

Sammendrag

Formålet med dette kvalitative masterprosjektet er å undersøke hvilke uttrykk for litterær kompetanse som kommer til syne hos 9. klassinger i arbeid med en krevende, abstrus tekst i norskfaget. Prosjektets premiss er elevene besitter en litterær kompetanse som de kan utvikle i et sosialt, og kulturelt litterært fellesskap i norskfaget, og at abstruse tekster (Johansen, 2019) er en del av tekstmangfoldet som elevene bør få tilgang til for å kunne utvikle litterær kompetanse. Undervisningsopplegget i prosjektet er et tilpasset litteraturlaboratorium (Blau, 2003) hvor elevene i studien leser en lengre, abstrus novelle av Dostojevskij innenfor de samme kontekstuelle rammene, og de blir posisjonert som deltakere i et litteraturfaglig fellesskap. Gjennom samtaler med medelever og lærer, kan elever få innsikt i hvordan de selv og andre interagerer med teksten over et lengre tidsrom på fem timer. Interaksjonen og arbeidet med teksten varierer mellom å lese teksten flere ganger, notere i teksten og på notatark og samtale med én til flere læringspartnere i klasserommet underveis i lesingen.

Prosjektets teoretiske rammeverk består av teori om litterær kompetanse, resepsjonsteori og abstruse tekster. Gjennom å analysere og fortolke elevenes forestillinger (Langer, 2017) og uttrykk for litterær kompetanse (Blau, 2003), søker denne studien å forske på hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå ved bruk av lengre abstruse tekster i litteraturdidaktikken. Tidligere forskning på bruk av utfordrende, abstruse tekster i skolen har fokusert på korte litterære tekster. Denne studien kan bidra til innsikt i bruk av krevende og lengre litteratur i norskfaget og skolen, noe både styringsdokumenter og nyere forskning etterlyser.

Resultatene i denne studien viser at elever tar i bruk og kommuniserer uttrykk for tekstuell, intertekstuell og performativ kompetanse i arbeid med en lengre, abstrus tekst. Elevene utvikler forestillinger som endrer seg når de leser en lengre abstrus tekst flere ganger, og når de samtaler med medelever og lærer i et litterært fellesskap over tid. Plenumssamtaler i litteraturlaboratorium ga læreren rom for å modellere litterær faglighet for elevene, og elevenes utholdenhet ble drevet av aktivitetene i litteraturlaboratorium som fremmet metakognisjon om lesingen hos elevene. Fokuselevne i studien uttrykker et behov for å lese og forstå vanskelige, abstruse tekster i skolen, fordi det gir en følelse av kognitiv trim (Blau, 2003, Wolf, 2018).

Forord

Lærerspesialiststudiet har vært en lærerik utdanning for meg, og jeg har blitt beriket av noe annet enn meg selv i tre år. Faglærere og veileder har gitt meg akademiske briller og en større forståelse for faglitteratur, forskning, literacy, norskfaget og lærerrollen. Jeg er takknemlig for nye relasjoner jeg har fått med andre medstudenter på tvers av landet, og jeg beundrer hvor mange flinke norsklærere som er i den norske skolen.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Margrethe Sønneland. Takk for varme, rike og gode samtaler. Takk for veiledningen og rådene du har gitt underveis, og takk for at du har stilt opp hele veien. Jeg hadde ikke klart dette uten deg.

Tusen takk, kjære Jacob og Edvard, for at dere har tålt en selvopptatt mamma som har sjonglert jobb og studier litt for lenge. Tusen takk til Taina, Sidra, Camilla og Marius som stilte opp som korrekturlesere. Jeg lover å være en bedre venn og samboer som er mer til stede fra nå av. Marius trenger en ekstra takk, for han har brukt mange kvelder på å høre meg snakke om studien. Jeg skal erkjenne at det tidvis ble for mye av det gode.

Sist, men ikke minst, takk til læreren og elevene som tok meg imot med åpne armer, og som deltok i denne studien. Uten dere ville det ikke blitt noen forskning og masterprosjekt.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Forord	II
1. Innledning	1
1.1 <i>Bakgrunn for prosjektet</i>	1
1.2 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	4
1.3 <i>Tidligere forskning</i>	5
1.4 <i>Oppgavens oppbygging</i>	8
2. Teoretisk rammeverk	9
2.1 <i>Hermeneutikk</i>	9
2.2 <i>Resepsjonsteori</i>	10
2.2.1 <i>Estetisk og efferent lesing – utforskning av mulighetshorisonter og referansepunktlesing</i>	10
2.2.2 <i>Et litterært og kritisk tenkende i møte med litteraturen</i>	11
2.2.3 <i>Utvikling av forestillinger i møte med litteratur</i>	12
2.4 <i>Litterær kompetanse</i>	14
2.4.1 <i>Litterær kompetanse, fagspesifikk literacy og forståelse av tekstbegrepet</i>	15
2.4.2 <i>Litterær kompetanse og litterær faglighet – hva er målet til læreren og skolen?</i>	15
2.4.3 <i>Selvstendige lesere av litteratur</i>	17
2.4.4 <i>Tekstuell literacy og kritisk tenkning</i>	18
2.4.5 <i>Intertekstuell literacy og tilgang til referanser og kontekst</i>	19
2.4.6 <i>Performativ literacy – den muliggjørende kunnskapen og ferdigheten</i>	20
2.5 <i>Abstruse tekster</i>	23
3. Metode	26
3.1 <i>Kvalitativ og interaktiv abduktiv tilnærming</i>	26
3.2 <i>Aksjonsforskning</i>	27
3.3 <i>Utvalg</i>	28
3.4 <i>Undervisningsdesignet – litteraturlaboratorium</i>	30
3.5 <i>Innsamling og bearbeidelse av datamaterialet</i>	31
3.5.1 <i>Deltakende observasjon</i>	32
3.5.2 <i>Semistrukturerte intervjuer</i>	34
3.6 <i>Analytiske tilnærminger</i>	35
3.6.1 <i>Overordnede analysekategorier</i>	36
3.6.2 <i>Transkribering</i>	37
3.7 <i>Validitet, reliabilitet og etiske overveielser</i>	38
3.8 <i>Novellen Et latterlig menneskes drøm – en fantastisk fortelling</i>	38
4. Resultater	43
4.1 <i>Klassens møte med novellen</i>	43
4.2 <i>Portrett av tre leseres arbeid med den abstruse novellen</i>	47
4.2.1 <i>Andreas</i>	47
4.2.2 <i>Amalie</i>	55
4.2.3 <i>Anniken</i>	60

4.3 Oppsummering av portrettene	65
5. Diskusjon	66
5.1 Diskusjon om elevenes forestillinger og bruk av abstruse tekster i norskfaget.....	66
5.2 Diskusjon om uttrykk for litterær kompetanse som kom til syne i møte den abstruse teksten i litteraturlaboratoriet	68
5.3 Diskusjon om litterær kompetanse og litterær faglighet i norskfaget	71
6. Avslutning.....	74
6.1 Studiens begrensninger og behov for videre forskning.....	74
6.2 Veien videre.....	76
7. Litteratur	78
8. Vedlegg.....	83
8.1 Litteraturlaboratorium i møte med <i>Et latterlig menneskes drøm</i> (Dostojevskij, 2005).....	83
8.2 Intervjuguide.....	85
8.3 Transkripsjonsnøkler.....	85
8.4 Samtykkeerklæring.....	86
8.5 Vurdering av NSD.....	89

1. Innledning

Reader, Come home

Human beings were never born to read.

*The acquisition of literacy is one of the most important
epigenetic achievements of Homo sapiens*

*What we read, how we read, and why we read
change how we think,*

changes that are continuing now at a faster pace (Maryann Wolf, 2018)

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Masterprosjektet mitt søker gjennom aksjonsforskning å kunne være et bidrag til profesjonsfelleskapet vårt, ved å undersøke hvordan elever på 9.trinn interagerer og kan arbeide med en lengre abstrus tekst, *Et latterlig menneskes drøm* (Dostojevskij, 2005) i norskfaget. Det er elevenes møte med denne abstruse teksten som vil stå i forgrunnen i prosjektet. Samtidig vil selve didaktikken, som er inspirert av Blaus (2003) litteraturlaboratorium, være en relevant kontekst å diskutere med tanke på den didaktiske rammen der eleven interagerer og arbeider med teksten. Prosjektets premiss er elevene besitter en litterær kompetanse (Hennig, 2017) som de kan utvikle i et sosialt, og kulturelt litterært fellesskap i norskfaget, og at abstruse tekster (Johansen, 2019) er en del av tekstmangfoldet som elevene bør få tilgang til for å kunne utvikle litterær kompetanse. Hvilke typer tekster elevene bør få adgang til i skolen, og hvordan litteraturundervisningen bør didaktiseres, løftes fram igjen i samfunnsdebatten i lys av Fagfornyelsen, og hva som skal være oppdraget til det «nye» norskfaget (Bakken, 2019; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Kjelen, 2018; Smidt, 2018). Prosjektet mitt ønsker å være et bidrag til denne diskusjonen ved å undersøke elevers bruk av litterær kompetanse i arbeid med en lengre abstrus tekst på 22 sider.

Metakognisjon om hva vi leser, hvorfor vi leser og hvordan vi leser er, ifølge Wolf (2018), en viktig refleksjon å invitere alle lesere til å tenke over i nåtidens tekstmangfold og måte å lese tekster på, og det er spesielt viktig for unge mennesker hvor hjernen er under stor utvikling. Vi må lære elevene å tenke over hvorfor det er viktig for hjernens utvikling å kunne lese uten

brudd, lese flere ganger, evaluere egen forståelse av informasjonen vi leser og kunne trene på fokus, oppmerksomhet, utholdenhet og kapasitet til å tåle tvetydighet og motstridende informasjon (Blau, 2003; Wolf, 2018). I min studie er metakognisjon (Blau, 2003; Wolf, 2018) noe jeg forsøker å tilrettelegge for gjennom aktiviteter i klasserommet i arbeidet med *Et latterlig menneskes drøm* (Dostojevskij, 2005).

Et av kjerneelementene i norskfagets nye læreplan, *Tekst i Kontekst*, markerer at elevene skal møte på et mangfold av ulike typer tekster. Kjerneelementet viser hvordan den nye læreplanen er i tråd med nåværende forskning innenfor fagfeltet (Bakken, 2019), og elementet legger til grunn betydningen av litterær kompetanse som en del av det store begrepet *Literacy*, fordi kjerneelementet slik jeg forstår det, handler om å gi elevene tilgang til samfunnet gjennom litteraturen, og ikke minst, dannelse:

Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid (Kjerneelementer, Udir, 2021).

I undervisvurdering av norskfaget står det at “læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster og i utforskende arbeid med faglige problemstillinger” (Kompetansemål og vurdering, Udir, 2021). Lengde og tvetydigheten i *Et latterlig menneskes drøm* (Dostojevskij, 2005) som er valgt som tekst i denne studien, er derfor av betydning for studiens problemstilling og diskusjon.

Nussbaum (2016), Mangen et al. (2018) og Andersen (2011) markerer skjønnlitteraturens rolle i tekstmangfoldet vårt, og argumenterer for at skjønnlitteraturen, spesielt tekster som lengre noveller og romaner, utfordrer og utvikler hjernens forestillingsevne. I tillegg gir den oss muligheter til å innta andre menneskers perspektiver fordi vi blant annet blir kjent med karakterenes indre tanker og følelsesliv når vi leser narrativ over lengre tid. Lengre noveller og romaner gir leser et informasjonsgrunnlag til å kunne forstå hvorfor andre mennesker tenker, kommuniserer og agerer som de gjør i livet, og som Wolf (2018) markerer i boka *Reader, come home* (2018), er det essensielt at vi mennesker evner å forstå andre for å kunne leve sammen med, og bevare demokratiet vårt.

Styringsdokumenter, sammen med nyere forskning som peker på verdien av å arbeide med krevende tekster i skolen (Johansen, 2015; Gourvennec, 2017; Sønneland & Skaftun, 2017), er også førende for hvorfor prosjektet mitt handler om å utforske elevenes interaksjon og arbeid med en 22 siders lang novelle som byr på flere faglige problem. Det er relevant for meg som norsklærer å forske på hvordan jeg kan legge til rette for utholdenhet i lesing, og ikke minst, legge til rette for at elevene får utforske faglige problem i norskfaget.

I denne studien forsøker jeg å forstå tre fokuselevers interaksjon og arbeid med en lengre abstrus tekst, for å kunne optimalisere videre bruk av lengre abstruse tekster i skolen. Informasjonen om elevenes forestillingsverdener (Langer, 2017) og bruk av performative kompetanse (Blau, 2003) i møte med den lange novellen, kan si noe til litteraturlærere om hvilke tekstelementer fra novellen vi kan bygge videre på i utforskningen, og hvilke spørsmål til novellen vi kan stille elevene, som igjen, kan føre til litterære og filosofiske samtaler i norskfaget og tverrfaglig.

I *Kunsten som grep* (1991) referer Sjklovskij til Tolstoj (1897): «Hvis hele det kompliserte liv hos mange mennesker forløper ubevisst, da er det som om dette liv aldri har eksistert». Dette sitatet illustrerer betydningen av metakognisjon, bevisstgjøring og kritisk tenkning over det komplekse vi omgir oss med. Det ble skrevet i 1897, men er like aktuelt i dag. Sjklovskij (1991) bruker sitatet til Tolstoj som et springbrett til å vise hvordan kunst og litteratur kan bevisstgjøre oss mennesker om nettopp det kompliserte og komplekse, og konkluderer med at kunstens formål er å *underliggjøre* tilværelsen for oss mennesker slik at vi faktisk stopper opp og tenker over alt vi tolker, forstår og gjør:

Kunstens mål er å gi oss følelse for tingen, en følelse som er et syn og ikke bare en gjenkjennelse. Kunstens virkemiddel er «underliggjørelsens» virkemiddel og den vanskeliggjorte forms virkemiddel, som øker vanskeligheten og lengden av persepsjonsprosessen, for i kunsten er persepsjonsprosessen et mål i seg selv og må derfor forlenges. Kunsten er en måte å oppleve tingenes tilblivelse på, det som allerede er blitt til er i kunsten uviktig (Sjklovskij, 1991, s. 16).

Hvis Sjklovskij har rett i at underliggjøring er kunstens grep, krever det lesere som anerkjenner og ønsker underliggjørelsen velkommen i møte med kunst som for eksempel litteratur. Underliggjøringen vil, som Sjklovskij påpeker, forlenge persepsjonen vår, slik at vi kan oppleve at noe blir til. For en litteraturlærer krever det da valg av tekster og didaktikk

som kan gi elever en økt bevissthet om fenomenet underliggjøring, og rom for og vilje til å utforske underliggjøring som et virkemiddel i litteraturen.

Jeg ønsker å innlede dette masterprosjektet med å be mottaker om å lese sitatet til Sjklovskij ovenfor minst tre ganger, og følge med på hva du legger merke til. Etter hver lesning vil jeg at du vurderer forståelsen din på en skala på 0 til 10, der 0 er ingen forståelse og 10 er perfekt forståelse. Noter gjerne noen stikkord om hva du la merke til. Etter tredje lesning vil jeg at du skriver en kort beskrivelse av hva som skjedde med deg som leser og din forståelse av de tre lesningene. Avslutt med å skrive ned kommentarer og spørsmål som du fremdeles undrer over ved utdraget fra Sjklovskij.

For meg symboliserer sitatet fra Tolstoj (1897) og utdraget fra Sjklovskij (1991), den teoretiske og didaktiske grunnmuren, og ikke minst, tekstvalget *Et latterlig menneskes drøm* (Dostojevskij, 2005) i studien min.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Overordnet problemstilling i studien:

Hvilke uttrykk for litterær kompetanse hos 9. klassinger kommer til syne i møte med en lengre abstrus tekst?

Forskningsspørsmål:

- Hvilke forestillinger bygger 9. klassinger ved å lese en lengre abstrus novelle?
- Hvordan kommer performativ kompetanse hos elevene til syne i møte med en lengre abstrus novelle?

Første forskningsspørsmål søker å forstå hvilke forestillinger (Langer, 2017) elever kan utvikle i møte med en lengre abstrus tekst. Elevenes forestillinger vil kunne gi meg som litteraturlærer informasjon om hvilke tekstelementer som fanger elevenes interesse, og hva elevene vektlegger som bevis for tolkningene sine, slik at jeg kan diskutere disse forestillingene med elever og kolleger i videre fagarbeid med tekster som *Et latterlig menneskes drøm* (Dostojevskij, 2005). Det andre forskningsspørsmålet handler om blant annet metakognisjon og elevenes evne til å oppleve og tåle å møte motstand i en tekst. For å forstå elevenes opplevelse av å interagere med den abstruse teksten gjennom å lese novellen flere ganger, notere underveis i lesingen og samtale om teksten med medelever i par og

helklassesamtale, vil jeg observere elevene underveis i lesingen, og intervju et utvalg fokuselever ved å stille spørsmål knyttet til Blaus (2003) kjennetegn på performative kompetanse og Langers forestillingsfaser (2017). Primærdataen består av nedslag fra intervju med tre fokuselever som presenteres i tre ulike portretter. Intervjuene er triangulert med sekundærdata fra observasjonsnotater og elevenes notater fra lesingen av novellen.

1.3 Tidligere forskning

Denne studien har blant annet blitt formet ut ifra *Stavanger-deklarasjonen om lesingens fremtid* (E-READ, 2019) som presiserer betydningen av skolens mandat i å gi alle elever tilgang til et mangfold av ulike typer tekster, både digitalt og på papir. Deklarasjonen markerer betydningen av å lese lange tekster på papir: «Lesing av lange tekster er uvurderlig for en rekke kognitive funksjoner og ferdigheter, som konsentrasjon, utvikling av ordforråd og hukommelse» (E-READ, 2019). Forskning innenfor psykologi, nevrovitenskap, lesevitenskap og litteratur- og medievitenskap, har vist at vi må tenke på leserens evne til persepsjon, språk, kognisjon, følelser, oppmerksomhet, hukommelse, hypoteseutforminger, forestillinger og evnen til å trekke slutninger i leseopplæringen i skolen. Med andre ord, noe som er meget komplekst og spennende.

Spenningen mellom vekt på faglig analytisk tilnærming til tekst og fokuset på elevenes leseopplevelse og egne erfaringer i møte med litteraturen, er en problemstilling som litteraturdidaktikere prøver å balansere for å utvikle elevenes litterære kompetanse (Bakken, 2019; Blau, 2003; Fjørtoft, 2014; Kjelen, 2015; Langer, 2017; Penne, 2012; Rødnes, 2014). I fagfornyelsens tilblivelse, har engasjerte fagfolk uttrykt uro over forståelsen av norskfagets egenart og formål i skolen. Norskfaget som et bruksfag og danningsfag, og ikke minst skjønnlitteraturens rolle i faget, er noe av tematikken som fagfolk diskuterer (Bakken, 2019; Kjelen, 2018). Fagmiljøet inviterer inn lærerne, og ønsker norsklærere som har et profesjonsfellesskap som diskuterer og reflekterer grundig over blant annet implementering av ny læreplan i norskfaget, fagets innhold og didaktikk (Fodstad, 2019).

Parallelt med fagfornyelsen og samfunnsdebatten, har tall fra PISA-undersøkelse (2018) vist at det er lite lesing av lange tekster i den norske skolen. Hele 43 % av norske 10.klassinger har ikke lest tekster som er lengre enn 10 sider i norskfaget. Lignende funn ble sett i LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020) som observerte fravær av lesing av lengre tekster i

fellesskap i 47 klasserom på 8. trinn i 2014. Dette er funn som er viktig å ta innover seg som norsklærer, og det viser et behov for å forske på lesing av lengre tekster i skolen.

Forskning fra Sønneland og Skaftun (2017) problematiserer og tilfører nye metoder innenfor litteraturdidaktikken, ved å se hva som skjer med elevene når de leser utfordrende tekster som et faglig problem. Funnene deres viser at elever kan bli engasjerte av blant annet det Johansen (2019) kaller for abstruse tekster. Dessuten har Sønneland (2019), gjennom sin doktoravhandling, sett indikasjoner på læringspotensial hos elever som får i oppgave å forstå en vanskelig tekst, i første omgang, uten hjelp fra lærer. Valg av tekster og metode i litteraturundervisningen, søker å lære elevene å tenke selv, og løse problemer gjennom å trene opp fagspesifikk literacy i norskfaget (Kjelen, 2018).

Fodstad og Thomassen (2020) undersøkte i studien *I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse* hvordan Blaus (2003) modell for litterær kompetanse kan legge til rette for utvikling av videregåendelevvers litterære kompetanse i norskfaget. Den didaktiske innrammingen i studien deres er inspirert av aktiviteter fra Blaus *Literature Workshop* (2003) hvor elever og studenter gjør konkrete leseaktiviteter som krever gjenlesing av tekster flere ganger, samtaler om tekstene i grupper og plenum, korte skriveoppgaver og metakognitive øvelser hvor elevene skal vurdere egen forståelse av tekstene og ta stilling til ulike påstander om lese- og skrivestrategier. Fodstad og Thomassen (2020) inviterer fagfeller til å systematisk utforske potensialet som ligger i litteraturlaboratorium som metode i arbeid med litteraturdidaktikk, og de legger til grunn et funn som jeg ønsker å forske videre på, nemlig at den litterære teksten er, og bør være, premissleverandør for læringsaktivitetene. Sagt med andre ord, bør læreren didaktisere aktiviteter ut ifra *hva* slags tekst som elevene skal interagere med, og ikke minst *hvorfor* de leser teksten, dette vil jeg diskutere innunder diskusjon i delkapittel 5.2 (Blau, 2003; Johansen, 2019). Fodstad og Thomassen problematiserer også utfordringen ved å balansere didaktikken i møte med tekst fordi leseaktivitetene, i for eksempel et litteraturlaboratorium, kan sette fokuset på leseoppdraget som læreren gir elevene, istedenfor selve teksten (Fodstad og Thomassen, 2020). Denne problematikken søker studien min å diskutere videre ved å fokusere på én lengre tekst i stedet for flere korte tekster i et tilpasset litteraturlaboratorium.

I studien *Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar* undersøkte Kjelen (2015) tre lærerstudenters tekstrespons på to korte litterære tekster. Ved å analysere deres litterære

kompetanse, lesestrategier og teksterfaringer, ønsket Kjelen å kunne si noe om kvaliteten på litteraturundervisning i skolen, og for å kunne lage en bakgrunn for hvordan litteraturundervisning bør utformes for å utvikle en faglig litterær kompetanse hos elever og studenter. I studien fant Kjelen variasjoner mellom leserne som var forskjellige i form av hva de vektla i tekstene, og hvordan de leste tekstene, men «ingen av dei viser ein gjennomgående sterk fagleg analytisk tilnærming til litteratur» (Kjelen, 2015). Studien underbygger teorien om at litteraturundervisningen i norsk skole vektlegger elevenes følelser og private opplevelser, fremfor en faglig tilnærming til litteratur (Penne, 2012; Rødnes, 2014; Kjelen, 2018; Bakken, 2019). Kjelen konkluderer med betydningen av å se på enkeltleseres tekstrespons, kan gi lærere nyttig innsikt i hvordan vi bør konstruere litteraturundervisningen vår for å fremme litterær kompetanse: «Heilt konkret kan ein i større grad ta studentresponsar inn i undervisninga og stille spørsmål om kva det var ved teksten og lesaren som førte til ein slik respons» (Kjelen, 2015). For å følge opp problematiseringen til Kjelen, vil derfor studien min prøve å forstå *hvilke uttrykk for litterær kompetanse* enkeltlesere på 9. trinn viser gjennom interaksjon og arbeid med en krevende tekst over lengre tid, nettopp for å optimalisere egen fremtidig litteraturundervisning av lengre krevende tekster som for eksempel *Et latterlig menneskes drøm* (Dostojevskij, 2005).

Dette masterprosjektet er også inspirert av eget tidligere FOU-prosjekt (Gjerde, 2020) hvor jeg søkte forståelse for hvordan egne elever på 8. trinn, i første møte med *Et latterlig menneskes drøm* (Dostojevskij, 2005), viste vilje og evne til å lese teksten som en pågående prosess. En gruppe på 16 elever fikk instruks om å lese novellen individuelt, og etter lesingen hadde elevene en felles litterær samtale. Økten på 120 minutter ble avsluttet med individuell refleksjonsskriving. I samtalen ble de bedt om å snakke sammen om hvilke spørsmål de ble sittende igjen med etter lesingen. Det var ikke et krav om at elevene skulle komme fram til en felles forståelse, da de på forhånd hadde fått beskjed om at det var flere problem i novellen som var vanskelig å forstå for mange lesere. Hensikten med denne instruksjonen var å invitere elevene til en reell dialog med teksten (Gourvenec, 2017). Prosjektets implikasjoner ga inspirasjon til å bruke novellen og videreutvikle undervisningsopplegget i dette masterprosjektet.

Studiene til Sønneland, Skaftun (2017), Johansen (2015), Fodstad og Thomassen (2020), Kjelen (2015), *Stavanger-deklarasjonen om lesingens fremtid*, fagfornyelsen, litteraturteori, tidligere aksjonsforskning (Gjerde, 2020) og diskusjoner med kolleger har vært med på å

forme temaet i dette masterprosjektet. Hvordan norsklæreren kan tilrettelegge en helhetlig litteraturundervisning som sørger for at elevene får flere genuine møter med én utfordrende lengre tekst, og hvordan norsklæreren kan legge til rette for å styrke en dialogisk forbindelse og mulighetsrom (Skaftun & Michelsen, 2017) mellom norsktimer, er problemområdet som både forskning og mine egne erfaringer viser at vi bør undersøke. Didaktiske grep fra litteraturlaboratorium kan være en metode som legger til rette for at elever interagerer med lengre litteratur som er utfordrende og ikke lett å forstå, litteratur som krever at man må lese teksten flere ganger og snakke med andre før man kanskje forstår.

Valg av tekst i denne studien er inspirert av studiene til Johansen (2019), men i motsetning til tidligere forskning på elevers møte med krevende, abstruse tekster (Johansen, 2015; Gourvenec, 2017; Skaftun og Sønneland, 2017), har studien min valgt å ta imot invitasjon fra styringsdokumenter og forskning om å fokusere på utholdende lesing, dybdelesing og å utforske faglige problemsstillinger i én lengre tekst over lengre tid. Ifølge Sønneland (2021) vil studien min bidra til å videreutvikle forskning innenfor dette feltet, da tidligere forskning på vanskelig skjønnlitteratur har fokusert på korte tekster i form av dikt, sangtekster og korte noveller (Johansen, 2015; Gourvenec, 2017; Sønneland & Skaftun, 2017; Fodstad og Thommessen, 2020). De lengre, utfordrende tekstene, er foreløpig lite forsket på i nordisk sammenheng.

1.4 Oppgavens oppbygging

Prosjektet mitt er delt inn i seks kapitler, hvorav kapittel 1 presenterer bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmålet i studien min. Kapittel 2 redegjør for utvalget av teoretisk rammeverk som er relevant for problemstilling, metode, analyse av empirien og diskusjon. Kapittel 3 presenterer metoden og forskningsdesignet som er brukt for å forske på problemstillingen, samt underkapitler som diskuterer reliabilitet, validitet og etiske overveielser som det er reflektert over underveis i gjennomføringen av prosjektet. I kapittel 4 vil resultater fra analysen presenteres i underkapitler som er delt inn etter teoretiske kategorier inspirert av Blau (2003) og Langer (2017). Kapittel 5 vil drøfte resultatene sett i lys av tidligere forskning, teoretiske kategorier og tolkning av funnene i studien min. I siste kapittel diskuteres implikasjoner i studien, og veien videre innenfor prosjektets tema og relevans.

2. Teoretisk rammeverk

Studien i dette erfaringsbaserte masterprosjektet søker å forstå, gjennom å undersøke hvilke uttrykk for litterær kompetanse som kommer til syne i møtet mellom elever i ungdomsskolen og en lengre abstrus tekst, *Et latterlig menneskes drøm* (Dostojevskij, 2005). Prosjektet anlegger et sosiokulturelt syn på at læring og utvikling av tanker, ideer og forestillinger skjer når vi bruker språket til å sette ord på tankene våre i samhandling med andre mennesker (Vygotskij, 2012). Elevene i studien leser den samme novellen innenfor de samme kontekstuelle rammene, og de blir posisjonert som deltakere i samme litteraturfaglige fellesskap (Gourvenec, 2017). Gjennom samtaler med medelever og lærer, kan de få innsikt i hvordan de selv og andre interagerer med teksten over et lengre tidsrom på fem timer. Interaksjonen med teksten varierer mellom å lese teksten flere ganger, notere i teksten og på notatark og samtale med én til flere læringspartnere i klasserommet underveis i lesingen.

