av de viktigste poengene novella handler om. Avslutninga kan fremstå som noe ironisk, men kanskje også formanende, og det kan virke som om at elevene har valgt å tolke den som sistnevnte i form av en advarsel fra de eldre. Jeg kunne også finne en lignende sekvens hos den andre gruppa, men med et litt annet fokus:

*Sofie: Men hva, altså likte Karen han der Anders fyren? Eller var hun redd for han?*

*Karl: «Karen kom hurtig inn fra kjøkkenet med sitt brett; hun bøyde hodet, så man ikke kunne se ansiktet, idet hun skyndte seg fra gjest til gjest».*

*Sofie: Jeg synes hun høres litt trist ut.*

*Marius: Hm. Jeg vet ikke.*

*Sofie: Men det står jo så mye, hva er det egentlig som står her? (leter litt i teksten)*

*Sofie: Her, her.. «Bakenfor Krarup Kro lå torvmyren mørk med sorte torvskur og dype farlige hull». Så hun datt ned i et hull. Altså sånn som kvikksand, bare at det er sånn myr.*

Karl: *Ja, det er en myr.*

Sofie: *Man synker jo ned i myra, også døde hun i myra.*

Sofie: *Også sier de gamle folkene her: «Men når gamle folk ville gi ungdommen en riktig alvorlig advarsel pleide de gjerne å begynne således: «Det var en gang i Krarup Kro en pike som het Karen».*

Sofie: *At liksom ikke gå i myra, fordi du ser hva som skjedde med Karen liksom.*

Sekvensen ovenfor er i likhet med den første gruppa hentet fra tidlig i samtalen. Det som kjennetegner denne delen er også en del bruk av utfylling, blant annet ved at elevene stiller spørsmålstegn ved det som er uklart, og forsøker å lenke sammen noen av verdensbildene sine. Forholdet mellom Karen og postføreren blir ikke direkte fastslått, men elevene er fortsatt inne på noe da de mistenker en kobling mellom dem. Det burde i denne sammenhengen nevnes at gruppa forveksler Anders postkar og postføreren i store deler av samtalen, men dette er noe jeg tok fatt i og oppklart etter de to første fellesoppsummeringene. I likhet med den andre gruppa tolker de også avslutningen som en slags formaning, som advarer mot å gjøre det samme som Karen gjorde, men denne gangen med fokus på myra og det å ta sitt eget liv. Jeg vil i det følgende presentere de det siste analytiske perspektivet, nemlig fordobling.

#### **4.3.2 Fokus på verdenen og samfunnet handlingen utspiller seg i**

Ved å ta utgangspunkt i det Drangeid (2014:51) betegner som verdensbyggende elementer, vil man kunne si noe mer om sted, tid og rom i en litterær tekst. Ved å avgrense «Karen» tidsmessig og geografisk, vil nok elevene få en større forståelse for noe av det som utspiller seg i historien. Begge fokusgruppene plasserer historien om Karen til rundt 1800-tallet, først og fremst med utgangspunkt i utgivelsesåret 1882, som vel og merke sto på første side av kopien de fikk utlevert. Det er ikke alltid det er tilfellet i litterære tekster, og én av elevene virker bevisst dette ved å si følgende i samtalen: «Ja, men det trenger ikke å omhandle 1800-tallet likevel. Du må tenke historisk». Det som kjennetegner den videre samtalen i begge gruppene er det at de tar utgangspunkt i egne erfaringer og tidligere kunnskaper, for å kunne si noe om de ulike trekkene ved den verdenen og det samfunnet vi møter på i teksten. De bruker i stor grad tekstens konkrete beskrivelser, men ser også ut til å ha et bevisst blikk på egen virkelighet for å kunne underbygge at disse er med på å vise til et tidsaspekt rundt 1800-tallet. Det at posten blir levert med hest og vogn er noe av det første begge fokusgruppene

trakk frem i denne sekvensen. Elevene viser også at de kjenner til tradisjonelle ord som kusk i denne sammenhengen:

Pia: *De kommer med hest og kusk, også sier de at posten kommer tidlig.*

Lisa: *Hva er kusk?*

Knut: *Det er han som kjører hestevogna.*

Elevene sammenligner også med dagens samfunn, hvor vi i dag får posten levert i postkassa, mens i «Karen» leverer postføreren posten direkte til de den tilhører. Marius foreslår at de i stedet for å legge posten i postkassa, bare kaster den på trappa. Kan det tenkes at disse tankene har sammenheng med Marius sin referanseramme knyttet til for eksempel amerikanske filmer hvor postbudet sykla rundt og kasta avisa på trappa til de som abonnerte på den. Den ene gruppa ser også for seg at de skrev på «sånne maskiner» på denne tida. Krarup kro blir også et viktig tema i denne delen av samtalen. Den ene gruppa sammenligner datidas kroer med en bar i dagens samfunn. De er også enige om at noe av det som kjennetegnet kroene på denne tida var det at handelsreisende kom innom for en matbit og kanskje også husly. I kroa kan elevene fortelle om parafinlamper, et klientell bestående av ulike karakterer og viktigheten av Karens tilstedeværelse for kontroll og orden. Begge gruppene antyder at Krarup kro ligger i utkanten av en by i mer landlige strøk, og begrunner dette blant annet ut fra alle beskrivelsene av torvmyra. Den ene gruppa gjør også noen interessante koblinger i sammenheng med steds plassering:

Knut: *Det var en plass i Danmark var det ikke?*

Pia: *Jo, de nevner flere kommuner i Danmark.*

Knut: *Pluss at det er skrevet på dansk.*

Sofie: *Ikke alt.*

Knut: *Nei, men det er skrevet på sånn gammelnorsk/dansk.*

Begge gruppene kom frem til at historien utspiller seg i Danmark, noe de begrunner ut fra flere danske stedsnavn som nevnes i teksten. Andre bemerkninger elevene gjorde var postførers uniform, og referer til følgende i novellen: «Den lange, rike kappe av kongen av Danmarks praktfulle røde klede var prydet med en bred krave av krølle hundeskinn utover skuldrene». Sitatet er hentet tidlig fra samtalen i fokusgruppe 2, og de hadde på denne tiden

oppfatningen av at handlingen fant sted i Norge, og at det danske kjennetegnet på uniformen var et tegn på det at Norge var underlagt Danmark på denne tiden. Det kunne på sett og vis vært en god forklaring, men gruppa endrer sin tolkning senere i samtalen, og fastslår at handlingen er lagt til Danmark.

