

«Da oppdaget jeg mye nytt som jeg ikke så første gangen ...»

Korleis nærlesing av skjønnlitterære tekstar kan skapa engasjement og djup læring i norskfaget

Det er eit krav i læreplanen i norsk at elevane skal «forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.2). Til det krevst det både engasjement og erfaring med å lesa eit mangfald av tekstar. Ved å gje elevane reiskap til å nærlesa og formulera eigne spørsmål til teksten, aleine og saman med medelevar, kan ein setja i gong sjølvstendig refleksjon og tolking. Då kan det åpna seg rom der elevane sitt engasjement for teksten kan bli vekt og djupnelæring kan igangsetjast.

Innleiing

Som norsklærer i vidaregåande skulen er mi erfaring at mange elevar kan oppleva overgangen til litteraturarbeidet i vidaregåande som stor. Særleg krevjande er litteraturen dei skal lesa på vg2. Litt for ofte observerer ein elevane gjera seg fort ferdige med å lesa, stilla få spørsmål til det dei les eller ikkje oppdaga viktige sider ved teksten. I staden for å venda tilbake til teksten, ventar desse elevane passivt på nye oppgåver og instruksar frå læraren. Dette er elevar som treng trening i å lesa og tolka «vaksenlitteratur» på faglege måtar og ikkje minst å reflektera over og vurdera slike tekstar. I eksamensrapportane frå sentralt gitt skriftleg eksamen i norsk dei siste åra er det ei tydeleg anbefaling å gje elevane meir øving i å grunngje eiga lesing og forståing av tekstar (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 4). I forbindelse med Nordfagprosjektet skriv Sylvi Penne at lærarar fortel at dei har fleire elevar nå enn tidlegare som ikkje er vane med å lesa litteratur (2012). I følgje Foreningen!les viser tal frå Statistisk sentralbyrå at elevar på vidaregåande les mindre skjønnlitteratur nå enn på 1990-tallet (Voldner, 2014). Om det er slik at ungdommar som startar i vidaregåande skule manglar leseerfaring, utfordrar det den profesjonelle norsklæraren, kanskje meir enn før, til å gjera medvitne didaktiske val knytt til kva tekstar elevane skal lesa og korleis ein skal arbeida med tekstane i klasserommet. Samstundes er det eit mål å vekkja elevane sitt engasjement for lesinga. Penne ser i si forsking ein tendens til at lærarar som har elever som strevar med lesinga eller er umotiverte tyr til «kvardagsteoriar» og tek val ut frå ein «omsorgsdiskurs» (2012). Dei vel litteratur som dei meiner elevane kan kjenna seg igjen i å lika å lesa. At tekstane bør ha ein form for subjektiv relevans er tankar vi finn igjen i annan forskingslitteratur (Smidt, 1989; Molloy, 2003).

I «Engasjement som faktor i leseopplæringen» skriv Oddny Judith Solheim med referanse til Guthrie og Wigfield at motivasjon og engasjement er «relaterte, men distinkte begreper» (Solheim, 2014, s. 72). Motivasjon, som lyst til å læra, er grunnleggande, men likevel ikkje nok for å læra. «Leseren må