2.1 Hermeneutikk

Min forskningsinteresse er rettet mot forståelse, som plasserer seg innenfor humanvitenskapenes hermeneutikk som er læren om å forstå, fortolke, anvende og skape mening i det vi gjør og opplever i situasjoner som vi står i (Gadamer, 2003). Hermeneutikkens lære tar utgangspunkt i at man skaper forståelse ved å erkjenne prosessen og sammenhengen mellom deler av en tekst, og helheten i en tekst. Forståelsen kan utvikles i det som kalles for den *hermeneutiske sirkel* eller *spiral* som symboliserer forståelsens utvikling: «Foregripelsen av mening med henblikk på helheten blir til eksplisitt forståelse når de deler som lar seg bestemme ut fra helheten, selv bestemmer denne samme helheten» (Gadamer, 2003, s. 33). I dette prosjektet undersøker jeg hvordan elever leser og interagerer med en krevende og underlig tekst, med andre ord, hvordan elever *forstår* teksten de leser. Lesing er et stort, intrikat og komplekst fenomen som er vanskelig å undersøke, noe som er viktig å erkjenne når man skal begi seg på å forske på temaet. Det er komplisert, selv for den mest erfarne leser, å sette ord på forestillinger, ideer, følelser og tanker som oppstår i en interaksjon med en tekst (Hennig, 2017). Samtidig er det utviklet teoretiske tilnærminger innenfor litteraturvitenskapen og lesedidaktikken i form av resepsjonsteorier (Iser, 1980; Langer, 2017; Rosenblatt, 1938) som kan gi forskeren briller til å se indikasjoner på interaksjonen som foregår mellom lesere og tekster. Videre vil jeg redegjøre for, og diskutere hvordan resepsjonsteori kan knyttes opp mot didaktikken, metoden og analysen jeg har valgt å bruke i studien min.

2.2 Resepsjonsteori

I boka *The Act of Reading. A theory of Aesthetic Response* presenterer Iser (1978) en leserorientert teori hvor leseprosessen sees på som en dynamisk interaksjon mellom leseren og teksten (Iser, 1978, s. 107). Litteratur er, ifølge Iser (1978), fiksjon som skal fortelle oss noe om virkeligheten. Det er en fortolkning og persepsjon av situasjoner som presenteres i et narrativ. Teksten kan avspeile virkelige situasjoner for leser, men vil også, i det Iser (1978) kaller for *negasjoner*, bryte med leserens forventninger om virkeligheten. Når leser interagerer med litteratur, kan leseren tolke det som ligger mellom linjene, det ubestemmelige i teksten, ved å fylle tekstens tomrom: «the blank, however, designates a vacancy in the overall system of the text, the filling of which brings about an interaction of textual patterns» (Iser, 1978, s. 182). Teksten indikerer, ifølge Iser, ulike elementer som er koblet selv om det ikke står eksplisitt i teksten: «These are essential conditions for communication, for they set in motion the interaction that takes place between text and reader, and to a certain extent they also regulate it» (Iser, 1978, s. 182). Slik jeg forstår Iser (1978) er det tekstens tomrom og ubestemmeligheter, negasjoner, som driver tolkningen til leser videre, og som skaper koblinger i teksten og kommunikasjonen mellom teksten og leseren. Hvis vi skal utvikle litterær kompetanse hos en leser, bør da kjennskap til at litteratur faktisk må leses mellom linjene være en faktor, en litterær konvensjon som leseren bør internalisere for å være en del av det litterære kulturelle fellesskapet (Kjelen, 2014). Dette vil jeg komme nærmere inn på innunder delkapittel 2.4 om hva litterær kompetanse innebærer.

2.2.1 Estetisk og efferent lesing – utforskning av mulighetshorisonter og referansepunktlesing

I boka *Literature as Exploration* diskuterer Rosenblatt (1938) hvordan man kan se på lesing av litteratur som en *transaksjon* mellom leseren og teksten. Leserens kulturelle og sosiale erfaringer og kunnskaper vil, ifølge Rosenblatt, påvirke transaksjonen med teksten, og derfor vil to lesere interagere forskjellig med den samme teksten: “a literary experience gains its significance and force from the way in which the stimuli present in the literary work interact with the mind and emotions of a particular reader” (Rosenblatt, 1938, s. 35). For at en leser skal få en egen erfaring med teksten, må derfor litteraturlæreren, ifølge Rosenblatt, tilrettelegge for en lesing som er motivert ut ifra hva man ønsker å oppnå med lesingen av teksten. I møte med skjønnlitterære tekster er den estetiske dimensjonen av leseopplevelse i fokus, og som estetisk leser inntar man en utforskende tilnærming til narrativets verden, men når formålet er å hente ut informasjon, i for eksempel faglitteratur, inntar man en rolle som

Rosenblatt kaller for efferent lesing, hvor informasjon vil kunne brukes som løsningen på et problem eller spørsmål. Selv om leseprosesser påvirkes av hva man leser, og hva som er formålet med lesingen, er lesing såpass kompleks, sier Rosenblatt (1994), at estetisk lesing og efferent lesing ikke er motsetninger, men de representerer en kontinuitet av leseposisjoner i møte med en tekst. En skjønnlitterær tekst kan dermed leses både estetisk og efferent samtidig, avhengig av hva leser vil oppnå med teksten.

2.2.2 Et litterært og kritisk tenkende i møte med litteraturen

Langer (2017) har videreutviklet Rosenblatts teori om transaksjon, estetisk og efferent lesing, og i likhet med Rosenblatt, mener Langer at lesing av litteratur gir oss en måte å tenke på – et *litterært tenkende*. Dessuten er interaksjoner med tekster unike for hver leser ettersom hvilke forutsetninger, kulturelle og sosiale erfaringer hver leser tar med seg i møte med tekstene (Langer, 2017).

Et litterært tenkende kan, ifølge Langer, søke forståelse når man *utforsker tekstens mulighetshorisonter* gjennom å være undrende og åpen for ideer, informasjon og forestillinger som utvikles i møte med teksten: «Jag valde termen att utforska möjligheter för att understryka att den litterära erfarenheten består av öppenhet och efterforskning – vi prövar ständigt ut möjligheter för nuet och för framtiden» (Langer, 2017, s. 53). Vår litterære erfaring som lesere vil fortsette å søke etter nye horisonter av forestillinger som forandrer seg og endrer perspektivene våre i en pågående prosess i møte med litteraturen. Dersom formålet med lesingen er å hente ut informasjon for å få nye tanker eller for å få bekreftet kunnskap, behandler vi forståelsen og formålet med lesingen annerledes enn å utforske mulighetshorisonter, påpeker Langer (2017). Langer omtaler diskursen med teksten som å *holde fast ved et referansepunkt* og revurdere: «Sedan, medan vi läser vidare, blir vi eniga eller oeniga med, och ifrågasätter, denna referansepunkt, och vi försöker också avlägsna tvetydigheter och bygga ett nät av förståelse som hänför sig till detta särskilda ämne eller denna uppsättning av idéer» (Langer, 2017, s. 58). Langer markerer at vi kan bytte mellom å utforske mulighetshorisonter og lese ut ifra et referansepunkt underveis i lesingen. Det kommer helt an på hva som er hensikten med leseaktiviteten. «Målet bestämmer nämligen de olika slag av mening som vi inriktar oss på att skapa i vårt inre» (Langer, 2017, s. 71). Ifølge Langer er det nettopp synet på at man ikke kan både utforske tekstens mulighetshorisonter og samtidig lese ut ifra et referansepunkt som skiller hennes teori fra Rosenblatts teori om at en

leser kan være både efferent og estetisk i møte med tekst på samme tid. Det handler rett og slett om at våre kognitive prosesser påvirkes av hva vi har fokus på og hva vi vil oppnå når vi leser teksten, og dette er noe læreren må bevisstgjøre leserne på i undervisningen.

Langer konkretiserer at et kritisk perspektiv på tekst er en viktig del av utforsking av mulighetshorisonter. Både referansepunktlesing og utforsking av mulighetshorisonter krever at leseren står utenfor, og betrakter teksten i sin kontekst. For å gå i dybden av en tekst, bør man både utforske med et litterært tenkende og erfaring, men også for å utvikle kritisk perspektiv på teksten. *Et dukkehjem* av Ibsen bør derfor didaktiseres for å utforske tekstens mulighetshorisonter hvor vi skaper forestillinger når Torvald tiltaler Nora som «lille ekorn» og kan fylle tomrommene med egne tolkninger. Samtidig kan man også lese dramaet for å lære om hvordan datidens samfunn konstruerte kjønnsrollene, borgerlige ekteskap og holdninger som påvirket individet. Ved sistnevnte fokus leser vi dramaet ut ifra et referansepunkt hvor vi vil forbedre og utfylle vår forståelse av samfunnet i Norge på 1800-tallet. Her kan leseren, med hjelp fra litteraturlæreren, bytte leseartene for å oppnå fordypning i teksten (Langer, 2017). Denne tilnærmingen vil også være en metode som kan gi litteraturopplæringen for elevene våre et fokus på den estetiske leseropplevelsen, og samtidig sørge for at elevene inntar en faglig analytisk lesing av tekstene i norskfaget, noe fagfeltet etterspør (Kjelen, 2018; Penne, 2012; Rødnes, 2014). Dette vil utdypes ytterligere i utgreiing om Blaus teori om literacy innunder delkapittelet om *Litterær kompetanse*, og innunder *Diskusjon* i kapittel 5.

2.2.3 Utvikling av forestillinger i møte med litteratur

Langer (2017) har i sin forskning utviklet et verktøy som lærere kan bruke i arbeidet med litteraturdydidaktikk, men også som en teoretisk tilnærming for å få innblikk i leserens interaksjon med litteratur. Begrepet *Envisionment*, eller på norsk, *Forestilling*, brukes for å beskrive ideer, tanker og koblinger som oppstår idet en leser møter en tekst og leser den. Forestillingene vil utvikles, bli klarere eller endres etter hvert som leseren forstår mer og mer av teksten: “Den enklaste forklaringen är att de växer fram medan vi läser och aktivt söker efter mening” (Langer, 2017, s. 27). Ifølge Langer kan forestillingene kategoriseres inn i «verdener» som leseren vil besitte på et gitt tidspunkt underveis i lesingen. Verdenene som bygges er ikke lineære, og kan forandres flere ganger og på ulike tidspunkt etter hvert som leseren får informasjon som hen tolker ut ifra sine kulturelle referanser og kunnskaper, også

en stund etter teksten er lest: “Föreställningsvärldar växer, förändras och berikas med tiden, genom tanke och erfarenhet” (Langer, 2017, s.29).

Verdenene består av fem faser som kan oppstå flere ganger, på ulike tidspunkt, i lesingen av en tekst. Fasene identifiseres ut ifra noen gitte mønstre, men det er hver enkelt lesers erfaringer, forventninger og interaksjon med teksten som bygger forestillingene, og tolkningsprosessen er sosial og skjer i samhandling med et intertekstuelnett av historier, tekster og erfaringer (Langer, 2017, s. 36).

Fase 1 handler om *å være utenfor og stige inn i en forestilling*. Dette innebærer at vi i møte med tekst forsøker å gripe tak i informasjon som kan gi oss en forestilling om hva denne teksten handler om. Vi bruker vår kunnskap og erfaring i møte med synlige og tilgjengelige ledetråder som vi kan assosiere med noe kjent. Denne fasen er som regel i gang når vi leser noe for første gang, og forestillingene er de første tankene, ideene og assosiasjonene vi får i møte med teksten. Denne fasen vil kunne pågå underveis i hele leseprosessen for det vil dukke opp informasjon som vil kreve evaluering og gi oss nye assosiasjoner. Når vi kommer over noe som er ukjent eller som ikke henger sammen med hva vi først trodde var meningsfullt, vil vi kanskje miste tråden i forestillingsfase 1, og vi må dermed stige inn i forestillingen på nytt og rekonstruere forståelsen vår ut ifra ny informasjon fra teksten.

Fase 2 skjer når vi *er i teksten og beveger oss seg gjennom en forestilling*. Kontinuerlig fordyper vi oss i teksten med informasjon og vår kunnskap og dermed utvikler forståelsen seg i forestillingsfase 2. «Förståelse föder förståelse» (Langer, 2017, s. 39) som vil si at vi bruker ny kunnskap og informasjon til å bygge forestilling og forståelsen av teksten. Vi kan sammenligne det med Gadamer (2003) hermeneutiske spiral, hvor forestillingen og forståelsen utvikler seg når vi bruker oss selv, teksten og persepsjonen vår til å koble sammen og teste ut tanker og ideer i utviklingen av forestillingen.

I fase 3 *stiger man ut av teksten og prøver ut det man vet*. Det vil si at man bruker forestillingene, tankene og ideene man har bygget i fase 1 og 2 til å fokusere på hva dette kan bety for oss selv og forståelse av våre egne liv. Denne fasen er, ifølge Langer, annerledes enn fase 1 og 2 fordi vi bruker ideene til å reflektere over noe vi vet, har tenkt på, gjør eller kjenner til fra før, utenfor teksten (Langer, 2017, s. 40). Når vi er i denne fasen viser det for

leser hvor stor innvirkning litteratur kan ha å si for våre ideer og følelser, for vi reflekterer da over hva noe betyr for oss og hvordan vi faktisk forstår og hva vi mener om et konsept.

Fase 4 kaller Langer (2017) for *å stige ut av teksten og objektivisere opplevelsen*. Da distanserer vi oss fra forestillingen vi har skapt, og reflekterer over den i en kontekst. Vi prøver å begrunne forestillingen med bevis gjennom å analysere, vurdere og koble forestillingen og teksten til andre tekster, verk og opplevelser. I denne fasen kan leser fokusere på forfatteren, tekstens sjanger og oppbygging, oppdage intertekstuelle referanser til andre tekster og lese teksten ut ifra dens tid. «I denna fas blir vi kritiker, medvetna om spänningen mellan författerens värld och vår egen, medvetna om antydningar om konflikter och makt, och medvetna om kritiska och intellektuella traditioner och var detta verk hör hemma i desse traditioner» (Langer, 2017, s. 42).

I fase 5 *går leser ut av teksten og beveger seg videre*, som vil si at vi bruker teksten til noe annet. Da har vi bygd opp nok kunnskap gjennom forestillinger, ideer og tanker vi har fått av å lese teksten, og vi bruker det til å for eksempel skrive egne tekster hvor vi kanskje bruker teksten som referanse eller inspirasjon. Denne fasen forekommer ikke like ofte som de andre fasene, men det er ofte et pedagogisk grep lærere bruker for å vise elevene sine nytteverdien av en tekst. Kunnskapen, forestillingene, tankene og ideene fra interaksjonen med teksten kan inspirere til å skape noe eget enten i form samtaler, tekst, bilder, musikk eller andre uttryksmåter innenfor kommunikasjon.

2.4 Litterær kompetanse

Litterær kompetanse er et etablert begrep innenfor fagfeltet litteraturvitenskap og litteraturdidaktikk (Kjelen, 2014). Det har blitt brukt innenfor ulik forskning i nordisk sammenheng (Torell, 2002; Steffensen, 2005; Kjelen 2015), og det var litteraturviteren Culler som formulerte begrepet i *Structuralist Poetics* (2002) ved å utforme synet på den litterære leseren som en som følger et sett med konvensjoner som må internaliseres i et kulturelt fellesskap:

Litteratur lèt seg kort sagt ikkje forstå som litteratur med mindre ein har eit minimum av kunnskap om kva litteratur er, og korleis litteratur skal eller kan lesast. Litteraturen kan ikkje lesast naivt, utan kunnskap om dei konvensjonane som gjeld for litteraturlesing (Kjelen, 2014, s. 57).

I denne studien har jeg valgt å utforske definisjonen av begrepet ved å koble det til *Literacy* ved hjelp av Langer (2017) og Blaus (2003) refleksjoner og definisjoner, samtidig som at jeg vil bruke stemmene til Hennig (2017) og Skaftun og Michelsen (2017) for å nyansere begrepet litterær kompetanse. Målet med delkapittelet er å forklare hvordan jeg som norsklærer og leser forstår begrepet litterær kompetanse.

2.4.1 Litterær kompetanse, fagspesifikk literacy og forståelse av tekstbegrepet

Kjerneelementet *Tekst i kontekst* (Udir, 2021), mener jeg viser hvordan litterær kompetanse er knyttet til begrepet *Literacy* i norskfaget. Kjerneelementet markerer hvordan norskfaget har som mål å utvikle fagspesifikk literacy hvor elevene lærer å lese og skrive tekster i ulike kontekster. Literacy handler om å kunne skape mening i tekster gjennom å lese og skrive ulike tekster som kan gi oss tilgang til ulike arenaer og fagfelt vi møter på i livet (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Literacy er på mange måter en tilgangskompetanse (Skaftun, 2015), og jeg mener det er relevant å definere hva *tekst* er for å kunne si noe hva det å lese og skrive ulike tekster i ulike kontekster betyr.

Ifølge Løvland (2007) og Tønnesen (2006) er alle tekster sammensatte. Modaliteter som verbalspråk, skrifttyper, lyd, bilder, farger, kroppsspråk og til og med stemmebruk er tegn som vi «leser» eller tolker i en kontekst. Jeg tenker på tekstbegrepet til Tønnesen (2006) og Løvland (2007) som en viktig del av *Literacy*. Når elevene kan tolke og forstå ulike tegn fra ulike modaliteter, kan de få mening ut av et stort tekstmangfold som de møter på. Tolkning av litteratur er tolkning av tegn som kan være på et ortografisk og semantisk tekstnivå i tekster som bare består av bokstaver. Bruk av liten eller stor forbokstav, bruken av punktum og komma, fet eller kursiv skrift, skriftstørrelse og avstand mellom ord og setninger, er med på å påvirke tolkningen til leser, spesielt hvis leser er klar over denne litterære konvensjonen. Langer (2017) setter ord på hva *literacy* innebærer for litteraturredidaktikken, og hun er tydelig på at når vi jobber med språk, tanker og tekster for å forstå noe, vil prosessen føre til at man både bruker og utvikler et fornuftig, velfungerende *tenkende* som gir tilgang til verden (Langer, 2017, s. 17).

2.4.2 Litterær kompetanse og litterær faglighet – hva er målet til læreren og skolen?

Når man skal undersøke og prøve å forstå elevenes litterære kompetanse er det flere faktorer å reflektere over. Hennig (2017) mener vi bør se på kompetanse som et generelt begrep for å få

en forståelse for hva litterær kompetanse er, samt reflektere over *elevenes faglighet* og *lærerens faglighet* i møte med litteratur. Utdanningsdirektoratet (2021) legger til grunn følgende forståelse av hva kompetanse betyr:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Overordnet del, Udir, 2021).

For å kunne tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, legger Hennig (2017) til betydningen av holdninger, interesser og verdier som viktige elementer av definisjonen. Videre utdyper han at det er flere perspektiver på hvilke kunnskaper og ferdigheter vi trenger knyttet til å forstå litteratur, men legger til grunn en definisjon som kan brukes: «litterær kompetanse inkluderer ferdighet i å lese litterære tekster, samt kunnskap om tekst, kontekst og lesing» (Hennig, 2017, s. 75). Hennig (2017) problematiserer videre at elevene i skolen besitter en litterær kompetanse, men det er ofte den skolerte leseren som får anerkjennelsen i skolen (Hennig, 2017). I likhet med Culler (2002) og Kjelen (2014), markerer Hennig likevel at det å kunne lese litterære tekster handler om å lese utfyllende ut ifra litterære konvensjoner i tekst og kontekst, psykososialt og kulturelt (Hennig, 2017, s. 81), og dette bør skolen som arena muliggjøre for elevene gjennom å fokusere på utvikling av litterær kompetanse. Et annet interessant perspektiv som Hennig viser spenning mellom, er hva vi ser på som litterær kompetanse og hva som er litterær faglighet:

Faglighetsbegrepet omfatter også evnen til å kommunisere lesningen vår til det fellesskapet av lesere som vi er en del av. Det betyr at fagligheten også dreier seg om hvordan vi faktisk gir uttrykk for den lesningen vi har gjort, og hvordan vi går i dialog med andre lesere og deres lesninger, hvordan vi bruker den lesningen vi har gjort, til å forstå både teksten og oss selv bedre, og hvordan vi gjennom denne dynamiske prosessen utvikler oss som lesere (Hennig, 2017, s. 81).

Skillet mellom litterær kompetanse og litterær faglighet, som blant annet handler om evnen til å kommunisere, mener jeg er viktig å reflektere over som norsklærer. For det er i det litterære fellesskapet hvor elevene sammen med læreren kan kommunisere om litteraturen, og dermed øve på å sette ord på leseforståelse, forestillinger, teksten og tekstens kontekst. Dette er også noe av bakgrunnen for hvorfor denne studien søker å forstå hvilke uttrykk for litterær kompetanse som kommer til syne hos elevene i møte med en abstrus tekst. I likhet med Blau (2003), mener Hennig at skolen og litteraturlærere kan ha som mål at elevenes litterære faglighet skal tilnærme seg lærerens faglighet, og da blir det faktisk lærerens tolkninger som

er innholdet i undervisninga, ikke selve litteraturen (Hennig, 2017, s. 84). Dette er et viktig perspektiv som læreren bør være meget bevisst på, mener jeg. Slik Langer (2017) og Rosenblatt (1994) også problematiserer, påpeker Hennig: «Ulike mål for ulike lesninger vil føre til ulike tilnærminger og metoder» (Hennig, 2017, s. 84). Hvis målet er at elevene skal forstå teksten slik jeg, som læreren deres, forstår den, vil dette påvirke hvordan elevene leser teksten. Det er ikke sikkert elevene tør å lese teksten utfyllende, for det vil utfordre den autoritære ekspertleseren som læreren kan fremstå å være for elevene sine. Blau (2003) og Skaftun og Michelsen (2017) problematiserer dette, og de påpeker at læreren bør bruke rollen sin til å lage dialogiske rom hvor teksten er fokuset, og man som lærer modellerer fram en analytisk tilnærming til utforskning og undring i møte med tekst. Litteraturlaboratorium er en metode som kan åpne opp for dialogen mellom læreren og elevene. Her kan også tilgangen til argumenter for tolkningene diskuteres, og «det er lærerens oppgave å lede denne prosessen i en produktiv retning uten å overstyre; elevene må få anledning til å finne ut av det på egen hånd» (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 172).

2.4.3 Selvstendige lesere av litteratur

Innledningsvis refererte jeg til Wolf (2018) som sier at *metakognisjon* rundt hva vi leser, hvordan vi leser og hvorfor leser, er viktig for alle lesere å tenke over når vi står overfor et enormt tekstmangfold i dagens digitale og analoge verden. Metakognisjon er derfor et ord som jeg ønsker å tilføre begrepet litterær kompetanse ved å gi en utgreiing av hva Blau (2003) mener litterær kompetanse innebærer i litteraturundervisning. Både Wolf (2018) og Blau (2003) bruker også ordet *kapasitet* for å beskrive hva lesing av litteratur bør bestå av, og dette er, slik jeg ser på litterær kompetanse, også et nøkkelord for å forstå hva det vil si å kunne utvikle og bruke et litterært tenkende (Langer, 2017). I møte med litteratur bør det litterære fellesskapet være et sted hvor hvert individ får bruke, med støtte fra lærer og medelever, deres egen persepsjon, oppmerksomhet og kapasitet til å tenke (Blau, 2003, s. 12). I litteraturundervisningen mener også Blau (2003) at vi må dyrke forvirringen som oppstår for da må man tenke og stille spørsmål til problemet, altså teksten som skaper forvirringen. Det er på sett og vis dette Sjklovskij (1991) kaller kunstens grep, nemlig underliggjøringen som virkemiddel.

Målet til Blaus teori om litterær kompetanse og metoden litteraturlaboratorium, er å skape selvstendige lesere av litteratur. Han referer til Rosenblatt som sammenligner å ta noen andres

tolkning av en tekst som din egen, er som å la noen andre spise middagen din, og Blau utvikler bildet et nivå til med å si: «I would add that a steady diet of that kind will lead not only to literacy starvation but to a conviction that you never eat for yourself» (Blau, 2003, s. 25). Dette treffer meg hardt i magen, for jeg må erkjenne at jeg tidligere nettopp har undervist ved å gi elevene en «fasit» på hva som er riktig tolkning av god kvalitetslitteratur. Elevene som kanskje har vist noe entusiasme for tekstene, har kanskje da vært interessert fordi de har forstått min tolkning, og da er de fornøyd med undervisningen. Dessverre har ikke disse elevene møtt teksten med egen persepsjon og tolkning, for jeg har avslørt min fortolkning før de har fått muligheten til å tenke selv i møte med narrativet. De har også kanskje, i verste fall, utviklet en tro om at de ikke kan lese vanskelig litteratur på egen hånd.

Til nå har jeg bygget opp studiens teoretiske grunnmur ved hjelp av resepsjonsteoriene til Iser (1978), Rosenblatt (1938/1994), Langer (2017), Kjelen (2014) og Cullers (2002) begrep om litterær kompetanse, som handler om leserens evne til å forstå og bruke litterære konvensjoner i møte med litteratur. Jeg vil avslutte kapitlet med å forklare tre dimensjoner av kunnskaper som litteraturdidaktiker Blau (2003) mener må brukes aktivt i møte med litteratur for å utvikle elevenes litterære kompetanse, og som jeg mener konkretiserer litterære konvensjoner som må internaliseres for å utvikle litterær kompetanse (Kjelen, 2014).

2.4.4 Tekstuell literacy og kritisk tenkning

Tekstuell literacy er en dimensjon hvor man som leser tar i bruk kunnskaper, erfaringer og kritisk tenkning om det vi leser for å skape mening og forstå teksten, og dette gjøres i en pågående prosess (Blau, 2003). For å kunne få til dette må man som leser finne bevis i teksten for hvorfor man forstår teksten på akkurat denne måten. Her kan lærer modellere ved å stille direkte spørsmål til teksten, og bruke litterære begreper som bygger opp kunnskapen om tekst med en analytisk tilnærming. *Hva står det i teksten? Hva skjer her? Hvem snakker i teksten? Hvilke karakterer møter vi? Hva er motivet til hovedkarakteren?* Gjennom disse spørsmålene må leser fokusere på ord- og setningsnivå som gir informasjonen om deler av teksten, som igjen kan si noe om helheten i teksten (Gadamer, 2003). *Hva betyr akkurat det?* er et annet kritisk oppfølgingsspørsmål som igjen lærer kan lære eleven å stille seg selv når eleven har lest teksten, gjerne flere ganger, for å kunne tolke og skape mening av informasjonen som er gitt til leser. Blau (2003) har blitt inspirert av litteraturteoretikeren Scholes sin teori og terminologi når han utformet tekstuell literacy. Blau sier videre at

tekstuell literacy er en analogi for kritisk tenkning som vi bruker i møte med alle typer tekster som tilbyr leser et problem, om det er rapporter med tall eller skjønnlitteratur, bør du som leser ha utviklet evnen til å stille universelle spørsmål som: *Hva står det her? Hva er fakta? Hvilke implikasjoner eller slutninger kan trekkes ut ifra denne informasjonen? Hva har det å si? Hva betyr det?* Når en elev har lært seg å stille slike spørsmål og tenke selv, vil eleven kunne lese vanskelig litteratur og andre vanskelige tekster på egen hånd (Blau, 2003).

Jeg ønsker å trekke paralleller til Kahneman (2013) som utdypet menneskers kognitive evne til å tenke fort og langsomt, intuitiv tenkning og veloverveid tenkning, som han kaller for system 1 og system 2. Ifølge Kahneman liker vi å tro at det først og fremst er system 2 vi bruker før vi trekker en slutning, men studier viser at det er vår intuitive og impulsstyrte, raske tenkning som tar oss videre. Vi trenger begge systemene, men vi må trene på å bruke system 2, sier Kahneman (2013), for ellers vil intuitive predikasjoner kunne føre til at man rett og slett tar feil, skaper skjevheter, bekreftelsestendenser, som vi tar med oss i tanker, følelser og handlinger. Dette underbygger argumentasjonen til Blau (2003), mener jeg, for det viser behovet og betydningen av oppbygging av tekstuell literacy, for det gir leser, i møte med vanskelige tekster, en tilgang til kritisk tenkning, og bruk av system 2.

2.4.5 Intertekstuell literacy og tilgang til referanser og kontekst

Intertekstuell literacy er den andre dimensjonen av litterær kompetanse, argumenterer Blau (2003), og det handler om leserens kulturelle referansegrunnlag, og evne til å kunne lese teksten i en kontekst. En leser som har lest mye, erfart mye og kjenner til ulike trosgrunnlag, ideologier og levemåter, vil utvikle en annen forståelse i møte med en tekst, enn en mindre erfaren leser. Dersom referansegrunnlaget ikke er til stede i det hele tatt, kan dette i verste fall diskreditere fullstendig forståelsen av teksten (Blau, 2003, s. 206). Samtidig påpeker Blau (2003) at læreren kan sørge for å fylle noen av disse referansene ved god forberedelse av undervisningen, og la elevene få lese noen få tekster som gir elevene referansegrunnlag til å kunne forstå en krevende tekst som består av analogier og referanser til andre tekster. Her må man som lærer være meget bevisst på hva det vil si å la elevene selv interagere med tekster, og la elevene oppdage referanser og tenke selv. Istedenfor å undervise om kontekst og *fortelle* om spesielt kanonisert litteratur, som for eksempel Bibelen, er det mer hensiktsmessig å la elevene lese bibelske tekster som kan gi referanser til annen litteratur. I senere tid har jeg sett verdien av å samarbeide med faglærere i KRLE som nettopp underviser om religiøse

fortellinger, og bevisstgjøre elevene på verdien av å overføre hva de lærer i et annet fag inn i norskfaget når vi leser litteratur. Dette opplever jeg som en pedagogisk tilnærming som Blau (2003) argumenterer for, nemlig at elevene selv er aktive i å tenke og bruke kunnskap i møte med tekster. Tidligere har jeg undervist mye om samfunnshistorie og litteraturhistorie *før* jeg har gitt elevene *Faderen* av Bjørnson, og da har ofte utforskning av historien, selvstendig tenkning og dialogen blitt innsnevret til å handle om min, altså lærerens forkunnskap. Nå opplever jeg det som mer hensiktsmessig å samarbeide med andre fag, og eventuelt la elevene lese noen bibelske fortellinger først, og så se hva som skjer når vi deretter leser *Faderen* og diskuterer i fellesskap.