#### **4.4 Elevenes fordobling som en del av samtalen**

Etter å ha lest gjennom transkriberingen av elevenes samtaler sitter jeg igjen med inntrykket av at elevene er bevisst noe av strukturen i «Karen», men hadde litt problem med å forstå historien om haren og reven, vindens rolle og noe av naturskildringene i novellen. Helt sentralt for å kunne få en større forståelse av «Karen», er det at leseren oppfatter analogien hvor Kielland sidestiller Karen og Haren. Det stiller store krav til elevenes bakgrunnskunnskaper, og ikke minst deres tidligere erfaring med lignende tekster. Ettersom jeg var usikker på dette siste punktet, valgte jeg altså å kjøre en forberedende undervisningsøkt med fokus på fabelen om «Haren og skilpadden», i den tro at det ikke ville forvirre elevene i møtet med en hare og en rev i en annen fortelling. I samtalen valgte gruppene en litt forskjellig fremgangsmåte da de ble stilt spørsmålet: «Finner dere noe som kan bety noe annet enn det som blir sagt uttrykkelig – som i eksempelet med fabelen om «Haren og skilpadden»? Den første gruppa gikk inn med «analytiske briller», i den tro at ting måtte ha en større betydning enn først antatt, og hang seg spesielt opp i del delen av oppgaveformuleringen som gikk på det som ikke blir sagt uttrykkelig, det at ting ligger mellom linjene og slikt:

*Knut: Sånne ting som er mellom linjene? Jeg tror iallfall at det er annet enn det som blir sagt uttrykkelig.*

*Knut: Det sies jo ikke at hun dør, men..*

*Pia: Hun må jo være død fordi, «når gamle folk ville gi ungdommen en riktig alvorlig advarsel pleide de gjerne å begynne således:”Det var en gang i Krarup Kro en pike som het Karen – ”.*

*Knut: Det må være at hun døde. Altså det er en ting som ikke blir sagt uttrykkelig*

Den andre gruppa begynte også i den retningen at de skulle tolke teksten som uttrykk for noe annet, men hengte seg i motsetning til den andre gruppa veldig opp i sammenligningen med «Haren og skilpadden». Noe av tanken bak valget av akkurat denne fabelen, var jo også at den

skulle kunne være med på å sette i gang elevenes tankegang med fokus på dobbeltbetydning, samtidig som den også skulle kunne være inspirasjon i arbeidet med «Karen».

Sofie: *Okei, «Haren og skilpadden», det er iallfall sånn der «det er ikke alltid best å være best, du kan være bra selv om du ikke er best». Men i Karen er det mer sånn, ikke vær best, jeg vet ikke Karen har ikke noe med det å være best å gjøre, men ikke hopp i en dam.*

Ida: *Folk trodde hun var perfekt.*

Karl: *Folk trodde hun var rolig.*

Sofie: *Folk trodde hun var skikkelig rolig og perfekt, men så egentlig så var hun bare skikkelig deprimert fordi han der postmannen ikke likte henne og giftet seg med noen andre.*

Ida: *Men det kan også være at hun ble deprimert fordi hun fant ut at han var gift, og egentlig trodde at det bare var henne han ville ha.*

Sofie: *Men hallo, dere, i «Haren og skilpadden» var det sånn at haren liksom var skikkelig perfekt også tapte den. Og i Karen så trodde alle at Karen var perfekt, men så egentlig var hun ikke perfekt, men egentlig var hun bare deprimert.*

I utdraget ovenfor ser vi at elevene ikke gjør en direkte kobling mellom haren og Karen, eller reven og postføreren. De forsøker likevel å se etter noen likhetstrekk som kan overføres til de ulike rollene, og ikke minst fra fabelen til novellen. Karen blir sammenlignet med haren fra fabelen, men tanken bak er nok ikke å beskrive Karen som en bedreviter, eller karakter som prøver å være best. Sofie forklarer dette nærmere med at folk rundt Karen gjerne ser på henne som perfekt og pliktoppfyllende, mens hun i virkeligheten kanskje føler seg trist og deprimert. Det kan tenkes at hun med det sikter til at ting ikke alltid er slik de ser ut, men at bak hver fasade kan det gjemme seg noe annet enn man først får inntrykk av. Utover dette var det vanskelig å finne noen direkte kobling mellom Karen og haren, eller postføreren og reven i gruppas samtale om teksten. Det kan virke som om at de har forstått det som to forskjellige historier og skjebner. La meg konkretisere ved et utsagn av Sofie: «Hvem ser? Det er kanskje både fortelleren og Haren. Så det bytter litt, for av og til er det liksom, for Karen ser jo ikke den der haren og reven for eksempel». Sofies innspill ble ikke diskutert videre i samtalen, og jeg kunne heller ikke finne noen flere steder som tok opp spørsmålet rundt haren og reven. Den andre gruppa hadde et større fokus på haren og reven, og hvilken betydning og rolle de spilte i novella. Jeg vil i det følgende se på noen eksempler hentet fra samtalen deres:

*Pia: Men kan det være sånn at haren skal være Karen, og at reven skal være postmannen?*

*Knut: Det rimer jo. Jeg vil kanskje ikke si at postmannen er aggressiv slik som reven er.*

