



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram:  
VLS501-1 22H  
Erfaringsbasert master for  
lærerspesialister

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Margareth Klefsås

Veileder: Marthe Lønnum

Tittel på  
masteroppgaven:           **«Var Molvik full?»**  
En kvalitativ enkelcasestudie som undersøker hvordan elever på  
10. trinn utforsker det klassiske verket «Vildanden»

Stavanger, 02.06.2023  
.....

## Forord

Dette masterprosjektet marker avslutningen av et treårig videreutdanningsløp jeg ikke ville vært foruten. Jeg vil takke Lesesenteret og Skrivesenteret for å ha laget det jeg mener må være noe av det beste innenfor videreutdanningstilbud som finnes for norsklærere, lærerspesialistutdanning i lesing og skriving. Å få være en del av en videreutdanning gjennomsyret av faglige og pedagogiske valg, der delene henger sammen med helheten, og helheten henger sammen med delene, har vært til stor inspirasjon. Det har mine medstudenter også vært. Uten dere hadde ikke denne reisen vært den samme. Selv om det tidvis har vært mye arbeid, vet jeg at jeg kommer til å savne dagene jeg har hatt til å ta et dypdykk i teori, forskning, didaktikk og i egen klasseromspraksis.

Parallelt med arbeidet med masteroppgaven har jeg lest Dag Solstads klassiker «Genanse og verdighet» utgitt i 1994. Jeg har latt meg underholde av karakteren Elias Rukla, som i 25 år har *gjennomgått* Henrik Ibsens «Vildanden» med elevene sine på gymnaset. Det er mangt man kan si om Ruklas lærerstil. Likevel kan jeg ikke unngå å bli fascinert av at han fortsatt, etter 25 år, søker en videre forståelse for stykket. Denne gangen er det karakteren dr. Relling som setter han på sporet av noe. Et tilsvarende behov strever Rukla med å vekke i elevene sine.

I arbeidet med selve masterprosjektet har veiledningen fra deg, Marthe, vært helt uvurderlig. Tusen takk for at du alltid har ligget et hode foran meg i prosessen, for gode råd, oppklarende spørsmål og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg kunne ikke ha bedt om å få en dyktigere veileder.

Jeg vil også rette en takk til arbeidsgiver og kolleger, for å ha gitt meg mulighet til å ta denne utdanningen. Uten tilrettelegging, forståelse og heiarop fra dere hadde ikke kabalen gått opp. Ikke minst vil jeg takke elevene mine, som gjennom tre år har samtykket til små og store forskningsprosjekter. Det har vært en sann fryd å samarbeide med dere!

Takk til familie og venner for at dere har vist forståelse for at prioritering har vært nødvendig. Jeg gleder meg til å ha mer tid til å være sammen med dere igjen!

Sist, men ikke minst, tusen takk til mine kjæreste nære, Alma og Eirik. Jeg er evig takknemlig for dere.

Oslo, juni 2023

Margareth Klefsås

## Sammendrag

Denne kvalitative enkelcasestudien søker forståelse for hvordan elever på 10. trinn utforsker det klassiske litterære verket «Vildanden» gjennom forskningsspørsmålene:

1. Hva karakteriserer elevenes ubesvarte spørsmål?
2. Hva kjennetegner en helklassesamtale som tar utgangspunkt i elevenes ubesvarte spørsmål?

Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i hermeneutikk, resepsjonsteori og didaktikk, og det er elevenes forståelse og utforsking av det klassiske stykket «Vildanden» som får spille førstefiolin i studien.

Med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket ble det utarbeidet et undervisningsdesign der elevene først måtte forholde seg til sin egen forståelse mens vi leste stykket høyt i klasserommet. Videre utforsket elevene stykket og sin egen og andres forståelse i litterære gruppesamtaler. Etter gruppesamtalene fikk elevene mulighet til å formulere spørsmål de fortsatt satt igjen med. Disse spørsmålene dannet utgangspunktet for litterære helklassesamtaler. Empirien består av skjermbilder av elevenes ubesvarte spørsmål og av lydopptak av den aller siste helklassesamtalen.

Analysen av elevenes ubesvarte spørsmål viser at en stor andel er spørsmål som legger an til analytiske tilnærminger til dramastykkets form og innhold. I tillegg viser analysen at elevene tidvis mister tråden og at det oppstår misoppfatninger. Analysen av helklassesamtalen viser at den fremstår som en ekte samtale om litteratur. I utvalgte samtalesekvenser viser analysen at til tross for at spørsmålet som adresseres er et refleksjonsspørsmål, er det behov for at læreren veileder, slik at det skapes dialog mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litteraturen. I tillegg skaper læreren rom for at flere perspektiver kommer til syne i tolkningsfellesskapet.

Funnene peker i retning av at hvis læreren legger til rette for at det er elevenes opplevelse og reaksjoner til teksten som legger føringene for det videre arbeidet med teksten, kommer læreren i posisjon til å knytte denne reaksjonen til tekstens sanselige, tekniske og formelle sider. Undersøkelsen bidrar til en bevisstgjøring og en synliggjøring av den litterære samtals utforskende karakter, og ikke minst i mulighetene som oppstår i kraft av å ha ekte samtaler om litteratur.

# Innhold

Forord .....	I
Sammendrag .....	II
1 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn for studien .....	1
1.2 Tidligere forskning.....	3
1.3 Forskningsprosjektet.....	5
1.4 Oppgavens struktur og inndeling .....	7
2 Teoretisk rammeverk.....	8
2.1 Hermeneutikk – å bygge forståelse .....	8
2.2 Resepsjonsteori – å lese skjønnlitteratur som litteraturfaglig praksis .....	9
2.3 Litterære samtaler .....	13
2.4 Det dialogiske og det monologiske klasserommet .....	15
3 Metode.....	18
3.1 Kvalitativ forskning.....	18
3.2 En inngripen i egen praksis.....	19
3.3 Utvalg .....	20
3.4 Undervisningsdesignet.....	20
3.5 Innsamling av datamaterialet .....	22
3.5.1 Innsamling av elevenes ubesvarte spørsmål.....	22
3.5.2 Deltakende observasjon og feltnotater .....	23
3.5.3 Innsamling av lydopptak .....	24
3.6 Analytiske tilnærminger.....	25
3.6.1 Koding av elevenes ubesvarte spørsmål.....	27
3.6.2 Transkripsjon av helklassesamtalen .....	29
3.6.3 Koding av helklassesamtalen .....	30
3.7 Pålitelighet, gyldighet og etiske overveielser .....	30
3.8 Min lesning av «Vildanden» .....	31
4 Analyse og resultater .....	35
4.1 Hva karakteriserer elevenes ubesvarte spørsmål? .....	35
4.1.1 Hva karakteriserer elevenes refleksjonsspørsmål? .....	37
4.1.2 Oppsummering av elevenes ubesvarte spørsmål .....	40
4.2 Hva kjennetegner en helklassesamtale som tar utgangspunkt i elevenes ubesvarte spørsmål? .....	41
4.2.1 Når elevene må føres inn i teksten for å gi plausible svar på refleksjonsspørsmål .....	44
4.2.2 Når læreren åpner opp for flere perspektiver.....	49

4.2.3	Oppsummering av helklassesamtalen.....	51
5	Diskusjon .....	52
5.1	Magien som oppstår når elevene får utforske «Vildanden» på egen hånd.....	52
5.2	Undervisningsdesignet – «Vildanden» som klassens fellesskapsprosjekt .....	55
5.3	Lærerens rolle .....	58
5.4	Studiens implikasjoner for videre praksis.....	60
5.5	Kritisk refleksjon over gjennomfør prosjekt .....	62
6	Oppsummering og muligheter for videre forskning .....	64
	Litteraturliste .....	67
	Vedlegg .....	71
	Vedlegg 1: Infoskriv og samtykkeskjema .....	71
	Vedlegg 2: Klassens kjennetegn på «magiske» litterære gruppesamtaler .....	74
	Vedlegg 3: Undervisningsdesignet i korte trekk.....	75
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.....	76
	Vedlegg 5: Nyttige tips for lydopptak .....	78
	Vedlegg 6: Transkripsjonsnøkkel .....	79
	Vedlegg 7: Min lesning av «Vildanden».....	80
	Vedlegg 8: Transkripsjon av «Var Molvik full?» .....	88
	Vedlegg 9: Transkripsjon av «Hva tenker vi om Hjalmars reaksjon?».....	91

## Figurer og tabeller

Figur 1 Skjermdump av elevenes ubesvarte spørsmål til "Anden akt" .....	23
Figur 2 Et utsnitt fra analyseprosessen av elevenes ubesvarte spørsmål fra «Femte» .....	28
Figur 3 Oversikt over elevenes ubesvarte spørsmål .....	35
Figur 4 Skjermdump av elevenes ubesvarte spørsmål til "Femte akt" .....	43
Tabell 1 Analysekategorier .....	27
Tabell 2 Eksempler fra det empirinære kodelaget .....	29
Tabell 3 Prosentvis fordeling av elevenes refleksjonsspørsmål .....	37
Tabell 4 Deltakelse i helklassesamtalen om «Femte akt» .....	41
Tabell 5 Helklassesamtalens turtakinger .....	42
Tabell 6 Hvordan utspilte helklassesamtalen seg? .....	43

# 1 Innledning

«Kare sjøl» var en av mine aller første uttalte setninger, ifølge mine foreldre. Allerede da hadde jeg et iboende ønske om klare ting selv, blant annet å ta på tørr bleie, som på den tiden var en t-bleie, for de av dere som er gamle nok til å ta den referansen. Jeg la visstnok bleien på gulvet, satte meg så på den, og dro på meg bleietrusen. Det kan kanskje virke som et banalt eksempel, men for meg har dette blitt et bilde på fagfornyelsen, der ordet «utforske» nevnes hele 40 ganger i den nye norsklæreplanen (Andersson-Bakken & Bakken, 2022). Nå skal elevene i større grad få oppleve, erfare, utforske og reflektere, og de skal få mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I dette masterprosjektet er det elevenes utforsking av det klassiske litterære verket «Vildanden» (Ibsen, 2019), først utgitt i 1884, som er i forgrunnen. Gjennom litterære gruppesamtaler skal elevene i første omgang få «kare skjøl». Videre får elevene mulighet til å formulere spørsmål som de fortsatt sitter igjen med etter gruppesamtalene. Til slutt brukes den litterære helklassesamtalen til å utforske teksten videre med utgangspunkt i elevenes ubesvarte spørsmål.

## 1.1 Bakgrunn for studien

Det finnes ulike måter å tilnærme seg og å utforske litteratur på i skolen. I en oversiktsstudie fra 2014 tegner Karianne Rødnes et bilde av at en erfaringsbasert tilnærming står sterkt i skandinaviske klasserom, noe hun begrunner i resepsjonsteoriens posisjon i skolen. I en erfaringsbasert tilnærming trekkes leserens egne erfaringer inn i arbeidet med å forstå tekster, og en slik tilnærming gjør tekstene tilgjengelig for mange elever (Rødnes, 2014). På den andre siden viser det seg at en analytisk tilnærming til tekst, der litteraturhistorie og kunnskap om teksten vektlegges, gjør at elevene opplever at litteraturen ikke berører dem (Rødnes, 2014). Selv om en erfaringsbasert tilnærming bidrar til å åpne opp tekster for elevene, påpeker hun at det er behov for mer analytiske innganger for å videreutvikle elevenes tekstkompetanse (Rødnes, 2014). Hun avslutter med å trekke fram det hun kaller en vesentlig didaktisk utfordring: «Hvordan kan læringsarbeidet organiseres for å ivareta både erfaringsbaserte og analytiske perspektiver i litteraturarbeidet, og hvordan kan man sette disse perspektivene i dialog?» (Rødnes, 2014, s. 12).

Gjennom LISA-studien (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020) tegnes et noe annerledes bilde av hva som foregår i litteraturundervisningen. I løpet av skoleåret 2014-2015 ble det filmet totalt 178 norsktimer på åttende trinn i 47 ulike klasserom. Da forskerne undersøkte hvilken litteraturundervisning elevene møter i norskfaget, fant de at lærerne henvender seg til elevene som forfattere, og ikke som lesere av skjønnlitteratur (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). I

mange av timene brukte altså lærerne de skjønnlitterære tekstene primært som eksempeltekster til inspirasjon for elevenes egen skriving. Det er kanskje dette Laila Aase setter ord på når hun uttrykker bekymring for det estetiske norskfaget, og at man i dag ser en tydelig dreining mot ferdighetssidene i faget, noe hun mener skyldes en kompetansedrevet læreplan (Aase, 2019).

Den ovenfor nevnte LISA-studien viser også at 74 av totalt 86 ulike tekster som lærerne tar inn i litteraturundervisningen, er hentet fra elevenes lærebøker eller annet pedagogisk materiale laget for bruk i norskundervisningen (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Det funnet som overrasker forskerne mest, er at det ikke leses lengere tekster eller romaner som en del av undervisningen, hvis man ser bort fra selvvalgt litteratur. Ut fra dette funnet antyder forskerne at det kan virke som at elevene i liten grad får mulighet til å delta i et tolkningsfellesskap der en sammen leser mellom linjene og tolker litterære verk (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Forskerne håper at kjerneelementet «Tekst i kontekst» vil bidra til å utfordre denne tendensen, slik at elevene får flere felles opplevelser gjennom arbeid med komplekse hele verk (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Den litterære samtalen har sterke røtter i morsmålsfagene på ungdomstrinnet i flere land i Norden, og i Norge har dette vært en tradisjon i norskfaget siden M87 (Andersson-Bakken, 2015). I en artikkel fra 2015, er Emilia Andersson-Bakken opptatt av hvordan litterære samtaler utspiller seg i klasserommet. I studien undersøker hun hvordan lærerens spørsmål påvirker den litterære helklassesamtalen. Av de 29 spørsmålene læreren stiller i den analyserte samtalen, er 14 av dem spørsmål som sjekker elevenes forståelse av teksten. Kun to av dem er refleksjonsspørsmål, det vil si spørsmål som inviterer til resonnementer og refleksjoner over teksten (Andersson-Bakken, 2015). I tillegg diskuterer hun konsekvensen av at lærerens åpne spørsmål ikke alltid fungerer som åpne, fordi læreren er på jakt etter et bestemt svar. Hvis elevene jakter på hva læreren vil ha som svar, i stedet for å søke egne, vil det ha konsekvenser for samtalen. Avslutningsvis trekker Andersson-Bakken (2015) fram viktigheten av å stille spørsmål som åpner opp samtalen for elevrefleksjon, der elevene får mulighet til å bruke sine erfaringer inn i teksten. Det er vanskelig å vurdere egne litterære samtaler i retrospekt. Likevel er jeg redd det har vært noen likehetstrekk å finne i mine litterære samtaler med samtalen som ligger til grunn i Andersson-Bakkens (2015) studie. Selv om jeg elsker å utforske litteratur sammen med elevene, vet jeg også at jeg har behov for å sjekke elevenes forståelse av tekstene vi leser. Og selv om jeg stiller åpne spørsmål, er jeg også på jakt etter bestemte svar.



Jeg er i ferd med å bli mer bevisst på hvilke spørsmål jeg stiller i litterære samtaler, og på hvilke begrensninger både mine spørsmål og måten jeg følger opp elevsvarene kan ha for samtalen. Jeg erfarer at jeg i større grad enn tidligere lar elevenes stemme og initiativ gi retning for samtalene, og jeg ser at jeg beveger meg mot en mer elevsentrert tilnærming til undervisningen. Å lese litteratur med utgangspunkt i elevenes reaksjoner og spørsmål er givende og viktig. Ikke minst er dette viktig sett i lys av forskning som viser at andelen utforskende oppgaver i lærebøker har gått ned til tross for det utforskende fokuset i LK06 og LK20 (Andersson-Bakken & Bakken, 2022). I dette masterprosjektet utforsker jeg videre hva som skjer når elevene får et større ansvar for litteraturarbeidet i klasserommet gjennom lesningen av det klassiske verket «Vildanden». Hva skjer når elevene får «kare sjøl»?

## 1.2 Tidligere forskning

Det er flere forskere som har undersøkt hva som skjer når elevene får utforske tekster på egen hånd. Et fellestrekk for forskningen som videre presenteres, er at de alle tar elevene og den litteraturfaglige praksisen på alvor.

I en studie fra 2015, åpner Martin Blok Johansen for en diskusjon om hvilke tekster man kan tillate seg å presentere for barn i klasserommet (Johansen, 2015), og han utfordrer en idé om at elevene må møte litteratur som de kan kjenne seg igjen i. Gjennom en kvantitativ innholdsanalyse av utlånslistene fra tre ulike biblioteker i Aarhus, kom han fram til denne grovsorteringen av verk:

1. Tekster, der er tenkt som tekster for barn, og som bliver brugt i skolen.
2. Tekster, der ikke er tenkt som tekster for barn, men som bliver brugt i skolen.
3. Tekster, der ikke er tenkt som tekster for barn, og som ikke bliver brugt i skolen.

Johansens (2015) interesserer seg for tekster som tilhører den tredje kategorien, altså tekster som ikke er tenkt som tekster for barn og som ikke blir brukt i skolen, og i hvorfor slike tekster ikke trekkes inn i skolen. Denne interessen springer ut av hans observasjoner i en dansk 6. klasse, som i observasjonsperioden utelukkende arbeidet med tekster fra den første kategorien, tekster skrevet for barn og som blir brukt i skolen. Til tross for at utvalget av tekstene anses for å være kompleks barnelitteratur, observerer han at «der begynder at snige sig en vis træghed ind i børnenes læsninger» (Johansen, 2015. s. 11), noe han begrunner med at både tekstene og det didaktiske opplegget begynner å bli forutsigbart for elevene. Som en reaksjon på dette, noe som han selv beskriver som både litt tilfeldig og skjødesløst, utsetter

han elevene for Kafkas «Foran loven». I møte med denne teksten vekkes elevenes interesse til live igjen.

Aslaug F. Gourvennec har i sin doktorgradsavhandling studert møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis (Gourvennec, 2017). I sin første artikkel, *Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis* (Gourvennec et al., 2014) viser hun gjennom analyse av to litterære samtaler, der den ene samtalen utspiller seg mellom videregående elever og den andre samtalen mellom litteraturforskere, at deres samtaler har flere likehetstrekk. Samtidig skiller de seg vesentlig fra hverandre på enkelte områder.

Gourvennec oppsummerer det slik i sin avhandling:

Der elevene beveger seg mot en felles helhetsforståelse av diktet – så å si fra en forståelse av diktets deler mot en best mulig forankret forståelse av diktet som helhet – etablerte forskerne raskt ulike forståelser av helheten, før de prøver ut disse helhetsforståelsene i diktets deler. (Gourvennec, 2017, s. 95)

For å kunne forstå diktet, kan det synes som om de høytpresterende elevene i videregående skole har behov for å utforske ulike deler av teksten for å få en helhetsforståelse av den. Drivkraften synes å være å komme fram til en best mulig felles forståelse av den (Gourvennec, 2017, s. 100). Det er nærliggende å tenke at også ungdomsskoleelever har et tilsvarende behov når de utvikler sine litteraturfaglige praksiser. I avhandlingens siste artikkel, *Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole* (Gourvennec, 2016), viser gruppeintervjuer at elevene verdsetter arbeid med tekster som utfordrer dem over tid. Avslutningsvis tar hun, i likhet med Blok Johansen (2015), til orde for at elevstemmen og elevenes opplevelse av tekstene må tas på alvor. På den måten skapes et rom for utvikling innenfor det faglige fellesskapet.

I en annen doktorgradsavhandling, som blant annet er inspirert av Johansen (2015) og Gourvennec (2017), har Margrethe Sønneland (2019) undersøkt om elever tiltrekkes av fagspesifikke problemer. Gjennom tre casestudier har hun latt elever på ungdomstrinnet bryne seg på skjønnlitterære tekster som anses å være komplekse, selv for en dreven leser. Når elevene får bryne seg på en kompleks tekst, oppstår en spenning mellom det elevene kan og ikke kan få til på egen hånd, og dette spenningsforholdet knytter hun til Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen (Sønneland, 2019, s. 36). For at et slikt spenningsforhold skal oppstå, må oppgavene og problemene elevene arbeider med i klasserommet være vanskelige nok. Ved å velge en kompleks og vanskelig tekst, skapes den nødvendige spenningen for alle

elever (Sønneland, 2019). Sønneland formulerer studiens hovedfunn slik: «Når elevene møter krevende tekster på egenhånd, trekker deres hermeneutiske begjær dem inn i tekstene og de svarer på en faglig relevant og adekvat måte.» (Sønneland, 2019, s. 108). Elevene verdsetter å få prøve selv først. Avslutningsvis anmoder Sønneland til mer forskning som undersøker det didaktiske potensialet som kommer fram i hennes studie, og om studiens didaktiske innramming er gyldig i arbeid med andre norskfaglige problemer, som for eksempel det å lese lengre tekster (Sønneland, 2019, s. 119).

I de ovennevnte studiene har forskerne, i samråd med lærerne, valgt ut tekstene som ble brukt i undervisningen. I studien *Utforskende dialoger om to ungdomsromaner* fra 2020 har Åsmund Hennig valgt en annen tilnærming. Han er opptatt av elevenes leselyst, og at elevene må få velge litteratur selv. Med bakgrunn i teori og forskning, mener han det er belegg for å hevde at vi blir mer engasjerte lesere når vi leser tekster vi har valgt selv (Hennig, 2020). Elevene i Hennigs studie kunne velge mellom et relativt stort antall titler som trinnets fire norsklærere mente ville appellere til dem. Disse elevene samtaler altså om en mer eller mindre selvvalgt roman, og de er i tillegg vant til å innta ulike leseroller i samtalene. Hennig uttrykker at rollene tilfører den engasjerte lesingen konstruktiv støtte, som igjen fører til flere analytiske observasjoner. Slik også Gourvenec (2017) finner i den før nevnte studien, finner han at elevene har et behov for å komme til en form for enighet i samtalene, i tillegg til at samtalene også fører til en dypere forståelse av tematikken i romanene (Hennig, 2020).

Studiene jeg trekker fram i dette delkapittelet tilfører alle ulike perspektiver på litterære gruppesamtaler. Hennig (2020) argumenterer for at engasjement oppstår når vi selv velger tekster vi vil lese, og at samtalestøtte gjennom ulike leseroller gir samtalene en større analytisk karakter. Johansen (2015), Gourvenec (2017) og Sønneland (2019) viser i sine studier at arbeid med komplekse tekster og mulighet til å løse det faglige problemet i elevstyrte gruppesamtaler, også vekker engasjement. Disse er relevant for min studie, nettopp fordi jeg søker å bedre forstå hva som skjer når elevene får utforske det klassiske verket «Vildanden», først på egen hånd gjennom litterære gruppesamtaler, og deretter i det didaktiske mulighetsrommet som utspiller seg i etterkant av disse samtalene.

### 1.3 Forskningsprosjektet

Forskningen jeg omtaler i kapittel 1.2, viser at elever på ungdomstrinnet både verdsetter og utforsker litteratur på faglige og relevante måter i gruppesamtaler. I tillegg ligger det et stort

forbedringspotensial i å øke elevenes mulighet til å få dele tanker, utforske tekster sammen og aktivt forholde seg til det andre sier i et lengre tidsrom (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Mitt masterprosjekt søker å være et bidrag til forskning som undersøker hvilke didaktiske mulighetsrom som oppstår når elevene får utforske et helt litterært verk, der elevene og den litteraturfaglige praksisen tas på alvor. Kanskje kan en slik tilnærming til litteraturarbeidet i klasserommet sette de erfaringsbaserte og de analytiske tilnærmingene i dialog, slik Rødnes (2014) trekker fram som en utfordring i klasserommet?

Gjennom et felles klasseprosjekt, ønsker jeg å søke forståelse for følgende problemstilling:

*Hvordan utforsker en 10. klasse det klassiske litterære verket «Vildanden»?*

For å belyse problemstillingen søker jeg svar på to forskningsspørsmål:

*Hva karakteriserer elevenes ubesvarte spørsmål?*

*Hva kjennetegner en litterær helklassesamtale som tar utgangspunkt i elevenes ubesvarte spørsmål?*

For å finne svar på disse forskningsspørsmålene har jeg laget et undervisningsdesign forankret i hermeneutikk, litteraturteori, didaktikk og aktuell forskning. Empirien som ligger til grunn for å belyse det første forskningsspørsmålet, er spørsmål elevene fortsatt sitter igjen med etter litterære gruppesamtaler, inspirert av de presenterte studiene på gruppesamtaler. Spørsmålene ble samlet inn fortløpende etter at vi hadde lest de ulike aktene høyt i klassen, og etter at elevene hadde hatt litterære gruppesamtaler om de ulike aktene. Empirien som ligger til grunn for å belyse det andre forskningsspørsmålet, er et lydopptak av den aller siste helklassesamtalen som tar utgangspunkt i elevenes ubesvarte spørsmål.

I en periode på omtrent fem uker skulle 10. trinnselevne jeg er norsklærer for, altså lese og utforske det klassiske verket «Vildanden». I stedet for å lese og utforske dramaet tradisjonelt gjennom lærerstyrte litterære helklassesamtaler (jf. Andersson-Bakken, 2015), la jeg heller til rette for at elevene fikk utforske verket med utgangspunkt i *deres* lesning, både i litterære gruppesamtaler og i helklassesamtaler. Før oppstart av perioden hadde vi som klasse lyttet til et opptak fra en pilot jeg gjennomførte i september, der vi analyserte og utviklet en slags felles forståelse av hva som kjennetegner en god elevstyrt utforskende litterær gruppesamtale, og som vi videre brukte til å utvikle noen samtaleregler, også kjent som *ground rules* (Mercer & Littleton, 2007). Elevene i klassen er fra 8. trinn vant til å arbeide i basisgrupper, satt sammen av klassens kontaktlærere ut fra gitte kriterier, og det var derfor naturlig at

elevene arbeidet i basisgruppene sine i denne perioden. I klassen har vi sju basisgrupper, hvorav fem av gruppene består av fire elever og to av gruppene består av fem elever.

#### 1.4 Oppgavens struktur og inndeling

Masterprosjektet mitt er delt inn i seks kapitler. I kapittel 1 har jeg presentert studiens bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 gjør jeg rede for studiens teoretiske rammeverk som tar utgangspunkt i hermeneutikk, resepsjonsteori og litterære samtaler. I metodedelen i kapittel 3, gjør jeg rede for hvordan jeg har gått fram for å søke svar på studiens problemstilling. Underveis reflekterer jeg over studiens gyldighet, pålitelighet og etiske betraktninger. Videre følger kapittel 4 der jeg presenterer en analyse av empirien, først av elevenes ubesvarte spørsmål, etterfulgt av den aller siste helklassesamtalen. I kapittel 5 blir resultatene diskutert, og jeg peker på noen implikasjoner resultatene kan ha for videre praksis. I siste kapittel oppsummeres studien, og jeg reflekterer over hvorvidt resultatene gir svar på studiens problemstilling.

## 2 Teoretisk rammeverk

I denne studien søker jeg som nevnt å forstå hvordan elever på 10. trinn utforsker det klassiske verket «Vildanden» når elevene og den litteraturfaglige praksisen tas på alvor. Jeg er interessert i mulighetsrommet som åpner seg når de får utforske verket i elevstyrte tolkningsfellesskap, og jeg er spesielt interessert i spørsmålene de opplever at de ikke får svar på i gruppesamtalene, og på hvordan vi kan bruke disse spørsmålene til å bygge en videre forståelse i helklassesamtaler. I det videre vil jeg gjøre rede for studiens teoretiske rammeverk som tar utgangspunkt i hermeneutikk, resepsjonsteori og litterære samtaler.

### 2.1 Hermeneutikk – å bygge forståelse

Å bygge forståelse handler om å forstå helheten ut fra delen, og delen ut fra helheten (Gadamer, 2003, s. 33). Dette kaller Gadamer for den hermeneutiske regel. I Gourvenec (2017) sin studie, ser vi at litteraturforskerne går inn i samtalen om diktet *med* en forståelse, som de videre søker bevis for gjennom å utforske delene av teksten. Hos de høytpresterende elevene ser vi en annen tilnærming. Elevene har et behov for å snakke om delene, før de kommer til en forståelse av helheten. Uansett hvilken vei vi tar, fra helhet til del eller fra del til helhet, bygger vi vår forståelse i en hermeneutisk sirkel. Sirkelen symboliserer at forståelsen er i konstant bevegelse, fra helhet til del og tilbake til helheten (Gadamer, 2003, s. 33). Vårt liv består i stor grad av denne bevegelsen av stadig forsøke å forstå, å tolke og å forstå på en ny måte. Vår forståelse endrer seg i møte med noe nytt, og med nye erfaringer får vi en ny forståelseshorisont (Gustavsson, 2004). Dette innebærer at ens forståelse aldri er fullkommen og kan aldri komme tilbake til start. Selv om jeg har lest «Vildanden» flere ganger, kan jeg derfor ikke tenke at min forståelse er fullkommen, og jeg har selv erfart at forståelsen min endrer seg fra gang til gang. Gustavsson (2004) forklarer at forståelsen oppstår gjennom kontakt, kommunikasjon og dialog med andre ved hjelp av språket. Gjennom språket blir det mulig å føre samtaler, og ekte samtaler må styres av et felles ønske om å komme fram til en høyere grad av sannhet (Gustavsson, 2004). Sønneland (2019) uttrykker behovet for å skape mening, det å bygge forståelse, som et hermeneutisk begjær. Et begjær som i hennes studie ble vekket i søken på å forstå en kompleks tekst. Som lesere har vi et behov for å forstå, et behov for at delene faller sammen til en helhet. «At alle delene faller sammen til en helhet, er i hvert tilfelle kriteriet for at man har forstått riktig (Gadamer, 2003, s. 33). I klasserommet kan vi legge til rette for at elevenes hermeneutiske behov og begjær blir ivaretatt.

## 2.2 Resepsjonsteori – å lese skjønnlitteratur som litteraturfaglig praksis

Som nevnt innledningsvis har den erfaringsbaserte tilnærmingen til litteraturarbeidet et godt rotfeste i norsk skole (Rødnes, 2014). Selv om det finnes ulike retninger innenfor resepsjonsteorien, er det likevel noe de har til felles, og det er at leserens rolle og opplevelse står i et sterkt forhold til litteraturen. Gjennom resepsjonsteorien skapes det et bilde av at leseren får en medskapende rolle i møte med litteraturen, og i klasserommet innebærer det at det er elevenes opplevelse av hva som er relevant i teksten som legger føringene. Elevene må altså jakte på en egen forståelse, framfor å jakte på lærerens tolkning. I denne masterstudien er resepsjonsteoretikerne Wolfgang Iser, Louise M. Rosenblatt og Judith Langer spesielt interessante, noe jeg søker å belyse i dette delkapittelet.