2.4.6 Performativ literacy – den muliggjørende kunnskapen og ferdigheten

Den siste dimensjonen, *performativ literacy*, er den kognitive muliggjørende kunnskapen leseren må utvikle for å kunne utøve tekstuell og intertekstuell literacy. Sagt med andre ord, så må leseren møte teksten med en personlig evne til å konsentrere seg, holde fokus, tåle motstand, tvetydighet, usikkerhet, å kunne ta feil og være bevisst over hva, hvorfor og hvordan man leser:

This is the competence that I identify with enabling knowledge, and that accounts, as I'll explain shortly, for the quality of the reader's performance in exercising textual literacy in transactions with challenging literary texts and in the acquiring the intertextual literacy that supports such transactions (Blau, 2003, s. 208).

Komponentene av performativ literacy har Blau (2003) delt inn i sju egenskaper:

1. Kapasitet til å lese oppmerksomt og fokusert
2. Vilje til å utsette konklusjoner
3. Vilje til å ta sjanser
4. Toleranse for å feile
5. Toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet
6. Intellektuell raushet og feilbarlighet
7. Metakognitiv bevissthet

Kapasitet til å lese oppmerksomt og fokusert er noe som Blau (2003) markerer som en selvfølgelighet når man skal lese krevende tekster, men erfaringen viser at dette er noe elever til stadighet feiler å gjøre. Å gi teksten fullt fokus over lengre tid er derfor noe skolen og litteraturlæreren bør trene elevene i å gjøre, sier Blau (2003). Det handler ofte

om at elevene ikke har brukt nok tid og innsats i å lese teksten, og dette handler om noe Blau betegner som:

As a symptom of cultural illiteracy or insufficient mastery of some subskill of reading, students are likely to be offered forms of instructional assistance that support inattention and confirm the student's own mistaken notion that they lack some specialized body of knowledge or reading skills that distinguish them from their teachers (Blau, 2003, s. 211).

Blau (2003) problematiserer og peker finger på noe av det som har gjort at Wolf (2018) har skrevet boka *Reader, Come home*, nemlig ønsket om at unge lesere, ja alle lesere i vår tid, skal oppøve kapasitet for kognitiv tålmodighet når vi leser, og at vi stopper opp og tenker underveis i lesingen, men at vi likevel fortsetter å lese uten forstyrrelser og brudd i lesingen (Wolf, 2018, s. 194). Dette kan også ses på som utholdende lesing, noe som både forskningen og ny læreplan markerer som en viktig ferdighet å opparbeide.

Vilje til å utsette konklusjoner, ta sjanser, tåle å feile og tåle tvetydighet, paradokser og usikkerhet, handler mer om vilje enn intellekt, sier Blau (2003). Den mest erfarne leser ønsker underliggjøringen velkommen, og ser på det som en hensikt med å faktisk lese litteraturen. «It is ironic that the same problems that a student reader may avoid acknowledging because they threaten his sense of sufficiency as a reader will be embraced by a literary critic or scholar as an occasion for research» (Blau, 2003, s. 211). Det handler også om å være modig på et vis i møte med litteraturen, og at man som leser vil lese teksten flere ganger for å revurdere antakelser eller få nye ideer i møte med narrativet. Å være skråsikker på noe, vil være fallgrube som ikke handler om intellekt, snarere det motsatte, konstanterer Blau (2003).

Intellektuell raushet og feilbarlighet henger også sammen med vilje, for da er man i stand til å endre mening og anerkjenne ulike perspektiver. På denne måten kan man som leser lære av tekster på et emosjonelt og intellektuelt plan. *Metakognitiv bevissthet* handler om hvor stor kapasitet leseren har til å overvåke egne tolkninger, forståelse, leseposisjoner og perspektiver underveis i leseprosessen. Blau (2003) påpeker at lesere som er i stand til å overvåke egen leseprosess minsker risikoen for å føle på utilstrekkelighet i møte med vanskelige tekster og problemer, for de er bevisst på forskjellen mellom når de forstår og ikke forstår noe. De er klar over sine sterke og svake sider, og bruker dette mest mulig hensiktsmessig for å komme fram til en løsning (Blau, 2003, s. 214).

Performativ kompetanse er noe vi bør lære elevene å utvikle fra 1. klasse i grunnskolen. Betydningen av å ikke føle seg truet og utilstrekkelig idet man møter på vanskeligheter, enten det er i en tekst eller livet generelt, handler om *hvordan* vi håndterer det og hvilke erfaringer vi har med oss. Ved metakognisjon om leseprosessen, kan leseren lettere sortere hva som er årsaken til problemet, istedenfor å tenke at man ikke duger. Dette er essensen av utforsking som metode i læring og lesing, slik jeg forstår det.

Blau (2003) sier at han tidligere har kalt performativ literacy for *personlig literacy*, og da tenker jeg på hvorfor Hennig (2017) ønsket å legge til holdninger, verdier og interesse i definisjonen av hva kompetanse er. For hvis du som leser ønsker tilgang til en tekst, bør du innta et perspektiv om at det vil ta tid å forstå og lære noe nytt – og dette kan tidvis være hardt å stå i rent personlig for oss alle. En slik form for literacy, tilgangskompetanse, vil ta tid å lære, for vi blir formet av våre opplevelser når vi lærer. Hvis en leser, en elev, har utviklet en forståelse av læring som at det er noe man bør skjønne med en eneste gang, vil motstand og usikkerhet være noe man ønsker å unngå for alt det er verdt. Leseren vil derfor kunne utvikle unngåelsesstrategier som gjør at utforskende pedagogikk og problemløsning faktisk, i verste fall, kan bli traumatisk for leseren. Dette er også et argument for hvorfor lærer bør være forsiktig med å gi en fasit på litteraturen før elevene i det hele tatt har lest teksten selv. Denne problemstillingen vil diskuteres i siste kapittel av dette prosjektet.

Hypotesen min om litteraturredidaktikk er at man som lærer må holde igjen og la elevene først få oppleve teksten på egen hånd. Serverer læreren egne tolkninger tidlig i møte med teksten, og legger opp til at det kun er ett godt svar på et komplekst fenomen, som det er å forstå litteratur, er det vanskelig å forme selvstendig tenkende barn, som tør å ta sjanser og som ser sammenhenger og løsninger (Blau, 2003). Skaftun og Michelsen (2017) påpeker, i likhet med Blau (2003), at litteraturredidaktikk henger sammen med hva litteraturlærer anerkjenner som plausible tolkninger av litteratur. Enkelte litteraturteoretikere har en forståelse av at alle subjektive tolkninger kan være riktig, så lenge leseren finner bevis for tolkningen sin i teksten. Dette er, ifølge Blau, Skaftun og Michelsen, en oppfatning som ikke anerkjenner leseren som faktisk har flere erfaringer, referanser og leseforståelse til å tolke noe mer riktig enn andre som har opplevd eller lest mindre av ulike tekster hittil i livet. Det er derfor utfordrende å være litteraturlærer, for du bør unngå å lære elevene én tolkning av teksten, altså lærerens tolkning, samtidig som at du også skal veilede elevene mot en litterær kompetanse hvor elevene blir selvstendige tolkende lesere som leser tekstene i en kontekst.

Blau (2003) mener det er fullt mulig for litteraturlæreren å finne denne balansen gjennom velvalgte lese- og skriveaktiviteter, og ikke minst tilgang for lesere til et litterært fellesskap hvor referansene og leseforståelsen kan deles. Den proksimale utviklingssonen for læring innebærer høy støtte samtidig som elevene utfordres på å tenke selv, lese selv og skrive selv. Læreren og fellesskapet i klassen blir et stillasbygg for individet, og spiller dermed en nøkkelrolle i utviklingen av litterær kompetanse (Blau, 2003). Hvordan litteraturlaboratorium legger til rette for litterær faglighet (Hennig, 2017) vil drøftes etter presentasjon av resultater i denne studien.

Innunder metode, delkapittel 3.6, vil jeg redegjøre for hvordan jeg har brukt Langers (2017) faser og Blaus (2003) kjennetegn på performativ kompetanse som kategorier i en analytisk tilnærming for å fortolke datamaterialet i studien av elevenes interaksjon med den abstruse teksten.

2.5 Abstruse tekster

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

Abstruse tekster er, ifølge Johansen (2019), noe mer enn en vanskelig tekst. Ord som «vanskelig» og «krevende» er i seg selv noe man kan bruke en hel avhandling på for å gi en teoretisk mening, men det er vanlig å bruke ordene når det oppstår problemer, noe man ikke forstår med det første og må bruke tid på å forstå. Definisjonen av abstruse tekster er derimot noe Johansen definerer med enkle ord som beskriver noe komplekst: «Det er litterære tekster, der både inneholder udehed og æstetisk storhed, og som samtidig er udgrænset fra skolens litteraturundervisning» (Johansen, 2019, s. 171). Hovedpoenget til Johansen, slik jeg oppfatter det, er at den store verdenslitteraturen, som er tidløs og av æstetisk storhet, som tilbyr leser en underliggjøring, en følelse av noe ukjent, har blitt fjernet fra skolens undervisning, og dette i seg selv er en feil som må rettes opp i av mange årsaker. Ifølge Johansen, så tilbyr abstruse tekster, en tilgang til selvoverskridelse, opplevelse av å være «ute» i verden og opplevelse av æstetisk storhet – flere viktige faktorer som påvirker menneskets dannelse (Johansen, 2019). Den teoretiske begrunnelsen er en æstetisk og filosofisk tilnærming, og han argumenterer for at vi faktisk må anerkjenne hva som er god litteratur, og skolens oppdrag er å la alle elever, uavhengig bakgrunn, få kjenne, lese og la seg berike av det ukjente: «Tekster uden den æstetiske storhed indeholder som tidligere fremanalyseret stereotyper, trivialiteter og

banaliteter, som betyder, at det, vi bemærker ved dem, er det, vi bemærker ved alle de andre tekster, der indeholder akkurat det samme» (Johansen, 2019, s. 173).

Johansen referer til Sloterdijks betraktninger i *Masse og foragt* (2002) om at i det moderne samfunnet har forskjellen mellom høy- og lavkultur forsvunnet, og at nå handler det om holde seg på midten, og ikke dele noe inn i bedre enn noe annet – det har skjedd noe som de kaller *horisontnivellering* (Johansen, 2019, s. 174). Et av problemene ved en horisontnivellering er når skolen legger opp til å kun gi adgang til litteratur som er spekket med banale virkemidler og handlinger som har blitt brukt utallige ganger. Det ukjente og komplekse må da stå utenfor, og for mange mennesker, vil de ikke møte på det heller når skolen ikke gir tilgang til litteratur som anerkjennes nettopp fordi det er komplekst og grenseoverskridende.

Johansen har i egne studier (2016) sett indikasjoner på at barn og unge er mette og lei av litteratur som er skrevet etter samme oppskrift, med de samme problemene og utfordringene og løsninger, og han har også sett indikasjoner på at barn tåler å lese kompleks litteratur fra for eksempel store forfatternavn som Kafka. Johansen (2019) argumenterer ikke for at abstruse tekster skal erstatte annen litteratur, eller gå på bekostning av underholdningslitteratur som også er av verdi for oss, men vi må tenke oss om før vi sier at litteratur som er krevende og av stor estetisk verdi, er for vanskelig for barn og unge. For litteratur fra Kafka, Dostojevskij, Proust og Ibsen, for å nevne noen, tilbyr en motsetning til det Johansen kaller for den trivielle litteraturen med sine stereotyper, banaliteter og klisjeer. Verdenslitteraturen, hvor vi kan finne abstruse tekster, tilbyr underliggjøring (Sjkløvsj, 1991) og ubestemmeligheter i handlinger som er gåtefulle i møte med temaer som lykke, forelskelse, ensomhet, sorg, angst, tro og eksistens. Blau (2003) påstår det samme som Johansen (2019), nemlig at det er tekster som gir motstand, som er verdt å lese.

Bakhtin (2003) har gjennom studier av Dostojevskijs tekster satt ord på underliggjøringen som ligger i dialogen hos Dostojevskijs helter. Det vil ikke være plass til å gå i dybden på polyfonien i Dostojevskijs verker, og det er heller ikke intensjonen med denne studien, men jeg vil likevel trekke frem hva Bakhtin sier om mikrodialogen til heltene i verkene til Dostojevskij, for dette er sentralt i novellen *Et latterlig menneskes drøm* (Dostojevskij, 2005):

Overalt finnes det krysning, samklang eller arytmi mellom replikkene fra den åpne og den indre dialogen til heltene. Overalt finnes det en bestemt idémessig, tankemessig og

talemessig helhet som føres gjennom flere stemmer som ikke flyter sammen, en helhet som lyder forskjellig i hver av dem. (...) På denne måten er den ytre, komposisjonelt uttrykte dialogen ubrytelig forbundet med den indre dialogen, det vil si med mikrodialogen, og til en viss grad hviler den ytre dialogen med den indre. Og begge er like ubrytelig forbundet med romanens store dialog som også omfatter dem. Dostojevskijs romaner er gjennomført dialogiske (Bakhtin, 2003, s. 219).

Flerstemmigheten som elevene i denne studien møter på ved å lese Dostojevskijs (2005) novelle, vil kunne gi dem en motstand, noe fremmed, noe annet som de kan berike seg av (Johansen, 2019). Novellen *Et latterlig menneskes drøm*, viser i likhet med andre verker av Dostojevskij, hvordan dialogen i og mellom karakterene er «grepet» som Dostojevskij har brukt i kunsten sin (Sjklovskij, 1991). Hvordan «jeget» og dialogen i novellen skaper underliggjøring og motstand hos leser, vil jeg redegjøre for innunder delkapittel 3.8 i metodedelen.

Videre i denne studien vil jeg nå presentere metoden jeg har valgt å bruke for å prøve å forstå elevenes interaksjon med den abstruse teksten, og hvilke uttrykk for litterær kompetanse som kommer til syne i møte med teksten.

3. Metode

I første del av metodekapitlet vil jeg redegjøre for studien som aksjonsforskning, prosjektets utvalg av informanter, undervisningsoppleggets design og redegjørelse av intervjuguide. Deretter vil jeg redegjøre for transkripsjonsmetode og analytisk tilnærming til datamaterialet. Underveis i delkapitlene vil jeg diskutere etiske overveielser jeg har gjort for å ivareta informantene, og refleksjon over rollen som deltakende observatør og intervjurollen, for å synliggjøre prosjektets reliabilitet og validitet. Til slutt vil jeg gi en fortolkende parafrase av den abstruse teksten, fordi det viser frem min egen forståelse som jeg tok med meg i møte med elevenes fortolkning. Subjektiviteten min kan dermed ha vært med på å påvirke tolkning og diskusjon av resultater i studien.

3.1 Kvalitativ og interaktiv abduktiv tilnærming

I dette kapitlet vil prosjektets forskningsdesign beskrives for å vise hvilken vei jeg har valgt for å søke forståelse og indikasjoner på problemstillingen i prosjektet mitt: *Hvilke uttrykk for litterær kompetanse hos 9. klassinger kommer til syne i møte med en lengre abstrus tekst?* For å ta hensyn til prosjektets størrelse, valgte jeg å avgrense problemstillingen ved å fokusere på forskningsspørsmål som jeg mener kan være relevante å diskutere som en del av svaret på problemstillingen, og for å kunne bruke resultater og implikasjoner til å forbedre egen praksis i litteraturundervisningen:

- *Hvilke forestillinger bygger 9. klassinger ved å lese en lengre abstrus novelle?*
- *Hvordan kommer performativ kompetanse hos elevene til syne i møte med en lengre abstrus tekst?*

Studien i dette masterprosjektet er kvalitativ aksjonsforskning. Datainnsamlingen er hentet fra én klasse på 9. trinn i ungdomsskolen gjennom deltakende observasjon i klasserommet over fem timer, og fra fire individuelle semistrukturerte intervjuer med tre fokuselever fra klassen. «Hovedformålet med kvalitativ forskning har siden dens opprinnelse vært å beskrive og forstå «den andre»» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Med det som utgangspunkt vil jeg reflektere over og beskrive i dette kapitlet min forståelse av egen rolle i forskningen, utvalg av informantene og hvordan valgene mine underveis har påvirket studien.

I denne studien er informantene 9. klassinger som blir introdusert å lese en lengre abstrus tekst som de leser i et situert litterært fellesskap. Studiens problemstilling, teori, leseaktiviteter, valg av tekst, informanter, innsamlingsmetode av data og analysing av dataene, er valg som jeg har tatt ut ifra teoretisk og praktisk forståelse av litteraturredidaktikk og innhold i norskfaget. Alle deler av prosjektet har påvirket hverandre, og må sees som deler av en *dynamisk* helhet som justeres underveis i en arbeidsprosess (Maxwell, 2009). I dette erfaringsbaserte masterprosjektet er studien konstruert ut ifra et formål om å forbedre egen litteraturredidaktikk, og inngangen og gjennomføringen av prosjektet har hatt en abduktiv tilnærming som vil si at forskningen har vært en kontinuerlig problemløsende prosess med vekselvirkning mellom tidligere forskning, teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102).

3.2 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en form for intervensjonsforskning hvor forskere, ofte lærere, kan forske på egen og andres praksis innenfor utdanning med mål om å reflektere, forbedre og utvikle praksisen sin: «It is a typically a small-scale intervention in the functioning of the 'real' world and a systematic, close examination, monitoring and review of the effects of such an intervention, combining action and reflection to improve practice» (Cohen et al., 2018, s. 441). Dette kan lærere gjøre sammen med kolleger, i form av for eksempel Lesson Study, hvor lærere går sammen om å forske på praksis, eller som i mitt tilfelle, forske på egen undervisning for å utvikle egen profesjon og for å kunne delta i profesjonsfellesskapet.

Dette erfaringsbaserte masterprosjektet er som nevnt en videreføring av temaet jeg studerte i FOU-prosjektet mitt (Gjerde, 2020) hvor teksten *Et latterlig menneskes drøm* ble utforsket sammen med egne elever på 8. trinn. Elevene mine ble da bedt om å se på teksten som et faglig problem, og underveis i lesingen og den litterære samtalen var elevene selvstendige i utforskingen av novellen i en dobbeløkt på 120 minutter. Jeg tok på meg rollen som observatør, og var i mindre grad deltakende i undervisningen. Som en videreutvikling av prosjektet, ønsket jeg å forske videre på novellen som en abstrus tekst ut ifra prosjektets implikasjoner, og søke forståelse for hvordan andre elever på skolen interagerer med teksten. Derfor kontaktet jeg to fagkolleger ved egen skole, høsten 2020, hvor jeg delte FOU-prosjektet mitt og plan for litteraturlaboratorium for å høre om de var interessert i å gi meg tilgang til deres elever på 9. trinn. Kollegene mine og jeg gjennomførte tre møter hvor vi diskuterte FOU-prosjektet mitt, og hvordan litteraturlaboratorium kunne brukes i møte med

novellen *Et latterlig menneskes drøm*. Det var flere didaktiske implikasjoner som jeg oppdaget i FOU-prosjektet med egne elever, blant annet bruk av tid på selve teksten, og nødvendigheten av å lese og snakke om novellen over flere økter. Noen av egne elever meddelte også i refleksjonsloggene at de ønsket noe mer støtte fra meg som lærer gjennom kommentarer og spørsmål, og derfor ville jeg i dette erfaringsbaserte prosjektet undersøke bruk av litteraturlaboratorium i møte med novellen. Elevene mine søkte det Skaftun og Michelsen (2017) påpeker, nemlig lærerens rolle i å skape dialogisk forbindelse og mulighetsrom i litteraturundervisningen ved å være en modellerende støtte for elevene.

3.3 Utvalg

Kollegaen min og jeg avtalte at jeg skulle prøve ut opplegget i en av hans klasser i løpet av høsten 2020. Elevene hadde gått tre måneder i 9. klasse da datainnsamlingen fant sted. Utvalget av informanter bestod av 28 elever i en heterogen norskklasser. Klassen lå noe over gjennomsnittet på nasjonal prøve i lesing, og det var, ifølge læreren deres, stor faglig variasjon i norskfaget. Klassen ble videre omtalt som er nysgjerrig, kontaktsøkende og inkluderende av norsklæreren.

Informasjonsskriv om studien og samtykkeskjema (se vedlegg 8.4) ble delt med foreldre på foreldremøtet som ble holdt i september 2020. Det ble i tillegg sendt på mail, og delt ut på papir til elevene i god tid før gjennomføringen. Foreldre og elever ble informert om at studien var forankret i læreplanen, og at parallellklassen skulle gjennomføre et lignende opplegg med en annen novelle og egen faglærer. I informasjonsskrivet og på foreldremøtet ble det forklart videre at jeg skulle gjennomføre undervisningsopplegget med ungdommene deres, og at faglæreren til elevene ville være tilgjengelig hvis det skulle være behov.

Et par uker før gjennomføringen besøkte jeg klassen for å etablere kontakt, gjennom å forklare hvem jeg var og hva som var formålet med studien, og ikke minst, for å kunne besvare spørsmål som oppstod i forkant av gjennomføringen. Innhenting av samtykkeskjema skjedde ved at foreldrene leverte samtykket til faglæreren. Jeg kommuniserte direkte på mail med et par foresatte fordi ungdommen deres ikke ønsket å delta som informanter i studien.

Det var viktig for meg at elevene skulle oppleve at deltakelsen var frivillig, derfor lot jeg elevene få god tid på å tenke over om de ønsket å delta i intervjuet med meg. I begynnelsen av første time spurte jeg klassen om det var noen som hadde tenkt på å delta i intervjuet, og da

fikk jeg kontakt med én gutt og to jenter som ville bidra som fokuselever i studien. I forkant av studien gikk jeg ut ifra følgende utvalgs-kriterier for fokuselever som kunne passe til intervjuene:

- Elever som stort sett er muntlig aktive og som på et generelt grunnlag klarer å sette ord på egne tanker, meninger og følelser
- Elever med lite fravær for å ivareta forutsigbarhet under selve datainnsamlingen
- Elever som ønsker å bli intervjuet

Kriteriene ble utformet for å kunne ivareta noe mangfold i et lite utvalg av elever, og for å kunne få mest mulig tilgang til hva elevene tenkte underveis i lesingen av novellen. Utvalget er lite, og derfor for lite til å kunne generalisere, men det er heller ikke hensikten med denne studien, derfor vil indikasjonene som resultatene gir, være kontekstavhengig, men beskrivende for elevene som meldte seg til å intervjues. Når et av kriteriene er frivillighet, og muntlig aktivitet, kan dette føre til at elevene som meldte seg, i utgangspunktet representerer elever som føler de behersker norskfaget godt. Ifølge faglærer, var informantene sterke i norskfaget i form av at de får gode karakterer. Dette vil igjen være viktig å huske på i lys av resultatene av analysen i denne studien.

Kvale og Brinkmann (2021) har gitt meg en verdifull innsikt i hvordan forsker kan tenke på informantene i et forskningsintervju som «subjekter» forskeren søker å forstå sett fra deres verden i samtalene:

I forskningsintervjuer snakker vi med folk fordi vi vil vite hvordan de beskriver opplevelsene sine eller artikulere handlingsvalgene sine. Samtidig bør det understrekes at begrepet «subjekt» også indikerer at folk er underlagt diskurser, maktrelasjoner og ideologier eller oppfatninger som bestemmer deres egne handlingsvalg (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 20).

I denne studien har jeg valgt å triangulere innhenting av datamaterialet gjennom deltakende observasjon, elevnotater og individuelle semistrukturerte intervjuer for å styrke validiteten til studien. Elevene som valgte å stille til fire intervjuer underveis i opplegget har jeg gitt pseudonymene *Andreas*, *Amalie* og *Anniken*. Jeg ønsket å intervju informantene individuelt etter hver økt underveis i opplegget, slik at de skulle få tid og mulighet til å sette ord på sine tanker etter hver økt. Nedslagene fra intervjuene har jeg formet som portrett av dem for å kunne gå i dybden på hvordan man kan tolke deres forståelse av og interaksjon med novellen.

I forrige prosjekt tok jeg utgangspunkt i en felles litterær samtale som datainnhenting, og i denne omgang, med inspirasjon fra studien til Kjelen (2015), ønsket jeg en annen inngang til empirien ved å gå mer i dialog med en og en elev etter hver økt for å undersøke enkeltindividens interaksjon med novellen underveis i prosessen, og for å få innsikt i hva de tenkte om medelevers tolkninger og egne tolkninger etter plenumssamtaler i klasserommet. Kvale og Brinkmann (2021) viser til eksempler på intervju mellom barn og voksne fra Piaget (1930) for å påpeke at barn, unge og voksne lever i forskjellige sosiale verdener, og at det ligger et naturlig skjevt maktforhold som gjør at intervjuer må være bevisst på rollene og alderstilpasse spørsmål som blir stilt i intervjuet. Dette vil jeg diskutere videre innunder delkapitlet 3.5 *Innsamling av datamaterialet* og innunder delkapitlet 3.6 *analytisk tilnærming*.

3.4 Undervisningsdesignet – litteraturlaboratorium

Undervisningsopplegget bestod av fem 60 minutters økter. Novellen *Et latterlig menneskes drøm* er delt inn i fem kapitler, og dermed ble det interessant i denne forskningen å nærlese og samtale flere ganger, notere og vurdere hvert enkelt kapittel i løpet av fem norsktimer etter hverandre (se vedlegg 8.1). Designet ble prøvd ut på denne måten på grunn av novellens lengde, som gjør at det er vanskelig å få gjennomført flere gjennomlesinger og samtaler på bare én fagtime av gangen hvis det skal gjennomføres på kortere tid. I studien til Fodstad og Thommesen (2020), *I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse*, problematiserte de at leseaktivitetene i litteraturlaboratorium kunne komme i forgrunnen av selve møtet med teksten, og dette var også noe av grunnen til at jeg ville tilpasse litteraturlaboratorium til akkurat denne novellen. Det ble derfor tatt valg som er blitt prøvd ut for første gang i denne studien, og derfor har det oppstått didaktiske implikasjoner som belyses innunder kapittel 6, og som bør forskes videre på.

Som nevnt i teoridelen er didaktikken i undervisningsopplegget inspirert av Blaus (2003) litteraturlaboratorium. Elevene ble bedt om å prøve å forstå og tolke teksten som et eksperiment gjennom å gjøre konkrete lese, skrive- og samtalebestillinger (Blau, 2003; Fodstad og Thomassen, 2020). De viktigste aktivitetene i opplegget som er inspirert av litteraturlaboratorium er nærlesing av teksten flere ganger, samtaler med medelever underveis i lesingen, notering av spørsmål og undringer i teksten, gradering av forståelse etter første og andre lesing og vurderinger av metapåstander om lesing og lesestrategier (Blau, 2003), se vedlegg 8.1 for detaljert oversikt.

Ifølge Blau (2003), bør gruppesamtaler underveis i lesingen tilrettelegges med minimum tre elever i hver gruppe for å bidra til produktive samtaler som er utforskende. Hvis kun to elever snakker sammen kan samtalen fort blir kummulativ (Mercer, 2004), og kan begrense samtalens utvikling. Den tredje stemmen vil, ifølge Blau (2003), kunne korrigere misforståelser og bidra med et ekstra perspektiv i samtalen. I denne studien prøvde jeg likevel ut å sette elevene i par og at jeg som lærer var «den tredje stemmen», slik at vi fikk til flere plenumssamtaler. Andre årsaker til parsammensetningen var tekstens lengde som var på tre til seks sider i hvert kapittel. Det ville ta minimum ti til 15 minutter å lese teksten én gang. Tiden i hver økt var på 60 minutter, og jeg ønsket å ivareta tid til nærlesing av kapitlene flere ganger. For å kunne ivareta elevenes mulighet til å sette ord på undringer og spørsmål rett etter lesing, så jeg det som hensiktsmessig å plassere elevene i par som læringspartnere i denne omgang. I samråd med kollegene mine, ble vi enige om at plenumssamtaler skulle bli satt i forgrunnen, istedenfor litterære gruppesamtaler. Dette gikk hovedsakelig ut på muligheten til å kunne løfte fram ideer og tolkninger som oppstod i hele klassen, og for at jeg som lærer, kunne stille påstander, aktuelle oppfølgingsspørsmål og svare på spørsmål om vanskelige ord og andre utfordringer med teksten. Plenumssamtalen har et læringspotensial, hvis lærer er til stede for å oppklare spørsmål fra elevgruppa, være bevisst på å stille åpne spørsmål og gode oppfølgingsspørsmål som fører til samtaler i fellesskap. (Blau, 2003; Fjørtoft, 2014; Hennig, 2017; Mercer, 2004; Skaftun og Michelsen, 2017).

3.5 Innsamling og bearbeidelse av datamaterialet

For å få tilgang til hvilke uttrykk for litterær kompetanse hos 9. klassinger som kan komme til syne i møte med en lang abstrus tekst i fem norsktimer, valgte jeg å samle inn empirien i form av deltakende observasjon i klasserommet, transkriberte semistrukturerte intervjuer som ble tatt opp med diktafon og elevnotater. Det er tolkningen av intervjuetranskripsjonene som utgjør primærdataen i studien, men jeg har også brukt observasjonsnotatene og elevnotatene for å supplere og nyansere tolkningene av intervjuene: «(...) observasjon tatt i bruk sammen med intervju vil utfylle hverandre som datainnsamlingsstrategier i kvalitativ forskning, slik at en intersubjektiv kunnskap og forståelse kan konstrueres mellom forsker og forskningsdeltakere» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Ved å triangulere dataene kan jeg få flere perspektiver på den konstruerte virkeligheten jeg prøver å fortolke i klasserommet og i intervjuer med fokuselever, men også for å prøve å redusere skjevheter og forutinntatthet i studien. Noe som igjen kan være på med på å styrke studiens reliabilitet fordi det kan gi forskeren briller til å se styrker og svakheter ved forskningsmetodene (Cohen et al., s. 33).