også ha kunnskap om *hvordan* det er lurt å lese for å forstå innholdet i teksten.» (ibid., s. 73). I litteraturundervisninga ser vi at tolkingsskjema og «oppskrifter» kan, saman med ulike læringsstrategiar, støtta elevane i lese- og skriveutviklinga og gje dei varierte erfaringar med tekstarbeidet. For å få til ei god leseopplæringa er det ei rekke faktorar ein bør tenkje over. Ein faktor handlar om relevans, at læraren kan gje gode svar på spørsmål om kvifor elevane skal lesa akkurat *den* teksten og arbeida på bestemte måtar. Ein annan faktor dreier seg om å ha ein open inngang til tekstarbeidet, om å gje tid til individuelt arbeid før læraren eller medelevane ytrar seg. Det gjev den einskilde moglegheit for «utforsking av teksten og for å forme en forståelse eller skisser til en forståelse av den som i neste omgang kan brynes mot andres lesninger.» (Gourvennec, 2016, s.7). Vidare bør tekstarbeidet ivareta det sosiale aspektet som er særleg viktig for elevar på ungdomstrinnet og i vidaregåande. Eit kjenneteikn ved engasjerte lesarar er nettopp at dei er «sosialt interaktive» (Solheim, 2014, s. 83). Dei veit at dei har utbytte av å samarbeida og samtala med andre om det dei har lese. Her vil samtalestrukturar der opne eller autentiske spørsmål dominerer kunne motivera og engasjera (ibid.). Dette krev ein fleksibilitet frå læraren som på den eine sida bør gje rom for at elevane kan undra seg, og på den andre sida støttar dei i lesinga utan å koma med ferdige tolkingar. Den siste faktoren eg vil peika på er val av tekst. Elevar vil kunne voksa fagleg på å bli utfordra til å lesa og tolka krevjande tekstar (Gourvennec, 2016). Ein studie frå ungdomsskulen viser at elevar verdset å få arbeida med tekstar som i innhald og form byr på adekvate, faglege problem (Sønneland & Skaftun, 2017). Læraren tek ein risiko ved å gjera slike tekstval for det kan føra til frustrasjon og spenning i klasserommet. I risikoen ligg det samstundes ein mogleg gevinst i at elevane kan oppleve mogning som lesarar. Skaftun og Michelsen peiker i boka *Litteraturdidaktikk* nettopp på at det å «lese noe som er uvant og komplisert, ofte [kan] utløse nysgjerrighet, undring, fortvilelse eller noe annet som driver forståelsesprosessen videre.» (2017, s.36). Forfattarane held vidare fram openheit og tillitsbasert risiko som vesentlege rammevilkår for god undervisning generelt, og litteraturundervisning spesielt (ibid., s. 47). Det at lesinga skjer i klasserommet sikrar at alle kan delta og at alle kan forstå, om enn på ulike nivå. Ønsket er at elevane skal erfara at dei både kan skriva meningsfullt om teksten og samtala på kompetente måtar om han med andre. Det å arbeida grundig og over tid med ein tekst på fagrelevante måtar kan gje elevane leseerfaring som dei kan overføre til lesing og tolkingarbeid med nye tekstar. Dette bringar oss til ideen om djupnelæring. I «Elevenes læring i fremtidens skole» kan vi lesa at djupnelæring skjer når «elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det innebærer å knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger» (NOU 2014:7, 10-11). Djupnelæring kan forstås som ein læringsprosess der djupneforståing er målet (Skaftun & Michelsen, 2017, s.44).

Problemstillingane omtalt innleiingsvis er bakteppe for eit større undervisningsopplegg som i det følgjande vil bli presentert nærmare. Opplegget vart gjennomført av seks norsklærarar i seks klassar på vg1 studiespesialisering. I løpet av ti veker arbeidde klassane med *Andvake*, den første forteljinga om Asle og Alida i *Trilogien* av Jon Fosse (2007). Elevane las og lytta seg gjennom heile forteljinga. Sentralt i arbeidet stod nærlesing av utvalde passasjar med bruk av nærlesingsmetodikken eg har valt å omtala som «teikn i teksten». Første del av artikkelen vil gje ei kort innføring i nærlesingsmetodikken og det gjennomførte undervisningsopplegget. Den andre delen av artikkelen formidlar dei erfaringane elevane delte undervegs med læraren i form av ein logg og presenterer lærarane sine vurderingar av i kva grad opplegget fremma elevane sitt engasjement for lesing og førte til djupare læring i norskfaget.

Undervisningsopplegget

Nærlesingsmetodikken «teikn i teksten»