Wolfgang Iser (1996) mener at tekstens ubestemthet er en betingelse for virkningen til skjønnlitteraturen, og det er leseprosessen som aktualiserer teksten og vekker teksten til live (Iser, 1996). Han forklarer at gjennom leseprosessen skaper vi, ved hjelp av vår forestillingsevne, en slags skjematisk av bilder, som både utfolder seg og som kolliderer. Gjennom disse bildene utledes det et slags gjennomsnitt, en forståelse. Når de skjematisk bildene kolliderer med hverandre, oppstår det «en tom plass» (s. 110), og det er i disse tomme plassene at det finnes et mulighetsrom for teksttolkning. «Først med de tomme plasser får leseren del i fullbyrdelsen av værket og i konstruksjonen av begivenhedernes mening» (s. 112). Bo Steffensen (2005) uttrykker denne prosessen som en slags utfylling, der «forskellige utfyllinger skaper forskjellige nye tomme plasser der igjen skaper forskjellige nye utfyllinger» (Steffensen, 2005, s. 87). Teksten appellerer til oss når vi som lesere får mulighet til å fylle tekstens tomme plasser. På den måten inviterer skjønnlitteraturen leseren til å være medskapende, og lesingen av skjønnlitteratur kan ses på som både en estetisk og kreativ prosess. Av den grunn vi har klassikere, ifølge Steffensen (2005), nettopp fordi tekstene er så godt laget «at de kan bringes til at betyde flere ting end deres afsender forestillede sig, og dog alligevel stadig være de samme tekster» (s. 87). Det er forholdet som oppstår mellom tekst og leser som utløser denne magien.

Innenfor resepsjonsteorien har Louise M. Rosenblatts teorier stor innflytelse både hos litteraturforskere og lærere, og gjennom dette sitatet løfter hun fram hvordan vi leser og skaper bilder med utgangspunkt i vår egen forståelseshorisont:

Det finns inget som heter en allmän läsare eller ett allmänt litterärt verk; det finns bara de potentiella miljonerna enskilda läsare av de potentiella miljonerna enskilda litterärer

verk. En roman eller en dikt eller et skådespel förblir bara bläckfläckar på papper tills en läsare förvandlar dem till en rad meningsfulla symboler. (Rosenblatt, 2002, s. 35)

I sitatet viser Rosenblatt (2002) at teksten og leseren er gjensidig avhengig av hverandre. I skolen blir det lærerens ansvar å legge til rette for meningsfulle møter, eller transaksjoner, mellom hver enkelt leser og tekst, slik at teksten ikke bare forblir blekkflekker på papir. I skolen kan høytlesing av tekst kan være en måte å legge til rette for et slikt meningsfullt møte. I en masterstudie på høytlesning i ungdomsskolen (Haugerøy & Sørfohn, 2022) fant forskerne at mange elever har positive opplevelser av å ha blitt lest høyt for i barndommen, og at elevene uttrykker et ønske om at det brukes tid på høytlesning i klasserommet. Å lese er en kompleks handling, også for ungdomsskoleelever som for lengst har knekt lesekode. Ved å få lest teksten høyt kan elevene oppleve å ha mer overskudd til å nyte og å ta del i det litterære verket, slik at blekkflekkene forvandles til meningsfulle møter med tekst.

Rosenblatt (2002) definerer litteraturlesing som en utforsknings- og oppdagelsesreise, noe som gjenspeiler seg i «Litterature as Exploration», tittelen til hennes bok først utgitt i 1935. At elever verdsetter å få utforske og oppdage tekster i et fellesskap, også tekster som vanligvis ikke har en plass i klasserommet, har vi sett i forskningen referert til innledningsvis (jf. Johansen, 2015; Sønneland, 2019). Hvis en som lærer tar utgangspunkt i elevenes reaksjoner og opplevelser av teksten, kommer læreren i posisjon til å knytte disse reaksjonene til selve teksten, til det litterære verkets sanselige, tekniske og formelle sider (Rosenblatt, 2002, s. 55). Dette begrunner hun med at om man er personlig engasjert i en tekst, vil det føre til at man er mer mottakelig for å undersøke verkets form, innhold og kontekst, noe Hennig (2020) også løfter frem i sin studie. Det blir naturlig å søke begrunnelser for sine reaksjoner, ikke bare med utgangspunkt i eget liv og egne erfaringer, men også i selve teksten. Vi må altså legge til rette for at elevene får prøve å sette ord på sine tanker og meninger, og til å stille spørsmål knyttet til teksten de leser. Går man for eksempel rett på en analytisk tilnærming til teksten, eller hvis læreren fremstår som en slags ekspertleser, mister vi denne muligheten, og samtalen reduserer til en teknikk (Aase, 2005). Ved å la elevene få lese, utforske, oppleve og erfare litteraturen, noe vi kjenner igjen i den erfaringsbaserte tilnærmingen, kan en tenke at det skapes en slags bro til den analytiske tilnærmingen til litteraturarbeidet.

Med en sterk kobling mellom leser og tekst slik vi ser i Rosenblatts transaksjonsteori, kan det føre til at vi lærere velger bort tekster vi antar ikke vil treffe i klasserommet. Der Rosenblatt er opptatt av å skille mellom estetisk og efferent lesing, og der målet med den estetiske lesingen på sett og vis er nytelse, knytter også Sønneland (2019) estetikk til det iboende



ønsket vi mennesker har for å skape mening, til å finne ut av ting, til å løse problemer. Lar man elever møte komplekse tekster, ser man i nyere forskning at elevene også verdsetter et slik arbeid, og at de anser teksten som et faglig problem. I arbeidet med å forstå teksten, opplever de at de utforsker og arbeider på fagets premisser (jf. Gourvenec, 2017; Johansen, 2015; Sønneland, 2019).

Judith Langer (2017) bygger videre på Rosenblatt (2002) i sin utvidede forståelse av hvordan en leser skaper mening i møte med tekster. Når vi leser litteratur, bygger vi vår forståelse gjennom å se og se for oss, og slik bygger vi det Langer kaller *föreställningvärld* (eng. *envisionment*) (Langer, 2017, s. 27). I en norskdidaktisk kontekst brukes gjerne begrepet *forestillinger* (Skaftun & Michelsen, 2017, 198). Langer (2017) forklarer at et individs forestillinger er like unike som individet selv, og er i konstant endring slik vi som individer er. Dette kjenner vi igjen fra hermeneutikken (jf. Gadamer, 2003). Forestillingene vi får mens vi leser, oppstår med utgangspunkt i «ens personliga och kulturella erfarenheter, ens relasjon till den pågående upplevelsen, vad man vet, hur man känner sig och vad man är ute efter» (Langer, 2017, s. 27), og derfor er våre forestillinger i stadig endring. Denne prosessen beskriver Langer som en *interaksjon* mellom leser og tekst. Hos Rosenblatt (2002) kjenner vi igjen dette som *transaksjon*.

Langer (2017) har identifisert fem faser leseren posisjonerer seg i når han bygger sine forestillinger. Fasene beskriver interaksjonen som oppstår mellom leser og tekst, og de oppstår derfor på ingen måte lineært. Jeg har valgt å konsentrere beskrivelsen til de fire første fasene, og jeg beskriver dem i lys av å lese et dramastykke i klasserommet.

### **Fase 1: Utenfor på vei inn**

I denne fasen er vi på jakt etter ledetråder for å få en idé om hva teksten vi skal lese handler om (Langer, 2017, s. 37). I klasserommet gjenkjenner vi dette gjerne som en *førlesefase*, der formålet er å forberede oss på hva vi har i vente. I denne fasen er det nærliggende å undersøke tekstens form, og når vi leser et drama, kan vi for eksempel utforske stykkets tittel, inndeling, bokomslag, persongalleri, forfatter og tiden teksten er skrevet i. Det kan være interessant å undre seg over hvordan stykkets fabel vil utspille seg over antall akter. Interessant kan det også være å undre seg over hvordan tekstens form, med bruk av replikker og sceneanvisninger, påvirker lesingen vår, og hvorvidt vi har erfaringer fra tidligere lesninger og arbeidsmåter som vi tror kan være ekstra relevante i møte med en slik tekst. I starten av lesingen skapes våre første forestillinger, der vi prøver å få tak på karakterene, handlingen,

miljøet, situasjonen og hvordan de forholder seg til hverandre (Langer, 2017, s. 38). Selv om dette er en fase som ofte benyttes i vårt begynnende arbeid med en tekst, understreker Langer at den ikke bare brukes innledningsvis. Med en gang man «mister tråden», for eksempel i møte med ukjente ord, i overgangen fra en akt til en annen, eller ved overraskende vendinger i teksten, rekonstruerer vi forestillingen vår (s. 38).

### **Fase 2: Innenfor på vei gjennom**

Langer (2017) oppsummerer denne fasen som fasen der vi fordypet våre forestillinger (s. 43). Når vi leser, bruker vi all vår kunnskap om teksten, om oss selv, om livet og verden, for å utvikle idéer og for å sette tankene våre i sving (s. 39). Vi tar i bruk ny informasjon fra teksten, vi legger til, trekker fra og kobler sammen til nye forestillinger, i vårt forsøk på å forstå hva teksten handler om. Vi veksler altså mellom tekstens del og helhet, og mellom helhet og del, slik vi kjenner det igjen i Gadammers (2003) hermeneutiske sirkel. I denne fasen stiller vi ofte spørsmål ved motiver, følelser, årsaker, relasjoner og betydninger (s. 39), og vi fordypet våre forestillinger ved å utforske og teste dem. I skjønnlitteraturen møter vi for eksempel karakterer som i første omgang virker å være både rause og sympatiske, og etter hvert som handlingen skrider fram, får vi ny informasjon som gjør at vårt førsteinntrykk endres.

### **Fase 3: Ut igjen for å revurdere det man vet**

Der de to første fasene har som hensikt å skape mening i det vi leser gjennom å stadig utvikle våre forestillinger, og der vi på sett og vis leser innenfra og utover med utgangspunkt i oss selv og det vi vet, er det motsatt i denne fasen. Her bruker vi våre forestillinger til å øke vår egen kunnskap og erfaring (Langer, 2017, s.40), fordi vi begynner å reflektere over hva forestillingene har å bety for egne liv. I «Vildanden» møter vi for eksempel karakteren Grosserer Werle i første akt. Hvis en elev har en god farsfigur i livet sitt, vil eleven kanskje tenke at en mann som hjelper en gammel venns sønn med både utdanning og ekteskap, gjør det fordi han rett og slett er en kjernekar. Etter hvert oppdager eleven at Grosserer Werle kanskje har andre motiver for handlingen sin, og på den måten vil han måtte revurdere det han vet om en farsfigur. Og det er kanskje her den største margien med litteratur ligger, nemlig når litteraturen berører egne liv. Her skapes det altså en veksling mellom fiksjon og virkelighet, der «föreställningsvärlden upplyser (och påverkar) livet, och livet upplyser (och påverkar) föreställningsvärlden» (s. 40). Ifølge Langer opptrer ikke denne fasen like ofte som

de to andre fasene. All litteratur har ikke denne effekten på oss, og det er ikke alltid at vår litterære erfaring er tilstrekkelig i møte med en tekst som har et slikt potensial.

#### **Fase 4: Ut igjen for å objektivere den nye erfaringen**

Denne fasen kan forklares ved at vi tar et slags metaperspektiv på teksten og lesingen av den, fordi vi går ut av forestillingsverdenen vi har skapt oss, og reflekterer over den. Vi prøver å se på vår leseopplevelse, vår forståelse og selve teksten på en objektiv måte. Vi reflekterer over hva alt betyr. «Det är i den här fasen som vi kan fokusera på författarens handverk, på textens struktur och på litterära element och anspengingar» (s. 41). I denne fasen er det derfor naturlig å innta et analytisk og kritisk blikk: Vi sammenligner teksten med andre tekster vi har lest, vi ser nærmere på karakterenes bakgrunn og livssituasjoner, og vi undrer oss over deres relasjoner og formål. Når vi inntar et analytisk og kritisk blikk, kan det gjøres fra ulike perspektiv. I skolen tar vi ofte utgangspunkt i noe i teksten for å begrunne og forklare vår oppfatning av tekstens betydning, og vi kan ta utgangspunkt i litterære epoker for å se hvordan dette verket plasserer seg sin samtid. Eksistensielle spørsmål kan også være et utgangspunkt for et analytisk og kritisk blikk, spesielt i norsk skole der resepsjonsteorien står sterkt. I lesningen av «Vildanden» kan elevene stille seg spørsmål som: Hvis jeg var Hedvig, hadde jeg ønsket at foreldrene mine hadde fortalt meg at jeg var i ferd med å bli blind, eller ville jeg ha levd lykkelig uvitende? Hva hadde jeg hatt behov for i en tenkt situasjon der en godt skjult familiehemmelighet hadde kommet for en dag? Hva hadde skjedd hvis mitt trygge fundament plutselig hadde blitt revet bort fra meg?

Gjennom å få en innsikt i hvordan lesere skaper forestillinger, altså skaper forståelse av tekster, noe Langer (2019) likestiller med å tolke, vil det hjelpe oss lærere å veilede elevene i dette arbeidet. Vi kan bruke denne innsikten til å velge aktiviteter som får elevene til å bevege seg mellom ulike faser, og ikke minst hjelper det oss til å starte en dialog med elevene med utgangspunkt i de forestillingene de har dannet om en tekst.

### **2.3 Litterære samtaler**

Laila Aase (2005) definerer litterære samtaler som en kollektiv virksomhet vi bruker i litteraturundervisningen i klasserommet (Aase, 2005, s. 106). De litterære samtalene uttrykker leseerfaringer, og vi tar utgangspunkt i disse erfaringene når vi undersøker litteraturen. Ifølge Aase (2005) fungerer den litterære samtalen på sitt beste når vi må stoppe opp og tenke over det vi har lest, og når vi får møte andres perspektiver på det vi leser. Det er fordi det kanskje tilbyr noe annet enn det vi har tenkt selv (s. 106). På den måten blir samtalen både

utforskende og undersøkende, og elevene erfarer at tekster kan leses på flere måter. Hun trekker fram klasserommet som en tolkningsarena, der ulike tolkninger og forståelser kan møtes i et tolkningsfellesskap (s. 107). «Hovedtanken er at læring skjer i interaksjon og kommunikasjon med andre i språklig samhandling» (Aase, 2005, s. 107), noe vi kjenner igjen fra sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978).

De litterære samtaler bør være utforskende i seg selv, og vi må legge til rette for at elevene våger å dele sine forestillinger og tanker om det de leser. Her må vi som lærere trå varsomt slik at elevene får en reell mulighet til å utforske sin egen og andres lesning. Aase sammenligner den litterære samtalen med et spill som ikke har en rett løsning. «Den utforskende og undersøkjende karakteren til litterære samtaler blir med andre ord viktig å fastholde for at deltakerne skal kunne finne ein plass for seg sjølv i spelet» (Aase, 2005, s. 111). Når vi ser på hva som foregår i litteraturundervisningen gjennom LISA-studien, kan det virke som at den litterære samtals utforskende og undersøkende karakter ikke vektlegges like tungt lenger i skolen, fordi lærerne henvender seg til elevene som forfattere, og ikke som lesere av skjønnlitteratur (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Det kan synes som at det ikke lenger er leseerfaringen som danner utgangspunktet for utforskningen av teksten.

I min studie brukes den litterære samtalen som en metode for å oppnå en dypere forståelse av dramateksten vi leser gjennom å få hjelp til å oppdage noe vi selv ikke har sett eller forstått (Skarðhamar, 2018, s. 74). Som nevnt har litterære samtaler vært tradisjon i norskfaget siden M87 (Andersson-Bakken, 2015), og vi ser at samtaler om litteratur vektlegges allerede i læreplanens kompetansemål for 2. trinn der det står at elevene skal samtale om skjønnlitteratur (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Den litterære samtalen utvikles i takt med årstrinnene gjennom at kravene til samtale, analyse og refleksjon økes. På 10. trinn skal elevene kunne «reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler», de skal kunne «sammenligne og tolke tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid», og de skal være i stand til å «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Å ha ekte samtaler om litteratur, som gir både elever og lærere økt innsikt i teksten, er utfordrende (Aase, 2005, s. 117). Anne-Kari Skarðhamar (2018) hevder at en meningsfull og læringsfremmende samtale om tekst, fordrer at læreren både forbereder og strukturerer samtalen (Skarðhamar, 2018, s. 78). En slik samtale bør inneholde et startpunkt, en analytisk komponent og en aktualiseringskomponent, og hun uttrykker en bekymring for at analysestrukturen forsvinner dersom elevene selv styrer samtalen (s. 79). For å vekke

elevenes engasjement anbefaler hun å la elevene ta utgangspunkt i sin egen leseopplevelse, slik at båndet mellom tekst og leser ivaretas. Dette kjenner vi igjen fra resepsjonsteorien. Elevene må ledes tilbake igjen i teksten gjennom å stille spørsmål som hun kaller *identifikasjonsspørsmål* (s. 82). For at samtalen skal få en større analytisk karakter, hevder hun at elevene må føres videre inn på tekstens innhold og form gjennom å stille *refleksjonsspørsmål*. De utgjør hovedfasen av analysesamtalen (s. 82). Refleksjonsspørsmålene har til hensikt å få elevene til å reflektere og resonnere over det som finnes i teksten, og knytte dette til egen opplevelse. På den måten rettes elevenes oppmerksomhet mot teksten, og det blir et mål i seg selv å lese oppmerksomt, eller å lese med lupe som Skarðhamar også kaller det (Skarðhamar, 2018, s. 74). For å balansere samtalen slik at den ikke virker ekskluderende for elever som hun omtaler som mindre raske tenkere i klassen, anbefaler hun å aktivisere alle gjennom å stille *observasjons-/hukommelsesspørsmål* (s. 83). Den siste spørsmålstypen kaller hun *overførings-/aktualiseringsspørsmål* (s. 83). Det er spørsmål som har som hensikt å skape en kobling mellom fiksjon og virkelighet.

#### 2.4 Det dialogiske og det monologiske klasserommet

Et mye omtalt samtalemønster vi ser i klasserommet, er IRE-mønsteret som oppstår i dialogen mellom lærer og elev (Andersson-Bakken, 2015; Mehan, 1979; Mercer, 1995; Sinclair & Coulthard, 1975). Det kjennetegnes ved at læreren stiller et spørsmål som eleven svarer på, etterfulgt av lærerens evaluering av svaret. Et eksempel fra lesingen av «Vildanden» kan være:

**Initiering av lærer:** Hvor foregår handlingen i første akt?

**Respons fra elev:** Hjemme hos grosserer Werle.

**Evaluering fra lærer:** Det stemmer. Bra!

Dette mønsteret ligner ikke en ekte samtale, mye fordi læreren ofte er ute etter et bestemt svar, og det innbyr derfor ikke til utforskning. Konsekvensen av et slikt mønster kan være at det er læreren som snakker mest, ikke elevene, og det er nettopp derfor helklassesamtalen kritiseres. I klasserommet ligner dette mer på en lærermonolog, framfor en samtale mellom likeverdige parter (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 75).

Som tidligere nevnt retter Emilia Andersson-Bakken (2015) blikket på den litterære helklassesamtalen. Den analyserte samtalen utspiller seg på mange måter slik vi kan kjenne det igjen fra klasseromsforskningen henvist til innledningsvis i dette delkapittelet. I analysen av den aktuelle samtalen, har hun brukt Skarðhamars fire spørsmålstyper som jeg gjorde rede

for i kapittel 2.3. Læreren stiller mange spørsmål og elevene svarer, noen ganger i munnen på hverandre, og det er ofte elevene som svarer først som får ordet, noe som resulterer i at det ofte er de samme elevene som svarer. Til tross for at 14 av de 29 spørsmålene læreren stiller er av typen observasjons-/hukommelsesspørsmål, noe Skarðhamar anbefaler for å inkludere flere elever i samtalen, kan det se ut til at det ikke har en virkning i den analyserte samtalen. Analysen viser også at jo tettere opp til teksten spørsmålene ligger, jo mer lukka blir lærerens spørsmål. Det kan virke som om læreren er på jakt etter svar som samsvarer med egen tolkning. I tillegg viser det seg at bare 2 av 29 spørsmål identifiseres som refleksjonsspørsmål. Med det som utgangspunkt, stiller Andersson-Bakken (2015) spørsmålstegn ved om den analyserte samtalen i det hele tatt kan betegnes som en litterær samtale, da hele poenget med en litterær samtale er å la elevene sette ord på egne reaksjoner og tanker om teksten.

I artikkelen «Dialogic teaching. Rethinking language use during literature discussions» prøver Alina Reznitskaya (2012) å synliggjøre forskjellene mellom en dialogisk og monologisk klasseromssamtale. Reznitskaya (2012) støtter seg på Alexander (2008), Galton (2007) og Nystrand (1997) når hun hevder at en samtale som baserer seg på kontrollspørsmål og spørsmål læreren allerede vet svaret på, viser seg å svekke både elevenes engasjement og læring. Dette er det som kjennetegner monologiske klasserom, der det er læreren som innehar svarene og den «riktige» forståelsen av teksten. Et slikt klasserommet kjenner vi igjen fra et behavioristisk læringssyn, der det er læreren som doserer ut sin kunnskap til elevene og fremstår som en slags ekspertleser. Det kan kanskje være noe av årsaken til at en høy andel av observasjons-/hukommelsesspørsmål ikke ser ut til å øke andelen av elever som deltar i den litterære helklassesamtalen Andersson-Bakken (2015) analyserte. Det kan også være en av årsakene til tregheten Johansen (2015) observerte hos elevene i sine klasseromsundersøkelser. Målet med et dialogisk klasserom er å løfte tankene våre til et høyere kognitivt nivå, noe som vi kjenner igjen fra hermeneutikken (Gadamer, 2003) og sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978). For å få til det er vi nødt til å bruke språket til å dele tankene våre i tolkningsfellesskapet. Elevene får utforske teksten, i stedet for å lure på hva som er det riktige svaret på spørsmål læreren stiller. På den måten unngår vi et klasserom der elevene utforsker lærerens lesning. I stedet får vi klasserom der vi kollektivt formulerer, forsvare og gransker hverandres synspunkter, forhandler og konstruerer ny forståelse (Reznitskaya, 2012).

Oppsummert kan vi si at IRE-mønsteret kan ødelegge for den litterære samtalsens utforskende karakter. Å tenke seg et klasserom uten innslag av IRE-samtaler, er vanskelig og heller ikke

hensikten. I en helklassesamtale kan kvaliteten økes ved at læreren veksler mellom å stille åpne og lukka spørsmål, og spørsmål som åpner opp for refleksjon. Lærerens respons på elevenes bidrag vil i så måte ha en avgjørende effekt på kvaliteten på samtalen. Er lærerens responser først og fremst bekræftende, begrenser det samtalen, slik vi kan kjenne det igjen i studien til Andersson-Bakken (2015). Ber læreren elevene for eksempel om å prøve å omformulere seg, begrunne tankene sine og å utdype dem, vil det øke kvaliteten på samtalen.

### 3 Metode

I første del av metodekapittelet redegjør jeg for studiens forankring i kvalitativ metode. Fordi jeg utforsker nye handlingsalternativer i egen praksis, knytter jeg den også til aksjonsforskning. Videre redegjør jeg for utvalg av informanter og undervisningsdesign, før jeg begrunner hvorfor og hvordan jeg har innhentet empiri. Deretter gjør jeg rede for de analytiske tilnærmingene jeg har brukt for å finne svar i empirien. Underveis i delkapitlene reflekterer over valg jeg har tatt for å ivareta informantene og studiens gyldighet og pålitelighet. Til slutt formidler jeg min tolkning av «Vildanden», slik at det blir synlig hvilken forståelse jeg tok med meg i møte med elevenes utforsking av det klassiske verket.

#### 3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at en innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Hensikten med kvalitativ forskning er å beskrive, forstå og finne mening i hva mennesker gjør i en gitt situasjon, og i denne studien er det mulighetsrommet som åpner seg når elever på 10. trinn får utforske det klassiske verket «Vildanden» av Henrik Ibsen som studeres.

Jeg plasserer denne studien og måten jeg søker kunnskap om virkeligheten på innenfor det vitenskapsteoretiske ståstedet konstruktivismen. En konstruktivistisk tilnærming legger til grunn at den som studerer ikke kan skille mellom det som studeres og seg selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Det jeg kan si noe om, er hvordan jeg oppfatter det jeg studerer. Min forståelse av virkeligheten - vil være en *oppfatning* av virkeligheten, og ikke virkeligheten i seg selv. Dette innebærer at kunnskap er i stadig endring og utvikling, og det er vi mennesker og konteksten vi lever i som er med på å konstruere sannheten, noe vi også kan kjenne igjen i Gadamer's hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2003).

I søken etter å forstå hvordan elever på 10. trinn utforsker «Vildanden», designet jeg en enkelcasestudie. Jeg gikk inn i en enkelt klasse for å forstå hvordan akkurat disse elevene handler, hvordan de tenker, og hvordan de skaper kunnskap i samhandling med hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). For å kunne besvare problemstillingen ble det sentralt at undervisningsdesignet hadde en elevsentrert tilnærming forankret i hermeneutikk, litteraturteori og didaktikk, der elevenes utforsking og søken etter forståelse skulle være i forgrunnen. Studiens forskningsspørsmål har utviklet seg etter hvert som jeg har samlet inn empiri, noe som er i tråd med den konstruktivistiske tenkemåten. I det første forskningsspørsmålet søker jeg bedre å forstå hva som kjennetegner elevenes ubesvarte spørsmål, altså spørsmål de fortsatt sitter igjen med etter å ha gjennomført litterære



gruppesamtaler. Gjennom mitt andre forskningsspørsmål søker jeg bedre å forstå hva som kjennetegner den aller siste litterære helklassesamtalen, der vi i likhet med de andre helklassesamtalene, utforsket elevenes ubesvarte spørsmål. Maxwell (2009) kaller et forskningsdesign, der forskningsdesignets bestanddeler som mål, problemstilling, metode, teori og tidligere forskning, «snakker» sammen på denne måten, «an interactive model of research design» (Maxwell, 2009, 216-219). Studiens helhet henger sammen med delene, og delene henger sammen med helheten.

### 3.2 En inngripen i egen praksis

Studien innehar også trekk fra intervensjonsforskning fordi jeg gjør en inngripen i praksisfeltet. Anne Kristine Øgreid (2021) beskriver intervensjonsbegrepet gjennom fire kvalitative forskningsdesign, som alle er mye brukt innenfor forskning i skolen: aksjonsforskning, aksjonslæring, pedagogisk designforskning og Learning Study (Øgreid, 2021, s. 233). Slik jeg ser det, har ikke denne studien en klar plassering. Den faller et sted mellom aksjonsforskning og aksjonslæring, og det er beskrivelsen av den ytre aktiviteten og forholdet mellom forsker og lærer som gjør denne studien vanskelig å plassere. Når det kommer til studiens ytre struktur, hører studien inn under aksjonsforskning fordi den ligger tett opp til det vi kjenner som kvalitativ forskningsdesign. Når det kommer til forholdet mellom forsker og lærer, hører denne studien inn under aksjonslæring, fordi det er jeg som lærer som observerer og reflekterer over egen praksis. Jeg er lærer og forsker på en gang.

Gjennom de to foregående årene på lærerspesialiststudiet i norsk med vekt på lesing og skriving har jeg ikke bare forstått at det finnes rom for forbedring i min rolle som lærer, men jeg har også forstått hvor dette rommet finnes. I løpet av studiet har jeg blitt presentert for teori og forskning, og jeg har blitt utfordret til «å utforske nye handlingsalternativer i egen praksis gjennom å omsette teoretisk kunnskap til praktisk undervisning» slik det sto beskrevet i læringsutbyttebeskrivelsen for emnet. Å endre egen praksis er en tidkrevende prosess, og denne studien kan ses på som en del av den prosessen. Sist jeg leste «Vildanden» med en 10. klasse var i 1. termin i 2017. Den gang leste vi Ibsen-dramaet på et «tradisjonelt» vis (jf. Andersson-Bakken, 2015). Vi fordelte roller og leste oss gjennom stykket med både planlagte og uplanlagte lesestopp underveis som utgangspunkt for helklassesamtale. Jeg har ikke noe særlig til empiri fra den tiden, annet enn merknader i stykket og dokumenter med spørsmål som kunne være aktuelle å stille i helklassesamtale. Selv om jeg husker engasjerte elever også den gang, er jeg redd for at elevene utforsket *min* forståelse av stykket, i stedet for å utforske

sin egen. Kombinasjonen av tidligere erfaringer og ny innsikt har ført til at jeg vil utforske nye handlingsalternativer, og kan derfor betraktes som studiens utgangspunkt.

### 3.3 Utvalg

Fordi jeg underviser i norsk i en klasse på 10. trinn dette skoleåret, og fordi jeg i denne studien ønsker å undersøke hvordan elever utforsker et helt verk, ble det nærmest praktisk umulig å ikke velge egen klasse for å gjennomføre studien. I metodelitteraturen kjenner vi igjen dette som et bekvemmelighetsutvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). Utvalget av informanter består derfor av 30 elever som jeg, med noen unntak, har vært norsklærer for siden oppstarten på ungdomsskolen. Klassen har en overvekt av elever som bruker andre språk enn norsk utenfor skolen. På nasjonale prøver i lesing på 9. trinn lå klassen noe over landsgjennomsnittet, med elever fordelt over de fem nivåene. Klassens lærere beskriver dem som ująlete, positive, samarbeidsvillige og smått urolige. På grunn av at undervisningsperioden var lagt tett opp mot jul med høyt smittetrykk av ulike virus, var det gjennomgående høyt fravær i timene. Vi var aldri fulltallig klasse i noen av undervisningstimene.

Allerede under oppstarten av skoleåret ble elevene informert om at jeg også dette året skulle være student, slik som i de to foregående årene. Dette gjorde jeg fordi masterstudiet innebærer at jeg er på fire studiesamlinger i løpet av skoleåret, noe som krever vikarbruk i de timene jeg er borte. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble delt med elever og foresatte i november 2022, både som «ranselspost» og gjennom en digital skolemeldingstjeneste (se vedlegg 1). Det var viktig for meg å informere om studiens formål og at studien var forankret i læreplanen. Ettersom jeg er elevenes norsklærer, la jeg ekstra vekt på at deltakelsen var frivillig, og at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Jeg understreket også at det ikke ville ha noen negative konsekvenser for dem hvis de valgte å ikke delta i studien. Både elever og foresatte fikk mulighet til å stille spørsmål til studien før de eventuelt samtykket. Med det som inngang til studien var jeg klar over at jeg muligens ikke ville få lydopptak av samtlige gruppesamtaler, og muligens ikke av en eneste helklassesamtale. Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 3.5.3.