Postholm og Jacobsen (2018) påpeker hvordan en forsker må strebe etter et refleksivt ideal hvor man reflekterer over hvilke skjevheter som valgene i studiene kan ha, og denne refleksjonsprosessen består av at forskeren stiller systematiske spørsmål som går på *personlig* og *epistemologisk* refleksivitet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 109). Førstnevnte handler om hvordan forskeren som person påvirker forskningen, og sistnevnte handler om hvordan valg av problemstilling, teori og metode former studien. «Uansett tilnærming er det naivt å tro at vi kan gå ut og studere virkeligheten på en helt fri og åpen måte, helt uten forutinntatthet» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 109). I dette prosjektet er jeg forutinntatt knyttet til erfaring, og et ønske om å forbedre egen litteraturundervisning gjennom å prøve ut lengre abstruse tekster i norskfaget. Jeg har brukt den samme novellen i tidligere forskningsprosjekt, og implikasjoner i denne studien har påvirket problemstilling og metode i dette prosjektet. Dessuten har jeg gjennom tidligere forskning og egen overbevisning, lagt et premiss om at denne teksten har en verdi i skolen og norskfaget, og dette valget kan og bør diskuteres. Læreplanen åpner opp for stor metodefrihet, og ikke minst frihet til å velge tekster som elevene kan få tilgang til i skolen. Dette er implikasjoner som kolleger og jeg bruker tid på å vurdere. For hvilke tekster som blir brukt, hvordan vi leser dem og hvorfor, vil også påvirke hvilke referanser elevene blir sittende igjen med, og ifølge Wolf (2018), påvirker hva vi leser hvordan vi tenker. Jeg søker gjennom dette masterprosjektet å kunne ta veloverveide valg, og kunne komme fram til valide argument for hvorfor novellen *Et latterlig menneskes drøm* (Dostojevskij, 2005) og litteraturlaboratorium (Blau, 2003), kan gi elevene mulighet til å interagere med verdifull litteratur som kan føre til litterær forståelse. Det vil være svakheter i form av valgene jeg har tatt underveis i prosjektet, og dette ønsker jeg å problematisere innunder implikasjoner i prosjektets avslutning.

3.5.1 Deltakende observasjon

I denne studien er jeg en deltakende observatør som holdt i selve undervisningsopplegget som lærer, samtidig som at jeg observerte gjennom å forsøke å være åpen for å fange opp det som skjedde i klasserommet. Jeg var det som Postholm og Jacobsen (2018) kaller for en «aktiv deltakerrolle» hvor rollen min var å være en aktiv lærer samtidig som jeg observerte situasjonen. «I denne rollen er forskeren avhengig av at deltakerne aksepterer at han eller hun inntar denne rollen» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Denne rollen ga meg muligheten til å være en del av situasjonen jeg skulle observere, og det ga muligheter til å kunne undervise

ut ifra min teoretiske forståelse av litterurlaboratorium, og samtidig holde på studiens formål; nemlig å fokusere på elevenes interaksjon med teksten og være åpen for indikasjoner på deres bruk av litterære kompetanse i situasjonen. Utfordringene ved rollen som deltakende observatør, prøvde jeg å håndtere ved å gi elevene, deres foresatte og faglærer så transparent informasjon i forkant av studien, og gjennom å etablere relasjon og kommunikasjon i god tid før vi skulle gjennomføre undervisningsopplegget. Jeg besøkte også klassen et par uker i forveien for å snakke åpent om opplegget, og for å vise hvem jeg var. Dette var viktige avklaringer for å ivareta elevene i den konstruerte situasjonen jeg inviterte dem til.

Målet mitt med å observere var å fange opp hva som skjedde med elevenes interaksjon i møte med teksten underveis i leseprosessen, samtidig som at jeg kunne være en lærer som veiledet, stoppet opp og stilte faglige relevante spørsmål og samtidig kunne gi elevene trygghet og svar på spørsmål som dukket opp underveis. Jeg plasserte meg foran i klasserommet når jeg ga instruksjoner, hadde plenumssamtaler med elevene og når jeg observerte elevenes lesing og samtaler. Dette var for å være synlig for alle elevene, og for at jeg skulle kunne se elevene underveis. Likevel beveget jeg meg rundt da elevene hadde samtaler, og da de stilte spørsmål, gikk jeg til elevene som ba om hjelp. Rollen var krevende, det merket jeg fra første stund. Elevene aksepterte situasjonen, men jeg merket hvordan min egen selvbevissthet om rollen som observatør, var noe som påvirket min evne til å observere. Om jeg ble mer fokusert eller om dette farget observasjonsevnen i negativ forstand, er vanskelig å vurdere, men jeg prøvde etter beste evne å skille mellom beskrivelse og tolkning, og samtidig akseptere at min tilstedeværelse som lærer og person påvirket situasjonen. I forkant laget jeg et observasjonsskjema som var inspirert av en forelesning av Gourvenec (2020). I observasjonsskjemaet skrev jeg inn hva jeg oppfattet som handlinger, kroppsspråk og elevutsagn som jeg i situasjonen gjenga som ytringer i skjemaet.

Tabell. 1.

Tid og sted	Hva skjer – deskriptivt	Kommentar, tolkning og tilleggsopplysning
-------------	-------------------------	---

Etter hver økt skrev jeg refleksjonslogger hvor jeg skrev fram narrativ om hvordan jeg opplevde hver enkel økt for å ivareta observasjonenes reliabilitet etter beste evne (Postholm & Jacobsen, 2018). Subjektiviteten min var sterkt førende i rollen som deltakende observatør, og mine antakelser og erfaringer fra tidligere FOU-prosjekt var også med på å påvirke hvordan

jeg underviste, veiledet og deltok i opplegget med elevene. Dette var også en grunn til at jeg ønsket å triangulere datainnsamlingen.

3.5.2 Semistrukturerte intervjuer

Et semistrukturert kvalitativt forskningsintervju søker å forstå den intervjuedes opplevelse av et emne i en samtale som føres av bestemte temaer fra en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46). I dette prosjektet er emnene hvordan eleven tolker og bruker litterær kompetanse i arbeid med *Et latterlig menneskes drøm* (2005) i et tilpasset litteraturlaboratorium.

Intervjuene ble gjennomført rett etter hver økt med tre ulike informanter. Intervjuet ble tatt opp med en diktafon som ble plassert på et bord mellom meg og informanten. Jeg valgte å ikke notere underveis, men jeg hadde med meg en intervjuguide for å sikre at det ble stilt relativt like tematiske spørsmål til elevene underveis. Jeg ville at intervjuet skulle oppleves som en samtale, og at maktforholdet mellom meg som voksen lærer og dem som unge elever, skulle føre til trygghet for elevene, i stedet for å være en begrensning og hindring for genuine samtaler. Ved å ikke notere, men være helt til stede underveis i samtalen, var håpet at samtalen skulle bli trygg for elevene. Jeg forklarte også på forhånd at jeg ikke var ute etter å vurdere dem på noen måte, men rett og slett få muligheten til å snakke med dem om hvordan de opplevde å lese teksten og jobbe i et litteraturlaboratorium. Intervjuene varte fra 5 til 8 minutter per gang, og det ble gjennomført fire intervjuer med hver av informantene.

I forkant av intervjuene forberedte jeg temaer og spørsmål i en intervjuguide som var utformet ut ifra studiens teoretiske forankring (Blau, 2003; Langer, 2017). Ifølge Patton (2002) er det en fordel med intervjuguide fordi den sikrer at intervjuer kan tenke seg godt om på forhånd hvordan man skal bruke den begrensede tiden som er tilgjengelig i en intervjusituasjon. Samtidig kan en altfor formalisert intervjuguide bli en svakhet hvis intervjueren blir for låst til temaene og spørsmålene. Dette kan føre til at spørsmålene ikke oppleves som relevante eller oppleves som upersonlige og mekaniske for den som blir intervjuet (Patton, 2002). Denne situasjonen kan oppstå i intervjuer hvor maktforholdet mellom barn, unge og voksne er til stede, og hvor opplevelsen av situasjonen kan være ulik for en voksen lærer som ønsker å oppnå noe i samtalen som ikke eleven kjenner seg igjen i eller vil snakke om (Postholm & Jacobsen, 2018). Underveis i intervjuene ble oppfølgingsspørsmål stilt ut ifra hva elevene sa for å forsikre meg om at jeg forstod dem riktig, og for å gi eleven anledning til å utdype egne tanker, ideer og meninger. Intervjuguiden var en god måte å holde riktig fokus i alle

intervjuene, samtidig merket jeg at det var krevende å komme på gode oppfølgingsspørsmål underveis. Jeg var opptatt av at elevene skulle føle seg trygge i rommet med meg, og jeg ville ikke grave for mye hvis de viste usikkerhet rundt temaet vi snakket om. Jeg har også reflektert over at jeg var opptatt av å ikke bruke for mye av skoletiden til elevene hvor de enten hadde friminutt eller at de ble fraværende fra andre fagtimer, og derfor hastet jeg noen ganger fort fram. Disse faktorene har vært med på å påvirke dataen.

Hva jeg stilte spørsmål om og hvordan jeg gjorde det, påvirket svarene jeg fikk fra informantene. I denne studiens intervjuguide (se vedlegg 8.2) valgte jeg å koble problemstillingen og teorien til temaene og spørsmålene i intervjuguiden, og derfor er intervjuguiden forankret i Blaus (2003) teori om performativ kompetanse og Langers (2017) teori om forestillingsfaser. Ved å intervju elevene underveis i lesingen, ønsket jeg å få tilgang til hvilke forestillinger og ideer som ble til, og om de endret seg fra kapittel til kapittel. Ved å repetere «fortell om hva du tenker novellen handler om så langt», var formålet å stille et åpent og enkelt spørsmål som inviterte informanten til å dele sine tanker og forestillinger (Langer, 2017). De andre spørsmålene handlet om hvordan de opplevde å lese flere ganger og samtale med andre, og hva de tenkte om å lese en sann type tekst i norskfaget. Samtidig forsøkte jeg å alderstilpasse spørsmålene ved bruk av kjente ord for å skape en trygg atmosfære for elevene, og for at de ikke skulle føle at det var et riktig svar på spørsmålet eller at de ikke forstod hva jeg spurte om. Et annet grep jeg brukte i formuleringene var ordet «fortell». Ifølge Patton (2002) kan ordet «fortell» skape en mer likeverdig og nysgjerrig tilnærming til temaet i samtalen, fordi du antar at eleven har noe å fortelle, og da kan det hende hen tenker seg ekstra om før hen svarer. Se intervjuguiden i vedlegg 8.2. Det siste spørsmålet om hva de trodde var novellens tema ventet jeg med til siste intervju med de tre informantene, for det var et krevende spørsmål som er vanskelig å svare på for alle lesere, og derfor ønsket jeg at elevene skulle fått muligheten til å lese hele novellen før jeg stilte dette spørsmålet.

3.6 Analytiske tilnærminger

Materialet som helhet består av observasjonsnotater, transkriberte semistrukturerte intervjuer og elevnotater. Under arbeidet med analysen av datamaterialet valgte jeg å la studiens problemstilling føre an ved å bruke teorien om forestillinger av Langer (2017) og teorien om performativ kompetanse av Blau (2003) da jeg skulle utvikle analysekategorier. Før jeg startet analyseringen ut ifra overordnede analysekategorier studerte jeg datamaterialet med en åpen

tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er ikke til å komme utenom at datamaterialet avgrenses ut ifra hvorfor det blir hentet inn, hvordan det blir hentet inn og hvordan det blir lest av forskeren. Derfor vil alle deler av prosjektet måtte skruses til skikkelig, og henge sammen for en valid analyse (Maxwell, 2009). Egen erfaring som lærer, lærerspesialiststudent og forsker har påvirket tilnærmingen min i studien. Hva jeg har lest innenfor faglitteratur om resepsjonsteori (Iser, Rosenblatt og Langer) og litteraturdidaktikk (Blau, 2003), ble førende for hva jeg valgte å se etter i datamaterialet mitt. Tidligere forskning på litterær kompetanse (Kjelen, 2015), påvirket innhentingene av dataen i form av individuelle intervjuer med tre fokuselever.

For å kunne forsøke å forstå elevenes interaksjon med novellen så jeg det som hensiktsmessig å bruke Langers (2017) forestillingsfaser som kategorier i møte med observasjonsnotatene, de transkriberte intervjuene og elevnotatene. Jeg forsøkte å lese og fortolke datamaterialet ved å være åpen for hva som først og fremst kjennetegnet materialet, og jeg forsøkte å lese med en kritisk tilnærming. Ved sistnevnte lesing, ble jeg meget selvbevisst på egen rolle, og jeg la merke til i fortolkningen min at jeg dvelte mye ved min måte å stille spørsmål på. I flere av intervjuene stilte jeg flere spørsmål før eleven fikk svare, og dette førte enkelte ganger til at jeg ikke var tydelig på hva jeg faktisk spurte om. Dette er, ifølge Patton (2002), vanlige feil å gjøre, og noe en intervjuer bør øve på å unngå slik at man ikke skaper forvirring underveis i intervjuet. Jeg la også merke til i lesingen av materialet at jeg gikk fort fram i intervjuguiden, og at gode oppfølgingsspørsmål enkelte ganger uteble i intervjuet. Samtidig var det en fordel å bruke intervjuguiden, som var inspirert av Langers teori om forestillinger og Blaus (2003) teori om performativ kompetanse, for da kunne temaene i intervjuene med de tre informantene gjennomføres på en systematisk og sammenhengende måte. Dette gjorde det også relevant å kategorisere datamaterialet ut ifra disse teoretiske perspektivene. Nedenfor står det en oversikt over hvilke kategorier jeg fortolket datamaterialet etter, og jeg har koblet disse kategoriene opp mot studiens forskningsspørsmål. Forestillingsfase 5 hvor leseren beveger seg videre, har jeg valgt å utelate fra studien, da dette ikke synliggjorde seg i datamaterialet slik jeg tolket det.

3.6.1 Overordnede analysekategorier

- Hvilke forestillinger bygger 9. klassinger ved å lese en lengre abstrus novelle?

Tabell 2.1 (Langer, 2017)

Kategori 1	På vei inn i teksten
Kategori 2	Å bevege seg gjennom teksten
Kategori 3	På vei ut av teksten
Kategori 4	Objektivisere leseopplevelsen

- *Hvordan kommer performativ kompetanse hos elevene til syne i møte med en lengre abstrus tekst?*

Tabell 2.2 (Blau, 2003)

Kategori 1	Evne og vilje til å lese oppmerksomt og fokusert
Kategori 2	Vilje til å utsette konklusjoner, ta sjanser og tåle nederlag
Kategori 3	Toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet
Kategori 4	Intellektuell raushet og feilbarlighet
Kategori 5	Metakognitiv bevissthet

Underveis i fortolkningen av dataen markerte jeg observasjonsnotatene og transkripsjonene med fargekodede kategorier, og jeg leste og brukte notatene og transkripsjonene dynamisk da jeg skrev fram resultatene. I arbeidet med analysen valgte jeg å lage portrett av de tre informantene, hvor jeg som fortolker, satte sammen informasjonen jeg hadde fra alt av materialet til en helhetlig fremstilling. Ved å beskrive klassens møte og informantene i et lineært narrativ, ga det meg en måte å levendegjøre informantene og deres interaksjon og arbeid med teksten. Det vil si at jeg skrev fram resultatene fra 1. til 5. time med elevene for å vise elevenes endringer i forestillinger, ideer og tanker fra deres første møte med novellen til siste time hvor de hadde lest hele novellen på 22 sider. En fordel med portretter, er at de kan vise hva som byr seg fram hos hver av informantene, noe som kan yte informantene en rettferdig fortolkning og fremstilling.

3.6.2 Transkribering

Transkripsjonen av intervjuene var en analytisk tilnærming som jeg valgte i denne studien. Jeg valgte å transkribere lydopptakene selv, og utarbeidet noen enkle transkripsjonsnøkler (se vedlegg 8.3) for å forsøke å skape en systematisk og ryddig fortolkning av samtalene i intervjuene. Hvert intervju bestod av meg som intervjuer, og en og en informant, derfor var det i alle transkripsjonene kun to stemmer som talte. Lydopptakene varte fra 5 til 8 minutter, og ble dermed første «abstraksjon» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205) av intervjuene, hvor intervjuerens og informantens kroppsspråk og tilstedeværelse i rommet ikke kommer fram i

lydopptaket. Underveis i prosjektet har jeg også reflektert over hvordan transkribering er ytterligere en reduksjon og fortolkning av datamaterialet, og som Kvale og Brinkmann (2021) påpeker, er transkripsjon en transformering fra tale til tekst. I denne transformasjonen kan derfor stemmeleie, intonasjon, latter, pauser og andre signifikante lyder ha gått tapt idet jeg oversatte lydopptaket til skrift. I min forskning forsøkte jeg å få informasjon om elevenes forestillinger og bruk av performativ kompetanse, og derfor så jeg det som hensiktsmessig å transkribere lydopptakene ordrett, samtidig som at jeg forsøkte å tolke latter, pauser og spørsmål fra informantene ut ifra hvor langt de var kommet i lesinga av novellen. Jeg lyttet titalls ganger til lydopptakene, og deretter leste jeg transkripsjonene og observasjonsnotatene fra timene for å vurdere om fortolkningen min var pålitelig.

3.7 Validitet, reliabilitet og etiske overveielser

Gjennom dette metodekapittelet har jeg forsøkt å reflektere grundig over hvordan mine valg og min forutinntatthet har påvirket datamaterialet i studien. Jeg har gjort dette for å gi leserne av denne studien informasjon som er relevant for å vurdere studiens pålitelighet og gyldighet. Egen refleksivitet og studiens abduktive tilnærming har vært et forsøk på å sikre sammenheng mellom studiens problemstilling, tidligere forskning, teori, metode, resultater og drøfting (Maxwell, 2009; Postholm & Jacobsen, 2018). Denne studien er godkjent av NSD, og følger krav som er satt for å ivareta informantenes personvern (se vedlegg 8.5). Innunder hele metodekapitlet har jeg forsøkt å reflektere over hvilke etiske problemstillinger som jeg har stått i underveis i prosjektet, og jeg har prøvd å gi en transparent fremstilling av valgene jeg har tatt og hvorfor jeg synes dette har vært forsvarlig overfor studiens informanter og studiens reliabilitet og validitet.

3.8 Novellen *Et latterlig menneskes drøm* – en fantastisk fortelling

Novellen *Et latterlig menneskes drøm* (Dostojevskij, 2005) ble valgt som tekst av flere årsaker. Jeg vil i dette delkapitlet argumentere for at bruk av novellen i litteraturundervisningen kan bidra til diskusjon om bruken av lengre abstruse tekster i skolen, samtidig som at novellen er et godt eksempel på å vise mangfoldet av tekster som eksisterer innenfor sjangeren novelle. Som leser blir man utsatt for defamilisering gjentatte ganger, og det fremmede i historien er fascinerende å stå i. Uavgjørighetene (Johansen, 2019) eller underliggjørelsene (Sjkløvsikj, 1991) i novellen kan skape genuine møter mellom elevene som lesere i et litterært felleskap. I møte med teksten, kan ulike sosiale og kulturelle referanser skape et spennende uenighetsfellesskap og ønske om å forstå det vanskelige,

utfordrende og paradoksale i selve teksten sammen med andre. Når det ikke er en gitt fasit, kan lesere som møter på teksten kanskje føle mindre frykt for å feile når alle lesere opplever undring, og ønsket om å lese flere ganger trigges av novellens ulike nivåer, tekstelementer, språklige virkemidler, flerstemmighet og mikrodialog (Bakhtin, 2003) og ikke minst, tekstens litterære kvalitet (Johansen, 2019). Min tolkning og forståelse av novellen kan påvirke hvordan jeg analyserer dataen av elevenes interaksjon med novellen. Jeg mener novellen er av stor litterær verdi, nettopp på grunn av den universelle tematikken og skrivestilen til Dostojevskij. Det er også disse faktorene som gjør teksten nettopp abstrus (Johansen, 2019). Lesere kan interagere ulikt med novellen (Rosenblatt, 1938; Langer, 2017), noe som resultatene av elevenes interaksjon i denne studien også viser. Jeg vil derfor gi en kort redegjørelse for hvordan *jeg*, som en del av det litterære fellesskapet, har lest teksten, og være ærlig på at dette er en novelle jeg faktisk ikke kan være helt trygg på om jeg faktisk forstår etter utallige lesninger.

Et latterlig menneskes drøm, med undertittelen *En fantastisk fortelling*, er skrevet av den russiske forfatteren Fjodor Mikhajlovitsj Dostojevskij i 1877. Den er en relativ ukjent tekst for mange, hvis vi sammenligner med forfatterens mest kjente verker: *Forbrytelse og straff*, *Idioten* og *Brødrene Karamasov*. Teksten består av 22 sider som er delt inn i fem kapitler markert med romerske tall. Skrivestilen er dialogisk med en jeg-person som forteller om seg selv til leser, og som er i dialog med seg selv og med «den andre»: «Selvbevisstheten til Dostojevskijs helter er gjennomført dialogisert: på ethvert tidspunkt er den brettet ut, henvender seg intenst til seg selv, til en annen og til en tredje» (Bakhtin, 2003, s. 196). I denne novellen, som andre verker av Dostojevskij, bekrefter dialogen jeg-personen har med «den andre» (Bakhtin, 2003) jeg-personens indre dialog. «Den andre» i denne novellen kan være den lille jenta på gata, vesenet i drømmen og folket, Solens barn, som jeg-personen møter i den andre verdenen han besøker i drømmen sin. Retrospektiv fortellerteknikk brukes i novellen for å kanskje gi leser muligheten til å være med på en reise som viser *hvordan* en erkjennelse oppstår i jeg-personen. Hva denne erkjennelsen er, blir opp til leser å tolke ut ifra sine kulturelle erfaringer, men det er tydelig at jeg-personen har en erkjennelse som vedkommende ser på som *sannheten*. Leseren i meg fikk et behov for å finne ut hvem denne jeg-personen er, for noen hint om personen blir ikke nevnt underveis i novellen, bortsett fra kanskje én gang i begynnelsen av kapittel 4: «Som moderne russisk fremskrittssmann og inkarnert petersburger kunne jeg således ikke forstå at disse menneskene som visste så meget, ikke hadde den minste kjennskap til vår vitenskap» (Dostojevskij, 2005, s. 72). Sitatet

inneholder ordet «fremskrittssmann» som for meg tilsier at jeg-personen er en mann, og derfor vil jeg omtale jeg-personen som «han». Dessuten, hvis man har kjennskap til annen litteratur fra Dostojevskij, vil man kunne konkludere med at han skrev ut ifra sin samtid, og han la sjeldent skjul på kjønnet til karakterene sine. Dette er relevant informasjon å tenke over ut ifra hvordan informantene tolket identiteten til jeg-personen i novellen.

Kapittel 1 starter med en beskrivelse av angst, tristhet og likegyldighet over hele tilværelsen, og dette er grunnen, slik jeg tolket informasjonen, til at jeg-personen ønsket å ta livet sitt. Videre forteller jeg-personen om et flyktig møte med ei desperat ung jente som innstendig ber om hjelp, rett før han skal hjem for å skyte seg selv. Jeg-personen reagerer sterkt på møtet, og avviser jenta, men han er ikke likegyldig til henne. Da jeg-personen har kommet hjem stiller han seg flere undrende filosofiske spørsmål, setter seg til rette i en stol, legger pistolen foran seg på et bord, og forbereder seg på å ta livet sitt. Deretter tar historien en ny vending ved at jeg-personen forteller at han sovner, og begynner å drømme en drøm hvor han først dør, og deretter blir løftet opp i verdensrommet av et vesen som tar han med til en verden som er nesten identisk med vår verden. I denne verden lever det vakre, uskyldige vesener som er like menneskene i utseendet, men lever i ett med naturen, og er fylt med ro og kjærlighet i motsetning til menneskene som jeg-personen kjenner til. De lever i en harmoni som kan sammenlignes med paradiset som er fremstilt i Bibelen. Etter hvert som jeg-personen blir kjent med vesenene, endrer de seg ved å splitte seg opp, mistenke hverandre, bli voldelige, snakke forskjellige språk, tro på ulike guder, begjære lykke, men også lidelse, og så får de en higen etter å finne tilbake til det gode gjennom vitenskapen. Dette blir en slags sammenligning av det moderne menneskets historiske utvikling. Jeg-personen ønsker å ofre seg for vesenene, og han ber dem om å drepe ham, for han mener at han er grunnen til at de forderves. Han tar derfor på seg en martyrrolle, og det er absolutt mulighet for å trekke paralleller til Bibelens framstilling av Jesus. Når han våkner opp fra drømmen innser han hvorfor han er eller har følt seg latterlig, og han har endret synet sitt på livet. Denne sannheten ønsker han å forkynne til andre for å hjelpe menneskeheten. Likegyldigheten overfor livet og andre mennesker har, grunnet møtet med jenta og vesenene i drømmen, forsvunnet, og han har funnet en mening med livet sitt.

Hvis man leser novellen med intertekstuelle briller, er det flere ting i historien som kan få leser til å tenke på allegorier fra Bibelen. Blant annet det gode mot det onde innad i hvert individ, men også i samfunnet, skapelsen, syndefallet med Adam og Eva og Jesus som ofret

seg for menneskeheten. I kapittel 4 og 5 i novellen kan leser få inntrykket av at dette jeg-et som snakker, er noe overnaturlig og guddommelig som har levd i millioner av år, og som er selvkritisk til sin rolle som skaper og veileder. En annen tolkning kan være at jeg-et er et menneske som har blitt frelst etter å ha forstått budskapet til den kristne guden: «Elsk menneskene, elsk din neste som deg selv, det er hovedsaken, det er alt, mer behøves ikke, i samme øyeblikk vil du vite hvordan du skal leve» (Dostojevskij, 2005, s. 81). Novellen kan ut ifra ulike referanser, leses både med et religionkritisk blikk, eller som et forsvar for at den kristne tro er riktig å følge. Siste setning i novellen «Og denne lille piken på gaten har jeg funnet igjen... Og nå går jeg! Nå går jeg!» (Dostojevskij, 2005, s. 81), vil kanskje påvirke hvordan leser, ut ifra sine referanserammer, tolker novellen. Enten ut ifra et pro-religiøst budskap, eller om novellen er ment som en kritikk av hvordan religioner kanskje fordrer menneskeheten og skaper splid. Jeg-personen kan også representere mennesker, som på tvers av ulike religioner, har fått et kall om å forkynne en sannhet om liv, død og frelse. Novellen kan derfor være en metafor på hvordan profeter utvikler sin sannhet og tro.

Etter utallige lesninger av novellen, søker jeg fortsatt en helhetlig fortolkning som jeg finner tilfredsstillende, og dette er også noe av grunnen til at jeg har dristet meg til å kalle novellen for en «abstrus tekst», nettopp fordi det er tekstens underliggjøring som utfordrer et fast ståsted og fortolkning. Novellen byr på det Johansen kaller for «uavgjørligheter», fordi det er flere opplysninger som er selvmotsigende og paradoksale, som igjen gir leser mulighet til å lese og analysere i mange forskjellige retninger. En av uavgjørlighetene, slik jeg leser novellen, er hvordan hovedpersonen sier at han er likegyldig samtidig som han stiller mange spørsmål rundt livet og døden, og ikke minst, medlidenheten for piken som gjør så sterkt inntrykk på han. Det overnaturlige vesenet som fører han til paradiset i drømmen, representerer også en uavgjørlighet og tomrom (Iser, 1978), for vesenet fremstår som allmektig og noe som er mer mektig enn jeg-personen. Dermed er det vanskelig å godta at jeg-personen er så allmektig overfor de andre vesenene han møter på i drømmen. Andre spørsmål som dukker opp er hvorfor han erindrer broren sin, hvorfor vesenene blir omtalt som «Solens barn» og ikke minst, hvem er piken? Disse uavgjørlighetene oppstår, mener jeg, fordi vesenene, broren og piken sammenfaller med jeg-personens indre, mikrodialog: «Derfor rører den enes replikker ved den andres og faller stundom delvis sammen med replikkene i den andres indre stemme» (Bakhtin, 2003, s. 201).

Avslutningsvis bør det påpekes at kunnskap om Dostojevskijs andre verker, og informasjon fra biografier som forteller om livet hans, kan være et referansegrunnlag som gjør at leser kan se allusjonene til Bibelen, gudstvil og gudstro som en mer «riktig» tolkning: «Gjennom hans diktningens personer konkretiseres de evige spørsmålene om menneskets vesen, moralens grunnlag, Guds eksistens, skyld og soning og lidelsens mening» (Lunde, 2021, SNL). I mitt undervisningsopplegg ville jeg likevel ikke at elevene skulle få denne informasjonen før de leste novellen, for da kunne jeg risikert å låse elevenes muligheter til å tolke og undersøke teksten som et faglig problem (Blau, 2003; Johansen, 2019). Kunnskap om forfatteren kan være relevant for en tekst, det er bare et spørsmål om rekkefølgen på når informasjonen skal vurderes av leser, og ikke minst, om å la elevene få muligheten til å oppsøke informasjonen selv.