*Pia: Nei men han utnyttet henne jo, det gjorde han jo. Han var jo gift.*

Utdraget ovenfor er hentet fra tidlig i samtalen om teksten. Pia har altså tidlig bitt seg merke i koblingen mellom haren og Karen på den ene siden, og postføreren og reven. Knut følger opp tankegangen til Pia, men er ikke helt sikker på hvor lik man kan si at postføreren og reven er. Knut beskriver reven som aggressiv, og da det ikke er noe som kommer tydelig frem i novella tenker jeg kanskje han sammenligner med det bildet han har på hvordan en rev vanligvis fremstilles. Pia følger opp Knuts utsagn med fokus på postførerens handlinger, og ser ikke ut til å legge skjul på hvilke meninger hun har gjort seg opp om han, og sier mer eller mindre at det han har gjort er galt. Pia følger opp diskusjonen omkring sidestillingen av Karen og haren senere i samtalen. Jeg har tidligere vist til elevenes diskusjoner rundt hvorvidt Karen tok sitt eget liv eller ikke. I eksempelet under, foreslår Pia en mulig årsak til at Karen tok de valgene hun gjorde, samtidig som hun også kobler dette opp mot historien om haren som hørte et plask, og sprang avsted:

*Pia: Men så hører hun at han er gift. Og da svartner det helt for henne, og hun springer jo ut.*

*Pia: Også høres det jo ut som at hun har tatt selvmord da, i og med at det står at haren hørte et plask, og hun sprang mot sjøen.*

#### **4.4.1 Vinden som sentralt element**

Vinden er et element Kielland har brukt opptil flere ganger i løpet av novella. Den første gruppa diskuterte dette temaet inngående, mens den andre gruppa stilte spørsmåltegn rundt hva det var med vinden, uten å gå særlig i dybden av hvilken rolle den spiller i teksten.

*Pia: Det er også en historie om vinden. Det er flere avsnitt der de kun snakker om vinder. I hvert fall fire avsnitt hvor de kun snakker om vinden.*

*Pia: «Vinden kom vestenfra over lave sletter. Den hadde veltet lange, tunge bølger henover Vesterhavet; salt og våt av skum og fråde hadde den kastet seg inn over kysten». Ikke sant, vind, vind, vind.*

*Knut: Hva skal det liksom si?*



*Pia: Men det kan ikke være tilfeldig at de har tre avsnitt om kun vind.*

*Knut: Når de har så mye om det, må det jo være noe, men hva? Det kan jo være et frampek, du har jo værmeldinga, men...*

*Pia: Ja, for også når de er i en eller annen stall, så går jo dørene opp på grunn av vinden og slikt.*

*Lisa: Ja, men er det ikke sånn, jeg forbinder iallfall skumring og vind med at det kommer noe som ikke akkurat er bra, at noe som ikke er bra kommer til å hende om dere skjønner.*

*Knut: Oia, du mener at skumring er tegn på at noe dårlig skal skje?*

*Lisa: Ja.*

*Pia: Men det her handler jo mest om vind, og mange forskjellige typer vind. Det blir blant annet nevnt østenvind, vestenvind, nordavind, sønnenvind.*

*Lisa: Det blir nevnt mye om vestenvind. Og det er jo vind med mye nedbør, er det ikke? Det sier meg egentlig ingenting det heller...*

I utdraget ovenfor kan vi se at elevene stiller spørsmålstegn ved vinden. Hva har den å gjøre i historien? Grappa kommer ikke direkte frem til noen tydelig avklaring på hva vinden kan symbolisere, men tror likevel at den er et viktig element i teksten ettersom den gis såpass stor plass i teksten. De er inne på noe, og spesielt når de setter den i sammenheng med det at dørene på stallen gikk opp, og at vinden til stadighet dukker opp i ulike former, både østenvind, vestenvind også videre. Lisa forbinder beskrivelsene av vind og vær med noe negativt. En av grunnene til dette kan være at hun av tidligere erfaring for eksempel har lest andre litterære verk hvor det har vært tilfelle. En annen årsak kan også være det at vinden har egenskaper som er med på å skape uro og bevegelse, noe som gjerne forbindes med noe negativt. Dersom hun hadde sett likhetsrelasjonene mellom postføreren og vinden kunne man kanskje sagt seg enige i utsagnet om at vinden fører med seg noe som ikke er bra, og spesielt ikke ovenfor Karen. Vinden er som tidligere nevnt med på å skape koherens i novella, og selv om elevene ikke har sagt det uttrykkelig, kan det virke som at de forstår at den er viktig for historien. De klarer ikke sette ord på hvilken konkret funksjon den har, men har antydnet at den ikke bare befinner seg ute ved kysten, men flytter seg rundt mellom Krarup kro, torvmyra og kysten. Det kan virke som at vinden var et av de mest utfordrende temaene i tolkningsarbeidet

til den andre gruppa. Her ble vinden så vidt nevnt, uten at gruppa gjorde noe videre forsøk på å forstå dens betydning:

Karl: *Og den vinden.*

Sofie: *Ja, det er mye vind der.*

Ida: *Ja, den blir beskrevet ganske mange steder.*

Sofie: *Ja, også står det mye om nordavind, sønnvind, vestvind og østavind. Hm..*

#### **4.4.2 Hvordan samtaler elevene om billedlig språkbruk?**

Et annet interessant funn er sekvensene hvor elevene ser for seg bilder og merker seg assosiasjoner. Begrepet *symbolisere* dukker opp flere steder i elevenes samtaler om teksten. Dette er på sett og vis et vidt begrep, som kan benyttes i flere sammenhenger. I de sekvensene hvor elevene tok i bruk begreper, kan man nok stille seg spørsmålet om hva som ville vært mest passende. Kanskje ville det vært hensiktsmessig for elevene å stille seg spørsmålet «hva kan dette være et bilde på?». Slik vil man muligens kunne utforske det som skiller seg ut, eller er vanskelig i teksten på en annen måte enn om man stiller seg spørsmålet «hva skal dette symbolisere?». Det kan virke som at det å lete etter symbol i litterære tekster er noe elevene er godt kjent med fra tidligere tolkningsarbeid:

Knut: *Det er fire avsnitt som impliserer at det er i Danmark. Det med den vinden, det er et eller annet her som ikke gir mening.*

Pia: *Det er jo også sånn at vinden er en tredje parallellhandling.*

Knut: *Ja, men den parallellhistorien sier jo ingenting.*

Pia: *Den må jo symbolisere noe. Men hva?*

Knut: *Når er det vinden er i selve teksten?*

Pia: *Vinden er etter det blir beskrevet av henne, også er det mye om det når en eller annen hestestall fyker opp, også står det helt på slutten med alle de ulike type vindene.*

Det kan virke som at elevene har en bevissthet rundt det at ting ofte har en dypere mening enn det som står eksplisitt i teksten. På sett og vis vil det være nærliggende å tenke seg at det å «symbolisere» hjelper elevene til å gå i dybden av det som er uklart, eller vanskelig, og at de

slik kan søke seg frem til ting som gir teksten en større mening og sammenheng. Jeg tenker kanskje det ville vært mer hensiktsmessig å ta utgangspunkt i søken etter metaforer, og da spesielt det Drangeid (2014:79-81) omtaler som begrepsmetaforer og bildemetaforer. Ekspisitt modellering med fokus på sistnevnte vil nok også være en god idé.

## 4.5 Ethiske vurderinger til teksten

I analysen av transkripsjonene har det også dukket opp en rekke interessante momenter, som ikke direkte kan plasseres under de tre analytiske perspektivene jeg har presentert ovenfor. Det mest fremtredende er de sekvensene i samtalen hvor elevenes utsagn kan minne om etiske refleksjoner og følelsesmessige reaksjoner. I metodedelen tok jeg for meg de to begrepene induktiv og deduktiv, hvor jeg valgte å ta utgangspunkt i sistnevnte. Underveis i analysen av samtaleene støtte jeg på flere interessante tema, som ikke lot seg plassere innenfor noen av Drangeids tre analytiske perspektiver ved første øyeblikk. Jeg nærmet meg derfor i retning av en induktiv tilnærming, først og fremst på grunn av at det oppsto et behov for å stille spørsmålsteget ved om undersøkelsens eksisterende teori strakk til. Det skal nevnes at Drangeid (2014:34) tar for seg sammenhengen mellom litterær lesing og empati. Jeg har ikke inntrykk av at det med empati er noe de tre analytiske perspektivene fokuserer på i særlig stor grad. Det med empati er noe jeg ikke vil drøfte videre, da fokuset mitt ligger først og fremst på elevenes etiske refleksjoner, og med det tenker jeg på for eksempel det at de tar stilling til hva som er rett og galt, hva som gjør en person snill og slem og lignende. La meg gi noen eksempler fra elevenes samtaler:

Pia: *Men jeg tror hun tok selvmord.*

Knut: *Ja, ganske stor sjans.*

Pia: *Ja, for det sto liksom, det manglet henne og slikt.*

Knut: *Ja også begynner reven å tenke hvorfor kom det plasket, hva var grunnen til det.*

Knut: *Kan godt hende at det er postmannen som tenker hvorfor gjorde hun det.*

Pia: (sukker litt): *Han var jo en skikkelig fæl fyr da.*

Pia: *Det må jo være noe sånt da, at de har hatt et forhold av noe slag.*

I utdraget ovenfor har gruppa mer eller mindre gjort seg opp en mening om at Karen tok sitt eget liv, samtidig som de har beveget seg litt videre i tankegangen og lurer på hvorfor hun tok

de valgene hun gjorde. Knut skaper en kobling mellom reven og postføreren, og mener at det er postføreren som hører plasket i det Karen treffer vannet i myra. Pia følger utsagnet opp, og beskriver postføreren som *en skikkelig fæl fyr*. Dette kan indikere at de identifiserer seg med Karens situasjon, og har forståelse for at hun ikke så noen annen råd enn å ta sitt eget liv. Elevene gir iallfall inntrykk av at postføreren er en viktig grunn til at Karen gjorde som hun gjorde, samtidig som de også impliserer at han kanskje ikke ga henne noe annet valg, og derfor er en fæl fyr. Pia antyder også at Karen og postføreren har hatt et forhold, og begrunner på sett og vis utsagnet om at han er en fæl fyr. Senere i samtalen kommer de også frem til at beskrivelsen av Karens blå hvergarnskjole som har blitt for trang, kan tyde på at hun er gravid. Dette er også en viktig observasjon jeg valgte å rette fokuset mot i slutten av økta, hvor vi hadde en slags felles oppsummering av elevenes hovedfunn i teksten. Jeg ønsket at gruppa skulle utdype hvilke konsekvenser det at Karen var gravid kunne ha fått. I denne sammenhengen svarte blant annet Knut følgende: «Fordi barnet ville blitt sett på som en «bastard», og det var ikke positivt på denne tiden. Det var nok også en skam å få barn utenfor ekteskapet på denne tiden». Her viser Knut en god refleksjon omkring kvinners posisjon i samfunnet på denne tiden. Kanskje kunne man tydeliggjort slike sentrale tematikker ved å ha samtalt om tidsepoken verket gjenspeiler i forkant av arbeidet med «Karen». En annen mulighet er jo også å presentere forfatter og forfatterskap, som en slags inspirasjon og forberedelse. Jeg ønsket som tidligere nevnt ikke at undervisningen skulle bli for styrende ovenfor elevenes tolkninger, og unnlot derfor å gjøre det. Det kunne vært en interessant innledning til arbeidet med «Karen». En annen observasjon jeg gjorde meg var det at elevene stadig tok opp temaet som omhandler det at Karen valgte å ta sitt eget liv. Noen av elevene ga meg det inntrykket at de holdt seg mer nøytrale enn andre til det som utspilte seg i novella, og Knut var en av disse. I eksempelet nedenfor kan det se ut til at han ble påvirket mer enn man kanskje hadde sett for seg tidligere i samtalen.