### 3.4 Undervisningsdesignet

I forkant av lesingen av dramateksten «Vildanden» gjennomførte jeg en pilot i september i 2022. I piloten fikk elevene utforske novellen «Att döda ett barn» av Stig Dagerman på egen hånd i sine basisgrupper. Én av gruppene meldte seg frivillig til å ta lydopptak av gruppesamtalen, og de fikk tildelt et ledig grupperom. For å få en umiddelbar innsikt i

samtalene ba jeg gruppene om å oppsummere samtalene de hadde hatt ved å formulere spørsmål som skulle belyse hva de hadde snakket om i en Padlet. Elevene opplevde det som en kunstig aktivitet, for hvis hensikten var å oppsummere samtalene de hadde hatt, kunne de like gjerne ha skrevet et referat. Fra lærerens perspektiv innså jeg at spørsmålene ikke ville hjelpe dem i en videre utforskning av novellen. De ga ikke annet enn et uklart bilde på hva elevene hadde snakket om i de ulike gruppene. For å skape en slags bro til det videre arbeidet med novellen måtte jeg derfor justere planen min, og det var her idéen til mitt første forskningsspørsmål ble til. I den påfølgende timen fikk elevene anledning til å svare på spørsmålet: «Hvilke ubesvarte spørsmål sitter du igjen med etter den utforskende samtalen om *Att döda ett barn?*» i en ny Padlet.

Da vi nærmet oss oppstarten av lesingen av «Vildanden», fikk jeg tillatelse fra gruppen som hadde tatt lydopptak, til å spille av den om lag 20 minutter lange litterære gruppesamtale for klassen. Videre ba jeg klassen om innspill på spørsmålene: «Hva var bra med samtalen?», «Hvorfor var det bra?», «Hva kunne vært bedre?» og «Hvordan?», og vi utarbeidet noen kjennetegn på en magisk litterær gruppesamtale (se vedlegg 2). Ordet *magisk* oppsto i etterkant av å ha hørt på lydopptaket sammen med klassen. Gjennom kjennetegnene fikk elevene råd om hvordan de kan delta i samtalen, hvordan de kan søke svar på spørsmål de har, hvordan de kan lytte til hverandre og til slutt hvordan de kan ordlegge seg for å invitere til deltakelse på gruppa.

Empirien som ligger til grunn for denne studien, ble innhentet over en periode på omtrent fem skoleuker. Norsktime er fordelt over tre timer à 60 minutter mandag, tirsdag og onsdag. I mandagstimen er klassen delt. I tillegg har vi det vi på vår skole kaller for tema- og prosjektdager på fredager, og det inngår én fredag i denne femukersperioden. Lesingen ble derfor fordelt slik at vi på mandag startet lesingen av en akt, og elevene meldte seg frivillig til å lese de ulike rollene høyt i klasserommet. Samtlige elever ble oppfordret til å lese med blyant i hånden, slik at de kunne markere og notere ned sine reaksjoner underveis i lesingen. På tirsdag fullførte vi lesingen av akten etter samme modell som på mandag. Deretter gjennomførte vi litterære gruppesamtaler med støtte i klassens beskrivelser av kjennetegn på magiske gruppesamtaler visualisert på skjerm. Vi avrundet timen med at elevene skrev inn sine «ubesvarte spørsmål» til akten i en Padlet. På onsdag hadde vi helklassesamtale med utgangspunkt i elevenes ubesvarte spørsmål. Se vedlegg 3 for en nærmere beskrivelse av undervisningsdesignet.

Fordi det var elevenes utforsking av teksten jeg var på jakt etter, og fordi jeg ikke ville «ødelegge spillet» for dem (jf. Aase, 2005), ble det vesentlig at jeg først og fremst fungerte som en tilrettelegger i min rolle som lærer og forsker. Mens elevene gjennomførte litterære gruppesamtaler, brukte jeg tiden til å ta feltnotater, og jeg tok ikke kontakt med gruppene hvis de ikke henvendte seg direkte til meg. I samtale med elevene prøvde jeg hele tiden å hjelpe elevene til å «kare sjøl», framfor å tilby mine egne svar. Slik fikk elevene en reell mulighet til å utforske sin egen tolkning av verket, i stedet for å jakte på min. Som forberedelse til helklassesamtalene lyttet jeg gjennom lydklippene av gruppesamtalene. Dette gjorde jeg for å få innsikt i hva de ulike gruppene hadde snakket om, og på den måten i større grad kunne trekke inn og overlate ordet til elevene i helklassesamtalen. I helklassesamtalene la jeg opp til at elevene selv måtte ta initiativ og markere om de ville ha ordet, noe jeg anså som nødvendig for å kunne forsøke å besvare studiens problemstilling, og det var elevene som valgte ut spørsmålene de ønsket å belyse i helklassesamtalen.

### 3.5 Innsamling av datamaterialet

For å kunne si noe om hvordan denne klassen på 10. trinn utforsker det klassiske verket «Vildanden» over en periode på fem uker, samlet jeg inn empiri fra ulike datakilder. Typisk for en casestudie er at en studerer en rekke ulike kilder for å analysere fenomenet som studeres (Yin, 2014, s. 15-17). Et rikt utvalg av datamateriale er i så måte med på å styrke studiens gyldighet.

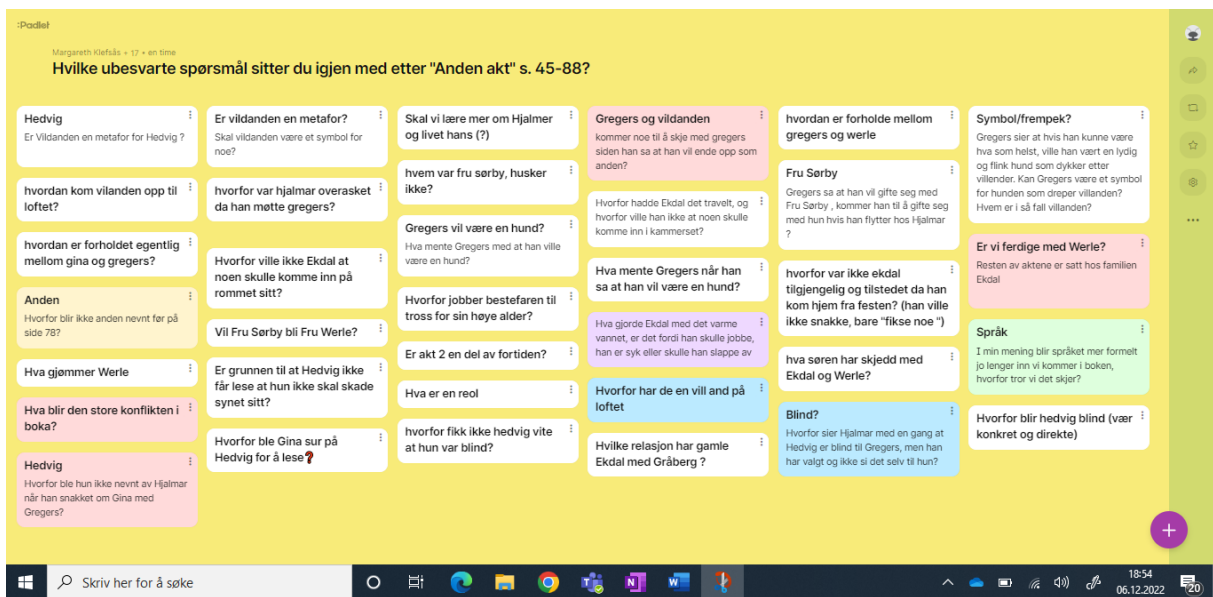
#### 3.5.1 Innsamling av elevenes ubesvarte spørsmål

Det er elevenes ubesvarte spørsmål til akt 2-5 som danner primærdata tilknyttet studiens første forskningsspørsmål. På grunn av en uforutsett hendelse har jeg ikke empiri som sier noe om hvilke ubesvarte spørsmål elevene satt igjen med etter første akt. Elevenes ubesvarte spørsmål ble skrevet i en skolepedagogisk kontekst initiert av meg som lærer. Videre vil jeg redegjøre for konteksten de ubesvarte spørsmålene oppsto i, og belyse noen valg jeg tok for å ivareta empiriens gyldighet.

Etter å ha lest og gjennomført litterære gruppesamtaler om hver akt, fikk elevene mulighet til å formulere spørsmål de fortsatt satt igjen med. Elevene fikk utdelt en lenke, via vårt norskklasserom i Teams, til en Padlet som ble brukt for å samle spørsmålene de hadde. Aktiviteten ble initiert som en valgfri aktivitet, fordi jeg ikke kunne ta for gitt at alle hadde ubesvarte spørsmål. Jeg hadde ingen mulighet til å undersøke hvilke elever som stilte de ulike spørsmålene, og jeg hadde heller ingen innstillinger i programvaren der jeg måtte «godkjenne» spørsmålene før de ble synlige på skjerm. For å hjelpe elevene til å motstå

fristelsen til å benytte denne muligheten til å skape ablegøyer i klasserommet valgte jeg å ikke åpne Padlet på klasserommets skjerm mens aktiviteten pågikk. Elevene var gjennom hele prosessen klar over at det var disse spørsmålene som skulle danne utgangspunktet for den påfølgende litterære helklassesamtalen. På den måten ble mottaker av spørsmålene elevene stilte dem selv, og fordi dette var en aktivitet som krevde bruk av en digital enhet, enten datamaskin eller mobiltelefon, var det noe jeg kunne observere. Likevel har jeg ingen garanti for at elevene faktisk brukte den digitale enheten til det den var tenkt til.

Jeg tok skjermdump av den digitale oppslagstavla umiddelbart etter endt undervisningstime. Dette gjorde jeg for at spørsmålene til elevene skulle være så ekte og umiddelbare som mulig, og ikke påvirket av videre samtaler med andre elever, lærere eller foresatte. Spørsmålene fra skjermdumpene utgjør primærdataene tilknyttet studiens første forskningsspørsmål. Et eksempel på en slik skjermdump følger i figur 1. Illustrasjonen viser elevenes respons på spørsmålet «Hvilke ubesvarte spørsmål sitter du igjen med etter «Anden akt» s. 45-88?».



Figur 1 Skjermdump av elevenes ubesvarte spørsmål til "Anden akt"

### 3.5.2 Deltakende observasjon og feltnotater

Observasjon blir sett på som den mest fundamentale måten å samle inn data på (Adler & Adler, 1994), her sitert i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Observasjon i kvalitativ forskning finner gjerne sted i en naturlig setting, og i denne studien foregikk den i klasserommet. Når en lærer forsker i eget klasserom, går han inn i rollen som fullstendig deltaker. Postholm & Jacobsen (2018) definerer en fullstendig deltaker som en som er en del av det som observeres.

Det kan være utfordrende å observere samtidig som en underviser, noe jeg har gjort meg erfaringer med i de to foregående studieårene. Jeg fant derfor rom for å skrive feltnotater der det var naturlige åpninger for det. Feltnotatene tok jeg mens vi hadde høytlesning av stykket, når elevene hadde litterære gruppesamtaler samt umiddelbart etter undervisningstimene. Jeg tok også feltnotater hvis elevene henvendte seg til meg om stykket utenom undervisningstimene, for eksempel i friminutt og på vei til julegudstjenesten. Fravær og hvilke elever som bidro med innspill i helklassesamtalene ble notert fortløpende.

Selv om jeg kjenner både elevene og klassen godt, har jeg som fullstendig deltaker hele tiden prøvd å være bevisst på, slik som nevnt innledningsvis i metodekapittelet, at det er min egen forståelse av virkeligheten jeg ser, og ikke virkeligheten selv. I en tidligere studie, der jeg hadde én fokuselev, erfarte jeg at det jeg observerte sto i sterk kontrast til den informasjonen jeg fikk da jeg intervjuet eleven etterpå. Det er derfor deltakende observasjon og feltnotater brukes til å nyansere og supplere tolkningene i denne studien, og ikke som en primær datainnsamlingsmetode.

### 3.5.3 Innsamling av lydopptak

I studiens andre forskningsspørsmål, der jeg undersøker hva som kjennetegner en litterær helklassesamtale som tar utgangspunkt i elevenes ubesvarte spørsmål, er det lydopptak av den aller siste helklassesamtalen som danner primærdataen. Da studien ble godkjent hos Norsk senter for forskningsdata AS (se vedlegg 4), opprettet jeg nettskjema for innhenting av lydklipp, både av gruppesamtalene og av helklassesamtalene. Ved hjelp av appen «Nettskjema-diktafon» utarbeidet av Universitetet i Oslo, fikk jeg samlet, sortert og lagret lydklippene på en måte som ivaretar elevenes personvern. Elevene lastet ned appen på egne telefoner for å ta lydopptak av gruppesamtalene. Hver gruppe hadde hvert sitt nettskjema med hver sine koder, slik at samtalene umiddelbart ble sortert gruppevis. Helklassesamtalene hadde også sitt eget nettskjema. Av samtykkehensyn satt jeg igjen med lydopptak av 30 litterære gruppesamtaler og fire helklassesamtaler. Med unntak av den aller siste helklassesamtalen, er de andre lydopptakene å anse som studiens sekundærdata.

For å unngå unødvendig støy i opptakene ble mobiltelefonene plassert på noe mykt. I helklassesamtalen ble den plassert på en polstret krakk midt i klasserommet, som er møblert slik at elevenes basisgrupper er spredt langs veggene med et åpent rom i midten. Telefonene ble satt i «flymodus» for å unngå brudd i opptakene. På forhånd hadde jeg undersøkt om én mobiltelefon kunne tjene formålet med å fange opp dialogen i helklassesamtalen.

Jeg valgte å bruke lydopptak som metode for å besvare det andre forskningsspørsmålet fordi det ga meg muligheter jeg ikke kunne få gjennom kun deltakende observasjon. Skal man gjøre en samtaleanalyse, må man ha opptak av samtalen man skal studere. På den måten kommer man tettere på hvordan selve samtalen forløper (Riis-Johansen, 2020, s. 99). Med lydopptak fikk jeg mulighet til å gå fram og tilbake i samtalen, lytte til deler og helhet flere ganger, og gjennom transkribering kunne jeg få tak i hva som nøyaktig ble sagt. En ulempe med bruk av lydopptak er at det kan bidra til at elever vegrer seg for å delta i samtaler. Likevel har elevene i økende grad blitt vant til å levere lydklipp til lærerne sine, både av individuelle presentasjoner og av samtaler i par og gruppe. Lydopptak av helklassesamtaler er ikke elevene like vant til, og det kan derfor ha påvirket elevenes deltakelse i større grad.

I oppstarten av helklassesamtalene satte jeg av tid til å klargjøre for lydopptak, noe som også innebar en gjennomgang av nyttige tips for lydopptak (se vedlegg 5) samt innlogging i nettskjema. Vi kastet også et blikk på klassens kjennetegn på magiske litterære samtaler. I tillegg ble skjermdumpen fra foregående time tatt fram på klassens skjerm, slik at elevenes ubesvarte spørsmål til den aktuelle akten ble synlig for alle elever. På grunn av klasserommets form med, for noen, lang avstand fra gruppene til klasseskjermen, åpnet jeg opp for at elevene kunne ha spørsmålene oppe på egen skjerm. Jeg plasserte meg der det var en ledig elevstol, noe som førte til at min plassering i helklassesamtalen både ble tilfeldig og varierte fra gang til gang. Jeg valgte å sette meg ned for å signalisere at jeg først og fremst var opptatt av elevenes samtale, og ikke av å formidle noe selv. Min rolle ble derfor i hovedsak å være observatør og tilrettelegger. I tillegg prøvde jeg å være en god samtalepartner der jeg bekreftet elevenes bidrag, og jeg ba om klargjøring og begrunnelser ved behov. Jeg tok også ansvar for å føre samtalen videre hvis jeg anså det som nødvendig.

### 3.6 Analytiske tilnærminger

Slik jeg har beskrevet er empirien som ligger til grunn for mine analyser elevenes ubesvarte spørsmål, lydopptak av litterære gruppe- og helklassesamtaler og feltnotater. I tillegg har jeg støttet meg på «Vildanden». Hensikten med en kvalitativ analyse er å strukturere empirien og gjøre den forståelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). For å få en oversikt over et omfattende datamateriale valgte jeg derfor å kvantifisere noen data i arbeidet med å belyse studiens problemstilling. I tillegg til å gi meg en oversikt over datamaterialet, hjalp det meg med å finne fram til spørsmålstyper og samtaleutdrag som var særlig interessant for den videre analysen. I det videre vil jeg søke å gjøre rede for analyseprosessen så transparent det lar seg gjøre.

Siden jeg forsker i eget klasserom, startet analyseprosessen da undervisningsopplegget startet. Postholm & Jacobsen (2018) understreker at analysen starter med en gang forskeren er på feltet, og ikke kun etter at datainnsamlingen er i havn. Gjennom mine observasjoner, feltnotater og lydopptak av gruppe- og helklassesamtaler prøvde jeg å forstå hva som foregikk der og da. Min forståelse er konstruert med utgangspunkt i min egen forståelseshorisont gjennom å ha vært norsklærer på ungdomstrinnet siden 2006, lærerspesialiststudent og nå som forsker. Studiens teoretiske forankring gjennom hermeneutikk (Gadamer, 2003), resepsjonsteori (Iser, 1996; Langer, 2017; Rosenblatt, 2002), didaktikk (Skarðhamar, 2018; Aase, 2005) og forskning som tar elevene og den litteraturfaglige praksisen på alvor (Gourvenec, 2017; Hennig, 2020; Johansen, 2015; Sønneland, 2019), ble førende for både undervisningsdesignet og for hvordan jeg valgte å se på datamaterialet mitt. Andersson-Bakkens studie (2015), der hun undersøker hva som karakteriserer lærerspørsmål i en litterær helklassesamtale, påvirket min innhenting av data over hva som kjennetegner elevenes ubesvarte spørsmål. I tillegg ble jeg inspirert til å innhente data for å undersøke hva som karakteriserer en helklassesamtale som tar utgangspunkt i elevenes ubesvarte spørsmål.

Å forske på egen praksis byr på noen utfordringer, og jeg har tatt noen grep for å distansere meg til det jeg studerer. Fordi undervisningsdesignet var annerledes enn ved tidligere lesninger av «Vildanden», og fordi analyseverktøyet mitt i hovedsak tok utgangspunkt i teori, hjalp det meg til å ta et utenifra blikk på det jeg studerte (Jørgensen & Philips, 1999, s. 32). Med utgangspunkt i at jeg har lest stykket flere ganger tidligere, erfarte jeg for eksempel at et spørsmål jeg i første omgang kategoriserte som et *observasjons-/hukommelsesspørsmål*, faktisk var et *refleksjonsspørsmål*. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

Det er flere årsaker til at jeg valgte den siste helklassesamtalen som utgangspunkt for analysen av mitt andre forskningsspørsmål. For det første vil den aller siste helklassesamtalen belyse hvordan tolkningsfellesskapet kommer til uttrykk i slutten av prosjektperioden. For det andre ble den siste helklassesamtalen gjennomført på en fredag, som på vår skole er en tema- og prosjektdag. Det innebærer at stykket både ble lest høyt i klasserommet og diskutert i grupper samme dag som helklassesamtalen ble gjennomført. Dette satte meg som lærer i en situasjon der jeg ikke hadde hatt tid eller mulighet til å forberede meg til helklassesamtalen ved å lytte til gruppesamtalene om «Femte akt», eller ved å prøve å besvare elevenes ubesvarte spørsmål på forhånd. Slik ble samtalen så autentisk som den kunne bli, både for elevene og for meg som lærer.



### 3.6.1 Koding av elevenes ubesvarte spørsmål

Elevenes ubesvarte spørsmål ble overført fra Padlet til Excel. I arbeidet med elevenes spørsmål hadde jeg en abduktiv tilnærming til analyseprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102), der jeg først gikk deduktivt til verks med utgangspunkt i Skarðhamars (2018) spørsmålstyper. Fordi Skarðhamars spørsmålstyper er ment som støtte for studenter og lærere i arbeidet med å *forberede* litterære samtaler av god kvalitet, utviklet jeg egne kjennetegn i analyseprosessen av elevenes ubesvarte spørsmål, ikke ulikt det Andersson-Bakken (2015) gjorde i sin studie. Disse kjennetegnene ble hele tiden justert i kodearbeidet. I tabell 1 nedenfor gjengir jeg analysekategoriene som jeg brukte i første fase av analysen.

Tabell 1

<i>Analyse kategorier</i>		
Spørsmålstyper	Skarðhamars kjennetegn	Mine kjennetegn
Identifikasjonsspørsmål	Har som hensikt å knytte forbindelse mellom tekst og leser innledningsvis i samtalen gjennom å for eksempel tenke seg inn i hovedpersonens situasjon.	
Refleksjonsspørsmål	Har som hensikt å lokke fram resonnement og refleksjon over det som finnes i teksten. Spørsmålene avdekker hva teksten uttrykker og hvordan den uttrykker det.	Dette er spørsmål om noe vi ikke kan finne et klart svar på i selve teksten. Her må vi bruke teksten til å spekulere, reflektere og tolke for å komme fram til plausible svar.
Observasjons- /hukommelsesspørsmål	Har som hensikt i å engasjere og aktivisere alle gjennom enklere spørsmål som bygger på ren observasjon eller hukommelse.	Dette er spørsmål man kan finne et klart svar på ved å undersøke teksten (eller at noen husker svaret). Det kan også være spørsmål som uttrykker at vi har «glemt noe».
Overførings- /aktualiseringsspørsmål	Har som hensikt å knytte forbindelse mellom fiksjon og virkelighet.	

Notat: Analyse kategorier brukt for å analysere elevenes ubesvarte spørsmål

Selve kodearbeidet ble gjennomført en stund etter at datainnsamlingen hadde funnet sted, og jeg kodet aktene hver for seg i Excel. Før kodingen av hver akt, søkte jeg tilbake til spørsmålenes opprinnelige kontekst ved å lese gjennom planleggingsdokument mitt (som inneholder plan for timen og min lesning av stykket) og i mine feltnotater. Mens jeg kodet spørsmålene, søkte jeg også støtte i selve stykket for å undersøke om spørsmålet hadde svaret sitt direkte uttalt i teksten eller ikke. Som et supplement til kategoriseringen etter spørsmålstyper, analyserte jeg sekundært også spørsmålene i lys av Langers (2017) teorier. Med støtte i lydklipp fra gruppe- og helklassesamtaler, noterte jeg ned nummeret på fasene jeg mente spørsmålene kunne berøre. Til slutt lyttet jeg til foregående helklasse- og gruppesamtaler og justerte ved behov. Denne prosessen gjentok jeg for hver akt, samtidig som

jeg førte forskerlogg som hjalp meg med å holde styr på refleksjonene og erfaringene jeg gjorde meg underveis. Illustrasjonen som følger illustrerer denne analyseprosessen, og er et utsnitt av analysearket jeg opprettet i Excel til spørsmålene fra «Femte akt».

41	Hjalmar, Hva var oppfinnelsen hans?	2/1?	Mistet tråden? Eller er det spor av typiske oversvasjons/hukommelsesspørsmål lærere ofte stiller for å sjekke elevenes forståelse?	
42	Hvordan er forholdene mellom Hedvig og grosserer Werle nå?		2 Dette gir ikke teksten oss noe svar på, så her må vi dikte med.	
43	Hvorfor ville Hedvig dø på den måten?	4	For å besvare dette spørsmålet må det trekkes mange tråder. I helklassesamtalen peker elevene på flere årsaker/personer som har skyld.	
44	Hvorfor ble Hedvig skutt i hjertet?		Kan også være gutt? Spørres det om det er noe symbolsk i hvor hun skjøt seg?	4
45	Hvorfor var Gregers sur da Hjalmar hadde flyttet til Relling og Molvik?	2/4?	s. 181 Gregers svarer på dette selv. Hvis svaret ligger i teksten, er det kanskje fase 4?	
46	Gjente Hedvig hatten så at Hjalmar måtte komme tilbake for å hente den/lete etter den?	2/4?	Kan besvares ut fra egen erfaring, men også ut fra teksten (Hedvig hadd	
47	Hvorfor reagerte ikke Ekdal på at Hedvig tok selvmord?	3	Her reagerer eleven på Ekdals oppførsel, noe som kan tyde på at elevens virkelighet er i endring?	
48	Hva betyr deklamasjonsoppfinnelse?		Jeg finner ikke deklamasjonsoppfinnelse i stykket... s. 215 står det deklamtionstema.	1
49	Hvor er hatten til Hjalmar?	2		
50				

Figur 2 Et utsnitt fra analyseprosessen av elevenes ubesvarte spørsmål fra «Femte akt»

Fordi elevene fikk oppgaven «Hvilke ubesvarte spørsmål sitter du igjen med etter «Anden/Tredje/Fjerde/Femte akt?»», antok jeg at elevene kanskje ikke ville stille så mange spørsmål jeg kunne kode som identifikasjonsspørsmål eller som observasjons-/hukommelsesspørsmål. Jeg valgte likevel å la dem bli værende fordi jeg ønsket å ha en mest mulig åpen tilnærming til empirien. Med andre ord kunne jeg ikke utelukke at disse spørsmålstypene ville komme til syne i empirien. Utover Andersson-Bakkens (2015) analysekategorier, så jeg tidlig i analyseprosessen at det ble nødvendig å legge til en analysekategori som jeg kalte *Misoppfatninger*. Da jeg hadde analysert elevenes ubesvarte spørsmål, utformet jeg en tabell for å få en oversikt over hvordan de ulike spørsmålstypene fordelte seg over de ulike aktene. Disse resultatene presenteres i figur 3, i delkapittel 4.1.

Etter å ha fått en første oversikt over spørsmålene elevene stilte til de ulike aktene, ønsket jeg å få en dypere innsikt i elevenes *refleksjonsspørsmål*, fordi refleksjonsspørsmålene åpner opp for analyse av skjønnlitterære teksters form og innhold på elevenes nivå (Skarðhamar, 2018, s. 82). I tillegg så jeg tidlig at andelen refleksjonsspørsmål i elevenes ubesvarte spørsmål var høy. I den neste delen av analysearbeidet valgte jeg å analysere refleksjonsspørsmålene med en åpen tilnærming, der jeg gikk mer induktivt til verks. Jeg brukte en empirinær koding, der kategoriene dannet seg naturlig ut fra spørsmålene elevene stilte. Eksempelene som følger er alle hentet fra Padlet til «Anden akt», som er illustrert i kapittel 3.5.1, og er ment for å skape transparens til denne prosessen.

Tabell 2

*Eksempler fra det empirinære kodearbeidet*

Refleksjonsspørsmål	Kategori
Er Vildanden en metafor for Hedvig?	Metafor
Hvordan er forholdet egentlig mellom Gina og Gregers?	Relasjon
Hvorfor blir ikke anden nevnt før på side 78?	Form: Ibsen
Hvorfor ville ikke Ekdal at noen skulle komme inn på rommet sitt?	Elev/karakter

Notat: Eksempelene er hentet fra Padlet til «Anden akt».

Spørsmålet «Er Vildanden en metafor for Hedvig?» ble kodet som *Metafor*, mens «Hvordan er forholdet egentlig mellom Gina og Gregers?» ble kodet som *Relasjon*. Spørsmål som «Hvorfor blir ikke anden nevnt før på side 78?» ble kodet som *Form: Ibsen*, fordi spørsmålet nærmest er stilisert til Ibsen selv. «Hvorfor ville ikke Ekdal at noen skulle komme inn på rommet sitt?» ble kodet som *Elev/Karakter*. Her har jeg tilføyd kategorien *Elev* i tillegg til *Karakter* fordi jeg mistenker at eleven har reagert på noe i teksten med utgangspunkt i sin egen virkelighet, noe jeg oppdaget da jeg lyttet til lydopptak gruppe- og helklassesamtalene. Den empirinære kodingen av elevenes refleksjonsspørsmål resulterte i 11 kategorier. Da jeg hadde kodet samtlige refleksjonsspørsmål fra de ulike aktene, sorterte jeg dem. Fordi antall spørsmål varierte til de ulike aktene, valgte jeg å beregne prosentandelen for å få en oversikt over hvilke refleksjoner elevene søkte svar på. Resultatene framstilles i tabell 3, kapittel 4.

### 3.6.2 Transkripsjon av helklassesamtalen

For å kunne analysere helklassesamtalen valgte jeg å transkribere den selv. På den måten gikk samtalen over i en lesbar form, og det ble mulig å se etter detaljer og mønstre (Riis-Johansen, 2020, s. 101). På samme måte som at et analyseverktøy er med på å skape et utenifra blick på empirien (Jørgensen & Philips, 1999, s. 32), gir transkripsjon en tilsvarende effekt, fordi den er med på å skape en distanse og en fremmedgjøring til empirien (Hepburn & Bolden, 2014). Fordi ingen av elevene har noen utpregede særtrekk i talemålet sitt, valgte jeg en ordrett transkripsjon, tett opp mot talespråket, og jeg utviklet noen enkle transkripsjonsnøkler (se vedlegg 6). For å få en så ordrett transkripsjon som mulig transkriberte jeg samtalen i flere omganger, der jeg lyttet og spolte fram og tilbake for å kunne gjengi så nøyaktig som mulig det som ble sagt i skrift. Hvis det var vanskelig å høre hva en elev sa, prøvde jeg å bruke andre høretelefoner og høyttalere. Det var sjelden noen snakket i munnen på hverandre i

helklassesamtalen. For å sikre elevenes personvern og anonymitet, fikk elevene nye navn i transkripsjonen, og alle fikk med navn som startet med bokstavene H E D V I G.

### 3.6.3 Koding av helklassesamtalen

Etter å ha transkribert lydopptaket, overførte jeg transkripsjonen til Excel hvor analysearbeidet fortsatte. For å få en oversikt over den siste helklassesamtalen valgte jeg først å kode materialet med noen overordnede kategorier med utgangspunkt i samtaleteori: samtals lengde, deltakelse, hvordan turene fordelte seg, antall og fordeling av replikker, og hvilke spørsmål som ble adressert i samtalen. Fordi jeg var en fullstendig deltaker i samtalen som ligger til grunn for analysen, og fordi jeg har lydopptak og ikke videopptak av den, var det de verbale turene jeg hadde mulighet til å analysere. Synnøve Matre (2000) definerer turer som det en samtale er bygd opp av, der den som snakker har sin tur helt til en annen tar over i en turveksling. Det som blir sagt mellom turvekslingene, definerer hun som replikk. En replikk kan derfor ses på som en verbal tur (Matre, 2000, s. 34).

Jeg undersøkte samtals turtakinger slik at jeg fikk en oversikt over hvordan antall replikker fordelte seg mellom elevene og meg som lærer. Videre avdekket jeg hvilke spørsmål elevene adresserte i helklassesamtalen og opprettet egne ark i Excel-dokumentet til hver av samtalesekvensene. Hver samtalesekvens ble deretter analysert slik at jeg fikk en oversikt over hvordan replikkene fordelte seg mellom elevene, samt hvilken funksjon mine replikker hadde i samtalen. I tillegg undersøkte jeg samtalesekvensenes varighet. Informasjonen jeg fikk ut av denne analysen, ble så fremstilt i en tabell, som jeg videre brukte til å velge ut samtalesekvensene jeg skulle analysere videre. Til sist analyserte jeg hvordan elevene gikk fram for å besvare de ubesvarte spørsmålene i de utvalgte samtalesekvensene, sett i lys av Langers (2017) teori om forestillingsbygging, Gadamer (2003) teori om hvordan vi bygger forståelse og Skarðhamars (2018) spørsmålstyper.

### 3.7 Pålitelighet, gyldighet og etiske overveielser

I dette metodekapittelet har jeg forsøkt å synliggjøre og reflektere over valg jeg har tatt som har påvirket datamaterialet i studien. På den måten får leseren av denne studien informasjon som er relevant for å kunne vurdere studiens pålitelighet og gyldighet. Jeg har prøvd å synliggjøre hvordan studiens bestanddeler henger sammen ved å gjøre fremgangsmåten så transparent som mulig (Maxwell, 2009). Studien er godkjent av NSD, og oppfyller krav som er satt for å ivareta elevenes personvern (se vedlegg 4). Underveis i metodekapittelet har jeg forsøkt å reflektere over etiske problemstillinger jeg har stått i underveis i prosjektet, og jeg har prøvd å synliggjøre valg jeg har tatt for å ivareta informantene, og for å ivareta studiens

gyldighet og pålitelighet. I delkapittel 5.4 kommer jeg tilbake til noen flere refleksjoner jeg har gjort meg i lys av å forske i eget klasserom.

### 3.8 Min lesning av «Vildanden»

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for min lesning av stykket slik at det blir synlig hvilken forståelse jeg tok med meg i møte med elevenes utforskning av det klassiske verket. Jeg har som nevnt tidligere lest stykket med skoleklasser, sist i 2017. I den forbindelse har samtaler med både kolleger og elever beriket min forståelse av stykket. Utgangspunktet for min lesning av «Vildanden» denne gangen er notater jeg tok i undervisningsdesignets planleggingsdokument. Jeg leste aktene hver for seg som forberedelse til høytlesningen i klasserommet. Det betyr at min lesning av stykkets andre, tredje, fjerde og femte akt, må ses i lys av å ha lest den foregående akten med elevene i klasserommet, og i lys av klassens litterære gruppe- og helklassesamtaler om de foregående akten. I tillegg har min forståelseshorisont endret seg siden de foregående lesningene, blant annet fordi jeg selv har blitt mor. Der jeg for eksempel i tidligere lesninger har vært fascinert av styrken i karakteren Gina, opplevde jeg å ha en større forståelse for karakteren Hjalmar denne gangen. Jeg la eksempelvis ekstra merke til hans kjærlighet til sin Hedvig. Videre presenterer jeg et sammendrag fra min lesing (se vedlegg 7 for sammendraget i sin helhet), før jeg kort går nærmere inn på stykkets fabel, motiv og tema.

#### **Første akt**

I stykkets første akt kommer vi rett inn i et middagsselskap hos grosserer Werle som holdes til ære for at sønnen Gregers har kommet tilbake etter seksten år borte. På rad og rekke avsløres detaljer om karakterene og deres relasjoner. Werle har utfordringer med synet, og hans tjenere omtaler ham som en bukk. Gamle Ekdal og Werle var tidligere forretningspartnere, men på grunn av noen ulovligheter måtte gamle Ekdal i fengsel. Hjalmar og Gregers er barndomsvenner, men har ikke hatt kontakt på den tiden Gregers har vært borte. Det kommer fram at grosserereren har hjulpet Hjalmar med både utdannelse og giftemål med Gina, som tidligere jobbet for familien Werle. I tillegg tar gamle Ekdal på seg noen lønnede papirarbeider. Relasjonen mellom grosserereren og Gregers er anspent, noe som kommer fram gjennom anklager fra begge sider. Den betente samtalen avslutter akten, og jeg får en følelse at Gregers får los, slik som jakthunder får når de er i felten. Gregers har kommet på sporet av noe.

## **Anden akt**

Denne og de neste fire aktene foregår i hjemmet hos familien Ekdal. Vi møter Gina og Hedvig som venter på at Hjalmar skal komme hjem fra middagsselskapet. Hedvig har også utfordringer med synet, og vi aner at familien ikke har så god råd. I akten kommer noen av Hjalmars dårlige sider til overflaten. Han har glemt å ta med seg noe hjem til Hedvig, og når hun blir lei seg blir han defensiv og selvmedlidende. Familiens lykke sirkulerer tilsynelatende rundt Hjalmars humør, noe Gina og Hedvig jobber iherdig for å ivareta. Gamle Ekdals lykke er å gå på «jakt» i familiens loftsrom der de har både kaniner, høns og duer, i tillegg til en skadeskutt villand de har fått av grosserer Werle. Gregers, som har forlatt sitt barndomshjem, kommer på døra, og han får leie et ledig værelse hos familien Ekdal. Han klager over familienavnet sitt, og sier at han aller helst vil være en flink hund, en slik hund som dykker til bunns og redder villender. Gina bemerker at dette er en rar ting å si, og Hedvig føler at han har en slags skjult agenda.

## **Tredje akt**

Til tross for familiens dårlige økonomi har Hjalmar invitert Gregers på frokost. Han har også invitert Relling og Molvik, som bor i samme leiegård. I påvente av besøket blir Hjalmar fristet av sin far til å bli med på loftet, men han kommer på at han bør jobbe. Hedvig kommer inn og foreslår at hun kan ta over for ham, og Hjalmar blir med sin far. Imens ankommer Gregers, og han benytter anledningen til å få noen ord med Hedvig. Han spør henne om villanden, og det avsløres at hun ikke går på skole. På forespørsel om hun ikke vil ut for å se den virkelige verden, svarer Hedvig at hun har det fint med å hjelpe sin mor og far. I tillegg har hun en egen verden inne på loftet blant saker etterlatt av en gammel sjømann. Hedvig forteller at villanden er helt alene der inne på loftet. Ingen av de andre dyrene er som *henne*, og ingen vet hvor *hun* er fra heller. Her kan jeg kanskje ane at Hedvig antyder noe for Gregers, på samme måte som hun opplevde at Gregers antydte noe i avslutningen av andre akt. Et pistolskudd høres fra loftet, og Gina spår at de kommer til å forårsake en ulykke med pistolen. Hjalmar ber Hedvig ettertrykkelig om ikke å røre pistolen. Videre i akten kommer motsetningene mellom Gregers «rettskaffenshetsfeber» og Rellings «livsløgn» til syne. Gregers uttrykker at Hjalmar har mye av villanden i seg, og han sier at han skal hjelpe ham opp igjen. Relling derimot, råder Gregers til å ikke spille inkassator hos familien Ekdal. Etter en snarvisitt fra grosserer Werle vil Gregers ha Hjalmar med seg på en gåtur, noe både Gina og Relling protesterer mot.

## **Fjerde akt**

Det har blitt ettermiddag og solen er i ferd med å gå ned. Når Hjalmar kommer hjem igjen, har karakteren hans endret seg. Han ser ikke på Gina, han vil ikke ha mat, og han tar ikke imot Ginas hjelp med ytterfrakken. Hjalmar har nå forstått hva slags rolle grossererens rolle har hatt i hans familieøkonomi. Gina parerer så godt hun kan, og prøver å glatte over det hele. Gina må på forespørsel erkjenne at grossererens rolle ga seg før han hadde fått viljen sin med henne. Gregers blir overrasket over hva sannheten har forårsaket i familien Ekdals hjem. Fru Sørby kommer innom for å ta avskjed med familien fordi hun og grossererens rolle er i ferd med å gå inn i et ekteskap vel vitende om hverandres fortid. Hjalmar synes det er urettferdig at Werle skal danne et sant ekteskap, og finner trøst i at Werle er i ferd med å bli blind. Gjennom oppfinnelsen skal han befri familien sin fra Werles økonomiske klør. Fru Sørby har med seg et gavebrev fra grossererens rolle til Hedvig i forbindelse med hennes bursdag, og Hjalmar skjønner nå at Hedvig muligens ikke er hans biologiske datter. Hjemmet styrter omkring Hjalmar, og Gregers prøver å redde situasjonen med å få Hedvig til å ofre det kjæreste hun har, villanden.

## **Femte akt**

Etter avsløringene i foregående akt er Hjalmar fast bestemt på å forlate familien. Mens Hedvig må stå alene i det faktum at hennes far nå avskyr henne, prøver Gina det hun kan for å synliggjøre det strevet det vil medføre for Hjalmar å forlate hjemmet. Mens Gina og Hjalmar prater, sniker Hedvig til seg pistolen, og hun har allerede rådført seg med sin bestefar for hvordan man best tar livet av villender. Gregers prøver også å få Hjalmar til å bli hos familien sin, og for Gregers vil Hedvigs offer være vitnesbyrdet Hjalmar trenger. Gradvis kan vi ane at Hjalmar innser at hans kjærlighet til sin datter er ekte. Lite visste karakterene at Hedvig skulle ende opp med å ofre seg selv.

Jeg anser stykkets fabel for å være et familiedrama, der et lykkelig familieliv endrer seg i takt med at hemmeligheter fra fortiden kommer for en dag. Motivet kommer for meg til syne gjennom kontrastene i stykket. Den rike familien Werle, mot den mer nøkterne familien Ekdal. Det varme familielivet i Ekdals hjem, mot det kjølige og anstrengte forholdet mellom Gregers og hans far. Den følelsesstyrte og pretensiøse karakteren Hjalmar, mot en mer fattet og kalkulerende Gina. Den sannferdige fru Sørby, mot Gina som på mange måter ikke hadde annet valg enn å skjule sannheten. Det sanne og nært forestående ekteskapet mellom fru Sørby og Grosserer Werle, mot ekteskapet mellom Gina og Hjalmar som er bygd på en løgn. Ikke minst kommer kontrasten mellom karakterene Relling og Gregers til syne, gjennom sine

totalt ulike syn på teori og praksis, og i deres ulike syn på hva det er som skaper lykke i livet. Jeg tenker at stykket tematiserer løgn og sannhet, og jeg anser karakterene i stykket som representanter for samfunnet stykket utspiller seg i. Og det er kanskje ikke før i siste akt at Hjalmar, for første gang i sitt liv, kjenner på en følelse av ekte, sann kjærighet.



## 4 Analyse og resultater

I dette kapittelet belyser jeg funn som skal bidra til å besvare studiens to forskningsspørsmål. Elevenes ubesvarte spørsmål ble i første omgang analysert med utgangspunkt i Skarðhamars (2018) spørsmålstyper samt en egendefinert kategori og Langers (2017) faser, før jeg i neste runde foretok en nærmere analyse av elevenes refleksjonsspørsmål gjennom en åpen og empirinær tilnærming. Helklassesamtalen ble i første omgang analysert med utgangspunkt i samtale teori, som i sin tur rekvirerte samtaleutdrag som ble gjenstand for videre analyser. Disse nedslagene ble analysert med utgangspunkt i hermeneutikk (jf. Gadamer, 2003), resepsjonsteori (jf. Langer, 2017) og didaktikk (jf. Skardhamar, 2018).

### 4.1 Hva karakteriserer elevenes ubesvarte spørsmål?

Etter at elevene hadde hatt litterære gruppesamtaler om de ulike aktene, fikk de mulighet til å formulere individuelle spørsmål de fortsatt satt igjen med etter samtalen. Illustrasjonen som følger, viser fordelingen av spørsmålene elevene hadde til de ulike aktene.

Anden akt				Tredje akt			
Kategorier	Antall	Andel		Kategorier	Antall	Andel	
Identifikasjonsspørsmål	0	0 %		Identifikasjonsspørsmål	0	0 %	
Refleksjonsspørsmål	28	80 %		Refleksjonsspørsmål	20	77 %	
Observasjons-/hukommelsesspørsmål	4	11 %		Observasjons-/hukommelsesspørsmål	5	19 %	
Overførings-/aktualiseringsspørsmål	0	0 %		Overførings-/aktualiseringsspørsmål	0	0 %	
Misoppfatning	3	9 %		Misoppfatning	1	4 %	
<b>Sum</b>	<b>35</b>	<b>100 %</b>		<b>Sum</b>	<b>26</b>	<b>100 %</b>	
Fjerde akt				Femte akt			
Kategorier	Antall	Andel		Kategorier	Antall	Andel	
Identifikasjonsspørsmål	0	0 %		Identifikasjonsspørsmål	0	0 %	
Refleksjonsspørsmål	27	82 %		Refleksjonsspørsmål	45	92 %	
Observasjons-/hukommelsesspørsmål	4	12 %		Observasjons-/hukommelsesspørsmål	3	6 %	
Overførings-/aktualiseringsspørsmål	0	0 %		Overførings-/aktualiseringsspørsmål	0	0 %	
Misoppfatning	2	6 %		Misoppfatning	1	2 %	
<b>Sum</b>	<b>33</b>	<b>100 %</b>		<b>Sum</b>	<b>49</b>	<b>100 %</b>	
<b>Sum antall spørsmål</b>		<b>143</b>					

Figur 3 Oversikt over elevenes ubesvarte spørsmål

Illustrasjonen viser at elevene har stilt 143 spørsmål til de fire aktene, og antall spørsmål varierer mellom hver akt. Aller flest spørsmål stilte elevene til «Femte akt», der de stilte 49 spørsmål. Analysen viser at ingen av spørsmålene ble kodet som *identifikasjonsspørsmål* eller *overførings-/aktualiseringsspørsmål*. Jeg antar at det er fordi spørsmålenes opprinnelige kontekst var som den var, nemlig å stille spørsmål som de fortsatt satt igjen med etter å ha hatt litterære gruppesamtaler om de ulike aktene, og som de kunne søke svar på i den påfølgende helklassesamtalen. Spørsmålene elevene stilte, må derfor forstås i et lys av at elevene, kort tid i forkant, har hatt litterære gruppesamtaler om akten de stiller spørsmål til.

Jeg kodet totalt syv spørsmål som *misoppfatninger*. Disse spørsmålene fordelte seg på de ulike aktene og lyder slik: «Er akt 2 en del av fortiden?», «Kommer noe til å skje med Gregers siden han sier at han vil ende opp som vildanden?», «Gregers sa han ville gifte seg med fru Sørby, kommer han til å gifte seg med hun hvis han flytter hos Hjalmar?», «Hvorfor skjøt erle og Hjalmar på loftet?», «Når døde Hedvigs søster?», «Hvorfor tror noen at Hedvig har en søster?» og «Hva betyr deklamasjonsoppfinnelse?». Spørsmålene avslører at elevene har utfordringer med å holde styr på kronologi, dyr, navn og begreper. Det kan også synes som at spørsmålet «Når døde Hedvigs søster?», frembrakte et nytt spørsmål i «Hvorfor tror noen at Hedvig har en søster?», antageligvis fordi elevene kunne se spørsmålene på Padlet på egen skjerm, og umiddelbart stilte et spørsmål til spørsmålet. Dette antar jeg fordi ingen av lydopptakene avslørte at gruppene snakket om Hedvig hadde en søster eller ei. Årsakene til misoppfatningene kan være så mangt, og de kan danne et godt utgangspunkt for samtale med elevene. Dette funnet vil jeg drøfte nærmere i neste kapittel.

16 av spørsmålene ble kategorisert som *observasjons-/hukommelsesspørsmål*. Det er spørsmål vi kan finne svar på i selve teksten, eller spørsmål som omhandler noe vi rett og slett har glemt. Fra fjerde akt dukket for eksempel disse spørsmålene opp: «Kan noen minne meg om hva Fru Sørby gjør i fortellingen?» og «Hva skjedde mellom Werle og gamle Ekdal?». Elevene har mistet tråden, og trenger en påminnelse over noe som vi har lest og snakket om tidligere, noe vi kan kjenne igjen fra Langers (2017) fase 1. I andre og tredje akt dukket det opp spørsmål som: «Hvem er gubben med sølvhår? Side 113», «Hvorfor blir Hedvig blind? Vær konkret og direkte», og «Hvem gjorde bang bang i loftet?». Da jeg undersøkte s. 113 i «Vildanden» fant jeg at Hjalmar uttrykker at gubben med sølvhår er hans far. Et konkret svar på hvorfor Hedvig blir blind er fordi hun har en arvelig øyesykdom, og det er Hjalmar og gamle Ekdal som går på jakt på loftet i tredje akt. Med så klare lesebestillinger, er det nærliggende å undre seg over om dette kan være rester av «typiske lærerspørsmål» elever er vant til å få i arbeid med litteratur.

En stor andel av elevenes ubesvarte spørsmål ble kategorisert som *refleksjonsspørsmål*, med henholdsvis 80%, 77%, 82% og 92% fordelt på de ulike aktene. Dette er spørsmål som ikke har et svar direkte uttalt i teksten. Vi må altså bruke teksten til å «lese mellom linjene», reflektere og tolke oss fram til plausible svar på disse spørsmålene. Da jeg undersøkte spørsmålene i lys av Langers (2017) teori med støtte i lydklippene, ble jeg oppmerksom på at spørsmålene elevene stilte, kunne berøre flere av Langers faser. Dette innebærer at selv om refleksjonsspørsmålene legger an til analytiske tilnærminger, kan noen av dem likevel

besvares ved at elevene tar utgangspunkt i egne forståelser og egne forestillinger (jf. Langers fase 2). Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 4.2.1.

#### 4.1.1 Hva karakteriserer elevenes refleksjonsspørsmål?

Da jeg analyserte refleksjonsspørsmålene, gikk jeg induktivt til verks ved at kategoriene dannet seg naturlig ut fra spørsmålene elevene stilte. Etterpå sorterte jeg dem ut fra kategoriene, jeg talte dem opp og utformet en oversiktlig tabell. I tabellen som følger ser vi hvordan refleksjonsspørsmålene fordelte seg over de ulike aktene.

Tabell 3

#### *Prosentvis fordeling av elevenes refleksjonsspørsmål*

	Anden akt	Tredje akt	Fjerde akt	Femte akt
Karakterer	36	30	30	33
Relasjon	25	20	26	18
Symbol	14	5	4	11
Form: Ibsen	11	5	0	9
Frampek	7	15	37	0
Metafor	4	15	4	11
Språk	4	0	0	0
Begrep	0	10	0	0
Gjentakelse	0	0	0	2
Helhet	0	0	0	11
Utover teksten	0	0	0	4

Notat: Antall spørsmål varierte mellom de ulike aktene. Fordelingen av elevenes refleksjonsspørsmål ble derfor framstilt prosentvis.

Omtrent halvparten av refleksjonsspørsmålene elevene stilte, knyttet seg til stykkets innhold gjennom spørsmål som rettes mot karakterene og relasjonene de har til hverandre.

Spørsmålene fordelte seg relativt jevnt over de fire aktene, slik vi kan se i tabellen over.

Elevenes spørsmål om de ulike karakterene kom til syne gjennom spørsmål som: «Hvorfor jobber bestefaren til tross for sin høye alder?», «Hvorfor er Hedvig så opptatt av at vildanden er hennes?», «Hvorfor oppmuntret Gregers Hedvig til å drepe vildanden?» og «Var Molvik full da Hedvig tok selvmord?». Disse eksemplene viser at elevene undrer seg over karakterene i stykket, og kan tolkes som et uttrykk for at de har behov for å utforske karakterene videre i helklassesamtalene.

Elevene undret seg også over relasjonen de ulike karakterene hadde til hverandre. «Hvorfor fikk ikke Hedvig vite at hun var blind?» var det en elev som lurte på etter å ha lest og snakket om «Anden akt» med gruppen sin. «Hva er forholdet mellom Molvik og Relling? Er de venner, jobber de sammen? Hvis Relling kaller Molvik demonisk, er de venner i det hele tatt?» undret en elev etter «Tredje akt». Et siste eksempel på et refleksjonsspørsmål der elevene er opptatt av relasjonen mellom karakterene i stykket er hentet fra «Femte akt»: «Hvorfor sa Hjalmar at Relling var en skurk?». For å kunne gi plausible svar på disse spørsmålene er vi nødt til å utforske de ulike karakterene og relasjonene de har til hverandre, og se dette i lys av handlingen i stykket.

Elevene undret seg også over Ibsens bruk av språklige bilder. «Hva mente Gregers med at han ville være en hund?» var et spørsmål som dukket opp i «Anden akt». I «Tredje akt» spør en elev: «Hva mente Gregers og Hedvig da de snakket om havsens bund? Hvorfor reagerte Hedvig sånn på det og syntes det var dumt?». I «Fjerde akt» dukket det opp et spørsmål, dog uten spørsmålstegn: «Hvem er vildanden!!!». I «Vildanden» på s. 149, kan vi lese at Gregers uttrykker at Hjalmar har meget av villanden i seg, og like etter bruker Relling villanden som et uttrykk for Gregers. Fram til nå har elevene, slik jeg har lest konteksten, tenkt at villanden symboliserer Hedvig, og jeg tolker dette spørsmålet/utsagnet som et uttrykk for at eleven er i ferd med å oppdage at villanden kan symbolisere flere av karakterene i stykket. I tillegg kan de tre utropstegnene tolkes til å være et uttrykk for et sterkt behov for å få besvart spørsmålet. Gjennom disse spørsmålene viser elevene at de undrer seg over Ibsens språklige bilder, noe som vi kan kjenne igjen i Langers (2017) fase 4, fasen der vi reflekterer over hva alt betyr.

Jeg har også kategorisert noen av spørsmålene som *Form/Ibsen*. «Hvorfor blir ikke anden nevnt før på side 78?» fra «Anden akt», og spørsmål «Hvilken rolle har Molvik i historien?» stilt i «Tredje akt», tolker jeg som at elevene har et ønske om å reflektere over valg Ibsen har tatt, og de undrer seg over hvorfor teksten er skrevet slik den er skrevet. I siste akt spurte en elev: «Hvorfor er Molvik full?», et spørsmål jeg aldri selv har stilt meg de gangene jeg har lest stykket. Jeg har nok bare tenkt at den forhenværende teologen Molvik ofte var full. Også her, som i foregående avsnitt, ser vi at elevene undrer seg over tekstens håndverk, noe som kjennetegner Langers (2017) fase 4.

I kategorien *Frampek* finner vi spørsmål der elevene lurer på hvordan det de vet så langt, vil påvirke stykkets fortsettelse. Dette har også preget elevenes litterære gruppesamtaler. På Padlet for «Anden akt» finner vi to slike spørsmål der det for eksempel stilles spørsmål til hva karakteren Werle gjømmer (skjuler), og i «Tredje akt» tre spørsmål der pistolen går igjen i to

av dem. I «Fjerde akt» øker antallet spørsmål kodet som *frampek* betraktelig. I fjerde akt stiller elevene spørsmål som: «Når hunden skulle redde anden knakk den vingen til anden, betyr det at når Gregers prøver å redde Hedvig kommer hun til å skade seg?», «Kommer Gregers til å drepe Hedvig, evt. ubevist?», «Kommer Hjalmar til å drepe Gina eller Hedvig?», «Siden vildanden skal bli skutt, betyr det at Hedvig blir også? Siden mange sier at Vildanden symboliserer Hedvig?», «Kommer Hjalmar til å hjelpe datteren hans?» og «Kommer Hedvig til å ta selvmord?». I stykkets fjerde akt har sannheten kommet for en dag, og Hjalmar forstår at han kanskje ikke er biologisk far til sitt barn, noe som kan betegnes som stykkets vendepunkt. Som jeg har prøvd å vise gjennom eksempler på elevenes spørsmål stilt til «Fjerde akt», kan vi ane at de er i ferd med å trekke trådene fra stykkets tidligere akter, og at det utløser mange spørsmål som ikke direkte knytter seg til «Fjerde akt», men til stykkets siste akt.

Elevene stilte også spørsmål knyttet til to *begreper* som går igjen i stykket. Spørsmålet «Hva er rettskaffenhetsfeber», stilt av en elev i «Tredje akt», hadde jeg i første omgang kodet som et *observasjons-/hukommelsesspørsmål*. For meg som har lest stykket flere ganger, er det relativt lett å forklare hva jeg legger i begrepet. Da jeg undersøkte stykket, uttrykkes det ikke eksplisitt hva det er, og jeg endret det derfor til et *refleksjonsspørsmål*. Begrepet dukker opp i slutten av stykkets tredje akt der Relling og Gina snakker om Gregers. Det er Hedvig som skyter inn spørsmålet om det er en slags sykdom, og Rellings svarende replikk må tolkes. I samme akt stilte en elev spørsmål om et annet begrep som gjentas i akten, nemlig livsoppgave: «Livsoppgave? Hva mente Greger med det?». I «Tredje akt» nevnes livsoppgave ved minst to anledninger, én i samtale mellom Hjalmar og Gregers, og én i samtale mellom Grosserer Werle og Gregers, uten at det fremkommer eksplisitt hva begrepet betyr.

Til «Femte akt» dukket det opp spørsmål som jeg kodet som *Gjentakelse* og *Helhet*. «Hvorfor gjentar Ekdal «skogen hævner»?», «Var slutten dårlig/bra?» og «Er slutten forventet?» er eksempler fra disse kategoriene. I tillegg kom det til syne to spørsmål som skilte seg både innholdsmessig og språklig ut fra de andre spørsmålene elevene stilte: «På hvilken måte kan man si at «Vildanden» gir et innblikk i menneskets kamp for å finne mening og identitet?» og «Hvordan reflekterer Vildanden teamet for eksistensielle spørsmål gjennom karakterene og handlingen i boken?». Selv om jeg må legge til grunn at spørsmålene eleven har stilt ganske så umiddelbart etter de litterære gruppesamtalene er autentiske spørsmål, mistenker jeg at disse to spørsmålene er generert av ChatGPT, som for alvor gjorde seg gjeldene i norske klasserom i desember/januar. Som analysen av helklassesamtalen som følger vil vise, ble ikke

disse to spørsmålene gjenstand for diskusjon. Den siste kategorien *Utover teksten* innehar spørsmål der elevene muligens undrer seg over hvordan teksten hadde vært hvis den var skrevet annerledes. Her skjuler det seg spørsmål som «Hva skulle skjedd hvis pistolen ikke hadde vært inn i historien?» og «Hva skjer med vildanden nå, ettersom Hedvig er død?».

Selv om jeg innledningsvis ikke kodet noen av spørsmålene som *identifikasjonsspørsmål* og *overførings-/aktualiseringsspørsmål*, har jeg likevel brukt kategorien *Elev* i sammenheng med andre kategorier der jeg tror at eleven reagerer på noe i stykket som er annerledes enn den virkeligheten eleven kjenner fra sitt eget liv (jf. Gadamer's forståelseshorisont), altså noe som elevene *ikke* identifiserer seg med. Fra stykkets andre akt, har en elev stilt spørsmålet: «Hvorfor blir hun ikke nevnt av Hjalmar når han snakket om Gina med Gregers?». I både gruppe- og helklassesamtale om akt 2 kom det fram at elevene reagerte på at Hjalmar ikke forteller sin barndomsvenn at han har fått en datter. «Hvorfor forlat faren familien hans på en sånn tid hvor de trengte han mest?» stiller spørsmål til karakteren Hjalmar, samtidig som jeg tenker at det uttrykker noe eleven reagerer på ut fra sin egen virkelighet. Hva slags far gjør noe slikt? I siste akt ser vi det samme i spørsmålet «Hvorfor reagerte gamle Ekdal så unormalt da Hedvig skjøt seg selv?». Her bruker eleven selv ordet «unormalt» for å beskrive gamle Ekdals reaksjon på Hedvigs død. Med dette som utgangspunkt kan det se ut til at flere av refleksjonsspørsmålene elevene stiller har rot i deres egne liv. De reagerer på noe som blir sagt eller gjort i stykket, fordi det viker fra det livet de kjenner selv. Dette kan vi kjenne igjen fra Langers (2017) fase 3, der det skapes en veksling mellom fiksjon og virkelighet.

#### 4.1.2 Oppsummering av elevenes ubesvarte spørsmål

Gjennom spørsmål som avslører misoppfatninger, ser vi at elevene har utfordringer med å holde styr på kronologi, navn, dyr og begreper. Observasjons- og hukommelsesspørsmålene antyder at elevene tidvis mister tråden, og noen av dem avslører muligens rester av det vi kan kjenne igjen som «typiske lærerspørsmål». En stor andel av elevenes ubesvarte spørsmål kan kategoriseres som refleksjonsspørsmål, og de legger an til analytiske tilnærminger til stykkets form og innhold. Spørsmålene peker i retning av at elevene utforsker stykker på litteraturfaglige og relevante måter. Selv om ingen av spørsmålene ble kategorisert som spørsmål som knytter fiksjon og virkelighet sammen, antyder noen av refleksjonsspørsmålene likevel at de kanskje oppstår fordi noe i stykket viker fra livet elevene selv lever. Spørsmålene elevene stiller, fordeler seg på Langers (2018) ulike faser. Det legger til rette for at elevene, gjennom å diskutere og søke svar på dem innenfor rammene av helklassesamtalen, vil få mulighet til å utvikle sine forestillinger og forståelser for det litterære verket.

## 4.2 Hva kjennetegner en helklassesamtale som tar utgangspunkt i elevenes ubesvarte spørsmål?

Den analyserte helklassesamtalen ble gjennomført fredag 6. januar i tredje skoletime. Etter å ha lest stykket høyt i klassen, gjennomførte elevene gruppesamtaler. Elevenes litterære gruppesamtaler hadde en varighet på henholdsvis 34, 18, 24, 13, 32 og 15 minutter denne dagen. Det var 24 elever til stede i klassen. I feltnotatet fra timen har jeg bemerket meg at helklassesamtalen preges av en ro. Det var ingen som reiste seg opp for å kaste noe i søpla, det var ingen iherdige forsøk på å tiltrekke seg oppmerksomhet, og det var ingen elever som måtte minnes på at samtalen først og fremst var en helklassesamtale, og ikke en samtale mellom elever på de ulike gruppene. Samtalen ble tatt opp, og lydklippets varighet er på 51 minutter og 13 sekunder.

Helklassesamtalen ble først analysert med noen overordnede kategorier. Formålet med denne analysen var å få en overordnet oversikt over hva som kjennetegner den siste helklassesamtalen, samt å sirkle inn særlig interessante samtalesekvenser for videre analyse. De aktuelle utdragene ble deretter analysert sett i lys av hermeneutikk (Gadamer, 2003), resepsjonsteori (Langer, 2017) og didaktikk (Skarðhamar, 2018).

I det videre skal vi se på noen funn fra den første delen av analyseprosessen. Funnene blir presentert med støtte i tabeller, henholdsvis tabell 4, 5 og 6. I tabell 4 presenteres elevenes deltakelse i den respektive samtalen.

Tabell 4

### *Deltakelse i helklassesamtalen om «Femte akt»*

Deltakelse i antall	Deltakelse i prosent
13 av 24 elever deltok i samtalen	Omtrent 54%
5 av 13 gutter deltok i samtalen	Omtrent 38%
8 av 11 jenter deltok i samtalen	Omtrent 73%

Notat: Med deltakelse menes elever som har bidratt med replikker i samtalen.

Over halvparten av klassens elever er aktivt deltakende i helklassesamtalen. En aktiv deltaker betyr i denne sammenhengen elever som bidrar med replikker i samtalen. Vi ser at prosentandelen av jentene som deltar aktivt i samtalen er høyere enn prosentandelen av guttene som deltar aktivt i samtalen. Lydopptaket har ikke fanget opp elevenes ikke-verbale ytringer og kommentarer seg imellom.

I tabell 4 ser vi hvordan samtalen turtakinger fordeler seg mellom elevene og meg som lærer.

Tabell 5

*Helklassesamtalens turtakinger*

Deltakere	Antall replikker
Elever	128
Lærer	111
Gutter	63
Jenter	65

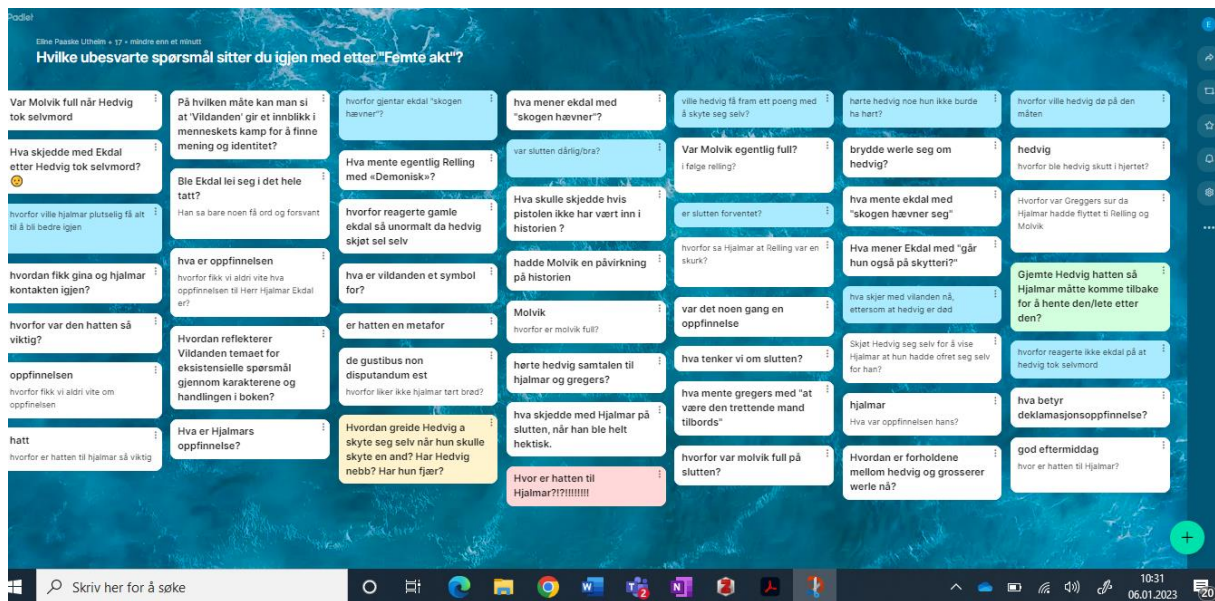
Notat: Ved tre anledninger snakket lærer og elev i munnen på hverandre, og ble telt som tre replikker til elev og tre replikker til lærer.

Slik tabell 4 viser, hadde elevene noen flere replikker enn meg som lærer i samtalen, og samtalen fremstår som en dialog mellom meg og elevene. Det var jeg som fungerte som ordstyrer i samtalen. Da jeg fordelte ordet, hadde elevene markert at de ville ha ordet, for eksempel via håndsopprekking. Mine replikker kjennetegnes videre av at jeg både gjentok og omformulerte deler av elevenes replikker. Jeg utfordret elevene gjennom å be om utdyping, begrunnelse og presisering, jeg åpnet opp for flere perspektiver og jeg førte elevene inn i teksten ved å stille spørsmål direkte knyttet til hva som uttrykkes i teksten. I tillegg finnes det eksempler på at jeg brukte spørsmål som kan betegnes som overførings-/aktualiseringsspørsmål, identifikasjonsspørsmål og observasjons/hukommelsesspørsmål (jf. Skarðhamar, 2018).

Da jeg undersøkte hvordan replikkene fordelte seg mellom elevene, fant jeg at guttene deltok med 63 replikker, og at jentene deltok med 65 replikker. Til tross for at prosentandelen av guttene som deltok aktivt i samtalen var lavere enn hos jentene, ser vi likevel at antallet replikker fordeler seg ganske jevnt mellom dem. Selv om færre gutter deltok aktivt i samtalen, betyr det altså at de bidro med flere replikker per person enn hva jentene gjorde, noe som indikerer at helklassesamtalen i så måte hadde en relativ jevn kjønnsbalanse. Likevel kommer vi ikke unna det faktum at det var 8 gutter og 3 jenter som ikke deltok aktivt i den analyserte samtalen.

I illustrasjonen som følger, figur 4, ser vi hvilke ubesvarte spørsmål som lå til grunn for den siste helklassesamtalen.





Figur 4 Skjermdump av elevenes ubesvarte spørsmål til "Femte akt"

Sju av de 49 spørsmålene fra Padlet ble adressert i den siste helklassesamtalen. Likevel berører de syv spørsmålene langt flere spørsmål. Eksempelvis berører spørsmålet «Var Molvik full?» fem spørsmål, som alle omhandler karakteren Molvik, og seks spørsmål berører spørsmålet «Hvor ble det av hatten til Hjalmar?». En grovsortering viser at 21 av elevenes spørsmål ble hverken direkte eller indirekte berørt i denne samtalen. Tabell 6 viser hvordan den siste helklassesamtalen utspilte seg.

Tabell 6

*Hvordan utspilte helklassesamtalen seg?*

Spørsmål	Tid	Replikker J	Replikker G	Deltakere
Var Molvik full?	10 min	10	20	4G, 3J
Ville man ikke vært mer lei seg hvis barnebarnet døde?	5 min	7	6	3G, 3J
Hvor ble det av hatten til Hjalmar?	9 min	8	12	3G, 3J
Hva tenker vi om Hjalmars reaksjon?	9 min	7	6	4G, 3J
Var det noen gang en oppfinnelse?	9 min	13	11	3G, 4J
Hva skjedde mellom gamle Ekdal og grosserer Werle?	2 min	7	0	2J
Hvorfor var Hjalmar plutselig sur på Relling?	7 min	13	8	3G, 2J

---

Notat: Varighet er avrundet til hele minutter. Samtalen om relasjonen mellom Hjalmar og Relling ble avsluttet av lærer på grunn av storefri.

Som tabell 6 viser, er den en korteste samtalesekvensen på om lag to minutter, og jeg antar at det er spørsmålstypen som er årsaken til det. Denne samtalesekvensen tar utgangspunkt i et spørsmål som kan anses som et observasjons-hukommelsesspørsmål (jf. Skardhamar, 2018). I tillegg har spørsmålet blitt besvart tidligere i undervisningsforløpet, og kan av den grunn også plasseres i Langers (2017) fase 1, fordi det kan se ut til at eleven har «mistet tråden». Det var fire spørsmål som utløste de lengste samtalesekvensene i helklassesamtalen, med en varighet på 9-10 minutter, og de involverte seks til sju elever hver. Blant disse fire sekvensene varierte antallet replikker med 13 replikker på det minste og 30 replikker på det meste, og det er de to samtalene som er lengst fra hverandre i antall replikker jeg har valgt å undersøke nærmere, for slik å få et godt bilde på hva som kjennetegner helklassesamtalen. Det var i begge tilfellene sju elever involvert, fire gutter og tre jenter. I samtalen «Hva tenker vi om Hjalmars reaksjon» med 13 replikker, besto altså elevenes replikker av lengre resonnementer enn det de gjorde i samtalen «Var Molvik full?». I de to påfølgende delkapitlene undersøker jeg de to samtalene i søken på å forstå hvordan tolkningsfellesskapet kommer til uttrykk i den litterære helklassesamtalen.

4.2.1 Når elevene må føres inn i teksten for å gi plausible svar på refleksjonsspørsmål  
Den første samtalesekvensen, der elevene diskuterer hvorvidt den forhenværende teologien Molvik var full eller ikke, pekte seg ut på flere måter. I denne samtalen hadde elevene til sammen 30 replikker, den varte lengst og den involverte flere gutter enn jenter. I tillegg hadde guttene dobbelt så mange replikker som jentene. Samtalesekvensen fremstilles narrativt og kommenteres, og er av den grunn skrevet i presens. For å skape en variasjon i fremstillingen har jeg også valgt å parafasere noen av replikkene. Se vedlegg 8 for transkripsjon av samtalesekvensen i sin helhet.

Jeg åpner den litterære helklassesamtalen med å henvise til elevenes ubesvarte spørsmål som er tatt fram på skjermen i klasserommet. Etter en om lag 20 sekunders lang pause, ber Håkon om ordet og han stiller et spørsmål, et spørsmål jeg gjentar høyt for klassen: «Var Molvik full?».

Håkon: Jeg tror ikke han var det, jeg tror bare de synes det var dust det han sa, at det ikke passet så mye, dette religiøse og sånn.

Daniel: Jeg er litt enig i det. Skyter seg i brystet og døde på stedet, og så kommer disse religiøse kommentarene. Og så var det litt sånn, for å få han til å stoppe.

Håkon tilbyr selv det første svaret på spørsmålet, og det kan se ut til at han utforsker teksten med utgangspunkt i sin egen forståelseshorisont og sin egen forestilling. Han tenker ikke at Molvik er full, og han tror at Relling synes kommentaren var upassende. Dette kan vi kjenne igjen hos Langer (2017) som beskriver fase 2 som fasen der vi fordypet våre forestillinger (s. 43). Det er i denne fasen vi bruker all vår kunnskap om teksten, om oss selv, livet og verden i møte med teksten, noe vi også kan kjenne igjen i Gadamer (2003) hermeneutiske sirkel.

Daniel tar selv ordet, han sier seg litt enig i det Håkon tenker, og han fyller på med noen eksempler fra teksten. Jeg oppsummerer med å gjenta at de to guttene ikke tror at Molvik var full, før Viktor tar ordet.

Viktor: Mene, det kan være at han var det, det er ikke noe som sier at han ikke var det. Det jo selvfølgelig at Relling sier at han var full og at det kanskje ligger noe i det, men det kan også være at han tror at han faktisk var full så. Jeg vet egentlig ikke om det er noe bevis, det er mulig Isak har noe? (Isak rekker opp hånda?). Ellers så, det er en veldig kristen familie, så det er veldig vanlig at de sier sånn at det barnet skal begraves fordi Hjalmar er veldig opptatt av, nei Gregers er veldig opptatt av å si sannheten da. Lissom som i de 10 bud er det en greie med at man ikke skal lyve og sånn og han er veldig opptatt av å si sannheten. Og Hjalmar er en veldig stolt person og han virker liksom så, det er en veldig kristen familie generelt. Og Hjalmar var også litt opptatt av, vi snakke litt om det på onsdag, at det var noe sånn at man ikke skulle ligge med noe før et ekteskap, så vi vet liksom at de er kristne så jeg tror ikke det er så uvanlig at Molvik driver og sier noe sånt om at Hedvig døde.

Viktor bidrar inn i samtalen ved å si at det kan hende at Molvik var full, noe han begrunner i Rellings replikk. Han finner ingen bevis ut over det, men han åpner opp for at noen andre i klassen har det, noe som kan være et tegn på han har positive erfaringer med en slik litteraturfaglig praksis. Han refererer til en samtale klassen har hatt tidligere, og han utforsker spørsmålet videre med utgangspunkt i en forestilling som er preget av kristendommens rolle i stykket. Med det som utgangspunkt, tenker han ikke at det er uvanlig for karakteren Molvik å si noe slikt i denne situasjonen. Daniel fortsetter samtalen.

Daniel: Jeg tror det er litt dårlig timing da, fordi alle sammen, Hjalmar liksom ahh, min kjærlighet døde, og så kommer plutselig disse religiøse kommentarene. Så selv om det kanskje er en kristen familie, så kan det også tenke at det er det litt dårlig timing da at Molvik kommer med de kommentarene han gjorde. Så med at de kalte han full, så var det kanskje bare å få han til å stoppe å snakke.

Daniel er fortsatt ikke helt enig med Viktor, og han tar i bruk noen nye eksempler fra teksten for å underbygge tolkningen sin. Han anerkjenner Viktors innspill, men han holder fortsatt fast på sin egen forestilling, noe vi kan kjenne igjen i Langers (2017) fase 2. Jeg bekrefter

elevens innspill med et «fint» og gir ordet videre til Ida, som formidler at hun tenker at det kanskje ikke behøver å bety full i bokstavelig forstand. Jeg fører elevene i retning av de aktuelle replikkene i teksten, og jeg ber Ida, som sitter med boka i fanget, om å lese Molviks replikk høyt.

Ida: Lovet være herren, til jord skal du blive til jord skal du blive Og så blir han avbrutt.

Jeg gjentar replikken, og jeg fører elevene videre ved å stille et overførings-aktualiseringsspørsmål (jf. Skarðhamar, 2018): «Har dåkker hørt det før?». Dette spørsmålet har til hensikt å skape en kobling mellom fiksjon og virkelighet, og Isak ber om ordet.

Isak: De sier det i en begravelse. Til jord er du kommet, til jord skal du bli, av jorden skal du gjenoppstå.

Lærer: Si det der en gang til!

Isak: Av jord har du kommet, av jord skal du bli, av jord skal du igjen oppstå sier man i en begravelse.

Lærer: Sier man i en begravelse. Hvem er det som sier det?

Isak: Presten.

Lærer: Presten.

For å løfte fram at Molvik sier noe annet enn det man sier i en begravelse, loser jeg elevene inn i teksten igjen, og Ida leser: «Lovet være herren, til jord skal du blive, til jord skal du blive». Det er tydelig at jeg er på jakt etter et bestemt svar med det ledende oppfølgingsspørsmålet: «Hvorfor tenker Relling at Molvik da er full?». Selv om spørsmålet av den grunn er et lukket spørsmål, leder det likevel elevene til å søke belegg for sine tolkninger i selve teksten. Elevene får slik erfare at det kan være en litteraturfaglig praksis de kan bruke i søken etter plausible svar. Isak kobler selv fiksjon og virkelighet sammen i sitt påfølgende svar.

Isak: Fordi han, for det første er det ikke en begravelse, og så sier han det feil, og han er jo prest, så han burde jo vite hvordan man sier det.

Daniel: Og så på side 213 så sa han også at barnet er ikke dødt, det sover.

Lærer: Ja, ikke sant?

Gjennom Daniels replikk ser vi at han kanskje er i ferd med å endre sin forestilling, fordi hans innspill på sett og vis støtter tanken om at Molvik faktisk er full. Dette kan vi kjenne igjen i Langers (2017) fase 3, der en stiger ut og reflekterer over det en vet. Daniels forståelse er i

bevegelse (jf. Gadamer, 2003). Isak argumenterer videre med utgangspunkt i teksten og i kunnskap om tiden handlingen utspiller seg i.

Isak: Han var jo, ifølge boken demonisk, og han har jo sagt at han var litt glad i flasken, så jeg tror han var full. Han hadde ikke på seg, hadde verken på jakke eller vest når han kom inn, og det var ikke vanlig.

Lærer: Han var ikke ordentlig kledd liksom?

Håkon holder fast ved sin forestilling om at Molvik ikke er full, og han avslører at det muligens er fordi handlingen er satt til morgenen. Hvis det var på kvelden, gir det mer mening at Molvik var full, og det ser ut til at Håkon begynner å lete etter tegn på at han har blingset på tidspunktet på dagen.

Håkon: Jeg trodde dette her skjedde på morgningen eller midt på dagen, men det var jo på kvelden, fordi han hadde vært ute for å skulle jakte da, men det var for mørkt. Så da gir det mer mening, at det var på kvelden.

Daniel: Og hvis han drakk eller ikke så er det jo, for meg så mener jeg at det er dårlig timing. (Gjentar poengene sine)

Lærer: Ska vi nøste litt mer i det Håkon sa, om når på dagen denne akten foregår? E det nå som har lagt merke te det? Står det nå plass? For det er jo skummert og det er vanskelig å se oppe på loftet, akkurat som du si, men står det noe sted når på dagen?

Håkon: Han har vært ute, ikke sant? Så sa han at han skulle jakte i skogen, men at han ikke kunne, Hedvig spurte hva han skulle, men så sa han at det var for mørkt. Så det er på kvelden.

Lærer: Ja, du tenke det?

Håkon: Ja, hvis det er nært rundt jul da, så kan det være midt på dagen, da er det hvert fall mørkt etter klokka fire.

Håkon vil selv nøste opp floken han er i, og han leter etter flere bevis for at handlingen foregår på kvelden og ikke morgenen. Når jeg ikke helt godtar svaret hans, kobler han selv fiksjon og virkelighet sammen med å trekke inn årstiden handlingen utspiller seg i, jf. Langers (2017) fase 3.

Lærer: Ja, for hvis det er rundt jul så kan det være litt mørkere. No ser æ at det er flere som begynner å bla her, ka e det dåkk leite etter no?

Daniel: Skal bare se om det er noen setninger som kanskje sier når det var.

Jeg observerer at flere elever har fulgt min oppfordring fordi de blar i stykket, og jeg etterspør hva elevene leter etter. På den måten får jeg synliggjort nok en litteraturfaglig praksis elevene kan bruke for å utforske spørsmålets plausible svar. Dina leser høyt fra sceneanvisningen, og

det etableres en forståelse for at handlingen foregår på morgenen en vinterdag, og samtalen om Molvik ebber ut.

Som vi kan se av tabell 6 fortsetter helklassesamtalen, og vi utforsker gamle Ekdals reaksjon på Hedvigs død, hvor det ble av hatten til Hjalmar og vi utforsker Hjalmars reaksjon på at Hedvig kanskje ikke er hans biologiske datter. Samtalsekvensen «Hva tenker vi om Hjalmars reaksjon?» har vart i om lag fire minutter, da Håkon igjen ber om ordet. Selv om det akkurat da er en avsporing, sporer han samtalen tilbake igjen til Molvik. Jeg har ikke innsikt i straffeloven anno 1884, og jeg svarer etter beste evne.

Håkon: Var det ikke straffbart? Å ta selvmord?

Lærer: I utgangspunktet så, tok du ditt eget liv ifølge kirka, så havna du jo i helvete. Så det va nåkka man ikke snakka om, kanskje? I det hele tatt. Så hvis noen i familien faktisk tok sitt eget liv så holdt man kanskje litt stille om det.

Håkon: Da er det kanskje ikke så rart at Molvik sa det, hvis han er prest og mener at hvis man tar selvmord så blir du sendt til helvete?

L: Ja, det var det, et godt spørsmål.

Viktor: Så det Håkon sa da, det med at Molvik sier til jord skal du bli, til jord skal du bli, kan være fordi hun døde på feil måte. Hun tok selvmord. Så det at hun går til helvete da, og det er derfor kanskje Molvik sa det i stedet for det man vanligvis sier er sånn til jord skal du bli til jord skal du bli. Så jeg vet ikke om, kanskje det ikke var feil? Men det kan også være, det kan også være feil for han å si det. At altså barnet var ondt. Så det er derfor Relling sannsynligvis sa til Molvik at, eller det er ikke mest sannsynlig, men kanskje han sa til Molvik at han skulle holde kjeft.

Årsaken til at Håkon stiller dette spørsmålet, vet vi ikke. Det vi vet, er at spørsmålet han stiller om hvorvidt selvmord var straffbart på den tiden, åpner opp for at klassen og jeg får et nytt perspektiv på mulige grunner til at Molvik sier det han sier. Det kunne faktisk være feil for karakteren Molvik å si det prester vanligvis sier, nettopp fordi Hedvig tok selvmord.

Flere av refleksjonsspørsmålene kan besvares med utgangspunkt i egen forestilling (jf. Langer, 2017) og forståelseshorisont (jf. Gadamer), slik vi kan se i flere av replikkene i dette samtaleutdraget. En mulig årsak til det kan være at elevenes forståelseshorisont ikke inkluderer voksne som er fulle så tidlig på dagen, og slik viker det fra elevenes forståelse av virkeligheten. Gjennom helklassesamtalen kan vi i tolkningsfellesskapet samarbeide om å finne plausible svar på slike spørsmål, og fordi elevene er så fokuserte på detaljer i stykket, kan slike samtaler også berike de av oss som har en mer helhetlig tilnærming til teksten, slik vi kan se det blant litteraturforskerne i Goruvenec (2017) sin studie.

#### 4.2.2 Når læreren åpner opp for flere perspektiver

Utdraget som følger fra samtalesekvensen «Hva tenker vi om Hjalmars reaksjon?», har som hensikt å vise hvordan elevene utforsker og utvikler forståelse for det ubesvarte spørsmålet ved hjelp av lengre resonnementer. I forkant av dette utdraget hadde elevene omtalt Hjalmars reaksjon på at han muligens ikke er Hedvigs biologiske far som umoden, og de hadde diskutert hvilke konsekvenser hans oppførsel fikk. Hensikten med spørsmålet mitt var å åpne opp for flere perspektiver på «skyldspørsmålet», og min rolle som lærer begrenset i hovedsak seg til å fordele ordet. Se vedlegg 9 for samtalesekvensen i sin helhet.

L: Mm. Nå har dere jo ansvarliggjort Hjalmar litt her for Hedvigs død. Ka tenke dåkk, ska vi spinn litt videre på det og? Gustav?

Gustav: Jeg tenker Hjalmar har, han har påvirket Hedvig til å ta livet sitt, men at, det var ikke det han ville liksom. Det var ikke det som var målet hans. Fordi, der og da, så var han, han var, han liksom var ikke seg selv, på en måte. Fordi med en gang han blir snakket til, og de snakket med han og sånt, så skjønnte han etter hvert at ja, jeg elsker Hedvig. Og, han var glad i henne liksom. Men det han sa var liksom ikke det han faktisk mente, ville si.

L: Ella?

Ella: Ja, jeg føler at Hjalmar liksom var det utløsende, eller det som fikk henne kanskje til å gjøre det, men det var Gregers som hadde oppmuntret henne til å drepe det hun elsket mest av alt, nemlig Vildanden. Men i stedet så endte hun opp med å ha lyst til å drepe kanskje det Hjalmar elsket også høyt da, henne selv. Så etter at han dro tror jeg at hun lissom, ja, både Gregers og Hjalmar hadde sin, hadde påvirket henne til å gjøre det da, ville jeg si.

L: Mm. Vera?

Vera: Jeg føler at ja, Hjalmar hadde ganske stor del i døden til Hedvig, men Gregers hadde også det fordi de levde et ganske godt liv før Gregers kom og banket på døra, og de liksom levde godt med løgnene de hadde lagd. Og så var jo livsoppgaven til Gregers å få alle til å, å få liksom alle sannhetene til å komme ut og han mente at man lever mye bedre med det. Men hvis han aldri hadde banket på, eller noe sånn da, så hadde de fortsatt vært en koselig familie, og levd videre uten at Hedvig døde.

I dette samtaleutdraget ser vi at Gustav, Ella og Vera bidrar med lengre resonnementer i samtalen. Elevene formidler sine forestillinger (jf. Langer, 2017). I tillegg ser vi at elevene fører samtalen videre gjennom å tilby sine perspektiver på spørsmålet som diskuteres. Gustav innleder med å nyansere Hjalmars rolle i Hedvigs død, og han argumenterer for at det ikke var Hjalmars intensjon. Selv om Hjalmars reaksjon på at Hedvig muligens ikke er hans biologiske barn kan ha vært en utløsende årsak til Hedvigs død, trekker Ella også inn Gregers rolle i skyldspørsmålet, noe Vera bygger videre på i sitt innspill.

L: Så litt sånn lykkelig uviten på et vis? En familie som var lykkelig uviten om det som har skjedd tidligere i livet? Det minner meg om en samtale vi har hatt før, ikke sant ja, Håkon?

Der du løfte opp dette her med om man vil vite eller ikke vite, ikke sant? Den samtalen trur æ vi hadd etter første akt, eller andre akt, det var vel andre akt da Hedvig va inne, da vi begynte å se at hu sleit litt med øyan sine. Ka tenke du på, Ida?

Ida: Jo, jeg bare tenker at skylden ligger veldig fordelt utover på en måte, på alle de voksne som er en del i boken, fordi Gamle Ekdal burde ikke lært henne hvordan hun skulle skyte, Werle burde ikke ha sendt over pengene som var grunne til at Hjalmar fant ut at det ikke var hans barn, Gina burde ikke ha holdt sannheten vekk så lenge, og burde ha funnet en måte å si det på når hun hadde kontroll over det, og Hjalmar burde ikke ha vært så dramatisk i handlingene sine når det kom til familien, så jeg tenker at det er en veldig viktig del av boken at man ser at alle gjør feil, og alle gjør ting de ikke burde gjort. Som skaper en veldig vanskelig situasjon til slutt for Hedvig.

L: Ja.

Ida: Og på reaksjonen til Hjalmar når han fant ut at Hedvig ikke var sitt barn så tenker jeg at han var veldig dramatisk, det han gjorde, men følelsene hans er jo ikke nødvendigvis ikke helt hans feil. Og at det var i hvert fall delvis greit for han å ha så sterke følelser for det som skjedde, fordi det var ikke bare Hedvig, det var liksom hele familien ble jo på en måte brutt opp, og alle ble veldig ustabile. At måten han reagerte på gjorde at Hedvig, som så veldig opp til han, og var veldig, og som på en måte støttet seg veldig på han, plutselig mister en veldig stor del av livet hennes fordi hun ikke kjente så mange andre. Så alle de hun hadde var veldig viktige for hun, og når han da dro, og puttet hun fra seg helt, så, så ble hun veldig ustabil. Og at når han da kom tilbake så var han slem mot hun så at hun da ble enda mer ustabil i følelsene hennes, uten at hun nødvendigvis hadde noen hun kunne snakke til.

Det kan virke som at spørsmålet «Hva tenker vi om Hjalmars reaksjon?» åpner opp for lengre resonnementer hos elevene, noe som igjen bidrar til utvikling av elevenes forståelse for stykkets innhold. En forståelse som er i konstant bevegelse (jf. Gadamer, 2003). Dette er muligens grunnen til at Ida avslutter denne samtalesekvensen med å argumentere for at skylden må plasseres på alle voksne som er med i stykket: Gamle Ekdal burde ikke lært Hedvig hvordan hun skulle skyte, Werle burde aldri ha gitt Hedvig et gavebrev og Gina burde ikke holdt sannheten tilbake. Ida uttrykker at summen av det hele setter Hedvig i en svært vanskelig situasjon. En mulig årsak til at elevene i samtalen rundt dette spørsmålet bidrar med lengre resonnementer, kan være fordi spørsmålet treffer deres forståelseshorisont (jf. Gadamer, 2003), og de har gjennom fem akter bygget sine forestillinger omkring karakterene (jf. Langer, 2017). For Gustav utløste denne samtalen hans første lengre resonnement i helklassesamtalen gjennom hele undervisningsforløpet. I samtale med eleven i påfølgende friminutt, forklarte han at grunnen til at han i denne timen hadde kommet med innspill i helklassesamtalen, var fordi han nå hadde opparbeidet seg en trygghet i sin forståelse av karakteren Hjalmar.



#### 4.2.3 Oppsummering av helklassesamtalen

Den analyserte helklassesamtalen kan ses på som en ekte samtale om litteratur mellom elevene og meg som lærer fordi vi utforsker vår forståelse i tolkningsfellesskapet. Selv om samtalen har en kjønnsbalanse i fordelingen av replikker, deltar langt flere av jentene sammenlignet med guttene. I samtalen adresseres syv spørsmål, der ett av dem kategoriseres som et observasjons-/hukommelsesspørsmål, og de resterende kategoriseres som refleksjonsspørsmål. Det er fire spørsmål som utløser samtalesekvenser der vi bruker tolkningsfellesskapet til å utforske stykket med varighet på om lag 9-10 minutter. Den aller siste samtalesekvensen ble avbrutt på grunn av elevenes storefri.

De analyserte samtalesekvensene viser at elevene utvikler sin forståelse av stykket i klassens tolkningsfellesskap. Det kan se ut som at spørsmålet «Hva tenker vi om Hjalmar's reaksjon?» utløser lengre resonnementer hos elevene, og min rolle som lærer ble derfor å åpne opp for flere perspektiver på «skyldspørsmålet». Spørsmålet «Var Molvik full?» utløser en større variasjon i elevenes refleksjoner og resonnementer, og vi ser at elevene utforsker teksten med ulik litteraturfaglig praksis (jf. Langer, 2017). En mulig årsak til det denne variasjonen kan være at spørsmålene treffer elevenes forståelseshorisont (jf. Gadamer, 2003) ulikt. Samtaleutdraget «Var Movik full?» viser at selv om det ubesvarte spørsmålet er et refleksjonsspørsmål, trenger elevene veiledning i å ta i bruk ulike litteraturfaglige praksiser i søken etter plausible svar.

## 5 Diskusjon

Jeg må innrømme at jeg både i forkant av og tidlig i studiens undervisningsforløp kjente på en slags uro. Skulle jeg virkelig slippe opp kontrollen og la elevene få utforske det klassiske litterære verket «Vildanden» på egen hånd, så nært slutten av ungdomsskolen? Burde jeg egentlig ha gjort det jeg har gjort tidligere, å ha en mer tradisjonell tilnærming til undervisningen, og på den måten kunne styre elevenes utforsking gjennom for eksempel spørsmål jeg anser interessante å diskutere? Å slippe opp kontrollen er utfordrende, det tror jeg det er mange lærere som kan kjenne seg igjen i, og min bekymring var knyttet til alle de ulike delene av undervisningsdesignet. Ville elevene utforske stykket på faglige og relevante måter i gruppesamtalene, eller ville de avslutte raskt og heller snakke om livet ellers? Ville elevene benytte anledningen til å tøyse når de skulle skrive inn sine ubesvarte spørsmål på Padlet, eller ville de benytte anledningen til å søke svar på spørsmål de fortsatt satt igjen med? Ikke minst var min bekymring knyttet til helklassesamtalen. Hvordan ville jeg mestre å lede tolkningsfellesskapet i helklassesamtaler når det var elevenes spørsmål, og ikke mine, som dannet utgangspunktet for samtalene? Ville jeg klare å holde meg i bakgrunnen i samtalene, eller ville jeg falle for fristelsen til å raskt tilby mine svar på spørsmålene som skulle diskuteres – hvis jeg i det hele tatt ville ha et svar å tilby?

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på resultatene fra analysen av elevenes ubesvarte spørsmål og av helklassesamtalen, og diskutere funnene opp mot relevant teori, didaktikk og forskning. Det er i hovedsak tre forhold jeg ønsker å diskutere: Magien som oppstår når elevene får utforske «Vildanden» på egen hånd, undervisningsdesignet «Vildanden» som klassens fellesskapsprosjekt, og lærerens rolle i et slikt undervisningsdesign. I kapittelets siste del vil jeg reflektere over noen av studiens implikasjoner, blant annet i lys av å ha forsket i eget klasserom.

**5.1 Magien som oppstår når elevene får utforske «Vildanden» på egen hånd**  
Hallvard Kjelen (2013) viser i sin doktorgradsavhandling at norsklærere velger litteratur de tenker vil treffe i klasserommet. «Forventingar om kva som kjem til å fengje, å gripe og å skape diskusjon, er i stor grad styrande for tekstutvalet», forklarer han i oppsummeringen av sine funn (Kjelen, 2013, s. 166). Dette er nok noe av grunnen til at vi ofte velger å lese «Vildanden» sammen med 10. trinnselevne på skolen der jeg jobber. Man kan på sett og vis si at stykket har blitt en del av vår skoles kanonlitteratur. Når teksten så er valgt, viser Andersson-Bakkens (2015) studie at det ikke er like lett for lærere å treffe med spørsmålene sine i en helklassesamtale. Selv om jeg har lest stykket med skoleklasser tidligere, har jeg

aldri gjort det slik som i denne studien. Når elevene får utforske stykket, først i litterære gruppesamtaler og deretter i litterære helklassesamtaler, er det elevenes forståelse som spiller hovedrollen. I de litterære samtalene fikk elevene mulighet til å sette ord på sine opplevelser og reaksjoner, og de kunne bruke hverandre både for å bekrefte sin forståelse og i søken etter det de ikke hadde forstått.

Da jeg lyttet til gruppesamtalene som forberedelse til helklassesamtalene, ble jeg som lytter revet med i samtalene. Samtalene var utforskende og relevante – samtidig som jeg ble underholdt, som for eksempel da en elev i samtale om første akt omtalte alle herrene som var i middagsselskapet som et flerhodet troll. Et uttrykk hun brukte for å beskrive at hun opplevde at herrene hadde lik personlighet. På samme måte som at jeg ble revet med i samtalene, opplevde jeg at elevene ble revet med, ikke bare i søken etter sin egen forståelse, men de vekket engasjement hos hverandre. Jeg husker spesielt godt en 18 minutters lang gruppesamtale om «Anden akt». I samtalen utforsker elevene sine egne og hverandres forståelser av teksten. De lytter kritisk, stiller spørsmål, og de både omformulerer og oppsummerer hverandres innspill. Flere ganger setter de ord på sin opplevelse av Ibsens fortellermåte. De beskriver at Ibsen forteller på en direkte og samtidig en indirekte måte. Elevene uttrykker at de får en følelse av at de leser krim. «I denne akten samler han alt, det er nå dramaet starter! Alt skjer!» utbrøt en av elevene. Sammen prøver de å løse teksten som problem (jf. Sønneland, 2019), og det er ikke utenkelig at gruppesamtalene vekker et hermeneutisk begjær også blant mine elever.

Gourvennec (2014) finner at de høytpresterende elevene i videregående har behov for å snakke om tekstens deler før de kommer til en forståelse av helheten. Analysen av elevenes refleksjonsspørsmål indikerer at elevene på 10. trinn har et tilsvarende behov. Det er først etter å ha lest femte og siste akt at jeg har kategorisert noen få refleksjonsspørsmål som *helhet*. I elevenes refleksjonsspørsmål ser vi at de er opptatt av stykkets detaljer, de leser med «lupe» (jf. Skarðhamar, 2018), selv etter å ha hatt litterære gruppesamtaler i forkant. Elevenes spørsmål kan indikere at elevene fortsatt har et ønske og et behov for å utforske stykket videre. Gjennom undervisningsdesignet i denne studien blir elevenes hermeneutiske behov både anerkjent og ivaretatt. Det legges til rette for at elevene får utforske teksten med utgangspunkt i sine egne forståelser og forestillinger, og i tolkningsfellesskapet kommer flere litteraturfaglige praksiser til syne.

Rosenblatt (2002) hevder at hvis man som lærer tar utgangspunkt i elevenes reaksjoner og opplevelser av teksten, kommer læreren i posisjon til å knytte denne reaksjonen til selve

teksten. Hennig (2020) støtter seg blant andre på Rosenblatt når han argumenterer for at vi leser mer engasjert tekster vi har valgt selv, og ved hjelp av samtalestøtte får samtalen flere analytiske observasjoner. I dette masterprosjektet har ikke elevene valgt teksten selv. Likevel viser analysen av elevenes ubesvarte spørsmål at refleksjonsspørsmålene skaper rom for å utforske hva teksten uttrykker og hvordan den uttrykker det (jf. Skarðhamar). Spørsmålene kan av den grunn fungere som en brobygger mellom en erfaringsbasert og analytisk tilnærming til litteraturen, noe Rødnes (2014) etterlyser avslutningsvis i sin artikkel. Selv om Skarðhamar (2018) uttrykker en bekymring for at analysestrukturen forsvinner om elevene selv skal styre samtalen, viser den høye andelen av refleksjonsspørsmål i denne studien at elevene, når de får mulighet til å formulere spørsmål de fortsatt sitter igjen med etter de litterære gruppesamtalene, stiller spørsmål som fordrer at man bruker teksten til å spekulere, reflektere og tolke i søken på plausible svar.

Gjennom både gruppesamtalene og de litterære helklassesamtalene får elevene mulighet til å fylle tekstens «tomme pladser» (jf. Iser, 1996), og i det klassiske verket «Vildanden» er det mange tomme plasser å fylle, slik det ofte er i klassisk litteratur (jf. Steffensen, 2005). Dette gjenspeiler seg i antall spørsmål elevene stilte til de ulike aktene. Når elevene får mulighet til å stille spørsmål, opplever de at de blir tatt på alvor, og i søken på å besvare elevenes ubesvarte spørsmål, kommer litteraturfaglige praksiser til syne. I analysen av samtalesekvensen «Var Molvik full?» ser vi praksisen komme til uttrykk på ulikt vis hos elevene. Hos Håkon og Daniel virker det som at de fastholder og bygger sin forståelse med utgangspunkt i seg selv, og de begrunner sine tanker i noe de husker fra teksten og i sin virkelighetsforståelse. Viktor tar Rellings replikk mer på ordet, og han åpner opp for at noen i klassen kan ha sett noe han ikke selv har sett. Isak kobler sammen fiksjon og virkelighet selv, i sin søken på å forstå. Min oppgave som lærer ble å føre elevene tilbake igjen i teksten, slik at vi kunne utforske hva som faktisk ble sagt. Elevene opplever i så måte at klassens tolkningsfellesskap har en verdi fordi samtalen blir en ekte samtale om litteratur (jf. Aase, 2005). Vi samarbeider om å bygge forståelse i tolkningsfellesskapet. Elevenes søken på plausible svar, både i de litterære gruppesamtalene og i helklassesamtalen, tilfører ikke bare elevene økt forståelse for stykket. Læreren kan også oppleve å få nye innsikter i møte med elevenes lesning av det litterære verket. For min del handler det ofte om at elevenes ubesvarte spørsmål retter blikket mot detaljer i teksten jeg aldri før har reflektert over, antageligvis fordi detaljene ikke har vært avgjørende for min helhetsforståelse av stykket, og fordi min forståelseshorisont skiller seg vesentlig fra elevenes. Jeg har aldri tenkt over hvorvidt Molvik

er full eller ikke, jeg har ikke reflektert over at Hjalmar's relasjon til Relling endrer seg i siste akt, og jeg har heller ikke reflektert over hvor det ble av hatten til Hjalmar. Det er i berøring med tekstens ubestemtheter at det oppstår mulighet for teksttolkning (Iser, 1996). Når vi i tolkningsfellesskapet får mulighet til å fylle tekstens tomme plasser, oppstår magien. Vi får oppleve det skjønne i skjønnlitteraturen, den estetiske siden av den (jf. Iser, 1996; Rosenblatt, 2002). Selv om funnene i så måte bekrefter teorien, tilfører likevel denne studien et eksempel på en mulig vei til *hvordan* vi kan skape et mulighetsrom for magi i klasserommet.

## 5.2 Undervisningsdesignet – «Vildanden» som klassens fellesskapsprosjekt

Å lese et helt verk legger til rette for å gå i dybden, noe som er essensielt i arbeidet med fagfornyelsen (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Når vi leser et helt verk, får både elevene og læreren oppleve å stå i prosesser over tid. For at samtlige elever i et klassefellesskap skal kunne stå i denne prosessen og få muligheten til å gå i dybden, blir det essensielt at arbeidsmåtene vi velger er inkluderende. Undervisningsdesignet som helhet drar veksler på hermeneutikk, resepsjonsteori og didaktikk. Hvordan vi bygger forståelse, hvordan vi leser litteratur og hvordan vi kan bruke samtalen til å få økt innsikt, ble bærende for undervisningsdesignet.

I første omgang måtte elevene forholde seg til sin egen forståelse mens vi leste stykket høyt. Videre fikk de mulighet til både å bekrefte og videreutvikle sine forståelser for dramastykket gjennom å sette ord på tanker og reaksjoner i gruppe- og helklassesamtaler. I klassens tolkningsfellesskap fikk elevene anledning til å fylle tekstens tomme plasser (jf. Iser, 1996). Når vi fyller tekstens tomme plasser, skaper denne utfyllingen nye tomme plasser, hevder Steffensen (2002). Fordi elevene fikk mulighet til å formulere spørsmål de fortsatt satt igjen med etter gruppesamtalene, tas det hensyn til dette fenomenet som oppstår i interaksjonen (jf. Langer, 2017) mellom tekst og leser.

I gruppesamtalene får elevene mulighet til å stille spørsmål som bistår dem i deres utforskning av teksten. For noen elever kan det være betydningen av enkelte ord i stykket som står i veien for forståelsen. For andre elever kan det være spørsmål som knytter seg til tekstens språklige bilder. Av de totalt 30 gruppesamtalene jeg har lyttet til, blant annet som forberedelse til helklassesamtalene, aktiviseres samtlige elever i samtalene. I gruppesamtalene blir elevene ansvarliggjort fordi de er avhengige av hverandre, og i klassens kjennetegn på gode litterære gruppesamtaler får de råd om hvordan de kan åpne opp for ulike perspektiver, og i hvordan de kan invitere hverandre inn i samtalen. At jeg lyttet til lydopptakene, har nok også hatt en ansvarliggjørende effekt på elevene, og det var ikke uvanlig at elevene avsluttet opptakene

med en liten hilsen til meg som lærer og/eller forsker. I gruppesamtalene har elevene ekte samtaler om litteratur (Aase, 2005) der de beriker hverandres forståelse på faglige og relevante måter, noe som er med på å bygge gode relasjoner dem imellom. I samtalene får elevene ikke bare økt innsikt i verket, men de kan også få også økt innsikt i hverandre og i seg selv. Dette oppnår vi ikke i like stor grad dersom vi leser stykket med litterære helklassesamtaler som eneste bærende element. Funn i min studie viser at omtrent 54% av elevene i klassen deltar aktivt i studiens aller siste helklassesamtale, noe som også betyr at omtrent 46% ikke sier noe i helklassesamtalen. Selv om ikke alle er aktive deltakere i helklassesamtalen, er de til stede. Roen i klasserommet kan indikere at elevene mest sannsynlig lytter, og slik er de indirekte deltakere i klassens tolkningsfellesskap. Ved å veksle mellom gruppe- og helklassesamtaler kommer alle elever i en posisjon der de får mulighet til å berike sine egne og hverandres forståelse, også de elevene som av ulike grunner ikke deltar med replikker i helklassesamtalen.

Når elevene får mulighet til å stille spørsmål som de fortsatt sitter igjen med etter gruppesamtalene, gir det elevene en enkel inngang i søken på en dypere forståelse og i å delta i klassefellesskapet. I tillegg kan spørsmålene dekke elevenes ulike behov. For noen elever kan spørsmålene ha rot i noe de ikke fikk besvart på en stilstrekkelig nok måte i den forhenværende gruppesamtalen. For andre elever kan det være nye spørsmål som oppstår i lys av samtalene (jf. Steffensen, 2002). Som vi kan se av analysen, stiller elevene en stor andel refleksjonsspørsmål som legger til rette for videre utforskning. I tillegg kommer noen misoppfatninger til syne. Misoppfatningene kan skape rom for refleksjon rundt gruppesamtalenes funksjon, samt gi noen retninger for valg av arbeidsmåter som bidrar til mindre forvirring for elevene. For noen elever kunne det for eksempel ha vært hensiktsmessig å lage en tidslinje og et relasjonskart for å hjelpe dem med å holde styr på kronologi, karakterer og helhet i stykket. Til tross for at spørsmålene til femte akt markerer avslutningen på lesningen av verket, er kun 11% av spørsmålene til femte akt kodet som *helhet*. Og selv om vi har lest ferdig stykket, markerer dette funnet at elevene fortsatt har behov for å utforske aktens deler. Dette kan være et resultat som støtter funn fra Gourvennec (2017) sin studie, der elevene hadde behov for å utforske de ulike delene av teksten for å få en helhetsforståelse av den. Selv om vi med femte akt har lest ferdig stykket, tyder elevenes spørsmål på at de har et tilsvarende behov.

Fordi spørsmålene er elevenes autentiske spørsmål, kan det føre til at inngangen til å delta med innspill i helklassesamtalen blir enklere. I den analyserte helklassesamtalen bidro over

halvparten av elevene med innspill i samtalen. Elevene fikk selv bestemme hvilke av de ubesvarte spørsmålene fra padlet-en på klasseromsskjermen de ønsket å utforske, og det er ikke utenkelig at enkelte elever benyttet anledningen til å søke svar på sine egne spørsmål. I det analyserte samtaleutdraget «Hva tenker vi om Hjalmars reaksjon?» ser vi at Gustav bidrar med sine aller første replikker i klasseprosjektets fem helklassesamtaler. Hans begrunnelse for hvorfor han gjorde det i den aller siste helklassesamtalen, kan indikere at han måtte observere noen helklassesamtaler før han tok sjansen i møte med akkurat dette verket.

Når det er elevenes spørsmål som danner utgangspunktet for helklassesamtalene, og når det er elevene selv som velger ut spørsmålene de ønsker å adressere, kan det påvirke lærer-elevrelasjonen positivt. For det første får elevene anerkjennelse for spørsmålene de stiller, nettopp fordi det er disse spørsmålene som danner utgangspunktet for helklassesamtalen. For det andre opplever elevene at deres spørsmål bidrar til å berike også min egen forståelse for stykket. At det er elevenes spørsmål som danner utgangspunktet for helklassesamtalen kan også virke litt ufarliggjørende for elevene fordi vi blir i større grad jamstilte. Vi samarbeider om å skape et tolkningsfellesskap, der våre forståelseshorisonter og litteraturfaglige praksiser møtes i ekte samtaler om litteratur. Når elevstemmen og elevenes opplevelse av tekstene tas på alvor, skapes et rom for utvikling innenfor det faglige fellesskapet (jf. Gourvenec, 2016; Johansen, 2015)

I den analyserte helklassesamtalen ser vi at guttenes deltakelse er lavere enn jentenes. Underveis i undervisningsperioden noterte jeg fortløpende både fravær og hvilke elever som bidro med innspill i helklassesamtalene. Fordi helklassesamtalenes lengde er ulik, kan de ikke uten videre sammenliknes. Likevel kan det kanskje gi noen indikasjoner. Hvis vi ser bort fra den aller første helklassesamtalen som varte i om lag 20 minutter, ligger de andre helklassesamtalene nærmere hverandre med en økende varighet på et sted mellom 41 og 51 minutter. I den andre helklassesamtalen var 60% av guttene aktivt deltakende, i den tredje helklassesamtalen var den på 50%, i den fjerde på 47% og i den siste på 38%. Dette kan indikere to forhold. Når helklassesamtalens lengde øker, synker guttenes deltakelse. Og jo lengre ut i prosessen vi kommer, jo lavere blir guttenes deltakelse. Dette kan bety at guttenes utholdenhet, både når det kommer til deltakelse i helklassesamtaler, og til det å utforske et helt verk, er lavere enn hos jentene. Et annet perspektiv på guttenes lave deltakelse i den aller siste helklassesamtalen, er at det også kan være et uttrykk for en slags treghet, lik den Johansen (2015) observerte blant elevene i sin studie. Kanskje har undervisningsdesignets repetitive karakter bidratt til at enkelte elever ikke deltar i den aller siste helklassesamtalen

fordi det didaktiske rammeverket blir forutsigbart? Disse funnene kan være tilfeldige, og jeg kan slett ikke trekke noen kjønnsrelaterte slutninger ut fra et så lite empirisk tilfang. Likevel har jeg data som viser at guttenes deltakelse samlet sett er synkende i arbeidet med akkurat denne teksten, og at det i den siste helklassesamtalen kun er 38% av dem som deltar aktivt. Dette gir noen implikasjoner for egen praksis, som jeg kommer tilbake til i kapittel 5.4.

### 5.3 Lærerens rolle

I det vi kan omtale som en mer tradisjonell, lærerstyrt litteraturundervisning, med innslag av det klassiske IRE-mønsteret (jf. Mehan, 1979; Mercer, 1995; Sinclair & Coulthard, 1975) med en høy andel observasjons-/hukommelsesspørsmål (jf. Skarðhamar, 2018) slik vi ser i studien til Andersson-Bakken (2015), må læreren på mange måter prøve å gjette seg til hvordan elevene tenker når de bygger forståelser og forestillingsverdener. I et klasserom med opp mot 30 elever, med hver sine forståelseshorisonter og ulike måter å lese skjønnlitteratur på, blir det nærmest en utopisk øvelse for læreren. Å stille spørsmål som sjekker elevenes forståelse, kan være en strategi en som lærer bruker for å få et innblikk i elevenes forståelseshorizont og i deres litteraturfaglige praksiser. Ved en slik tilnærming kan læreren få en viss oversikt over elevenes lesninger. På den andre siden kan en slik tilnærming påvirke elevenes engasjement og læring negativt (jf. Reznitskaya, 2012). Det er nok derfor Skarðhamar (2018) og Aase (2005) understreker at spørsmålene lærere stiller i litterære samtaler må være så autentiske som mulig. Men hvem skal spørsmålene være autentiske for? Skal de være autentiske for læreren, som innehar en forståelseshorizont og en lesekompetanse som er langt større enn elevenes, eller skal de være autentiske for elevene? Her vil nok mange automatisk svare at spørsmålene må være autentiske for elevene. I så fall, hvem er best egnet til å stille disse spørsmålene? Er det læreren, eller er det elevene? Når elevene får mulighet til å stille spørsmål de fortsatt sitter igjen med etter litterære gruppesamtaler, slik som i denne studien, viser analysen at elevene har en stor andel spørsmål som belyser hva teksten sier, og hvordan den sier det. Elevene stiller altså spørsmål som åpner opp for analytiske tilnærminger til litteraturen. Dette er et funn som står i kontrast til den litterære samtalen Andersson-Bakken (2015) analyserte, der 2 av 29 spørsmål ble kategorisert som refleksjonsspørsmål. Det kan virke som at elever og lærere har ulike behov. Analysen av elevenes spørsmål indikerer at de vil utforske teksten, mens lærerens spørsmål (jf. Andersson-Bakken (2015) avslører muligens et behov for å sjekke elevenes forståelse.

Selv om elever utforsker tekster på en norskfaglig og adekvat måte, slik vi ser det i forskningen referert til innledningsvis (jf. Gourvenec, 2017; Hennig, 2020; Johansen, 2015;



Sønneland, 2019), har elevene ulike kompetanser, ulike forståelseshorisonter og ulike måter å bygge forestillingsverdener på. Et eksempel på dette kan vi se i samtaleutdragene i kapittel 4.2.1 og 4.2.2. Samtalene gir læreren et unikt innblikk i hvordan elevene utforsker teksten, og i hvordan de bygger sine forestillingsverdener og sine forståelser (jf. Gadamer, 2003; Langer, 2017), noe lydopptak av gruppesamtalene også gjør. Noen elever resonnerer og prøver å gi plausible svar ut fra egen forestilling og forståelseshorison, og noen elever søker i tillegg støtte i teksten de snakker om. Andre elever trekker veksler mellom fiksjon og virkelighet i søken på plausible svar. Som lærer kommer jeg i en posisjon der jeg kan støtte elevene i deres utforsking, på fagets premisser, ved hjelp av kjennskap til hvordan vi bygger forståelse (jf. Gadamer, 2003) og i hvordan vi leser litteratur (jf. Iser, 1996; Langer, 2017; Rosenblatt, 2002). Analysen av samtaleutdragene viser at jeg åpner opp for elevens perspektiver, jeg fører elevene tilbake igjen i teksten, og jeg stiller spørsmål som knytter fiksjon og virkelighet sammen. Jeg kommer i en posisjon der jeg får mulighet til å synliggjøre det som for mange voksne lesere er helt vanlige litteraturfaglige praksiser, men som naturlig nok ikke er det for alle elever ennå. Igjen kommer jeg tilbake til Rosenblatt (2002). Hun hevder at hvis læreren tar utgangspunkt i elevenes reaksjoner og opplevelser av teksten, kommer læreren i posisjon til å knytte dette til selve teksten. Denne posisjonen hadde jeg ikke kommet i hvis jeg var mer opptatt av å formidle min egen forståelse av stykket, enn å la elevene få sette ord på sine. Jeg tror heller ikke jeg hadde kommet i denne posisjonen hvis den litterære helklassesamtalen hadde vært undervisningsdesignets bærende element, fordi jeg antar at jeg hadde hatt et større behov for å sjekke elevenes forståelser.

Å slippe opp kontrollen har for min del vært en gradvis prosess. Denne prosessen har blitt gradvis enklere, fordi jeg samtidig har fått en utviklet forståelse for hvordan vi mennesker bygger forståelse, og i hvordan vi leser litteratur. Jeg har utforsket nye handlingsalternativer der teori og praksis møtes, noe blant annet studier på gruppesamtaler har inspirert til (jf. Gourvenec, 2017; Hennig, 2020; Johansen, 2015; Sønneland, 2019). Når læreren går inn i en helklassesamtale der det er elevene som stiller spørsmålene, kan vi kanskje si at læreren og elevene i større grad blir likeverdige deltakere. Til den siste helklassesamtalen stilte elevene 49 spørsmål, spørsmål vi skulle forsøke å besvare i den påfølgende timen. Fordi vi jobbet med femte akt på en fredag, som på vår skole er en tema- og prosjektdag, hadde jeg ikke mulighet til å lytte gjennom elevenes gruppesamtaler som forberedelse til denne helklassesamtalen. Jeg hadde heller ikke tid til å forsøke å besvare dem i forkant. Jeg ble en deltaker i spillet (jf. Aase, 2005) sammen med elevene. Da jeg først så spørsmålene om hvorvidt karakteren

Molvik var full eller ikke på Padlet, må jeg innrømme at jeg tenkte mitt. Som jeg allerede har nevnt, hadde jeg ikke hatt behov for å reflektere over dette spørsmålet tidligere. Likevel ble elevene tatt på alvor da spørsmålet ble tatt opp, og samtalen førte til økt innsikt, ikke bare for elevene, men også for meg som lærer. Dette indikerer at samtalen kan karakteriseres som en dialogisk samtale, der målet er å løfte tankene våre til et høyere kognitivt nivå (jf. Reznitskaya, 2012), og den kan betegnes som en ekte samtale om litteratur (jf. Aase, 2005).

At enkelte elever ikke tar ordet i helklassesamtaler er et kjent fenomen for oss som daglig opererer i klasserommet. Slik jeg har vært inne på tidligere i denne diskusjonsdelen, legger dette undervisningsdesignet til rette for å gi elevene enkle innganger til helklassesamtalen. Likevel er det elever også i denne klassen som ikke tar ordet i dette prosjektets fem helklassesamtaler. Fordi jeg førte logg over elever som tok ordet i helklassesamtalene i undervisningsperioden, fikk jeg også en oversikt over de elevene som ikke tok ordet. I etterkant av perioden kom jeg på den måten i posisjon til å kunne samtale med elevene om det. En av elevene uttrykte at lydopptak av helklassesamtalene gjorde det ekstra utfordrende å delta. En annen elev uttrykte at hun opplevde at hun tok ordet i helklasse når hun meldte seg til å lese stykket høyt i klassen. Mye fravær kan også være årsak til at enkelte elever vegrer seg for å ta ordet i helklassesamtaler.

#### 5.4 Studiens implikasjoner for videre praksis

Å forske i eget klasserom byr på mange muligheter, men også noen utfordringer. Tidvis opplevde jeg at jeg sto i et slags dilemma mellom det å være forsker og det å være lærer. Selv om jeg i utgangspunktet hadde bestemt meg for at jeg i slike tilfeller skulle ta hensyn til elevene og ikke til forskningsprosjektet, ble det ikke alltid like innlysende da jeg sto midt i prosessen. Jeg har valgt å belyse noen av disse forskningsetiske dilemmaene i dette delkapittelet, fordi flere av dem henger sammen med studiens implikasjoner, spesielt knyttet til videre praksis.

Et av dilemmaene som meldte seg var i forbindelse med elever som var fraværende i løpet av perioden. Hadde undervisningsdesignet kun vært et undervisningsdesign, hadde ikke nølt med å gjøre endringer i gruppesammensetningene. Men fordi jeg på daværende tidspunkt hadde forskningsspørsmål som berørte elevenes gruppesamtaler og påfølgende ubesvarte spørsmål, falt valget på å bevare gruppenes opprinnelige sammensetning. Med et så høyt smittetrykk som det var i undervisningsperioden, kan det ha påvirket enkelte elevers mulighet til å utforske stykket i grupper fordi de tidvis var kun to elever til stede. I så måte opplevde jeg at

den påfølgende litterære helklassesamtalen, i tillegg til å være en videre utforsking av stykket, ble et slags sikkerhetsnett for disse gruppene.

Å lese et helt verk er tidkrevende, og som lærer og forsker måtte jeg ta noen valg. I retrospekt ser jeg, spesielt i lys av spørsmål som avslører misoppfatninger, at det kunne vært hensiktsmessig å lage en tidslinje og relasjonsskart, for å hjelpe elevene å holde styr på stykkets bestanddeler. Andelen observasjons-/hukommelsesspørsmål kan indikere at elevene kunne ha nytte av å starte hver økt med et slags sammendrag, ikke ulikt det vi er vant til i komplekse TV-serier. Dette var en praksis jeg overhørte noen grupper på eget initiativ benytte seg av da de innledet de litterære gruppesamtalene. Og selv om graden av elevmedvirkning er et bærende element i undervisningsdesignet, fordi det er elevenes forståelseshorizont og forestillinger som legger føringene for utforskingen av verket, ser jeg at spørsmålene vi diskuterer i helklassesamtalene kunne vært valgt ut på en mindre tilfeldig måte enn det ble gjort i denne studien. Med noen enkle digitale verktøy kunne vi raskt fått en oversikt over hvilke spørsmål flertallet av elevene ønsket å utforske. På den måten ville elevdemokratiet vært ivaretatt i enda større grad.

Et annet dilemma jeg sto i, var i forbindelse med elever som sjelden eller aldri tok ordet i klasseprosjektets fem helklassesamtaler. Hadde dette vært et ordinært undervisningsopplegg, ville jeg ha innledet samtaler med disse elevene underveis i klasseprosjektet. Men fordi jeg i dette prosjektet søker å forstå hvordan *elevene* utforsker det klassiske verket «Vildanden», valgte jeg å ikke gjøre det. Jeg ønsket ikke å påvirke studiens empiri, noe som også var begrunnelsen for at jeg valgte å la elevene selv ta initiativ hvis de ville ha ordet i helklassesamtalen. Med en så god oversikt over elevenes deltakelse gjennom klasseprosjektet, har det vært mulig for meg å observere disse elevene i etterkant for å undersøke om det også gjelder i litterære helklassesamtaler etter endt forskningsprosjekt, slik at jeg kan veilede og støtte elevene ut fra deres egne behov. At guttenes deltakelse i den aller siste helklassesamtalen var så lav som 38% overrasket meg, kanskje fordi kjønnsbalansen likevel var ganske lik mellom elevenes turtakinger. De tilsynelatende kjønnsforskjellene denne studien gir innsyn i, som på ingen måte er sikre, er likevel noe jeg ikke kan ignorere i min videre praksis som norsklærer. Det kan indikere at det er behov for større variasjon i undervisningsdesignet.

Innledningsvis i dette kapittelet løftet jeg fram en uro jeg hadde rundt det å slippe opp kontrollen, slik jeg har gjort gjennom denne studiens undervisningsdesign. Prosessen jeg har vært i de siste tre årene har fått meg til å reflektere over spørsmål jeg stiller i litterære

helklassesamtaler, og på hva slags virkning spørsmålene kan ha på samtalen. Der jeg tidligere antageligvis stilte mange observasjons-/hukommelsesspørsmål for å sjekke elevenes forståelse, kunne jeg i dette prosjektet få tilfredsstilt dette behovet fordi jeg hadde lydklipp av elevenes gruppesamtaler. I lydklippene kommer elevenes måter å søke forståelse på, med utgangspunkt i egen forståelseshorisont og deres litteraturfaglige praksiser, til syne på en måte som en ikke kan se i like stor grad gjennom kun helklassesamtaler, rett og slett fordi det er mindre plass til hver enkelt elev i en helklassesamtale. Hadde man tenkt at elevene skulle hatt lik samtaletid i den analyserte helklassesamtalen, hadde elevene fått i overkant av to minutter hver. Legger man til lærerens replikker, blir det enda mindre tid til elevene. Å ta lydopptak av litterære gruppesamtaler er noe jeg ønsker å fortsette med i min praksis. Lydklippene vil gi meg som lærer et unikt innblikk i elevenes forståelseshorisont og ulike måter å lese litteratur på. På den måten kan jeg i større grad enn det jeg har mestret tidligere, komme i berøring med hver enkelt elevs måter å søke forståelse for litteratur på. Jeg vil komme i en posisjon der jeg kan observere og bistå elevene i deres utforsking av litteratur. For min del har det også bidratt til at jeg har kommet i berøring med mine egne litteraturfaglige praksiser og måter å bygge forståelse på.