Min tentative tolkning så langt, i en definitivt uavsluttet tolkningsprosess, er at jeg-personen viser tankesettet og veien til erkjennelse for noen som blir religiøse profeter. Han har oppnådd en erkjennelse om “sannheten”, og jeg fyller tomrommet (Iser, 1978) med at dette gjelder sannheten om Gud, menneskehetens eksistens og hva vi må gjøre for å leve meningsfulle og lykkelige liv. Denne sannheten er noe som driver, tror jeg, enhver profet som har eksistert gjennom tidene, til å ville forkynne til andre mennesker. Kapittel 2 avsluttes også med at jeg-personen reflekterer over et metafysisk spørsmål, noe som fikk meg til å tenke at jeg-personen kanskje kan være en profet: «Folk vil vel le av meg og si at det bare var en drøm. Men er det ikke helt likegyldig om det var en drøm eller virkelighet når denne drømmen har åpenbart meg Sannheten?» (Dostojevskij, 2005, s. 66). Her kan leser legge merke til ortografien ved at ordet «sannheten» er skrevet med stor forbokstav og i bestemt form entall. Dette kan indikere betydningen av ordet, og sett i kontekst av selve handlingen, kan leser tolke en form for metafysisk tematikk innenfor filosofien. Om min tolkning er riktig? Det vet jeg ikke. Uansett skal elevene møte teksten med sine forutsetninger og muligheter til å utforske tekstens kontekst, lytte til hverandres tolkninger og utforske novellens mange lag. Samtidig bør litteraturlæreren være årvåken gjennom å informere om tekstens kontekst underveis i møte med teksten, når elevene spør om det. På denne måten kan litteraturredidaktikken balansere respekten for leseren, teksten og intellektuell autoritet (Blau, 2003).

4. Resultater

Observasjonene fra klasserommet er analysert først og fremst ut ifra kategoriene til Blau (2003) når jeg har fortolket observasjonsnotater fra øktene, mens portrettene av Andreas, Amalie og Anniken, som er skrevet fram fra transkriberte intervjuer, har flest nedslag som viser deres forestillinger underveis i lesingen. Det vil likevel være nedslag av både forestillinger og tegn på bruk av tekstuell, intertekstuell og performativ kompetanse i delkapittel 4.1 og i delkapittel 4.2 med portrettene.

4.1 Klassens møte med novellen

Aktivitetene i det tilpassede litteraturlaboratoriet passet til tiden som var satt av til hvert kapittel. Observasjonsnotatene viser at elevene rakk å lese hvert kapittel og holde samtaler i par to ganger i hver økt. Elevene vurderte egen forståelse etter hver lesing, og tok stilling til metapåstander om lesing. I tillegg hadde vi to plenumssamtaler i løpet av hver økt på 60 minutter. Dataen viser at elevene brukte mellom 8-16 minutter på å lese kapitlene første gangen, og 6-16 minutter andre gangen. Innenfor denne tiden var det forskjeller på hvordan elevene leste, og hvor mange ganger. Enkelte elever brukte markeringspenn, flertallet brukte blyant og fem elever leste uten å markere noe i teksten når de leste kapittelet en gang til. 23 elever uttrykte at de fikk en bedre forståelse etter andre gjennomlesing av kapittelet (observasjonsnotat, 1. time, s. 3).

I første nedslag fra observasjonsnotatene i økt 1 ønsket elevene å finne ut hva som skjedde med jeg-personen, og hvem jeg-personen var. De ble raskt opptatt av kjønnet på jeg-personen i historien:

Samtalene yrer. Flere elever sier at jeg-personen er en mann. Jeg spør om de kan finne bevis for det i teksten. Deretter spør jeg i plenum «hvor mange mener at jeg-personen er en mann?» Alle bortsett fra tre elever rekker opp hånda. Så spør jeg igjen om de har noen bevis. Flere ser undrende på meg i minst 30 sekunder. Så rekker en gutt opp hånda og sier: «Jenta i novella sier «min gode herre». Fire-fem elever nikker med hodet (observasjonsnotat, 1. time, s. 2).

Elevene fikk deretter beskjed om å lese kapittel 1 én gang til, men nå skulle de også notere med blyant underveis i lesingen. Ideen om kjønnet på jeg-personen ble videre diskutert etter andre gjennomlesing og videre inn i 2. time. Det ble en god temperatur i rommet da elevene diskuterte om det faktisk var mulig for kvinner på 1800-tallet å kalle sine venner for «kamerater» (observasjonsnotat, 2. time, s. 5). Dette nedslaget kan indikere at tekstens

forteller, som litterær konvensjon, skaper et intuitivt ønske om å lese teksten ut ifra den tiden teksten ble skrevet i 1877. Elevene hadde ulike forestillinger om hva som ble sett på som kjønnsnormer da, og dette ble plausibelt for elevene å bruke som argument og bevis i diskusjonen. Underveis i lesingen av kapittel 2, 3 og 4 dukket det opp noen flere bevis for at jeg-personen var en mann. En elev påpekte i 1. time at den skrekkslagne jenta ropte «herre, gode herre!», men enkelte medelever som blant annet Amalie, godtok ikke det som et godt nok bevis, for jenta løp over til en annen person på gata idet hun ropte «gode herre» (observasjonsnotat, 1. time, s. 2). Til og med så langt ut i lesingen som fjerde kapittel påpekte elev H at hen hadde funnet et bevis for at jeg-personen var en mann: «Jeg tror jeg fant bevis for at det er en mann. Det står: «Som moderne russisk fremskrittssmann og inkarnert petersburger» (observasjonsnotat, 4. time, s. 10). Dette beviset ble også satt spørsmålsteget ved, for på 1800-tallet ble alle yrkestitler omtalt som «mann», også hvis du var en kvinne, hevdet informanten Andreas (observasjonsnotat, 4. time, s. 10).

Nedslaget ovenfor er interessant å diskutere, for hva ved teksten gjorde at flere elever automatisk ble nysgjerrig på tekstens kontekst? Dostojevskij er kjent for sin dialogiske skrivestil, og leser blir ofte invitert inn i en dialog med karakterene i tekstene hans (Bakhtin, 2003). Det kan ha vært selve tekstens dialogiske skrivestil som førte til at elevene diskuterte jeg-personens kjønn gjennom flere samtaler. Det kan argumenteres for at novellen som en abstrus tekst, gir elevene tilgang på et narrativ som er engasjerende å diskutere fordi den dialogiske stilen gir elevene et faglig problem å utforske (Sønneland, 2019; Johansen, 2019). En plausibel tolkning kan være fortelleren som jeg skrev ovenfor, eller så kan det også ha vært mitt spørsmål om det var noen bevis i teksten som kunne tyde på at det var en mann, som trigget elevenes refleksjon og utvikling av forestillingen om jeg-personen. Jeg vil argumentere for at tekstens forteller som litterær konvensjon inviterer til utforsking, men også at læreren fungerte som en «tredje stemme» som kunne be elevene om å stoppe opp å tenke, og finne bevis i teksten. Dette vil drøftes videre innunder *Diskusjon* i kapittel 5.

I observasjonsnotatene er det indikasjoner på at fokuset på kjønn forsvinner i løpet av kapittel 4 og 5, og plenumsdiskusjonen dreier seg mer mot en ny idé som er mer religiøs og eksistensialistisk. Spørsmål om jeg-personen kan være en gud, eller om drømmen egentlig ikke er en drøm, men faktisk en virkelig hendelse for jeg-personen fører samtalen videre (observasjonsnotater, 4. time og 5. time, s. 10-13). Dataen viste blant annet at informanten Andreas, elev H, elev J1, elev J2 og elev M leste novellen med intertekstuell kompetanse,

«historiske briller» og en annen kontekst, enn elevene som ikke hadde samme referanser. Litteraturlaboratorium som metode kan da ha skapt muligheter for at elevene som ikke hadde samme referansegrunnlag og kjennskap til Bibelens historier, fikk innblikk i disse referansene via sine medelever. Andreas assosierte historien med bibelske historier som Jesus, Edens hage med slangen og Adam og Eva og skapelseshistorien, elev M mente jeg-personen var Jesus eller Gud, mens elever som Amalie og Anniken mente at jeg-personen var et vanlig menneske som prøvde å finne meningen med livet.

Elevene var uenige i diskusjonene, men samtidig lydhøre og respektfulle for medelevers tolkninger, de var også som sagt opptatt av å finne bevis for tolkningene sine. Elev J2 mente historien var en analogi for hele menneskehetens historie, og elev O funderte en stund på ideen om at jeg-personen var homofil, og at det var derfor jeg-personen var deprimert og holdt sine ulykkelige tanker skjult for vennene sine. Denne tolkningen kan vise indikasjoner på hva som preger vår samtid i nyheter, sosiale medier, og ikke minst, nåtidens menneskers behov for identitetsmarkører (Fukuyama, 2018), i form av seksuell legning som utvider og utfordrer det binære synet på kjønn. Nedslag fra observasjonsnotatene viste at elev O, og medelevene som anerkjente tolkningen om en homofil hovedperson endret fokuset etter andre time (observasjonsnotat, 3. time, s.7), for kapittel 3, 4 og 5 ga elevene ny informasjon som endret forestillingen om seksuell legning. Dette kan være en begrunnelse, mener jeg, for hvorfor skolen bør være varsomme med bruk av tekstutdrag når elever skal utvikle litterær forståelse. Hvis elevene kun hadde lest ett kapittel av denne novellen, måtte i så fall formålet med lesingen vært noe annet enn utvikling av litterær tolkningsevne, for elevene i denne studien, endret tolkningene og forestillingene sine idet ny informasjon ble tilgjengelig for dem (Langer, 2017), og de gjorde dette uten hjelp fra lærer. Dette vil jeg diskutere videre innunder drøfting i kapittel 5.

Andre nedslag fra observasjonsnotatene viser at helklassesamtalen ble naturlig å holde flere ganger i løpet av hver enkelt økt for å gi elevene muligheten til å dele tolkninger, ideer og diskutere tolkninger som oppstod underveis i lesingen. Parsamtalene og helklassesamtalen var noe majoriteten av elevene vektla som verdifullt for å øke forståelsen sin, det samme med muligheten til å lese teksten flere ganger: I observasjonsnotatene og intervjuene ble samtalen og muligheten til å høre andres tolkning nevnt eksplisitt av elevene som en god måte å jobbe med tekst på:

23 elever vurderte forståelsen sin høyere andre gang de leste. Åtte elever mente at det å kunne snakke sammen var viktig for forståelsen. Elev J1 rakk opp hånda og mente det kommer helt an på hva slags tekster som blir lest. Det er ikke nødvendig å lese alle typer tekster flere ganger, men at denne teksten var godt å lese en gang til. Spesielt når man fikk prate sammen om teksten (observasjonsnotat, 1. time, s. 3).

Utsagnet til Elev J1 kan bekrefte hvorfor Blau (2003) mener vi bør lese litteratur som gir motstand, for litteratur man forstår med en gang, gir ikke deg som leser noe nytt, og derfor hadde man ikke trengt å lese det i utgangspunktet. Her bør man i så fall diskutere med elevene hva som er formålet med å lese de forskjellige tekstene.

Et annet nedslag, som jeg også så tendenser av i FOU-prosjektet (Gjerde, 2020), er at elevene klarer å være usikre og samtidig holde på et engasjement over flere økter med samme tekst. Elevene tør å ta sjanser selv om teksten gir mye motstand, og de våget å si tankene sine høyt i det litterære felleskapet i klassen:

Jeg spør om det er noen som vil dele tankene sine. Elev J1 sier at hen tenker at det hele kanskje ikke var en drøm, og at jeg-personen faktisk har opplevd denne verdenen. Elev M2 motsier og sier at det står jo at han våknet opp. Elev J1 svarer med at det kan jo hende at han ble lurt til å sove. Elev M avbryter og sier at jeg-personen må være Gud. «Han ser hva som har skjedd med verdenen han har skapt». Elev H skyter inn: «I forrige kapittel ble det beskrevet Edens hage. Jeg tror det støtter oppunder noe med Jesus som vil redde dem». Andreas støtter elev H og sier: «Jeg får veldig inntrykk av dette er Jesus. Var forfatteren kristen?» Jeg svarer med at Dostojevskij var opptatt av religion og kristendommen, og at han stilte mange spørsmål til troen gjennom tekstene sine. Andreas svarer at det er «tydelig mye som har med kristendommen her» (observasjonsnotat, 4. time, s.12-13).

Dette er, ifølge Blau (2003), et sikkert tegn på egenskapen *å ta sjanser i møte med litteraturen*, for det krever en modig leser å dele egne tolkninger i et stort fellesskap som klassen faktisk er. Jeg vil argumentere for at nedslaget ovenfor viste indikasjoner på både tekstuell, intertekstuell og performativ kompetanse fordi de brukte teksten som bevis for tolkningene sine, og derfor ble det trygt for medelever å utfordre bevisets troverdighet ved å tolke funnet i teksten på ulike måter, nettopp fordi elevene forholdt seg til teksten, ikke hverandres meninger. Elevenes intertekstuelle kompetanse viser seg gjennom allusjoner knyttet til Bibelen. Man kan også se tegn på bruk av tekstuell literacy når elevene argumenterte ut ifra detaljerte beskrivelser på ord- og setningsnivå:

Etter timen ville elev J1 si at hen fant bevis for tolkningen om at det ikke var en drøm, men noe som faktisk skjedde. «Jeg-personen opplevde drømmen på ekte». Elev H overhørte Elev J og fant et sitat og sa: «Du har rett, her står det». Hen pekte på side 65 (metafysiske refleksjoner hos jeg-personen) hvor hen hadde understreket setninger» (observasjonsnotat, 5. time, 14).

Det ble en naturlig diskusjon mellom elevene når nye bevis som bekreftet eller utfordret tidligere påstander og tolkninger av historien ble delt i fellesskapet. En tolkning av dataen kan være at elevene fikk et eierskap til egen og andres tolkning når de hadde konkrete bevis for sin oppfatning av den utfordrende teksten. Dersom det er selve litteraturlaboratoriets aktiviteter som legger til rette for å tåle denne usikkerheten, bør litteraturlærere prøve ut metoden i møte med flere tekster, både korte og lange. Dette mener jeg det er behov for mer kunnskap om i litteraturredidaktikken.

Videre i resultatdelen vil det nå legges vekt på tre fokuselevs interaksjon med novellen, for å gå mer i dybden på hva enkeltlesere vektlegger i sine tolkninger, forestillinger og følelse av usikkerhet, tvetydighet og motstand i teksten (Blau, 2003; Kjelen, 2015; Langer, 2017).

4.2 Portrett av tre leseres arbeid med den abstruse novellen

4.2.1 Andreas

Første fokuselev fra intervjuene var også en av de mest aktive elevene i plenumssamtalene. Han satt på første rad, noe som gjorde at jeg hadde noe større tilgang til hans ytringer underveis i timene enn de andre elevene, men jeg hadde også mulighet til å observere de to andre fokuselevene Amalie og Anniken ut ifra plasseringen deres. Observasjonsnotatene viser en større hyppighet av antall uttalelser fra Andreas i plenumssamtalen, sammenlignet med Amalie og Anniken.

Nedslag fra observasjonsnotatene og transkripsjonene fra intervjuene i dette portrettet kan vise at Andreas leste novellen med intertekstuelle briller, og at han tok flere sjanser i møte med teksten. Han så flere allusjoner til bibelske fortellinger, og han gikk ut av forestillingene sine ved å stille reflekterende spørsmål som om forfatteren, Dostojevskij, var religiøs eller kristen. Til alle kapitlene graderte Andreas forståelse sin til høy, mellom 8-10 i forståelse av novellen. Notatene hans viser at han leste med blyant, og at han markerte viktige ord i lesingen. Underveis i lesingen noterte han ned flere spørsmål og tolkninger i teksten:

«Viktig», «hvorfor?», «symbolsk», «han vil egentlig ikke gjøre det», «kanskje det er det her han mener med latterlig?», «i hele teksten tenker han over sin likegyldighet», «han er uenig med seg selv», «han har bestemt seg hvordan han skal ta selvmord», «han føler ikke smerte hvis hen skader seg i den virkelige verden», «han føler smerte selv om det er en drøm», «Edens hage?», «hva gjorde han?», «han husker drømmen sin veldig tydelig», «Jesus-teorien?», «religion», «Sokrates?», «nærmer seg nåtiden nå», «Jesus gikk rundt og sørget over menneskets utvikling», «kristendommen, Jesus» og «viktig» (elevnotater i novellen og notatark).

Fase 1: Å være utenfor teksten og stige inn

Når leser skal bygge forestillinger i møte med ny tekst, er det lite å bygge på bortsett fra egne erfaringer og kunnskap (Langer, 2017, s. 38). Leser må derfor ta til seg alle tilgjengelige ledetråder i møte med teksten. I møte med første kapittel av novellen uttrykte Andreas i intervjuet at han møtte novellen med undring. Han gikk raskt inn på at denne novellen var noe nytt fordi den var vanskelig å forstå: «Ja, det var annerledes. Helt greit egentlig. Godt med en forandring å lese en tekst som er vanskelig, for vi pleier egentlig å bare lese sånne lette tekster» (elevutsagn, intervju 1 av 4, s. 1). Han forklarte videre at dette gjaldt alle typer tekster, og at det var vanlig å jobbe med oppgaver til tekstene. På spørsmål om hvem novellen kan passe for, utdypet Andreas at du må være god til å forstå når du leser en abstrus tekst.

Nedslaget nedenfor viser at Andreas skiller mellom å kunne lese ord, setninger og tekster, og det å faktisk forholde seg til forståelse av en tekst. Ordene er ikke fremmede for Andreas i Dostojevskijs novelle, men å tolke betydningen slik at du faktisk forstår hva novellen formidler, er noe annet. Andreas kan her implisitt påpeke betydningen av å finne koblinger mellom tekstens tomrom (Iser, 1978), og utsagnet hans kan være et uttrykk for tekstuell kompetanse fordi han setter ord på at betydningen av forståelse er noe mer enn å kunne lese:

Vet ikke, du sa jo at det var voksne som sleit med den. Så jeg regner med at da må du være god til å forstå da. Hvis den skal passe. Vet ikke helt om den passer for 14-15-åringene. Den er ganske. Den er vanskelig. Den er kanskje ikke så vanskelig å lese, for den har ikke så mange vanskelige ord, men den er vanskelig å forstå. Så jeg vet ikke jeg. Hvis du er god til å lese og god til å forstå, kan den være aktuell for deg (elevutsagn, intervju 1 av 4, s. 3).

Notater fra Andreas lesing viser at han graderte egen forståelse av novellen til 9 av 10 ved første lesing av kapittel 1, og 10 av 10 ved andre gjennomlesing. I en kort oppsummering skrev Andreas: «Fortellingen handler om en mann/kvinne som sliter med livet sitt. Han/hun har lyst til å ta livet sitt, men klarer ikke» (elevnotat, 1. time). Andreas viser i notatene sine at

han ikke har funnet et bevis for om jeg-personen er mann eller kvinne, og dermed vil han heller ikke i egne notater skrive han eller hun. Dette nedslaget kan være et tegn på at Andreas er villig til å utsette en konklusjon, noe som er et kjennetegn på performativ kompetanse (Blau, 2003).

I nedslaget om hva første kapittel kunne handle om, svarte Andreas at han la merke til ordene «latterlig menneske», «likegyldig», «selvmord» og «piken»:

Det handler vel om et latterlig menneske som ikke, som ikke bryr seg, virker det som. Så han har vel tenkt å ta livet sitt, men han klarer ikke. Jeg tror at han egentlig ikke har lyst, men han har jo også på en måte lyst. Han har. Det virker ikke som at han har noen i livet sitt på en måte. Men så stod det i den teksten at han, at alt endrer seg da hun piken kom. Vet ikke om det er symbolsk, eller et eller annet på en sånn måte (elevutsagn, intervju 1 av 4, s. 2).

Andreas viser i sin første tolkning at han tror at jeg-personen vil ta livet sitt fordi personen er likegyldig og et latterlig menneske. Han gjengir fra novellen at alt endrer seg da jeg-personen møter en pike på gaten, og Andreas lurte på om piken er et symbol på noe. I de siste setningene i kapittel 1 står det: «Jeg visste med sikkerhet at jeg ville skyte meg denne natten, men hvor lenge jeg først ville bli sittende slik foran bordet – det visste jeg ikke. Hadde bare ikke denne piken kommet i veien» (*Et latterlig menneskes drøm*, Dostojevskij, 2005).

Andreas har derfor foreløpig lagt merke til piken som en ledetråd for å forstå handlingen så langt. Nedslaget viser også Andreas sin litterære faglighet (Blau, 2003; Hennig, 2017) fordi han klarer å kommunisere interaksjonen sin til en annen person, og han kommuniserer ved å ta i bruk faguttrykk som *symbolsk*.

Fase 2: Å bevege seg gjennom en forestilling

Observasjonsnotatene viser at Andreas holdt på forestillingen om at piken hadde symbolsk betydning gjennom lesingen av novellen, og han kobler vesenet i drømmen med piken fra 1. kapittel: «Jeg tenkte at vesenet som henter han fra grava har en kobling til jenta, fordi jeg-personen mente i kapittel 2 at jenta hadde redda ham, og skikkelsen tar han med til paradiset» (observasjonsnotater 3. time, s. 7). Andreas prøver å finne koblinger underveis i lesingen, og fylle tekstens tomrom (Iser, 1978). Med innspillet sitt viser han at han har utviklet ideen om at piken symboliserer frelse, for vesenet representerer også en frelse ved å bringe jeg-personen til paradiset i drømmen. I plenumsdiskusjonen var det også andre elever som mente at vesenet

symboliserte en viktig person for jeg-personen, men medelevene til Andreas mente at vesenet var broren til jeg-personen (observasjonsnotater, 3. time, s. 7).

Etter at Andreas hadde lest ferdig kapittel 2 sa han til medeleven sin: «Det er digg å komme videre i historien» (observasjonsnotat, 2. time, s. 4). I notatene sine skrev han stikkordene «Piken», «Drømmer», «Broren» og «Smerte», og han vurderte egen forståelse av kapittel 2 til 9 av 10. På spørsmål om hvordan han opplevde å lese kapittelet svarte han i intervjuet:

Nei, det var kanskje litt. Veit ikke, den gikk liksom litt mer på hva han tenkte om å være likegyldig. Og hvilke situasjoner han, liksom. For når han møtte den piken da, så følte han på medlidenhet og smerten til hu jenta. Noe som han egentlig ikke burde gjøre, siden han er likegyldig for alt. Så, jeg tror at han. Eller (humrer). Hen, var det det vi ble enige om? Hen (smiler). Han. Hun. Hen. Egentlig (venter). Jeg tror virkelig at hen har lyst til å ta livet av seg (elevutsagn, intervju 2 av 4, s. 3).

Andreas viser her at han har større forståelse for hvorfor jeg-personen er likegyldig, samtidig som at han forstår at jeg-personen kanskje ikke er likegyldig likevel når jeg-personen kjente på en smerte og medlidenhet i møte med jenta, og det kan virke som at Andreas aksepterer denne tvetydigheten. Han holder fortsatt på forestillingen om at piken har en betydning for jeg-personen i novellen. Videre tester han ut ideen om at leser ikke har fått bevis for at jeg-personen er en mann, og derfor velger Andreas til slutt å omtale jeg-personen som en *hen*.

Fase 4: Å objektivisere opplevelsen – den kritiske fasen

I løpet av 2. time, delte en av elevene, elev O i klassen, en idé om at jeg-personen kanskje var homofil, og at dette var noe av grunnen til at jeg-personen følte seg latterlig. Hypotesen skapte en diskusjon i klassen, og det var både anerkjennelse og uenighet i møte med ideen. På spørsmål om hva Andreas mente om denne ideen svarte han at alle teorier er mulige hvis det er noe bevis for det. Han spurte meg i intervjuet om når novellen ble skrevet for å prøve å se om det var logisk ut ifra samtiden til da teksten ble skrevet:

Akkurat. Nei, da kan det jo hende det var det som. For det står jo at han skjulte. Eller hen skjulte det fra kameratene sine. Så det kan jo være det. Men jeg vet ikke om det er nok til å ville ta livet av seg? Det virker kanskje litt rart. Syns i hvert fall jeg da (elevutsagn, intervju 2 av 4, s. 4).

Her viser Andreas at han er åpen for nye ideer samtidig som at han setter tolkningen i en kontekst for å vurdere om ideen er troverdig. Han viser også til hvor i teksten medeleven kan ha fått informasjon som indikerer en tolkning om at jeg-personen var homofil, og så vurderer

han om dette er plausibelt og kan fungere som et bevis. Andreas er likevel kritisk til hypotesen, for han kobler årsaken til ønsket jeg-personen har om å ta sitt eget liv, og da er Andreas kritisk til om seksuell legning er årsaken til problemene som jeg-personen kjenner på. Andreas viser også i dette nedslaget bruk av performativ kompetanse, for han er villig til å utsette en konklusjon.

Andreas leser den abstruse teksten gjennom å objektivisere leseopplevelsen, som vil si at han går ut av forestillingene sine, og prøver å sammenligne det han leser med andre historier han har lest, og ikke minst, sette teksten i konteksten ved å påpeke at forfatteren skrev novellen for 130 år siden. I notatene fra 4. time skrev han:

Det kan jo hende at «jeg»personen er det eple som ikke skal spises. Og solens barn (de vesenene) er Adam og Eva. Så når «jeg» kommer til dem får de smaken på det han klarer og formidle. «Jeg» kan også være slangen som lurte Adam og Eva (vesenene) (elevnotat, 4. time).

I selve timen viser observasjonsnotatene at Andreas og medeleven hans diskuterer ordet fordervelse, og de konkluderer med at det ikke kan være bra, «kanskje det betyr undergang?» (observasjonsnotater 4. time, s. 9). Andreas finner bevis og koblinger for assosiasjonene sine med bibelske allusjoner, og i diskusjonen følger Andreas opp i plenumssamtale med å vise til noe konkret i novellen: «Det står jo helt på slutten at han/hun førte dem til fordervelse» og på slutten av plenumssamtalen deler Andreas sin intertekstuelle tolkning: «Kanskje dette er Edens hage, og at jeg-personen er slangen, mens folket symboliserer Adam og Eva?» (observasjonsnotater 4. time, s. 11). Her har Andreas kunnskap om hvordan slangen kan symbolisere fordervelse eller ødeleggelse i Bibelen, og dermed bruker han denne kunnskapen i møte med hvordan jeg-personen opplever seg selv som ødeleggende for folket.

I siste time har Andreas blitt enda tryggere på de bibelske allusjonene, og han har videreutviklet forestillingene sine til at jeg-personen er Jesus som ofrer seg for menneskeheten: «Han er Jesus, så ser han menneskene. Det er jo det Jesus gjorde. Det var ikke muligheter for menneskeheten. Det var hans skyld. Vet ikke dette hadde noe med Jesus sin ofring» (observasjonsnotater, 5. time, s. 12). Han objektiviserer også forestillingene sine ved å spørre meg som er lærer om forfatteren var kristen: «Jeg får veldig inntrykk av dette er Jesus. Var forfatteren kristen?» (observasjonsnotater, 5. time, s. 13). Langer (2017) påpeker at denne fasen gjerne er en kritisk og analytisk fase i bygging av forestillinger, fordi leseren

ønsker å kontekstualisere teksten. Det kan skje gjennom å få kunnskap om samfunnet på den tiden teksten ble skrevet, eller ved å lære mer om forfatteren, som Andreas prøver på i sitatet ovenfor.

I det siste intervjuet prøver Andreas å nøste opp i egen forståelse etter å ha lest ferdig hele novellen:

Lærer: Men hva tenker du dette handler om da?

Andreas: He. Det var jo teorien til elev O fra tidligere. Den kunne gå etter å ha lest bare tre kapitler, kanskje. Men nå vet jeg ikke helt. Et latterlig. Det at han tror. At han vil at. Hva var det han sa på slutten? Han sa et eller annet.

Lærer: Du kan få novella her.

Andreas: Eller ikke på slutten heller, det var liksom. Han kom med en sånn grunn. Ja (blar i novellen). «Eh». Det er ikke sikkert jeg klarer å finne det, men.

Lærer: Det går fint, ikke stress.

Andreas: «Ehm» (blar i novellen). Nei, jeg veit ikke (leser i novellen). At han hadde skylda. At han hadde skylda for at de var blitt. «Ehm». Slemme, eller altså. Så kalte de han tulling fordi han ville at de skulle pine ham. Men jeg veit ikke. Jeg tror det var noe mer, men jeg tror ikke jeg klarer å finne det akkurat nå. Jeg husker ikke. Det var et eller annet at han. Nei.

Lærer: Du synes det er noe som ligger der i historien? Hvorfor (blir avbrutt).

Andreas: Ja! Hvorfor de kaller han. Hvorfor de kaller han et latterlig menneske.

Lærer: Hvorfor er han et latterlig menneske?

Andreas: Ja, for det er vel egentlig. Assa, jeg vet ikke, jeg har aldri fått sånn 100 % svaret. Det har vi jo ikke fått fra noe i denne teksten her! (ler).

Lærer: Nei, kanskje ikke, (smiler) Men jeg tror du er inne på noe her. Det er et kjernesporsmål å stille seg selv. Hvorfor er han et latterlig menneske?

Andreas: Ja.

(Utdrag, intervju 4 av 4, s. 10).