*Knut: Det er jo veldig i mellom linjene da, men på den måten de legger det opp så må det jo være det.*

*Pia: Ja, jeg er ganske sikker på at hun tar selvmord.*

*Knut: Jeg tror neppe det kan være noe annet. Huff, det er en rå historie da.*

*Pia: Okei, da konkluderer vi med at Karen og postmannen hadde et forhold, han utnyttet henne jo.*

Jeg vil også se litt på hvordan en lignende samtale utspilte seg hos fokusgruppe 2. I forkant av dette utdraget stoppet gruppens samtale litt opp, og de ble stående på stedet hvil. Oppgaven de skulle jobbe med i sekvensen under vare kronologi og rekkefølge, med fokus på hvem som snakker og hvem som ser i teksten. Da gruppa satt litt fast og motivasjonen sakte med sikkert forsvant, så jeg det som nødvendig å henvende meg direkte til gruppa for å stille noen hjelpespørsmål. Jeg valgte å stille det Anne-Kari Skarðhamar (2011:81) betegner som identifikasjonsspørsmål. Jeg ba elevene rette fokuset over mot hovedkarakterene, og spesielt Karen. Elevene antydet at Karen virket så trist og skjør. Jeg fulgte opp elevenes tanker ved å stille spørsmålene: «Hvorfor tror dere Karen var trist?» og «Hvordan gikk det med Karen i historien?».

Sofie: *Så hun hoppa uti med vilje, også sank hun ned, også døde hun. Hun tok sitt eget liv på grunn av at han der fyren var gift.*

Karl: *Ja.*

Sofie: *Stakkars jente, hun var jo ung.*

Sofie: *Hvor gammel tror dere hun var?*

Karl: *Mellom 18 og 20 noe sånt kanskje.*

Ida: *Jeg tenker sånn 18.*

Sofie: *Ja, sånn mellom 18-20. Stakkars jente.*

Sofie: *Jeg begynner å skjønne litt.*

I likhet med den første gruppa fastslår også gruppe 2 postføreren som en viktig årsak til at Karen valgte å ta sitt eget liv. Fokuset vendes så direkte over på Karen som person, blant annet ved å fokusere på hvor gammel var. Elevene gjetter etter tur, og fastslår at hun er rundt 18-20 år. Det at de ser på henne som relativt ung, gjør kanskje at de enklere klarer å sette seg inn hva Karen tenker og hvordan hun har det. Viser det også at elevene identifiserer seg i enda større grad med hovedkarakteren enn i eksempelet fra den forrige gruppa? Det at gruppa også hadde hatt problemer med forståelsen tidligere i samtalen, men etter hvert forsto flere og flere sammenhenger i teksten, var nok med på å motivere til videre arbeid med teksten.

## 4.6 Navigering, utfylling og fordobling i en litterær samtale

Jeg ønsker til slutt å se litt på den litterære samtalen som arbeidsform. Drangeids analyse og eksemplifisering av de analytiske perspektivene bygger hovedsakelig på hvordan elever leser litterære tekster. I teoridelen forsøkte jeg å kombinere den kognitive tilnærmingen og samtaleperspektivet, da det ville være et viktig utgangspunkt når jeg skulle sette i gang med min undersøkelse ute i felten. Etter å ha lyttet til samtaler sitter jeg igjen med det inntrykket at samtaler i mindre grupper hadde sin hensikt i forbindelse med det jeg ønsket å undersøke. Jeg la for eksempel merke til at flere av elevene som ellers ikke rekker opp hånda deltok i større grad i samtalen, og det kan nok skyldes det at mindre grupper gjør det vanskeligere å «gjemme seg bort». I motsetning til en spørsmål-svar-sekvens vil man i en samtale forvente respons fra de som lytter på, og da kan det være at elevene føler et større ansvar for å bidra. I teoridelen trakk jeg frem noen av samtalsens mulige utfordringer, og jeg kunne finne antydninger til enkelte elever som tok litt styring i hver av samtaler. Det er ikke nødvendigvis noe galt i det, så fremst de andre gruppelemmene følte de også fikk slippe til ordet. Det er vanskelig for meg å kunne si noe utdypende om det, men lydopptakene av samtaler viste også til noen sekvenser hvor elevene diskuterte litt og utfylte hverandres tanker og verdensbilder, så det var ikke nødvendigvis slik at tolkningen til de som «ropte høyest» var gjeldende resten av samtalen. På sett og vis var den litterære samtalen med på å skape tryggere rammer ovenfor elevene, hvor elevene hjalp hverandre til å skape en bedre forståelse av teksten.

## 5 Avsluttende drøfting

I samtalene kunne jeg finne trekk av alle de tre analytiske perspektivene Drangeid skisserer, med noe ulik grad vektlegging hos de to fokusgruppene. Et annet interessant funn var elevenes etiske betraktninger, som vanskelig lot seg plassere innenfor begrepene navigering, utfylling og fordobling slik jeg kjenner til begrepene. Jeg vil se litt nærmere på analysens funn, i tillegg til å si noe om hvilke tanker jeg sitter igjen med om tekstvalget mitt for denne undersøkelsen. Avslutningsvis vil jeg oppsummere prosjektets viktigste funn og implikasjoner.