«Teikn i teksten» eller «The notice and note signposts» er lesemåtar dei to amerikanske litteraturdidaktikarane Kylene Beers and Robert E. Probst presenterer i boka *Notice and Note. Strategies for Close Reading* (2013). Beers og Probst står i tradisjonen leseorientert litteraturteori og er sterkt influert av Louise Rosenblatt sitt syn på at tekstleg mening oppstår først når lesaren interagerer med teksten og at lesaren alltid vil lesa teksten med sine førkunnskapar om verda. Beers og Probst ønska å sjå nærare på korleis ein kan få fleire elevar til å utvikla seg som engasjerte og kritiske lesarar. Eit gjennomgåande spørsmål i boka er: «Are we creating lifelong learners?» (Ibid., s.62). Forskarane leita etter ei anna tilnærming til skjønnlitterær lesing. Dei las ei lang liste med romanar som er del av kanon i amerikanske klasserom frå barnetrinn til ungdomstrinn. I lesinga var dei på jakt etter fellestrekk ved tekstane. I nært samarbeid med lærarar enda dei til slutt opp med seks teikn som alle dukka opp i desse bøkene. Dei seks teikna er «kontrastar og motseiingar», «aha-augeblikk», «vanskelege spørsmål», «råd frå dei kloke», «igjen og igjen» og «tilbakeblikk» (sjå oversikt i tekstboks 1). Kvart av teikna er nærmare definert slik at lesaren kan kjenne dei igjen i ulike tekstar og kvart av teikna har eit ankerspørsmål. Det er viktig å understreka at det ikkje er tenkt at desse seks teikna utgjer ei komplett liste over sentrale litterære trekk. Ankerspørsmåla skal vera igangsetjarar av nye tekstnære spørsmål, men desse er det lesaren sjølv som må formulera. Forskarane si målsetting er å designa undervisning som kan gje elevane ei djupare forståing av det dei les, som triggjar elevar til å stilla nye spørsmål og til å reflektera sjølvstendig.

(Tekstboks 1)

EIN LITTERATURDIDAKTISK PRAKSIS * TEIKN I TEKSTEN * NÆRLESING OG ENGASJEMENT		
TEIKN OG DEFISJONAR	TEIKN I TEKSTEN SOM VI SKAL SJÅ ETTER	ANKERSPØRSMÅL
Kontrastar og motseiingar Ein skarp kontrast mellom det vi forventar og det vi ser at den litterære figuren gjer; oppførsel som strid mot tidlegare oppførsel eller vanleg handlingsmønster.	<i>Ein person tenker eller oppfører seg på ein måte vi ikkje forventar.</i>	Kvifor trur du personen føler eller handlar på denne måten?
Aha-augeblikk Ein person oppdagar noko som endrar handlingsmønsteret eller forståinga hans av seg sjølv, andre eller den verda han lever i.	<i>Fraser som uttrykker noko plutselig, som for eksempel: "Plutselig forstod eg..." "Som ved eit lynnedslag forstod eg at..."</i>	På kva måte vil dette forandre andre ting?
Vanskelege spørsmål Spørsmål som personen stiller og som avslører indre konflikter.	<i>Fraser som uttrykker tvil eller forvirring: "Kva kunne eg gjere med..." "Eg kunne ikkje førestille meg korleis eg skulle greie å..." "Korleis skulle eg nokon gong forstå kvifor ho..." "Aldri har eg vore så usikker på..."</i>	Kva får dette spørsmålet meg til å lure på?
Råd frå dei kloke Innsikt frå ein klokare person, og som blir presentert som råd til hovudpersonen.	<i>Hovudpersonen og ein annan litterær karakter er vanlegvis på tomannshand i eit stille, alvorleg augeblikk, og den klokare personen deler råd eller visdom i eit forsøk på å hjelpe hovudpersonen med eit problem eller ei avgjerse</i>	Kva slags livsvisdom er dette, og korleis kan denne visdommen påverke hovudpersonen?
Igjen og igjen Hendingar, litterære bilde eller spesielle ord som dukkar opp fleire gonger i løpet av teksten.	<i>Eit ord blir gjentatt eller brukt på ein rar eller uventa måte, mange gonger i løpet av teksten. Eit litterært bilde dukkar opp fleire gonger i løpet av boka.</i>	Kvifor trur du forfattaren hentar fram dette igjen og igjen?
Tilbakeblikk Eit minne som dukkar opp forstyrrar bevegelsen i historia	<i>Flyten i historia blir forstyrra av eit minne som dukkar opp i medvitet til personen og tar gjerne stor plass før vi vender tilbake til nåtida.</i>	Kvifor trur du dette tilbakeblikket eller minnet er viktig?