I nedslaget ovenfor ser vi at Andreas prøver å forstå helheten i novellen. Han har vært gjennom flere teorier, og den siste allusjonen om Jesus, som han nevnte i klasserommet, er noe som kanskje opptar han når han skal finne kobling mellom handlingen, allusjonene og symbolikken som ligger i tittelen *Et latterlig menneskes drøm*. Han stiller et kritisk og betimelig spørsmål: «Hvorfor kaller de (vesenene) han et latterlig menneske?» (elevutsagn, intervju 4 av 4, s. 10). Samtidig påpeker han at det er vanskelig å svare på dette spørsmålet. Fortolkning av intervjuets lydopptak viser at Andreas ler når han erkjenner at det er usikkerhet rundt egen forståelse av novellen. Denne latteren tolket jeg positivt, som et tegn på at han aksepterer at novellen byr på kanskje flere spørsmål enn svar, likevel tolket jeg opptaket som at han syntes det var frustrerende å ikke kunne konkludere med hva som er den mest troverdige tolkningen av novellen. Andreas sin usikkerhet når han sier «Assa, jeg vet ikke, jeg har aldri fått sånn 100 %. Det har vi jo ikke fått fra noe i denne teksten her!»

(elevutsagn, intervju 4 av 4, s.10), kan indikere at han har akseptert «uavgjørlighetene» som novellen byr på (Johansen, 2019).

Formålet med å spørre elevene om tema, handler om å utforske det Langer kaller for «å tre ut av teksten og objektivisere teksten» (Langer, 2017, s. 41). Denne fasen kan også omtales som den «kritiske fasen» fordi leseren inntar en mer analytisk tilnærming til teksten for å forstå den (Langer 2017, s. 69). Denne fasen er, ifølge Langer, viktig for at leseren skal kunne få en dypere forståelse for litteraturen. I læreplanen i norskfaget vektlegges denne tilnærmingen til tekst i et eget kompetansemål som elevene skal kunne etter 10. trinn: «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Udir, 2021). Målet handler om å sikre en ferdighet i å kunne lese all litteratur, og målet gjør at tekstene i skolen som oftest blir analysert etter tema, innhold, sjangertrekk og virkemidler. I møte med abstruse tekster som *Et latterlig menneskes drøm* kan paradoksene og «uavgjørlighetene» gjøre det vanskelig å sette ord på hva som kan være et bestemt formål eller tema i novellen. Dette er, ifølge Johansen (2019), kanskje en god begrunnelse for å gi adgang til abstruse tekster i skolen, for tekstene tilbyr elevene noe som ikke er entydig og enkelt å svare på. For å kunne la elevene utforske tekstens paradokser og utfordringer på egen hånd, ventet jeg til elevene var ferdig med hele novellen før jeg spurte informantene om hva de tenkte kunne være et passende tema for novellen. Johansen påpeker noe som er viktig i didaktikken, nemlig å være forsiktig med «å låse tekstene i bestemte kategoriske forståelser» (Johansen, 2019, s. 34), samtidig ønsket jeg å stille spørsmålet for å se om elevene faktisk hadde noen klare tematiske kategorier i møte med novellen etter fem timer med lesing. I nedslaget nedenfor viser Andreas at han ikke er sikker på hvordan han skal beskrive temaet, og svaret hans kan indikere at det er noe paradoksalt og motstridende i novellen som gjør det vanskelig å lande på et tema:

Lærer: Hvis du skulle sagt et tema, hva ville det vært?

Andreas: (Sukker). Nei, det var jo det vi har snakka om kristendommen. Men jeg vet ikke om det gjelder i starten. Da er det vel mer at han er likegyldig. Da er det kanskje et eksistensialist. At hvorfor han eksisterer. Jeg veit ikke. Jeg tror kanskje det er. Nei, det. Hvis han som skrev teksten var opptatt av, ikke nødvendigvis troende, men var litt sånn rundt kristendommen. Så kan det hende han mente at det skulle være religiøst tema også. Jeg sier. Jeg sier kanskje «eh», å eksistere og religion. De to.
(Utdrag, intervju 4 av 4, s. 11).

Andreas velger to temaer som hører sammen for mange, men i Andreas sine undringer, kan det være en selvmotsigelse mellom religion og det å eksistere. Religion gir som oftest svaret på menneskehetens eksistens, men som Andreas påpeker, gjelder ikke det religiøse i starten av novellen, og da har novellen kanskje en hensikt om å skape tvil og undring over filosofiske spørsmål som «hvorfors eksisterer vi?». For Andreas har det noe å si om forfatteren selv var opptatt av kristendommen, hvis han skal tro på et kristent motiv og tema i novellen.

I det siste intervjuet med Andreas spurte jeg om han ønsket mer hjelp fra meg som lærer, og da påpekte han noe som også Blau (2003) problematiserer med å nærlese og være i selve teksten eller å lære lærerens tolkning av teksten:

Lærer: Skulle du ønske det var noe annerledes med opplegget, måten vi leste novella på? Burde jeg for eksempel hjulpet dere mer med å tolke?

Andreas: Nei, egentlig ikke. For da ville jo dine tolkninger blitt mine tolkninger. Det er jo ikke sånn. Hva lærer du av det, på en måte? Så, jeg vil si at det er bedre at jeg får. Jeg lager mine tanker om det her, og så får jeg prata med én annen da, for eksempel. Så får jeg høre litt fra han, og så kan jeg bygge videre på det han tenkte. Og så kan jeg lese igjen. Kanskje jeg finner. «Eh».

Lærer: Bevis?

Andreas: Ja, bevis på det, ja. Og så får jeg høre hva andre tenker igjen, og bygge videre på det man selv tenkte i sammenheng med det de andre tenkte. Så ja, jeg vil si at det er bedre at du selv, på en måte.

Lærer: Hmm. Er det noe annet du vil si før du må løpe?

Andreas: Ja, uff, jeg kommer til få anmerkning (smiler).

Lærer: Nei, det skal jeg sørge for at du ikke får!

Andreas: Nei, jeg vil si.. Jeg synes man bør lese vanskeligere tekster. Rett og slett. Jeg synes det er bra. Og jeg likte opplegget som var med at vi leste ett og ett kapittel, og.. at vi prata sammen og leste igjen. Og så tok en stor samtale med alle sammen. Syns det funka. Og jeg er ganske sikker på at de andre forstod det bedre andre gangen, og i det hele, etterpå. Etter vi hadde lest den.

(Utdrag, intervju 4 av 4, s. 12)

Andreas uttrykker anerkjennelse for litteraturlaboratorium som metode, og han viser at han både liker og tåler at teksten ga såpass motstand ved å si: «Jeg synes man bør lese vanskeligere tekster». Hvis vi sammenligner med de andre nedslagene i portrettet var Andreas villig til å utsette konklusjoner, ta sjanser og tåle nederlag i møte med teksten og i diskusjon med medelever. Samtidig viste han intellektuell rausket og feilbarlighet fordi han var ikke redd for å ta feil, og dette kan være bruk av litterær kompetanse som gjorde at Andreas synes man bør lese vanskelige tekster.

Innledningsvis i utgreiingen av Andreas, hevdet jeg at Andreas er en elev som leste novellen med intertekstuelle briller. Hvis vi oppsummerer alle nedslagene i dette portrettet, tolker jeg interaksjonen til Andreas som markant intertekstuell, fordi han bruker allusjoner til flere bibelske fortellinger i møte med novellen. Han går også flere ganger ut av forestillingene sine ved å spørre om kontekstuelle faktorer som forfatterens trogrunnlag, noe som viser at han var flere ganger i den fjerde fasen, å *objektivisere leseopplevelsen*.

4.2.2 Amalie

Amalie var ifølge observasjonsnotatene delvis aktiv i plenumssamtalene underveis i timene, men ikke i like stor grad som Andreas. Følgende portrett vil vise indikasjoner på at interaksjonen mellom Amalie og novellen var handlingsdrevet, og hun var derfor stadig i fase 2 hvor leser beveger seg gjennom forestillingene (Langer, 2017). Hun konkluderte med sine antagelser litt raskere enn Andreas og Anniken, likevel var Amalie fokusert på tekstens ord- og setningsnivå og refererte flere ganger med «det står jo i teksten at», noe som kan indikere bruk av tekstuell kompetanse. Amalie viste også indikasjoner på at hun var i fase 3 ut ifra fasene om forestillinger (Langer, 2017). Portrettet vil også vise at hun stilte spørsmål og var kritisk til medelevers allusjoner til bibelske fortellinger, og hun brukte egen kunnskap om de bibelske historiene for å rasjonalisere konklusjonene sine.

Fase 1: Å være utenfor teksten og stige inn

Notatene til Amalie viser at hun rangerte egen forståelse av første møte med novellen til 7 av 10, og etter andre lesing har hun justert forståelsen til 8 av 10. I sammendraget sitt skrev hun først at jeg-personen var en mann, men det er streket over, og er erstattet med «person»:

Det var en person som gikk ned langs en gate. Og når han var på vei hjem, eller stedet som han leide fra en dame, kommer det en liten pike i åtteårsalderen og ber om hjelp. Det er en person som forteller om at han/hun vil at alt skal være likegyldig fordi denne personen føler seg utenfor (elevnotat, 1. time).

Amalie er som andre elever i klassen usikker på om jeg-personen er mann eller kvinne, og selv om hun tror det er en mann, viser observasjonsnotatene at hun ikke godtar det første beviset, «Min gode herre», som en medelev fant i timen (observasjonsnotater, 1. time, s. 2). Amalie sa i plenumsamtalen at det kan virke som at piken roper «herre» over til skikkelsen som stod på andre siden av gata, og dermed kan ikke leser si med sikkerhet at det er jeg-personen som er mannen. Til tross for dette, sier Amalie i intervjuet at hun er trygg på at dette

er en mann, uten å finne beviset hun trenger. I observasjonsnotatene viser Amalie en indikasjon på å være villig til å utsette konklusjonen om kjønnet på jeg-personen. I likhet med Andreas har Amalie lagt merke til informasjonen om piken, og hun har lagt merke til detaljer som at «piken var i åtteårsalderen» (Dostojevskij, 2005, s. 62). Amalie har i notatene sine allerede begynt å bevege seg gjennom forestillingen om hvorfor jeg-personen er likegyldig ved å skrive ned «fordi denne personen føler seg utenfor».

I første nedslag fra intervjuet med Amalie kommer det fram at hun blander begrepet «likegyldig» med begrepet «likeverdige». Misforståelsen kan indikere at hun enten ikke forstod ordet likegyldig, eller så kan det hende at hun har beveget seg videre i forestillingen om at jeg-personen opplever et utenforskap, derav ordet «likeverdige»:

Lærer: Fortell om hva du tenker novella handler om så langt.

Amalie: «Eh», jeg tror det er en person da som vil at verden skal bli likeverdige. Fordi han føler seg utenfor. Så han får liksom ikke plass i sitt eget samfunn.

Lærer: Når du sier likeverdige. Hva er det som gir deg den følelsen?

Amalie: Nei, han nevner jo, eller personen (ler) nevner jo veldig mange ganger at, «eh», alt er likeverdige, «jeg føler meg likeverdige» og sånn.

Lærer: Mener du likegyldig?

Amalie: Ja, likegyldig! Han, eller personen sier bare at personen selv føler seg likegyldig, ikke at verden rundt er det.

(Utdrag, intervju 1 av 4, s. 2).

Ledetråden som ligger i ordet «likegyldig» har både Amalie og Andreas valgt å fokusere på idet de bygger forestillinger om jeg-personen. Forvirringen som Amalie kjenner på med ordene «likegyldig» og «likeverdige» er vanlig å kjenne på når man står utenfor teksten og prøver å konstruere en forståelse av handling, fremmedord og karakterene i historien: "Även när föreställningsvärlden är byggd kan man tappa tråden. Detta kan hända när vi stöter på okända ord eller när en väldigt överraskande händelse gör oss förvirrade och får oss att tappa fokus» (Langer, 2017, s. 38). I Amalie sin forestilling kan hun ha blandet ordene fordi hun også forestilte seg at jeg-personen følte seg utenfor samfunnet, og ikke fant sin plass, og i en slik tankerekke vil ordet «likeverdige» være et relevant ord å tenke ut ifra.

Fase 2 og 3: Å bevege seg gjennom forestillinger og stige ut av teksten og prøve ut det man vet

I møte med kapittel 2 meddeler Amalie i intervjuet at hun opplevde kapittel 2 som vanskeligere enn kapittel 1. Hun graderte forståelsen sin også denne gangen til 7 av 10, og den endret seg ikke etter andre lesing. Hun skrev ingen sammendrag til kapitlet, eller stilte

spørsmål til teksten, men hun har markert flere setninger med blyant og markeringspenn i novellen, og disse markeringene bruker hun for å sette ord på forståelsen sin i intervjuet. I neste nedslag fra intervjuet med Amalie, er markeringer av utvalgte setninger fra novellen:

Lærer: «Mhm». Nå som du har lest kapittel 2, hva tenker du om teksten da?

Amalie: Han kom jo inn til huset sitt da, som han hadde leid, også begynte å ta fram revolveren, sette seg i stolen, og så hadde han planer om å ta selvmord da. Men, så, fikk han sånne spørsmål. Om den lille jenta, som han tenkte på, også sa han at han like gjerne kunne svare på dem, før jeg dreper meg selv. Så da gikk jo historien litt lengre, eller så kunne det bare endt der. Men så sovna han, og så våkner han. Så får vi vite at broren hans var jo i drømmen, snakker til han. Ja.

Intervjuer: Hva tenker du om det at historien går fra å være på rommet hans til å være i en drøm?

Amalie: Det er litt forvirrende, for si at man leser hvordan personen har det, så sovner han, og så leser du hvordan han har det i drømmen. Så plutselig, rett inni historien, så kommer du tilbake til da han våkner, og da er det sånn. Du har jo da lest veldig mye om drømmen hans istedenfor at du leste hva han drev med.

(Utdrag, intervju 2 av 4, s. 5).

Amalie sin betraktning av forholdet mellom det som faktisk skjer med jeg-personen og drømmen hans, er noe som også jeg-personen i novellen, i kjent Dostojevskij-stil, reflekterer over i en dialog med leser: «Folk vil vel le av meg og si at det bare var en drøm. Men er det ikke helt likegyldig om det var en drøm eller virkelighet når denne drømmen har åpenbart meg Sannheten?» (Dostojevskij, 2005, s. 66). Amalie følger ideen om at jeg-personen må svare på spørsmålene sine før han eventuelt tar livet sitt, men hun opplever forvirring når jeg-personen forteller at svarene på spørsmålene kom til ham i drømmen. Dette er en av flere uavgjørigheter (Johansen, 2019) i teksten som Amalie og resten av klassen må interagere med for å prøve å forstå. Det kan diskuteres om Amalie beveger seg over i det Langer (2017) kaller for fase 3 «Å stige ut av teksten og prøve ut det man vet». Denne fasen er, ifølge Langer, ikke like vanlig å gå gjennom for det krever at man reflekterer over hva ideene fra litteraturen har å si for egne liv (Langer, 2017, s. 40). Forvirring rundt virkelighetsforståelse, og en idé om at drømmer ikke kan tas på alvor på samme måte som virkeligheten, blir kanskje førende for hvordan Amalie oppfatter selvmotsigelsen som jeg-personen presenterer i slutten av kapittel 2.

Observasjonsnotatene (4. time, s.12-13) viser at noen av medelevene til Amalie utviklet en idé om at drømmen ikke er en drøm likevel, og at jeg-personen faktisk har opplevd denne verdenen som blir beskrevet i drømmen. Jeg vil argumentere for at tomrommet (Iser, 1978) som elevene må fylle for å forstå drømmen til jeg-personen kan enten føre til at elevene

fordyper seg enda mer i forestillingen, videreutvikler ideen om et uklart skille mellom drøm og virkelighet og beveger seg derfor gjennom forestillingen (Langer, 2017), eller så kan dette uklare skillet føre til at elevene blir kastet ut av forestillingen og står utenfor teksten igjen (Langer 2017, s.38).

Et annet interessant nedslag fra intervjuet med Amalie viser at hun har et bevisst forhold til hva hun synes er bra med novellen, og det kan virke som at handlingen driver Amalie i forestillingene. Hun liker blant annet vendepunkt i novellen:

Lærer: Fortell. Hvordan opplever du å lese *Et latterlig menneskes drøm* nå som du er ferdig med kapittel 4.

Amalie: Det tok en bratt vending i kapittel 4. Når han sa «jeg ødela for dem». Fordi i teksten stod også «jeg er en skrytepave, og en løgnhals». Så han har sikkert jugd til dem.

Lærer: Kanskje det. Og det synes du var en bra vending?

Amalie: Ja! Da ble det plutselig spennende.

Lærer: Hva tenker du om teorien til medelever som sier at den verdenen er et slags symbol på Edens hage?

Amalie: (Nøler en liten stund). Neeei. Jeg tror ikke på det. Fordi, lissom, det er jo flere personer. Adam og Eva var jo bare to. Det var ikke flere mennesker i Edens hage. Også var det ikke så nærme solen som jeg-personen sa.

Lærer: Hva ble menneskene der kalt, Solens barn?

Amalie: Ja. Jeg tror det var noe sånt.

Lærer: Hva tenker du det handler om da?

Amalie: «Eh». Kanskje han dro dit i drømmen sin, og så broren og hva som skjedde med familien hans eller noe sånt.

Lærer: I den verdenen?

Amalie: Ja. Kanskje han så en eller annen han kjente.

Lærer: Ja, blant de folkene?

Amalie: Ja.

Lærer: Kanskje det, ja. Tenker du at de folkene er symbol da på noen han har kjent tidligere i livet sitt?

Amalie: Ja. Også, kanskje. Det kan hende det var. Ja, en som han lissom, ikke likte så mye, eller at han har fiender i livet sitt, eller noe sånt. Så derfor ødelegger han. (Utdrag, intervju 3 av 4, s. 6-7).

I motsetning til Andreas, vil ikke Amalie bygge videre på allusjoner til Bibelen. Det kan virke som at hun tenker at jeg-personen har noe uoppgjort med personer fra sitt eget liv, og at det er dette som fører til at jeg-personen ødelegger for folket som bor i den andre verdenen i drømmen. Det er nesten noe freudiansk over Amalie sin tolkning av drømmen, for hun interagerer med historien gjennom en egen forståelse av at drømmer kan bearbeide virkelige hendelser. Edens hage blir ikke en plausibel allusjon for Amalie, da Adam og Eva, som bare er to, er en så viktig del av hennes forståelse av syndefallet og paradiset som Edens hage er.

Selv om Amalie ikke sier noe om hennes forståelse av «solen» og «Solens barn», så nevner hun dette tomrommet også som en argumentasjon mot teorien om Edens hage.

I det siste nedslaget og intervjuet med Amalie beveger hun seg fortsatt i en forestilling om at jeg-personen er et vanlig menneske som har gått gjennom en slags psykologisk reise. Hun videreutvikler ideen om at folkene symboliserer problemer i det virkelige livet til jeg-personen:

Lærer: Ja, nå er jeg spent. Fortell hva du tenker etter å ha lest hele novella.

Amalie: «Ehm». Han drepte ikke seg selv! Han tok ikke selvmord. Han ble. Eller. Glad av alle folkene han hadde rundt seg. Så, når han våkna opp fra drømmen, så hadde han revolveren. Så kasta han den.

Lærer: «Mhm». Ja. Hva tenker du kunne vært et passende tema for å beskrive denne novella?

Amalie: «Eh». Fantasi. For han drømmer jo. Men etter drømmen, så begynner han å tenke på fremtiden til folk, at de blir helt uten problemer. Han tenker at det er han som skaper problemene. Men han vet det nå da. Så det kan hende han ikke gjør det. Lissom, at han changer på fremtiden.

Lærer: Tenker du at han kan være noe allmektig? Siden du sier at han kan forandre på fremtiden.

Amalie: Nei! Ikke forandre på fremtida, men forandre seg selv. Så kanskje ikke han skaper uro mellom folkene mer.

Lærer: Akkurat, ja.

Amalie: Ja (smiler).

Lærer: Tenker du det er det som er sannheten hans?

Amalie: Ja! Eller det var jo det som stod. Men så var det jo mange som sa at det var Jesus og Gud og sånn. Men i kapittel 4 så stod det jo at det ikke var noe gudshus. Så da kan det ikke vært noen Gud. Og at han sikkert bare er et vanlig menneske.

Lærer: «Mhm». Hva tenker du om hu jenta?

Amalie: Hu jenta? Hu er sikkert et eller annet til fremtiden. For han lissom, «nå har jeg funnet jenta igjen». Han sa det på slutten: «Når går jeg, nå går jeg». Så han skal sikkert gå til jenta, og lissom se hva han kan gjøre. Kanskje hjelpe jenta, da. Eller finne ut hva som skjedde med moren hennes. (Utdrag, intervju 4 av 4, s. 9-10).

I analysen av dette nedslaget vil jeg argumentere for at Amalie fortsatt er i fase 2 hvor hun er i handlingen, og beveger seg gjennom forestillingene. Samtidig går hun ut av forestillingen og objektiviserer teksten ved å reflektere over hva hun har hørt medelever si om allusjoner til Bibelen, men hun vil ikke forfølge denne ideen fordi det stod i teksten at disse vesenene ikke hadde noen Gudshus. Det blir derfor hva drømmen kan bety for jeg-personen, og at drømmen endrer jeg-personen, som Amalie holder ved som en forestilling. I siste intervju med Amalie stilte jeg lignende spørsmål om hvordan Amalie opplevde å lese teksten i et litteraturlaboratorium. Jeg var førende med spørsmål om at jeg som lærer ikke ga dem så mye hjelp:

Lærer: Hva tenker du når vi leser denne novella da? Du får jo ikke så mye hjelp fra læreren. Hva synes du om det?

Amalie: Nei, men. Vi snakker jo sammen, så da kan det hende at partneren har andre meninger enn det du har. Så kan det hende når du setter det sammen, så blir det noen helt andre meninger ut av det. (Utdrag, intervju 4 av 4, s. 11)

Amalie vektlegger samtalen med medeleven som av viktig betydning. Hun viser også en indikasjon på intellektuell raushet og feilbarlighet når hun er åpen for at samtalepartneren kan ha andre meninger om teksten enn det hun har. Amalie viser ved utsagnet ovenfor at hun ser verdien av å snakke med medelever om den samme teksten, for medelevene kan ha andre meninger enn det hun har, og da blir samtalen av betydning fordi det kan føre til at Amalie eller samtalepartneren endrer mening eller tenker annerledes om novellen.

Amalie viser i min fortolkning i dette portrettet en noe annen interaksjon med novellen enn Andreas. Hun er, slik jeg har analysert dataen, noe mer i fase 2 og jobber seg gjennom forestillinger enn Andreas som går oftere ut av teksten for å objektivisere forestillingene og teksten. Amalie er også mer opptatt av forståelse av drøm og virkelighet, og hun tolker derfor drømmen som et sted hvor jeg-personen bearbejder problemer og relasjoner fra sitt virkelige liv. Amalie viser uttrykk for tekstuell kompetanse i form av at hun henviser mye til teksten, men hun bruker ikke faguttrykk og utsetter ikke konklusjoner i like stor grad som Andreas. Det kan derfor diskuteres om Andreas viser noe mer faglighet enn Amalie når de bruker sin litterære kompetanse i møte med den abstruse teksten.

4.2.3 Anniken

Studiens siste fokuselev, Anniken, valgte å beholde notatene sine, så dataen hennes består av markeringer og spørsmål i selve novellen, fire intervjuer og observasjonsnotater fra timene. Notatarket hvor Anniken skrev ned gradering av forståelse underveis i lesingen, har jeg derfor ikke hatt tilgang til. Fortolkningen av Anniken viser at hun er noe mer tilbakeholden enn Andreas og Amalie i å sette ord på forestillinger og ideer hun får underveis. Anniken viser intertekstuell og tekstuell forståelse ved at hun tenker over når teksten er skrevet, og hun indikerer en forståelse av at novelle som sjanger kan ha en åpen slutt som ikke gir leser et entydig svar. Anniken uttrykker at teksten er en annerledes og spennende tekst, og at hun konkluderer med at teksten og arbeidet med den har vært en «god trim for hjernen» (elevutsagn, intervju 4 av 4, s. 9-10).

Fase 1: Å være utenfor teksten og stige inn

Anniken forteller innledningsvis i første intervju at hun synes novellen er annerledes enn det man pleier å lese. I tillegg legger hun vekt på at det er interessant å lese novellen fordi den er gammel, og derfor annerledes enn det som er vanlig å lese i samtidsbøker:

Lærer: Jeg lurer på hvordan du synes det er å lese en sånn type tekst på skolen?

Anniken: Jeg synes det er ganske kult, egentlig. For det er så annerledes enn det man pleier å lese. Og det er interessant å lese noe som er så gammelt. Det er veldig kult, faktisk!
(Utdrag, intervju 1 av 4, s. 1).

Etter Anniken har lest første kapittel, er hun i fase 1 og står utenfor teksten og prøver å forstå informasjonen hun har fått tak i:

Lærer: Fortell hva du tenker novella handler om så langt da.

Anniken: Om en person som er litt usikker på livet, kanskje. Og at han føler at han ikke passer helt inn, og et eller annet, sånn sannhet som han leter etter. Jeg veit ikke hva det er da.
(Utdrag, intervju 1 av 4, s. 2).

Anniken har i likhet med Amalie, tolket seg fram til en forestilling om at jeg-personen føler at han ikke passer inn. Hun har i tillegg observert at «Sannheten» er av betydning for jeg-personen. Observasjonsnotatene (2. time, s. 6) viser at Anniken snakket med medeleven O som la fram teorien om at jeg-personen var homofil, og dette har hun en åpen tilnærming til, men hun er avventende med å godta eller avvise ideen:

Lærer: Ja. Var det noen andre som forstod den annerledes enn deg?

Anniken: Det var ei som tenkte at den personen var, «eh», gay. Og at det var den sannheten da. Og det. Ja, så det var liksom sånn. Forskjellige innspill fra forskjellige sider.

Lærer: Ja, det var veldig interessant. Hm. Hvordan tolka du det? Klarer du å se hvorfor medeleven din tenkte sånn?

Anniken: Kanskje litt. Ja, på en måte. Ja, ja. Litt. Men jeg vet jo ikke om det er sånn det er da.
(Utdrag, intervju 2 av 4, s. 2)

I motsetning til Andreas og Amalie er Anniken noe mer tilbakeholden med å prøve ut egne ideer når hun står utenfor teksten og skal prøve å lage en forestillingsverden. Hun er også en av elevene som stilte spørsmål om ord hun ikke forstod underveis i lesingen. I plenumssamtalene var Anniken deltakende gjennom å lytte til de andre, men hun uttalte seg lite sammenlignet med de to andre informantene under plenumssamtalene. Nedslaget ovenfor

viser indikasjoner på at Anniken er villig til å utsette konklusjoner når hun leser novellen (Blau, 2003).

Fase 2: Å bevege seg gjennom forestillingene

I neste nedslag er Anniken noe mer overbevist om å utdype forestillingen om at jeg-personen er homofil. Hun kan ha videreutviklet denne forestillingen i større grad enn Andreas og Amalie, for hun diskuterte dette med medeleven O som først hadde ideen i 1. time:

Lærer: Ja, hva tenker du om handlingen så langt?

Anniken: Assa, det er en person som er usikker på seg selv, og vet ikke om det er verdt å leve. Og nå som vi leste kapittel 2 har personen blitt mer sånn, blitt litt mer usikker på om han faktisk skal drepe seg selv eller om han burde bli igjen.

Lærer: I dag skjønnte jeg hvem som tolket at jeg-personen var homofil. Ble du klokere, eller ble du enda mer forvirra, enig eller uenig med tolkningen til medeleven etter samtalene i dag?

Anniken: Jeg ble mer enig, faktisk.

Lærer: Hvorfor det?

Anniken: Jeg vet ikke. Jeg synes bare det elev O sa om at han ble overbevist. Så tenker jeg det blir enda mer (pause). Jeg bare synes det passer det som har blitt fortalt til oss så langt i historien. Og, ja. Det er tankene til jeg-personen. Jeg må si han da. Men jeg blir. «Eh», ja.

Lærer: Ja. Hva tenker du kan skje videre nå?

Anniken: «Ehm». Det var et ganske godt spørsmål (tenker en stund). Jeg tror kanskje han, eller jeg må bare si han, for jeg føler det er en han.

Lærer: Ja, bare si det du vil.

Anniken: «Ehm», at «mhm». Kanskje at han møter på en person som enten er i samme, tenker på det samme, eller helt omvendt. Kanskje han blir mer overbevist og får svar på disse spørsmålene. Han hadde jo så mange spørsmål om verden og sånn da. At på en eller annen måte, så møter han på en person eller no.

Lærer: Som gir han svaret?

Anniken: Ja.

(Utdrag, intervju 2 av 4, s. 4).

I refleksjonene sine er Anniken fortsatt noe nølende til å ta sjanser i sin utforskning av ideer, men hun har en større tro på at medeleven kan ha en plausibel tolkning av hva som er «sannheten» til jeg-personen. Likevel sier Anniken: “Jeg bare synes det passer til det som har blitt fortalt til oss så langt i historien», noe som kan tyde på at hun fortsatt står litt utenfor teksten og betrakter informasjonen så langt. Hun har ikke latt seg bli revet med i forestillingen om seksuell legning, og utsagnet kan indikere at hun forholder seg at det fortsatt er tre kapitler igjen av novellen å lese. På spørsmål om hva hun tror vil skje videre i historien beveger hun seg mer over til i fase 2, og bygger videre på informasjonen hun har om alle spørsmålene som jeg-personen reflekterer over. Tanken om at han kanskje møter på en person som er i samme

situasjon eller tenker på det samme, viser en bevegelse i Annikens forestilling om jeg-personen.