### 5.1 Drangeids analytiske perspektiver som utgangspunkt

Det var interessant å se på hvordan elevene navigerte seg gjennom teksten. Oppgaven gikk som tidligere nevnt ut på at de sku snakke seg gjennom novella fra start til slutt, men det betydde ikke at elevene fulgte et kronologisk mønster. En av grunnene til det tror jeg blant annet handler om at ikke alle verdener var like enkle å lenke sammen. For noen elever ble det derfor viktig å gå først igjennom det de hadde oppdaget og forstått i teksten. Etter hvert som elevene fikk lenket sammen tekstverdener, kunne de gripe fatt i de delene av novella som ga mest motstand. Elevenes navigering fokuserte særlig på det narrative oppsettet i form av synsvinkel, forteller og tempus, som også er helt sentrale for hvorvidt leseren kan støtte seg til en ordnende forteller. Funnene i analysen tyder på at det med forteller og synsvinkel er noe elevene har tidligere kjennskap til. Selv om gruppene hadde litt problem med å fastslå hvem i novella som hadde hvilke roller ved første øyekast, kom de med flere tanker om *hvem som ser* og *hvem som snakker* i teksten. Her ble begreper som aural synsvinkel og tredjepersonsforteller tatt i bruk. Det kan også virke som at flere av elevene var bevisst fortellerens mulighet til å se inn i alle personer, som gjør det mulig å begrense og skjule ting for leseren. Samlet sett kan det virke som at den innledende oppgaven fungerte godt, i den forstand at elevene fikk muligheten til å utforske tekstens overflate, først og fremst for å lenke noen verdener sammen, og dermed skape koherens. Dersom vi også har det sosiale aspektet i baktankene, kan det tenkes at observasjons- og hukommelsesspørsmål åpner opp for at alle de som har lest teksten som et minstekrav, føler de har noe å bidra med. For mange elever vil nok usikkerhet, og mindre deltakelse i diskusjoner om tekst kunne knyttes til det neste analytiske perspektivet, hvor elevenes mentale bidrag i form av assosiative utvidelser til teksten i fokus.

Elevenes utfylling i samtalene kan på sett og vis sees på som gode, i den forstand at de la merke til sentrale ting som det at Karen og postføreren hadde et forhold, og at Karen med tid og stunder tok sitt eget liv. Flere av tekstens antydninger ble trukket frem opptil flere ganger i samtalen før elevene klarte å «fylle de ut». Brudd og lenking var på sett og vis heller ikke ukjent for elevene, hvor nye oppdagelser hjalp elevene til å forklare noe av det som tidligere var uklart. I starten av timen ba jeg også elevene vise til konkrete eksempler i teksten, da jeg tenkte dette ville kunne hjelpe elevene til å underbygge sine tanker og argumenter, og spesielt i sammenheng med utfylling av teksten.

Fordoblingsperspektivet var det perspektivet gruppene opplevde som mest utfordrende. Det kan skyldes flere årsaker, men en av de viktigste er nok deres tidligere erfaringer og kunnskaper med å se på det teksten handler om utover ytre handling. Elevene var inne på noe i de delene av samtalen hvor de diskuterte hvilken funksjon vinden kunne tenkes å ha i teksten, men ble ikke enige om noe konkret den kunne være et bilde på. Den ene gruppa var enige om at den måtte symbolisere noe ettersom den ble nevnt såpass mange ganger. I denne sammenhengen tenker jeg at bildebruk i tekster ikke nødvendigvis er helt ukjent for elevene, men at noen av bilde- og begrepsmetaforene i «Karen» var fremmed for elevene. En interessant diskusjon i denne sammenhengen er også hvorvidt «Haren og skilpadden» fungerte som en forberedende modelleringstekst. Kan fordoblingsspørsmålene man stiller i fabelen være til hjelp når man skal ta fatt på «Karen»? Jeg tenker ikke at fabelen skal kunne overføres til novella i bokstavelig forstand, men at den kan være til inspirasjon.

## **5.2 Elevenes etiske betraktninger**

Drangeid (2014:138) peker på at «Karen» kan sies å være noe negativ i den forstand av at den har et tragisk utfall. Novellas tematikker er nok med på å forsterke dette inntrykket hos leseren, og noen av disse handler om det å ta sitt eget liv, en ulykkelig og til dels håpløs forelskelse, samt kvinners posisjon i samfunnet på denne tiden. Jeg tror nok det er tematikker som vil kunne appellere til elever flest, til tross for at noen av de viktigste handlingselementene oppleves som utfordrende i starten av lesinga. Det kan nok tenkes at elevenes forarbeid med «Haren og skilpadden», hvor elevene i stor grad fokuserte på spørsmål av filosofisk art, og gjerne knyttet opp mot elevenes tanker og erfaringer kan ha hatt noe å si for den tilnærmingen de gjorde til «Karen». Det var ikke intensjonen min da jeg bestemte meg for hvilke tekster jeg ville ta utgangspunkt i. Jeg fikk likevel inntrykket av at elevene var ekstra engasjert i de sekvensene hvor de stilte seg kritisk til de ulike karakterene i novella, og hvorvidt deres handlinger var rett og galt, dumme eller smarte også videre. Dette



var noe jeg kunne finne trekk av hos begge fokusgruppene, og spesielt i sammenheng med tematikken rundt det å ta sitt eget liv. Kan det tenkes at slike tematiseringer i tekster kan være med på å skape en større trang hos elevene til å respondere med følelser og etiske betraktninger? Et annet spørsmål blir også hvorvidt eldre og nyere tekster vil ha forskjellig påvirkningskraft på elevenes tekstverdener og innlevelse. Dette er ting jeg ikke fant ut i min undersøkelse, men det er absolutt områder som ville vært spennende å utforske dersom man hadde tenkt seg en annen vinkling, og eventuelt utvidelse av prosjektet. Da kunne man for eksempel hatt samtaler eller intervju med enkeltelevne fra fokusgruppene i etterkant av timene.