Kjelder:
Beers, K. og Probst, R.E.(2013). *Notice and Note. Strategies for Close Reading*, Portsmouth, NH: Heinemann.
Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget ¹

Val av tekst

I læreplanen i norsk for vg1 er eit av kompetansemåla å «lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over

¹ I *Norskdidaktikk* (2014) har Henning Fjørtoft omsett Beers & Probst sin modell til norsk. Eg har valt å bruka omsetjinga hans, men med to endringar. Mens Fjørtoft omsett «signpost» til «skilt» og «memory moment» til «minnerike øyeblikk», har eg valt «teikn» og «tilbakeblikk».

innhold, form og formål.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.9). Bak tekstvalet i dette undervisningsopplegget ligg tanken om at elevane i løpet av skulen bør møte eit breitt spekter av tekstar, tekstar som kan ha personleg relevans, men og tekstar som kan utfordra dei i innhald og form og verka «framande». Kva elevane skal lese, er eit didaktisk spørsmål norsklæraren stadig vender tilbake til i planlegginga si. Som norsklærer har eg gode erfaringar med å arbeida med krevjande skjønnlitterære tekstar, tekstar elevane gjev uttrykk for ligg langt frå det dei er vane med å lesa og som ikkje umiddelbart innfrir krava om subjektiv relevans. Like fullt har eg opplevd at denne typen tekstarbeid ofte kan vekka engasjement i klasserommet. Det er liten tvil om at «Andvake» høyrer til i kategorien «krevjande tekst». Handlinga utspeler seg i ei førhistorisk tid og er skriva på tradisjonell nynorsk med einskilde arkaiske ord og hyppig bruk av omstokka ordstilling. Det som likevel krev mest av lesaren er at forteljinga inneheldt draumeliknande sekvensar der nåtid og fortid ofte vert vevd saman «i ei eksistensiell all-tid-kjense, ei evig samtid, som sprengjer fysikalsk tid.» (Aadland, 2016, s. 77).

Fleire av norsklærarane som planla undervisningsopplegget ønska at elevane skulle få innblikk i eit verk til ein av dei største nålevande forfattarane våre. Ove Eide viser til den tyske didaktikaren Wolfgang Klafki kriterium for tekstutveljing i artikkelen «Norsk munnleg i nærlys og perspektiv» (Eide, 2016). Klafki hevdar at teksten bør vera *eksemplarisk*, ha både *notids- og framtidsverdi* og innehalda *epoketypiske nøkkelproblem*. Eit hovudomgrep i vurdering av kvalitet hos Klafki er *kategorial danning*, at «eleven på en levende måte blir i stand til å relatere lærestoffet til sin egen oppgave- og spørsmålshorisont» (Dale sitert i Eide 2016, s. 33). Desse kriteria kan vera til støtte når vi skal grunngje kvifor elevane skal bruka så mykje tid på å arbeida med ein tekst av Fosse. «Andvake» er eksemplarisk på den måten at boka er ganske typisk for forfattarskapen til Fosse og ho vert rekna for å vera blant det beste han har skriva. Vidare har «Andvake» både notids- og framtidsverdi ved å ta opp grunnvilkåra til mennesket, med klare bibelske allusjonar til Josef, Maria og barnet. Dei sentrale etiske problemstillingane er knytt til skuld og skam og til kor langt eit menneske er villig til å gå for å berga seg sjølv, men og til det å vera på flukt og utan sosial aksept - ingen vil «hysa» dei, som Fosse skriv på sitt repeterande vis.

Leseprosessen

For å skapa relevans fekk elevane i oppstarten ei kort innføring i hensikta med å nærlesja skjønnlitterære tekstar og at det å tolka og reflektera både munnleg og skriftleg er viktige ferdigheiter i norskfaget, men og i dei fleste fag. Klassane hadde og brukt litt tid i forkant til å bli kjent med forfattaren Jon Fosse.

Lesinga av romanen føregjekk slik: Elevane hadde teksten føre seg og kunne følgja med mens vi lytta til lydbok. Elevane vart plassert i faste firargrupper. Vi delte lesinga/lyttinga i tre lengre bolkar. Kvar bolk

fulgte eit fast mønster der elevane først lytta til ein lengre tekstsekvens samstundes som dei fekk i oppgåve å notera ned det dei lurte på undervegs. Alle typar spørsmål var velkomne. Deretter skulle dei dela spørsmåla sine med dei andre i gruppa og forsøka saman å svara ut frå det dei visste så langt. Neste trinn var å gjenlesa delar av teksten på eiga hand og leita etter eit teikn i teksten som læraren hadde vald ut på førehand og svara på ankerspørsmålet som høyrer til. Her er eit døme på arbeid med eit teikn: Elevane las om att eit drøymeliknande tilbakeblikk der Alida tek avskjed med mora. Det er ei opprivande scene der mora ikkje vil hjelpe dottera. Alida tenker så på ein julaftan då ho var lita og forholdet mellom dei to var godt. Elevane skulle skriva svar på kvifor dei trur desse minna er viktige for Alida og kva konsekvensar dei får for forteljinga. I løpet av lesinga av «Andvake» fekk elevane i tillegg erfaring med teikna «igjen og igjen», «råd frå dei kloke» og «kontrastar og motseiingar». Læraren si rolle her var å lytta til det som kom fram i gruppesamtalane. Læraren skulle ikkje kommentera, men heller oppsummera i plenum det ho høyrde og formidla vidare interessante spørsmål elevar stilte til teksten. Dette vart gjort etter kvar bolk. Slik vart elevane si lesing anerkjent og nysgjerrigheita deira til å leita etter svar vart trigga.

Undervegs i lesinga la vi inn korte, individuelle skriveoppgåver bygd på skrivestrategien RAFT (Santa, Havens & Valdes, 2004). Akronymet står for role (avsendar), audience (mottakar), format (sjanger) og topic (tema). Ved å definera skriveroller, sjanger og målet for skrivinga får elevane støtte i skrivinga si. Det å gje rammar kan målretta skrivinga og elevane kjem lettare i gang (Håland 2016, s. 118; Kringstad & Kvithyld 2013, s. 77-78).

Opggåvene gav elevane høve til å reflektera over det dei hadde lese med å nytta ulike innfallsvinklar (sjå eksempel på skriveoppgåve i tekstboks 2). Vi valde og å la elevane dramatisera utvalde scener frå teksten. Ved å bruk ulike inngangar til teksten ville vi at dei skulle koma på innsida av teksten og få ei djupare forståing.

(Tekstboks 2)

Vel ei av skriveoppgåvene. Skriv ca. 500 ord på nynorsk:

1. Du er Alida og skriv eit brev til syster di Oline der du forklarar kvifor du måtte reisa frå familien og bygda.
2. Du er Asle og skriv eit brev til lensmannen der du forklarar kva du har gjort og kvifor du gjorde det.

Vurdering

Inkludert i undervisningsopplegget var to større vurderingar; ei skriftleg og ei munnleg. Elevane skulle skriva ein reflekterande tekst og dei kunne velja mellom ulike oppgåver som bygde på «teikn i teksten». Under området «Muntlig kommunikasjon» i læreplanen for vg1 er to av måla at elevane skal «bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk» og «mestre ulike roller i samtaler, diskusjoner, dramatiseringer og presentasjoner» (Utdanningsdirektoratet 2013, s.9).

Undervisningsopplegget til «Andvake» kan bidra til å utvikla munnlege ferdigheiter ved at samtalen mellom elevane er viktig i leseprosessen. Som eit ledd i arbeid med samtaleforma ønska vi å runda av med ei munnleg vurdering kor mellom seks til åtte elevar i ein halvsirkel samtalte om teksten. Her var læraren si rolle å leia samtalen ved å stilla opne spørsmål og sørge for at alle fekk ordet. Dei blei gjort merksame på at å samtala handlar om å lytta aktivt til det dei andre seier og delta enten ved å utdjupa det andre har sagt, eller bringa samtalen vidare. Her er det dialogen mellom deltakarane som får plass og ikkje dei førebudde monologane som vi kjenner så godt frå elevframføringane. Det vart utarbeidd eksplisitte vurderingskriterier i form av rubrikkskjema (Fjørtoft, 2016, s. 63-77). Nokre kriterium var knytt til innhald slik som «kunnskap om og forståing av teksten», «evne til å reflektera over teksten», «tekstreferanse – korleis elevane viser til eksempel frå teksten» og «bruk av fagomgrep», mens andre vurderte «munnlege ferdigheiter» og «sosial kompetanse».

Kva elevane erfarte

Før vi ser på kva tilbakemeldingar vi fekk, må det seiast at vi opplever mange av desse elevane som i utgangspunktet motiverte for faget, interesserte og villige til å gå inn i norskfaglege tekstar for å finna meining. Likefullt knytte det seg spenning til korleis dei ville reagere på tekstvalet og om dei ville vera uthaldande nok til å gjennomføra opplegget slik det var planlagt. Midtvegs bad vi elevane i ein av klassane svara på eit knippe spørsmål i ein eigenrefleksjon. Her både vurderer og reflekterer dei over tekstvalet og arbeidsmåtene. På spørsmålet om boka så lagt «er en fortelling som engasjerer deg?» uttrykte mange interesse for historia om Asle og Alida. Dei lurte på korleis det kom til å gå med dei vidare. Sjølv om teksten som tidlegare omtalt på mange måtar er framand for elevane opnar ho, slik eg ser det, for identifikasjon med dei to karakterane som er på alder med elevane. Ung kjærleik, sorg og familierelasjonar er tema dei kan relatera seg til. Slik sett finn vi element av subjektiv relevans i tekstvalet. Ikkje overraskande kom det fram frustrasjon over skrivemåten og særleg til det narrative som gjorde at dei kalla forteljinga for mystisk. «Etter min mening har han en litt spesiell skrivemåte, så jeg ville sannsynligvis ikke lest "Andevake" hjemme», oppsummerer ein elev diplomatisk. Sjølv om meiningane om teksten var delte var responsen på arbeidsmåtene eintydig positive. Elevane ga uttrykk for at det å lesa og lytta, stilla spørsmål og diskutera i grupper styrka leseforståinga. Dei såg nytta av å jobba grundig med ein tekst som denne og at teksten kravde mykje av dei - «man må være «på» hele tiden», skriv ein elev. Samtidig peikar dei på at det var vanskeleg og uvant å lesa og lytta og samtidig formulera spørsmål til teksten, eller «lesa med penn i handa». Det var stor semje om at det å sitte i faste grupper, kunne ta pausar i lesinga og diskutera med kvarandre hadde dei hatt stort utbytte av. Det å høyra andre sine refleksjonar sette i gang egne tankar. Det er og interessant, om ikkje overraskande, å lesa at mange elever trekker fram at dei la merke til teksten på ein annan måte då dei las teksten på nytt. «Da oppdaget jeg mye nytt som jeg ikke så første gangen», erkjente ein av elevane.

Dei la merke til detaljar ved innhaldet og ikkje minst ved skrivemåten til Fosse og at teksten var på nynorsk. At fleire av elevane trakk fram arbeidet med «Andvake» og «teikn i teksten» som minneverdige og lærerike timar då norsktimane skulle evaluerast i juni, gjev grunn til å tru at elevane verdsette opplegget.

Kva lærarane erfarte

Eg vil til slutt gje ei kortfatta oppsummering av det viktigaste som kom fram i den felles erfaringsdelinga som lærarane hadde etter at undervisningsopplegget var avslutta. Dei fleste melde tilbake om stort og til dels overraskande stort engasjement i klassane, særleg gjaldt det diskusjonane i gruppene. Dei ga uttrykk for at mange elevar overraska dei med å stilla gode spørsmål og reflekterte og tolka på kompetente måtar. Til dømes var det fleire elevar som tidleg forstod at Asle går over lik (fleire!) for å skapa eit liv for seg og Alida sjølv om det ikkje blir skildra. Lærarane ga uttrykk for at dei opplevde det som verdifullt å ha god tid til å arbeida i djupna med ein tekst. Lærarane såg og at det å «lesa med penn i handa» var ein uvant lesestrategi for mange elevar. Nokre av elevane gav opp og uttrykte at dei hadde nok med å følgje teksten og at dei ikkje visste heilt kva spørsmål dei kunne stilla. Desse elevane vart i mindre grad deltakande i gruppesamtalen etterpå. Arbeidsmåtene utfordrar og ei tradisjonell lærerolle der læraren målber den «autoriserde» tolkinga. På bakgrunn av det lærarane sa er det mi vurdering at det kan vera vanskeleg å koma ut av ei tradisjonell rolle som formidlar og å vita når ein skal rettleia elevane i lesinga og når ein skal la elevane få undra seg og sjølvle finna fram i teksten. «Andvake» var ein krevjande tekst i møte med 16-åringar, men mange elevar gav uttrykk for at det hadde verdi for dei å lesa ein slik tekst. Nokre av lærarane var så begeistra for opplegget at dei såg for seg å la klassen lesa heile trilogien etter tilsvarande lesemane på vg2 og vg3!

Nokre avsluttande kommentarar

Undervisningsopplegget presentert i denne artikkelen vart utarbeidd som forsøk på svar på utfordringar i litteraturundervisinga i vg1 knytt til god leseopplæring, engasjement og djupnelæring. Vi fant at tolkingsskjema og «oppskrifter» kan støtta elevane i lese- og skriveutviklinga, men som nemd innleiingsvis er verktøy som dette ikkje nok. Undervisningsopplegget bygger på ei type oppskrift og vi erfarte at å leita etter «teikn i teksten» ga verdifull støtte for utrente lesarar i møte med krevjande skjønnlitteratur. Like fullt kan «teikn i teksten» stå i fare for å bli eit nytt «skjema» som blir brukt instrumentelt og slik bli eit hinder for elevane si vidare leseutvikling. Når arbeidet med *Andvake* vart opplevd som svært meningsfullt trur eg årsaka til det er samansett og ligg i samspelet mellom tekstval, arbeidsmåtar og lærarrolla. Å invitere elevar inn i felles tekstarbeid med «vaksenlitteratur», å ha åpne inngangar til teksten og gje rom for hyppige samtalar viste seg å skapa minnerike augeblikk i klasseromma. Ikkje minst opna det for ei djupare forståing for tekstar desse elevane ikkje ville ha lese

på eiga hand. I dette praksiseksempel ligg det moglegheiter for vidare undersøkingar av kva det er som skaper engasjement i litteraturarbeidet. Ikkje minst vil det vere interessant å sjå nærmare på kva kvalitetar desse tekstane har som lærarar vurderer som krevjande og som elevane, mot alle odds, verdsett å gå inn i.

Litteratur

Beers, K. og Probst, R.E. (2013). *Notice and Note. Strategies for Close Reading*, Portsmouth, NH: Heinemann.

Dale, E.L. (2001). *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.

Eide, O.L. (2016). Norsk munnleg i nærlys og perspektiv: Frå Normalplanen av 1939 til Ludvigsenutvalet si tid. Med nokre innspel til fornying av norskfaget. *Norsklæraren*, 2, 30-37.

Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering. Rubrikker og andre vektøy for lærere*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Fjørtoft, H. (2014). *Norskidaktikk*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Gourvennec, A.F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2 (1).

doi.org/10.17585/njlr.v2.271

Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skiving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.

Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Skiving på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre Skole* (2), 71–79. Henta frå http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/BS-2-13_web_Kringstad_Kvithyld.pdf

Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Malmö: Studentlitteratur AB, Lund.

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I: Elf og Kaspersen (red.). *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus.

Santa, C.M., Havens, L.T. & Valdes, B. (2004). *Project CRISS. Creating Independent through Student-owned Strategies* (3.utgave). Iowa: Kendall/Hunt publishing company.

Skaftun, A. & Michelsen, P.A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.

Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeidet i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O.J. Solheim & P.H. Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge. Vol. 11(2), Art.8*.

doi.org/10.5617/adno.4725

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05). Revidert plan 2013*. Henta frå

<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Eksamensrapport. Tilbakemelding fra sentralt gitt skriftlig eksamen (NOR1211-NOR1231)*. Henta frå

<https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html#?k=eksamensrapport%20norsk&start=1&r1=%C7%82%C7%8256696465726567c3a5656e6465&r1val=Videreg%C3%A5ende>

Voldner, W. (2014). *Mer skjønnlitteratur i videregående*. *Norsklæraren* 3, 77.

Aadland, E. (2016). I livet og i døden, mordballaden om Asle og Alida. *Norsk litterær årbok*, 68-92.