Fase 4: Å objektivisere opplevelsen – den kritiske fasen

Forestillingsfasene til Langer, er som hun påpeker, ikke lineære, og vil derfor forekomme ettersom hvilken informasjon videreutvikler eller avkrefter forestillinger som dukker opp underveis i møte med litteraturen (Langer, 2017, s. 43). I tredje nedslag med Anniken er hun tryggere på å ta mer stilling til hva andre har delt av ideer og hypoteser:

Lærer: Hei, Anniken. Nå er jeg spent. Fortell hva du tenker nå om handlingen etter å ha lest kapittel 4.

Anniken: «Hm». Jeg vet ikke, egentlig. Altså, det jeg tror, er at det er mer et budskap av noe slag enn en historie. Fordi det er merkelig hvis dette bare er en historie som skal fortelle. Så det må være et eller annet med den teksten som. Lissom, skal være noe viktig på en måte.

Lærer: «Mhm». Av det vi diskuterte felles i timen i dag, var det noe du var enig eller uenig i?

Anniken: «Ehm», ja. Eller jeg var ganske enig i, lissom, eh, atte, på en måte. At det er det paradiset da. Men jeg vet ikke om jeg er helt enig med Andreas sin, det med slangen. Fordi jeg føler at, hvis det ikke er noen gudstro. Eller, jeg vet ikke, egentlig.

Lærer: Bare fortell hva du tenker. Ikke vær redd for å ta feil.

Anniken: Fordi, ja. Adam og Eva visste jo om Gud, og de trodde jo. Men i historien står det at de ikke har noen Gud. De, solfolkene, barna?

Lærer: Ja, Solens barn.

Anniken: Ja! «Ehm». Og de sa at de ikke hadde noen gudshus, og det hadde vært rart om de, på en måte, «ehm». Det med slangen, at det var han, eller jeg-personen var slangen. Jeg vet ikke om det er han, men om han var slangen på en måte da. Jeg vet ikke om det helt stemmer.

Lærer: Nei. Hva tenker du da? Hva kan dette handle om, og være budskap om?

Anniken: Ah! Det er egentlig veldig vanskelig å tenke seg til. Men. Jeg lurer veldig på hva som kommer til å skje. Om det kommer til å, lissom, vise seg hva som skjedde, eller om det bare er åpen slutt.

(Utdrag, intervju 3 av 4, s. 6-7).

Nedslaget ovenfor viser at det har skjedd flere endringer i Annikens interaksjon med novellen. For det første har hun, til tross for en vedvarende usikkerhet, kommet fram til at novellen er noe mer enn bare en fortelling, den må ha et budskap og være viktig. Denne anerkjennelsen kan indikere at Anniken er inne i en fase hvor hun ser teksten utenifra, med et mer analytisk blikk. Selv om Anniken ikke vet hva budskapet er ennå, viser hun en fascinasjon for novellen, og hun er spent på hva som kommer til å skje på slutten. Anniken viser en forståelse for novelle som sjanger når hun sier at hun er spent på om slutten er «åpen», noe som er et typisk kjennetegn på novelle som sjanger, og dermed leser Anniken teksten på en faglig og tekstuell måte ved å tenke over hva slags type tekst dette er.

Tolkning av lydopptakene viser at Anniken er veldig energisk og engasjert når hun snakker om novellen, og det virker som at hun synes det er greit at hun ikke har fått svar på hva dette budskapet kan være. Anniken kan derfor være en leser som velger å utsette konklusjoner til hun har fått tak i helheten. Fremmedgjøringen som teksten tilbyr Anniken og andre lesere, kan kanskje skape et engasjement, noe som Sønneland og Skaftun (2017) har funnet indikasjoner på i sine studier av vanskelige tekster i skolen. En annen ting intervjuet med Anniken kan vise er at hun observerer novellen både utenifra med kunnskap om historien om Adam og Eva, samtidig som at hun bruker informasjon fra novellen til å godta eller avvise andre medelevers tolkninger. Anniken ser likheter med Bibelens beskrivelse av paradiset, men hun er mer kritisk til ideen om at jeg-personen fungerer som slangen i paradiset. I tolkningen sin bruker hun sine kulturelle referanser og forståelse av allusjonen, og hun viser tegn til å være i det Langer kaller for fase 4, hvor man stiger ut av teksten og setter den i en sammenheng med blant annet andre tekster som Bibelen (Langer, 2017).

I nedslaget nedenfor får vi indikasjoner på hva Anniken synes om litteraturlaboratorium og teksten, og i likhet med Andreas indikerer Anniken at både teksten og litteraturlaboratorium muliggjør trening i å tenke og bruke «hjernen» som hun uttrykker:

Lærer: Hva synes du om å få så lite hjelp fra læreren?

Anniken: Ja. «Ehm», jeg tror det går ganske bra egentlig, synes jeg. Det er jo, «eh», litt annerledes, for ofte ellers, når man spør om hjelp så får man jo hjelp. Men her er det jo, man får tenke veldig selv. Og det er, jeg føler du får god trim for hjernen.

Lærer: «Mhm». Opplever du at du lærer selv om du ikke helt forstår?

Anniken: Ja! Det føler jeg.

Lærer: Har du noe mer du vil si?

Anniken: «Ehm». Jeg synes det burde bli noe man gjør på skolen. I hvert fall en gang i året eller no. At jeg synes det er veldig bra for hjernen da.

(Utdrag, intervju 4 av 4, s. 9-10).

I fortolkning av intervjuet kategoriserte jeg dette nedslaget til å handle om metakognisjon om både teksten og metoden litteraturlaboratorium. Anniken tillegger arbeidet en verdi som gir trim for hjernen, og det gjør hun til tross for at hun ikke kan være sikker på om hun har forstått novellen. Dette kan indikere en åpenhet for feilbarlighet hos Anniken, og at hun reflekterer over at det er selve utforskningen av novellen som er læring, ikke å kunne gjengi handlingen og forstå den tematisk. Dette er også det Sjklovskij (1991) mener er kunstens grep, nemlig underliggjøringen.

4.3 Oppsummering av portrettene

Andreas, Amalie og Anniken viser oss tre ulike uttrykk for litterær kompetanse som de tok i bruk i arbeid med teksten. Etter lesing av kapittel 1 viste fokuselevne relativt like tolkninger av jeg-personen. Andreas uttalte at det virket som at jeg-personen ikke hadde noen i livet sitt, Amalie beskrev det som at han følte seg utenfor samfunnet og Anniken tolket en person som var usikker på livet sitt. I Andreas' interaksjon kommer intertekstuell kompetanse i møte teksten merkbart til uttrykk, og han var flere ganger i løpet av både øktene og intervjuene i Langers (2017) fase 4 hvor han gikk ut av teksten og tenkte over konteksten i form av forfatterens tilknytning til kristendommen og tiden teksten ble skrevet. Amalie ble drevet av selve handlingen, og hun beveget seg mer gjennom forestillingene i det Langer (2017) kaller fase 2. Hun reflekterte over Andreas sin tolkning om koblinger til bibelske fortellinger, men hun var kritisk til tolkningen fordi hun ikke så likhetstrekk med hvordan hun selv kjente til historien om Edens hage og Adam og Eva. Hun brukte også informasjon fra teksten om at verdenen jeg-personen besøkte ikke hadde noen gudshus for å rasjonalisere om hun skulle trekke paralleller til Bibelen eller ikke. Anniken var noe mer tilbakeholden med å sette ord på forestillinger og ideer underveis i øktene og under intervjuene, men hun viste, som nedslagene kan indikere, en entusiasme over selve teksten på grunn av tiden den er skrevet i, og underliggjøringen som den ga henne. Anniken viste faglighet i form av å vurdere novellen som type tekst og sjanger, og hun undret seg om novellen ville ha en åpen slutt eller om hun ville få et svar på hvordan narrativet ville avslutte.

Samtlige av informantene viste tegn på tekstuell kompetanse (Blau, 2003) ved at de brukte novellens ord og setninger som bevis for forestillingene og tolkningene sine underveis, men de brukte sjeldent fagbegreper når de brukte teksten som bevis for forestillinger og ideer. De viste også spor av performativ kompetanse (Blau, 2003) i form av at de var utholdende i lesingen sin. De leste kapitlene flere ganger, noterte og reflekterte underveis over egen forståelse av novellen. Elevene viste flere ganger intellektuell raushet og feilbarlighet, og de var modige i møte med novellen (Blau, 2003) fordi de tok sjanser på å dele forestillingene sine med andre. Spesielt Andreas turte å ta flere sjanser i møte med novellen, og dette gjorde han også flere ganger i det litterære fellesskapet med klassen.

5. Diskusjon

Denne studien er som tidligere nevnt en aksjonsforskning hvor formålet er å videreutvikle og optimalisere egen litteraturundervisning gjennom å forsøke å forstå *Hvilke uttrykk for litterær kompetanse hos 9. klassinger som kommer til syne i møte med en lang abstrus tekst.*

Diskusjonen vil drøfte resultatene i denne studien opp mot problemstilling og forskningsspørsmålene ved å trekke inn tidligere forskning og studiens teoretiske forankring.

5.1 Diskusjon om elevenes forestillinger og bruk av abstruse tekster i norskfaget

I Dostojevskijs tekster er dialogene mellom karakterene, og ikke minst dialogene karakterene har med seg selv og leser, noe som er kjennetegn ved Dostojevskijs tekster (Bakhtin, 2003). Flerstemmigheten i novellen, kan derfor være en litterær konvensjon som jeg som lærer kan bruke når jeg holder i litterære samtaler med elevene mine. Når elevene legger merke til jeg-ets dialog med seg selv, kan jeg be elevene å stoppe opp og tenke over tvetydigheten som jeg-et viser fram. I studien min vil jeg argumentere for at bruk av abstruse tekster fra Dostojevskij tilbyr leser et narrativ som kan gjøre leseren genuint interessert i karakterene på grunn av karakterenes indre mikrodiallog (Bakhtin, 2003, s. 219). Nedslagene i resultatdelen viste hvordan Andreas og noen medelever mente jenta i novellen symboliserte en viktig person for jeg-personen, og de brukte tvetydigheten som kom fram i dialogen som bevis for betydningen av jenta. Dette kan vise hvordan mikrodiallogen til jeg-personen ga elevene informasjon som fikk dem til å legge vekt på jentas betydning i novellen. Ifølge Johansen (2019) er unge mennesker i stand til å lese litteratur fra blant annet forfattere som Dostojevskij, og elevene i denne studien viste nedslag som bekrefter Johansens (2019) teori.

Forestillinger er, ifølge Langer, noe som vokser, forandrer seg og berikes med tid, tenkning og erfaring (Langer, 2017, s.29). Nedslagene i portrettene av Andreas, Amalie og Anniken kan vise tegn på hvilken informasjonen fra novellen som de brukte for å bygge forestillinger og ideer i møte med narrativet i fem timer. De brukte mye av den samme informasjonen fra novellen, men de tolket ulikt idet de forsøkte å skape mening og forståelse (Langer, 2017). I *Et latterlig menneskes drøm* (Dostojevskij, 2005) leser ikke elevene om en person som er som dem selv. Likevel kan problematikken som jeg-personen viser av ensomhet, frykt, lengsel og selvforakt i beskrivelsene, tankene, undringene og dialogen med seg selv og folket i narrativet, være universelle fenomen som fjortenåringene kjenner på. Dermed kan det bli en

kognitiv øvelse fordi disse universelle problemene vises i en handling som er ukjent og fremmed for elevene (Johansen, 2019). Den universelle problematikken som da er pakket inn i noe ukjent og underlig (Sjkløvskej, 1991) kan være noe av grunnen til at elevene tålte å stå i teksten i fem økter, fordi de utforsket et lengre narrativ som ga motstand til alle som var i det litterære fellesskapet. Når teksten i seg selv gir utfordringer til alle lesere, inkludert læreren, kan dette ufarliggjøre for elevene å oppleve motstand når de jobber med en vanskelig tekst. Hvis læreren som ekspertleser gir sin tolkning av teksten før elevene har lest flere ganger og snakket om forestillinger og ideer, kan dette føre til at enkeltelever ikke tør å utforske møtet med teksten på egen hånd (Blau, 2003). I denne studien valgte jeg å holde tilbake egne tolkninger, og heller stille åpne spørsmål til hva elevene tenkte for å skape utforskning og refleksjon i plenumssamtalene. Andreas, Amalie og Anniken uttrykte at det var positivt at jeg holdt tilbake min forståelse av novellen. Som Andreas sa: «For da ville jo dine tolkninger blitt mine tolkninger. Det er jo ikke sånn. Hva lærer du av det, på en måte?» (elevutsagn, intervju 4 av 4, s. 12).

Resultatdelen viste at elev O, og medelevene som anerkjente tolkningen om en homofil hovedperson, endret fokuset etter andre time, for kapittel 3, 4 og 5 ga elevene ny informasjon som endret forestillingen om seksuell legning. Dette nevnte jeg i resultatdelen som en begrunnelse for hvorfor skolen bør unngå bruk av tekstutdrag når elever skal utvikle litterær forståelse. Tidligere i egen undervisning har jeg benyttet meg av tekstutdrag fra spesielt lærebøker, men hvorfor vi bruker tekstutdrag i skolen er noe jeg ønsker å stille spørsmål ved. Hvis elevene i denne studien kun hadde lest ett kapittel av denne novellen, måtte i så fall formålet med lesingen vært noe annet enn utvikling av litterær tolkningsevne. For som dataen viste, endret elevene tolkningene og forestillingene sine idet ny informasjon ble tilgjengelig for dem (Langer, 2017), og de gjorde dette uten hjelp fra lærer. Langer (2017) argumenterer for at interaksjon med litteratur kan skape *et litterært tenkende* hos leser, altså en måte å tenke på som er kritisk og analytisk og samtidig åpen for nye erfaringer, ideer og forestillinger. Det er en form for tilgangskompetanse, literacy, som utvikler seg når vi leser litteratur. Langer (2017) påpeker hvordan litteraturlæreren kan didaktisere og modellere ulike leseposisjoner i møte med teksten. I denne studien vil jeg argumentere for at den abstruse teksten førte til at elevene ønsket å lese novellen både estetisk og efferent. Elevene leste og snakket med andre flere ganger, samt reflekterte over egen forståelse, og de delte forestillinger i det litterære fellesskapet. I løpet av fem timer diskuterte elevene tekstens kontekst. Noen av elevene, inkludert Andreas, var flere ganger i fase 4 hvor de objektiviserte teksten. De gikk også inn i

diskusjon om hvordan kjønnsroller var på slutten av 1800-tallet, og dette kan indikere at de byttet leseposisjoner underveis samtalen og i lesingen av novellen. Dette er også et argument for hvorfor vi bør lese hele verk i skolen, for det dukker opp informasjon i tekster som vil skape forestillinger og spørsmål til tekstens kontekst når elevene leser hele teksten i et fellesskap. Hva vi leser, hvordan vi leser og hvorfor vi leser (Wolf, 2018) er derfor sentrale spørsmål å reflektere over, og dermed blir det desto viktigere for skolen og lærere å tenke over hvilke tekster vi bruker for å oppnå utvikling av litterær kompetanse. Bruk av tekstutdrag er derfor noe jeg mener vi bør søke mer kunnskap om hvis det skal brukes i litteraturundervisningen.

5.2 Diskusjon om uttrykk for litterær kompetanse som kom til syne i møte den abstruse teksten i litteraturlaboratoriet

Kjelen (2015) påpekte i studien av lærerstudentenes bruk av litterære kompetanse, at litteraturlæreren kan bruke observasjoner av elevers møte med tekst til å tenke over *hva* det er i tekstene som kan utvikle elevenes faglige litterære kompetanse. Det handler om å bruke tekstens litterære grep, og i spesielt abstruse tekster (Johansen, 2019), bruke underliggjøringen (Sjkløvsikj, 1991) og tekstens litterære konvensjoner til å skape utforskning, nysgjerrighet og metakognisjon i møte mellom elevene som lesere og teksten i seg selv. Dette er utfordrende og krever en litteraturlærer som forsker på litteraturundervisningen sin, gjerne i et profesjonsfelleskap som nettopp har fokus på hvilke muligheter som ligger til stede i selve teksten som er i fokus.

I studien sin fant Kjelen (2015) variasjoner mellom hva studentene vektla av betydninger i sine lesninger. En av lærerstudentene brukte personlige erfaringer, den andre viste bruk av analytisk tilnærming ved å bruke fagbegreper og den siste søkte en helhetlig forståelse, likevel var ingen av dem faglig analytiske i tilnærmingen sin ved å se på tekstens nivåer og form. I egen studie hvor elevene arbeidet med en lengre abstrus tekst, i fem klokketimer, og leste i et litterært fellesskap med systematiske leseaktiviteter som krevde repetisjon, metakognisjon, lese med blyant, samtaler og evaluering av ulike påstander, vil jeg argumentere for at selve metoden åpnet opp for en mer faglig analytisk tilnærming til teksten. Resultatene fra klasserommet og intervjuet med blant annet Andreas, viste at det var flere elever som leste teksten med intertekstuell kompetanse. De objektiviserte teksten ut ifra kontekst og dermed kunne flere av elevene vise en kritisk tilnærming til teksten. Dette kan knyttes til Langers (2017) teori om forestillingsbygging, og hvordan elevene viste tegn på å være i

forestillingsfase 4 (Langer, 2017). I det litterære fellesskapet som plenumssamtalene ga oss i fem timer, fikk andre elever også tilgang til denne intertekstualiteten, og de vurderte ideene med å bruke sin tekstuelle kompetanse og kulturelle erfaring når de gikk inn i teksten for å finne plausible bevis. Dette skjedde underveis i lesingen, fra første til siste time. Informasjon om tekstens kontekst ble drevet fram av elevenes egne utforskning, ikke ved at jeg, læreren, ga dem en fasit før eller etter lesingen. Rollen min var å justere og utfylle med relevant informasjon underveis i lesingen (Blau, 2003; Skaftun & Michelsen, 2017). Dette er et funn som kan argumentere for at bruk av litteraturlaboratorium som metode fungerer i møte med en lengre abstrus tekst, fordi elevene var selvstendige lesere av novellen (Blau, 2003). Tidligere forskning fra Johansen (2015) og Sønneland og Skaftun (2017) har sett indikasjoner på engasjement hos elever når de ble introdusert for krevende, abstruse tekster uten hjelp fra læreren. Jeg vil argumentere for at studien min viser flere nedslag og funn som forteller at elever på ungdomsskolen tar i bruk flere uttrykk for litterær kompetanse med en relativt lang tekst, fordi de fikk tid til å reflektere over og diskutere egne og medelevers forestillinger underveis i lesingen av novellen.

Aktivitetene og den didaktiske rammen i denne studien veiledet elevene til å ha fokus på tekstens elementer. Flere ganger underveis i klasseromsobservasjonene og intervjuene med fokuselevne, sa elevene: «Det stod jo i teksten at...», som kan vise at de var i teksten og undersøkte den på både ord- og setningsnivå og brukte teksten aktivt i samtalene for å prøve å forstå det de hadde lest flere ganger. Elevenes fokus var, underveis i de fem timene, på tekstens konvensjoner, tomrom og koblinger, noe som kan vise en faglig analytisk tilnærming. Elevene viste spor av tekstuell kompetanse når elevene brukte setninger og ord fra teksten som bevis for hvorfor de mente en tolkning var mer korrekt enn en annen tolkning, men det var store variasjoner i bruk av fagbegreper, og dermed måtte jeg som lærer modellere faglighet ved å påpeke tekstens litterære konvensjoner som symbolikk, frempek og gjentagelse, for å nevne noe. Kunnskap om tekst er en del av litterær kompetanse som både Culler (2002), Kjelen (2014) og Hennig (2017) har påpekt, og jeg vil argumentere for at aktiviteter fra litteraturlaboratorium muliggjør genuine lærings situasjoner hvor læreren kan bruke elevenes funn i tekster til å påpeke hva disse funnene er for noe. Når elevene i denne studien la merke til jenta som stoppet jeg-personen på gata, kunne jeg, læreren, påpeke hvilke litterære virkemidler som ofte blir brukt i skjønnlitterære tekster, og spørre elevene om jenta kan være et frampek eller et symbol.

I likhet med funn i tidligere FOU-prosjekt (Gjerde, 2020) var informantene i denne studien fascinert av *fortelleren* i novellen *Et latterlig menneskes drøm* (Dostojevskij, 2005). I FOU-prosjektet valgte jeg å la elevene stå helt på egne bein, og det var ingen som klarte å reflektere over hvorfor de mente at jeg-personen var kvinne eller mann. I nåværende studie, hvor metoden var litteraturlaboratorium, og plenumssamtalen ble holdt flere ganger i løpet av hver økt, over fem timer, fikk jeg som lærer anledning til å utfordre elevene på å finne bevis for påstandene sine. Underveis i øktene ble det også, som resultatdelen fra observasjonsnotatene og intervjuene viser, flere diskusjoner hvor elevene brukte tekstutdrag fra novellen for å argumentere for sine tolkninger. I samtalen stilte medelever spørsmål til enkeltelevers tolkninger ved å bruke kontekst som tiden da teksten ble skrevet, og hvor i verden den ble skrevet, for å validere argumentet ut ifra historiske kjønnsroller. Dette funnet er viktig for meg som litteraturlærer å ta med videre i møte med abstruse tekster, for diskusjonen i plenumssamtalene ville kanskje ikke utfoldet seg hvis ikke jeg som lærer stilte det konkrete spørsmålet *kan dere finne bevis i teksten for om jeg-personen er mann?* Dette er i tråd med hvordan lærer kan modellere tekstuell literacy for elevene, og det viser, slik Blau (2003) påpeker, at elevene er i stand til å både bruke og utvikle kritisk tenkning i møte med vanskelig litteratur. Det handler om lærerens modelleringssevne, tålmodighet og kanskje mot til å stå i teksten lenge nok med elevene.

Møtet med teksten og tolkningene til elevene er genuine og drevet av deres egen nysgjerrighet, men læreren, slik Blau (2003) og Langer (2017) viser i sin litteraturundervisning, har en rolle i å fange opp når elevene må stoppe opp, tenke og evaluere egne tolkninger og spørre seg selv, *er dette plausibelt nok?* Hvis lærer har et bevisst forhold til å modellere en tekstuell literacy, en form for kritisk literacy i møte med litteraturen, kan elevene utvikle denne kompetansen over tid. Verdien av å lese lengre tekster, slik jeg tolker funnene i denne studien, ligger for det første i muligheten til å utvikle forestillinger, ta sjanser i møte med litteraturen og samtidig tåle nederlag når man tolker feil underveis. Jeg vil argumentere for at elevene i denne studien viste, riktignok varierende, bruk av tekstuell, intertekstuell og performativ kompetanse (Blau, 2003). For det andre kan kombinasjonen av novellens lengde og litteraturlaboratorium over et lengre tidsspenn på fem timer fungere, fordi tekstens ulike litterære konvensjoner og underliggjøring tilbyr leser motstand og behov for utforskning for å forstå, samtidig som at de opplevde støtte i litteraturlaboratoriet fordi de leste, snakket og noterte på en systematisk måte.

Johansen (2019) har sett i sine studier at skolens alderstilpassede litteratur er fylt med banaliteter og klisjeer, og at elevene er blitt så vant med denne litteraturen at den til og med har blitt litt kjedelig. Konvensjonene i litteraturen er oppbrukt på et vis, og hundrevis av tekster følger akkurat den samme oppskriften. Når da Blau (2003), Johansen (2019) og Sjklovskij (1999) sier at litteratur skal underliggjøre og gi oss motstand, så krever jo dette øvelse på den personlige literacy, altså performativ literacy. Evnen til å stå i teksten over tid, lese flere ganger og være modig nok til å ta sjanser ved å dele egne forestillinger og ideer må til i møte med litteratur som abstruse tekster. Elevene i denne studien viste tegn på en intellektuell raushet og feilbarlighet overfor seg selv som lesere og teksten når vi leste den i et litteraturlaboratorium, fordi de turte å ta sjanser i fellesskap, og elevene var raus overfor seg selv og andre underveis i lesingen. Derfor mener jeg at skolen ikke bare kan diskutere didaktikken, eller bare diskutere tekst, vi må tilpasse metoden etter hvilken type tekst vi leser. Dette så også Fodstad og Thommesen (2020) indikasjoner på i sin studie av litterær kompetanse hos videregående elever. Jeg vil derfor argumentere for at litteraturlaboratorium må tilpasses teksten som skal gjennomgås, og teksten er premisset for hvordan den bør leses. Andreas reflekterte over dette i intervjuet: «kommer an på hva man leser». Innledningsvis ble det nevnt at aktivitetene i litteraturlaboratorium kan sette teksten i bakgrunnen fordi fokuset blir på lese-, samtale- og skriveoppdraget (Fodstad & Thommesen, 2020). I denne studien hvor fokuset var på én relativ lang abstrus novelle, vil jeg argumentere for at aktivitetene ga elevene en støtte og forutsigbarhet, men at det var teksten som stod i forgrunnen hos elevene. Eksempel som «Det er digg å komme videre i historien» (observasjonsnotat, 2. time, s. 4), og andre nedslag som viser hvordan flere elever brukte teksten aktivt for å argumentere for tolkningene sine, kan være gode indikasjoner på at de var i selve teksten, og dermed ble ikke aktivitetene selve oppdraget, men en støtte og metode for å komme inn i teksten.

5.3 Diskusjon om litterær kompetanse og litterær faglighet i norskfaget

Hennig (2017) markerer hvorfor vi bør reflektere over elevenes litterære faglighet i norskfaget, og prøve å tenke helhetlig om hva vi skal lære elevene av litterær forståelse, og hvordan vi bør gjøre det. Spørsmålet er også om norsklærere, inkludert meg selv, har hatt et ønske om at elevene skal strebe etter lærerens faglighet som en slags fasit på hva litterær kompetanse kan være. I så fall må vi spørre oss om dette er hensiktsmessig? Hvilke tekster vi leser, hvordan vi leser dem og hvorfor vi leser dem, er sentralt å reflektere over når vi skal diskutere hva litterær kompetanse er. Rosenblatt (1994) og Langer (2017) viser i sin forskning at enhver interaksjon med tekst er unik for hver enkelt leser, og det er dette genuine møtet

som er relevant, og ikke en skolsk tolkning som alle skal herme etter. De litterære portrettene av Andreas, Amalie og Anniken viser uttrykk for at de underveis i leseprosessen har ulike referanser og forestillinger, og det er disse interaksjonene som er interessante å drøfte videre med elevene i et litterært fellesskap (Kjelen, 2015). *Hva i teksten var det som gjorde at du tenkte sånn?* kan være relevant å drøfte videre med elevene, og det er i en slik situasjon elevene kan kommunisere og utvikle sin litterære faglighet (Hennig, 2017).

Samtidig er det jo som Blau (2003) og Skaftun og Michelsen (2017) påpeker, noen tolkninger som er mer plausible enn andre. Andreas viste i noe større grad å kunne anerkjenne tekstens kontekst som tiden den ble skrevet i, hvem forfatteren var, hvordan samfunnet var i forhold til kjønnsroller og ikke minst, hans kjennskap til bibelske fortellinger. Norsklæreren bør reflektere over hvilken type litterær kompetanse den enkelte elev uttrykker og kommuniserer i norskfaget. Som Hennig (2017) problematiserer, kan det være vanskelig, selv for den mest erfarne leser, å sette ord på interaksjonen hen har i møte med en tekst. Her ligger nøkkelen i å bruke det litterære fellesskapet som klassen kan tilby hver enkelt leser, og bruke elevenes bevis og tolkninger til å vurdere sammen hvilke tolkninger som kan være plausible. I denne studien var for eksempel uenigheten om hvem jeg-personen egentlig var, og hva handlingen kunne symbolisere, noe som drev diskusjonene i plenumssamtalene, og her hadde læreren muligheten til å modellere faglighet for elevene i møte med teksten og elevenes tolkninger. Læreren får gjennom litteraturlaboratoriet mulighet til å være en «tredje stemme» som utfordrer elevene og modellerer faglighet i diskusjonene. Da vi leste en lengre tekst i et litterært fellesskap, gjennomførte vi ti plenumssamtaler, og fikk tid til å diskutere, stille spørsmål ved og kommentere forestillingene og ideene som dukket opp hos enkeltelever. Elevene fikk også mulighet til å utøve litterær faglighet (Hennig, 2017) når de kommuniserte i såpass mange samtaler med medelever og læreren. Balansen mellom analytisk lesing av tekst og personlig leseopplevelse hvor vi tar i bruk vår sosiokognisjon, er noe Kjelen (2015), Mangen et al. (2018), Langer (2017), Rosenblatt (1994) og Blau (2003) mener vi bør forsøke å tilrettelegge for i litteraturundervisningen i skolen.

Resultatene i denne studien indikerer at elevene ikke er vant til å lese abstruse, lange tekster i skolen. Fokuselevne uttrykte også at de ikke er vant med å lese tekster på den måten vi gjorde i et litteraturlaboratorium. Jeg vil argumentere for at skolen og norskfaget har et oppdrag i å inkludere flere tekster som *Et latterlig menneskes drøm*, for slike tekster kan gi elevene et innblikk i underliggjøring (Sjkløvsjø, 1991), noe fremmed, som igjen kan gi

elevene et genuint behov for utforsking av teksten. Det vi må diskutere er hvordan vi bør lese abstruse tekster i norskfaget. Sønneland og Skaftun (2017) og Gourvennec (2017) har forsket på hvordan litterære gruppesamtaler fungerer i møte med vanskelige tekster, og det er flere måter læreren kan tilrettelegge for utforsking av vanskelige tekster. Variasjon i hvordan elevene arbeider, vil kunne gi ulike perspektiver i møte med teksten. Litterære fellesskap i skolen viser betydningen av samtalene vi legger til rette for, hvor elevene kan få innspill og tilgang til andres forestillinger og ideer. I studien min vil jeg argumentere for at læreren bør legge til rette for genuine elevsamtaler, men også delta i samtalene med elevene for å modellere og hjelpe elevene i å utvikle fagspråket (Blau, 2003). Når Anniken sier i intervjuet at hun *føler hun får god trim for hjernen*, er jo dette en indikasjon på at teksten og litteraturlaboratorium stimulerer elevene til å utforske, og som tidligere forskning og denne studien kan vise, bør utforskingen skje i samspill med andre (Sønneland & Skaftun, 2017; Gourvennec, 2017; Blau, 2003).

Jeg har brukt Wolf sin refleksjon underveis i dette prosjektet: “What we read, how we read, and why we read change how we think, changes that are continuing now at a faster pace” (Wolf, 2018, s. 2). Det er ikke noe enkelt svar på hvordan vi kan lære elever som har ulike forutsetninger til å ta i bruk en faglig litterær kompetanse, men det er som Blau (2003) sier, ingen umulighet. Vi må utfordre oss selv i å reflektere og snakke sammen om hva de ulike tekstene kan gi oss som lesere, og skape en didaktikk som motiverer elevene til å være nysgjerrige og utforskende, både individuelt og i fellesskap. Dette må skje i skolen, kanskje først og fremst i et litterært fellesskap, for det er på skolen, med mange elever og flere lærere hvor den tekstuelle, intertekstuelle og performative literacyen er størst, og hvor alle har tilgang hvis det legges til rette for det (Blau, 2003; Skaftun & Michelsen, 2017). Litterær kompetanse er en kulturell og sosial kompetanse (Culler, 2002; Kjelen, 2014; Wolf, 2018). Elevene har, som Hennig (2017) sier, en litterær kompetanse i møte med tekster i sosiale medier, spill og andre tekster som former deres primære diskurs. Funnene i denne studien viser at elevene også kan kommunisere uttrykk for litterær kompetanse i møte med en ukjent, abstrus tekst. Derfor vil jeg argumentere for, med støtte fra studiene til Johansen (2019), at norsklærere og skolen bør våge å ta i bruk også de komplekse, krevende og lengre tekstene for å utvikle elevenes litterære kompetanse, og for å gi dem muligheten til å la seg «berike av noe annet enn seg selv» (Johansen, 2019).

6. Avslutning

6.1 Studiens begrensninger og behov for videre forskning

Aksjonsforskningen i dette masterprosjektet viser en mulig didaktisk tilnærming til hvordan elevene kan ta i bruk sin litterære kompetanse ved å skape, forfølge og endre forestillinger, ideer, tanker, og tåle underliggjørelse og tvetydighet i en lang tekst over en periode på fem norskkøker. Likevel bør vi være kritiske til studiens begrensninger i form av at det er en kvalitativ tilnærming som er kontekstavhengig. Lærerens, altså min egen innvirkning, forståelse og forutinntatthet i denne metodiske tilnærmingen, har påvirket studiens design, teoretiske vinkling, gjennomføring, datainnhenting og analysering av empirien (Maxwell, 2009; Postholm & Jacobsen, 2018). Tidligere FOU-prosjekt (Gjerde, 2020) og egen erfaring etter 12 år som norsk- og litteraturlærer har vært førende for valgene som er tatt, og hva som har blitt utelatt i studien.

Fokuset på frivillighet i valg av informanter, kan ha ført til at elever som allerede er trygge på å lese, tolke og snakke om tekster, ville delta i studien, og dette vil derfor være et forbehold man må tenke over når man leser min fortolkning og fremstilling av dataene. Det samme gjelder tilpassingen av litteraturlaboratoriet som metode i arbeidet med *Et latterlig menneskes drøm* (Dostojevskij, 2005). Jeg har i aksjonsforskningen valgt en eksperimentell tilnærming, og det kan diskuteres om valgene jeg har tatt underveis i tilpassingen av lese-, skrive- og samtaleaktiviteter har vært hensiktsmessige i søken etter å optimalisere litteraturdidaktikk, og for å forstå elevenes interaksjon og bruk av litterær kompetanse under arbeidet med novellen. Valget om å fokusere på tid til å nærlese novellens kapitler to ganger, lese med blyant og plenumssamtalen med meg som ordstyrer har enkelte svakheter ved seg. Et valg som kan ha vært en svakhet, var min evne til å bruke rollen som ordstyrer på en hensiktsmessig måte hvor målet var å modellere en form for litterær kompetanse ved at jeg stilte spørsmål til forestillingene og ideene til elevene. En annen lærer ville kanskje valgt å stille andre oppfølgingsspørsmål underveis, og dette kunne igjen påvirket hva elevene diskuterte videre. Fokuset mitt på at elevene burde finne bevis for jeg-personens kjønn, hadde kanskje ikke vært relevant for en annen forsker, og derfor ville også fortolkningen og fokuset gitt annen empiri å analysere. En annen begrensning jeg merket underveis var hvor krevende rollen som deltakende observatør var. Det var derfor viktig for meg gjennom hele prosjektet å skrive ned hva jeg gjorde og tenkte, samtidig som jeg prøvde å validere fortolkningene mine gjennom

støtte i teori og faglitteratur. Grad av bevissthet rundt min egen subjektivitet har vært førende og begrensende i hele prosjektet.

Når jeg i denne omgang vektla plenumssamtalen mer enn litterær samtale mellom elevene, var dette også med på å begrense elevenes mulighet til å snakke sammen tre og tre, og dermed trene på å utforske novellen sammen i mindre grupper enn i en hel klasse. En svakhet ved plenumssamtalen er antall elever som våger å delta i det litterære fellesskapet. Elevene snakket sammen to og to flere ganger, men som Blau (2003) har sett i sin forskning, kan dette føre til kummulative samtaler (Mercer, 2004) som ikke utfordrer påstander som medelever bringer inn i samtalen. Likevel vil jeg argumentere for at aktivitetsvalgene fungerte fordi elevene gjentok det samme mønsteret i fem timer, og fokuset på ett og ett kapittel kan ha ført til at parsamtalene kan ha vært meningsfulle og utforskende for elevene når de leste novellen i samme tempo gjennom flere timer. En indikasjon på at dette faktisk kan ha skjedd var uenighetene som kom fram i plenumssamtalene, og hvordan flere, ganske ulike ideer og forestillinger ble delt i hele klassen underveis i ti plenumssamtaler fordelt på fem økter.

Nærlesing av en lang novelle på 22 sider med aktiviteter som skriving, samtaler i par og plenum og metakognitive øvelser gjennom vurdering av tematiske påstander om lesing av vanskelige tekster, var tidkrevende. Litteraturlaboratorium og tekstvalget kan forsvares gjennom teori, tidligere forskning og læreplanen. Opplegget er i tråd med norskfagets mål om dybdelæring og dybdelesing. Samtidig kreves det mye av elevene, og det bør tas veloverveide valg for å tilpasse opplæringen når vi skal bruke litteraturlaboratorium og lengre tekster av forfattere som Dostojevskij i skolens litterære fellesskap. Dette handler om å ivareta opplæringen til alle elever med ulike forutsetninger, og dataene viste indikasjoner på, som i FOU-prosjektet, at enkeltelever kunne trenge flere lærere i rommet for å ivareta tilpasset opplæring. Hvis man derfor skal jobbe på denne måten vil jeg argumentere for at faglærer kan lese høyt for hele klassen eller forberede ressurser i form av lydbok eller andre lærere som kan gi enkeltelever som har behov og ønsker det, høytlesing av teksten og tettere oppfølging av aktivitetene. I denne omgang ønsket likevel jeg at elevene skulle få muligheten til å interagere med teksten individuelt, for det skjer en fortolkning fra læreren i høytlesingen som igjen kan påvirke elevenes interaksjon med teksten.

En annen begrensning er at studien ikke kan gi indikasjoner på hva elevene har lært i en pågående prosess som denne studien valgte å fokusere på i denne omgang. Det kan kreve en

oppfølging av opplegget gjennom at elevene leser andre tekster som kan åpne opp for grunnleggende referanser i møte med abstruse tekster (Blau, 2003). Dessuten vil det være hensiktsmessig å designe gode samtale- skriveoppgaver som gjør at elevene kan videreutvikle ideene sine, og kanskje være i Langers (2017) fase 5, hvor de kan gå videre med novellen de har brukt god tid på å lese og prøve å forstå. Da kan elevene kunne overføre ferdigheter og kunnskaper som utvikler litterær kompetanse i nye læringssituasjoner, og det vil være muligheter for tverrfaglighet og videre fordypning i litteraturen.

6.2 Veien videre

Forskning på hva slags litteratur som bør gis tilgang til i skolen er noe norsklærere ønsker for å kunne ta veloverveide valg, og derfor mener jeg at vi trenger mer kunnskap om hvilke tekster vi leser sammen i det litterære fellesskapet på skolen og i norskfaget. Didaktikk som gir trygge rammer, trener opp fagspesifikk litterær kompetanse og samtidig motiverer til utforskning, utprøving og lese lyst av lengre tekster er, i likhet med tekstvalg, like viktig å forske videre på. Hensikten med abstruse tekster handler om en estetisk opplevelse og en fremmedgjøring i møte med det ukjente i stor verdenslitteratur, og å oppleve en motstand som skaper faglige litterære problem og undring hos leser (Johansen 2019; Sjklovskij, 1991; Langer, 2017; Blau, 2003). Hensikten med å lese lengre tekster er å ta innover seg informasjon som man må stå i over lengre tid og analysere kritisk, og samtidig oppleve sosiokognitiv stimulering og leseopplevelse. Det er også kognitiv trim som hjernen vår er avhengig av for å utvikle kritisk tenkning (Kahneman 2013; Wolf, 2018). Å tåle smerten som oppstår når man må hente ut informasjon, krever tålmodighet for å få ut informasjon fra en lang tekst (Wolf, 2018, s. 152). Dette er noe Johansen (2019) også legger som premiss for hvorfor abstruse tekster bør brukes i skolen. For adgangen til slike tekster er vanskeligere for elevene å møte på i tekstmangfoldet som ligger digitalt i elevenes kjente tekstverden, eller i ungdomslitteraturen på biblioteket. Hva vi leser er av viktig betydning, og hvordan vi leser og interagerer med litteraturen henger derfor tett sammen i utvikling av literacy og litterær kompetanse (Johansen, 2019; Kahneman, 2013; Langer, 2017; Wolf, 2018).

Under *Nasjonal konferanse om lesing 2021* som nylig ble holdt i Stavanger, delte Mangen (2021) informasjon om et nytt forskningsprosjekt hvor de skal undersøke nærmere hva det er ved litterære tekster som i størst grad legger til rette for innlevelse i teksten og i litterære personer i romaner. En hypotese og forskningshull for prosjektet er betydningen dialogen kan

ha som en litterær konvensjon, og som kan være betydningsfullt for leseinnlevelse hos leser. Hvis dialogen er av viktig betydning, vil forskningen være aktuell «med tanke på den utholdenheten som trengs til å lese lengre tekster både i og utenfor klasserommet» sa Mangel (2021) under konferansen. Fokuset konferansen vektla var på litteraturens betydning for dannelse, leseferdigheter i form av leseforståelse, kritisk lesing, utholdenhet, sosiokognisjon og tekster som fenger leser med motstand, undring og god leseopplevelse. Konferansen bekrefter forskningsbehovet som masterprosjektet mitt har forsøkt å belyse ved å forske på hvilke uttrykk for litterær kompetanse som kommer til syne hos 9. klassinger i arbeidet med en lengre abstrus tekst i norskfaget.

Å tåle usikkerhet og motstand i møte med det kjente og fremmede, er noe elevene i denne studien viste evne til, og jeg vil argumentere for at det var selve teksten, tiden vi brukte og litteraturlaboratorium som ga støtte og motivasjon til å stå i teksten over lengre tid (Blau, 2003; Langer, 2017; Johansen, 2019; Wolf, 2018). Behovet for å utvikle elevenes fagspesifikke literacy i norskfaget, som Kjelen (2015) og Rødnes (2014) problematiserer, er noe både Blaus (2003) litteraturlaboratorium og Langers (2017) litterære tenkende, kan tilrettelegge for, men det er behov for mer kunnskap om bruk av lengre abstruse tekster i skolen, for det er som nevnt innledningsvis, foreløpig lite forskning på bruk av de lengre abstruse tekstene i litterære fellesskap. Vi må sammen i profesjonsfellesskapet vårt, være bevisste på mulighetene og begrensningene, og tenke over hva vi bruker i skolen i form av hvilke tekster vi leser, hvordan vi leser dem og hvorfor vi leser dem.

7. Litteratur

- Andersen, P.T. (2011). *Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?* I *Norsklæreren*, 2, 15-22.
- Bakhtin, M. (2003). *Dialog hos Dostojevskij*. I (red.) *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*.
Oversatt av Mørch, A.J. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I (red.) Blikstad-Balas, M. & Solbu, K.R. *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Blau, S. D. (2003). *The literature workshop. Teaching texts and their readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Blikstad-Balas, M. og Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. (2018). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. 8th Edition.
London: Routledge
- Culler, J. (2002). *Structuralist Poetics*. London & New York: Routledge
- Dostojevskij, F. (2005). *Et latterlig menneskes drøm*. I (red.) *Krótkaja - og andre fortellinger*.
Oversatt av Kjetsaa, G. og Sande, E. Solum forlag
- E-READ. (2019). *Stavanger-deklarasjonen om lesingens fremtid*. COST. European Cooperation in Science and Technology. Hentet fra:
https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/03/StavangerDeclaration_NO_AM.pdf
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget, Vigmostad & Bjørke AS
- Fodstad, L.A. (2019). *Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt*. I (red.) *Det (nye) nye norskfaget*.
Blikstad-Balas, M. & Solbu, K.R. Fagbokforlaget, Vigmostad & Bjørke AS

- Fodstad, L.A. og Thomassen, M.M. (2020). *I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse*. Hentet fra:
<https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/2042>
- Fukuyama, F. (2019). *Identitet. Hvordan tap av verdighet truer demokratiet vårt*. Oversatt av Holmes, I.S. Dreyers forlag
- Gadamer, H. (2003). *Forståelsens filosofi*. Utvalgte hermeneutiske skrifter. Oversatt av Jordheim, H. Cappelen Akademisk forlag
- Gjerde, A.C. (2020). *Å lese en abstrus tekst som et faglig problem på 8. trinn i norskfaget – en studie av hvordan elever kan lese en novelle som en pågående prosess*. VLS203-1 20V Forsking- og utviklingsarbeid ved Universitetet i Stavanger
- Gourvenec, A.F. (2017). “*Det rister litt i hjernen*”: En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis. Hentet fra: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2466694>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredidaktikk*. 2. utgave. Gyldendal norsk forlag AS
- Iser, W. (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press
- Johansen, M.B. (2015). «*Jeg har forstået den sådan, at den ikke kan forstås*» - når 6.A. læser *Franz Kafka*. Hentet fra: <https://journals.uio.no/adno/article/view/1391/1321>
- Johansen, M.B. (2019). *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag, København
- Kahneman, D. (2013). *Tenke, fort og langsomt*. Pax Forlag
- Kjelen, H.A. (2014). *Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar*. I *Norsklæraren*:
https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68e41859d7fb0001f30cff/1567155225790/NL2-14_Kjelen.pdf
- Kjelen, H.A. (2015). *Litterær kompetanse – portrett av tre lesarar*. Acta Didactica Norden. Hentet fra: <https://journals.uio.no/adno/article/view/1390>

- Kjelen, H.A. (2018). *Å vere litteraturlærar*. I Kverndokken, K. (red.) (2018). 101 *litteraturredaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Fagbokforlaget, Vigmostad & Bjørke AS, Bergen
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Gyldendal Akademisk
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Andra upplagen. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Lunde, I. (2021). *Fjodor Dostojevskij*. Store Norske Leksikon. Hentet fra: https://snl.no/Fjodor_Dostojevskij
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study i L. Bickman & D. J. Rog (red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. Utgåve, s. 214-253). Sage Publications Ltd. London
- Mangen, A., Begnum, A.C., Kuzmicova, A., Skans, K.N., Steenberg, M. & Støle, H. (2018). *Empathy and literary style: A theoretical and methodological exploration*. Orbis Litterarum. 2018; 1-16. John Wiley & Sons Ltd. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/325012768_Empathy_and_literary_style_A_theoretical_and_methodological_exploration
- Mangen, A. & Magyari, L. (2021). *Nasjonal konferanse om lesing 2021*. Hentet fra: <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/nasjonal-konferanse-om-lesing-2021>
- Mercer, N. (2004). *Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking*. Journal of Applied Linguistics, 1(2), 137 - 168. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/250014358_Sociocultural_Discourse_Analysis_Analysing_Classroom_Talk_as_a_Social_Mode_of_Thinking
- Nussbaum, M.C. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax forlag

- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd ed. Sage Publications, Thousand Oaks, Calif
- Postholm, M.B og Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS, Oslo
- Penne, S. (2012). *Hva trenger vi egentlig litteraturen til?* I N.F. Elf & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Oslo: Novus forlag
- Rødnes, K.A. (2014). *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*. Acta Didactica Norge. Hentet fra: <https://journals.uio.no/adno/article/view/1097>
- Skaftun A. (2015). *Leseopplæring og fagenes literacy*. Norsk Journal of Literacy Research
- Skaftun. A. & Michelsen, P.A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk
- Sjkløvsjø, V.B. (1991). *Kunsten som grep*. I (red.) Kittang, A. et al. *Moderne litteraturteori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 11-25. 2. utg. 2003
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget, Vigmostad & Bjørke AS, Bergen
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion*. Grund-laget for den nye litteraturpædagogik. København: Akademisk Forlag
- Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). *Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen»*. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/321232149_Teksten_som_proble_m_i_8A_Affinitet_og_tiltrekningskraft_i_samtaler_om_Bronnen
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. Hentet fra:

https://uis.brage.unit.no/uisxmlui/bitstream/handle/11250/2630411/Soenneland_Margrethe_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Torell, Ö. (2002). *Hur gör man en litteratur-läsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan

Tønnesen, J. (2006). *Alle tekster er sammensatte*. *Norsklæreren* 4, s. 9-15

Rosenblatt, L M. (1938). *Literature as Exploration*. New York, London, D. Appleton-Century company, incorporated. Digitized by the Internet Archive in 2017 with funding from University of Alberta Libraries. Hentet fra:
https://archive.org/details/literatureasexpl00rose_0/page/194

Rosenblatt, L M. (1994). *Reader, the Text, the Poem. The transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press

Utdanningsdirektoratet (2021). Læreplan i norsk. *Kjerneelementer*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?TilknyttedeKompetansemaal=true>

Utdanningsdirektoratet (2021). Læreplan i norsk. *Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>

Utdanningsdirektoratet (2021). Overordnet del. *Kompetanse i fagene*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>

Vygotskij, L. (2012). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk

Wolf, M. (2018). *Reader, Come home. The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper

8. Vedlegg

8.1 Litteraturlaboratorium i møte med *Et latterlig menneskes drøm* (Dostojevskij, 2005)

Nedenfor er en tabell som viser forløpet av lese- skrive og samtaleaktivitetene i undervisningsdesignet som ble gjennomført i fem timer over to uker i 9. klassen:

Aktivitet økt 1, 2, 3, 4 og 5	Varighet	Beskrivelse
		Lesing, skriving, samtale og vurdering om kapittel 1 i <i>Et latterlig menneskes drøm</i>
Introduksjon, <u>kun 1. økt</u> Bli kjent med elevene	10 min	Bli kjent- lek, informasjon om prosjektet, samtale om skjønnlitteratur og norskfagets formål
Tekstlesing, notatskriving og metakognisjon	15 min	Individuell lesing av kapittel 1, armen opp når de er ferdig med kapittel 1. De skal også rangere egen forståelse fra 0 til 10 etter lesing
Parsamtale	5-10 minutter	Parsamtale om meningen i kapittelet, hvordan selve leseopplevelsen var og hva de gjorde dersom det var ting de ikke forstod.
Andre gjennomlesing av kapittel 1	15 min	Elevene blir bedt om å lese kapittel 1 på nytt, men nå med blyant. De skal notere ned spørsmål og undringer underveis, skrive en kort beskrivelse av hva som skjedde med forståelsen etter to lesninger samt eventuelle spørsmål de fortsatt har til kapittel 1 i novellen. De skal også rangere egen forståelse fra 0 til 10 etter lesing.

<p>Helklasesamtale</p>	<p>10 min</p>	<p>Plenumsamtale om leseeksperimentet med utgangspunkt i spørsmål om hvor mange av elevene som vurderte forståelsen sin høyere etter andre lesning, og hva dette kan skyldes.</p> <p>Elevene blir også bedt om å ta stilling til følgende påstander i løpet av øktene</p> <p>Økt 1: «All god lesing er å lese flere ganger, slik all god skriving er skrive på samme tekst flere ganger».</p> <p>Økt 2: «Lesing fungerer bedre når man noterer underveis».</p> <p>Økt 3: «Lesing fungerer bedre når jeg stiller spørsmål til teksten».</p> <p>Økt 4: «Lesing fungerer bedre når jeg kan snakke med noen som har lest samme tekst som meg».</p> <p>Økt 5: «Jeg klarer å lese en vanskelig lang novelle hvis jeg har et bevisst forhold til hvordan jeg best leser tekster».</p>
------------------------	---------------	--

8.2 Intervjuguide

Fortell om hvordan du synes det er å lese en sånn type tekst på skolen.
Fortell om hva du tenker novellen handler om så langt.
Fortell om hvordan du opplever det å lese novellen flere ganger.
Fortell om hvordan du opplever å snakke om denne teksten med andre elever.
Fortell om hvem du tenker denne novellen passer for.
Hva tenker du kan være temaet i novellen?

8.3 Transkripsjonsnøkler

- Elevene ble tildelt pseudonymer med navnene Andreas, Amalie og Anniken
- Replikkene ble markert med «Lærer» og «pseudonym»
- Dialektnær transkripsjon
- Pauser og annen relevant informasjon om kroppsspråk, handlinger og lyder ble skrevet med parentes. Se eksempel nedenfor.
- Bekreftende lyder som «hmm», «eh» og «mhm» ble stort sett utelatt, men inkludert der hvor det var av særdeles betydning for kommunikasjonen i fortolkningsprosessen av lydopptakene

Utdrag fra transkripsjon:

Lærer: Fortell, Andreas. Hva tenker du nå som du er ferdig å lese novella?

Andreas: At det er god trening. Å lære å forstå.

Lærer: Mener du det du sa i går? At å lese den kan lære deg?

Andreas: Ja, det føler jeg.

Lærer: Hva legger du i forståelse? Tenker du å gjengi handlingen, eller å forstå egen tolkning?

Andreas: Å gjengi handlingen går! Meningen bak er jo verre da. (smiler)

Lærer: Jeg er så enig. Men hva tenker du dette handler om da?

Andreas: «He». Det var jo teorien til X fra tidligere. Den kunne gå etter å ha lest bare tre kapitler, kanskje. Men nå vet jeg ikke helt. Et latterlig. Det at han tror. At han vil at. Hva var det han sa på slutten? Han sa et eller et annet.

Lærer: Du kan få novella her (lærer gir teksten til Andreas).

Andreas: Eller ikke på slutten heller, det var liksom. Han kom med sånn grunn. Ja. (Blar i novella). «Eh». Det er ikke sikkert jeg klarer å finne det, men.

Lærer: Det går fint, ikke stress.

Andreas: Ehm. (Blar). Nei, jeg veit ikke. (Leser i novella). At han hadde skylda. At han hadde skylda for at de var blitt. «Ehm». Slemme. Eller, altså. Så kalte de han tulling fordi han ville at de skulle pine ham. Men jeg veit ikke. Jeg tror det var noe mer, men jeg tror ikke jeg klarer å finne det akkurat nå. Jeg husker ikke. Det var et eller annet at han. Nei.

Lærer: Du synes det er noe som ligger der i historien? Hvorfor. (blir avbrutt)

Andreas: Ja! Hvorfor de kaller han. Hvorfor han er et latterlig menneske.

Lærer: Hvorfor er han et latterlig menneske?

Andreas: Ja. For det er vel egentlig. Assa jeg vet ikke, jeg har aldri fått sånn hundre prosent svaret. Det har vi jo ikke fått fra noe i denne teksten her! (begge ler)

8.4 Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Utforsking av en abstrus tekst i et litteraturlaboratorium i norskfaget på ungdomstrinnet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan et utvalg av elever på 9.trinn interagerer med novellen *Et latterlig menneskes drøm* (Dostojevskij, 1877). I dette skrevet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg studerer lærerspesialistutdanning med vekt på lese- og skriveopplæring, og i den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave i løpet av skoleåret 2020/2021. I studien skal jeg undersøke hvordan elever interagerer med en utfordrende tekst gjennom å lese, skrive og samtale om teksten rammet i et litteraturlaboratorium. Tidligere forskning viser funn som indikerer at elever kan vise engasjement og evne til problemløsning, hvis de møter motstand i tekstene de leser. Masterprosjektet søker å bidra i forskningen på hvordan elever kan utvikle litterær kompetanse gjennom problemløsning i et litterært praksisfelleskap.

Undervisningsopplegget vil bestå av fem 60 minutters økter, og opplegget er forankret i læreplan i norsk. Gjennom observasjon, lydopptak og semistrukturerte intervjuer, ønsker jeg å forstå følgende problemstilling:

Hvordan kan litteraturlaboratorium, i møte med en abstrus tekst, legge til rette for utvikling av litterær kompetanse?

Problemstillingen min spenner over to fokusområder som jeg søker større forståelse for:

Forsknings spørsmål:

- Hvilke forestillinger bygger 9. klassinger ved å lese en lengre abstrus novelle flere ganger?
- Hvordan vurderer 9. klassinger egen forståelsesprosess i litteraturlaboratorium?

Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt, og både skolen og elevene vil bli anonymisert. Det vil ikke være mulig å kjenne igjen eleven i den ferdige studien. Det er frivillig å være med i studien, og eleven, i samråd med foresatte, kan når som helst i prosessen velge å trekke seg ut av studien uten å fortelle hvorfor.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For at lærere skal kunne tilrettelegge for god undervisning og læring, trenger vi informasjon fra elever slik at vi kan tilpasse og optimalisere litteraturundervisning i skolen. Jeg ønsker å observere og intervju minimum 15 elever for å kunne innhente informasjon som kan bidra til større forståelse av hva som kan utvikle litterær kompetanse i litteraturundervisningen i norskfaget på ungdomstrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du sier deg villig å gjennomføre lesing, skriving og samtale med medelever om en lengre novelle på 22 sider. Undertegnende ber om å få observere deg under lesingen, og under samtaler du har med medelever. Jeg ønsker også å intervju deg etter undervisningsopplegget. Det vil ta deg fem timer, og vil foregå i norsktimene dine. Observasjon og intervju vil bli tatt opp på lyd, og deretter transkriberes til tekst. Etter transkripsjonen vil lydopptakene bli slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert, og du vil ha fullt innsyn i prosjektet.

Forskningen gjennomføres i forbindelse med undervisning i norskfaget, men deltakelsen skal ikke påvirke ditt forhold til faglærer. Dersom du ikke ønsker å delta i forskningsprosjektet vil du få et alternativt opplegg som er relevant i norskfaget.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg, og datamaterialet av refleksjonslogg, observasjonsfeltnotat og lydopptak fra observasjon og intervju vil brukes til formålet som står beskrevet i denne samtykkeerklæringen. Innhenting og oppbevaring av opplysninger om deg er konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Underveis i prosjektet vil det kun være undertegnede som har tilgang til informasjonen og datamaterialet, for deretter å bli slettet når studien er ferdig. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2021. Alle opplysninger blir da destruert.

Dine rettigheter

Om du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.
All informasjon er imidlertid anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved Margrethe Sønneland (veileder) eller Maria Therese Jensen (emneansvarlig).

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anette Christine Gjerde
Lærerspesialist

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Utforsking av en abstrus tekst gjennom dybdelesing og litterær samtale i norskfaget på ungdomstrinnet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt kan:

- bli observert i klasserommet
- delta i intervju med lydopptak
- delta i samtale med lydopptak

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet i mai 2021.

(Signert av foresatt, dato)

8.5 Vurdering av NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Utforsking av en abstrus tekst i et litteraturlaboratorium -
En kvalitativ studie av litteraturundervisning og elevers interaksjon med en utfordrende l
engre novelle på 9. trinn i norskfaget

Referansenummer

146215

Registrert

05.10.2020 av Anette Christine Gjerde - ac.gjerde@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger
/ Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseoppl
æring og leseforskning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder
eller stipendiat)** Margrethe Sønneland, margrethe.s
onneland@uis.no, tlf: 99383301 **Type prosjekt**
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anette Christine Gjerde, angj02@lillestrom.kommune.no, tlf: 4792644212

Prosjektperiode

01.09.2020 - 31.05.2021

Status

22.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

22.10.2020 - Vurdert

Det

er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 22.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art.

4 og 7, ved at det

er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at

den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye ufor enlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik

Netland

Svensen Tlf. Personverntjenester:

55 58 21 17 (tast 1)