### **5.3 Elevenes kunnskaper og erfaringer i fokus**

I litteraturundervisning er det viktig at en teksts kompleksitet og vanskelighetsgrad ses i sammenheng med den klassen man underviser. Underveis i økta fikk jeg inntrykk av at flere av elevene opplevde «Karen» som utfordrende i starten. Da jeg ikke hadde mulighet til å få med meg det som ble sagt i alle gruppene viste lydopptakene seg å bli et godt verktøy. Etter å ha lyttet til opptakene fra elevenes samtaler, og lest igjennom transkripsjonene tenker jeg «Karen» muligens var litt for vanskelig for akkurat denne klassen. Kanskje kunne det vært behov for flere innslag av eksplisitt undervisning i forståelsesstrategier. Tanken ved å ha en innføringsøkt var nettopp dette, men etter å ha tatt en nærmere titt på transkripsjonene, kan det se ut som om enkelte av elevene fortsatt manglet noen kunnskaper og erfaringer som vil være helt sentrale for forståelsen av «Karen» Jeg vil ikke nødvendigvis avfeie Kiellands novelle med tanke på informantenes aldersgruppe, men tenker heller at klassen ikke var helt klar for den. Til syvende og sist er det elevenes tekstforståelse som er det viktige, og som ofte vil kreve tid og mye øving for å utvikle. Transkripsjonene kan si noe om elevenes tekstforståelse og litterære ferdigheter, uten at det direkte er et måleinstrument i den forstand. Det kan nok fort bli slik at elever melder seg litt ut av for eksempel litterære samtaler når de føler seg usikre på teksten. Hadde jeg hatt enda bedre kjennskap til elevenes ferdighetsnivå og kunnskaper i faget, ville jeg nok kanskje kunne ha tilrettelagt i enda større grad enn det jeg fikk muligheten til i undersøkelsen min.

### **5.4 Oppsummering**

Til grunn for prosjektet mitt lå et ønske om å se nærmere på den overordnede problemstillingen: «Hvordan samtaler elever om litteratur?», samt forskningsspørsmålet «Hvordan kan man ta i bruk de enkelte begrepene navigering, utfylling og fordobling for å kunne beskrive hvordan elever samtaler om en skjønnlitterær tekst?» Det interessante ved

prosjektet mitt har blant annet vært å se på om en slik tilnærming er tilstrekkelig for å kunne si noe om hvordan elever samtaler om litteratur. Samtidig var det viktig for meg at prosjektet mitt ga rom for å stille noen spørsmål dersom det skulle dukke opp nye, og uventede momenter, som ikke nødvendigvis lar seg plassere innenfor en av de nevnte kategoriene navigering, utfylling eller fordobling. I enkelte tilfeller vil det kanskje være nødvendig å utvikle teorien. Det vil selvsagt kreve at de nye funnene er av såpass relevans at man ser det som nødvendig å gi større rom for disse.

En implikasjon i denne undersøkelsen er det at elevenes egen innlevelse og etiske refleksjon spiller en viktig rolle når de arbeider med dybdelesing av en litterær tekst. Kan man på bakgrunn av dette stille seg selv spørsmålet om det mangler et følelsesmessig perspektiv utover de tre perspektivene Drangeid presenterer? Kunne det vært med på å gi større rom for elevenes etiske refleksjoner og tanker omkring tekstens handling? Jeg vil ikke konkludere med at et nytt perspektiv må til for å få en komplett oversikt over elevenes forståelse av litterære tekster, men ser på det som et relevant aspekt, som absolutt burde vektlegges i lesingen av skjønnlitterære tekster. Dette er selvsagt ikke problemfritt, da det vil kunne oppstå uenighet om hvorvidt elevene kun skal basere teksttolkingen på sitt eget liv, sine egne erfaringer og egne følelser. Det kan som tidligere nevnt føre til at man elevene beveger seg for lang unna tekstens innhold. Jeg tenker likevel at en kombinasjon av disse ikke nødvendigvis vil være negativt, men kanskje elevenes innlevelse vil kunne hjelpe på forståelsen og ikke minst motivasjonen for å arbeide videre med tolkningsarbeidet av teksten. For å unngå at elevenes tolkninger havner opp på ville veier, kan det være en idé at læreren innleder arbeidet med modellering og presenterer noen tydelige rammer for det videre arbeidet med teksten. Som en videre utforskning av temaet som lå til grunn for prosjektet mitt kunne det vært interessant å se på det Drangeid (2014:30) betegner som «speilet» og «vinduet» i forbindelse med lesing. Hvor mye av elevenes ego blir forsterket gjennom de tekstene man velger, og hvor stort innsyn får de i andres tanker, følelser og erfaringer? Hvilken betydning vil det ha for elevenes tekstforståelse og læring? Sistnevnte tenker jeg er noe som er helt sentralt å være bevisst når man skal arbeide med litterære tekster i undervisningen.

## Litteraturliste

- Andreassen, S. E. & UiT Norges arktiske universitet Fakultet for humaniora, s. o. l. (2016). *Forstår vi læreplanen?* UiT Norges arktiske universitet, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Tromsø.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Frøyen, W. (1998). *Ansvar for andres læring: læreren, en tilrettelegger for andres læring: en innføring i læringsteori og betydningen av det å ha kunnskap om læring, for å kunne tilrettelegge for andres læring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kielland, A. L. (1997). Karen (s. 357-[362]). Oslo: Cappelen.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 17.03.2017 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Hvordan gjennomføre litterære samtaler?* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 20.02.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/Hvordan-gjennomfore-litterare-samtaler/>
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ragde, A. B., Aesopus & Kaltenborn, B. (2015). *Haren og skilpadden* (Ragde, Anne B, Bind 2). Oslo: Kagge.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tønnessen, E.S. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. I Lillesvangstu, Tønnessen & Dahl-Larssøn (Red.). *Inn i teksten – ut i livet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wadel, C., Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

## **Vedlegg**

**Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD**

**Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte**



# Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Morten Bartnæs  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 24.02.2017

Vår ref: 52240 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52240</i>	<i>Hvordan samtaler elevene om litteratur</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Morten Bartnæs</i>
<i>Student</i>	<i>Emilie Brynjulfson</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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 18.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*



Personvernombudet legger til grunn at skolens ledelse godkjenner prosjektet.