Å skape et undervisningsdesign som fører til at samtlige elever i en klasse på eget initiativ tar ordet i litterære helklassesamtaler er ikke hensikten. Viktigere er det at ulike litteraturfaglige praksiser kommer til syne i tolkningsfellesskapet. På den måten kan elever og lærere både gjenkjenne litterære praksiser de benytter seg av selv, og de kan få presentert andre alternativer. For ungdomstrinnets del, bør elevene fra første stund få erfare at deres opplevelser av tekster vi leser i klassefellesskapet legger føringene for det videre arbeidet. Funn fra denne studien støtter funn fra andre studier (jf. Gourvenec, 2017) som viser at elevene har et hermeneutisk behov for å utforske teksters deler før de søker en slags felles forståelse, og i søken på forståelse, kommer litteraturfaglige praksiser til syne.

### 5.5 Kritisk refleksjon over gjennomfør prosjekt

Avslutningsvis i denne diskusjonsdelen er det nødvendig å reflektere kritisk over det gjennomførte prosjektet. Elevene har i denne perioden utforsket det klassiske verket «Vildanden». Analysen av elevenes ubesvarte spørsmål og den aller siste helklassesamtalen viser at de gjør det på litteraturfaglige og relevante måter. Valg jeg tok i forbindelse med utarbeidelse av undervisningsdesignet, studiens kontekst, har nok også hatt noe å si for utfallet. I forkant av studien hadde vi utviklet hva som kjennetegner en magisk litterær gruppesamtale, noe som ble tatt frem på klasseromsskjermen før hver samtale. Gjennom

elevenes ubesvarte spørsmål skapte jeg rom for nye utfyllinger av teksten (jf. Steffensen, 2005), i tillegg til at elevene kunne utforske spørsmål de kanskje ikke fikk tilstrekkelig svar på i gruppesamtalene. I helklassesamtalen kom jeg i posisjon der jeg kunne tilrettelegge for og å veilede elevene i deres utforsking.

En svakhet med denne studien er at jeg ikke har undersøkt elevenes perspektiv på undervisningsdesignets tilnærming. Det kunne ha gitt noen svar på hvorvidt de selv opplever at en slik tilnærming er litteraturfaglig og relevant for dem. Ved å innta elevperspektivet i studien kunne den også ha gitt noen svar på hvordan elever forholder seg til seg selv som lesere av skjønnlitteratur, og hvorvidt et dypdykk i et helt verk kan bidra til at elevene ikke bare får en økt innsikt i verket, men også en økt innsikt i seg selv som lesere av skjønnlitteratur.

Funn fra PISA-undersøkelsen viser at elevene leser mindre på fritiden (Jensen et al., 2019). I tillegg har vi forskning som viser at elevene i liten grad får delta i klasserommets tolkningsfellesskap (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020), og at de leser mer utdrag (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Det var derfor et bevisst valg å rette oppmerksomheten i denne studien mot lesing av et større verk. Det førte til at jeg satt på et omfattende datamateriale, og jeg hadde kanskje gjort det lettere for meg selv om jeg hadde spisset fokuset i studien, ved eksempelvis å kun studere elevenes ubesvarte spørsmål eller helklassesamtalen. Men den hermeneutiske sirkelen gjør seg også gjeldende i dette felles klasseprosjektet: delene henger sammen med helheten, og helheten henger sammen med delene. Jeg valgte derfor å undersøke flere nedslag i den fem uker lange prosessen, og jeg har etter beste evne forsøkt å være transparent i beskrivelsen av empirisk utvalg og analyseprosess som mulig. Jeg håper masteroppgaven gir leseren innsikt i hvordan arbeidet med et klassisk verk innenfor rammene av klassens tolkningsfellesskap på ungdomstrinnet kan forløpe.

## 6 Oppsummering og muligheter for videre forskning

I dette masterprosjektet har jeg søkt forståelse for hvordan elevene mine på 10. trinn utforsker det klassiske litterære verket «Vildanden». Det har jeg gjort ved å undersøke forkninsspørsmålene: «Hva karakteriserer elevenes ubesvarte spørsmål?» og «Hva kjennetegner en helklassesamtale som tar utgangspunkt i elevenes ubesvarte spørsmål?».

Undersøkelsen har vist at elevene stiller en stor andel spørsmål som legger an til analytiske utforskinger og tilnærminger til teksten. Samtidig viser analysen at elevene tidvis har misoppfatninger og at de mister oversikt. Selv om spørsmålene legger an til analytiske tilnærminger der elevene må søke svar i teksten, kan flere av spørsmålene besvares med utgangspunkt i egne forståelseshorisonter og forestillinger. Jeg har i dette prosjektet fått økt innsikt i og forståelse for hvordan elevene utforsker litteratur, samt hvilken rolle jeg som lærer kan og bør ta i litterære samtaler. Denne innsikten er noe jeg ønsker å benytte og videreutvikle i min praksis som litteraturlærer på ungdomsskolen. Jeg har erfart at vi i tolkningsfellesskapet kan samarbeide om å synliggjøre litteraturfaglige praksiser og ulike måter å lese litteratur på, slik at de erfaringsbaserte og analytiske tilnærmingene kommer i dialog med hverandre.

Studien tar utgangspunkt i mitt ønske om å utforske nye handlingsalternativer i møte med litteraturarbeidet i skolen. Jeg valgte å slippe opp kontrollen for å se hva som skjer når elevene i større grad får «kare sjøl» i utforskningen av et helt verk. Bak ønsket om å utforske nye handlingsalternativer, ligger en erkjennelse av at mine spørsmål i litterære helklassesamtaler kan virke begrensende på elevenes læring og motivasjon (jf. Andersson-Bakken, 2015; Reznitskaya, 2012). Ved å slippe opp kontrollen opplevde jeg at elevenes utforsking av verket kom til syne på en måte jeg ikke har erfart tidligere gjennom lærerstyrt litterære helklassesamtaler.

Undersøkelsen peker i retning av at en slik tilnærming til litteraturen setter læreren i posisjon til å knytte elevenes opplevelser og reaksjoner til selve teksten (jf. Rosenblatt, 2002). Lydopptak har gitt meg som lærer innsikt i hvordan forståelse for litteraturen bygges, både i gruppe- og i helklassesamtaler, en forståelse jeg tidligere har søkt blant annet gjennom observasjons-/hukommelsesspørsmål. Jeg har alltid vært glad i å lese og snakke om litteratur sammen med elevene mine. Likevel har denne undersøkelsen bidratt til en bevisstgjøring og en synliggjøring av den litterære samtalens utforskende karakter, og ikke minst i mulighetene som oppstår i kraft av å ha ekte samtaler om litteratur.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) legger vekt på at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser»(Utdanningsdirektoratet, 2020a). Videre står det i læreplanens kompetansemål for 10. trinn at elevene skal kunne lese skjønnlitteratur og reflektere over tekstens form og innhold, og de skal kunne sammenligne og tolke tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid. Elevene skal kunne beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur, og de skal utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon. I dette arbeidet skal de oppøve seg en kompetanse i å «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler (...) om norskfaglige (...) temaer (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Gjennom styringsdokumentene legges det føringer for å ivareta de estetiske sidene ved norskfaget, som har måttet vike for ferdighetssidene i faget etter innføringen av en kompetansedrevet læreplan (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Aase, 2019). Gjennom utforsking av et helt verk får vi mulighet til å stå i prosesser over tid, og ved hjelp av eksempelvis lydopptak av litterære gruppesamtaler kan jeg som lærer komme i en posisjon der jeg i større grad både kan gjenkjenne og veilede elevene i deres utvikling av norskfaglig kompetanse.

Konteksten til undersøkelsen har vært et undervisningsdesign som legger til rette for at det er elevenes egen forståelseshorisont som legger føringene for utforsking av det klassiske dramastykket. Å undersøke hvilke spørsmål elever sitter igjen med etter å ha hatt litterære gruppesamtaler, og å undersøke hva som kjennetegner en helklassesamtale som utforsker elevenes ubesvarte spørsmål, har jeg ikke funnet annen forskningslitteratur på. Av den grunn tilfører denne studien ny innsikt i mulighetsrommet som oppstår i etterkant av elevstyrte litterære gruppesamtaler. En enkelt undersøkelse om hvordan en enkelt tiendeklasse utforsker ett bestemt klassisk litterært verk, gir slett ikke grunnlag for å trekke sikre konklusjoner, men kan likevel bidra med noen innsikter og inspirer til videre forskning og utprøving i klasserommet.

Som nevnt innledningsvis i metodedelen, plasserer jeg måten jeg søker kunnskap om virkeligheten innenfor det vitenskapsteoretiske ståstedet konstruktivismen. Ved hjelp av studiens bestanddeler og med et rikt datamateriale, får jeg sagt noe om hvordan jeg oppfatter det jeg studerer, altså min oppfatning av virkeligheten. Med det som utgangspunkt vil det være interessant å se andre forskere, med en annen forståelseshorisont og et annet kunnskapsgrunnlag enn mitt, forske videre på elevers ubesvarte spørsmål. Valg av tekst kan også hatt en innvirkning på resultatene. I klassisk litteratur er det som Steffensen (2005)

påpeker, mange tomme rom å fylle, noe antallet spørsmål i denne studien kan være med på å bekrefte. Det kunne vært interessant å undersøke hva som kjennetegner elevers ubesvarte spørsmål møte med andre tekster, og på andre klassetrinn.

Potensialet som ligger i å undersøke lesningen av et helt verk i klasserommet er nærmest uendelig, og det samme er mulighetsrommet som åpner seg etter en tilnærming slik som i denne studien. Som lærer skulle jeg gjerne ha hatt enda større innsikt i hva som kjennetegner elevers litteraturfaglige praksiser i møte med annen litteratur og i andre måter å iscenesette litterære samtaler på, og i hvordan vi kan sette erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litteraturarbeidet i dialog med hverandre i klasserommet. Jeg skulle også ønske at jeg hadde mer innsikt i elevenes perspektiver i møte med et helt verk, der elevenes opplevelser og reaksjoner legger føringer for det videre arbeidet med teksten. Kanskje kan det gi oss noen svar på hvordan vi kan vekke elevers leselyst igjen?



## Litteraturliste

Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? When open questions are not open: What characterizes teacher questions in a literary conversation? *Nordic Studies in Education*, 35(3–04), 280–298. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-09>

Andersson-Bakken, E., & Bakken, J. (2022). *Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyhet*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelsen/laerebokoppgavene-er-ikke-fagfornyhet/308584>

Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign—Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesig, datainnsamling og analyse* (s. 21–45). Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?: En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>

Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske tekster*. (H. Jordheim, Overs.). Cappelen Akademisk Forlag.

Gourvennec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>

Gourvennec, A. F. (2017). *”Det rister litt i hjernen”*: En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. Det humanistiske fakultet. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2466694>

Gourvennec, A. F., Nielsen, I., & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2 artikler fra den andre nordiske konferansen om skiving, lesing og literacy*. (s. 27–45). Fagbokforlaget.

- Gustavsson, B. (2004). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter* (s. 497–510). Universitetsforlaget.
- Haugerøy, M., & Sørfohn, G. (2022). *Høytlesing i ungdomsskolen En studie av ungdomsskoleelevers forhold til høytlesing* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/3018559/no.uis:inspera:111825249:60484338.pdf?sequence=1>
- Hennig, Å. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2071>
- Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2014). The conversation analytic approach to transcription. I T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 57–76). Wiley Blackwell.
- Ibsen, H. (2019). *Vildanden*. Transit.
- Iser, W. (1996). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. (s. 102–133). Borgen Forlag.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kj, M., & Rohatgi, A. (2019). *Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget. <https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>
- Johansen, M. B. (2015). ”Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås” – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 6-20 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Jørgensen, M. W., & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen Kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. Institutt for språk og litteratur. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/145842/Kjelen.pdf?sequence=7>
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.
- Matre, S. (2000). *Samtalar mellom barn: Om utforskning, formidling og leik i dialogar*. Det Norske Samlaget.

- Maxwell, J. (2009). The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods. I *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. utg., s. 214–253). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483348858>
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge. Talk Amongst Teachers and Learners*. Multilingual Matters.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. Routledge.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446–456. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01066>
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Netland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa. Studentlitteratur*.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 5-17 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skarøhamar, A.-K. (2018). *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaug, S., & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Steffensen, B. (2005). *Når børn leser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. (3. utg.). Akademisk forlag.

Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. [Doktorgrad, Universitetet i Stavanger]. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kjerneelementer—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kompetansemål etter 2. Trinn—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kompetansemål etter 10. Trinn—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. utg.). Sage.

Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesig. I Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainndamling og analyse* (s. 209–237). Universitetsforlaget.

Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. (s. 106–124). Det Norske Samlaget.

Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I Rognes Solbu, Kjersti (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 13–26). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Infoskriv og samtykkeskjema

#### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### **" Elevenes utforskning og samtaler om det klassiske litterære verket «Vildanden» i norskfaget på 10. trinn"?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan et utvalg av elever på 10. trinn samtaler om og utforsker det klassiske verket «Vildanden» av Henrik Ibsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg har de to foregående årene studert ved lærerspesialistutdanningen med vekt på lese- og skriveopplæring ved Universitetet i Stavanger. I forlengelse av dette studiet, skal jeg skrive en masteroppgave i løpet av skoleåret 2022-2023. I studien skal jeg undersøke hvordan elevene utforsker og samtaler om et klassisk litterært verk gjennom elevstyrte litterære gruppesamtaler, og gjennom litterære helklassesamtaler med utgangspunkt i elevenes gruppesamtaler. Tidligere forskning viser at det ligger et stort forbedringspotensial i å øke elevenes mulighet til å få dele tanker, utforske tekster sammen og aktivt forholde seg til det andre sier i et lengre tidsrom. Masterprosjektet søker å bidra i forskningen på hvordan elevene utforsker og samtaler om et klassisk litterært verk.

Undervisningsopplegget er forankret i læreplanen og trinnets årsplan i norsk, og vil foregå over en periode på 5-6 uker. Gjennom lydopptak av elevstyrte litterære gruppe- og helklassesamtaler, ønsker jeg å forstå følgende problemstilling:

*Hvordan utforsker og samtaler elevene om det klassiske litterære verket «Vildanden»?*

For å belyse problemstillingen søker jeg svar på to forskningsspørsmål:

Hvordan samtaler elevene?

Hvilke sider av teksten utforsker de?

Alle opplysninger behandles konfidensielt, og både skolen og elevene blir anonymisert. Det vil ikke være mulig å kjenne elevene igjen i den ferdige studien. Det er frivilling å være med i studien, og eleven i samråd med foresatt, kan når som helst velge å trekke seg ut av studien uten begrunnelse.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er Universitetet i Stavanger som er ansvarlig for prosjektet.

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

For at lærere skal kunne legge til rette for god undervisning og læring, trenger vi informasjon fra elever slik at vi kan tilpasse og optimalisere litteraturundervisningen, og som lærer ønsker

jeg også å kunne bidra til profesjonsutvikling på egen skole gjennom å forske på egen undervisning. Jeg ønsker å ta lydopptak av elevenes litterære gruppesamtaler som de har i basisgruppene sine og av elevstyrte litterære helklassesamtaler, for å undersøke potensiale i å la elevene få dele tanker, utforske tekster sammen og aktivt forholde seg til det andre sier i et lengre tidsrom.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet sier du deg villig til at lydopptak av elevstyrte litterære gruppesamtaler (i basisgruppen din) og av elevstyrte litterære helklassesamtaler, kan brukes for å belyse problemstillingen i mitt masterprosjekt. Lydopptakene transkriberes til tekst. Etter transkripsjonen vil lydopptakene slettes.

### **Det er frivillig å delta**

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

Forskningen gjennomføres i forbindelse med undervisning i norskfaget, og din deltakelse vil ikke påvirke ditt forhold til faglærer.

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

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

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes i august 2023. Alle opplysninger blir da destruert.

### **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.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Universitetet i Stavanger ved Marthe Lønnum (veileder), eller Arild Michel Bakken (emneansvarlig).
- Vårt personvernombud, Rolf Jegervartn: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Arild Michel Bakken

*Prosjektansvarlig*

Margareth Klefsås

*Student og norsklærer i klassen*

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevenes utforskning og samtaler om det klassiske litterære verket «Vildanden» i norskfaget på 10. trinn*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt kan:

- delta i elevstyrte litterære gruppesamtaler der lydopptak kan brukes til videre analyse
- delta i elevstyrte litterære helklassesamtaler der lydopptak kan brukes til videre analyse

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Klassens kjennetegn på «magiske» litterære gruppesamtaler

Vi prøver å «løse teksten» i fellesskap.

Alle deltar i samtalen.

Vi stiller spørsmål til teksten.

Vi knytter våre reaksjoner til tekstens form, innhold og tiden teksten er skrevet i. Hvorfor er teksten skrevet slik den er skrevet?

Vi inviterer hverandre inn i samtalen ved å stille spørsmål slik som: «Hva tenker du ...?» og «Hva reagerte du på?».

Vi lytter til det de andre sier.

Vi tar alles innspill på alvor.

Vi bygger videre på hverandres innspill.

Vi lytter kritisk - > vi sier ifra hvis noen sier noe vi ikke helt forstår, eller hvis det er noe vi er uenig i.

Vi er åpne for andres tolkninger/forståelse.

Vi stiller hverandre oppfølgingsspørsmål.

Vi bruker språklige dempere, slik som: «jeg tror», «jeg føler», «kanskje» etc.

Vi reflekterer over om teksten fortsatt er relevant.



### Vedlegg 3: Undervisningsdesignet i korte trekk

	Mandag Gruppe 1: 09.05-10.05 Gruppe 2: 12.15-13.15	Tirsdag 13.25-14.25	Onsdag 14.30-15.30	Fredag 08.25-11.45
Uke 48	Lese «Første akt» med blyant i hånden	Lese + gruppesamtale	Helklassesamtale med utgangspunkt i elevenes ubesvarte spørsmål	
Uke 49	Lese «Andre akt» med blyant i hånden	Lese + gruppesamtale + ubesvarte spørsmål i padlet	Helklassesamtale med utgangspunkt i elevenes ubesvarte spørsmål	
Uke 50	Lese «Tredje akt» med blyant i hånden	Lese + gruppesamtale + ubesvarte spørsmål i padlet	Helklassesamtale med utgangspunkt i elevenes ubesvarte spørsmål	
Uke 51	Lese «Fjerde akt» med blyant i hånden			
Uke 1		Lese + gruppesamtale + ubesvarte spørsmål i padlet	Helklassesamtale med utgangspunkt i elevenes ubesvarte spørsmål	De tre første skoletimene: Lese «Femte akt» med blyant i hånden + gruppesamtale + ubesvarte spørsmål i Padlet + helklassesamtale

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema / Erfaringsbasert master for lærerspesialister / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 17.11.2022

**Referansenummer**  
297490

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
17.11.2022

**Prosjekttittel**

Erfaringsbasert master for lærerspesialister

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Marthe Lønnum

**Student**

Margareth Klefsås

**Prosjektperiode**

21.11.2022 - 01.09.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte 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 uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemalerverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Anne Lene L. Nymoen

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 5: Nyttige tips for lydopptak

Vi bruker «Diktafon-appen» for å ta opp og lagre lydopptak til forskning på en sikker måte.

- Sett mobiltelefonen i flymodus før opptaket settes i gang.
- Legg mobiltelefonen på noe mykt (lue, skjerf etc.)

Start lydopptak med å si hvilken gruppe dere er, og si hvilke sider vi har lest som dere skal snakke om.

Oversikt over koder som dere skriver inn i «Diktafon-appen»:

Gruppe 1, kode: XXXXXX

Gruppe 2, kode: XXXXXX

Gruppe 3, kode: XXXXXX

Gruppe 4, kode: XXXXXX

Gruppe 5, kode: XXXXXX

Gruppe 6, kode: XXXXXX

## Vedlegg 6: Transkripsjonsnøkkel

Elevene ble tildelt pseudonymer, alle med navn som starter med bokstavene H E D V I G: Helene, Håkon, Hanna, Eda, Ella, Daniel, Dina, Vera, Viktor, Isak, Ida, Gustav, Guri.

Dialektnær og ordrett transkripsjon for å bevare det muntlige preget i samtalen.

Mine replikker ble markert med «Lærer» og «L». Elevenes replikker ble markert med «pseudonym».

Bekreftende lyder som «mm» ble transkribert. Lyder som «eh» og «hmm» ble stort sett utelatt.

Ord som ikke fullføres, ble transkribert med «...»,

Lengre pauser og annen relevant informasjon ble satt i parentes.

### Utdrag fra transkripsjon:

L: Eda?

Eda: Hei! Jeg har et spørsmål! Fordi at, jeg skjønte ikke helt, fordi Hjalmar dro jo til Relling når han var sur og har sovet der en natt. Og så var han, og når han kom opp igjen, så var han skikkelig sur på Relling. Og Gregers, når Gregers hadde en samtale med Relling, så sa han sånn: Jeg skal, jeg skal få Hjalmar ut av klørne dine, ut av grepet ditt eller noe sånt. Jeg skjønte ikke hvorfor han bodde der, og så var bare alle plutselig sure på Relling?

L: Hm. Godt spørsmål! Fint! Viktor?

Viktor: Jeg er usikker på Hjalmar, men Gregers vet jeg er sur på Relling fordi, jeg tenker på en måte at de er det motsatte av hverandre. Gregers er jo veldig opptatt av å fortelle sannheten, og tenker at det er det som gjør at folk lever lykkelig, for å være glad i hverandre. Mens Relling tenker det motsatte da, at hvis folk lyver, eller hvis de lever på sin egen løgn da og er glade så kommer de til å leve et godt liv da selv om man lyver til hverandre, eller lyver. Selv om de er glade og lyver, så kommer de til å være glade.

L: Ida?

Ida: Jeg bare fordi, jeg tror det var i en tidligere akt, at Relling snakket om hva som kom til å skje med Hedvig om foreldrene, sånn splitta seg på en måte, og at det kunne være dumt for Hedvig. Så det kunne jo ha vært noe i det også da. At han vil jo heller ikke at Hjalmar og Gina skulle være fra hverandre fordi det kunne skade noen, eller noe sånt no. Jeg vet ikke.

L: Gir det deg noen svar, Eda?

Eda: Nja.

L: Ja, åssen da?

Eda: Jeg vet ikke jeg, jeg skjønte litt av Relling og Gregers, men det var hovedsakelig Hjalmar og Relling jeg ikke skjønte. Han bodde der, og så gikk han opp og sa at han hadde sendt, hva var det han sa? En snik.. Nei, han sa at han ville sende, hva var det jeg sa? Snik..

## Vedlegg 7: Min lesning av «Vildanden»

I stykkets første akt kommer vi rett inn i et selskap hos grosserer Werle som holdes til ære for at sønnen Gregers har kommet hjem. Gjennom replikkene til grossererens tjenere, omtales grossererens som en bukk, og leietjener Jensen avslører at han ikke en gang visste at hans arbeidsgiver hadde en sønn. På rad og rekke kommer flere avsløringer, blant annet at grossererens har spilt Gamle Ekdal et puss i gamle dager, noe som avsløres gjennom Ibsens bruk av retrospektiv teknikk. I en samtale mellom Gregers og Hjalmar avsløres det at de har vært venner siden barndommen, og det kommer frem at de ikke har hatt kontakt på de 16-17 årene Gregers har vært borte, noe jeg antar grossererens har vært delaktig i. Når Gamle Ekdal, som har utført noe arbeid på kontoret, må forlate huset gjennom stuen der selskapet avholdes, later Hjalmar som at han ikke ser sin far, og det blir tydelig at Hjalmar ikke føler seg hjemme i selskapet. Det kommer også fram at grossererens har hjulpet Hjalmar med både utdanning og med giftemål, og når Fru Sørby ber grossererens om å ikke stirre på lysene, avsløres det at det er noe med øynene hans. At grosserer Werle har utfordringer med synet, kommer igjen til syne i hans samtale med Gregers, når han foreslår at hans sønn skal overta hans plass i bedriften. Relasjonen mellom Gregers og grosserer Werle er anspent, noe som kommer fram gjennom anklager fra begge sider. Gregers anklager sin far for å ha vært interessert i Gina, som tidligere jobbet for ham, og grossererens anklager sin sønn for å se verden gjennom sin avdøde mors øyne. Den betente samtalen og akten avsluttes med at Gregers tar hatten sin og går.

Anden akt innledes av en sceneanvisning som beskriver Hjalmar Ekdals atelier, og i beskrivelsen av hvordan Hedvig sitter og leser, får vi en anelse at også hun har utfordringer med synet sitt. I replikkene mellom mor og datter ser vi at Gina og Hedvig har en god tone seg imellom, og de viser omsorg for hverandre. Hedvig gleder seg til hennes far skal komme hjem, og han har lovet å ta med noe godt til henne. Hverken Gina eller Hedvig har spist middag, og vi aner at familien ikke har så god råd. Hedvig er opptatt av å gjøre sin far glad, og hun gir faren komplimenter når han kommer hjem i dressen han har lånt av Molvik, som bor sammen med Relling i en leilighet under dem. I akten kommer noen av Hjalmar's dårlige sider til syne. Han har glemt å ta med noe hjem til Hedvig, og når hun blir lei seg blir han defensiv og selvmedlidende. Som et middel for å gjøre sin far glad igjen, spør hun ham om han ikke har lyst på en øl og stemningen i hjemme stiger igjen. Familiens lykke sirkulerer tilsynelatende rundt Hjalmar's humør. Gregers, som forlot selskapet i slutten av første akt, banker på døren hos familien Ekdal. Mens Hedvig er på kjøkkenet for å hente litt mat og

drikke til besøket, avsløres Hedvigs alder og at hun er i ferd med å bli blind, noe Gina og Hjalmar ikke har fortalt henne. Når Gregers spør hvordan en gammel friluftsmann som Gamle Ekdal kan leve i byen, avsløres det at de har dyr i et loftsrom tilknyttet atelieret, der også har en vill and. Hedvig omtaler villanden som hennes. Gamle Ekdal forteller at det grosserereren hadde vært på jakt, og siden han ser så dårlig ble anden skadeskutt, og det var en hund som plukket den opp av vannet. Gregers trenger et sted å bo og ber om å få leie det ekstra rommet familien Ekdal har, og Gregers aner at Gina ikke vil ha ham i hus. Gregers klager over navnet sitt, og uttrykker at han aller helst ville ha vært en flink hund, en slik hund som dykker bunns og redder villender. Gina bemerker dette som en rar ting å si, og Hedvig sier at hun føler at han en slags skjult agenda. Det kan virke som at Gina er bekymret for konsekvensene det kan ha å få Gregers i hus.

Når tredje akt starter, sitter Hjalmar og «jobber» når Gina kommer inn fra et ærend. Hun har i samme anledning vært innom deres leieboer Gregers, og har fått vite at han kommer innom på frokost. Gina reagerer ekstra da Hjalmar avslører at han også har invitert Relling og Molvik. Gamle Ekdal kommer ut og vil ha med seg Hjalmar på loftet. Hjalmar fristes, men kommer på at han må jobbe. Hedvig kommer inn og foreslår at hun kan ta over arbeidet for Hjalmar, og han sniker seg inn på loftet sammen med sin far. Gregers ankommer mens Hedvig ser på de to som er inne på loftet, og han ønsker ikke at Hedvig skal si ifra til sin far om at han har kommet. Gregers lar Hedvig arbeide videre, og benytter anledningen til å spørre om villanden. I samtalen mellom Gregers og Hedvig avsløres det at Hedvig ikke går på skole, og at det er hennes far som skal hjelpe henne med skolearbeidet, men det har han ikke hatt tid til ennå. Hedvig har en hel verden for seg selv der inne på loftet i saker etterlatt av en gammel sjømann. På forespørsel på om hun ikke vil ut for å se den virkelige verden, svarer Hedvig at hun har det fint hjemme der hun hjelper sin mor og far. Hedvig forteller Gregers at villanden er helt alene der inne, fordi hun skiller seg ut, ingen av de andre dyrene er som henne, og ingen vet hvor hun er fra heller. Her kan man kanskje ane at Hedvig antyder noe for Gregers, på samme måte som hun opplevde at han antydte noe i slutten av akt to. Gregers avslører at også Gina retusjerer og fotograferer når Hjalmar selv ikke har tid, og et skudd farer av på loftet. Gina spør at de kommer til å forårsake en ulykke med pistolen, der hun uttaler pistol som pigstol. At hun uttaler ordet feil flere ganger, selv etter at Hjalmar retter på henne er underlig. Kanskje gjør hun seg dummere enn det hun er? Kanskje gjør hun det for at Hjalmar skal føle seg smartere enn henne? Hjalmar ber Hedvig om å ikke røre pistolen, og det avsløres at den er en del av den Ekdalske tragedie som innebærer at både gamle Ekdal og Hjalmar

tidligere har vurdert å ta sitt eget liv. Hjalmar har et håp om at oppfinnelsen han jobber med, skal bidra til å vekke verdi i navnet Ekdal igjen. Gregers uttrykker at han synes Hjalmar har noe av villanden i seg, og sier at han skal hjelpe ham opp igjen. Han har også fått en livsoppgave. Gjennom ord som forgiftning og sumpluft setter Gregers ord på sin forståelse av familien Ekdal, og Hjalmar, som ikke liker å snakke om de uhyggelige ting, understreker at selv om de ikke har stort, har livet likevel stor verdi fordi han er en oppfinner og en familieforsørger. Hedvig og Gina kommer inn med maten, samtidig som Relling og Molvik ankommer. Det nevnes igjen at Relling og Gregers kjenner hverandre fra før, og det nevnes igjen at de var tretten til bords i gårsdagens middagsselskap. Herrene setter seg, mens Gina og Hedvig varter opp. Relling avslører at Gregers har hatt en fordring han har innkassert der oppe på Høydalsverket, den ideale fordring. Gamle Ekdal kommer ut fra loftværelse med et kaninskin, og Molvik blir dårlig og går. Relling snakker opp familien Ekdal, når han snakker varmt om både Hedvig og Gina, og det er tydelig at Hjalmar er glad i sin Hedvig. Relling henvender seg direkte til Gregers, der han understreker familielykken. Gregers sier at han for sin del ikke trives i sumpluft, og Relling beskylder Gregers for å gå med den ideale fordring i baklommen fortsatt. Gregers sier at han går med den i brystet. Relling råder ham til å ikke spille inkassator hos familien Ekdal, og i det samme, banker det på døra. Det er grossereren som banker på døra, og han vil snakke med Gregers. I samtalen mellom Gregers og Werle kommer Gregers livsoppgave sterkere til syne. Han skal åpne øynene til Hjalmar, fordi han mener Hjalmar går til grunne på grunn av løgn og fortielse. Werle utfordrer videre Gregers og hans livsoppgave, men relasjonen er så dårlig, at Gregers sier ifra seg all arv. For Gregers er hans livsoppgave nok. Werle sier farvel og går, og de andre kommer inn igjen. Gregers vil ha med seg Hjalmar på en gåtur, noe både Gina og Relling protesterer mot. Etter at Hjalmar og Gregers har gått, prater Gina og Relling videre. Gina går urolig rundt på gulvet, og undrer på om Gregers er sinnssyk, noe Relling avviser. Det er her Relling uttrykker at Gregers lider av rettskaffenhetsfeber. Hedvig, som også er til stede, uttrykker at hun synes det hele er så underlig, samtidig som hun studerer sin mor.

Fjerde akt innledes med en sceneanvisning som sier at det er ettermiddagssol, solen er i ferd med å gå bort, og det mørkner. Gina tar farvel med paret som har vært der for å fotograferes. Nok en gang ser vi at det er Gina som utfører jobben til Hjalmar. Hedvig kommer inn, og er bekymret for Hjalmar som ikke har kommet tilbake fra gåturen med Gregers ennå, selv om middagen er klar, og hun uttrykker at det har blitt så underlig her. Når Hjalmar kommer inn, ser han ikke på Gina, og han tar heller ikke imot hjelp for å ta av ytterfrakken. Det er tydelig



at det har skjedd noe på turen. Han vil ikke spise, og Hedvig lurte på om han ikke har det så bra. Det er mangt og meget enn mann må venne seg til, sier Hjalmar, og Gina ytrer bekymring for at han har vært på en så lang tur med Gregers. Hjalmar skal ta fatt på hele sitt alvor i morgen, og Hedvig minner ham på at det er hennes bursdag. Han fortsetter med at han selv skal ta over alt arbeid, og fra og med i morgen, skal han ikke sette sine bein inne på loftet. Nok en gang minner Hedvig han på hvilken dag det er i morgen. Hjalmar uttrykker at han vil vri om halsen på villanden, og Hedvig uttrykker sterkt at det er hennes villand, og han fortsetter med å si at han ikke burde tåle å ha den i hus, fordi den har vært i grosserer Werles hender. Hjalmar betrygger Hedvig med at han skal skåne anden, og sier at hun bør gå seg en tur nå som det er skummert. Hjemme er det mange gasser som ikke er bra for henne, det er dump luft under dette tak. Hedvig er redd for at han skal gjøre villanden noe når hun er ute, og Hjalmar trykker henne til seg, og uttrykker sin kjærlighet til henne. Med en gang Hedvig går ut, henvender Hjalmar seg til Gina. Han vil ta over husholdningsboken, han synes Gina får pengene til å strekke merkverdig langt. Han spør videre om det er sant at hans far får så godt betalt av jobben hos Werle. Gina sier at hun ikke kjenner prisen på slikt, og igjen virker det som at hun gjør seg til for Hjalmar. Hjalmar blir overrasket når han får høre at får betalt omtrent det han koster dem, og Gina sier at hun ikke har fortalt det fordi han tror det er han som tar seg av sin far. De tenner en lampe, og Hjalmar er forferdet. Gina prøver å dempe det hele med å si at det like gjerne kan være Gråberg som betaler så godt, og hun understreker at det er Fru Sørby som har sørget for at gamlefar har arbeid etter at hun kom i hus. Hjalmar beskylder Gina for å skjelve i stemmen, og han ser at hendene hennes rister. Gina spør hva Gregers har sagt om henne. Hjalmar spør om det var et forhold mellom henne og Werle, og Gina forklarer at grosserereren hadde lagt seg etter henne. Fordi fruene trodde det var noe i det, hadde Gina gått av tjeneste, og flyttet hjem til sin mor. Og så ble grosserereren enkemann, og han ga seg ikke før han fikk sin vilje. Gina sier at hun burde ha fortalt det for lenge siden, og Hjalmar uttrykker at han aldri hadde giftet seg med henne om han hadde visst det. Gina sier at det er nettopp derfor hun ikke klarte å si det. Hjalmar går omkring og sparker til en stol. Han skjønner at hele hans hjem er konstruert av grosserereren. Hjalmar lurte på om ikke Gina angret på at hun har holdt dette hemmelig, og hun prøver å få Hjalmar til å forstå at hun også på et vis reddet hans liv da de ble sammen. Han ble en slik inderlig mann da han fikk hus og hjem, og nå skulle hun og Hedvig begynne å unne seg litt, både mat og klær. Hjalmar vet ikke lenger hvor han skal finne motivasjon til oppfinnelsen lenger, og Gina bedyrer gråteferdig at hun bare har villet gjøre alt som er godt for ham. Arbeidet med hans oppfinnelse vil ta all hans livskraft, og når han var i mål med den vil bli hans avskjedsdag. Gina gråter, og Hjalmar sier

at alt er forbi. Gregers åpner døren varsomt og spør om han tør komme inn. Han registrerer at stemningen i hjemmet ikke er slik han hadde forestilt seg, og han lurere på om det ikke har skjedd ennå. Hjalmar sier at han har hatt den bitreste stund i sitt liv, og Gregers forstår ikke at det er slik. Han forventet at et forklarenes lys skulle slå ham i møte både fra mann og hustru. Gina tar lampeskjermen av, det har blitt mørkere. Gregers snakker fram følelsen av å tilgi noens feil til Hjalmar. Gregers sier igjen at Hjalmar har mye av villanden i seg, og Relling kommer inn døren. Relling bemerker at villanden er på ferde igjen, og han sikter til Gregers, mens Hjalmar sier at det er grosserer Werles vingskutte jaktbytte. Relling blir overrasket over at det er Werle de snakker om, og ber Gregers om å gå. Relling spør Gregers hva han egentlig vil i dette hus. Gregers vil grunnlegge et sant ekteskap. Mennene krangler om hva et sant ekteskap er. Relling minner dem på barnet, Hedvig. Henne skal dere la være i fred. Han uttrykker en bekymring for henne, og Hjalmar lurere på om det er nær fare for øynene hennes, noe Relling avkrefter. Hun er i en vanskelig alder der hun kan finne på alt hva galt er, noe Gina støtter opp om. Så lenge hun har ham, sier Hjalmar at det går godt. Fru Sørby kommer innom for å snakke med Gina før hun reiser. Gregers avslører for de andre at hun skal gifte seg med Werle, og Relling dirrer i stemmen. Han tror ikke det er sant. Det antydes at Relling har vært interessert i fru Sørby, mens fru Sørby parerer med å si at Werle ikke har sløst bort det beste som er i ham. Gregers spør fru Sørby om hun og Relling har hatt noe på gang, og lurere på hva Werle hadde sagt om han visste det. Fru Sørby svarer med at det har hun fortalt, han vet hver smule.. Gregers er overrasket over hennes åpenhjertighet, og fru Sørby forteller at det kommer man lengst med. Hun forklarer at hun ikke er ute etter pengene hans, og avslører dermed at hun skal tjene nytte for ham når han blir hjelpeløs. Hjalmar begynner nå å koble trådene sammen, og spør om han også blir blind. Gina prøver å dempe det hele med å si at det blir jo så mange. Når fru Sørby tilbyr familien hjelp om det skulle være noe, avvises hun av både Hjalmar og Gina. Hjalmar skal jobbe med oppfinnelsen, og all fortjeneste skal ha bruke på å befri dem fra Werle. Gregers lurere på om ikke Hjalmar synes det er godt å ha fått ham i hus, slik at han kan lever et sannere liv. Hjalmar stusser over at det er grossereren og fru Sørby som danner et sant ekteskap. Han synes ikke det er rettferdig. At grossereren blir blind, ser han på som en trøst. Hedvig kommer hjem igjen, glad og fornøyd. Hun foreller at hun har møtt fru Sørby, og kjenner på stemningen i hjemmet. Hun nærmer seg sin far innsmigrende, og hun avslører at hun har fått noe av fru Sørby, noe til bursdagen hennes som fru Sørby har sagt at hennes mor skal gi henne. Hedvig, som aldri har fått et brev før, gir Hjalmar brevet, og han kjenner igjen skriften til Werle. Hjalmar vil åpne brevet, mens Gina vil de skal vente. Hjalmar skjønner nå at Hedvig muligens ikke er hans biologiske barn. Hedvig undrer på om

han ikke blir glad for gavebrevet, som tillater at hans far ikke trenger å jobbe mer. Når han dør, vil den månedlige utbetaling overføres til Hedvig. Hjalmar unnviker henne. Gina og Gregers prøver å dempe Hjalmar, og ber Hedvig gå ut for å henge av seg klærne. Hjalmar vil vite om hun har rett til å leve under deres tak. Gina svarer at hun vet ikke, og Hjalmar uttrykker at han ikke har mer å gjøre i huset. Hjemmet har styrtet omkring ham, han har ikke lenger et barn. I det samme åpner Hedvig døren og roper etter sin far. Han sier at han ikke tåler synet av henne, og river seg løs fra Hedvig før han går. Gina går for å se etter ham hos Relling, og imens ligger Hedvig knust gråtende på sofaen. Hun ber Gregers forklare henne hvorfor hennes far ikke vil vite av henne mer. Gregers ber henne ikke spørre om slikt før hun har blitt voksen, men Hedvig svarer at hun vet det nok, kanskje hun ikke er hans riktige barn. Hun forstår ikke hvorfor han ikke kan elske henne, slik som hun elsker villanden.. Gregers får Hedvig på tanken om at hun kan ofre villanden. Gina kommer tilbake igjen, og forteller at Hjalmar har gått ut med Relling og Molvik. Hedvig er redd for at han aldri skal komme hjem igjen, og Gregers trøster henne med å si at han kommer nok hjem igjen i morgen. Han går, og Hedvig kaster seg om halsen på sin mor. Gina avslutter akten med å si at ja, slik går det, når det kommer galne folk og presenterer den intrikate fordringen.

Stykkets siste akt innledes ved en sceneanvisning som sier at et kalt grått morgenlys faller inn, og det ligger snø på vinduene. Gina gjør husarbeid og Hedvig har vært for å se etter sin far. Hun har snakket med portkonen, og tror han er nede hos Relling. Gamle Ekdal kommer inn, og skjønner at han må ta morgenturen på loftet alene. Hedvig ytrer bekymring for hva gamle Ekdal vil si om han får vite hva som har skjedd. Gregers kommer inn og lurere på om de har fått spor på Hjalmar. Relling kommer inn og avslører at Hjalmar ligger på sofaen og snorker. Gregers kan ikke forstå at Hjalmar kan ligge og sove nå. Gina og Hedvig skjønner at de ikke skal vekke ham, og begynner heller å gjøre i huset i stand. Gregers henvender seg til Relling og lurere på hva slags åndelig reise Hjalmar er på nå, noe Relling avviser at han er. Det er tydelig at de har svært ulik oppfatning av Hjalmar's personlighet. Gregers lurere på hva Relling egentlig gjør med Hjalmar, og Relling sier at han tar seg av de stakkars syke som bor i hans hus. Hans kur for Hjalmar er å holde livsløgnen oppe i ham. Gregers spør hva Hjalmar's livsløgn er, men Relling svarer at han ikke forråder slike hemmeligheter. Han uttrykker at Molvik hadde dukket under for lenge siden om han ikke hadde innbilt han at han var demonisk. Gamle Ekdal har funnet sin egen kur der inne på loftet. Gregers vil ikke gi seg før han har reddet Hjalmar fra Rellings klør. Og det er her Relling serverer sitt velkjente sitat: Tar de livsløgnen fra et gjennomsnittsmenneske, tar de lykken fra ham med det samme. Hedvig

kommer inn, og Relling går ned for å sjekke om Hjalmar ligger og funderer på oppfinnelsen sin. Gregers henvender seg til Hedvig, og skjønner at hun ennå ikke har ofret villanden. Hedvig forklarer at det som ga mening for henne i går kveld, ikke gjør det lenger. Gregers fortsetter å presse henne til å ta livet av villanden, og han går ut. Hedvig driver omkring, og gamle Ekdal vil ut av loftet fordi det er så dårlig lys der inne. Hedvig spør sin bestefar om han ikke får lyst til å skyte på noe annet enn de kaninene, og hun får informasjon om hvordan hun skal skyte villender. Gamle Ekdal går for å stille seg, og Hedvig prøver å hente pistolen, men blir avbrutt av Gina som kommer inn. Gina ber Hedvig om å sjekke at kaffen holder seg varm, og hun går ut på kjøkkenet. Hjalmar kommer inn, og Gina tar imot ham. Hedvig kommer også inn og henvender seg med glede mot sin far, noe Hjalmar avviser, og hun forvises til dagligstuen. Hjalmar sier han flytter, han kan ikke gå her og få sitt hjerte gjennomboret hver dag. Gina begynner, på sitt finurlige vis, å gjøre det vanskelig for Hjalmar å flytte fra dem, gjennom blant annet å trekke inn hans gamle far. Hjalmar har mistet hatten sin, og han er sint på Relling. Han finner brevet fra i går, men legger det hurtig fra seg når Gina kommer inn med varm kaffe og noe å spise på. Hjalmar åpner stuedøren og ser Hedvig igjen. Han ber henne gå ut, og hun kommer forskremt inn i atelieret. Hjalmar vil forskånes for uvedkommende, og Hedvig skjønner at det er henne han snakker om. Gina ber Hedvig om å gå inn på kjøkkenet, men ombestemmer seg og ber henne gå inn på rommet sitt. Hedvig virker rådvill og angstpreget. Hun sniker til seg pistolen og går inn på loftet mens Hjalmar og Gina fortsetter å diskutere inne i dagligstuen. Gina fortsetter å gjøre det tydelig for Hjalmar det strevet det vil innebære å flytte, og Hjalmar responderer med å kle av seg, og han setter seg ned for å spise litt. Hjalmar foreslår å bruke gavebrevet likevel, og begynner å lime det sammen igjen. Gregers kommer inn fra gangen, og Hjalmar begynner igjen å si at han skal flytte. Gregers prøver å få Hjalmar til å bli, og han minner Hjalmar på hans oppfinnelse. Det kommer frem at det er Relling som har innbilt Hjalmar at han har anlegg for å oppdage nye oppfinnelser. Hjalmar sier at det er en tanke som har gjort ham lykkelig, aller mest fordi Hedvig har trodd på ham, men nå kommer Hedvig til å stenge solen ute fra hans liv. Gregers forstår det ikke, Hedvigs kjærlighet er ikke noe han har innbilt seg. De hører noe på loftet, og Gregers blir glad. Endelig er vitnesbyrdet fra Hedvig nært forestående. Hjalmar mistenker at Hedvig vet at han ikke er hennes biologiske barn, og er redd fru Sørby og Werle vil ta henne fra ham. De hører et pistolskudd, og Gregers uttrykker glede. Gina kommer urolig inn. Gregers er i ekstase. Gregers forteller Hjalmar at hun ofrer det aller kjæreste hun har for ham. Hjalmar blir beveget og spør Gina hvor Hedvig er. Han roper etter henne. Hun er ikke på rommet sitt, og tror hun har gått ut. Hjalmar ønsker at hun skal komme hjem igjen slik at han

får sagt henne at alt kommer til å gå bra, at livet kan starte på nytt igjen. Gamle Ekdal kommer inn, og de skjønner at det ikke er han som har vært på loftet. Hun har selv skutt villanden, roper Gregers. De finner Hedvig på loftet og drar henne med seg inn i atelieret. Hun har pistolen i hånden. Gina går ut på gangen for å rope etter Relling. Gamle Ekdal sier at skogen hevner, og Hjalmar tror at hun kommer seg. Relling og Molvik kommer inn, og Relling undersøker henne. Relling spør hva som har skjedd, og Gina forteller at hun har skutt villanden. Gamle Ekdal gjentar at skogen hevner. Relling konstaterer at hun er død. Hjalmar som var klar for å få sagt henne hvor glad han er i henne, spør Gud hvorfor han gjør dette mot ham. Gina prøver å berolige ham, og Molvik sier at barnet sover. Pistolen sitter fast, og de bærer Hedvig inn til seg selv. Molvik tar på seg «prestehatten» og Relling beskylder ham for å være full og ber han om å gå. Relling prøver å få Gregers til å forstå hva han har gjort. Gregers tenker at det vil komme noe godt ut av det hele, noe Relling ikke er enig i.

## Vedlegg 8: Transkripsjon av «Var Molvik full?»

Lærer: Da setter vi i gang klassesamtale, 5. akt, og i dag så er det 6. januar. Med utgangspunkt i spørsmålan på tavla, kor starte vi dagens samtale?

(20 sek pause)

Lærer: Håkon?

Håkon: Var Molvik egentlig full?

Lærere: Var Molvik egentlig full?

Håkon: Jeg tror ikke han var det, jeg tror bare de synes det var dust det han sa, at det ikke passet så mye, dette religiøse og sånn.

Daniel: Jeg er litt enig i det. Skyter seg i brystet og døde på stedet, og så kommer disse religiøse kommentarene. Og så var det litt sånn, for å få han til å stoppe.

Lærer: Du trur ikke at Molvik var full.

Viktor: Mene, det kan være at han var det, det er ikke noe som sier at han ikke var det. Det jo selvfølgelig at Relling sier at han var full og at det kanskje ligger noe i det, men det kan også være at han tror at han faktisk var full så. Jeg vet egentlig ikke om det er noe bevis, det er mulig Isak har noe? (Isak rekker opp hånda?). Ellers så, det er en veldig kristen familie, så det er veldig vanlig at de sier sånn at det barnet skal begraves fordi Hjalmar er veldig opptatt av, nei Gregers er veldig opptatt av å si sannheten da. Lissom som i de 10 bud er det en greie med at man ikke skal lyve og sånn og han er veldig opptatt av å si sannheten. Og Hjalmar er en veldig stolt person og han virker liksom så, det er en veldig kristen familie generelt. Og Hjalmar var også litt opptatt av, vi snakke litt om det på onsdag, at det var noe sånn at man ikke skulle ligge med noe før et ekteskap, så vi vet liksom at de er kristne så jeg tror ikke det er så uvanlig at Molvik driver og sier noe sånt om at Hedvig døde.

Daniel: Jeg tror det er litt dårlig timing da, fordi alle sammen, Hjalmar liksom ahh, min kjærlighet døde, og så kommer plutselig disse religiøse kommentarene. Så selv om det kanskje er en kristen familie, så kan det også tenke at det er det litt dårlig timing da at Molvik kommer med de kommentarene han gjorde. Så med at de kalte han full, så var det kanskje bare å få han til å stoppe å snakke.

Lærer: Fint. Ida?

Ida: Jeg tenker at det må ikke være sånn veldig bokstavelig tatt at når han sier at han er full, for han sier etter at Molvik ber på en måte til Gud da, så han kan jo mene det litt på en annen måte, sånn for eksempel at han er veldig full på religion, at han oppfører seg gærnt eller sånne ting.

Lærer: Har du sida der foran deg der? Ka e det Molvik si?

Ida: Ja, side 214-215. Side 214 sier Molvik, og så første linje side 215 sier Relling at han er full.

Lærer: Og ka e det Molvik si?

Ida: Lovet være herren, til jord skal du blive til jord skal du blive. Og så blir han avbrutt.

Lærer: Lovet være herren, til jord skal du blive til jord skal du blive. Har dåkker hørt det før?

Lærer: Isak?

Isak: De sier det i en begravelse. Til jord er du kommet, til jord skal du bli, av jorden skal du gjenoppstå.

Lærer: Si det der en gang til!

Isak: Av jord har du kommet, av jord skal du bli, av jord skal du igjen gjenoppstå sier man i en begravelse.

Lærer: Sier man i en begravelse. Hvem er det som sier det?

Isak: Presten.

Lærer: Presten.

Lærer: Ka e det Molvik sa, sa du?

Ida: Hold kjeft menneske, du er jo full (leser Rellings replikk)

Eda og lærer: Det er Relling.

Ida: Åja, Molvik? Etter det, eller før?

Lærer: Før

Ida: Lovet være herren, til jord skal du blive, til jord skal du blive.

Daniel og lærer snakker i munnen på hverandre: Åsså sier Relling at Molvk er full.

Lærer: Hvorfor tenker Relling at Molvik da er full?

Isak: Fordi han, for det første er det ikke en begravelse, og så sier han det feil, og han er jo prest, så han burde jo vite hvordan man sier det.

Daniel: Åsså på side 213 så sa han også at barnet er ikke dødt, det sover.

Lærer: Ja, ikke sant?

Isak: Han var jo, ifølge boken demonisk, og han har jo sagt at han var litt glad i flaska, så jeg tror han var full. Han hadde ikke på seg, hadde verken på jakke eller vest når han kom inn, og det var ikke vanlig.

Lærer: Han var ikke ordentlig kledd liksom?

Lærer: Håkon?

Håkon: Jeg trodde dette her skjedde på morgningen eller midt på dagen, men det var jo på kvelden, fordi han hadde vært ute for å skulle jakte da, men det var for mørkt. Så da gir det mer mening, at det var på kvelden.

Daniel: Og hvis han drakk eller ikke så er det jo, for meg så mener jeg at det er dårlig timing. (Gjentar poengene sine)

Lærer: Skal vi nøste litt mer i det Håkon sa, om når på dagen denne akten foregår? E det nån som har lagt merke te det? Står det nån plass? For det er jo skummert og det er vanskelig å se oppe på loftet, akkurat som du sier, men står det noe sted når på dagen?

Håkon: Han har vært ute, ikke sant? Så sa han at han skulle jakte i skogen, men at han ikke kunne, Hedvig spurte hva han skulle, men så sa han at det var for mørkt. Så det er på kvelden.

Lærer: Ja, du tenker det?

Håkon: Ja, hvis det er nært rundt jul da, så kan det være midt på dagen, da er det hvert fall mørkt etter klokka fire.

Lærer: Ja, for hvis det er rundt jul så kan det være litt mørkere. No ser jeg at det er flere som begynner å bla her, ka e det dåkk leite etter no?

Daniel: Skal bare se om det er noen setninger som kanskje sier når det var.

Lærer: E det nån som har lagt merke te, ja, Dina?

Dina: I begynnelsen av femte akt står det i beskrivelsen at et kaldt grått morgenlys faller inn,

Lærer: Et kaldt og grått morgenlys, va det det sto?

Dina: Ja.

L: Og så vet vi nåkka om været og, gjør itj vi det den dagen?

Eda: Snøstorm

Lærer: Snøstorm ja, sånn som vi hadd i går. Så da e det på vintern, Håkon. Så da kan det vær ganske mørkt på mårran og.

### **Omtrent 20 minutter senere.**

L: Håkon?

Håkon: Var det ikke straffbart? Å ta selvmord?

L: I utgangspunktet så, tok du ditt eget liv ifølge kirka, så havna du jo i helvete. Så det va nåkka man ikke snakka om, kanskje? I det hele tatt. Så hvis noen i familien faktisk tok sitt eget liv så holdt man kanskje litt stille om det

Håkon: Da er det kanskje ikke så rart at Molvik sa det, hvis han er prest og mener at hvis man tar selvmord så blir du sendt til helvete?

L: Ja, det var det, et godt spørsmål.

Viktor: Så det Håkon sa da, det med at Molvik sier til jord skal du bli, til jord skal du bli, kan være fordi hun døde på feil måte. Hun tok selvmord. Så det at hun går til helvete da, og det er derfor kanskje Molvik sa det i stedet for det man vanligvis sier er sånn til jord skal du bli til jord skal du bli. Så jeg vet ikke om, kanskje det ikke var feil? Men det kan også være, det kan også være feil for han å si det. At altså barnet var ondt. Så det er derfor Relling sannsynligvis sa til Molvik at, eller det er ikke mest sannsynlig, men kanskje han sa til Molvik at han skulle holde kjeft.



### Vedlegg 9: Transkripsjon av «Hva tenker vi om Hjalmars reaksjon?»

L: Ka tenke dåkk om det da, den reaksjonen der? Hjalmars reaksjon på å se Hedvig? Kordan reagertn på det? Guri?

Guri: Jeg synes det var ganske umodent egentlig.

L: U?

Guri: Umodent.

L: Umodent? Ja?

Guri: Ja, for det er jo ikke Hedvig sin feil, på noen måte, det som skjedde med Gina, når han finner ut av dette, og jeg skjønner jo på en måte at barnet ikke er ditt, men da har du jo også fjorten år hatt tid sammen med dette barnet, oppdratt den, vært der på en måte. Så jeg syns jo at, selv om kanskje det ikke er biologisk, og det vet vi uansett ikke om det er. Hun sa det jo selv, hun visste jo ikke, det er like stor sjanse for at det er hans som at det er Werle. Og da tenker jeg liksom at, da er det du som har hatt fjorten år hvor du har vært med dette barnet, Werle har ikke vært der. Og de pengene de, ja, de kan gjøre en forskjell, men de tar ikke opp fjorten år med tid sammen da.

L: Daniel?

Daniel: Jeg er ganske enig med Guri. Synes at det Hjalmar gjorde, han er ikke så moden, og jeg synes at det kanskje leder til hva Hedvig gjorde. Jeg tenker på hva som skjedde med Hedvig etter hvert da. At Hedvig dreper seg selv, så føler jeg at det var litt Hjalmar sin feil for han sa jo hver eneste gang at han ikke ville være i samme hus, at han ikke ville se henne, at han ikke ville være sammen med henne, så hun døde rett etter. Jeg synes det var ganske, dårlig gjort.

L: Ja, fint. Isak?

Isak: Var det ikke sånn at uansett så var hun ikke var datteren hans, men han hadde jo oppdratt hun, og hun så på han som sin far. Det var slemt fordi selv om du ikke er hennes biologiske far trenger han ikke ødelegge det forholdet de hadde hatt i fjorten år. Hun var jo et barn. Hun visste jo ikke engang hva hun hadde gjort galt, han fortalte jo henne ikke at han ikke var faren hennes, og da ble jo, hun skjønte ikke hva hun hadde gjort i det hele tatt. Så da ble det enda verre. Hun skjønte ikke hva hun hadde gjort.

L: Nei... Når dåkker si at måten han reagere på e umoden, ka betyr det? Daniel?

Daniel: Fordi han ikke er faren til Hedvig, så er det sånn at han plutselig ikke vil se på henne. Så er det litt rart. Fjorten år sammen. Og så plutselig. Det var ikke engang, at hun var datteren til Werle, det var jo bare sannsynlig. Uansett om du ikke er far eller far, så har du oppdratt henne i fjorten år. Og måten han sa at han ikke ville være med henne og sånne ting. Og til slutt når Hedvig gjorde det hun gjorde, sa han: Hun døde i kjærlighet til meg. Så jeg følte at han visste, at han elsket henne, og visste at hun elsket han. Men så var det noe som skjedde da.

L: Ja, så du synes at hans reaksjon på det som skjedd va

Daniel: Var grunnen til at Hedvig

L: At det har påvirka det Hedvig gjort..

Daniel: Kanskje litt.

**Brudd i samtalen. Håkon spør om det ikke var straffbart å ta sitt eget liv.**

L: Mm. Nå har dere jo ansvarliggjort Hjalmar litt her for Hedvigs død. Ka tenke dåkk, ska vi spinn litt videre på det og? Gustav?

Gustav: Jeg tenker Hjalmar har, han har påvirket Hedvig til å ta livet sitt, men at, det var ikke det han ville liksom. Det var ikke det som var målet hans. Fordi, der og da, så var han, han var, han likesom var ikke seg selv, på en måte. Fordi med en gang han blir snakket til, og de snakket med han og sånt, så skjønnte han etter hvert at ja, jeg elsker Hedvig. Og, han var glad i henne liksom. Men det han sa var liksom ikke det han faktisk mente, ville si.

L: Ella?

Ella: Ja, jeg føler at Hjalmar liksom var det utløsende, eller det som fikk henne kanskje til å gjøre det, men det var Gregers som hadde oppmuntret henne til å drepe det hun elsket mest av alt, nemlig Vildanden. Men i stedet så endte hun opp med å ha lyst til å drepe kanskje det Hjalmar elsket også høyt da, henne selv. Så etter at han dro tror jeg at hun lissom, ja, både Gregers og Hjalmar hadde sin, hadde påvirket henne til å gjøre det da, ville jeg si.

L: Mm. Vera?

Vera: Jeg føler at ja, Hjalmar hadde ganske stor del i døden til Hedvig, men Gregers hadde også det fordi de levde et ganske godt liv før Gregers kom og banket på døra, og de liksom levde godt med løgnene de hadde lagd. Og så var jo livsoppgaven til Gregers å få alle til å, å få liksom alle sannhetene til å komme ut og han mente at man lever mye bedre med det. Men hvis han aldri hadde banket på, eller noe sånn da, så hadde de fortsatt vært en koselig familie, og levd videre uten at Hedvig døde.

L: Så litt sånn lykkelig uviten på et vis? En familie som var lykkelig uviten om det som har skjedd tidligere i livet? Det minner meg om en samtale vi har hatt før, ikke sant ja, Håkon? Der du løfte opp dette her med om man vil vite eller ikke vite, ikke sant? Den samtalen trur æ vi hadd etter første akt, eller andre akt, det var vel andre akt da Hedvig va inne, da vi begynte å se at hu sleit litt med øyan sine. Ka tenke du på, Ida?

Ida: Jo, jeg bare tenker at skylden ligger veldig fordelt utover på en måte, på alle de voksne som er en del i boken, fordi Gamle Ekdal burde ikke lært henne hvordan hun skulle skyte, Werle burde ikke ha sendt over pengene som var grunne til at Hjalmar fant ut at det ikke var hans barn, Gina burde ikke ha holdt sannheten vekk så lenge, og burde ha funnet en måte å si det på når hun hadde kontroll over det, og Hjalmar burde ikke ha vært så dramatisk i handlingene sine når det kom til familien, så jeg tenker at det er en veldig viktig del av boken at man ser at alle gjør feil, og alle gjør ting de ikke burde gjort. Som skaper en veldig vanskelig situasjon til slutt for Hedvig.

L: Ja.

Ida: Og på reaksjonen til Hjalmar når han fant ut at Hedvig ikke var sitt barn så tenker jeg at han var veldig dramatisk, det han gjorde, men følelsene hans er jo ikke nødvendigvis ikke helt hans feil. Og at det var i hvert fall delvis greit for han å ha så sterke følelser for det som

skjedde, fordi det var ikke bare Hedvig, det var liksom hele familien ble jo på en måte brutt opp, og alle ble veldig ustabile. At måten han reagerte på gjorde at Hedvig, som så veldig opp til han, og var veldig, og som på en måte støttet seg veldig på han, plutselig mister en veldig stor del av livet hennes fordi hun ikke kjente så mange andre. Så alle de hun hadde var veldig viktige for hun, og når han da dro, og puttet hun fra seg helt, så, så ble hun veldig ustabil. Og at når han da kom tilbake så var han slem mot hun så at hun da ble enda mer ustabil i følelsene hennes, uten at hun nødvendigvis hadde noen hun kunne snakke til.