



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Litterær kompetanse i et virtuelt klasserom

En undersøkelse av en digital litterær samtale (DLS)

Maiken Bjerkli Davidsson

Masteroppgave i nordisk litteratur ved lektorutdanningen NOR-3983 Mai 2021

Forord

Jeg vil benytte anledningen til å takke min fantastiske, kloke og tålmodige veileder Hella Veierud Busch. Du har hatt troa på meg fra starten, oppmuntret meg, roet meg og gitt meg troa på meg selv og dette prosjektet. Jeg er evig takknemlig for all tid du har viet til dette og for den grundige og gode veiledningen du har gitt. Du er en inspirasjon og enestående!

Nå er du helt sikker på at du er håpløs

Men jeg veit at et eller annet sted i sjelen din

Må det finnes en bjelke

I ei køyeseng eller kanskje ei dodør i andre etasje

Med falmede bokstaver

Risset inn i treverket

«håpet var her»

(Trygve Skaug).

Det siste året kan uten tvil sies å ha vært et av de mest utfordrende årene jeg har opplevd på mine (snart) 35 år. Med høye ambisjoner og visshet om at jeg har en rimelig stor arbeidskapasitet bestemte jeg meg for å jobbe 100% som lærer, samtidig som jeg skulle skrive master, være mamma, kjæreste, datter, søster og venn. Heldigvis har jeg ikke bare én robust bjelke, men mange. Jeg hadde aldri kommet meg gjennom dette året uten støtte eller oppmuntrende ord fra alle som jeg elsker så høyt. Tusen takk til mamma og pappa for at dere alltid har troa på meg, for alt dere gir av dere selv og for at dere er min fallskjerm når jeg føler at jeg faller i en rasende fart mot bakken. Dere minner meg alltid på at jeg er sterkere enn jeg kanskje tror. Jeg elsker dere herfra og til evigheten.

Min kjæreste mann, Alex, takk for at du har holdt ut med meg og stått ved min side gjennom dette, for alle nettene du har tatt deg av jentene våre når de har våknet og for at jeg har kunnet gråte på dine skuldre – jeg elsker deg uendelig! Takk til min beste venninne, Mette, for samtaler, tåreperser, støtte og nærhet selv om du befinner deg 8 438 km unna. Æ elske dæ så blautskjittn koke og fjæra fyk – alltid. Uten alle dere hadde bjelken min rast sammen.

Den største takken vil jeg likevel rette til mine elskede døtre, Milla og Ella. Dere er min største stolthet og bragd, og dere har vært min motivasjon gjennom dette. Jeg elsker dere herfra og til evigheten og forbi – denne avhandlingen er til dere.

Tromsø, 2021.

Innholdsfortegnelse

1	Bakgrunn og forskningsspørsmål.....	1
1.1	Forskningsspørsmål og avhandlingens struktur	5
2	Teori	7
2.1	Litteraturdidaktikk	7
2.1.1	Hvorfor skal vi lese skjønnlitteratur i klasserommet?.....	8
2.2	Litterær kompetanse	11
2.2.1	Den triadiske kompetansemodellen	13
3	Valg av litteratur.....	19
3.1	Aktualitet	19
3.2	Utdrag versus helhet	20
3.3	<i>Svart belte</i>	23
3.4	Innfallsvinkler til <i>Svart belte</i>	25
4	Samtaler i klasserommet	27
4.1.1	IRE-samtaler.....	28
4.1.2	Klasseromsdialoger	29
4.1.3	Gruppesamtaler	30
4.1.4	Sokratisk samtale.....	31
5	Fra stedlig til digital undervisning	35
5.1	Digital litterær samtale	37
6	Metode.....	41
6.1	Utvalg og materiale	41
6.2	Lyd- og videoopptak.....	42
6.3	Transkripsjon og koding.....	43
6.4	Etiske implikasjoner	44
7	Analyse av datamaterialet	47
8	DLS som inngangsport til litterær kompetanse.....	51

8.1	Utholdenhet i møte med tekst.....	52
8.2	Selvstendighet i tolkningsarbeid.....	56
8.3	Utvikling av en felles forståelse	61
8.4	Språket som betydningsbærer.....	66
8.4.1	Språket som virkemiddel.....	67
8.4.2	Bruk av fagspråk	71
9	Kan en utvikle litterær kompetanse i et virtuelt klasserom?	75
	Referanseliste	81
	Vedlegg	86
1.	Modellering av «Kven sin kropp er dette?»	86
2.	Modellering av <i>Svart belte</i>	87
3.	Informasjonsskriv og samtykkeskjema	88
4.	Godkjenning fra NSD.....	91

1 Bakgrunn og forskningsspørsmål

Evnen til å kunne skifte fra stedlig til heldigital undervisning på et øyeblikks varsel, er en kompetanse svært få lærere har måttet opparbeide seg i løpet av karrieren sin. Likevel var det en slik omstilling som måtte til når Covid-19 kom inn over Norges landegrensler i mars 2020. Omstillingsprosessen fra stedlig til digital undervisning var noe jeg selv måtte håndtere da Norge stengte ned mens jeg var i undervisningspraksis som lektorstudent våren 2020. Jeg var i startfasen av et lengre litteraturprosjekt på VG3 der siktemålet var å utvikle elevenes litterære kompetanse gjennom lesing av en lengre tekst.

Det vil neppe være en overdrivelse å påstå at utdanningssektoren sto ovenfor tidenes største pedagogiske omveltning, og utfordringene viste seg å være mange. Lærere som underviser i grunnskolen og videregående skole har ikke utelukkende ansvaret for at elevene får den faglige opplæringen de har krav på – de har også ansvar for at det psykososiale miljøet blir ivaretatt på en god måte. I en digitalisert skolehverdag vil kontakten mellom lærer og elev begrenses til å foregå gjennom en skjerm, og én av mange utfordringer er lærerens møte med svarte skjermer. Mange elever slår av webkameraet sitt når de har undervisning, noe som har resultert i en pågående debatt om læreren har myndighet til å kreve at elevene har på kameraet sitt når de har digital undervisning. Rektor ved Drammen videregående skole, Kristine Novak, sier blant annet at lærerne kan kreve at elevene skrur på kameraene sine når det foreligger en pedagogisk begrunnelse for det (Fosdahl & Holterman, 2021). Samtidig viser hun til det relasjonelle som en betydningsbærende faktor, og at det «er en grunnmur for læring. Det å ikke se ansiktet til dem man snakker med og til, kan ha motsatt effekt, nemlig skape utrygghet» (Fosdahl & Holterman, 2021). Novak trekker også fram at læringsutbyttet til elevene kan lide som en følge av dette. Høgskolen i Innlandet publiserte en rapport i desember 2020, der et utvalg forskere undersøkte hvordan den digitale skolehverdagen ble oppfattet av studenter. Også her er sammenhengen mellom læringsutbytte og svarte skjermer koherent (Moe, 2020). Svarene på spørreundersøkelsen deres viser at de studentene som lærer mindre også er de som konsekvent har svarte skjermer når de har forelesning (Moe, 2020).

Leder for elevorganisasjonen, Kristin Schultz, sier derimot at det kan være flere mulige årsaker til hvorfor elever møter til undervisning med kameraene avslått. Enkelte kan blant annet oppleve det som utleverende å invitere resten av klassen, og læreren, inn i hjemmet sitt (Fosdahl & Holterman, 2021). Dette støttes av Simon Thomson, ved Universitetet i London, som kaller kravet om påskrudde kameraer en invadering av studentenes privatliv (Thomson, 2020). Selv om læreren tillater bruk av bakgrunn, påpeker

Thomson at disse ikke alltid er perfekte, og eventuelle andre mennesker som befinner seg i rommet kan bli synlige. Hilde Larsen Damsgaard, dosent ved Universitetet i Sørøst-Norge, mener at studenter ikke bør møte et krav om påslått kamera, og sier at gode læringsbetingelser ikke skapes ved tvang (Brandvol, 2021). Fylkesleder for Elevorganisasjonen i Viken, Daniel Martinsen, etterlyser fokus på enkelteleven, og individuelle samtaler der eleven får mulighet til å gi tilbakemeldinger på undervisningen, eller fortelle om hvordan den har det hjemme (Brandvol, 2021). Videre sier Martinsen at «lærerne ikke skal kreve at eleven har på kamera. Saken er mye mer nyansert enn at elever ikke «gidder», og da fungerer dialog mye bedre enn krav» (Brandvol, 2021). Lærere på alle nivå møter både denne og andre utfordringer.

I opplæringsloven (1998) § 9 A-4 heter det at «[a]lle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø». Mange opplever det som vanskelig å opprettholde en god kontakt, og ikke minst følge opp de sårbare elevene i klassen sin i en digital skolehverdag. Førsteamanuensene Eli Smeplass og Jan Frode Haugseth skriver i debattinnlegget «Covid-19 og lærernes betydning» (2020) at «elever som allerede sliter, vil (...) ikke kunne få den oppfølgingen lærerne kan gi ansikt til ansikt» (Smeplass & Haugseth, 2020). Videre understreker de at en digitalisert undervisning ikke vil kunne erstatte det sosiale samspillet som skolen gir i klasserommet og i skolegården (Smeplass & Haugseth, 2020). Dette utsagnet får også støtte fra elever, deriblant 18 år gamle Gina Nordli, som skriver i et debattinnlegg publisert i *Aftenposten* at: «Vi får heller ikke dra nytte av fellesskapet digitalt, slik som vi får ved ordinær undervisning, der spørsmål og åpen kommunikasjon er en stor del av læringen» (Nordli, 2021). I den nye overordnede delen av læreplanen står det at læreren skal fungere som en veileder for elevene i læringsprosessen, og være en god og trygg rollemodell (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Hun skal følge opp elevene sine tett, og i forlengelse av det også legge til rette for et godt og motiverende læringsmiljø. Dette betyr at læreren må være i en posisjon der hun har mulighet til å være så nær elevene sine som mulig – noe svarte skjermer og digitalisert undervisning naturlig nok setter begrensninger for. Lærerenes rolle som klasseleder, veileder og støttespiller har blitt utfordret, og de skadelidende blir i høy grad elevene. Studentene Karoline Brastad Hansen ønsker at politikerne skal rette blikket – og ressursene – mot elevers og studenters psykiske helse. Hun skriver i et debattinnlegg publisert i *Aftenposten* at pandemien har påvirket særlig de unge i samfunnet vårt, og viser til at BUP¹ varsler om en økning i, blant annet, spiseforstyrrelser (Hansen,

¹ Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

2021). Hun etterlyser flere lavterskeltilbud, og understreker at «[d]isse må være tilgjengelige der de unge befinner seg. For eksempel kunne universiteter og skoler ha opprettet flere hjelpetilbud og ressursbanker med kognitive verktøy for dem som sliter» (Hansen, 2021).

Gjennom forskningsprosjektet DICTE² forsker førsteamanuensis Greta Björk Gudmundsdottir på hvilken digital kompetanse lærere bør ha for å kunne tilby god digital undervisning (Heie, 2020). I midten av april 2020 gjennomførte hun sammen med Dawn M. Hathaway en internasjonal TRIO (Teachers' Readiness Online) undersøkelse (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020). De samlet svar fra 1186 lærere globalt, hvorav majoriteten av svarene var fra Norge og USA med henholdsvis 574 og 239 deltagere. Funnene deres viser at 92% av lærerne i USA, og 67% av lærerne i Norge ikke hadde tidligere erfaring med digital undervisning (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020, s. 242). Videre var det kun 5% av lærerne i USA, og 19% av lærerne i Norge som svarte at de ofte hadde undervist digitalt (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020, s. 242). Disse tallene vitner om en yrkesgruppe som ble kastet inn i noe ukjent med forventninger om at de skulle lære seg å svømme på egenhånd. Uttalelser fra de ulike lærerne viste at mange reflekterte mye rundt de digitale verktøyene de hadde tilgjengelige, og hvordan de tok disse i bruk. Enkelte påpekte også at implementering av digitale plattformer ved deres skole i lang tid hadde vært utsatt, og at de ble satt i en situasjon der de var nødt til å finne ut av programmene på egenhånd. Samtidig var mange bekymret over hvordan digitalisering av skolehverdagen ville påvirke det pedagogiske aspektet ved undervisningen, både når det gjaldt elevoppfølging og vurderingssituasjoner (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020, s. 243). Likevel viser Gudmundsdottir og Hathaway til at de fleste både var villige og positive til å prøve ut nye måter å undervise på: «Initially [I was] not prepared, but I was relatively quick to get a minimum of skills and knowledge in place that laid the foundation for getting started» (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020, s. 243). Vi ser altså at majoriteten av lærerne er løsningsorienterte og villige til å tilegne seg ny kompetanse i møte med en uforventet digital hverdag.

Et annet aspekt er at arbeidsmengden til både lærere og elever økte. Mange var nødt til å lære seg å bruke nye, digitale plattformer, samtidig som de var nødt til å endre på de pedagogiske oppleggene sine slik at de passet inn i en ny undervisningsstil. Dette har økt arbeidsmengden blant de ansatte i skolen, og en kan lese om hjertesukk fra lærere landet over

² Developing ICT in Teacher Education.

i ulike aviser. Leder i Utdanningsforbundet, Hege Henden, skriver blant annet at «[L]ærere er overarbeidet, smitteutsatt og underbetalt for merarbeidet i pandemi-skolen» (Henden, 2021), i tillegg til at hun påpeker at flere ser etter andre jobber utenfor skolen. Et knippe lærere i Tromsøskolen varsler flere masseoppsigelser, og sier at den totale arbeidsmengden, inkludert «hjemmeundervisning, digitale undervisningsrom, korona og smitteverntiltak som forandres før vi får trukket pusten», spiser opp planleggings- og møtetiden de har til rådighet (iTromsø, 2020)³. Samtidig opplever også elevene at skolehverdagen hjemme blir for knapp til å gjøre arbeidet de blir gitt i de ulike fagene, og mange opplever å måtte sitte på kveldene for å få gjort alt de blir bedt om. Lærelysten, mestringsfølelsen og vitebehovet hos elevene blir vanskelig å opprettholde, og mange opplever nok å miste motivasjon i ulike fag. 18 år gamle Gina Nordli uttrykker fortvilelse i dette debattinnlegget publisert i *Aftenposten*:

Det er vanskeligere for lærerne å formidle kunnskap ved bruk av nettundervisning, og det er krevende for elevene å jobbe via skjerm en hel skoledag. Et par dager på skolen i uken er ikke nok for å gi meg den kompetansen som kreves for å prestere optimalt på en eksamen. Det er ikke det samme å få hjelp med blant annet matteoppgaver over nett, som i et klasserom. (Nordli, 2021).

Dette støttes av en annen avgangselev, Sophie Låker Myrseth, som vil at eksamen våren 2021 skal avlyses fordi «[d]et finnes små hull i kompetansen vår som er blitt laget siden første lockdown, og la meg minne dere på at det snart er ett år siden» (Myrseth, 2021). En anonym jente på 16 skriver om følelsen av å være alene:

Hjemmeskole var «dritt» for meg. Jeg forsto ganske lite av det vi skulle lære om. Så når vi fikk en oppgave vi skulle jobbe med, slet jeg med å fullføre den fordi jeg kunne nesten ingenting. Når jeg spurte om hjelp av læreren, fikk jeg først svar på slutten av dagen fordi læreren var så opptatt. (Aftenposten, 2021)⁴.

Velferdsforskningsinstituttet NOVA ved Oslo Met gjennomførte en undersøkelse blant elever i aldersgruppen 13-19 i Osloskolen like før skolene åpnet igjen i april 2020. Funnene deres viser at «[h]ver fjerde elev gir uttrykk for at de var direkte misfornøyd med hvordan undervisningen fungerte» (Bakken, Pedersen, von Soest, & Sletten, 2020, s. 36), i tillegg til at de fleste elevene ikke anså hjemmeskole som en faglig suksess. Å tilpasse undervisningen digitalt, ivareta elevene og samtidig tilpasse fagstoffet til den enkelte, er ikke en lett oppgave for pedagoger rundt om i landet. Læreren skal sørge for en undervisningspraksis som ivaretar

³ Anonyme skribenter

⁴ Anonym skribent

forskjellene i elevgruppene sine, og som videre tar høyde for «at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Å få til en undervisningspraksis som skaper interesse, interaksjon, samspill og mestring digitalt, er noe som mange opplever som både utfordrende og vanskelig.

1.1 Forskningsspørsmål og avhandlingens struktur

Mitt forskningsspørsmål er knyttet til det didaktiske aspektet ved å planlegge og gjennomføre en digital skolehverdag. Jeg undersøker *hvordan en kan arbeide med litteratur i et virtuelt klasserom for å utvikle elevenes litterære kompetanse*. Datamaterialet mitt er i hovedsak fra en digital litterær samtale om romanen *Svart belte* (2015) av Marianne Clementine Håheim, gjennomført våren 2020.

Bakgrunnen for prosjektet var at jeg ønsket å analysere egen undervisningspraksis for å styrke meg selv som lærer, samtidig som det er et didaktisk bidrag til et felt som er relativt ferskt. Denne avhandlingen inneholder ikke en litterær analyse av *Svart belte*, fordi det er en litteraturdidaktisk oppgave der hovedfokusset ligger på det didaktiske i møte med litteraturen og hvordan en kan arbeide med utviklende samtaler om litteratur i et virtuelt klasserom. I kapittel to vil jeg derfor se nærmere på hva som ligger i ordet *litteraturdidaktikk*, før det er naturlig å trekke fram hvordan en kan legitimere litteraturundervisningen både på et overordnet nivå og med hensyn til tekstvalg og elevene. Ønsket om å se på hvordan en kan arbeide for å utvikle litterær kompetanse hos elevene, fordrer en redegjørelse av hva som ligger i begrepet og videre hva som kjennetegner en kompetent leser. Teoriene jeg presenterer i teorikapitlet danner også utgangspunkt for mine analysekategorier.

I kapittel tre vil jeg redegjøre for bakgrunnen for valg av litteratur og se på hvilken aktualitet *Svart belte* har. Forskningsspørsmålet mitt knytter seg også til diskusjonen rundt hvorvidt elevene skal lese utdrag eller hele verk i klasserommet, og dette vil bli behandlet i sammenheng med litteraturvalget i dette kapitlet. Selv om avhandlingen ikke inkluderer en litterær analyse av romanen, vil jeg likevel gi en kort presentasjon av den etterfulgt av mulige innfallsvinkler til arbeidet med romanen i klasserommet.

En viktig del av litteraturundervisningen, og det jeg baserer denne avhandlingen på, er den avsluttende digitale litterære samtalen. Kompetansemålene i den nye læreplanen i norsk viser at elevene skal ha en gradvis utvikling av samtaleferdighetene sine, fra å «kunne samtale om skjønnlitteratur og sakprosa» på 2. trinn, til at de skal kunne delta i utforskende samtaler på VG3 (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, ss. 5, 14). Det vil derfor være hensiktsmessig å se på hvilke typer samtaler som kan finne sted i klasserommet, og hvordan

disse er med på å bygge opp samtaleferdighetene til elevene i løpet av den trettenårige skolegangen. Avslutningsvis presenterer jeg hva som kjennetegner en sokratisk samtale der jeg også ser på hvordan engelsklæreren Margaret Metzger (1998) jobbet med denne metoden i undervisningen sin. I kapittel fem vil jeg redegjøre for hvordan omstillingsprosessen fra stedlig til digital undervisning foregikk, og beskrive hvordan undervisningsøktene som ledet opp til den digitale litterære samtalen var organisert. Kapitlet avrundes med en presentasjon av min variant av en sokratisk samtale, kalt *Digital litterær samtale*⁵. Denne metoden er inspirert av ulike tilnæringsmåter til samtaler i klasserommet, samtidig som den er justert og tilpasset digital undervisning.

Forskningsspørsmålet mitt fordrer en kvalitativ tilnærming som tillater meg å gå i dybden av en digital litterær samtale. Kapittel seks omhandler derfor valg av metode der jeg kort redegjør for hvorfor kvalitativ metode er passende for mitt prosjekt, før jeg presenterer utvalg og materiale. Jeg vil også vise hvilken innsamlingsmetode for datamaterialet jeg har benyttet meg av og hvordan dette oppbevares og behandles, etterfulgt av etiske implikasjoner en bør ta i betraktning. Dette leder opp til kapittel syv der jeg beskriver hvordan jeg har organisert analysen av datamaterialet mitt. Herunder vil jeg forklare hvordan jeg arbeidet for å komme fram til kategoriseringen jeg har brukt, og videre hvordan jeg kodet materialet for å få en tydeligere oversikt over analysen og funnene.

I drøftingskapitlet har jeg valgt å presentere funnene og drøfte disse fortløpende i lys av relevant teori. Avslutningsvis samler jeg trådene i en oppsummerende refleksjon rundt funnene. Denne delen inkluderer også en vurdering av prosjektets validitet og reliabilitet.

⁵ Heretter kalt DLS.

2 Teori

Som litteraturlærere ønsker vi å hjelpe elevene med å finne nøkkelen inn til litteraturens verden. Målet er blant annet at de skal finne glede i å kunne fordype seg i fiktive historier, oppøve evnen til å lese sakprosa med et kritisk blikk, og identifisere de skjulte meningene i lyrikken. Samtidig skal elevene også utvikle seg som lesere, noe som fordrer at læreren må balansere undervisningen mellom et analytisk og faglig perspektiv. Jeg vil anta at de fleste som underviser i litteratur har en forkjærlighet for det skrevne ord, og gjerne har et ambisiøst håp om at det litterære kjærlighetsforholdet vil smitte over på elevene. I et klasserom bestående av rundt 30 forskjellige ungdommer, er imidlertid ikke dette så enkelt. Det finnes ikke én universalnøkkel som passer for alle og enhver – de må spesiallages og tilpasses hver enkelt elev. Dette betyr at læreren må ha et sett med verktøy som gjør henne rustet til å konstruere undervisningsopplegg som treffer klassen som helhet, og videre se på hvordan hun kan tilpasse stoffet etter behov. Hvordan og hvorfor en bør jobbe med litteratur i klasserommet er mangefasetterte spørsmål, i likhet med hva det er som egentlig kjennetegner en kompetent leser. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på legitimeringen av litteraturundervisningen i norskfaget og hvorfor elever bør lese skjønnlitteratur, i tillegg til at det vil være naturlig å se på hva som ligger i begrepet litterær kompetanse.

2.1 Litteraturdidaktikk

I arbeidet med å definere ordet fagdidaktikk har det tradisjonelt sett vært reist spørsmål om *hva, hvorfor og hvordan* en skal undervise (Hennig, 2017, s. 61). Spørreordene kan være til hjelp når en skal identifisere hva som egentlig ligger i ordet fagdidaktikk, og i dette tilfellet litteraturdidaktikk. Litteraturdidaktikk er et sammensatt ord bestående av *litteratur* og *didaktikk*, men det sier oss lite om forholdet mellom de to bestanddelene (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 34). Atle Skaftun og Per Arne Michelsen skriver i boken *Litteraturdidaktikk* (2017) at «[L]itteraturdidaktikk handler om litteraturfagets innhold, mål og begrunnelser, men samtidig også om rammene for litteraturundervisningen og om hvordan litteraturfaget rent praktisk kan formidles eller læres bort, og hvordan undervisning i litteratur kan vurderes» (s. 34). Som ordet tilsier, er innholdet i litteraturdidaktikk nettopp litteratur. Elevene skal bli rustet til å være lesekyndige i møte med ulike tekster i samfunnet, og derfor opererer norskfaget i skolen med et utvidet litteraturbegrep (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 35). Det utvidede litteraturbegrepet fungerer som et paraplybegrep som rommer skjønnlitteratur, sakprosa, lyrikk og sammensatte tekster.

Skaftun og Michelsen (2017) påpeker også at elevene bør få kjennskap til- og kunnskap om samfunnstekster og tekster med en kulturell verdi, og videre bruke dem til å utvikle seg som samfunnsborgere og mennesker – noe som henger tett sammen med danning og tilgangskompetanse (s. 35). Elevene kommer til skolen med ulik litterær bagasje i sekken, og har dermed også ulike litterære preferanser, så vel som ulike måter å vurdere litteratur på. Litteraturundervisningen skal bidra til «at elevene kommer ut i andre enden av skolesystemet med utvidete litterære forutsetninger» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 35). Dette betyr at undervisningen i litteratur må skape både interesse og engasjement, i tillegg til en leseglede blant elevene – noe som kan gjøres i et leserfellesskap der elevene sammen oppøver evnen til å forstå tekster av ulik kompleksitet. Ved å etablere et leserfellesskap skapes det også et trygt tolkningsrom der elevene sammen kan diskutere plausible tolkninger av ulike tekster, samtale om dem, utfordre hverandre og bygge videre på hverandres tolkninger. Her bør det også tilrettelegges for litteratur som døråpner inn mot andre felt, «og det bør være et rom der lytte-, lese-, skrive-, og taleferdighetene til elevene får gode vekstvilkår» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36). Selv om tverrfaglig arbeid i mange år har vært en del av lærernes skolehverdag åpner fagfornyelsen denne døren ytterligere i form av de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* (LK20). I disse temaene ligger det stort potensiale i å bruke litteratur som bindeledd mellom ulike fag.

2.1.1 Hvorfor skal vi lese skjønnlitteratur i klasserommet?

Med *Kunnskapsløftet* (LK06/13) fikk lærerne en større *utvalgspfrihet* og *metodefrihet* når det gjelder arbeidet med litteratur i klasserommet. Det var lagt færre føringer enn foregående læreplan for hva en skulle lese sammen med elevene sine, og læreplanen inneholdt ikke tilvisninger til en egen litterær kanon som måtte leses. Dette er videreført med fagfornyelsen og LK20. Den nye læreplanen i norsk stiller krav til resultater, og kan karakteriseres som en *kompetansebasert* læreplan. Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas skriver i artikkelen «Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn» (2020), at en læreplan som kretser rundt kompetansemål løfter fram undervisningsutbyttet som den kompetansen elevene sitter igjen med, framfor bestemt litteratur de må lese (s. 87). Lærerne står fritt til å legge opp undervisningen på den måten de finner best når de skal gripe an tekstene som skal leses i klasserommet. Denne metodefriheten er en anerkjennelse av læreren som fagperson, men fordrer også en tung, faglig ballast. Litteraturen som leses eller arbeides med i klasserommet

er altså opp til hver enkelt lærer å velge ut – så lenge de kan vurdere måloppnåelsen til elevene i henhold til de læreplanfestede kompetansemålene.

Å arbeide med litteratur i skolen har en kulturell verdi, og elevene kan oppøve evnen til å kunne justere og vokse på de erfaringer de gjør seg i møte med ulike typer tekster. Litteraturen åpner opp for opplevelser som kan være interessante, skremmende, utfordrende og engasjerende, men de erfaringer en tilegner seg gjør en fra en trygg leserposisjon (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236). I den nye læreplanen for norsk skrives det at skjønnlitteratur og sakprosa skal stimulere til refleksjon over moralske spørsmål og verdier blant elevene, og videre være en bidragsyter i utvikling av «respekt for menneskeverdet og for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, s. 2). Gjennom litteraturen får elevene et innblikk i utfordrende situasjoner, moralske dilemma, og vanskelige valg «via litterære stedfortredere» (Skaftun & Michelsen, 2017, ss. 235-236), og kan både modnes og vokse som mennesker uten å måtte ofre mer enn det følelsesmessige aspektet ved lesingen. Åsmund Hennig skriver i boken *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk* (2017) at litteraturundervisningen bør spisses inn mot å åpne opp elevene for tekstene på en måte som gjør at det skapes en egen forestillingsverden (s. 10). Lesing er altså noe som skal bety noe for den enkelte, og leseropplevelsen er i så måte estetisk. I den nye overordnede delen av læreplanen skrives det at fundamentet for vennskap og empati er «[å] kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Skjønnlitteratur kan fungere som en inngangsport til å føle andres følelser, og i en forlengelse av det også bidra til utvikling av empati og evnen til å kjenne igjen ulike emosjoner. Som mennesker er vi i en evig sirkel av utvikling, og gjennom livet lærer vi nye ting om andre, om verden, og om det samfunnet vi lever i. I møtet mellom elevene og teksten skapes det en ny verden som stadig vil være i endring etter hvert som de dykker dypere inn i teksten, og får ny informasjon (Hennig, 2017, s. 10). Denne forestillingsverdenen består av «det som oppstår i hodet på oss når vi beveger oss inn i en tekst, det vil si de *bildene* vi danner av miljøet, menneskene og handlingen, og den *forståelsen* vi etablerer av tankene som blir presentert» (Hennig, 2017, s. 10).

En lignende beskrivelse av forestillingsverdener finner vi hos Judith Langer som skriver i boken *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2017) at «[f]öreställningsvärldar är textvärldar i vårt inre och de skiljer sig åt mellan olika individer» (s. 27). Disse verdene er et smeltningsspunkt av egne opplevelser av kulturell eller personlig art, erfaringer, det en allerede kan og det en ser etter. I likhet med Hennig (2017) mener også Langer (2017) at den forestillingsverdenen som oppstår i møtet mellom en leser og en tekst, er foranderlig eller åpen for forandring, og at det er selve forandringen som ligger

til grunn for oppbyggingen av forestillingsverdener (s. 28). Samtidig understreker hun at dette ikke er en utelukkende litterær aktivitet, men at vi hele tiden «bygger (...) föreställningsvärldar när vi lär om oss själva, om andra och om världen» (Langer, 2017, s. 28). En kan derfor forstå forestillingsverdener som steder der nye ideer tar form, og som enten videreutvikles eller forkastes fordi de ikke lengre er relevante for forståelsen vår (Langer, 2017, s. 35).

I arbeid med litteratur skal teksten komme til liv gjennom elevenes lesing og forståelse av den. Selv om lesing både er individuelt og unikt, er det likevel en sosial aktivitet, og litteraturundervisningen er «viktig fordi den litterære tradisjonen elever sosialiseres inn i, legger grunnlaget for hvordan de håndterer litterære kvaliteter og drar nytte av litterære erfaringer» (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, ss. 88-89). Elevene er mennesker med ulike bakgrunner, egne tanker og iboende verdier. Litteraturen rommer ulike tekster som er sammensatte av både kulturelle- og historiske faktorer, i tillegg til at de representerer verdier og tankesett fra store fellesskap. Gjennom dette møtet mellom lesere og litteratur skapes det et «nytt» fellesskap, som videre utvides når leseren deler leseropplevelsen sin med andre. Det dannes en felles forestillingsverden, og «[a]kkurat her ligger selve grobunnen for den litterære fagligheten vi som litteraturlærere ønsker å dyrke hos elevene våre» (Hennig, 2017, s. 10). Litteraturundervisningen skal bidra til at elevene utvikler seg som lesere, at de finner glede i litteraturen, at de oppøver viljen til å lese for å forstå og evnen til å ytre seg om fremgangsmåten sin – i et leserfellesskap. Lærerens faglighet vil være en stor påvirkningsfaktor for den litterære erfaringen elevene sitter igjen med, og hun må ta stilling til en rekke spørsmål før hun finner hensiktsmessige innfallsvinkler til en bestemt tekst: «Hva er formålet med å lese denne teksten? Hva er det vi ønsker at eleven skal få mer kunnskap om? Hva slags menneskelige aspekter er det vi ønsker at de skal få mer innsikt i?» (Hennig, 2017, s. 84). Gjennom tekstlige møter av ulike slag vil elevene bli introduserte for nye mennesker, situasjoner, kulturer, problemer og utfordringer i avgrenset form. Dette gir elevene mulighet til å speile sine egne opplevelser og erfaringer i det virkelige livet, i den litterære verdenen.

Gjennom å lese litteratur får en også trening i å begrunne egne meninger, forstå andre mennesker og andres tolkninger. Elevene må få erfare og «forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6), noe som forutsetter evnen til kritisk tenkning. Selv om det er svært få studier som finner tydelige forbindelser mellom lesing av skjønnlitteratur og utvikling av evnen til kritisk tenkning (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 88), mener Jane Alsup, referert i Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 88), at elevene kan oppøve evnen til å

tenke kritisk gjennom både lesing og diskusjon av litteratur. Ved å gi elevene muligheter til å delta i litterære samtaler der de kan diskutere et verk i fellesskap, vil de være nødt til å kunne argumentere samtidig som de må være åpne for uenigheter (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 88). Samtaler om litteratur kan derfor være en gylden læringsarena der elevene er nødt til å forholde seg til flere sannheter som de må ta standpunkt til.

Hennig (2017) mener at litteraturen er døråpneren inn til «den kulturen som definerer oss som mennesker», og ikke minst gir den oss et verdifullt innblikk i andre kulturer (s. 39). Vi kan lese i den nye overordnede delen av læreplanen at «[i]nnsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper en tilhørighet til samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Litteraturen åpner opp for et nytt univers der unge lesere kan lære om forskjeller mellom og i ulike samfunn, hvordan familiekonstruksjoner kan være annerledes enn de de selv er vant til og hvordan kulturer kan skilles fra hverandre. Dette unike innblikket er en del av litteraturens magi, skriver Hennig og påpeker samtidig at det vil være vanskelig å finne en «annen måte å få slik innsikt på» (Hennig, 2017, s. 39).

Vi kan altså se at lesing av skjønnlitteratur kan bidra til at elevene utvikler både empati og identiteten sin, samtidig som et faglig fellesskap kan gi elevene muligheten til å utvikle den litterære kompetansen sin og oppøve evnen til kritisk tenkning.

2.2 Litterær kompetanse

Litterær kompetanse er et velkjent begrep innenfor den litteraturdidaktiske faglitteraturen (Kjelen, 2014, s. 57). Litteraturviteren Jonathan Culler skriver i boken *Structuralist Poetics* (1975) at litteraturen har en særegen «grammatikk» som leseren må internalisere, og at det er det som kjennetegner litterær kompetanse. Culler mener at en slik regelinternalisering vil gjøre leseren kompetent nok til å «convert linguistic sequences into literary structures and meanings» (Culler, 1975, s. 114). Denne kompetansen er noe en opparbeider seg gjennom gjentatte litteraturmøter, og som også betyr at en må beherske ulike måter å lese litteratur på. Hallvard Kjelen påpeker i artikkelen «Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar» (2015) at litterær kompetanse ikke er noe som en på egenhånd kan tilegne seg, men heller at det er en læringsprosess som må gjøres i et fellesskap (s. 4). Det kan slik sett sammenlignes med internaliseringen av grammatikken i morsmålet sitt, som også er noe en gjør i et kulturelt fellesskap. Samtidig er det et viktig poeng at «[d]ei litterære konvensjonane som den kompetente litteraturlesaren må internalisere, er *psykososiale*» (Kjelen, 2015, s. 4), noe som fører til at også kulturelle betingelser, tradisjoner og leserfellesskap vil være betydningsbærende faktorer. Dette innebærer at en må forstå litterær kompetanse som noe

foranderlig og noe som utvikler seg over tid. Det vil være problematisk å «forstå litteratur som litteratur utan at vi er sosialiserte inn i den kulturelle institusjonen *skjønnlitteratur*» (Kjelen, 2015, s. 4). Cullers (1975) definisjon av litterær kompetanse har blitt brukt som et utgangspunkt for ulike empiriske studier av lesere, deriblant forskningsprosjektet *Literary Competence as a Product of School Culture* (2002) gjennomført av Örjan Torell m.fl.

Örjan Torell kritiserer i artikkelen «Literary Competence Beyond Conventions» (2001) Cullers definisjon for å være for snever, og mener at begrepet må romme mer enn utelukkende internaliserte litterære konvensjoner, i tillegg til at det kan oppfattes som for teoretisk og generaliserende (s. 370). Torell skriver at «[t]o a great degree it is generated from *beyond conventions*» (Torell, 2001, s. 370). Dersom en virkelig skal kunne forstå hvilket potensial som ligger i litterær kompetanse, må en først og fremst erkjenne at menneskesinnet er «konstitusjonelt litterært» (Torell, 2001, s. 375). Torell er likevel enig i at litteratur gjennomgående er sosial, og viser til at det kun er mennesker som kan skape fiktive verdener utenfor den virkelige verden. En kan se at små barn skaper fiksjon lenge før de i det hele tatt kan prate (Torell, 2001, s. 376). Videre påpeker Torell at det som motiverer kompetent lesing, etter hans mening, «is a constant will to understand our own selves, meeting ‘the other’», noe som er sterkt inspirert av Mikhail Bakhtins teori om «personlig» lesing (Torell, 2001, ss. 376-377). Torell definerer litterær kompetanse som en sammensmeltning av tre komponenter: 1) *literary transfer*, som kan forklares som erfaringsbasert kompetanse der elevene leser en tekst med én fot plassert i sitt eget liv, identitet, og erfaringer, 2) *konstitusjonell kompetanse*, som er en medfødt evne til å skape fiksjon og 3) *performativ kompetanse* der elevene viser evnene til å kunne forholde seg rasjonelle i ulike møter med litteratur, ved bruk av internaliserte litterære konvensjoner – noe som kan defineres som en analytisk kompetanse (Torell, 2001, ss. 377-378).

I begrepet analytisk kompetanse ligger også forutsetningen om at elevene behersker et faglig orientert språk. Ifølge Kjelen (2015) er dette «den delen av den litterære kompetansen som skulen i størst grad kan påverke gjennom innlæring av ulike litterære omgrep og analysestrategiar, og gjennom strukturerte samtalar om litterære tekstar» (s. 7). Fagspråk er noe som utvikler seg ved at elevene er del av et *praksisfelleskap* der de øver opp en faglig kompetanse sammen med andre, samtidig som de har «mulighet til å *utvikle* seg som medlem av fellesskapet» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 49). Når elevene begynner på skolen er språket deres forankret i egne erfaringer og de bruker gjerne «hverdagslige begreper» for å forklare sammenhenger eller spesifikke ting (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 50). Med «hverdagsspråket» i sekken møter elevene på et akademisk språk når de begynner på skolen,

som utvikles underveis i skoleløpet. Skaftun og Michelsen (2017) skriver at det akademiske språket skiller seg vesentlig fra hverdagspråket ved at det er «mer abstrakt, og med logikken som holdepunkt kan man etablere og utvikle en felles forståelse av presisjon og dybde» (s. 51). Mens det hverdagslige språket har begreper som er tett forbundet med elevenes egne erfaringer, vil akademiske begrep måtte forklares ved bruk av andre begreper. Det må foreligge et samspill mellom hverdagspråket og det akademiske språket, noe som Skaftun og Michelsen (2017) forklarer ved å peke på tre viktige poeng: 1) Elevenes erfaringer og den akademiske tradisjonen er likestilte i læringsprosessen, 2) kunnskapen danner begrepskategorier, men er samtidig også delvis erfaringsbasert og 3) utvikling av språk er en nøkkel til videre læring og kognitiv utvikling (s. 51). Utfordringen for læreren blir å skape et læringsrom der hun får til å balansere dette samspillet på en læringsfremmende måte. I klasserommet vet vi at det er en asymmetri mellom lærerens og elevenes faglighet, og det er lærerens ansvar «å finne en kommunikasjonsform i undervisningen som ikke hviler på [denne] asymmetrien» (Hennig, 2017, s. 86). Dersom målet for litteraturundervisningen er et positivt møte mellom lærerens og elevenes faglighet, vil utfordringen bli å legge til rette for gode samtaler og refleksjoner rundt litteraturen der faglighet i samtalen vektlegges (Hennig, 2017, s. 86). Når en legger til rette for at elevene får muligheten til å presentere og begrunne sine tolkninger av en tekst i praksisfellesskapet i klasserommet, kan en også bidra til at de beveger seg tettere mot den faglige kjernen ved at de oppøver evnen til å benytte seg av et presist fagspråk. Læreren bør være åpen for innspill av varierende kvalitet i starten, før hun stegvis strammer «forventingene til presisjon ved å bli mer utfordrende som lærer» (Hennig, 2017, s. 221). Elevene kan f.eks. jobbe i grupper eller par i utforskellesfasen av en tekst der de tester ut mulige fortolkninger, før de presenterer det for andre grupper og læreren i plenum – da med en forventning om faglig presisjon i formidlingen av tolkningen. Poenget er at elevene får arbeide med å internalisere et sett med konvensjonelle lesemåter, og dermed også utvikle et presist fagspråk.

2.2.1 Den triadiske kompetansemodellen

Sheridan Blau skriver i artikkelen «Performative Literacy: The Habits of Mind of Highly Literate Readers» (2003), at disiplinerte leseferdigheter krever studenter som er aktive, mer ansvarlige og responsive lesere enn tidligere, og at de blir invitert til å:

produce their own interpretations of texts (rather than merely accept the interpretations of their teachers), and who are frequently expected to recognize, criticize, and even resist the values and vision of the world advanced by or inscribed in literary and nonliterary texts. (Blau, 2003, s. 18).

En slik type ferdighet speiler en ny ambisjon for offentlige skoler, mener Blau, og skriver at en slik type literacy ofte har tilhørt den kulturelle og intellektuelle elite i enhver kultur (s. 18). For at elevene skal kunne tilegne seg en disiplinert leseferdighet som beskrevet ovenfor, er de nødt til å beherske tre delkomponenter som Blau definerer som *tekstlig*-, *intertekstuell*- og *performativ literacy* (s. 18). *Tekstlig literacy* innebærer at leseren evner å bevege seg fra en overfladisk tilnærming til litteraturen, til en dypere forståelse i form av å konstruere egne tolkninger. Denne prosessen fordrer lærerstyrt modellering og spørsmål som gir elevene rom til å utvikle et litterært språk og analyseferdigheter, og videre oppøve et språk for kritisk tenkning. Vanligvis skjer modellering i klasserommet gjennom en lærerstyrt klasseromsdiskusjon der læreren viser til bestemte trekk ved teksten, for deretter å be elevene om innspill (Solbu & Hove, 2017, s. 36). En slik innfallsvinkel til tekstarbeid kan også være formålstjenlig, men samtidig vil elevene ofte ledes i den retningen læreren har tolket teksten. Dersom målet er at elevene skal tilegne seg nye måter å lese litteratur på, må de også få et innblikk i de kognitive prosessene som finner sted i møtet mellom en ukjent tekst og en kompetent leser (Solbu & Hove, 2017, s. 36). Læreren må gi elevene en synlig tilgang til de spørsmålene hun stiller seg mens hun leser, hvilke assosiasjoner og resonnement hun gjør seg underveis, og hvordan hun stegvis pusler sammen bitene i teksten til en helhet. Henning Fjørtoft skriver i boken *Norskdiraktikk* (2014) at modellering kan benyttes som en «stillasbyggende undervisningspraksis» hvor elevene først får modellert og forklart en bestemt lesestrategi, før de selv tar den i bruk (s. 110). Elevene vil dermed få et unikt innblikk i den kognitive prosessen som foregår når læreren, som kompetent leser, jobber med å forstå en ukjent tekst. En slik modellering vil også synliggjøre hvilke strategier som benyttes, og på hvilke måter de hjelper til i å skape mening av innholdet. En lik fremgangsmåte finner vi også hos Skaftun og Michelsen (2017), som skriver at «[læreren må] modellere en slik kvalifisert usikkerhet, og sette autoriteten på spill i klasserommet» (s. 176). For elevene kan det være betryggende å se at også læreren kan oppleve øyeblikk av usikkerhet, og videre se hvordan hun arbeider for å bevege seg framover (Solbu & Hove, 2017, s. 37). Dette er i tråd med et sosiokulturelt læringssyn og Vygotskys kjernetanke om at læring er noe som skjer ved at elevene blir veiledet i riktig retning av en mer kompetent underviser, eksempelvis læreren (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 70). Ved å modellere hvordan en kan bruke ulike strategier i møte med en komplisert tekst, kan elevene få visualisert hvordan en kan velge de mest hensiktsmessige strategiene og dermed videreutvikle den kunnskapen de allerede innehar. Læreren bygger på den måten «et stillas for eleven, et slags kognitivt reiseverk som eleven kan vokse og utvikle seg i» (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 70). Selv om elevene opplever å

stå fast skal ikke læreren nødvendigvis gi de svarene, men heller små hint eller stille spørsmål som leder de på riktig vei.

Elevenes kjennskap til eventuelle kulturelle referanser *før* de starter med å lese, kaller Blau (2003) for *intertekstuell literacy* (s. 19). Grunnleggende dekodning av teksten vil ikke gi leseren tilgang til det meningsbærende innholdet, men vil avdekkes gjennom relevant kunnskap leseren har fra før av (s. 19). Denne tanken finner vi også hos sveitseren Jean Piaget som hevder at all ny kunnskap må forstås ut ifra det vi allerede kan, og at mennesket av natur har kognitive strukturer der vi organiserer tankeprosessene våre. Disse strukturene som omhandler blant annet erfaringer, tenkemåter og kunnskap kaller han for skjemaer, og når en skal tilegne seg ny kunnskap må en enten akkomodere eller assimilere (Lyngsnes & Rismark, 2016, ss. 62-63). Når en akkomoderer innebærer det at de allerede eksisterende skjemaene må utvides eller det må skapes nye, mens ved assimilasjon plasseres ny kunnskap inn i eksisterende skjemaer (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 63). Det er lærerens ansvar å sørge for at eventuelle kunnskapsgap tettes igjen før elevene begynner å lese, og at hun er oppmerksom på at lesing er en dynamisk prosess der elevene kontinuerlig bygger på den kunnskapen, erfaringen, holdningen eller verdiene de har fra før. Dette kan være problematisk fordi det ikke er gitt at alle elever innehar de samme referansene, eller kommer fra hjem hvor bøker, lesing og kulturelle diskusjoner er hverdagskost. Det vil derfor være viktig at en tar høyde for at det vil være variasjoner blant elevene når det kommer til hvor beleste de er, og hvor utviklet deres intertekstuelle literacy er.

Den siste komponenten, *performativ literacy*, definerer Blau (2003) som en «knowledge that enables readers to activate and use all the other forms of knowledge that are required for the exercise of anything like a critical or disciplined literacy» (Blau, 2003, s. 19). Det handler altså om en kompetanse en har lært seg gjennom kulturelle og sosiale møter, som utvikles gjennom nærlesing, gjenlesing og samtaler om litteratur. Her er det snakk om en konvensjonsstyrt evne til å kunne analysere og uttale seg om tekster, noe som også henger sammen med evnen til å benytte seg av et presist fagspråk (fortellerstemme, sjanger, komposisjon, virkemidler o.l.) i tolkningsarbeidet. Kort sammenfattet kan en altså bruke *tekstlig literacy* i arbeidet med forståelsen av litterære tekster, og om nødvendig også tilegne seg *intertekstuell literacy* for utdypning av forståelsen.

2.2.1.1 Blaus syv kjennetegn på performativ literacy

For å kunne skille en mer kompetent leser fra en mindre kompetent leser har Blau (2003) utformet syv trekk som kjennetegn på *performativ literacy*. Det første trekket omhandler 1)

evnen til vedvarende fokus og oppmerksomhet. Blau mener at dette er et selvsagt trekk under lesing av komplekse tekster, men at det raskt kan oppstå en misoppfatning mellom studentene og læreren. Han utdyper dette ved å forklare at studenter som klager over at de ikke forstår teksten de leser ofte oppfattes som om de har en manglende evne til å forstå (s. 19).

Sannsynligvis er det manglende innsats som ligger til grunn for dårlig forståelse, men Blau hevder at studentene ofte blir tilbudt hjelp som støtter opp under deres feilaktige forestilling om manglende leseferdigheter eller spesialiserte kunnskaper (s. 19). 2) En kompetent leser må også være villig til å utsette konklusjonen, og kunne stå i en problematisk tekst i stedet for å unngå den. Med dette mener Blau at en erfaren leser er utholdende når den støter på desorientering og følelsen av å stå fast innad i en tekst. I stedet for å ignorere eventuelle «hull» eller motstridende opplysninger i den opprinnelige forståelsen av teksten, er den kompetente leseren villig til å endre på tolkningen sin (s. 19). Samtidig må leseren 3) inneha viljen til å komme med selvstendige tolkninger og til å ta sjanser. Dette fordrer en leser som tør å teste ut egne hypoteser, og som utfordrer den normative lesemåten. Blau skriver at dette, sammen med viljen til å stå i eventuelle problemer en støter på, henger sammen med det vi globalt sett kaller for intellektuelt mot (s. 19). Ethvert tolkningsarbeid som blir presentert i et lesefellesskap innebærer at leseren tar en risiko og et ansvar samtidig. Ansvaret ligger i å kunne understøtte tolkningen gjennom et plausibelt resonnement, mens risikoen utkrystalliserer seg gjennom at tolkningen ikke kan forsvares når utfordrende spørsmål fra andre lesere blir stilt. Samtidig må en 4) inneha evnen til å tåle nederlag, og viljen til å lese igjen. Blau kopler også dette trekket til intellektuelt mot, og knytter det tett til evnen om å holde vedvarende fokus. En kompetent leser må stole på seg selv som leser, og være villig til å lese en kompleks tekst flere ganger – selv om det kan bli utfordrende for hver gang. Videre hevder Blau at en kompetent leser makter å gjenlese oftere enn en mindre kompetent leser, og at et tydelig skille finner en i at erfarne lesere har større kapasitet for å tåle nederlag (s. 20). Dette henger sammen med det femte trekket til Blau, som omhandler 5) toleransen for ambivalens, paradoks og usikkerhet. Den erfarne leseren innehar også en 6) intellektuell sjenerøsitet, viljen til å endre mening, setter pris på alternative syn og evner å kunne ta feil. Den kompetente leseren vil argumentere overbevisende for sin tolkning av en tekst, men samtidig være åpen for andre innfallsvinkler og dermed være villig til å adoptere et mer forståelig perspektiv enn han opprinnelig hadde (s. 21). Det siste, og syvende trekket, til Blau handler om metakognitiv bevissthet. Den kompetente leseren overvåker sin egen lesing, korrigerer seg selv underveis, og forstår når han må lese på nytt igjen. Blau hevder at lesere

som overvåker leseprosessen sin også er de som sannsynligvis takler å møte på utfordrende tekster i større grad (s. 21).

Kompetansen beskrevet av Blau (2003) og Torell (2001) var det jeg ønsket å utvikle hos elevene da jeg planla litteraturarbeidet. Undervisningsopplegget ble planlagt og gjennomført med ulike aktiviteter som var konstruert for å bygge opp den kompetansen elevene trengte før de skulle delta i DLS. Det er Blaus og Torells definisjon av litterær kompetanse som danner utgangspunktet for kategoriene i analysen.

3 Valg av litteratur

Det skrives i den nye læreplanen for norsk at faget «skal gi elevene litterære opplevelser» (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, s. 2), samtidig som elevene skal lese sakprosa og skjønnlitteratur som skal åpne opp for refleksjon rundt både moral og verdier. Under kjerneelementet *Tekst i kontekst* heter det at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, s. 2). Det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* spesifiserer potensialet i litteraturen ytterligere ved at den kan bidra til at elevenes selvbylde både blir utfordret og bekreftet, og dermed også påvirke deres livsmestring og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, s. 3). Samtidig må en være bevisst på at de litteraturvalgene en som lærer tar, «er et sentralt didaktisk anliggende» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36). En bør finne fram til tekster som oppfyller tre sentrale kriterier: 1) teksten har et godt språk, 2) strukturert form og 3) et meningsbærende innhold som inviterer til refleksjon (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36). I utvelgelsesprosessen av egnet litteratur til prosjektet, var jeg tidlig klar på at jeg ønsket å lese en hel roman sammen med elevene mine, men jeg måtte bestemme meg for hvilken type roman jeg ønsket at elevene skulle fordype seg i. En kan alltid se til kanoniserte verk som allerede har et solid fotfeste i norskfaget, eller en kan velge å rette blikket mot nyere litteratur og nye forfattere som elevene kanskje ikke kjenner til, men som kan treffe med tematikken på en måte som elevene kan kjenne seg igjen i. Når en velger en roman som ikke inngår i en slags kanon starter elevene på et annet sted i forhold til teksten, fordi de ikke kan vite om etablerte lesninger før de har lest den.

I det følgende skal jeg først redegjøre for tematikkens aktualitet, før det vil være hensiktsmessig å se på hvorfor en bør etterstrebe det å lese hele verk sammen med elevene i klasserommet, selv om mengden utdrag som blir brukt er tungtveiende. Deretter vil jeg kort presentere romanen *Svart belte* (2015), før jeg avslutningsvis gir noen mulige innfallsvinkler til romanen.

3.1 Aktualitet

Som ungdom er en i ferd med å finne sin egen identitet og plass i vennegjengen, familien, skolesammenheng og i samfunnet. Det vil nok ikke være en overdrivelse å si at barn og unge i større grad enn før tidlig eksponeres for hva som ansees som «idealmennesket» gjennom blant annet internett og sosiale medier. Hva som definerer et vellykket menneske har mange

nyanser, men henger ofte sammen med utseende. Spesielt jenter «utsettes for nye og motsetningsfylte krav», da gjerne sett i sammenheng med identitet og kroppsbilde (Skårderud, 2004, s. 2365). Statistisk sett har Norge til enhver tid 50 000 kvinner i aldersspennet 15-44 år som lider av spiseforstyrrelser (Torgersen, 2016) – et tall som viser tegn til økning i takt med pandemien (Befring, 2021). Samtidig er det sannsynligvis store mørketall når det kommer til forekomsten av spiseforstyrrelser blant menn (Torgersen, 2016). Psykisk og fysisk helse er et sentralt område innenfor temaet *Folkehelse og livsmestring*, og med den nye læreplanen legges det også et ansvar på lærerne om å tørre å bevege seg inn på vanskelige temaer sammen med elevene sine – noe som jeg valgte å gjøre.

Spiseforstyrrelser er et relativt nytt tema å skrive om, og ble først kjent og synlig i vår kultur på 80-tallet (Vedul-Kjelsås & Götestam, 2004). At flere velger å skrive om sykdom, være seg skjønnlitterært eller selvbiografisk, er en økende trend. En kan lese om selvopplevde sykdomsforløp på blant annet sosiale medier, i blogger, på *Instagram*, på *Facebook* eller i bokform. Det fins mange bøker å velge mellom som tematiserer spiseforstyrrelser, deriblant skjønnlitterære verk som *Klokken og sengen* (2015) av Eline Lund Fjæren, *Evig søndag* (2012) og *Kjære* (2014) av Linnéa Myhre og *Vindauga i matsalen vender mot fjorden* (2005) av Mette Karlsvik. En kan også finne rene selvbiografier som *Veiet og funnet for lett* (2002) av Kari Iveland og *Noe i meg er sterkere enn jeg* (2008) av Astrid Høgevold. Målet mitt var å finne fram til en samtidsroman som ikke var for lang, men som samtidig skildret kompleksiteten rundt det å leve med alvorlig spiseforstyrrelse. Valget falt derfor på en samtidsforfatter med et forfatterskap i emning, Marianne Clementine Håheim, og hennes debutroman *Svart belte* (2015).

3.2 Utdrag versus helhet

Tidligere har læreplanene stilt krav til at litteraturundervisningen skal vektlegge litteraturhistorien og løfte den fram som et viktig tema. Dette har resultert i at en har sett en tendens til overforbruk av tekstutdrag i klasserommet for å illustrere litterære epoker, forfatterskap eller tendenser innenfor litteraturhistorien (Bakken, 2019). I «Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker» (2012), kaller norskdidaktiker Sylvi Penne dette for en «stilltiende tradisjon i Norge» (s. 167). Penne peker på sannsynlige argumenter som har blitt benyttet for å legitimere bruken av utdrag, der hun først trekker fram nettopp de tidligere læreplaners krav om litteraturhistorie. Et annet argument forankrer seg i at elevene kan oppleve vanskeligheter med å lese lengre tekster, og at det da er bedre å lese «litt» av tekstene enn å ikke bli kjent med verkene i det hele tatt (Penne, 2012, s. 167).

Litterære klassikere blir gjerne ansett som så verdifulle og dype at selv et lite fragment av helheten har mye verdi.

Hallvard Kjelen (2013) skriver i doktorgradsavhandlingen sin om litteraturundervisning i ungdomsskolen at lærere velger litteratur ut ifra hva de mener vil fungere i klasserommet, og at «[d]jupare refleksjonar kring spørsmåla om kanon, kulturarv og samtidstekstar er langt på veg fråverande» (s. 166). Studien hans viser at tekstvalgene til lærerne stort sett var tradisjonelt forankret, og at listen over nevnte verk lærerne benyttet seg av i undervisningen var «dominert av tekstar som er veletablerte skulekanontekstar, og mange klassiske noveller er nemnde» (Kjelen, 2013, s. 166). Lignende funn ble gjort i den nyere studien til Gabrielsen, Blikstad-Balas og Tengberg (2019), der de undersøkte hvilken rolle litteraturen fikk i undervisningen på ungdomstrinnet. Resultatene viste at litteraturen for det meste ble brukt til å illustrere en bestemt sjanger, se på ulike virkemidler og utvikle begrepsforståelse – med andre ord fant de en reduktiv bruk av litteratur i undervisningen. Også i andre land kan vi se at læremidlene kan virke styrende for hva som leses i klasserommet. Gjennom et omfattende forskningsprosjekt om læremidler i danskfaget viser funnene «at danskfaget set gjennom dets læremidler er præget af en forsimplet og løsrevet nedsivning fra videnskabsfagene» (Buch, Bremholm, & Foug, 2017). Forskerne konkluderer med at begreper, analyser og fremgangsmåter dominerer danskfagets faglighet, og peker på at «meningsfulde kontekster mangler» i tillegg til at «elevernes livsverden holdes ude» (Buch, Bremholm, & Foug, 2017). Når litteraturundervisningen kretser rundt forfatterskap, perioder, sjangertrekk o.l., fører det til at elevene blir frarøvet den litterære opplevelsen (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 90). Penne (2012) skriver at norskfaget bør fungere som «en slags motvekt til oppsplittingen», og at «[l]itterær mening, fiktiv mening, skapes i møter med former for helhetlig dramaturgi» (s. 173). Skaftun og Michelsen (2017) påpeker at mange elever uttrykker et ønske om å få utfordre seg selv med kompliserte tekster, og at «det å måtte lese noe som er uvant og komplisert, ofte [vil] utløse nysgjerrighet, undring, fortvilelse eller noe annet som driver forståelsesprosessen videre» (s. 36).

Den kanadiske forfatteren og professor i kognitiv psykologi, Keith Oatley, trekker blant annet frem i «Emotions and the Story Worlds of Fiction» (2002) at «[f]ictional narrative has its impact primarily through the emotions. When an emotion occurs, we experience it as striking. Sometimes a novel can affect a person's whole identity» (Oatley, 2002, s. 39). Elevene risikerer å miste den følelsesmessige tilknytningen til teksten, som Oatley beskriver, dersom de utelukkende eksponeres for små fragmenter av litteratur. Funnene til Gabrielsen og

Blikstad-Balas (2020), som en del av LISA⁶ studien, viser at «[d]et kanskje mest overraskende funnet er (...) at romaner og andre lengre verk ikke leses som del av den felles undervisningen. Med ett unntak, ble romaner utelukkende lest i form av svært korte utdrag eller individuelt som del av stillelesing av selvvalgte bøker» (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 91). Utdrag kan føre til at elevene mister synet av den helhetlige dramaturgien, selve handlingsstrukturen i teksten, selv om læreren kan forklare for elevene hvordan verket utspiller seg. Dramaturgien – tekstens hva, hvor, når og hvordan, er essensiell i ethvert tolkningsarbeid, og for at et utdrag skal være meningsbærende må det inneholde en form for handlingsstruktur. Penne (2012) påpeker at dersom elevene skal evne å identifisere de meningsskapende delene i et utdrag, «må utdraget enten i seg selv *utgjøre* en form for helhet eller *inngå* i en form for helhet» (Penne, 2012, s. 164). Likevel kan det oppleves som vanskelig for enkelte litteraturlærere å vite hvordan de skal finne en balanse mellom hva læreverkene legger opp til og hva læreplanen vektlegger i forhold til hva som skal leses i klasserommet.

Til tross for at flere av lærerne i studien til Kjelen (2013) omfavnet valgfriheten læreplanen ga dem, var det noen som opplevde at læreverkene styrte tekstvalgene deres (ss. 153-154). Én av lærerne uttrykte også frustrasjon over at læreverket de brukte ikke åpnet opp for lesing av et helt verk, og at det ble utelukkende fokusert på noveller og utdrag (s. 154). Hun var bekymret for at elevene går ut av ungdomsskolen uten å ha fått muligheten til å lese en hel roman, og mente at det foreligger en politisk begrunnelse bak det: «Eg trur at dei som sit bak planane tenkjer at vi ikkje treng å gå i djupna» (Kjelen, 2013, s. 154). Dette står i kontrast til dagens nye læreplaner der begrepet dybdelæring har fått en sentral plass. I den nye overordnede delen kan vi lese at elevene skal oppnå dybdelæring gjennom utforskende aktiviteter, ved å kunne eksperimentere og gis muligheten til å stille spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Videre skrives det at «[s]kolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6), noe som fordrer at en som lærer også ser til nye arbeidsmåter innenfor litteraturundervisningen. Dette speiles i læreplanen i delen om *Underveisvurdering*. Vi kan lese at elevene allerede etter 2. trinn skal «få prøve seg fram og være kreative», og dette utvikler seg gjennom hele skoleløpet til de etter VG3 skal oppøve evnen til utholdenhet, og få

⁶ Linking Instruction and Student Achievement

utfolde seg kreativt og skapende i arbeidet med å finne svar på faglige problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, ss. 6, 15).

Selv om den nye læreplanen i norsk generelt legger lite føringer for hva som skal leses eller hvilken undervisningsmetode en som lærer skal bruke, er det eksplisitt uttrykt at lengre tekster bør vies plass til i undervisningen. En kan lese under delen om *Underveisvurdering* etter 7.trinn at den norskfaglige kompetansen til elevene utvikles «når de leser kortere og lengre tekster i ulike sjangre», noe som utdypes ytterligere etter 10.trinn ved at «[L]æreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, ss. 8, 10). Samtidig spesifiserer også kompetansemål etter 10.trinn og VG3 at elevene skal lese og tolke romaner, lyrikk og drama. En slik formulering krever at elevene får anledning til å lese hele verk, og dermed få øve på å utvikle en mer helhetlig forståelse. Ved å lese en hel roman vil elevene kunne veksle mellom helhets- og detaljforståelsen, altså fortolker de et verk hermeneutisk. Skaftun og Michelsen (2017) skriver at «[d]etaljer ses i lys av en (foreløpig) helhetsforståelse av teksten, og helhetsforståelsen justeres av detaljene» (s. 41). En slik tilnærming til litteratur er noe vi som litteraturlærere bør ha som mål for elevene våre i klasserommet.

3.3 Svart belte

Marianne Clementine Håheim (f. 1987) debuterte i 2012 med diktsamlingen *Bilydar*, og sier selv at hun alltid har hatt et ønske om å bli forfatter: «Jeg har skrevet dikt siden jeg var 11 år. Da jeg var 19, var flere av mine dikt med i Cappelens debutantantologi «Signaler». Det var stort for meg» (Thoresen, 2016). Håheim omtaler selv *Svart belte* (2015) som en selvbiografisk roman der hun skildrer hvordan det er å leve med alvorlig anoreksi og bulimi fra sommeren hun fyller 14 år, og hvordan sykdommen preger livet hennes over en lengre periode (Græsvold, 2017). Nettsiden Framtida.no skriver om boken at den ikke egner seg for sarte sjeler, men at «Håheim viser seg som ein lovande forfattar med stor språkleg rikdom, og evne til innleving og formidling» (Trøyflat, 2015). Håheim kommer ut med en ny bok med tittelen *Plikt* i 2021.

I romanen møter vi ei ung jente med anoreksi som overbeviser seg selv om at «[e]in annan kropp er noko nytt, og dermed verdifullt» (Håheim, 2015, s. 10). Anoreksien blir skildret nærmest som en livsstil ved at den gradvis tar over livet til jenta, og vi får et intenst innblikk i hvordan den også invaderer psyken. Hun gjemmer unna spyposene i skapet på rommet sitt eller i sekken, og bruker naturen som avfallsbinge for oppkastet sitt. Etter hvert som sykdommen tar overhånd blir hun lagt inn på en institusjon der hun mates med sonde, får

liggesår, dun på ryggen, samtidig som møtet med helsepersonellet stort sett beskrives som en dehumaniserende opplevelse. Hun blir en «pasient, arbeidsoppgåve, utfordring» og «evaluert, kartlagd, sett merkelappar på» (Håheim, 2015, s. 40). Vi får et innblikk i hennes kamp om å verne rundt spiseforstyrrelsen sin, samtidig som hun mot slutten av boken uttrykker et ønske om å bli frisk.

Svart belte har en etterstilt narrasjon der språket skaper en følelse av nærhet til det som beskrives gjennom det visuelle narrative: «Eg sliper ryggrada mot tregolv i kamp mot magen, kor maten er. (...) Eg kjenner små hjarteslag i hevelsen medan betennelse siv ut i kroppen, som blekk i eit vannglass» (Håheim, 2015, s. 16). Handlingen veksler mellom å foregå på Håheim gård og på en institusjon i Bergen, og familien til protagonisten skildres som omsorgsfulle og gode: «Dei grov djupare enn dongerilommene rakk for å skaffe oss alt vi trong, tok seg råd til fotograf for aldri å gløyme kor fulle av solskin vi var» (Håheim, 2015, s. 15). Her beskrives foreldrene og hvordan de gjorde det de kunne for å gi protagonisten og broren en trygg og fin barndom.

Romanen er ikke lang med sine 106 sider, og tekstmengden på sidene varierer mellom å bestå av et enkelt avsnitt til å fylle en hel side. Slikt sett kan oppbyggingen av sidene minne om kortprosa, samtidig som det kanskje kan tenkes at forfatteren bevisst gir leseren korte pusterom mellom de gripende, og dels brutale, skildringene hun serverer. Språket er prosalyrisk, og verket i sin helhet bærer preg av lyriske trekk, slik som dette korte utdraget viser:

Med sitrande hender begynner eg å skrelle meg sjølv. Først pillar eg vekk neglebanda, tygg opp huda rundt neglene, dreg av lange tapetstrimlar. Eg dreg i huda på leppene til det berre er glinsande raudt att. Fotsolane må splittast med saks, hudstykkja som losnar, er så store at eg sorterer dei som matavfall. Eg opnar kroppen langsamt, tek tak der eg er tynnast, og flerrar opp. Mellom kragebeina er det ei mjuk grop eg hatar, eg nynnar og pressar fingrane innover. Kroppen sukkar og slepper huda, kjøtet syng når det møter lufta, eg fyller kompostbingen med substans eg ikkje treng. (Håheim, 2015, s. 12).

Kraften i språket drar leseren inn i det som skildres, og inviterer til både tolkninger og refleksjoner. Brutaliteten ved sykdommen beskrives blant annet slik:

Eg held meg fast i ryggsøylefallet og kragebeinsbogen, roar skjelvande hender mot magesøkket og hoftebeinsryggane, finn meg sjølv i skuggen under kinnbeina og tausheita mellom låra, konstanterer framgang med hårtjafsane mellom fingrane og rallinga i tarmane. Eg held fram på grunn av gråten i halsen og døden i augo, dyttar og pressar vidare for å finne ut kvar dei kjem frå. Der, ved opphavet til jenta eg er i ferd med å skape, skal spørsmåla få kvile og hjartet springe som ein gepard. Der skal eg fortene min plass og få bu. (Håheim, 2015, s. 22).

Andre ganger får språket en mer organisk kraft der det på sett og vis speiler selve livskraften til jenta, samtidig som det er både vakkert og poetisk. Hun sprenger grensene for hva som er fysisk mulig, samtidig som hun leter etter svar på hvem hun er og hvor hun skal med

prosjektet sitt. En styrke ved romanen er at den ikke gir leseren et entydig svar, men tvert imot viser kompleksiteten ved en slik sykdom, samtidig som den gir et innblikk i hvordan den påvirker den syke så vel som de rundt: «Eg har fått rom på barneavdelinga, men aldri vore lenger frå barn enn dette, og mamma får ikkje sove av berre sorg» (Håheim, 2015, s. 33). Selv om det som skildres i romanen er brutalt, vanskelig, ærlig, personlig og tidvis groteskt, kan språket samtidig også koples til håp. Beskrivelsene kan noen steder minne om dagboknotater, andre ganger om indre monologer. Det er i språket jenta finner seg selv og veien videre, noe som kommer spesielt godt fram mot slutten av romanen: «Eg har vakna, og huda mi er kvit fordi ho skal føde bokstavar og ord» (Håheim, 2015, s. 105). Det er nå hun skal få en forståelse for det hun har forsøkt å formidle gjennom sykdommen sin.

3.4 Innfallsvinkler til *Svart belte*

Romanen har et kraftfullt og sårt tema som kan treffe enkelte elever, og derfor må en som lærer også være bevisst på at en muligens beveger seg ut i et litterært minefelt. For det første er det særdeles viktig at en har etablert gode relasjoner med elevene sine, slik at en har en viss formening om temaet berører en eller flere i ulik grad. Det vil være vanskelig å vite hvilken følelsesmessig innvirkning en bestemt tekst vil ha på elevene, «og følelser kan brått melde seg» (Sæther & Melvold, 2020, s. 200). For det andre bør undervisningen være nøye gjennomtenkt og godt planlagt, samtidig som det også kan være hensiktsmessig å kople på helsesykepleier under introduksjonen av tematikken. Norskfaget dras på sett og vis nærmere elevenes følelsesliv med det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, og blir et mer eksistensielt fag som åpner opp for tekster som kan skape mer eksplisitte følelser hos elevene (Sæther & Melvold, 2020, s. 201). Det er derfor viktig at læreren er oppmerksom på hvilken innfallsvinkel som velges til tematikken, hvilke spørsmål som blir stilt underveis og om klassekulturen oppleves som trygg for elevene eller ikke (Sæther & Melvold, 2020, s. 200). Siden dette ikke var min klasse og jeg derfor ikke hadde etablerte relasjoner med elevene, bestemte jeg meg i samråd med faglærer for å bruke akkurat denne romanen i prosjektet.

Svart belte er en roman som er godt egnet til å splitte opp i utdrag for å se på, eksempelvis, bruken av virkemidler. Boken er full av språklige bilder som dette: «Han kviskrar til meg med blå tunge (...). Han har barnesoldatar i lommene, kreftpasientar i nevene, han sleiker ryggrada mi med skrika til dei døyande» (Håheim, 2015, s. 26).

Kompleksiteten til romanen ligger primært til språket, og det vil være essensielt at læreren bruker tid på å se på enkelte avsnitt sammen med elevene. Ida Vinne skriver for eksempel i sin masteravhandling «Forslag til ei løysing. En analyse av Marianne Clementine Håheims

Svart belte i et didaktisk perspektiv» (2019), at en kan studere de ulike metaforene i romanen, og hjelpe elevene med å analysere disse ved hjelp av et analyseskjema der metaforer er et av punktene (s. 46). Vinne trekker frem de ulike kamp-, dyre-, og naturmetaforene som eksempler, og skriver:

Om elevene lærer seg å analysere disse metaforene vil de se at metaforer er et vanlig litterært virkemiddel som også brukes flittig i hverdagen, og det de lærer har en overføringsverdi til andre litterære verk fordi litterære virkemidler kan man finne i mange verk. (Vinne, 2019, s. 46).

Selv om romanen fint kan brukes til flere norskfaglige formål, ønsket jeg likevel at elevene skulle få en helhetlig leseropplevelse, og dras inn i tematikkens alvor. Ved å gi elevene muligheten til å lese hele romanen ville de også kunne øve på å tolke den hermeneutisk. I den nye læreplanen spesifiseres det under *Å kunne lese* som grunnleggende ferdighet, at leseferdighetene skal utvikles til å kunne «tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, s. 5). Ved å benytte seg av ulike lesestrategier i møte med romanen, skulle elevene få et bedre grunnlag for å konstruere egne tolkninger som de i et tolkningsfellesskap enten kunne bygge videre på, eller endre på. Skaftun og Michelsen (2017) påpeker at «[d]et å åpne tekster og øve opp evnen til å se og se for seg er en vei til å utvikle elevenes kognitive, sosiale, emosjonelle og etiske *dømmekraft*» (s. 236). Ordvalget i romanen er tidvis både groteskt og brutalt, og bør brytes ned i dialog med elevene for å få en helhetlig forståelse av hva som blir formidlet, samtidig som de får muligheten til å teste ut egne hypoteser om hva som er beskrevet i et fellesskap. Ambisjonene mine med dette litteraturvalget var å stille elevene ovenfor en roman med en språklig kompleksitet der de antakeligvis ville oppleve å stå fast i enkelte deler, samtidig som de mange språklige bildene forhåpentligvis både ville røre ved, og utfordre følelsene og tankesettet deres.

4 Samtaler i klasserommet

Klasserommet er i stor grad en muntlig arena som skal stimulere til læringsfremmende samtaler der både elever og lærer er delaktige i et samtalefellesskap. I den nye overordnede delen er det nedfelt at skolen skal bidra til at elevene oppøver evnen til å være utforskende i sitt arbeid, og etablere ideer som skal «granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Dette, i tillegg til at elevene også skal være innforståtte med «at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6), fordrer en undervisningspraksis som bygger på relevante arbeidsmetoder som støtter opp under utviklingen av disse ferdighetene. Dette kommer også til uttrykk i den nye læreplanen i norsk ved at vi kan lese at verbet «å samtale» har fått en sentral plass. Under *Muntlige ferdigheter* er verbet fremhevet, i tillegg til at elevene skal kunne fortelle og lytte i samhandling med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, s. 4). Videre vektlegges viktigheten av positive opplevelser gjennom muntlig utfoldelse under kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon*, og det skrives at elevene «skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler», samt «presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt» (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, s. 3). Samtidig kan vi også lese i kompetansemålene at elevene skal utvikle samtaleferdighetene sine fra å kunne «samtale om skjønnlitteratur og sakprosa» på 2. trinn, til at de skal kunne delta i faglige orienterte diskusjoner og samtaler ved bruk av fagspråk på 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, ss. 5, 9). Når elevene starter på videregående tar samtalen en mer utforskende- og reflekterende dreining som også innebærer evnen til å kunne argumentere presist og saklig i diskusjoner. Elevene skal «utforske og reflektere» over både sakprosaetekster og nasjonalromantiske og romantiske tekster på VG2, samtidig som de skal «bruke fagkunnskap og retoriske ferdigheter i norskfaglige diskusjoner (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, s. 13). På VG3 kan vi lese at elevene blant annet skal kunne delta i utforskende samtaler der de skal bruke både fagspråk og fagkunnskap «om norskfaglige emner» (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, s. 14). Ved at læreplanen har vektlagt verbet «å samtale» i kjerneelementene, de grunnleggende ferdighetene og i kompetansemålene, må en også se nærmere på hva som egentlig ligger i ordet: i ordboken⁷

⁷ www.ordbok.uib.no

kan vi lese at det innebærer å *konversere, tale og snakke sammen*. Det viser altså ikke til en monolog, men heller en dialog med «en dialektisk kjerne» mellom et eller flere mennesker – noe som også tillegger den et filosofisk preg (Børresen & Persson, 2018, s. 249). En kan dermed undersøke hvorvidt en slik muntlig form egentlig har en så sentral rolle i klasserommet som læreplanen tilskriver den, og videre se på hvilke arbeidsmåter som kan være aktuelle for å forsterke den.

I dialogisk undervisning er dialog som arena for læring en sentral tanke. Det er imidlertid lite som hjelper læreren med hvordan hun skal planlegge og organisere selve samtalen. Vi skal blant annet se på Robin Alexanders (2018) fem trekk for dialogisk undervisning, som kan fungere som gode ankerpunkt for en gjennomtenkt plan som skal gjennomføres i klasserommet, men læreren må likevel tilrettelegge for at læring finner sted innenfor disse rammene. Fjørtoft (2014) skriver at undervisning i litteratur bør spisse seg inn mot at elevene utforsker språket blant annet gjennom å oppøve evnen til å forstå estetiske tekster (s. 185). Gjennom å tilrettelegge for flere samtaler om tekster som leses i klasserommet, der elevene deltar aktivt og spiller på hverandres utsagn underveis i dialogen, skapes det et gyllent mulighetsrom for både utforskning og utvikling av litterær kompetanse. Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik påpeker i boken *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2018), at det er «[g]jennom samtaler [elevene får] hjelp til å fremkalle sin tidligere etablerte kunnskap fra langtidsminnet og til å oppklare misforståelser, men også til å organisere den nye kunnskapen i meningsfulle kunnskapsstrukturer» (s. 82). Den muntlige aktiviteten som utspiller seg i klasserommet bør åpne opp trygge arenaer for elevene der de kan undersøke ukjente tekster sammen, tørre å ytre seg og samtidig tåle å bli motsagt, så vel som bidra til en gjensidig forståelsesutvikling.

4.1.1 IRE-samtaler

Ofte hører en om tradisjonell praksis i skolen, og i det ligger også typiske klasseromsaktiviteter som en kan kjenne igjen. Plenumssamtaler er en sentral del av disse aktivitetene, og læreren fungerer vanligvis som den styrende part. I norsk klasseromsforskning viser det seg at det er stor variasjon mellom hvordan interaksjonen mellom lærer og elevene utspiller seg (Fjørtoft, 2014, s. 138). Det er forskjeller i hvor stor plass lærerne gir til elevenes bidrag, eller hvordan de håndterer og gyldiggjør spontane ytringer som «ikke retter seg etter den institusjonaliserte samtaleformen» (Fjørtoft, 2014, ss. 138-139). Tradisjonelt sett er det læreren som gir elevene ordet når de rekker opp hånden, og ofte er det som blir ytret en respons på spørsmål stilt av læreren. Elevens svar vil videre bli

vurdert som godt eller dårlig, rett eller galt, av læreren, og dermed kan en påstå «at læreren også langt på vei styrer hva elevene kan si, og hva som har verdi i klasserommet» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 208). Den tradisjonelle klasseromssamtalen følger således en fast struktur som går ut på at læreren tar *initiativ*, som følges opp av elevenes *respons*, som til slutt blir *evaluert* av læreren. Denne IRE-strukturen (initiativ – respons – evaluering) etableres allerede i førsteklasse, og er hensiktsmessig for at elevene skal finne sin plass i skolen og i forhold til medelever og lærere. Likevel ligger det mye uforløst potensiale i evalueringsdelen av IRE-mønsteret, der læreren kan skape et mulighetsrom for å bevege samtalen over fra monolog til dialog (Nordgren, 2016, s. 50). Dersom læreren bruker elevresponsen som et springbrett til en videre og dypere samtale om temaet, kan det føre til et større engasjement blant elevene og bidra til å løfte samtalen fra en monolog til dialog.

4.1.2 Klasseromsdialoger

Klasserommet er en muntlig arena der elevene skal delta i et demokratisk fellesskap. De skal oppleve at stemmene deres blir hørt og anerkjent, «og at de kan påvirke det som angår dem» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Gjennom å åpne opp for en dialogisk samtalestil i klasserommet, kan det stimulere til god utvikling av muntlige ferdigheter blant elevene, samt at de oppøver evnen «til å bruke språket til selvstendig tenkning» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 208). Britiske Robin Alexander bruker begrepet dialogisk undervisning (*dialogic teaching*) i artikkelen «Developing dialogic teaching: genesis, process, trial» (2018), og viser til et rammeverk for dialogisk undervisning bestående av fire hovedkomponenter: 1) begrunnelser, 2) prinsipper, 3) repertoarer og 4) indikatorer (s. 564). Under komponent 2) skisserer han opp fem karakteristiske trekk for dialogisk undervisning:

- Den er *kollektiv* fordi klasserommet er en arena for felles læring.
- Den er *resiprok* fordi det eksisterer en gjensidig utveksling av ideer mellom lærer og elever, de lytter til hverandre og vurderer alternative synspunkter.
- Den er *støttende* fordi elevene vurderer det som trygt å uttrykke egne ideer, uten å bekymre seg over at de svarer «feil», i tillegg til at de hjelper hverandre på veien til å oppnå felles forståelse.
- Den er *kumulativ* fordi lærer og elever bygger videre på egne og andres bidrag, og fletter de sammen til koherente tenkemåter og forståelser.
- Den er *formålsrettet* ved at klasseromssamtaler, gjennom åpen dialog, er strukturert med spesifikke læringsmål i sikte.

Dialoger i klasserommet vil som oftest blomstre dersom elevene opplever læringskulturen som kollektiv, gjensidig og støttende. Mens de tre første trekkene beskriver det *dynamiske* ved å samtale, handler kumulasjon om *meningen* bak. Alexander (2018) skriver at kumulasjon tester lærernes «mastery of the epistemological terrain being explored, their insight into students' understandings within that terrain, and their interactive skill in taking those understandings forward» (s. 566). Det må altså foreligge et slags praksisfellesskap der læreren, sammen med elevene, prøver ut nye ideer, verdier og beviser gjennom en faktisk dialog (Fjørtoft, 2014, s. 145). I bokkapitlet «Dialog, samspill og læring. Flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis» (2013) omtaler Olga Dysthe dette som et *flerstemmig læringsfellesskap*. Hun viser til viktigheten av «å bruke de ulike stemmene som finnes både i og utenfor klasserommet», og hvordan språket legger til rette for læring (Dysthe, 2013, s. 82). I motsetning til IRE-strukturen er det selve dialogen som fungerer som en gyldiggjøring av det som læres, og gjennom den kan vi «undersøke elevenes forståelse, oppdage de beste mulighetene for å bevege denne forståelsen videre og finne de beste mulighetene for å sikre at forståelsen blir varig» (Fjørtoft, 2014, s. 145). I arbeid med litteratur vil Alexanders (2018) trekk kunne overføres til samtaler om ulike tekster, og spesielt i forbindelse med tolkningsarbeid der elevene sammen skal komme fram til en felles forståelse eller tolkning. Ved at elevene opplever læringskulturen som kollektiv og støttende, kan det videre legge til rette for at de tør å presentere og diskutere tolkningene sine med resten av klassen. Samtidig kan de spille videre på hverandres hypoteser for å utdype tolkningen og trenge dypere inn i teksten. Dersom læreren etablerer en dialogisk undervisningsform i klasserommet, vil det sannsynligvis også åpne opp for faglige dialoger i gruppesamtaler der elevene på egen hånd styrer forløpet.

4.1.3 Gruppesamtaler

Å gjennomføre samtaler i et fellesskap er noe som står sentralt i dialogisk undervisning. Ved å legge opp til gruppesamtaler hvor elevene kan diskutere faglige problemstillinger med hverandre, uten å bli korrigert av læreren, bidrar det til å skape et mulighetsrom basert på elevenes premisser. Fruktbare og relevante diskusjoner på et språk de mestrer kan utforskes, samtidig som mindre grupper også kan bidra til at flere elever tar ordet. Likevel er det viktig å tenke over at dette i seg selv ikke er en oppskrift på øyeblikkelig læringsmagi, men at det er flere faktorer som er utslagsgivende for et godt resultat. Klassekulturen vil spille en sentral

rolle i hvordan elevene går løs på oppgaven. Det er den som representerer felles verdier og avklarte regler for godtatt oppførsel og samspill innad i klassen. De viktigste reglene er imidlertid «dei som påverkar elevane si haldning til det faglege arbeidet og dei som påverkar dei mellommenneskelege relasjonane» (Hoel, 1999, s. 37). Oppgaver som oppleves som meningsfulle og interessante kan bli ødelagte dersom elever seg imellom har dårlig kjemi, eller ved at en opplever adferdsproblemer med én eller flere elever. Likeledes kan en også trekke fram den likegyldige holdningen som ikke er en ukjent del av klasserommet. Skaftun og Michelsen (2017) skriver at «[d]ersom gruppearbeidet skal gi elevene *faglig erfaring* knyttet til deres eget språk, så er det viktig at de vil litt mer enn å bare gjøre det de får beskjed om; at de bryr seg om å forstå og formulere denne forståelsen så godt de kan» (s. 204). Selv om læringsmiljøet kan være godt og elevene er faglige interesserte, kan formuleringen av oppgaven føre til at de oppfatter den som «meningsløs» eller «teit» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 204). Samtidig vil det også være et poeng å trekke fram viktigheten av å etablere gode kommunikasjonsrutiner i gruppesamtaler, på lik linje som i klasseromssamtaler. Torlaug Løkensgard Hoel skriver i boken *Muntlig norsk* (1999) at «[e]in effektiv måte å komme i gang med gruppesamtalen på er å sette av 4-5 minuttar til «tenkeskriving»» (s. 47). En slik aktivitet åpner opp for deltakelse fra samtlige elever på gruppen, uten at noen tar mer eller mindre plass enn andre.

I arbeid med litteratur vil det ofte være en naturlig del av undervisningen å gi elevene konkrete lesebestillinger som de skal diskutere i par eller grupper før en plenumsdiskusjon. Det kan være hensiktsmessig å gi elevene noen føringer for hva de skal se etter, eller et spørsmål de skal bruke som utgangspunkt for diskusjon. I gruppesamtaler får elevene anledning til å presentere egne tolkninger eller hypoteser de har gjort seg underveis i lesingen, som de kan diskutere seg imellom før læreren og resten av klassen involveres. De får en «mulighet til å skape mening og forståelse av lærestoffet *sammen med andre*», og således også oppøve evnen til å formidle kunnskapen, samtidig som de er nødt til å beherske å samarbeide med hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 82). Ved at de jobber seg fram mot en felles forståelse kan det videre bidra til å senke terskelen for å ta ordet i klasserommet, noe som igjen kan føre til gode, faglig plenumsdiskusjoner om en litterær tekst.

4.1.4 Sokratiske samtale

En filosofisk samtale kan være en god inngangsport til et trygt tolkningsfellesskap. Dosent emerita Beate Børresen og lektor i filosofi Victor Persson skriver i artikkelen «Filosofisk samtale i undervisningen» (2018) at kjernepunktet i en filosofisk samtale er:

at forståelse er noe man må tilegne seg gjennom egen tenkning. For å klare det trenger man andres erfaringer og ideer samt krav om å forklare egne tanker og forholde seg til det andre sier. Deltakerne oppnår innsikt underveis ved hjelp av hverandre på samme måte som man i sosiokulturelt syn på læring legger vekt på at elevene skaper kunnskap sammen og ved hjelp av hverandre. (Børresen & Persson, 2018, s. 249).

Målet med en filosofisk samtale er dermed ikke å overbevise andre om at ens eget syn er det eneste rette, snarere å komme fram til en felles forståelse og klarhet. Det betyr at elevene skal utveksle forskjellige syn og forståelser av en tekst, og derfra formulere plausible tolkninger i fellesskap.

Den filosofiske samtalen er også omtalt som sokratisk dialog, og den «har en lang tradisjon tilbake til Platons dialoger» der Sokrates vandret langs gatene i Athen mens han konverserte med ulike mennesker (Børresen & Persson, 2018, s. 250). Målet med de sokratiske dialogene var ikke å overbevise samtalepartneren eller å være følelsesstyrt, men å avdekke sannheten «gjennom grundig argumentasjon» (Dysthe, 2013, s. 87). Det settes aldri et punktum ved sånne samtaler fordi det alltid eksisterer muligheter for deltakerne å endre holdning, synspunkt eller forståelse underveis. Likevel er hjertet i sokratiske dialoger balanseringen mellom argumenter og motargumenter, med en underforstått enighet om at de beste argumentene seirer (Dysthe, 2013, s. 87).

Innenfor norskfaget er sokratisk dialog også kjent som «fish bowl», eller akvarium (Fjørtoft, 2014, s. 261). Navnet speiler hvordan en organiserer klasserommet før gjennomføring av en sokratisk samtale: stolene brukes til å lage to sirkler, en liten indre sirkel og en større ytre sirkel. Elevene som sitter i den innerste sirkelen er de som skal samtale – gjerne i lys av en overordnet problemstilling, mens elevene i den ytre sirkelen inntar observatørrollen. Deres oppgave er å lytte til dialogen som foregår i den indre sirkelen, gjerne mens de tar notater underveis der de skriver ned spørsmål, tanker eller innspill. Gruppene skal rullere relativt hyppig slik at alle får anledning til å være både mer og mindre aktiv etter hvilken sirkel de befinner seg i. Et viktig poeng er at læreren skal fungere som en tilrettelegger, og ikke som lederen av samtalen som foregår. Dersom elevene underveis i samtalen henvender seg til henne, eller søker bekreftelse, skal hun oppfordre dem til å stille spørsmålene til de andre deltakerne i samtalen i stedet. Det kan riktignok oppstå situasjoner der læreren er nødt til å gripe inn for å modellere, men målet bør være å holde seg utenfor og innta observatørrollen (Fjørtoft, 2014, ss. 261-263).

Engelsklæreren Margaret Metzger beskriver i artikkelen «Teaching Reading: Beyond the Plot» (1998) hvordan hun arbeidet med sokratisk samtale i undervisningen sin på en videregående skole. Metzger beskriver et relativt velkjent fenomen blant elever: mange slet

med å knekke forståelseskoden i møte med utfordrende tekster, og anså seg som ferdige når de hadde skimlest teksten (s. 240). Selv om Metzger varierte undervisningsmåtene sine i et forsøk på å utvikle elevene som litterære lesere, hadde de problemer med å overføre innlærte strategier til et nytt verk. Det var innlysende at hun var nødt til å få et innblikk i hvordan elevene tenkte *mens* de leste, og løsningen hennes ble å organisere sokratiske samtaler der elevene også skulle legge merke til hvilke lesestrategier som ble brukt underveis. Elevene fikk tydelige lesebestillinger med instruksjoner om å markere i selve teksten, skrive ned spørsmål, uklarheter og tanker før de kom til timen. Metzger innarbeidet den sokratiske samtalen gradvis fra en mer lærerstyrt aktivitet til fullstendig elevstyrt, og opplevde å bli kastet ut av sirkelen: «we don't think that we need you in the inner circle (...) You talk too much (...) And we end up directing all our comments to you. So you are really hurting the group process» (Metzger, 1998, s. 242). Siden Metzgers mål var å få et klarere innblikk i tankene til elevene underveis i lesingen, tok hun et bevisst valg om å ikke blande seg inn i samtalen som pågikk i den innerste sirkelen – til tross for enkelte absurde tolkninger. Det var viktig at det var elevene som skulle hjelpe *hverandre* ut av eventuelle misoppfatninger, selv om hun tidvis hadde problemer med å «contain my teacherly self» (Metzger, 1998, s. 242). Målet med denne arbeidsmetoden var at elevene i fellesskap skulle gjøre tolkningsarbeidet, og at Metzger på den måten kunne få et unikt innblikk i tankeprosessen som foregikk – ikke ulikt Blaus (2003) syn på litteraturundervisning.

5 Fra stedlig til digital undervisning

Mitt litterære prosjekt fylte åtte timer, og munnet ut i DLS (digital litterær samtale) gjennomført i de to siste timene. De seks første timene var arbeidet rettet mot å bygge opp elevenes kunnskap og forståelse i møte med romanen. Noe som framkom tidlig i praksisen, mens vi hadde stedlig undervisning, var at elevene syntes at analyser var vanskelig – de slet med hvilke spørsmål de skulle stille, hva de skulle se etter og hvordan de skulle tenke. Derfor bestemte jeg meg for å starte hele undervisningsopplegget med at elevene skulle få lese novellen «Kven sin kropp er dette» (1994) av Rønnaug Kleiva, og videre diskutere novellen i par før de analyserte den på egenhånd. Jeg ønsket å se om de benyttet seg av ulike lesestrategier i møtet med teksten, og hvordan de skapte mening ut av innholdet. Det viste seg at svært få noterte i selve teksten eller markerte viktige partier, og selv om de fleste tolket teksten i henhold til tematikken var det likevel noen få som tolket teksten i en helt annet retning – uten å kunne underbygge tolkningen med, for eksempel, konkrete eksempler fra teksten eller relevante fagbegrep. Jeg hadde bestemt meg for å modellere for elevene hvordan jeg går frem når jeg skal analysere en tekst, og dermed visualisere tankegangen min for dem (se vedlegg 1). Analysen hadde jeg gjennomført på forhånd for hånd, og scannet den inn slik at jeg kunne vise den på tavla til elevene – den ble ikke gjort der og da. Tanken var å se om de, etter modelleringsarbeidet, forsøkte å analysere ved å benytte seg av ulike strategier som jeg demonstrerte, og videre bruke de samme verktøyene i møte med romanen *Svart belte* (2015).

Da vi skulle starte arbeidet med romanen var vi gått over til digital undervisning, men jeg ønsket å gjennomføre det opprinnelige opplegget med digitale tilpasninger. I hver time hadde jeg ulike bilder av kunstneren Lene Marie Fossen som led av anoreksi i bakgrunnen i det digitale klasserommet, og dette gjorde jeg bevisst for å gi elevene et inntrykk av hvordan sykdommen *kan* se ut, samtidig som jeg ønsket at tematikkens alvor skulle komme fram. Elevene eksponeres for sterke, visuelle inntrykk gjennom disse bildene, og det er viktig å ha i bakhodet at en bør ha gode relasjoner til elevene sine før en tar et slikt valg. Det kan være elever som på ulike måter relaterer til tematikken, noe som krever nøye avveininger før en benytter seg av slike bilder. Jeg hadde en tett dialog med faglæreren til klassen mens jeg planla den digitale undervisningen, og i samråd med han bestemte jeg meg for å bruke bildene. For å introdusere romanens tema leste jeg et utdrag av en artikkel fra ung.no om spiseforstyrrelser, som ble etterfulgt av en plenumsdiskusjon. Videre benyttet jeg meg av en

poll⁸ hvor jeg stilte spørsmålet: «Svart belte – hvilke assosiasjoner får du?», og til sist presenterte jeg kort forfatteren for elevene før de skulle begynne å lese i romanen – med instruksjoner om å legge merke til det visuelle språket. Vi diskuterte førsteinntrykket av romanen i plenum før vi gikk over til modelleringsdelen av økta. I motsetning til forrige gang, modellerte jeg nå i sanntid hvordan jeg nærleste bestemte sider i boken, og elevene fikk et innblikk i hvordan jeg navigerte i teksten. Siden dette ble gjort digitalt var jeg nødt til å dele min skjerm med elevene, der jeg hadde skrevet inn de avsnittene jeg skulle lese i et word dokument. Vanligvis ville jeg brukt markeringstusj samtidig som jeg ville notert i margen og rundt selve teksten – slik som i modelleringen av «Kven sin kropp er dette?». Dette løste jeg ved å bruke markeringsfunksjonen i word for å fremheve viktige deler av teksten, i tillegg til at jeg la til kommentarer i margen (se vedlegg 2). Det viktigste var å hele tiden verbalisere tankene mine mens jeg leste, sette ord på de assosiasjonene jeg fikk av enkeltord eller fraser og stille eventuelle spørsmål jeg tenkte på høyt. Avslutningsvis jobbet elevene i grupper før de fortsatte å lese individuelt.

Andre økt ble innledet med at jeg leste et utdrag fra boken høyt, etterfulgt av en poll hvor jeg ønsket elevenes reaksjoner på det som ble lest. Deretter skulle de lese individuelt mens de noterte ned spørsmål, tanker eller stikkord underveis, før de ble bedt om å skrive et tematisk avsnitt om et eller flere fremtredende virkemidler. Siden vi møttes gjennom en skjerm til hver undervisningsøkt ønsket jeg at elevene også skulle få bevegde seg litt – derfor startet vi tredje økt med at elevene skulle gå ut av husene sine for å knipse et bilde som passet til sitatet: «Skogen gøymer, men gir inga ro» (Håheim, 2015, s. 73). De la ut bildet under et innlegg jeg hadde publisert i den digitale plattformen *Teams*⁹, før vi snakket om de ulike bildene i plenum. Videre diskuterte vi avsnittene de skrev i foregående time, før elevene fikk lese resten av romanen på egenhånd. De fikk beskjed om å skrive ned ting de merket seg underveis som forberedelse til den sokratiske samtalen, samt sende meg en melding om helhetsinntrykket de satt igjen med når de var ferdige.

Hele undervisningsopplegget munnet ut i min variant av en sokratisk samtale (DLS) som ble den fjerde og siste økta. I arbeidet med *Svart belte* hadde ikke elevene opplevd å sitte i en sokratisk samtale før, så dette var ukjent terreng for dem som nå skulle gjennomføres

⁸ En poll er et verktøy hvor du skriver inn et spørsmål som elevene må svare på skriftlig der svarene er synlige for hele klassen.

⁹ Teams er skolens kommunikasjons- og samarbeidsplattform via office 365.

digitalt. Selv om det i starten så ut til å være både uvant og rart for elevene, ble gruppene etter hvert engasjerte og uenige, samtidig som de spilte videre på hverandres utsagn og fulgte opp andre grupper med egne innspill.

5.1 Digital litterær samtale

Da jeg planla arbeidet med *Svart belte* ønsket jeg at elevene skulle tilnærme seg romanen på en selvstendig måte. Det var likevel viktig å jobbe seg gjennom boken *sammen* med elevene, samtidig som jeg la opp til at de skulle etablere bestemte lesestrategier underveis – noe som er relativt likt Metzgers fremgangsmåte i forkant av den sokratiske samtalen. Jeg ville bevege meg bort fra det klassiske IRE-mønsteret der læreren legger føringer for hva som anses som rette tolkninger, noe som ledet til at jeg valgte å utvikle en digital variant av den sokratiske samtalen som avsluttende del i dette litteraturarbeidet. Målet var å utvikle elevenes litterære kompetanse gjennom DLS som undervisningsmetode. Elevene skulle være selvgående i dialogen og ikke lærerstyrt, noe som innebar at de måtte forholde seg til hverandre for å kunne komme fram til en felles forståelse og fortolkning av romanen. Ved at jeg som lærer kunne innta observatørrollen håpet jeg på å få et innblikk i hvordan elevene tilnærmet seg romanen, og videre om de evnet å snakke hverandre gode samtidig som de utdypet de tolkningene som ble presentert med bruk av relevant fagspråk.

Siden dette er en digital variant av en sokratisk samtale, måtte den også justeres deretter. Undervisningen foregikk i den digitale plattformen kalt *Adobe Connect*¹⁰, som fungerer som et virtuelt klasserom der en har mulighet til å undervise på en tilnærmet lik linje som i et vanlig klasserom ved hjelp av ulike funksjoner som læreren har tilgang til. Etter avtale mellom skolen og elevene blir undervisningsøktene i AC tatt opp og senere delt med klassen i *Teams*. På denne måten har elevene ubegrenset tilgang til undervisningen som har funnet sted, noe som gjør at elever som ikke har deltatt, likevel kan få med seg det faglige innholdet.

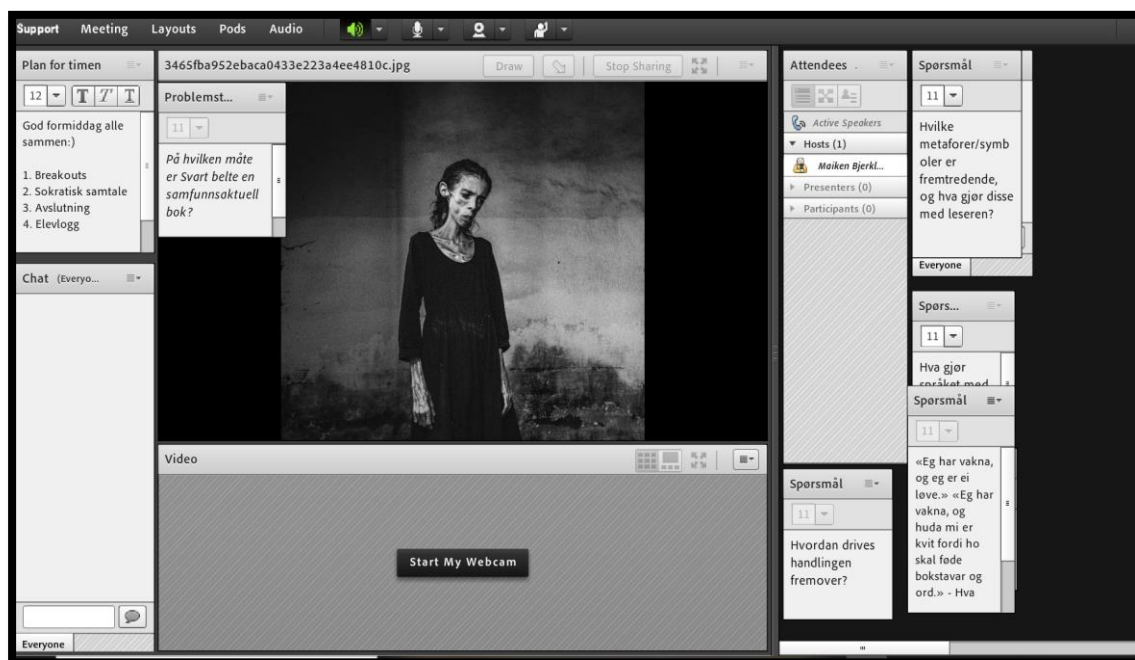
Jeg forklarte for elevene at det første de skulle gjøre var å jobbe i «breakouts»¹¹ i grupper på 3-4 der de skulle diskutere romanen i lys av denne overordnede problemstillingen: «På hvilken måte er *Svart belte* en samfunnsaktuell bok?». Formuleringen av problemstillingen er bevisst vid fordi jeg håpet på å få et innblikk i hvordan de sammen

¹⁰ Heretter kalt AC.

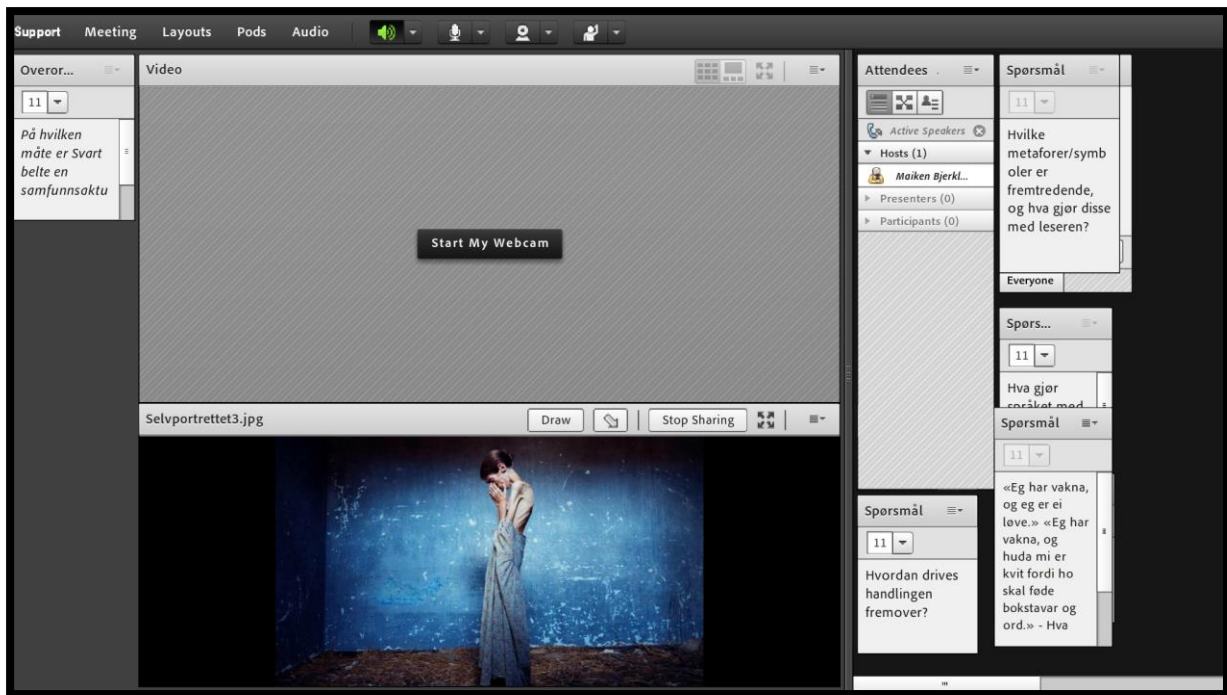
¹¹ Breakouts er når elevene deles inn i grupper og sendes til ulike grupperom der de kan samarbeide, mens læreren kan bevege seg mellom rommene.

dykket dypere inn i romanen underveis i samtalen, samtidig som de skulle plassere den i en samfunnsmessig kontekst. Problemstillingen skulle derfor fungere som en inngangsport til selve dialogen. Dette skulle ta 10-15 minutter og elevene ble oppfordret til å ta notater som de kunne bruke i DLS.

Når det var 1 minutt igjen av gruppesamtalen ga jeg de beskjed om det ved å sende ut en felles beskjed slik at de kunne forberede seg på å bli hentet tilbake til klasserommet. I den opprinnelige planen min hadde jeg planlagt å bruke to klasserom når vi hadde stedlig undervisning på skolen, og tanken var at elevene skulle oppleve et slags «sceneskifte»: de skulle gå fra et klassisk klasserom og inn i et annet hvor stolene var plassert i to sirkler – en liten innerst og en større ytterst. AC ga meg friheten til å både opprette- og møblere flere ulike virtuelle klasserom – alt etter undervisningsbehov. Jeg bestemte meg derfor for å bruke «standardklasserommet» i starten av timen, som var utformet slik:



Etter at elevene hadde diskutert den overordnede problemstillingen i gruppene i breakouts, flyttet jeg dem direkte sammen med meg inn i et annet virtuelt klasserom som jeg hadde klargjort til DLS. Det var møblert annerledes ved at jeg hadde flyttet den delen av skjermen der web-kameraene vises til midten av skjermen («Start My Webcam»), slik at den gruppen som hadde samtale fylte store deler av klasserommet. Jeg fjernet også meldingsboksen (chat) og planen for timen, slik at det eneste som var synlig for elevene var den overordnede problemstillingen og bildet av Lene Marie Fossen:



Jeg forklarte elevene at de nå skulle diskutere romanen i grupper på 4 som jeg hadde delt inn på forhånd, og at vi skulle rullere etter 8-10 minutter. Gjennomføringen av DLS skulle vare totalt 30-40 minutter. På grunn av kompleksiteten i språket i romanen hadde jeg formulert et sett med hjelpespørsmål som jeg kunne dra inn til elevene på skjermen dersom de skulle oppleve å stå fast i samtalen, og de fikk beskjed om at de kunne be om spørsmål ved behov. Jeg ønsket i hovedsak ikke å blande meg inn i dialogen, men ville samtidig at de skulle ha tilgang på samtalestartere ved behov. Hjelpespørsmålene var utformet slik:

1. Hvordan drives handlingen fremover?
2. «Eg har vakna, og eg er ei løve (...). Eg har vakna, og huda mi er kvit fordi ho skal føde bokstavar og ord». Hva kan dette bety?
3. Hvilke metaforer/symboler er fremtredende, og hva gjør disse med leseren?
4. Hva gjør språket med hvordan sykdommen framstilles? Hvilken effekt har det?
5. Kan romanen minne om en lyrisk tekst? Hvorfor/hvorfor ikke?

Det var hele tiden én gruppe som skulle være synlig på skjermen og diskutere romanen, mens resten av klassen, inkludert meg selv, måtte skru av både mikrofon og kamera. Elevene som observerte dialogen som fant sted på skjermen skulle ta notater underveis der de skrev ned spørsmål eller videreføringer av tolkninger som de bemerket seg. Til forskjell fra en stedlig gjennomført sokratisk samtale, var jeg som lærer fullstendig usynlig for elevene mens de diskuterte romanen. Dette førte til at de ikke kunne se til meg for bekreftelse av tolkninger

de kom med, men måtte stole på seg selv og medelevene sine. Etter at alle gruppene hadde vært på skjermen la jeg ut en poll¹² til elevene der jeg igjen stilte spørsmålet: «På hvilken måte er *Svart belte* en samfunnsaktuell bok?». Svarene som elevene ga leste jeg høyt og kommenterte før vi avsluttet timen.

I etterkant av samtalen så jeg potensialet for å undersøke nærmere hvordan en på denne måten kan arbeide i et virtuelt klasserom med å utvikle elevenes litterære kompetanse, og jeg innhentet da samtykke fra elevene til å bruke materialet i denne masteravhandlingen (se vedlegg 3). Det er transkripsjonen av dette opptaket som utgjør hoveddelen av datamaterialet i denne avhandlingen.

¹² En poll er et verktøy hvor du skriver inn et spørsmål som elevene må svare på skriftlig der svarene er synlige for hele klassen.

6 Metode

Dette mastergradsprosjektet tar sikte på å undersøke om litterær kompetanse er noe som en kan utvikle i et virtuelt klasserom. For å oppnå en dypere forståelse for dette er en nødt til å finne utvalgte metoder som gir et grundigere innblikk i undervisningen som finner sted, samt elevenes tanker. Målet er dermed å få en holistisk forståelse for de læringsprosessene som foregår innenfor et lite utvalg mennesker (Bjørndal, 2017, s. 30). Kvalitativ forskning kan knyttes tett opp mot et dybdeperspektiv der en søker å avdekke *årsaken* til at noe spesifikt skjer, «og heller få fram god og valid kunnskap om det «vesle» ein studerer» (Krumsvik & Jones, 2019, s. 24). Ofte er det autentiske situasjoner som blir studert, i tillegg til at en gjerne har informanter som uttrykker sitt syn eller opplevelse av situasjonen. Derfor har kvalitativ forskning «eit naturalistisk utgangspunkt der det sentrale ofte er å studere røyndommen in situ slik han trer fram i all sin kompleksitet» (Krumsvik & Jones, 2019, s. 24). Det vil være vanskelig å skulle kontrollere en kompleks sannhet på samme måte som en kontrollerer bestemte funn i et laboratorium – en er heller nødt til å studere enkeltfenomener i den situasjonen de oppstår i (Krumsvik & Jones, 2019, ss. 22, 24).

Som vist i innledningskapitlet skapte pandemien sjokkbølger i den pedagogiske verdenen, og de norske skolene var på mange måter ikke forberedte på å omstrukturere skolehverdagen fra stedlig til digital så raskt. Selv om forskning har avdekket viktig kunnskap på mange felt, «er det framleis svært mange felt vi veit for lite om, og som vi dermed treng meir forskingsbasert djuptgåande kunnskap om» (Krumsvik & Jones, 2019, s. 22). Hvordan en kan utforme og planlegge undervisning tilpasset et virtuelt klasserom kan karakteriseres som ett av disse feltene, og mitt forskningsspørsmål fordrer en kvalitativ tilnærming for en dyptgående og grundig undersøkelse.

I det følgende vil jeg først gjøre rede for utvalg og materiale, før metodene som ble benyttet under datainnsamlingen, henholdsvis lyd- og videoopptak og transkripsjon, blir presenterte. Avslutningsvis redegjør jeg for mulige etiske implikasjoner.

6.1 Utvalg og materiale

Én klasse fra en videregående skole i den nordlige landsdelen har deltatt i dette prosjektet. Klassen besto av totalt 17 elever, der kjønnsbalansen er 3 gutter og 14 jenter. Dette var en klasse som hadde vært på utveksling i et år, og de var derfor vant til digital undervisning i AC, og kjent med de ulike verktøyene som programmet tilbyr. Litteraturvalget belyser et tema som det kan tenkes at appellerer mer til det ene kjønnnet enn det andre, og for noen kan det

være gjenkjennbart i ulik grad. Samtidig er det en tematikk som er svært dagsaktuell, spesielt sett i lys av økningen i spiseforstyrrelser under pandemien det siste året.

Datamaterialet består av et lyd- og videoopptak av en dobbelttime på 90 minutter der klassen i mindre grupper diskuterer romanen *Svart belte* i lys av denne overordnede problemstillingen: «På hvilken måte er *Svart belte* en samfunnsaktuell bok?». Det ble totalt fem grupper som besto av tre til fire elever, der majoriteten av gruppene hadde 3 elever. Hver gruppe skulle ha en samtale som varte i 8-10 minutter før vi rullerte. Det var til enhver tid én gruppe synlig på skjermen, mens resten av klassen og lærer hadde både mikrofon og kamera avslått. Selv om det empiriske grunnlaget er relativt lite, kan det likevel vise en mulig metode for å utvikle litterær kompetanse i digital undervisning.

6.2 Lyd- og videoopptak

Innenfor kvalitativ forskning er bruken av videoobservasjon en kjent metode. Rune Johan Krumsvik og Lise Øen Jones skriver i boken *Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga?* (2019) at videoopptak gir forskerne en mulighet til å «både dokumentere tidlegare hendingar og hente dei fram i ettertid for å sjå nærare på kva som utspelte seg in situ» (s. 23). Mens tall og statistikk kan være beskrivende for hva som skjer i en gitt situasjon, kan videoopptaket vise det som skjer, samtidig som en får mulighet til å spole frem og tilbake slik at en får med seg viktige detaljer som ellers kanskje ville blitt oversett. Cato Bjørndal påpeker i boken *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (2017) at et videoopptak kan betraktes som en kompensasjon for hukommelsen vår som gjerne er begrenset (s. 79). Selv om en noterer samtidig som en observerer er det ikke realistisk at en får med seg alle de små detaljene, eller viktige poeng i en diskusjon, og dermed kan notatene lett bli mangelfulle. Å benytte seg av lyd- og videoopptak fører med seg en soleklar fordel ved «at opptaket klarer å *holde fast observasjoner* fra et pedagogisk øyeblikk som ellers ville blitt glemt eller til og med aldri registrert» (Bjørndal, 2017, s. 79). Det gir med andre ord forskeren mulighet til å se opptaket med forskjellige fokusområder flere ganger, og dermed kunne «bygge opp dypere forståelse for kompleks samhandling i pedagogisk praksis» (Bjørndal, 2017, s. 80).

Videoopptaket som denne avhandlingen bygger på, skapte en mulighet for å studere dialogene som fant sted på en systematisk måte. Målet var å se etter spesifikke trekk på at den litterære kompetansen utviklet seg. Ved at jeg kunne stoppe opptaket, spole frem og tilbake og se det flere ganger, ble transkriberingsjobben både enklere og grundigere. Videoopptak kan redusere «feilkilder i observasjon», samtidig som «man har mer fleksible muligheter for å

justere hva man vil undersøke systematisk» (Bjørndal, 2013, s. 159). Selv om enkelte av elevene i forkant av DLS uttrykte skepsis ved at de skulle diskutere på kamera, løste det seg fint etter hvert som de fant flyten med deltakerne i gruppen sin. Det er ikke et ukjent fenomen at det kan oppleves som ubehagelig å bli filmet, eller ha på kamera slik at en er synlig for resten av klassen – noe som også ble presentert innledningsvis.

I det tidsrommet dette prosjektet ble gjennomført var hele Norge stengt ned, noe som medførte at mange var hjemme sammen med hele familien sin. I tillegg til at elevene skulle ha undervisning, hadde kanskje foreldre digitale møter med jobb, samtidig som eventuelle småsøsken løp rundt. Det var derfor tidvis vanskelig å få med seg enkelte ytringer fra elevene på grunn av bakgrunnsstøy eller dårlig nett, noe som er faktorer en ikke har kontroll over. Jeg var primært ute etter tegn på litterær kompetanse, og var derfor avhengig av å kunne høre elevene godt. Bjørndal (2017) påpeker at «[v]anligvis utgjør verbal kommunikasjon den primære informasjonen som skal analyseres, og da må kvaliteten være god» (s. 92). Siden dette var et opptak av en undervisningsøkt i et digitalt klasserom, var det de integrerte mikrofonene på elevenes datamaskiner som ble benyttet, med varierende kvalitet. Under transkripsjonen av opptaket var det tidvis utfordrende å forstå hva enkelte av elevene sa, noe som resulterte i utydelige partier.

Når en benytter seg av lyd- og videoopptak skal en også være spesielt oppmerksom på de etiske sidene, og at en ivaretar både anonymiteten og personvernet til deltakerne på en forsvarlig måte. Dette blir nærmere redegjort for i del 6.4.

6.3 Transkripsjon og koding

I arbeidet med et videoopptak er det ofte hensiktsmessig å transkribere opptaket, og i noen tilfeller også kode transkripsjonen (Bjørndal, 2017, s. 100). Bjørndal (2017) definerer transkripsjon som en overføring av «noe fra ett tegnsystem til et annet», ofte verbale ytringer eller non-verbale atferd fra lyd- eller videoopptak til tekst (s. 101). Når en transkriberer tar sikte på å gjengi det som blir sagt eller gjort i situasjonen observerer, og ofte vil transkripsjonen ligne på et skuespillmanus (Bjørndal, 2017, s. 101). En kan dra særlig nytte av transkripsjoner ved at:

forhold ved kommunikasjonen kan fremstå som enda klarere for deg. Du får «frosset» utsagn og annen atferd på en måte som gjør det lettere å få oversikt over kommunikasjonsmønstre. Du kan i analysen notere symboler og stikkord i marginen eller bruke merkepenner i ulike farger for å se mønstre. (Bjørndal, 2017, s. 101).

Samtidig må en på forhånd avgjøre hvor detaljrik transkripsjonen skal være. Dette kan sees i sammenheng med hva slags informasjon en er ute etter å finne. Bjørndal (2017) påpeker at en transkripsjon med mange detaljer ofte kan bli uoversiktlig og kreve mye arbeid – derfor kan det være hensiktsmessig med enkle transkripsjoner dersom en ikke har et klart forskningsformål (s. 103). I arbeidet med transkripsjonen av videoopptaket av den digitale litterære samtalen var jeg primært opptatt av å få med meg dialogen som fant sted blant elevene. Av den grunn valgte jeg å skrive transkripsjonen som et slags skuespillmanuskript der elevene fikk fiktive navn, i tillegg til at jeg transkriberte opptaket fra dialekt til bokmål. Jeg markerte pauser eller nøling med «...», eventuelle handlinger med *handling*, utelatt materiale med «(...)» og noterte ned dersom noen av elevene lo med «(ler)». Årsaken til at jeg valgte å ta med eventuelle latterreaksjoner var fordi jeg ville se om det kunne koples til usikkerhet hos eleven i tolkningsarbeidet. Jeg har også rettet opp i ordstillingen til enkelte av elevene, og dette er markert med «[retting]». Videre delte jeg transkripsjonen inn etter gruppene slik at hver gruppe fikk sin egen «plass» i transkripsjonen – noe som gjorde det enklere å skille dem fra hverandre. I analysen av transkripsjonen fargekodet jeg de kjennetegnene på litterær kompetanse som jeg så etter, og markerte direkte i teksten.

For å få et dypere innblikk i transkripsjonen kan det også være aktuelt å kode det. Bjørndal (2017) skriver at «[k]oding er en grunnleggende del av å analysere et videomateriale på en forskningsmessig måte» (s. 104). Innenfor kvalitativ forskningstradisjon er en kode gjerne et enkeltord eller en frase som beskriver noe bestemt i materialet (Bjørndal, 2013, s. 165). For å få en bedre oversikt over analysefunnene mine bestemte jeg meg for å lage et kodeskjema som jeg sorterte dem i. Kodene var formulerte etter kategoriseringen som er styrende for den kompetansen jeg ser etter hos elevene i den digitale litterære samtalen. Dette vil bli utdypet under kapittel 7.

6.4 Etske implikasjoner

Noe av det viktigste en må ta hensyn til i forskningsfeltet er personvern og etiske spørsmål. Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at forskeren er tett på informantene og selv er i feltet. På bakgrunn av dette påpeker derfor Krumsvik (2019) viktigheten ved å «reflektere over hva dette kan medføre av forskningsetiske utfordringer» (s. 210). En er nødt til å ta noen gjennomtenkte etiske avveininger før en bestemmer seg for forskningsdesign, og sørge for at en følger gjeldende regelverk og forskrifter for å ivareta informantene sine på rett måte.

Når en benytter seg av filmopptak åpner det også opp for forskningsetiske hensyn og avveininger som en må ta stilling til: Hva skal observeres, hva er hensikten med opptaket,

hvor skal observasjonen foregå, skal den vare lenge, hvordan skal den brukes og videre lagres? (Bjørndal, 2017, s. 93). Ved bruk av video er også identiteten til informantene svært synlig, noe som fordrer at personvernet må ivaretas på en forsvarlig måte. Like fullt er utvelgelsen av filmopptak som blir analysert viktig, og en bør operere «med transparens i alle faser på same måten som når ein jobbar med tekstanalyse» (Krumsvik, 2019, s. 211). På denne måten kan en unngå fallgruver rundt slike faktorer som rører ved både validiteten og det forskningsetiske (Krumsvik, 2019, s. 211).

Skjermopptaket som ble tatt av DLS var noe som ble gjort automatisk etter avtale mellom skolen og elevene. Prosjektet er i sin helhet meldt inn til- og godkjent av NSD (se vedlegg 4), i tillegg til at elevene har signert et informasjons- og samtykkeskjema (se vedlegg 3). Klassen ble også informert om at de har mulighet til å trekke samtykket sitt på et hvilket som helst tidspunkt ved å sende meg en mail, og da vil ikke deres bidrag bli benyttet i avhandlingen. I transkripsjonen av videoen har alle elevene fått fiktive navn. Opptaket er lagret på en ekstern harddisk med tilhørende passordbeskyttelse som kun jeg kjenner til, i tillegg til at jeg er den eneste som har sett på det. Videoopptaket vil bli slettet i sin helhet innen utgangen av mai 2021.

7 Analyse av datamaterialet

I arbeidet med å kategorisere datamaterialet støttet jeg meg til utvalgte analytiske verktøy og begreper fra både Blau (2003) og Torell (2001). Jeg tok utgangspunkt i Blaus syv kjennetegn på performativ literacy når jeg skulle lage min egen kategorisering, men så behovet for å slå sammen noen av kjennetegnene og utelate ett, i tillegg til å legge til egne kategorier. De elevene som viser en vilje til å utsette konklusjonen når de leser er sannsynligvis også de som tåler å ikke finne ut av komplekse tekster, og dermed har en toleranse for ambivalens og usikkerhet. Jeg anså disse tre kjennetegnene til Blau som overlappende i forhold til mitt materiale og bestemte meg derfor for å slå dem sammen til én kategori. Det syvende kjennetegnet som omhandlet metakognitiv bevissthet bestemte jeg meg for å utelate fordi det vil være vanskelig å måle hvorvidt elevene overvåker egen lesing i den digitale litterære samtalen. Ved at litterær kompetanse er noe som gjerne utvikles i fellesskap med andre er det også naturlig å se på om elevene underveis i samtalen utdypet eller kommenterte hverandres tolkninger. DLS gir elevene et gyllent mulighetsrom for å spille hverandre gode og diskutere seg fram mot en felles forståelse eller tolkning, i tillegg til at å stille spørsmål til hverandre også er relevant med tanke på å forholde seg kritisk til det en leser samtidig som en utfordrer den normative lesemåten. Dette resulterte i at jeg la til disse to kategoriene: *evnen til å spille videre på andres utsagn underveis i samtalen* og *evnen til å stille spørsmål underveis*. For at elevene skal kunne vise analytisk kompetanse slik den er beskrevet hos både Blau (2003) og Torell (2001), er de også nødt til å beherske et presist og relevant fagspråk, noe som ble den siste kategorien som jeg la til. Kategoriseringen er styrende for den kompetansen jeg ser etter hos elevene i dialogen, og ble utformet slik:

1. Eleven har evnen til vedvarende oppmerksomhet og fokus
2. Eleven er villig til å utsette konklusjonen og tåler å ikke finne ut av komplekse tekster
3. Eleven er villig til å ta sjanser og komme med selvstendige tolkninger
4. Eleven har intellektuell sjenerøsitet og evner å kunne ta feil
5. Eleven har evnen til å spille på andres utsagn underveis i samtalen
6. Eleven stiller spørsmål til de andre deltakerne underveis i samtalen
7. Eleven anvender relevant fagspråk

Under arbeidet med transkripsjonen så jeg behovet for å kode materialet for å få en tydeligere analyse av videoen, og oversikt over funnene. Det første jeg gjorde var å fargekode kjennetegnene skissert ovenfor, for deretter å lese gjennom transkripsjonen mens jeg markerte

i teksten for hånd. Jeg valgte å lage et tokolonneskjema der jeg skrev inn funnene i venstre kolonne, og kodene i høyre kolonne. Kodene formulerte jeg basert på kategoriseringen slik at det skulle bli lettere å sortere funnene så nøyaktig som mulig. Kodeskjemaet var utformet slik:

Transkripsjon:	Koder
Leo: det første sitatet handler jo kanskje om eh ... den tålmodigheten og styrken hun føler for å ... ja, gjennomgå den her ... dette oppdraget sitt ... jeg vet ikke helt hva ...	1. Vedvarende oppmerksomhet og fokus
Leo: Jeg vet ikke ... jeg tror ikke huden hennes er hvit fordi hun er så sulten. Kanskje sykkelig. Vet ikke hva metaforen skal bety. Føde bokstaver og ord. Nei?	2. Utsette konklusjon og tåle nederlag
Frøya: Og det andre var kanskje det at veien tilbake fra sykdommen er det som er vanskeligst. Hun spør jo liksom kanskje jeg allerede er død, eller er det meningen at jeg skal være stolt nå? Eh ... og at ja ... det viser jo på en måte at.. ja, det fysiske og det mentale henger jo sammen, hun blir jo fysisk dårlig av å spise den her maten selv om det egentlig ligger i hodet, sånn at hele den prosessen, den her tilbake til frisk som er problemet.	3. Egne tolkninger
Petter: Det er sikkert også sant	4. Evner å ta feil
Leonora: (...) Og det der han Viggo snakket om, det her med at hun, når hun ringer til foreldrene og sånn der, og at det går fra, i starten forteller hun om dagen og sånn der hvordan det har gått, at hun begynner å føle det som å rapportere til dem, det føler jeg også kan være at hun på en måte har blitt sykdommen da, hun er ikke datteren deres, men hun er blitt anoreksi på en måte, at hun forteller om sykdommens utvikling, ikke hvordan hun selv har det på en måte. At det [fort kan] bli at sykdom og person blir det samme, og det er ofte tilfellet, det er jo ikke det, man er jo ikke sykdommen sin, men det er jo selvfølgelig en del av den personen da.	5. Spiller på andres utsagn
Aina: Eh, tror dere at ... eller ... tenker dere at en kan linke sosiale medier til eh ... sånn her type ... det som skjer i dag?	6. Stiller spørsmål

<p>Sara: (...) Den vil jo liksom gi et inntrykk, for at hun bruker veldig sånne direkte sånne symboler og bilder. Den skal jo være litt sånn vanskelig å lese for at den skal gi, for at du skal sitte igjen med noe etter boka. (...)</p>	<p>7. Relevant fagspråk</p>

Mens jeg arbeidet med transkripsjonen, skrev jeg egne notater i et nytt dokument der jeg koplet funnene opp mot forskningsspørsmålet. Dette er ifølge Bjørndal (2017) med på:

å bevare relevante analytiske innsikter som man får ved å arbeide intensivt med materialet, og som ellers lett glemmes. Samtidig dokumenteres utforskningsprosessen gjennom at man skriver om den underveis. Dette gir grunnlag for et selvkritisk blikk som kan styrke tilliten til besvarelsen av problemstillingen. (s. 105).

Ved at jeg var konsekvent med å notere ned tanker og refleksjoner mens jeg sorterte funnene mine, behøvde jeg ikke å tenke på at det skulle henge sammen – det kunne være alt fra stikkord eller en innskyttelse til et helt avsnitt. Selv om det ikke nødvendigvis var sammenhengende førte det til at jeg ikke glemte eventuelle viktige tanker jeg fikk mens jeg jobbet, som jeg senere kunne skrive ut i analysen.

8 DLS som inngangsport til litterær kompetanse

Funnene mine viser at elevene i stor grad evner å komme med egne tolkninger (3), der det var en blanding av erfaringsbaserte- og analytiske tilnærminger til romanen. Samtidig spiller elevene også på hverandres utsagn (5) underveis i samtalen – både innad og på tvers av gruppene. Et fåtall av elevene var villige til å utsette konklusjonen eller innrømme at de ikke kom noen vei i tolkningen sin (2), og det var noen få som viste tegn til å gi opp relativt raskt i tolkningsarbeidet (1). En del av elevene stilte spørsmål (6) til samtalepartnerne sine underveis i dialogen, men ofte var det i sammenheng med at de sto fast eller det ble stille. Overraskende nok var det kun én elev som viste intellektuell sjenerøsitet gjennom evnen til å innrømme feil (4). Bruken av fagspråk (7) var sprikende og mens noen brukte lengre tid og flere ord på å komme fram til noe, var det andre som var svært konkrete og presise. Et interessant funn var imidlertid at det kan se ut til at de gruppene som kom inn mot slutten av den digitale litterære samtalen hadde betraktelig mer å diskutere enn de gruppene som startet først, og samtalenes deres inneholdt en kombinasjon av flere av kategoriene. Det vil derfor være flere av elevutsagnene som viser flere trekk på litterær kompetanse, noe som gjør det vanskelig å sortere dem kun innenfor én bestemt kategori.

Den overordnede problemstillingen elevene skulle diskutere ut ifra var: «På hvilken måte er *Svart belte* en samfunnsaktuell bok?». Videre ble de delt inn i grupper som fordelte seg slik¹³:

Gruppe 1	Sara, Amanda og Josefine
Gruppe 2	Aina, Irene og Leo
Gruppe 3	Viggo, Marianne, Solveig og Anja
Gruppe 4	Ingrid, Kristine, Petter og Andrea
Gruppe 5	Alicia, Leonora og Frøya

Tegnene brukt i transkripsjonen gjentas her i en tabell:

Pauser/nøling	«...»
---------------	-------

¹³ Navnene på elevene er fiktive, og gruppene er presentert skjematisk slik at det er lettere å holde oversikt over dem videre i analysen.

Handling	*Handling*
Utelatt materiale	(...)
Latterreaksjon	(Ler)
Retting i ordstilling	[Retting]

Jeg anså det som vanskelig og uoversiktlig å skulle presentere funnene ut ifra kategoriseringen, fordi en del av samtalene viste flere ulike trekk på litterær kompetanse. Dette var også tilfellet med enkelte av elevutsagnene. Dersom en ser til den nye læreplanen i norsk vil mange av formuleringene være sammenfallende med de trekkene som kjennetegner litterær kompetanse. Av den grunn formulerte jeg nye overskrifter basert på den kompetansen og de ferdighetene vi som litteraturlærere ønsker å utvikle hos elevene våre, sett i lys av læreplanen. Ofte kan kategori 1 og 2 henge sammen, men på ulike måter. Av den grunn bestemte jeg meg for å samle disse to trekkene under den første overskriften (8.1) som er «Utholdenhet i møte med tekst». Siden DLS legger til rette for at elevene skal utforske romanen *Svart belte* (2015), kan en også forvente at elevene tidvis vil være uenige når de presenterer sin forståelse og tolkning av teksten. Derfor vil kategori 3 og 4 være knyttet til overskriften «Selvstendighet i tolkningsarbeidet» (8.2). For at samtalen skal føre til at elevene sammen kommer fram til en felles forståelse er de nødt til å lytte til gruppemedlemmene sine, samtidig som de evner å bygge videre på de forestillingene som blir presenterte. I dette ligger også evnen til å stille spørsmål for å drive samtalen fremover, og av den grunn vil overskriften «Utvikling av felles forståelse» (8.3) behandle kategori 5 og 6. Den siste overskriften er «Språket som betydningsbærer» (8.4), og denne delen rommer både kategori 3 og 7. Herunder har jeg samlet de tolkningene som omhandler språket i romanen og bruken av fagspråk i to undertitler: «Språket som virkemiddel» (8.4.1) og «Bruk av fagspråk» (8.4.2).

8.1 Utholdenhet i møte med tekst

Vi kan lese under *Underveisvurdering* i den nye læreplanen i norsk at elevene blant annet skal oppøve evnen til utholdenhet i møte med lengre tekster (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, s. 15), noe som også krever en variasjon i den litterære kompleksiteten elevene stilles ovenfor. Det vil være lærerens ansvar å vekke det litterære engasjementet hos elevene ved «å hjelpe [dem] til å se at de har kapasitet til å lese på innsiktsfulle måter, utvikle analytiske og interpretatoriske ferdigheter og utvikle og bruke et bredt arsenal av

lesestrategier som kan gjøre det lettere å konstruere en mening» (Hennig, 2017, s. 130).

Evnen til vedvarende fokus og lese oppmerksomt er en ferdighet elevene må oppøve, og ofte kan manglende forståelse i møte med en tekst henge sammen med manglende innsats fra elevenes side (Blau, 2003). Dersom elevene ikke er villige til å stå i en komplisert tekst når de møter på utfordringer, tvetydighet eller desorientering, viser de ikke utholdenhet i lesingen (Blau, 2003).

Elevene kan være vante til å kaste inn håndkleet raskt i tolkningsarbeidet, og dermed konkludere med at de ikke forstår teksten og si seg fornøyd med det. Dette viser seg spesielt i gruppe to når samtalen stilner og jeg spør om de vil ha et hjelpespørsmål, som de takker ja til. De får vist et sitat som de skal tolke: «Eg har vakna, og eg er ei løve (...). Eg har vakna, og huda mi er kvit fordi ho skal føde bokstavar og ord» (Håheim, 2015, s. 105). Leo leser det først og gjør et forsøk på å tolke det, og deretter ber han en annen på gruppen, Irene, om å se på det:

Leo: det første sitatet handler jo kanskje om eh ... den tålmodigheten og styrken hun føler for å ... ja, gjennomgår den her ... dette oppdraget sitt ... jeg vet ikke helt hva ... Jeg vet ikke ... jeg tror ikke huden hennes er hvit fordi hun er så sulten. Kanskje sykkelig. Vet ikke hva metaforen skal bety. Føde bokstaver og ord. Nei?

Irene: jeg vet ikke helt ... jeg fikk ikke helt ... jeg må bare se gjennom her. Jeg ble litt forstyrra ... Nei, jeg vet ikke helt *ler*.

Selv om Leo forsøker å tolke det ene sitatet, resignerer han relativt raskt. Han undrer seg litt over hva det kan bety ved at han resonnerer noe rundt hvorfor huden til jenta er hvit. Vi kan se at han forsøker seg på en tolkning ved at han spekulerer i om det kan bety at hun er syk, men han kommer ikke helt i mål. Frasen «jeg vet ikke» blir gjentatt, og selv om han bruker fagspråk når han betegner det som en metafor, gir han opp. Han avslutter setningen med et spørrende «nei», noe som åpner opp for at andre gruppemedlemmer kan ta ordet. Likevel konkluderer Irene enda raskere med at hun ikke forstår det, og spiller heller ikke videre på det Leo startet på da han leste det. Mot slutten ler hun, noe som kan indikere usikkerhet. Samtidig kan den raske resignasjonen tyde på at elevene sliter med å stå i tekstlige partier som er utfordrende, og kan ha en manglende evne til å holde fokus når de leser. Dette ligger tett opp mot Blaus (2003) første kjennetegn på performativ literacy der det kan være nærliggende å tro at det ikke nødvendigvis er forståelsen det er noe i veien med, men innsatsviljen. Noe en likevel bør ta i betraktning er at elevene har ulik litterær bagasje med seg i sekken når de starter på skolen, og har derfor ulike utgangspunkter når det kommer til hvordan de tilnærmer seg en tekst (Skaftun & Michelsen, 2017; Hennig, 2017); Hennig (2017) påpeker også at

personlige egenskaper kan spille en viktig rolle i hvordan elevene møter en tekst på, og at de kan «ha forskjellig estetisk sans og potensial for innlevelse i fiksjonsfortellinger» (s. 77). *Svart belte* er en språklig kompleks roman, noe som kan føre til at mindre beleste elever kan oppleve den som spesielt utfordrende. Faktorer som om de kommer fra hjem der lesing har vært en sentral aktivitet, eller om de i det hele tatt er interesserte i litteratur, vil derfor være noe en bør ta hensyn til. En kan derfor ikke ta for gitt at alle elevene innehar de samme litterære eller kulturelle referansene, og har dermed kanskje manglende intertekstuell literacy. Det kan tenkes at dette gapet mellom teksten og Leos og Irenes forkunnskaper ville blitt mindre dersom jeg var involvert i samtalen, og kunne veiledet de underveis i form av å stille spørsmål eller ved å fremheve elementer fra utsagnene deres som de kunne ha spilt videre på. Samtidig er det ikke utenkelig at de ikke har hatt særlig stort utbytte av undervisningen som ledet opp til DLS der tematikken ble introdusert, og at dette kunne vært annerledes dersom vi hadde hatt stedlig undervisning. Det er også mulig at både Leo og Irene kunne ha levert gode tolkninger og engasjert seg i større grad dersom samtalen omhandlet et selvvalgt verk som interesserte dem. Som Hennig (2017) påpeker, er det viktig at elevene får oppleve en litterær variasjon, og at de må få muligheten til å kunne velge selv, i tillegg til å bli veiledet inn mot bøker de selv ikke ville ha valgt i andre tilfeller (s. 129). Likevel kommer ikke denne valgfriheten uten dilemmaer en må ta hensyn til. Samtidig som det bærer med seg positive sider, vil det også kunne føre til en kortvarig motivasjon som går på bekostning av «et langvarig litterært engasjement hos elevene» (Hennig, 2017, s. 130). Ofte vil elevene gjerne velge bøker og sjangre som de kjenner til og føler seg komfortable med å lese, men som ikke byr på særlige utfordringer. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) skriver at den problematiske siden ved at elevene velger tekster selv utkrystalliserer seg i forskjellen mellom bøkene: «Mens noen elever leser bøker ment for mellomtrinnet, leser andre bøker skrevet for voksne. De litterære opplevelsene og erfaringene elevene får, vil dermed kunne bli svært ulike» (s. 96). Denne problematikken fremhever også Skaftun og Michelsen (2017) der de peker på at egne tekstvalg over tid kan hemme både progresjonen i leseutviklingen og leseforståelsen (s. 183).

Samtidig har en også de elevene som tåler å gå noen runder med teksten før de kommer seg videre, og som gjerne leser flere ganger for å se om de har gått glipp av det som kan løse opp tolkningsfloka. Finner de derimot ikke ut av det, er de likevel villige til å forsøke å resonnerer seg fram til noe eller akseptere nederlag. Viggo var i gruppe tre og innrømte at han ikke forsto slutten til romanen, men forsøkte likevel å tolke:

Viggo: jeg skjønnte ikke egentlig helt slutten, men jeg følte at hun liksom skulle forsøke å være en sånn alfafigur, og vise at hun var over de andre ... og ... ja, jeg vet ikke ... jeg føler det kan være litt sånn ... det kan jo være noe kritikk til hvordan, eh ... samfunnet ... at mange folk ser på dem ... eller hvordan samfunnet kanskje ser ned på de her folkene som har sånne sykdommer som et problem ... også liksom er boka på en måte ... prøver på en måte å si «hei, jeg er her», og kanskje ikke nødvendigvis «jeg trenger hjelp», men i hvert fall legg merke til meg.

Selv om Viggo gir tydelig uttrykk for at dette opplevdes som utfordrende for han, og på sett og vis har konkludert med at han ikke har forstått slutten, viser han likevel utholdenhet når han står fast. Han har ikke slått det fra seg selv om han ikke forsto det, og tar det opp i samtalen – kanskje for å se om noen av samtalepartnerne kan hjelpe han med å komme seg videre. Et interessant aspekt ved Viggos uttalelse er at han knytter tolkningen tett opp mot eget følelsesliv, noe som viser seg i frasen «jeg føler». Det kan også tenkes at han ikke leser oppmerksomt lenge nok til at han kommer i dybden av teksten, og dermed får han heller ikke fylt eventuelle tomrom «ved hjelp av fantasi og intellekt» og videre skapt en egen forestillingsverden (Hennig, 2017, s. 114). Han bruker også en del «fyllord» som ikke har en direkte tolkningsverdi og benytter seg ikke av fagspråk. Dette kan indikere at han har vansker med å omsette forståelsen sin av teksten til språklige konvensjoner knyttet til analysearbeid, selv om refleksjonene hans er både interessante og relevante. Til tross for at Viggo sannsynligvis har øvd på å skrive argumenterende fagtekster om litteratur i løpet av skolegangen sin, vil det likevel være et stort hopp fra det til å sitte i en digital litterær samtale der han må argumentere for- og begrunne sin forståelse av teksten spontant. Skaftun og Michelsen (2017) skriver at en slik samtale der elevene er nødt til å improvisere og formulere argumenter fortløpende «kan være et hinder for utfoldelsestrangen» (s. 191), samtidig som det for noen kan oppleves som en unaturlig setting.

En elev som derimot blomstret i den digitale litterære samtalen, var Leonora. Hun deltok i den siste gruppen, og hadde dermed hatt mulighet til å følge med på de foregående gruppene før det var hennes tur på skjermen. Hun var raskt ute med å kommentere det samme sitatet som var vist til gruppe to, og presenterte sin tolkning:

Leonora: (...) [jeg tenkte det] kunne ha med at hun, hun er liksom blitt sånn eh, altså, hun starter på nytt på en måte, at hun har den her nye kroppen og hun kan starte en ny historie om seg selv, hun altså, ser på seg selv som ikke den samme, og de andre vil også oppfatte henne på en annen måte, at derfor er det litt *utydelig*, og hun har fått en ny kropp så nå har hun forandret seg, selv om hun fortsetter med det selv og, det var det jeg tenkte hadde som ... med bokstaver og ord ... synspunkter og ja, sånn her.

Leonora viser med dette at hun har reflektert over det sitatet den andre gruppen fikk, og at hun har brukt tiden på å tenke gjennom hva det kan bety. Elevene fikk tydelige instruksjoner om at de

skulle skrive notater mens de andre gruppene var på skjermen, og adressere eller spille videre på ting andre grupper hadde ytret – noe Leonora gjør her. Ved at hun kan observere grupper som står fast i en tolkning, får hun samtidig et innblikk i hvordan de tester ut mulige innfallsvinkler til teksten, eller om de raskt konkluderer med at de ikke skjønner det. Dette er med på å gi henne ulike tilnæringsmåter til teksten der hun kan velge å forkaste eller videreutvikle forestillingene fra gruppene før henne, noe som gir henne en mulighet til å la både tankene, forståelsen og tolkningen modnes underveis. Leonora bygger videre på tolkningsforsøket i gruppe to og utdyper det for å komme fram til en mulig forståelse, noe som gjør at samtalen mellom Leo og Irene får en kumulativ funksjon (Alexander, 2018) som Leonora drar nytte av.

Vi kan se at det er variasjoner i leseutholdenheten til elevene i møte med *Svart belte*, noe som kan være problematisk siden dette er en roman som ikke serverer leseren et entydig svar eller tolkning. Romanen krever viljen til å nærlese enkelte partier for å avdekke de meningsbærende elementene i teksten som ikke lar seg identifisere ved overflatelesing. Samtidig er det viktig å trekke frem at DLS kan oppleves som en unaturlig setting for elevene, og spesielt siden de ikke hadde tidligere erfaringer med litterære samtaler organisert på denne måten. Dette kan være med på å skape barrierer for elevene i dialogen, samtidig som enkelte kan oppleve det som utfordrende i seg selv å måtte argumentere og presentere sin tolkning i et digitalt fellesskap. Det kan se ut til at de elevene som hadde lengst tid til å observere de andre gruppene også fikk mer tid til å la sin forståelse og tolkning modne, noe som resulterte i en tydeligere fortolkning.

8.2 Selvstendighet i tolkningsarbeid

Analyser, eller litterære tolkninger, er en kjent eksamensform der elevene må kunne identifisere tema og budskap, samtidig som de skal redegjøre for både fortellermåte og virkemidler, i tillegg til å kunne kontekstualisere teksten. En kan derfor se at «[l]itterær analyse og tolkning i skriftlig form er (...) en del av norskfagets litterære kompetanse» (Fodstad & Gagnat, 2019, s. 13), og en ferdighet som elevene gradvis må oppøve. Vi kan lese i den nye læreplanen i norsk at elevene på 7. trinn skal «leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster», mens de etter 10. trinn skal kunne tolke og sammenligne verk i ulike sjangre i lys av egen samtid og historisk kontekst (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, ss. 8-9). Når elevene kommer på VG2 tilspisser den analytiske oppøvingen seg ved at de skal produsere egne tekster der de blant annet bruker virkemidler på en kreativ måte, samtidig som de skal kunne «gjøre rede for og reflektere over

(...) språklige virkemidler i sakprosaetekster» og «analysere og tolke nyere skjønnlitteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, s. 12). Etter VG3 kan vi lese at elevene skal beherske å «analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, s. 14). Vi kan altså se at mange av kompetansemålene kan knyttes til både Torells (2001) performative kompetanse og Blaus (2003) intertekstuelle- og tekstlige literacy.

De fleste av elevene både behersket og turte å komme med egne tolkninger, og enkelte argumenterte iherdig for sin oppfattelse av romanen, noe som ikke er overraskende siden dette er en høypresterende klasse med et godt læringsmiljø. I gruppe fire var det særlig to elever som stakk seg ut ved at de var uenige, noe som videre bidro til at samtalen ble drevet framover. De diskuterer hvorvidt sykdommen er noe en som pasient kan fikse selv ved å bare begynne å spise igjen eller ei, og den starter med Ingrid som sier at:

(...) man tenker kanskje først at hun er egoistisk, men sånn med at ... eh ... det blir brukt så mye detaljer og beskrivelser og alt det der, *utydelig* så skjønner man at hun ikke gjør det her med vilje, altså, hun kan ikke gjøre noe for å stoppe det, det er bare sånn det er blitt. Og at selv om hun skjønner at ... at det her er galt liksom og ja, det at foreldrene blir kjempelei seg, og hun skjønner det, så kan hun ikke bare starte å ... starte å spise igjen. Når man får ... man skjønner litt mer fra hennes synsvinkel hvordan vi blir.

Petter stiller seg raskt kritisk til det Ingrid sier, og utfordrer på sett og vis den normative lese måten med sitt innspill:

Petter: jeg ser hva du sier, men jeg er litt uenig i at hun på en måte ikke bare kan starte å spise igjen ... det er sikkert vanskelig, men sånn ... hvis hun ikke har mulighet til å starte å spise igjen så er jo ... da er jo løpet kjørt på en måte litt, da får du anoreksi.

Litterære samtaler åpner opp for at elevene kan oppdage at de «vektlegger elementer ulikt, forstår teksten som skal diskuteres, på forskjellige måter, i ulik grad og på forskjellige nivå» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 191). De må dermed være åpne for andres argumenter og kunne forhandle seg fram til en dypere forståelse av teksten i et fellesskap, samtidig som de kan oppleve å måtte inngå kompromiss eller bli enige om å være uenige. Ved at Petter stiller spørsmål ved Ingrids innspill engasjerer hele gruppen seg for å komme fram til noe alle kan enes om, men det er Ingrid som får støtte fra det resterende gruppemedlemmet, Kristine. På grunn av uenigheten holdes denne delen av samtalen rundt prosjektet til hovedkarakteren seg i gang til Petter sier seg enig med jentene:

Kristine: (...) hun blir på en måte aldri å fullføre prosjektet sitt. Så hun sier at måten hun kommer ut av den institusjonen er at hun enten blir tjukkere eller så dør hun. Og hun er jo mer imot det å dø da, fordi at hun blir jo aldri å fullføre det prosjektet ... uten å ... dø.

Petter: men jeg følte det var mer typ en ... at hun var i et fengsel ... faktisk ... fra hennes perspektiv.

Kristine: ja, det var hun jo på en måte ... ettersom hun egentlig ikke ville være der ... at hun ble tvangsinnlagt.

Petter: ja. Ideen om at hun dør hadde ikke nødvendigvis vært fordi at ... hun hadde blitt ført inn og kroppen hennes ikke hadde overlevd lengre av den grunn, men at det kunne også vært at hun bare hadde holdt seg på det samme nivået, helt til hun døde av gammel alder på en måte, men hun hadde fortsatt ikke kommet ut.

Kristine: ja, jeg tror ikke hun hadde ... jeg vet ikke, jeg føler på en måte at hun var så syk på det tidspunktet at hun ikke ville overlevd hvis hun fortsatte sånn som hun gjorde. Det var sånn jeg oppfattet det i hvert fall, at hun var veldig syk.

Ingrid: ja, jeg er enig.

Petter: det er sikkert også sant.

Her er det tydelig at Petter tar en sjanse ved å presentere en annen innfallsvinkel til diskusjonen rundt sykdommen, og dermed viser han også mot. Samtidig kommer han litt til kort når jentene på gruppen hans argumenterer imot han. Samtalen tok altså en dreining der elevene argumenterte og motargumenterte, noe som vi husker som selve hjertet i en sokratisk dialog (Dysthe, 2013, s. 87). Én mulig årsak til at Petter sa seg enig med resten av gruppa kan være at han ikke hadde holdbare argumenter til å motsi jentene, og at han da innså at de antakeligvis hadde rett. Samtidig er ikke poenget «å få fram at man tenker forskjellig og har forskjellige meninger, men å bruke forskjeller og uenighet til å gå dypere inn i og utrede det som er vanskelig eller uklart» (Børresen & Persson, 2018, s. 250). Selv om denne diskusjonen riktignok bevegde seg litt bort fra tolkningsperspektivet viser den likevel at Petter testet ut en egen hypotese i gruppen, men at han ikke evnet å understøtte den gjennom resonnementene sine. Det ble vanskelig for han å forsvare sitt syn, noe som førte til at han til slutt bekreftet jentenes argumentasjon. Samlet sett viser Petter noen tegn på performativ literacy slik det er beskrevet hos Blau (2003), selv om det kan sies å være relativt tynt. Samtidig er det interessant at ingen av elevene benyttet seg av de mange språklige bildene og skildringene i romanen for å understøtte argumentene de kom med, selv om de viste til at hovedpersonen var lagt inn på en institusjon. Det kan tenkes at det har sin forklaring i at det opplevdes som utfordrende for elevene å overføre den skriftlige analysekompetansen sin til DLS, ved at de måtte forholde seg til flere utover sitt eget hode og verbalisere forståelsen sin i et faglig praksisfellesskap.

En elev som derimot ikke hadde problemer med å sette ord på forståelsen sin i møte med *Svart belte*, var Frøya i gruppe fem. Frøya baserer fortolkningen sin på både en erfaringsbasert- og analytisk tilnæringsmåte, noe som viser seg i hvordan hun tidvis kopler på egne erfaringer for å skape mening ut av enkelte tekstlige partier. Vi har tidligere i avhandlingen sett på at møtet mellom leser og tekst er grobunnen for en egen forestillingsverden som «oppstår (...) på basis av det teksten forteller på den ene siden, og det vi tar med oss til teksten av personlige erfaringer, trekk og tanker på den andre siden» (Hennig, 2017, s. 10). Et interessant funn er at Frøya tolker seg litt ut av romanen og inn i egne erfaringer:

Frøya: Det er jo litt bygd opp sånn at man på en måte har jo helt siden man var liten lært seg at du skal alltid gjøre ditt beste og du skal alltid fullføre, og den her ... den her drivkraften. Og den gjelder jo også i prosjekt som er farlig, sånn som i prosjektet som har med mat å gjøre. Altså det er jo på en måte et konkurranse, ikke konkurranseinstinkt kanskje, men et instinkt som gjør at du på en måte hele tiden fortsetter og fortsetter og fortsetter fordi man har blitt lært det, bare i andre sammenhenger, sånn som for eksempel på skolen eller når man trener. Og på samme måte har man overført de egenskapene sine til et farligere område da, for seg selv.

Frøya trekker her paralleller mellom sykdommen og oppdragelse, og det kan tenkes at hun tar utgangspunkt i forventninger hun selv har vokst opp med og kopler disse til hvordan de kan overføres til en sykdom i utvikling. I litteraturen ligger det et potensiale som kan bidra til at elevene utvider den sosiale og empatiske vurderingsevnen sin, noe som støttes av empiriske studier (Bal & Veltkamp, 2013; Mar & Oatley, 2008). Dette forutsetter nettopp evnen til å kunne leve seg inn i det som leses, og ta inn over seg opplevelsen av det skrevne. Langer (2017) mener at vi også danner forestillingsverdener knyttet til det virkelige liv, i tillegg til litterære forestillingsverdener. Den verdenen vi har dannet mens vi leser, fortsetter å utvikle- og forandre seg når boken er ferdiglest, og Langer skriver at «[f]öreställningsvärldar växer, förändras och berikas med tiden, genom tanke och erfarenhet» (ss. 28-29). Oatley (2002) omtaler litteraturlæsning som et spektrum bestående av forflyttelse på den ene siden, og forandring på den andre siden (s. 43). Ved å lese fiksjonslitteratur forflytter en seg som leser inn i en annen verden, og det kan fungere som en slags flukt eller et tidsfordriv. Fiksjonstekster inviterer også til at selvet kan endre seg ved at forfatterne konstruerer gjenkjennbare karakterer som står ovenfor dilemmaer og problemer en kan relatere- og knytte emosjoner til. Oatley understreker at det er gjennom følelser kreativiteten flommer, og når en blir emosjonelt engasjert i en tekst skaper en sin egen versjon av historien (s. 43), og det er det Frøya ser ut til å gjøre her. Det vil være vanskelig å vite om Frøya på en eller annen måte følte at hun kunne relatere til hovedpersonen i *Svart belte*, men det er ikke et ukjent fenomen

at det eksisterer et voldsomt kroppspress blant både unge og voksne som muligens kan være et gjenkjennbart element. Det kan tenkes at Frøya ble påvirket av historien som er skildret i romanen, og at hun overfører en egen egenskap til hvordan hovedpersonen verner om prosjektet sitt og nekter å gi opp, for selv å få en klarere forståelse for hva som kan ligge bak drivkraften til sykdommen.

En vanlig forventning lærere har til elevene sine er at de har struktur i de skriftlige analysene sine. Det er ikke uvanlig at en bruker skriverammer som fungerer som analyseoppskrifter, noe som en typisk finner i lærebøker. Ofte skal elevene kunne identifisere tema og budskap, samtidig som de også skal skrive om form, innhold og virkemidler. Det er derfor forventet at noen av elevene ville kommentere romanens budskap, som både Frøya og Leonora gjorde:

Frøya: de tingene som jeg oppfattet som på en måte budskapet til boka er to hovedting. Og det ene er det at eh ... den er jo veldig aktuell i dag nettopp fordi at vi har de her sosiale mediene, men at spiseforstyrrelser hele tiden har vært noe, at det trenger ikke bare å være supermodeller du sammenligne deg med, det kan være venner, og det kan være så enkelt at det utløses av en forelskelse. At det på en måte er de mindre tingene. Og det andre var kanskje det at veien tilbake fra sykdommen er det som er vanskeligst. Hun spør jo liksom kanskje jeg allerede er død, eller er det meningen at jeg skal være stolt nå? (...) det viser jo på en måte at ... ja, det fysiske og det mentale henger jo sammen, hun blir jo fysisk dårlig av å spise den her maten selv om det egentlig ligger i hodet, sånn at hele den prosessen, den her tilbake til frisk som er problemet.

Leonora: Boka sier jo også det at du trenger ikke å ha en spiseforstyrrelser, men at generelt at mennesker og, vi liker å skjule, vi liker ikke å vise alt som vi er da, og det føler jeg at også er, liksom, på den måten er den også relevant, gjør oss litt mer bevisst på at ... folk er litt sneekey. Og at vi liker ikke å vise alt vi er, og at det er mye vi ikke vet rett og slett om hverandre.

Det første Frøya gjør er å kople tematikken til aktualitet der hun forklarer hvordan hun oppfatter at romanen belyser forskjellige utløsningsfaktorer for sykdommen. Samtidig mener hun også at romanen kan være med på å vise leseren den mentale siden av å lide av spiseforstyrrelser, mens Leonora drar det litt lengre ved å insinuere at den også viser til de mange hemmeligheter vi mennesker gjerne har, men ikke deler med andre. Ved at jentene har brukt tid på å forsøke å identifisere budskapet i romanen er det ikke utenkelig at de har jobbet med analysemalen i tidligere litteraturarbeid, og derfor vil dette være et naturlig ledd i tolkningsarbeidet. Sett i lys av Blaus (2003) definisjon av performativ kompetanse er det likevel noen problematiske sider ved dette som potensielt sett kan gå på bekostning av litteraturlæringen, og føre til en uselvstendig og reduksjonistisk tilnæringsmåte til litteraturen (Fodstad & Gagnat, 2019, s. 14). Elevenes toleranse for ambivalens, paradoks og usikkerhet kan overskygges av budskapsjakten, i tillegg til at den også kan føre til at elevene

ikke er villige til å utsette konklusjonen i møte med kompliserte tekster, slik som *Svart belte*. Samtidig kan en budskapsrettet lesing føre til tolkninger som er forenklete, i tillegg til å også inneholde «moraliserende slutninger basert på egne livserfaringer, hverdagsteorier og common sense, i stedet for å utforske tekstens fremmedhet og motstand» (Fodstad & Gagnat, 2019, s. 14). Selv om analysemalere kan fungere som et sikkerhetsnett som sørger for at elevene holder seg innenfor faglige rammer, kan de lett bli styrende for hvilken måte elevene møter litteratur på, samtidig som de også kan fungere som litterære tvangstrøyer.

I en studie av Aslaug Fodstad Gourvenec (2016) der hun undersøkte hvordan avgangselever så tilbake på arbeidet med litterære tekster i videregående skole, fant hun at elevene opplevde litteraturarbeidet som meningsfylt og motiverende når de fikk «være med på å forme tekstforståelsen, eller produsere mening» (s. 14). Å jobbe reproduserende ved hjelp av konkrete oppskrifter, med en visshet om hva de skulle konkludere med sto i kontrast til dette (Gourvenec, 2016). Det er ikke gitt at alle tekster passer inn eller treffer alle elementene som analyseoppskriften inneholder, noe som kan føre til at elevene leter etter noe som teksten ikke nødvendigvis har. *Svart belte* er på ingen måte en språklig lettlest roman, men snarere en litterær gullgrube som gir elevene mulighet til å måtte forholde seg til og forstå at tvetydighet er en egen kvalitet ved slike typer tekster. Det er derfor nærliggende å tro at letingen etter romanens budskap kan ha satt begrensninger for fortolkningen til både Leonora og Frøya, særlig fordi romanen er preget av blant annet en språklig kompleksitet. Likevel kan vi se at elevene evner å presentere egne tolkninger og forestillinger i gruppesamtalene. De viser selvstendighet i tolkningsarbeidet gjennom å argumentere for sitt syn og kople på egne erfaringer for å oppnå en bedre forståelse, selv om vi også kan se at analysemalere kan sette enkelte begrensninger for hvordan elevene leser teksten.

8.3 Utvikling av en felles forståelse

Det er spesifisert i den nye læreplanen i norsk at elevene «skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, s. 3). Når elevene spiller på hverandres utsagn driver det ikke bare samtalen og tolkningsprosessen fremover, den er også en gjensidig meningsutveksling i form av tanker, oppfatninger og hypoteser som deles mellom elevene. Ved at elevene gjør dette vil samtalen derfor kunne sies å være både resiprok og kumulativ, som er to av trekkene for dialogisk undervisning vi kjenner igjen fra Alexander (2018). En digital litterær samtale er en arena for dialog der elevene sammen er nødt til å finne fram til en felles forståelse av det de diskuterer (Metzger, 1998; Børresen & Persson, 2018; Solbu & Hove, 2017). Selv om DLS i stor grad er elevstyrt vil Alexanders

(2018) trekk likevel være gjeldende fordi elevene tester ut fortolkninger i et fellesskap med mål om å utkrystallisere en felles forståelse, noe som er en del av det som kjennetegner den dialogiske samtalen.

Å presentere egne forestillinger, hypoteser og tanker var noe alle elevene gjorde i større eller mindre grad når de diskuterte *Svart belte*. De fleste responderte på noe et gruppe medlem sa med «ja», for deretter å presentere sine egne tanker rundt det de diskuterte eller videreutvikle en tolkningsidé. Det var imidlertid noen av elevene som utmerket seg ved å vise konkret til utsagn fra andre grupper, i tillegg til å bekrefte tanker og tolkninger deres egne gruppe medlemmer presenterte. Leonora i gruppe fem var én av elevene som gjorde nettopp dette, slik som dette første eksemplet viser:

Leonora: ja, nei, men jeg skulle si det sånn at det som er greien med boka det er liksom det at vi får bedre forståelse for hva som skjer i hodet, på en måte. Og det er jeg enig for at, det går litt på det Ingrid og Kristine sa at, ehm, det er ikke hvordan man ser ut som er problemet, altså selvfølgelig når man blir ordentlig tynn, det er da det faktisk er livstruende på en måte. Sånn sett når man er på en normal vekt, og er syk, det er ikke direkte sånn at du blir å dø av det, (...) sånn, ja, ikke det at det betyr at det går fint, det gjør det absolutt ikke, men at ... det ... i det øyeblikket så er det ikke det som er det farligste på en måte at, det blir jo verre liksom, man blir verre hvis man har det der i hodet da, og det at (...) det perfekte utseendet og det som skjer i hodet trenger ikke å henge sammen, men det at ... problemet er jo hodet, det er ikke kroppen direkte. Det er det som skjer i hodet ... og det er derfor også det at du sier Frøya, at det er vanskelig å bli frisk igjen, det er fordi det ligger i hodet. Det er ikke bare å spise å bli tjukkere for at det, det fungerer ikke sånn.

Vi kan se at Leonora har fulgt med på de dialogene som har funnet sted før det ble hennes tur, noe som viser seg i at hun raskt nevner samtalen mellom Ingrid og Kristine i gruppe fire, som hun sier seg enig i. Hun bruker deretter tid på å utdype hvorfor hun mener at det ikke nødvendigvis er det ytre som er utslagsgivende for spiseforstyrrelsen, men at det ligger i psyken. Dette leder henne videre til Frøya, hennes eget gruppe medlem, der hun også bekrefter hennes ytring. Det kan se ut til at Leonora har mye på hjertet og mange tanker om romanen:

Leonora: (...) det er som de andre gruppene også har vært innom da, hun blir ikke å få den kroppen hun vil ha, altså, jeg tror hodet hennes er, hun er sånn jeg blir å få det, jeg blir å få det barnet jeg vil ha, og liksom, sånn, at hun blir å få det produktet, men hun vil ikke få det, for at hun blir bare verre og verre, og (...) det han, jeg tror han Petter snakket om, er hun ikke tynnere enn de modellene? Jo, men jeg vil tro at hun synes at de er tukke, på en måte, ikke sånn at de er stygge, men liksom at hun snakket som at hun ikke skjønner hvordan andre jenter kan gå rundt i bikini og være fornøyd med seg selv på en måte, og ja, at andre kan spise sånn uten å tenke seg om (...).

Gjennom å vise til noe de fleste gruppene allerede har diskutert, samt at hun svarer på et spørsmål Petter stilte til sin gruppe, kan det se ut til at hun har tatt noen notater for å kunne kommentere viktige poeng. Hun har observert at flere av gruppene har hatt samme oppfattelse

rundt et spesifikt poeng, og det kan tenkes at hun derfor har sett at det er noe hun kan tilføye noe mer til. Hun kopler også på konkrete eksempler fra romanen i utdypningen av tolkningen. Når Leonora kommenterer Viggos (gruppe tre) utsagn viser hun hvordan hun har reflektert over innspillet hans, og hvordan hun utdyper tolkningen med sin egen forståelse av den delen i romanen på en god måte:

Leonora: Og det der han Viggo snakket om, det her med at hun, når hun ringer til foreldrene og sånn der, og at det går fra, i starten forteller hun om dagen og sånn der hvordan det har gått, at hun begynner å føle det som å rapportere til dem, det føler jeg også kan være at hun på en måte har blitt sykdommen da, hun er ikke datteren deres, men hun er blitt anoreksi på en måte, at hun forteller om sykdommens utvikling, ikke hvordan hun selv har det på en måte. At det [fort kan] bli at sykdom og person blir det samme, og det er ofte tilfellet, det er jo ikke det, man er jo ikke sykdommen sin, men det er jo selvfølgelig en del av den personen da.

Dette sitatet skiller seg ut fra de to andre ved at hun her i større grad viser tegn til avansert litterær kompetanse ved at hun forstår teksten i tråd med litterære konvensjoner. Hun ser at dette tekstpartiet kan markere en overgang der hovedpersonen blir synonym med sykdommen, og at telefonsamtalene bygger opp under dette ved at de ikke handler om jenta, men om sykdommens utvikling. Selv om bruken av fagbegreper ikke ser ut til å være et fokus, viser hun likevel en helhetlig tolkning. Leonora kan karakteriseres som en høypresterende elev som vanligvis er svært muntlig i timene, og det er derfor forventet at hun også ville være aktiv i DLS. Det interessante ved dette er at hun, i stedet for å være den første til å rekke opp hånden i et stedlig klasserom og fungere som en premissleverandør for tolkningen, nå måtte vente til det ble hennes tur. DLS kan legge til rette for at de vanligvis raske og flinke elevene får betenkningstid og må la sin egen forståelse få modne mens de er tvungne til å lytte til sine medelever – noe som kan føre til at de blir motiverte til å bidra og resultere i at de utvikler og viser en mer avansert litterær kompetanse (Solbu & Hove, 2017, s. 109). I dette tilfellet var Leonora på den siste gruppen, og hele klassen hadde i så måte bidratt med egne fortolkninger som hun dermed kunne adoptere og utdype. For de elevene som sjeldent er de første til å ta ordet i klasserommet kan dette også ha en positiv effekt ved at de får anledning til å presentere sin forståelse og tolkning tidlig i dialogen – uten at det er lagt noen føringer for dem i forkant. Dette kan åpne opp for et innblikk i disse elevenes leseforståelse og hvordan de arbeider med en tekst på en annen måte enn i en klassisk klasseromssamtale der de kanskje ville ha havnet i bakgrunnen.

I den nye overordnede delen av læreplanen er det vektlagt at evnen til å stille spørsmål og være utforskende kan bidra til- og fremme dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Vi kan også lese i den nye læreplanen i norsk at elevene skal kunne «stille oppklarende og

utdypende spørsmål» etter 4. trinn, og «lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtalen» etter 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, ss. 6-7). Denne ferdigheten skal fortsette å utvikle seg til at elevene kan ta i bruk «retoriske ferdigheter i norskfaglige diskusjoner», og delta i utforskende samtaler der de bruker presist fagspråk (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, ss. 13-14). Læreplanen legger altså tydelige føringer for hvordan elevene gradvis skal utvikle den kompetansen som trengs for å kunne delta i en utforskende samtale. Evnen til å stille spørsmål er et viktig element i en dialog fordi det åpner opp for at flere av samtaledeltakerne kan presentere sitt syn på det som diskuteres, samtidig som det kan fungere som en katalysator for dypere tolkning av tekstpartier som oppleves som spesielt utfordrende.

Stort sett alle elevene stilte spørsmål av varierende art til hverandre underveis i samtalen. Noen av elevene forsøkte å aktivisere alle gruppemedlemmene ved å stille generelle spørsmål som: «Hva tenker du, Viggo?» eller «(...) er det noen som har noe mer å si?». Slike typer spørsmål er med på å sørge for at alle deltakerne blir inkluderte og får sjansen til å si noe, samtidig som det kan fungere som en døråpner for de av elevene som opplever muntlige situasjoner som utfordrende. Å stille spørsmål viser også evnen til å lytte og la medelever få ta plass i samtalen, samtidig som det kan bidra til å gjøre hverandre gode. Samtlige av gruppene refererte til problemstillingen for å få samtalen i gang eller hvis den hadde stoppet opp. Aina i gruppe to forsøkte å engasjere gruppen sin i å se på hvordan tematikken er relevant i dag, noe som ledet til denne samtalen:

Aina: Eh, tror dere at ... eller ... tenker dere at en kan linke sosiale medier til eh ... sånn her type ... det som skjer i dag?

Leo: ja, det ... det er jo veldig lett det *støy*. Sosiale medier, modeller, reklamer og sånn der ting er jo sånt som påvirker sånn her veldig mye. Og sosiale medier, altså den her boka kom jo litt før, eller kom ikke før, men handler jo om til ... finner sted litt før det ble problemet. Men ... ja ... det er jo fortsatt på en måte det som kan skje, har tatt opp alt dette.

Irene: ja.

Aina: men man fikk jo inntrykk før sosiale medier også. Og det ... ja, viser jo litt det.

Leo: ja. Sosiale medier gjør det lettere å prate om det her i dag. Som gjør denne enkle boka ganske mye mer mulig. Det var ikke like diskutert før. *utydelig*

Etter Leos siste innspill stoppet samtalen opp og gruppen fikk vist et spørsmål som kunne hjelpe dem i gang med tolkingen igjen. Selv om Aina forsøker å lede samtalen inn mot en diskusjon ser det ut til at Irene har resignert litt, mens Leo gjør et, om litt halvhjertet, forsøk på å knytte tematikken til sosiale medier. I det siste utspillet hans kan det se ut til at han har mistet litt tråden i hva de snakket om da det kan oppfattes som litt usammenhengende. I dette

eksemplet lykkes ikke elevene med å spille hverandre gode, og det kan ha en sammenheng med Ainas formulering av spørsmålet. Hun knytter sykdommen opp mot sosiale medier, noe som i og for seg er en interessant vinkling, men det kan se ut til at det blir for løsthengende til å spille videre på – selv om Leo er inne på noe når han nevner modeller og reklamer. Det at Irene har inntatt en passiv rolle fører også til at ansvaret for å holde samtalen i gang faller på Aina og Leo. Samtidig var dette andre gruppe som deltok i DLS og de hadde derfor bare hatt anledning til å observere én gruppe før det var deres tur, noe som kan være en mulig årsak til at samtalen stilnet. De hadde ikke mange tidligere utsagn å spille videre på, som vi har sett at de gruppene som kom inn senere hadde.

Petter i gruppe fire formulerte derimot spørsmål som spisset seg tydeligere inn mot tolkning, noe som bidro til å både utfordre de andre gruppemedlemmene og drive samtalen fremover:

Petter: Men hva vil det å fullføre prosjektet hennes egentlig si?

Petter: Men burde ikke hun, på det punktet hun var, burde ikke hun ha vært mye tynnere enn alle de modellene og sånt som du ser på sosiale medier?

Det var tidlig tydelig at Petter hadde sine egne hypoteser som han velvillig delte med de andre elevene på gruppen sin. Ved å stille spørsmål som det for andre kanskje fantes et åpenbart svar på, viser han at han ikke nødvendigvis slår seg til ro med at en eventuell konklusjon kan være så «enkel». Når han spør hva det vil si for hovedpersonen å få fullført prosjektet sitt åpner han også opp for at svaret ikke nødvendigvis er så entydig som en skulle tro, men at det kan være mangefasettert. Hvordan kan vi som lesere egentlig vite hva målet til hovedpersonen er, eller hvor langt hun er villig til å gå for å oppnå det hun anser som den ideelle kropp? Og finnes den i det hele tatt når du lider av spiseforstyrrelser? Petter viser gjennom spørsmålene han stiller en evne til å forholde seg kritisk til teksten, samtidig som han viser en selvstendighet i fortolkningen sin av romanen. Hvorvidt den videre tolkningen hans holder vann kan trolig diskuteres, og en kan stille spørsmål ved om spørsmålene hans er stilt for å utfordre lesemåten eller for å provosere. Likevel viser han her flere tegn på performativ kompetanse ved å presentere egne tolkninger, utfordre den normative lesemåten og gjennom viljen til å utsette konklusjonen.

Det ser ut til at de gruppene som hadde anledning til å sitte å observere flere av dialogene som fant sted, også var de gruppene som hadde mulighet til å bryne seg på de forslagene og tolkningsfragmentene som ble presenterte. De fikk dermed sjansen til å bygge ut sine egne fortolkninger mens de lyttet, samtidig som de hadde mulighet til å la tankene

modnes i påvente av deres tur på skjermen. DLS åpner således opp for et faglig tolkningsfellesskap der «ulike tolkninger ønskes velkomne» og hver enkelt elev «kan finne sin plass, spille en rolle, være med på å forme, og la seg formes av, andre lesninger» (Gourvennec, 2016, s. 14). Likevel kan vi se at det kan være utfordrende for de første gruppene, spesielt fordi de hadde lite eller ingenting å spille videre på og måtte støtte seg til gruppen sin for å komme fram til en felles forståelse og tolkning. Dette kan by på utfordringer dersom elevene sliter med å få i gang samtalen, eller hvis noen av elevene trekker seg helt ut av situasjonen og ikke deltar aktivt i meningsutvekslingen som finner sted. For å kunne komme fram til en dypere tolkning forutsetter det at elevene hjelper hverandre fram mot en forståelse, noe som innebærer at «[alle må] lytte, forholde seg til det andre sier, utfordre hverandre, begrunne sine påstander og hjelpe andre med å begrunne deres» (Børresen & Persson, 2018, s. 251). Det ser ut til at dette var noe som løsnet først *etter* at de første gruppene hadde gjennomført sin dialog. Samtidig kan vi også se at formuleringen av spørsmål spiller en rolle i hvordan samtalen utvikler seg, og at de spørsmålene som i større grad utfordret den normative lese måten var de som også ledet til et større engasjement blant elevene.

8.4 Språket som betydningsbærer

Vi kan lese i den nye overordnede delen av læreplanen at elevene gjennom skolegangen skal bli «trygge språkbrukere», og evne å sette ord på tankene sine, «skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Norskfaget skal bidra til at elevene «utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære», samtidig som vi kan lese under *Muntlige ferdigheter* at de skal «bruke retoriske ferdigheter og (...) uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, ss. 2,4). Når elevene begynner på skolen starter utviklingen av det akademiske språket, og flere av kompetansemålene i den nye læreplanen i norsk omhandler evnen til å bruke nettopp fagspråk. DLS er et tolkningsfellesskap der elevene sammen beveger seg mot den faglige kjernen ved bruk av et presist fagspråk, i tillegg til at de viser- og utvikler den analytiske kompetansen sin gjennom å tolke ulike tekster. I kompetansemålene etter 10. trinn står det at elevene skal kunne «reflektere over tekstenes (...) virkemidler», mens de etter VG1 skal både reflektere over og redegjøre for «språklige virkemidler i sakprosa tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, s. 9,12). Å kunne peke på sentrale virkemidler er en viktig del av en helhetlig tolkning, samtidig som fagspråket

hjelper elevene med å sette ord på virkemidlene på en faglig måte. Elevene skal både se og forstå ulike bruk av språket og selv anvende språket på ulike måter i norskfaget.

8.4.1 Språket som virkemiddel

Et interessant funn var at enkelte elever merket seg språket og effekten av det. Romanen kan betraktes som kompleks på grunn av det prosalyriske språket som gjør at en som leser blir utfordret, og en er nødt til å være villig til å bruke tid på språket for å få en helhetlig forståelse av det som formidles. Elevene ble blant annet bedt om å legge spesielt merke til det visuelle narrativet og hvilken effekt det har. Leonora, Frøya, Marianne, Viggo og Amanda kommenterte alle språket, men Viggo og Amanda ser ut til å være spesielt følelsescentrerte i lesingen. Mye av deres tolkningsbidrag inneholder frasen «jeg føler», noe som kan indikere at de knytter det de leser til følelsene sine, og hvordan språket eller det som formidles, påvirker det emosjonelle:

Viggo: Jeg føler veldig at det språket er veldig ekkelt, spesielt når det er det med de maurene, og så krøp de ut av sånn alt overalt i kroppene hennes. Jeg tror nok det kanskje kan ha vært med at hun er veldig tynn, og at hun følte seg sånn veldig sårbar, kanskje ... ehm ... men ... eh ... liksom det sier jo noe om kanskje også at hun har veldig sånne ... konflikta tanker inni seg, inni hodet sitt. At hun ... for hun går jo rundt og tenker liksom at det her er den beste tingen, at hun liksom er bra, men samtidig så har hun de ekle tankene, og de her ekle forstyrrelsene, og det er jo på en måte det man ikke ser på en måte som en tredjeperson, så ser man jo bare på de her veldig ekstreme tynne folka, og så skjønner man kanskje ikke helt hvor ille det kan være for de også. Og det gjør boka veldig bra.

Viggo bruker tid på å sette ord på hvordan språket fungerer og jobber rundt det ved bruk av hyppige pauser og nøling. Det er likevel interessant at han trekker inn et eksempel fra romanen som viser hvorfor han oppfattet språket som ekkelt og forsøker å tolke det. Eksemplet han viser til inneholder dyremetaforer og språklige bilder, men han bruker ikke fagbegreper for å komme dypere inn i tolkningen, eller for å understreke effekten av språket. Den analytiske tilnærmingen til romanen ser ut til å havne i bakgrunnen for den erfaringsbaserte tilnærmingen og hverdagspråket, noe som kan indikere en mangelfull litterær kompetanse. Viggo knytter det han leser opp mot egen reaksjon på teksten og retter oppmerksomheten innover i seg selv. Samtidig er det et viktig poeng «at elevene uttrykker seg mer upresist i uformelle dialoger og mer presist og gjennomtenkt i planlagte muntlige situasjoner» (Fjørtoft, 2014, s. 132). Selv om DLS er å betrakte som en faglig forankret samtale, er den likevel spontan, og det er viktig å ta høyde for at dette var første gangen Viggo fikk erfare en dialog organisert på denne måten. Amanda, på den andre siden, er mer presis og sikker i hvordan hun oppfatter språket. Hun viser konkret til hvordan språket gjør at leseren må arbeide mer med forståelsen av det som formidles, og at det må en analytisk

tilnærming til. Slik viser hun tegn til tekstlig literacy (Blau 2003) ved at hun evner å bevege seg fra overflatelesing til mer dyptgående tolkning. Til forskjell fra Viggo benytter hun seg også av et mer faglig utviklet akademisk språk:

Amanda: Ja, jeg føler spesielt at språket er veldig, på en måte, poetisk og det er mye språklige bilder. Jeg føler det gjør en forskjell i forhold til hvis det hadde vært en bok der det står rett frem jeg liker ikke kroppen min, eller at det står helt straight der i forhold til når det brukes forskjellige språklige bilder, og et litt sånt poetisk språk der man må trekke konklusjoner selv, og på en måte tenke mer, hva er det hun mener med det her?

Amanda trekker frem at romanen inneholder mange språklige bilder, i tillegg til at hun beskriver språket som poetisk, noe som viser tegn på at hun distanserer seg fra teksten når hun leser. Hun viser evnen til å forholde seg rasjonell i møte med teksten, noe som kan knyttes til deler av Torells (2001) beskrivelse av performativ kompetanse. Frøya og Leonora understreker begge kontrasten mellom språket, som oppfattes som pent, og det som skildres. De ser også, i likhet med Amanda, at språket har lyriske trekk, og forsøker å sette ord på ambivalensen i romanen som kommer til uttrykk gjennom språket, noe som ser ut til å være litt vanskelig å få frem:

Frøya: Jeg likte også kontrasten mellom ... ja, det fine, poetiske språket, men de groteske detaljene som kom ut av det, det er på en måte den sinnssyke kontrasten mellom det du faktisk får høre, og det som ... altså ordene som ytres så ... klangen i det (...).

Leonora: (...) men jeg synes det er litt sånn poesi måten ting er skrevet på, det er utrolig ekkelt og heslig. Og det er skrevet på nesten litt pent på en måte, altså ordene fungerer bra sammen og det ... altså ... det er liksom ... rikt med ordforråd og liksom alt fungerer så bra på en måte. Og det, det hun beskriver er jo kjempeekelt og det er heslig, og det stygt og det er trist, men ... det er skrevet veldig pent, så ... ja, jeg likte å lese det på en måte, men jeg synes det var ekkelt (...).

Selv om Viggo i større grad har en erfaringsbasert tilnærming til romanen er det likevel tydelig at også Frøya og spesielt Leonora ble påvirket av romanen. Dette viser seg i bruken av adjektiv som «heslig», «grotesk», «ekelt», «stygt», «trist» og «pent», som indikerer elevenes egne opplevelser av det som skildres. Mens Leonora ser ut til å ha latt seg prege av en lesing der følelser og assosiasjoner har fått stor betydning, kan det se ut til at Frøya har vært spesielt oppmerksom på «ordene i seg selv», noe som kan indikere at hun også har hatt «en dyp og vedvarende oppmerksomhet mot teksten» under lesingen (Hennig, 2017, s. 112). Samtidig kopler hun også effekten av det lyriske språket opp mot detaljene som skildres, i tillegg til at hun bruker færre ord enn Leonora for å få fram poenget sitt, samt et presist fagspråk. Hun viser dermed flere tegn på en mer avansert litterær kompetanse i det tolkningsarbeidet hun

gjør her. Marianne bruker få ord på å vise til språket som usminket og peker på at det bidrar til at leseren får et reelt innblikk i hvor alvorlig sykdommen faktisk er:

Marianne: (...) Det er jo veldig sånn spesiell måte hun gjør det på ... veldig sånn ... veldig usminka språk da ... og litt grotesk. Og det viser jo da hvor ille det faktisk er (...).

Det er et påfallende skille mellom de fire jentene og Viggo i hvordan de tolker effekten av språket i romanen. I motsetning til Viggo bruker ikke Frøya, Leonora, Amanda og Marianne konkrete eksempler fra boken, men snakker mer generelt om effekten til språket og spesielt hvordan det påvirket dem som lesere. Det er likevel spesielt Marianne som vinkler det tydeligere mot at det forsterker alvorlighetsgraden i tematikken.

Komposisjonen til romanen, sammen med språket, var noe gruppe fem la spesielt merke til og brukte tid på å snakke om. De koplet skrivemåten til at det ga leseren tilgang til hovedpersonens tanker, noe som åpnet opp for en annen forståelse for sykdommen enn utelukkende det visuelle. Samtidig sammenligner de oppbygningen med små glimt inn i ulike livshendelser i hovedpersonens liv, og skaper dermed egne *forestillinger* om det de leser (Skraftun & Michelsen, 2017, s. 198). Samtalen innledes med Alicia som kopler romanens tematikk til samfunnet og hvordan vi som mennesker er på søken etter anerkjennelse fra de rundt oss:

Alicia: (...) hun sier jo ofte hvordan hun vil tilpasse kroppen sin da på en måte for å blidgjøre andre for det er det hun tenker må til for at de skal like henne og sånn. Og det er jo veldig sånn vanskelig å gå bort i fra det da når vi er i et samfunn der veldig mye går ut på å bli likt av andre. Også bli likt av seg selv da så klart, det er jo en stor faktor.

Alicia plasserer romanen i en samfunnsmessig kontekst, noe som henger sammen med den overordnede problemstillingen som ba elevene om å si noe om hvorfor den er samfunnsaktuell. Kontekstualiseringen som Alicia gjør her kan til en viss grad koples til Blaus (2003) intertekstuelle literacy, fordi det er nødvendig at elevene bør ha en viss formening om hva sykdommen omhandler før de starter å lese. For at elevene skal få tilgang til det meningsbærende innholdet i det de leser, er de nødt til å ha noen relevante knagger å henge teksten på (Blau, 2003, s. 19). Dersom de ikke har noen kjennskap til hva det innebærer å lide av en spiseforstyrrelse, eller hva sykdommen handler om, vil det antakeligvis resultere i at romanen blir for u håndgripelig for dem. Det er nærliggende å tro at de fleste unge i dag kjenner til spiseforstyrrelser fordi det generelt sett er større åpenhet rundt psykiske lidelser enn det kanskje var tidligere. Det kan også tenkes at enkelte av elevene har venner eller bekjente med sykdommen, eller har erfart det på nært hold innad i familien. Likevel ønsket jeg å innlede til romanen ved å lese høyt fra en artikkel som omhandlet spiseforstyrrelser fra

ung.no slik at alle elevene fikk nødvendig informasjon om sykdommen før vi startet å arbeide med *Svart belte*.

Leonora viser en forståelse for kompleksiteten ved sykdommen og forsøker å trenge inn i det som framstilles i romanen. Hun har ved første øyekast dermed en mer analytisk og distansert tilnærming til teksten. Samtidig kan en også se at hun har en estetisk lesetilnærming der hun viser til sin forståelse av hvordan komposisjonen henger sammen med sykdommens utvikling:

Leonora: (...) det er bare en forelskelse, jeg føler også det ikke er bare det, og det henger også [sammen] med måten boka er skrevet på. Ehm, hver side er på en måte et sånt ... et øyeblikk i livet hennes. Og hvis det hadde bare vært forelskelsen da hadde hun kanskje ikke gjort som hun ble, men det er det i tillegg til liksom en annen liten ting, og en annen liten ting, og når boka er skrevet som den er skrevet så er det ... mye lettere egentlig for oss som lesere å forstå hvorfor hun blir som hun blir da. Og det er jo fordi at (...) for at hvert øyeblikk på en måte forklarer en liten sånn endring i henne enten fysisk eller spesielt psykisk da, og at til sammen så blir det til den sykdommen som tar helt over livet hennes da.

Leonora viser tekstlig literacy (Blau 2003) ved at hun kopler hvordan sidene i romanen er bygd opp og innholdet, til hvordan sykdommen gradvis utvikler seg psykisk og fysisk. Hun viser en dybde i fortolkningen selv om bruken av konkrete fagbegrep ikke er spesielt framtreddende. Ved å problematisere at årsaken til spiseforstyrrelsen utelukkende ligger i en forelskelse, griper hun tak i utsagn fra en tidligere gruppe og supplerer med sin egen forståelse av det. Det kan tenkes at hun, i tillegg til å antakelig ha lest romanen nøye og oppmerksomt, også har dratt nytte av å kunne observere de foregående gruppene ved at hun har hatt muligheten til å komme dypere inn i fiksjonen gjennom deres dialoger. Slik sett kan det ha bidratt til at hun har kunnet fylt ut eventuelle «tomme rom ved hjelp av fantasi og intellekt» (Hennig, 2017, s. 114) og dermed dannet sin egen forestillingsverden basert på det samlede inntrykket. Gruppesamtalene som Leonora har lyttet til vil dermed ha en resiprok funksjon fordi de blir gjenstand for hennes vurdering i forhold til egne synspunkter og tolkninger, i tillegg til at de kan sees på som kumulative ved at hun bygger videre på medelevers utsagn (Alexander, 2018).

Samtalen innad i gruppe fem kan også sies å ha en kumulativ funksjon ved at dialogen flyter uanstrengt, de bekrefter hverandres forståelser og utdyper de forestillingene som blir presentert. Dialogen vitner også om at alle gruppe medlemmene er støttende mot hverandre underveis i samtalen, og hjelper hverandre fremover i fortolkningen og forståelsen. Et eksempel finner vi i denne utvekslingen mellom Frøya og Leonora:

Frøya: Jeg tenker jo også at det er litt fint med boka at det er jo lett å se noen som er, at noen blir syk, sånn vi ser det, men akkurat det med hva de tenker er jo faktisk litt sånn essensielt i en sånn her sykdom, en psykisk lidelse. Og ganske viktig for å forstå hvordan man havner der, og hvordan man skal hjelpe noen egentlig også, er jo å vite hele tankegangen bak det, hva er egentlig problemet, problemet er jo egentlig ikke vekta. Det er jo synet på seg selv, og synet på alle rundt seg som har blitt forvrengt.

Leonora: (...) problemet er jo hodet, det er ikke kroppen direkte. Det er det som skjer i hodet ... og det er derfor også det at du sier Frøya, at det er vanskelig å bli frisk igjen, det er fordi det ligger i hodet. Det er ikke bare å spise å bli tjukkere for at det, det fungerer ikke sånn.

Frøya peker på at romanen gir leseren tilgang til det psykiske ved sykdommen og at det kan bidra til kunnskap, noe som Leonora sier seg enig i. Samtidig påpeker Leonora at veien til å bli frisk er både vanskelig og kronglete, og at det ikke bare er å begynne å spise igjen. Dette utsagnet er en tydelig referanse til Petter i gruppe fire og den diskusjonen som utspilte seg mellom grupped medlemmene.

Jentene i gruppe fem driver samtalen framover ved å spille på hverandres tolkninger, samtidig som de reflekterer rundt hvordan språket og komposisjonen er med på å gi leseren et annet innblikk i sykdommen bak det ytre. De viser mer enn kun grunnleggende dekodning av romanens bokstavelige mening ved at de fortolker teksten, og viser evne til å reflektere over det de leser. Den kompetansen de viser ligger derfor tett opp mot Torells analytiske- og erfaringsbaserte kompetanse, Blaus tekstlige literacy og deler av hans performative literacy. Samtidig er det også et viktig poeng at denne gruppen var sist ut og derfor hadde anledning til gradvis å bygge opp og ut sin forståelse av romanen ved å lytte til dialogene i de foregående gruppene. Jentene kan ha fått nye ideer, hørt tolkninger eller tanker de i utgangspunktet ikke hadde tenkt på selv, men som de oppfattet som relevante og interessante, og hatt tid til å la modnes. Dette står i kontrast til Viggo som i større grad slet med å sette ord på funksjonen til språket i romanen og benyttet seg av et hverdagslig språk, samtidig som han hadde problemer med å distansere seg selv fra teksten.

8.4.2 Bruk av fagspråk

Læreplanen spesifiserer gjennom kompetansemålene at elevene skal kunne bruke «presist fagspråk i utforskende samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2019, NOR01-06, s. 14). Det er også en forutsetning for å kunne analysere og tolke en tekst på en faglig og litterær måte, samtidig som det vitner om analytisk kompetanse. Selv om en bør kunne forvente at elevene brukte relevant fagspråk i samtalen om *Svart belte*, var det særdeles sprikende funn. De fleste viste til konkrete eksempler fra romanen, noe som en bør gjøre for å understøtte egen tolkning, men det var svært få som benyttet seg av fagbegrep som metaforer, språklige bilder,

personifikasjon, o.l. Dette er overraskende da romanen nærmest bugner av dyre- og kampmetaforer og språklige bilder, i tillegg til at språket kan sees på som et virkemiddel i seg selv. Sara og Aina var to av elevene som viste til eksempler fra romanen:

Sara: Nei, en ting jeg la merke til, som jeg snakket med Maiken om, det var det sitatet om at mora så på henne som liksom lik en narkoman, måten hun liksom gjemmer seg, og på en måte vrir på virkelighetsforståelsen, og at hun på en måte er klar over sitt eget problem, men på en måte, hun viser folk at det går fint liksom, men så gjør det egentlig ikke det. Måten hun liksom kan gjemme seg på den måten at hun på en måte tar med seg spyposer hjem fra skolen og sånne ting. At hun er blitt veldig god på å skjule virkeligheten på en måte.

Aina: (...) hun var på en måte fornøyd med at hun var kommet så langt, men at hun visste at oi, jeg enda kunne gå lengre. (...) hun sier jo hele tiden at ingen er sterkere henne fordi at ingen kan ... liksom springe like lenge på tom mage som hun kan, og ingen hadde orket å putte seg gjennom alt det her. Så hun går jo rundt ... på en måte ... med en dårlig følelse av at hun ... har aldri vært ... liksom så her sterk, for hun er såpass sta for å nå dette målet sitt. Men så vet hun også (...) at det hun gjør er alvorlig galt.

Sara viser at hun har festet seg ved dette spesifikke avsnittet i romanen og videre hvordan hun tolker at moren til hovedpersonen sammenligner henne med en narkoman. Hun bruker eksemplet for å understøtte sin tolkning av hovedpersonens kontinuerlige forsøk på å skjule sykdommen sin for omverdenen. Vi kan også se at Aina viser til eksempler fra romanen, men mangler en tydelig tolkning av det hun viser til. Det framstår i større grad som et handlingsreferat som hun presenterer med egne ord, men mangler det analytiske perspektivet.

Det var også enkelte elever som hadde merket seg bruken av dyr i romanen, slik som Leo:

Leo: hun har blanda følelser der. Hun er litt sånn ambivalent til at det hun gjør er både galt og riktig siden ... ja, hun skjønner jo at hun må skjule, som dere sier, også at ... hvis man sammenligner seg selv med en slange og et insekt, tror jeg også, og det er jo liksom ikke positive konnotasjoner til det. Tror hun liksom vet at det hun gjør er veldig galt, så hun liksom sloss litt med seg selv, og ikke bare med, sånn der, sitt eget selvilde. Inni hodet sitt.

Leo ser at hovedpersonen sammenligner seg selv med et reptil og insekter, og peker videre på hvilke konnotasjoner ordvalgene gir til leseren – noe som viser at han benytter seg av et akademisk språk i møte med teksten, og ikke hverdagspråket. Han beveger seg mot en faglig kjerne ved at han forsøker å forstå, i tillegg til at han ser den kampen hovedpersonen har med seg selv og sitt eget speilbilde, samtidig som hun synes at både hun selv og det hun gjør er ekkelt.

Sara var én av elevene i den første gruppen, men som var relativt raskt ute med å kople språket i romanen til effekten av det:

Sara: (...) Den vil jo liksom gi et inntrykk, for at hun bruker veldig sånne direkte sånne symboler og bilder. Den skal jo være litt sånn vanskelig å lese for at den skal gi, for at du skal sitte igjen med noe etter boka. (...)

Hun bruker fagbegrep ved å peke på både symbol- og bildebruk, samtidig som hun viser en forståelse for at måten forfatteren har brukt disse på er med på å forsterke alvorligheten ved tematikken. Det tidvis brutale språket er med på å gjøre leseropplevelsen vanskelig, noe som sannsynligvis også er et gjennomtenkt grep fra forfatterens side.

Det kan se ut til at det kan oppleves som vanskelig å benytte seg av et presist og relevant fagspråk i utforskende samtaler, som DLS kan karakteriseres som. Elevene nølte en del og noen var tidvis usikre på hvordan de skulle presentere tolkningene sine for hverandre, mens andre utviklet resonnementene sine mens de snakket. Likevel var bruken av fagspråk i stor grad fraværende, med noen få unntak, i tillegg til at det ikke var helt presist. Elevene var inne på ulike metaforer, språklige bilder, sammenligner o.l., men brukte lite fagbegrep. Samtidig kan en se at alle bidro i samtale ved å presentere sin forståelse av romanen og ved å spille på hverandres utsagn, mens noen stilte konkrete spørsmål og virkelig jobbet med å trenge dypere inn i teksten. Det kan tenkes at et krav om presist fagspråk kan bidra til å hemme en utforskende samtale som DLS når den er ny for elevene, og skape barrierer for tolkningsarbeidet. Dersom elevene har som mål å være på virkemiddel-, budskaps- eller temajakt når de leser og samtaler om et verk, kan det resultere i overflatiske tolkninger der vi ikke får et reelt innsyn i hvordan elevene griper an teksten, eller vi kan ende opp med å sette begrensninger for den utforskende lesingen og samtalen.

9 Kan en utvikle litterær kompetanse i et virtuelt klasserom?

Dialogisk undervisning i virtuelle klasserom oppfattes av både lærere og elever som utfordrende. De mange svarte skjermene resulterer i oppgitte og frustrerte lærere, samtidig som en kan se en sammenheng mellom svarte skjermer og læringsutbytte (Fosdahl & Holterman, 2021; Moe, 2020). Elever etterlyser blant annet et større fokus på individuelle samtaler mellom lærer og elev, i tillegg til å peke på det psykososiale aspektet ved digital undervisning der det digitale fellesskapet virker begrensende på elevene i stedet for å bidra til læring. Omstillingsprosessen fra stedlig til digital undervisning førte også med seg en betydelig økning i arbeidsmengden – både for elever og lærere. Mange elever uttrykker frustrasjon og manglende motivasjon i fagene, og mener at digital undervisning ikke gir dem den kompetansen de må ha for å kunne ta eksamen. DLS kan være en måte å opprettholde det faglige fellesskapet elevene opplever å ha ved stedlig undervisning, ved at metoden legger opp til en dialogisk arena for elevene der de må forholde seg til- og spille på hverandre for å komme fram til en felles forståelse.

Gjennom dette prosjektet har jeg undersøkt *hvordan en kan arbeide med litteratur i et virtuelt klasserom for å utvikle elevenes litterære kompetanse*. Idéen min om å digitalisere en sokratisk samtale viste seg å være både interessant og utfordrende. Et av de tydeligste funnene var at de siste gruppene, og spesielt gruppe fem, viste en langt mer avansert litterær kompetanse enn de første gruppene. Dette kan ha en sammenheng med at de har hatt tid til å lytte til de foregående samtalene, og dermed fått anledning til å utdype egne tolkninger. Det kunne vært interessant å se på hva som ville ha skjedd dersom første gruppe i samtalen fikk en ny runde på skjermen etter at alle gruppene hadde gjennomført en runde. Det kan tenkes at de hadde klart å drive tolkningen enda lengre basert på utsagnene til gruppene som kom etter dem, og dermed fått vist mer av den analytiske kompetansen sin. Samtidig var elevene informerte om at de hadde spørsmål tilgjengelig dersom de opplevde at samtalen døde ut, men det var ingen som ba om disse. Når samtalen i gruppe to stagnerte var det jeg som spurte elevene om de ville ha et spørsmål, og det kan tenkes at elevene glemte at de hadde hjelpespørsmål tilgjengelig, eller ikke våget å spørre etter dem. Ved at jeg måtte bryte inn i stillheten ble de også oppmerksomme på at jeg var der, noe som også kan virke forstyrrende på det dialogiske samspillet mellom gruppemedlemmene. I et stedlig klasserom ville disse kortene ha blitt plassert i midten av den innerste sirkelen slik at elevene selv kunne ha styrt når de ville trekke et kort, men i AC var det kun jeg som hadde mulighet til å dra spørsmålene

inn og ut på skjermen. I denne sammenhengen burde hjelpespørsmålene derfor ha vært fullstendig lærerstyrt og benyttet etter gruppenes behov underveis i dialogen. Spørsmålene var også formulert på en måte som inviterte til både tolkning og refleksjon, og kunne muligens ha hjulpet elevene videre i dialogen.

En kunne også se at de elevstilte spørsmålene som utfordret den normative lesemåten var de spørsmålene som bidro til at elevene ble engasjerte, og som drev samtalen videre. Ved å være villig til å utsette konklusjonen og lese teksten med et kritisk blikk, utvikler elevene også den litterære kompetansen sin. Vi kan se at det var én elev som ikke slo seg til ro med at konklusjonen kunne være så enkel, og som dermed viste tegn på performativ literacy (Blau, 2003). Selv om hensikten bak de spørsmålene som ble stilt kan diskuteres, førte de likevel til at elevene argumenterte for sitt syn og holdt liv i dialogen. Det kan likevel være hensiktsmessig å diskutere sammen med elevene på forhånd hvordan en kan stille faglige spissede spørsmål i en litterær samtale, med mål om å komme lengre i tolkningsarbeidet. De elevene som evnet å trenge dypere inn i romanen var også noen av de som ville redegjøre for romanens budskap, noe som ikke var uforventet da analyseoppskrifter og skriverammer er svært vanlige verktøy i norskfaget. Likevel kan disse skape barrierer i tolkningsarbeidet og føre til forenklete tolkninger, og det er ikke utenkelig at de elevene som var på budskapsjakt kunne ha tolket romanen annerledes og mer selvstendig dersom de ikke var opptatte av å lete etter et budskap. Dersom elevene følger oppskrifter slavisk og ikke lærer å løsrive seg fra dem kan det virke hemmende på utviklingen av den litterære kompetansen.

Den overordnede problemstillingen, «På hvilken måte er *Svart belte* en samfunnsaktuell bok?», kan også ha hatt en begrensende funksjon på elevene. Formuleringen er relativt åpen og fordrer først og fremst en kontekstualisering av romanen, snarere enn selvstendig tolkningsarbeid. Elevene brukte forberedelsestiden til å diskutere problemstillingen før de skulle delta i DLS, og funnene viser at de første gruppene hadde en del startproblemer, i tillegg til at samtalen gjerne stoppet opp. Dette indikerer at problemstillingen ikke hadde den funksjonen som jeg håpet på, selv om flere av elevene stilte spørsmål som var i tråd med den. Det kan tenkes at elevene hadde fått et bedre utgangspunkt til å trenge dypere inn i teksten raskere, dersom de hadde fått en snevrere problemstilling som spisset seg tydeligere inn på innholdet i romanen. For at elevene skal få mulighet til å utvikle de lese- og tolkningsferdighetene som kjennetegner en kompetent leser, må de få muligheten til å utforske, tolke, diskutere, argumentere, revidere og forkaste tolkningene som blir utvekslet i DLS – noe som er i tråd med Blaus (2003) definisjon av litterær kompetanse. Én mulig problemstilling som kunne ha invitert til umiddelbar tolkning kan eksempelvis være:

«Hvilken effekt har språket i romanen?». Enkelte av elevene viste at de hadde lagt spesielt merke til nettopp språket i romanen, og det er ikke utenkelig at også flere av de andre gruppene kunne fått et annet utgangspunkt med en mer analytisk spisset problemstilling, og dermed fått vist mer av den litterære kompetansen sin.

Det var også variasjon i utholdenhet i lesingen, noe som kan ha mange årsaker. Som Blau (2003) påpeker, behøver det ikke å bety at elevene har manglende forståelse, men at det er innsatsen det munner ut i. Dette kan også henge sammen med at settingen for samtalen opplevdes som unaturlig og ukjent for enkelte av elevene, noe som igjen kan ha skapt sperrer for tolkningsarbeidet. Selv om elevene har jobbet med skriftlige analyser der de har hatt anledning til å studere en tekst og lete etter spesifikke trekk ved den, i tillegg til å bearbeide det skriftlige arbeidet sitt, var de nå plassert i en setting der de måtte gjøre dette arbeidet spontant og muntlig. For mange kan det ha opplevdes som utfordrende å overføre den analytiske kunnskapen sin fra skriftlig til muntlig, og måtte argumentere for sin tolkning eller forståelse på sparket. Dette kan også henge sammen med at elevene brukte mindre presist fagspråk enn en kanskje kunne ha forventet av en VG3 klasse. Mangelen på utpreget fagspråk behøver ikke å bety at de ikke kjenner til de litterære konvensjonene, men være et resultat av settingen og at undervisningsøktene som ledet opp til DLS ble gjennomført digitalt. Terskelen for å rekke opp hånden i et virtuelt klasserom kan være høyere enn i et analogt klasserom, og det kan derfor tenkes at enkelte av elevene brant inne med spørsmål. Likevel er det spørsmål om det er fagspråket som skal vektlegges i DLS i første omgang. Elevene bør få tid til å bli kjent med metoden og hvordan de kan samtale om en tekst på en utforskende måte – noe som de bør få gjøre uten å måtte holde seg innenfor en altfor stram, faglig ramme i starten. Etter hvert som elevene har blitt kjent med samtaleformen kan læreren begynne arbeidet med å stramme inn på rammene. Dette kan hun gjøre ved å sette tydeligere krav til elevene om presisjon i formuleringen, som fører til at de beveger seg inn mot fagets kjerne (Hennig, 2017).

DLS kan karakteriseres som et flerstemmig læringsfellesskap, som vi kjenner igjen fra Dysthe (2013), og er helt i tråd med Alexanders (2018) kjennetegn på dialogisk undervisning. En digital litterær samtale i seg selv er en kollektiv aktivitet som skaper et rom for felles læring, i tillegg til at den er resiprok fordi rammene for samtalen innebærer at elevene presenterer sin forståelse og tolkning i et fellesskap der de også skal lytte til hverandre. Samtidig er den en trygg arena for elevene å dele egne ideer med hverandre, der de sammen skal spille hverandre gode og opptre støttende ovenfor hverandre. Alle samtalene både innad og på tvers av gruppene kan også sies å ha en kumulativ funksjon som gir alle elevene anledning til å bygge videre på de tolkningene og forestillingene som blir presenterte, i tillegg

til at den er forankret i fagspesifikke læringsmål nedfelt i læreplanen. Gjennom en digital gjennomføring har ikke elevene mulighet til å se til læreren for bekreftelse, og er dermed nødt til å stole på seg selv og forholde seg til gruppe medlemmene sine. Samtalen blir derfor reelt sett dialogisk fordi de er nødt til å spille på hverandre for å komme fram til en felles forståelse og plausibel tolkning. Et langsiktig mål med DLS kan være å jobbe mot at problemstilling som samtalestarter blir overflødig ved at elevene øver på å finne faglige innfallsvinkler til samtalen på egenhånd.

Dette er et relativt beskjedent prosjekt som tar utgangspunkt i én klasse, noe som også resulterer i sparsom empiri. Dersom en hadde hatt tid og anledning til å gjennomføre samme type digital litteraturundervisning i flere klasser og på tvers av skoler, kunne en ha sammenlignet funnene og gjort en komparativ analyse – noe som ville vært interessant. Det empiriske materialet baserer seg på lyd- og videoopptaket av en 90 minutters økt, noe som skiller seg ut fra den tradisjonelle praksisen ved at videoobservasjoner som studeres gjerne er adskillig lengre (Bjørndal, 2017, s. 85). Bjørndal (2017) påpeker at en ulempe ved korte opptak «er blant annet at man har mer begrensede muligheter til å studere mønstrene i sosial interaksjon over tid» (s. 90). Det kan tenkes at funnene kunne ha artet seg annerledes dersom en hadde gjennomført flere digitale litterære samtaler i løpet av en lengre periode, for deretter å se på om den litterære kompetansen gradvis utvikler seg gjennom DLS som metode. På den måten hadde en hatt et utgangspunkt å jobbe ut ifra og sammenligne resultater med. I dette tilfellet var det verken tid eller mulighet til å gjennomføre en studie av en slik størrelse, men dette prosjektet kan fungere som et springbrett for videre, mer omfattende, studier.

Under gjennomføringen av den digitale litterære samtalen oppsto det noen tekniske problemer som kan ha påvirket det endelige transkripsjonsmaterialet. På grunn av varierende kvalitet på mikrofonene til elevene, samt internettstabilitet, ble noen av utsagnene til elevene utydelig, i tillegg til at enkelte opplevde å bli kastet ut av programmet. Det kan derfor være en mulighet for at potensielt viktige poeng kan være utelatt. Jeg opplevde også at datamaskinen min plutselig låste seg og skjermen ble svart midt i den digitale litterære samtalen, noe som resulterte i at jeg måtte restarte maskinen og logge meg inn på nytt i AC. Dette førte til at jeg gikk glipp av samtalen som utspilte seg i sanntid, men fikk sett den gjennom videoopptaket i etterkant. Det påvirket imidlertid ikke elevene siden jeg uansett hadde avskrudd mikrofon og kamera, i tillegg til at faglærer tok ordet når samtalen i gruppen gikk mot slutten.

Det er heller ikke utenkelig at hele situasjonen med digital undervisning og hjemmeskole kan ha påvirket elevene i den retningen at noen opplevde å føle seg ukonsentrerte eller mistet motivasjonen. Dette kan ha resultert i at enkelte kanskje ga lett opp

underveis i stedet for å stå i samtalen og diskutere seg videre fra vanskelige partier. Samtidig er det generelt mange elever som opplever det som ubehagelig å sitte foran kamera, noe som enkelte elever i klassen uttrykte ved at de synes det var skummelt å skulle ha en samtale foran hele klassen på skjermen, men at det gikk seg til etter hvert. Dette kan ha vært en påvirkningsfaktor i forløpet av enkelte av gruppesamtalene, og en mulig årsak til at enkelte opplevde startproblemer eller at samtalen stilnet relativt tidlig. Samtidig er det verdt å presisere at denne klassen hadde vært et år på utveksling og var dermed godt kjent med AC og funksjonene til programmet, selv om de riktignok ikke hadde erfaring med en digital litterær samtale av denne typen.

Til tross for begrensninger og utfordringer, viser undersøkelsen at det er mulig å jobbe med å utvikle elevenes litterære kompetanse i et virtuelt klasserom. DLS som metode er en måte å variere litteraturundervisningen på gjennom en utforskende samtale der elevene leser og diskuterer ulike tekster uten å måtte være styrt av analyseoppskrifter- eller maler, men heller være problemløsningsorienterte og selvstendige i tolkningsarbeidet. Vi ønsker å utdanne autonome elever som tør å ytre egne meninger og tanker i møte med tekster av ulik kompleksitet. Dette innebærer at de må få oppøve evnen til utholdenhet i lesing der de bygger forestillingsverdener, før de også kopler på det analytiske perspektivet. Elevene skal analysere en tekst som de først og fremst *opplever*, «og uten en estetisk framkalling, en litterær forestillingsverden, vil ikke verket eksistere» (Hennig, 2017, s. 114). Ved å gi elevene muligheten til å lese hele verk får de øve på å veksle mellom detalj- og helhetsforståelse, og dermed også oppøve evnen til å tolke et verk hermeneutisk. DLS kan bidra til at elevene får en opplevelse av et faglig fellesskap også i en digital skolehverdag, samtidig som den ivaretar læringsutbyttet til elevene gjennom klare læringsmål. Metoden kan også fungere som en døråpner for læreren slik at hun får et innsyn i tankegangen og tilnæringsmåten elevene har til litteratur, men nøkkelen ligger hos læreren og hvordan hun planlegger og gjennomfører en digital litterær samtale. Det overordnede målet bør likevel være hvordan en kan ivareta læringsutbyttet til elevene, samtidig som en sørger for variert undervisning – også i et virtuelt klasserom.

Referanseliste

- Aftenposten. (2021, Januar 15). Jeg føler meg ikke som ordentlig "ungdom". *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/39q2r0/jeg-foeler-meg-ikke-som-ordentlig-ungdom>
- Alexander, R. (2018, Juni 17). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*(5), ss. 561-598. doi:10.1080/02671522.2018.1481140
- Bakken, A., Pedersen, W., von Soest, T., & Sletten, M. A. (2020). *Oslo-ungdom i koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien*. NOVA Rapport 12/20. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas, & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (ss. 27-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013, Januar 30). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE*. doi:10.1371/journal.pone.0055341
- Befring, Å. M. (2021, Januar 24). Flere unge sliter med spiseforstyrrelse under koronaen. Hentet fra https://www.nrk.no/norge/unge-med-spiseforstyrrelser-under-pandemien_-_ikke-okonomi-som-blir-det-storste-problemet-fremover.-1.15279412
- Bjørndal, C. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørndal, C. R. (2013). Videoobservasjon som forsknings- og utviklingsredskap i skolen. I M. Brekke, & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (ss. 157-170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blau, S. (2003, Mars). Performative Literacy: The Habits of Mind of Highly Literate Readers. *Voices from the middle, Vol 10*(3), ss. 18-22.
- Brandvol, I. (2021, Januar 7). Advarer mot kamera-krav for elever og studenter. *VG*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/dlvpEJ/advarer-mot-kamera-krav-for-elever-og-studenter>
- Buch, B., Bremholm, J., & Fougst, S. S. (2017). *Læremidler i danskfaget*. Hentet fra <https://www.blivklog.dk/laeremidler-i-danskfaget/>
- Børresen, B., & Persson, V. (2018). Filosofisk samtale i undervisningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 102*(3), ss. 247-258. doi:10.18261/issn.1504-2987-2018-03-04
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. Flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (ss. 81-113). Bergen: Fagbokforlaget .
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk* . Bergen : Fagbokforlaget.

- Fodstad, L. A., & Gagnat, L. H. (2019, Desember 17). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Norsklæreren*, ss. 1-20. Hentet fra <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/forestillinger-om-litterer-kompetanse-blant-norsklrere-i-videregende-skole>
- Fosdahl, N. P., & Holterman, S. (2021, Januar 3). Digital undervisning: kan kreve at elevene slår på kameraet. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/korona-rodt-niva-videregaende-skole/digital-undervisning--kan-kreve-at-elevene-slar-pa-kameraet/264044>
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020, Mai 13). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), ss. 85-99. doi:10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019, Oktober 1). The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*(19), ss. 1-32. doi:10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13
- Gourvennec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*(2), ss. 1-18. doi:10.17585/njlr.v2.271
- Græsvold, Å. (2017, Juni 24). – Hvis jeg ble tynn nok, ville jeg bli en mer spennende jente. Hentet fra <https://www.klikk.no/kvinneguiden/helse/spiseforstyrrelser-3525606>
- Gudmundsdottir, G. B., & Hathaway, D. M. (2020). "We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education* (2), ss. 239-250. Hentet fra <https://www.learntechlib.org/p/216242/>
- Hansen, K. B. (2021, Januar 28). Jeg har en bønn til politikerne: Nå må dere prioritere helsen vår! *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/8697a1/jeg-har-en-boenn-til-politikerne-naa-maa-dere-prioritere-helsen-vaar>
- Heie, M. (2020, April 23). Digital kompetanse i skolen handler om mer enn tekniske ferdigheter. Hentet fra <https://forskning.no/partner-skole-og-utdanning-teknologi/digital-kompetanse-i-skolen-handler-om-mer-enn-tekniske-ferdigheter/1669849>
- Henden, H. (2021, Januar 27). Lærere i korona-skolen: Holder på å kollapse. *Tidenes krav*. Hentet fra <https://www.tk.no/larere-i-korona-skolen-holder-pa-a-kollapse/o/5-51-939977>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hoel, T. L. (1999). Bygging av munnleg klasseromskultur i norskfaget . I F. Hertzberg, & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (ss. 37-53). Tano Aschehoug.
- Håheim, M. C. (2015). *Svart belte*. Oslo: Forlaget Oktober as.
- iTromsø. (2020, Desember 11). Et lite hjertesukk fra noen fortvilte lærere i Tromsøskolen. *iTromsø*. Hentet fra <https://www.itromso.no/meninger/2020/12/11/Et-lite-hjertesukk-fra-noen-fortvilte-l%C3%A6rere-i-Troms%C3%B8skolen-23151948.ece>

- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse (Doktorgradsavhandling)*. Trondheim : Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet. Hentet fra <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/145842>
- Kjelen, H. (2014). Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar. *Norsklæreren*(2), 56-66.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse - portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), ss. 1-19. doi:10.5617/adno.1390
- Krumsvik, R. J. (2019). Forskingsetikk i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (ss. 205-220). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning . I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (ss. 191-204). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J., & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? . I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (ss. 13-41). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* . Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2. utg.). (A. Sörmark, Overs.) Göteborg: Daidalos.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simultation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science*(3), ss. 173-192. doi:10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x
- Metzger, M. (1998, November). Teaching Reading: Beyond the Plot. *Phi Delta Kappan*(3), ss. 240-256. Hentet fra <https://go-gale-com.mime.uit.no/ps/i.do?p=AONE&u=unitroms&id=GALE|A53927503&v=2.1&it=r>
- Moe, E. (2020, Desember 18). Kamera på eller kamera av? Hentet fra <https://www.inn.no/om-hoegskolen/nyheter/kamera-paa-eller-kamera-av>
- Myrseth, S. L. (2021, Januar 29). Hvor høyt må vi elever rope? *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/vA3deB/hvor-hoeyt-maa-vi-elever-rope>
- Nordgren, M. (2016, Januar 6). Mangfold, dialog og læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 100, ss. 49-60. doi:10.18261/issn.1504-2987-2016-01-06
- Nordli, G. (2021, Januar 7). Eksamen opphøyd i korona. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/Ln6Lg1/eksamen-opphoeyd-i-korona>
- Oatley, K. (2002). Emotions and the Story Worlds of Fiction . I M. C. Green, J. J. Strange, & T. C. Brock (Red.), *Narrative impact: social and cognitive foundations* (ss. 39-69). New Jersey : Lawrence Erlbaum .

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-2020-06-19-91). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-4>
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 163-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F. (2004, September 23). Den kommuniserende kroppen - spiseforstyrrelser og kultur. *Tidsskriftet Den Norske Legeforening*(18), ss. 2365-2368. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2004/09/tema-spiseforstyrrelser/den-kommuniserende-kroppen-spiseforstyrrelser-og-kultur>
- Smeplass, E., & Haugseth, J. F. (2020, Oktober 12). Covid-19 og lærernes betydning. Hentet fra <https://khrono.no/covid-19-og-laerernes-betydning/522860>
- Solbu, K. R., & Hove, J. O. (2017). *Litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæther, V., & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget - ei verktøykasse for klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomson, S. (2020, Oktober 14). LIGHTS. CAMERA? ACTION. [Blogginlegg]. Hentet fra <https://blog.digis.im/musings/lights-camera-action/>
- Thoresen, B. (2016, Februar 11). Oppslukt av å bli ny. *Psykisk helse*. Hentet fra <https://psykiskhelse.no/bladet/2015/oppslukt-av-%C3%A5-bli-ny>
- Torell, Ö. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*(4), ss. 369-379. doi:10.1080/00313830120096770
- Torgersen, L. (2016, Januar 25). Fakta om spiseforstyrrelser – anoreksi, bulimi og overspisingslidelse . Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskelidelser/spiseforstyrrelser2/>
- Trøyflat, M. G. (2015, Desember 14). Ikkje for sarte sjeler. Hentet fra https://framtida.no/2015/12/14/ikkje-for-sarte-sjeler?fbclid=IwAR028GMK-H7bVU9ya4bFmUBIOa31_ZTqPt6XXNOX893sDRpVmbB6QLJ9nTE#.Vm_z80orK70
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vedul-Kjelsås, E., & Gøtestam, G. K. (2004, September 23). Spiseforstyrrelser i et historisk perspektiv. *Tidsskriftet Den Norske Legeforening*, ss. 2369-2371. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2004/09/tema-spiseforstyrrelser/spiseforstyrrelser-i-et-historisk-perspektiv>
- Vinne, I. B. (2019). *Forslag til ei løysing. En analyse av Marianne Clementine Håheims Svart belte i et didaktisk perspektiv (Masteroppgave)*. UiT - Norges Arktiske Universitet.

Vedlegg

1. Modellering av «Kven sin kropp er dette?»

I moren tar del i hennes kropp
* Kroppen er ikke bare hennes

nauremøkk: rose en knuse på bakken i stedet for kropp.

Kven sin kropp er dette?

Hendene på brysta. Mine hender på mine bryst.
Eg fryser på hendene. Brysta er varme og mjuke. → kontrast
Fremst, som narresmøkkar, er brystvortene.
Dette er min kropp, og det er eg som bestemmer over den. → man bestemmer hun over den?
Vi er samde, mor mi og eg. } gravid?
-Du er for ung, seier ho.
Ja, eg er for ung.
-Du har framtida føre deg. Du skal få deg ei skikkeleg utdanning og spennande arbeid og ha det kjekt her i livet.
Ja, framtida er mi.
Eg står opp, står i dusjen lenge. Det varme vatnet glir nedetter ansiktet, også under augene. Eg skurr opp temperaturen på vatnet, står der til eg blir ør av varmen og ikkje orkar meir. Går ut av dusjen. Huda er raud. Ventilasjonssystemet er for svakt. Det fungerer ikkje. Eg set opp baderomsdøra for å få ut damp. Sveitten renn og renn. → durjet, man liker det best
Eg sit framfor spegelen, og når dogga forsvinn frå spegelflata, ser eg meg sjølv i den. Augene er usminka. → onnassen / spålleide / augene er sjelens speil. / ser sin individualitet
Mor mi seier at eg er det viktigaste i livet hennar. Dette seier ho om ettermiddagen etter at vi begge har kome frå skule og arbeid. Ho står og kuttar opp grønnsaker til middagen. Kniven er skarp, og ho blør frå eine fingeren.
-Hald fram der eg slepte, seier ho før ho går på badet for å plastre seg.
Eg gjer som ho seier. Eg plar gjere det. → knuse på øyene, forer hun press til å gjennomføre dette?
Vi er ein roleg familie. Mor mi snakkar, eg høyrer på og far min er stille. Om våren går han ut i skogen for å sjå på tiurleiken. Mor mi likar arbeidet sitt. Ho klagar over ryggen sin og vennene sine og arbeidskameratane, men ho seier ho er nøgd med livet sitt og dei vala ho har tatt. Eitt av dei vala var å få meg, og ho seier det er det beste ho har valt. → har er det min. knuse (indre?) → ten hun stole på meg? j.f. venter.
Eg tek meg litt marsipan frå kjøkenskapet, enda det er rett før middag og eg har blitt lært kva som er rett og gale her i verda. Om litt kjem far. Marsipan er det beste eg veit.
↳ n. ta kontrollen, knud på replar
autentisk? Respekt? Makt? bestemmer.
Neste morgon køyrer ho meg til sjukehuset. Bilen er stor og stødig og dyr. Med fast hand køyrer ho.
-Alt har sin pris, seier ho. -Den var spinndyr, men så er ein jo sikrere om noko skulle skje. Eg er alltid forsiktig, men ein veit aldri. Ein er då ikkje aleine her i verda heller. } kontrast i sin framkomst-middel
Ho fortel om den første bilen dei hadde, ho og far min, ein billig blekkboks.
-Du skal ikkje vere redd, seier ho. -Eg var gjennom det same for nokre år sidan, og også før du vart fødd, for så vidt.
Ho aukar farten, enda vegen er smal og svingete.
-Det gjer ikkje vondt, seier ho, -ikkje i det heile. Du merkar det mest ikkje. Og når du er ferdig, så ringer du meg, så kjem eg og hentar deg.
Ho klappar meg på handa med den andre på rattet.
-Men om du ikkje er ferdig på arbeid, då?
Ho ler. -Kjære deg, seier ho. -Kva har ein mødrer til! Ja, seier ho, -midt i arbeidstida kjem eg og hentar deg viss det er nødvendig. Så lagar eg oss ein kopp te, i dei gule koppene, og så kosar vi oss. } som en russisk "kusaning"? blattes over?
Ikkje sant?
Eg nikkar.
Bilen stoppar ved inngangen til sjukehuset.
Idet eg opnar døra for å gå ut, knip ho meg lett i kinnet, ho smiler. -Oss kvinner imellom, ikkje sant? Seier ho.
Så manøvrerer ho seg ut av luka ho har parkert i, og eg går mot hovudinggangen.
↳ er mer idattar use? samme kopper.
↳ hommelignet!

Fra Rønnaug Kleiva, Caps og andre noveller, 1994

2. Modellering av Svart belte

Svart belte av Marianne [Gjennoptog](#) Hilleim

S. 12-14

Eg **forstikk** meg djøpt og inderleg i den nye **historia** om meg sjølv, kor eg **har et meg** som er mitt, kor eg kan **bestemme** kva ting smakar og korleis dei kjemst i magen. Kroppen, og dermed helle eg, kan formast og formast igjen etter **min vilje**. Aldri får har eg vore så spent.

Med strande hender begynner eg å **skille meg sjølv**. Først pillar eg vekk **neglebede**, tryg opp lunda rundt søglen, dreg av lange tapetstrimler. Eg dreg i **lunda på** **leppen** til det berre er glinsande rundt ut. Fotolane mi splittast med saks, lundstykk som lommar, er så store at eg sorterer ei som **hullig**.

fåll. Eg opnar kroppen langsamt, tek tak der eg er **rynnast** og **flertar opp**. Mellom kragebeina er det ei myk grop og **hatar**, og **rynnast** og pressar fingrane innover. **Kroppen ruskast** og slepper lunda, **lyset ryng** når det møter lufta, eg fyller komposthagen med **substans** og **ikkje treng**.

Sjå. **Ein ny slange** kjempar seg ut av ein torr ham. Eg et **opp** flaken med vutn på og skjer brødkiver som knapt eksisterer, finn stadig nye **ingrepsmåtar**. **Svolen** held meg varm og vakent. **Detre er livet** **innakel** å vakne kvar dag til eit litt anna spegelbule, å føle større og større avsky ved tanken på leff og homning. Onnsoga eg foler for kroppen som veks fram, må vere ikk **onnsoga ei mor foler for sitt syfiole barn**. I går var **han der ikkje**, i dag betyr han alt.

Kom hit og prøv å få meg til å føle meg liten. Kom med **midt** **ingst**, svarte panneluggar og historier om festar på pizza. **Kygg**. **Rids mi stak** i brann, og eg er Gud over den rumlende **magen**.

Svart belte av Marianne [Gjennoptog](#) Hilleim

Svensken spør etter sine vanlege gryter og panner, og det er heilt greit at han ikkje ser kva som skjer her under plusten. Det viktige er korleis talet på vekta sakk, som ein slak i elva, nedover, inn i stadig større **pannar**. **Det er lett å legge tungt** **mot stilet når det smakar så godt**.

Malken D Føleker. Spørst. **Gjennoptog** ✓

Malken D Kontroll over egen kropp

Malken D Frukt, tek flere lag

Malken D Tynn hud, overfladig

Malken D Mat. Sappol. Ornstykkig.

Malken D Det har kom glire litt ideo og da

Malken D Slakte. Kiv. **Gjennoptog**.

Malken D Nyvne – glad?

Malken D Kjøtt kan ikke synge.

Malken D Det som er overfladig.

Malken D **Dummetale**, symbol. Noe nytt?

Malken D Kampmetode. Angrep med ✓

Malken D Mirakel: noe stort. Fødsel (noe) ✓

Malken D Uørlighet. Kjørighet. ✓

Malken D Plutselig. Over ratta.

Malken D Lige **gjen**. **overarbeid**. Fester ✓

Malken D Boken som brenner – seljost? ✓

Malken D Malt – menneskelig. Uendelig. Utdelt.

Malken D Vekta som smaker godt?

3. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv

Digitalt arbeid med litterær kompetanse

Jeg, Maiken Bjerkli Davidsson, er student på lektorutdanninga 8-13 ved Universitetet i Tromsø, og jeg ønsker med dette å spørre deg om jeg kan få benytte meg av opptaket av undervisningsøkta i norsk 03.04.20, samt elevloggene som ble fylt ut etter samme time? Opptaket og loggene vil jeg bruke i forbindelse med masteroppgaven min som skal leveres våren 2021. Oppgaven skal handle om hvordan en kan jobbe med litteraturlesing i en digital skolehverdag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å samtykke til at jeg kan benytte meg av opptaket innebærer det at jeg kan bruke det til å analysere gjennomføringen av en «sokratisk samtale», og hvordan en slik aktivitet fungerer digitalt versus i et klasserom. Ved at jeg kan benytte meg av elevloggene innebærer det at jeg også kan få et innblikk i ditt syn på undervisningen, og hva du har lært.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til de formålene jeg har fortalt om i dette skrivet, og opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Videre er det kun jeg, klasselærer og veileder ved UIT som vil ha tilgang til det overnevnte materialet. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil alle elevloggene lagres og oppbevares uten navn. Opptaket vil kun lagres på eksterne harddisker mens arbeidet med masteroppgaven pågår, og ved benyttelse av opptaket vil det bli brukt fiktive navn. Masteroppgaven skal leveres våren 2021, og da vil alt av materiale bli slettet.

Det er frivillig

Hvis du velger å samtykke, kan du når som helst trekke samtykket ditt tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette kan du gjøre ved å sende mail til: [REDACTED] Alle opplysninger om deg vil da bli slettet, og ved benyttelse av opptaket vil jeg ikke bruke ditt bidrag. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du senere velger å trekke deg.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Dersom du samtykker til den beskrevne bruken må du kopiere det som står under «Samtykkeerklæring», lime dette inn i en e-post som du deretter huker av i, og signerer med dato og fullt navn. Samtykket sendes til:

██████████

Med vennlig hilsen

Maiken Bjerkli Davidsson

E-post: ██████████

(Student)

██████████

E-post: ████████████████████

(Klasselærer)

Hella Veierud Busch

E-post: ████████████████████

(Veileder UIT)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen i informasjonsskrivet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At utfylt elevlogg kan benyttes
- At opptaket av økta 03.04.20 kan benyttes

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til innlevering av masteroppgaven våren 2021.

(Elev, dato)

4. Godkjenning fra NSD

NSD Personvern

31.08.2020 08:38

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 882364 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 31.08.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