#### UTVALG

Utvalget er elever i 9. klasse.

#### FORSKNING PÅ EGEN ARBEIDSPASS

Det framkommer at deltakerne er elever i egen klasse. Det må være helt tydelig for elevene at deltakelse i forskningsprosjektet er helt frivillig, og at det ikke er en del av den obligatoriske undervisningen. Det må understrekes at om elevene velger å delta eller ikke, eller trekker seg underveis, vil det ikke få noen konsekvenser for deres relasjon til skolen eller vurderinger i faget. Videre bør en være oppmerksom på at prinsippet om frivillig deltakelse kan trues når de som forespørres om deltakelse står i et direkte avhengighetsforhold til forskeren, slik elever gjør.

Vi viser for øvrig til vår temaside om å forske på egen arbeidsplass:

<http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/egenarbeidsplass.html>

#### DATAINNSAMLING I KLASSEROMMET

Datamaterialet innhentes gjennom lydopptak av gruppediskusjoner i forbindelse med undervisning i norsk, samt observasjon i klasserommet.

Mens skole er en obligatorisk arena for ungdom, skal deltagelse i forskning være frivillig. Det er derfor positivt at du informerer om at de som ikke ønsker å delta ikke blir med i de gruppene som får tildelt en lydopptaker, og at du ikke vil benytte observasjoner av dem som datamateriale, slik at deltakelse er reelt frivillig.

Vi minner om at gruppene med elever som ikke skal delta må plasseres slik at det ikke er fare for at deres stemmer kommer med på lydopptak.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Elevenes foresatte samtykker til at sine barn kan delta. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi anbefaler imidlertid at du skriver at datamaterialet/observasjonsnotater vil bli anonymisert ved prosjektslutt, heller enn slettet, slik at du kan ta vare på anonymisert datamateriale.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.



#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet.

#### PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *Hvordan samtaler elever om litteratur*

##### **Bakgrunn og formål**

I mars 2017 begynner jeg med mitt masterprosjekt *Hvordan samtaler elever om litteratur* ved Universitetet i Tromsø, ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Hensikten med dette prosjektet er å finne ut hvordan elever samtaler om litteratur, og hvordan de tar i bruk faglige begreper underveis i samtalen.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Først og fremst vil jeg understreke at det er helt frivillig å delta i studien. Det å være med i studien innebærer at elevene deltar i et undervisningsopplegg i norskfaget i en dobbeltøkt på ca. 2 klokketimer. I disse timene skal vi arbeide med ulike litterære tekster, og samtale om disse i mindre grupper. For å samle inn materialet vil jeg benytte meg av og lydopptak hos 2-3 av disse gruppene, samt observasjonsnotater. Lydopptakene vil transkriberes om til skrift, for så å bli brukt som eksempler i min avhandling. Alle elevnavn vil anonymiseres. Hvis noen elever ikke ønsker å delta i studien, vil de være med på undervisningsopplegget, men skjermes fra de gruppene som får tildelt en lydopptaker. Observasjonene av de som ikke deltar i prosjektet vil ikke bli brukt som datamateriale i masteravhandlingen.

##### **Hva skjer med informasjonen om eleven?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være jeg som lærer (forsker), og min veileder som har tilgang til personopplysninger. I mitt prosjekt vil det ikke samles inn andre opplysninger enn elevens alder og kjønn, som vil komme frem i forbindelse med lydopptakene. Utover dette vil alle navn jeg bruker i avhandlingen min være fiktive. Alle mine notater vil være skriftlig eller være lagret på min personlige datamaskin. Lydfilene vil krypteres ved lagring og oversendelse. Det samme gjelder tekstfilene.

I mastergradsavhandlingen vil alle deltakerne og skolens navn anonymiseres, men jeg vil kunne bruke utdrag fra lydopptakene. Skolen vil omtales på en slik måte at den ikke kan identifiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2017. Det innsamlede datamaterialet og observasjonsnotatene vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Alle digitale lydopptak vil slettes.

**Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom han/hun ikke deltar i studien, eller samtykket trekkes, vil det ikke ha noen innvirkning på elevens vurdering i faget.

Dersom du har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med meg eller min veileder på telefonnummeret eller e-posten oppgitt nedenfor.

Med vennlig hilsen

Emilie Reitan Brynjulfsen  
Student ved Integrert master i lærerutdanning 5.-10. trinn  
Telefon: 45255763  
E-post: [ebr040@uit.no](mailto:ebr040@uit.no)

Kontaktinformasjon veileder

Morten Bartnæs  
Førsteamanuensis  
Telefon: 77660737  
E-post: [morten.bartnaes@uit.no](mailto:morten.bartnaes@uit.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

**Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien *Hvordan samtaler elever om litteratur*, og samtykker herved til at mitt barn kan delta som informant i prosjektet. Jeg samtykker ved dette også til at det kan samles inn lydopptak og observasjonsnotater av mitt barn, som kan brukes i vitenskapelige sammenhenger (masteravhandling og masterkonferanse). Mitt barn kan trekke seg fra prosjektet på hvilket som helst tidspunkt før prosjektslutt juni 2017. På vegne av mitt barn kan jeg trekke han/henne fra studien før prosjektslutt uten å oppgi grunn.

-----  
(Sted og dato, signatur foresatt)

Navn på barn:

Telefon og e-post til foresatt:

