

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: MP303P Master i Praktisk Kunnskap

Navn på kandidat: Ellen Beate Bergeng

---

Elever og læreres erfaring med norskfaget som  
kilde til danning i videregående skole

---

Dato: 15. mai 2018

Totalt antall sider: 93



# Elever og læreres erfaring med norskfaget som kilde til danning i videregående skole

Ellen Beate Bergeng

Eksamenskode MP303P

Master i praktisk kunnskap 2018

Antall sider: 93



## Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	iv
Forord .....	5
Sammendrag .....	6
Abstract .....	7
Innledning .....	8
Skolen, læreplanen og norskfaget .....	10
En norsktime .....	13
Kort om dannelse .....	14
Relevant forskning og teoretisk ramme .....	18
Litteratur, estetikk og drama i skolen .....	21
Den dramatiske fortellerkunsten .....	24
Reformpedagogikken og Newcastle-skolen .....	25
Handling og medskapning .....	26
Metode .....	29
Feltarbeid og hermeneutisk tilnærming .....	29
Å forske i eget felt .....	34
Å bli oppdratt kontra det å finne sin egen stemme .....	37
Det er for Norge, liksom .....	37
Skille mellom skole og den sosiale arena .....	39
Refleksjon over: Å bli tatt på alvor .....	41
Å arbeide med litteratur i klasserommet .....	55
Fra elevenes perspektiv .....	55
Fra norsklærernes perspektiv .....	58
Refleksjoner: Litteratur som opplevelse .....	61
Refleksjoner: Innlevelse, forestillingsevne og det abstrakte .....	66
Å arbeide med drama i klasserommet: «Learning by doing» .....	74
Det vanskelige .....	74
Å skape noe selv og sammen med andre .....	75
Refleksjoner: Deltakelse, samhandling og erkjennelse .....	77
Avslutning .....	87
Å finne sin egen stemme, å få ytre seg, bli hørt og få svar .....	87
Litteraturliste .....	89

## **Forord**

Jeg kom til dette studiet fordi det er tverrfaglig og fordi jeg trengte ny giv i arbeidet som lærer. Jeg er svært takknemlig for å ha vært student ved Senter for Praktisk Kunnskap, Nord Universitet.

Et fireårig halvtidsstudium samtidig som jeg har vært lærer, har vært krevende. Spesielt det siste året, der jeg skulle skrive denne oppgaven, og samtidig ha et klart hode for undervisning og kontakt med elever. Men vekselvirkningen har også vært fruktbar. Jeg måtte se nøye over hva som er det viktigste i arbeidet. Ikke minst har det tverrfaglige i studiet som samler ulike yrkesgrupper, gitt friske blikk på det pedagogiske arbeidet. Dette ville vært lukket for meg ellers. Takk til alle forelesere som har gitt en inngang til vitenskapelige, filosofiske, litterære og etiske perspektiver – i lys av en praktisk yrkeserfaring.

Jeg vil takke alle medstudenter på 2014-kullet, for alt dere har betydd i samvær, samtaler og diskusjoner, både i og utenfor forelesningsrommet. Takk til Ragnhild Baartvedt, Olav Eldøen og Kjersti Syversen for lesing av tekster og gode innspill i veiledningsgruppa de første årene, med Inger Lise Magnusson, Ruth Olsen og Inger Danielsen som veiledere. Takk for god veiledning til å se hva som står på spill, og hva det gjelder å fokusere på.

Tusen takk, Inger Danielsen, for dette siste året. Takk for at du har lest det jeg har sendt inn, fått meg på riktig kjøll i arbeidet, og veiledet meg tålmodig gjennom det hele. Det har vært en trygg og lærerik prosess.

Takk til deg, Marian Børli Sivertsen for at du har kommet på besøk, lest og kommentert tekst. Takk for alle samtaler om lærerarbeidet og det å skrive.

Takk til familien for all oppmuntring og støtte. Takk, min kjære Ståle, dine kunnskaper og kloke innfallsvinkler har vært til stor hjelp.

Nesna, mai 2018  
Ellen Beate Bergeng

## Sammendrag

Jeg har i denne masteroppgaven undersøkt lærere og elevers erfaring med litteratur i klasserommet, Studiespesialisering 3. klasse i videregående skole. Tema er litteratur som kilde til danning, og jeg stiller to forskningsspørsmål: Hvordan erfarer lærere og elever norskundervisningen i videregående skole? På hvilke måter kan dramapedagogikk bidra til et møte mellom elevene og litteraturen? Temaet rettes inn mot arbeidet med skjønnlitteratur i videregående skole, spesielt innenfor kompetansemålet «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program», som ble gitt som en dramaoppgave. Gjennom klasseromsforskning utforsker jeg egne elevers arbeid med dette, og spør om dramapedagogikk kan bidra til et møte mellom elevene og litteraturen.

Empirien består av elevenes og mine logger underveis i prosjektet, en fokusgruppesamtale med elever og en med andre lærere. Beskrivelse, fortolkning og analyse av dette reflekteres i tre kapitler: *Å bli oppdratt kontra finne sin egen stemme*, *Å arbeide med skjønnlitteratur i klasserommet* og *Å arbeide med drama i klasserommet: «Learning by doing»*. Lærerne oppvurderer en litterær kanon, og samtidslitteratur erfares som viktig inngang for videre interesse for litteratur. Tegneserier på nett overtok for lesing av bøker i 8. klasse, og er nå de narrative som elever forteller gir litterære opplevelser. Tekster i klasserommet blir sjelden med inn i det sosiale rom der de virkelige diskusjonene foregår. Elevenes selvstendige arbeid med det litterære programmet beskrives som utfordrende i forhold til samhandling, men også skapende og meningsfullt. Gadamer's filosofiske hermeneutikk har gitt perspektiver til tolkningsarbeidet. Skjervheim og Nussbaum, mellom andre, har vært viktige samtalepartnere rundt danningens plass, etikkens betydning i litteraturen og samhandlingens mulighet i klasserommet.

## **Abstract**

I have in this thesis examined several teachers' and students' experiences with literature in the classroom for level 3 in the Norwegian upper secondary school. The theme is literature as source for education, and I pose two research questions: how do teachers and students experience the method of the Norwegian lecturing in upper secondary school? In which ways can drama pedagogy contribute to a meeting between students and the literature? The theme is fiction literature in upper secondary school, particularly within the educational goal of competence "to compose and perform a limited literary program", which was given as a drama assignment. Through classroom-studies, I explore my own students' work with this, and question whether drama pedagogy can function as a bridge between the students and the literature.

The empirical research consists of both my own and my students' logs from the duration of the project, a focus dialogue with students as well as a focus dialogue with other teachers. A description, interpretation and analyses of the material has been reflected in three chapters: "to be raised contra finding your own voice", "to work with fiction literature in the classroom" and "to work with drama in the classroom: learning by doing". The teachers appraise a literary canon, and modern literature seems an important introduction to continued interest in literature. Online comics replaced books for students in the secondary school, and the narratives offered in these are the ones that now give the students literary experiences. Texts worked with in the classroom are rarely part of discussions in social arenas, where the real discussions take place. The students' independent work with the literary program describes by the students as challenging when considering interaction with other students, but also productive and meaningful. Gadamer's philosophical hermeneutics has provided perspective to the interpretational work. Skjervheim and Nussbaum, among others, have been important partners in conversation when discussing the place of education and ethics in the literature, and the possibility of interaction in the classroom.



## **Innledning**

I Generell del av læreplanen Kunnskapsløftet, heter det at fagenes målsetning er å utruste barn, unge og voksne «til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse» slik at de kan «møte livets oppgaver og utfordringer sammen med andre»

(Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Norskfaget har tradisjonelt vært regnet som viktig for elevenes dannelsesprosess. Laila Aase, som forsket og underviste ved Universitetet i Bergen, har skrevet mye innenfor norskfaget, danning og fagdidaktikk. Hun fremhever at forutsetningen for at norskfaget skal være dannende er at det skjer et møte mellom fagstoffet og eleven der eleven blir berørt, og gjerne utfordret (Børhaug, Fenner, & Aase, 2005, s. 69).

I denne masteroppgaven utforsker jeg min egen norskundervisning i videregående skole. Der målet er slike møter mellom fagstoff og elev som Aase beskriver.

For noen år siden arbeidet vi med teaterstykket «Vår ære og vår makt» av Nordahl Grieg som særemne. Jeg hadde tatt videreutdanning i pedagogisk drama, og hadde selv opplevd hvordan det å være ute på golvet og agere, herme og improvisere bidro til en type læring som rommet både eksistensiell refleksjon og aktiv handling. Det var utfordrende og gøy.

Videreutdanningen tente en begeistring i meg; jeg ønsket å gi mine elever noe av det jeg selv hadde blitt berørt av.

Etter teaterstykket skrev en elev følgende logg:

Jeg må ærlig innrømme at da hun kom med det tykke manuset og sa at Nordahl Grieg var forfatteren så ble jeg litt skeptisk. Når man tenker på gamle forfattere tenker man ofte på langtekkelige tekster som en plass langt inni teksten kanskje har et budskap. Men det jeg ikke visste var at historien var morsom, og at dette kom til å bli et helt fantastisk skuespill. Etter mange dager med lesing av manus forstod jeg mer og mer av historien. Den inneholdt banning, alkohol, utfordrende showgirls, sang og dans. 3AF er en veldig kreativ klasse, vi engasjerer oss, og dette var det ultimate særemne for oss. (...) Jeg hadde tre roller: Lillian, børs menneske og showgirl. Jeg var veldig fornøyd med rollen som Lillian som var en søt ungpике som akkurat hadde fått barn med sin kjære Henry. Litt uti skuespillet dør han i torpederingen av båten han jobbet på. Dette knuser Lillian. (...)

Det var bare én replikk som ikke ville sitte. Jeg pugget, leste, pugget og leste. Den ville bare ikke sitte, så til slutt måtte jeg spille den inn og høre om og om igjen. Da klarte jeg, i siste liten, å få den til å sitte.

Kurt-Are var til stor hjelp for oss, han lærte oss teknikker for oppvarming og hvordan vi skulle slippe oss løs. Han gikk gjennom hver scene sammen med oss for å kommentere eventuelle feil. Jeg likte sangen «Til Ungdommen» veldig godt, det hjalp mye da jeg skulle lære den.

Dramaprojektene jeg har hatt med klassene har ofte vært slit og kaos, men også mestringsglede og seiersrus når det hele var over. Slik var det også for elevene som spilte «Vår ære og vår makt». Jeg har ikke gjennomført et så stort prosjekt flere ganger, det er ikke tid til drive med teater på en slik måte i norskfaget.

Det er imidlertid tid til mindre prosjekter. Elevene skal arbeide med litteratur og ulike tekster, og det er stor metodefrihet. Der handler det om å virkeliggjøre visjonen om å åpne en arena for dannelse, gjennom kulturforståelse, identitetsutvikling og kommunikasjon. Visjonen er ikke eksklusiv for norskfaget, men som kultur – og danningsfag har norsk en særlig mulighet for å hjelpe elevene å finne sin egen stemme, ytre seg, bli hørt og få svar. Tema for denne oppgaven er litteratur som kilde til dannelse, med følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan erfarer elever og lærere norskundervisningen i videregående skole?
2. På hvilke måter kan dramapedagogikk bidra til et møte mellom elevene og litteraturen?

Disse to forskningsspørsmålene som oppgaven skal forsøke å svare på har vært retningsstyrende for analysen i kapitlene *Å bli oppdratt kontra finne sin egen stemme*, *Å arbeide med litteratur i klasserommet*, og *Å arbeide med drama i klasserommet: Learning by doing*.

Temaet rettes inn mot arbeidet med skjønnlitteratur i videregående skole, og spesielt innenfor kompetansemålet «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program». Jeg utforsker i denne oppgaven elevenes arbeid med dette, med vekt på en av de siste klassene jeg har hatt. Jeg har brukt dramapedagogikk som arbeidsmetode i ulike fag fra jeg begynte som lærer på nittitallet. Da Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 (LK06) kom med dette kompetansemålet, har jeg gjennomført et årlig dramaprojekt i norsk Vg3 Studiespesialisering. Elevene brukte

litteratur fra epoken 1850-1900 i litteratur – og kulturhistorien dette året. Gjennom ulike former for dramatisering, framførte de programmet under en felles Kulturtime for hele skolen. Underveis i prosessen har elevene skrevet logger og jeg har intervjuet noen av dem i en fokusgruppesamtale to måneder etter. Feltarbeidet inkluderer egne logger basert på feltnotater og observasjoner i klasserommet, og et fokusgruppeintervju med andre norsklærere med erfaring fra andre videregående skoler.

### ***Skolen, læreplanen og norskfaget***

Læreplanen for grunnskole og videregående skole har vært gjennom mange reformer omtrent hvert tiende år fra Folkeskoleloven i 1959 og til dagens LK06. Læreplanen bygger på en formålsparagraf som gjelder for både grunnskole og videregående, og den er forankret et verdisyn som bygger på kristen og humanistisk tradisjon og tenkning. Generell del utdyper dette, mens Prinsipp for opplæring og Læreplaner for fag konkretiserer og gir føringer i det praktiske arbeidet.

Generell del ble vedtatt som forskrift i skolereformen R-94 og L97<sup>1</sup>. Den ble en bro mellom formålsparagrafen, opplæringsloven og faglæreplanene. Verdier samfunnet bygger på konkretiseres og knyttes til danningen på en måte som framhever *mennesket* som sentrum for skolens oppgave: Det meningssøkende, samarbeidende, arbeidende, allmenndannende, skapende og miljøbevisste menneske sammenfattet som Det integrerte menneske. L97 ble utgitt som en praktutgave innbundet og illustrert med norske og internasjonale kunstverk, den generelle delen fikk stå uendret i LK06.

Begrepet *kompetanse* er sentralt for denne planen, og som fortsatt gjelder. Den beskrives som en «literacy-plan». Literacy-begrepet brukes i dag på en omfattende måte i forhold til flere fag og arbeidsoperasjoner. Lars August Fodstad, førsteamanuensis ved NTNU presenterer i artikkelen *Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget* definisjonen det oftest vises til fra en ekspertgruppe i UNESCO:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2004, s. 13)

---

<sup>1</sup> Reformen for videregående utdanning kom i 1993, og for grunnskolen i 1997

Definisjonen er så omfattende at den kan bli grenseløs og tappes for mening, men likevel viktig. Den poengterer at arbeidet med skrift handler om å fremme forståelse, fortolkning, kreativitet, kommunikasjon og kunnskap i informasjonsbehandling (Fodstad, 2017, nr 1, s. 19).

Norskfaget handler i stor grad om å utvikle god lesestrategi, og å utvikle god skrivekompetanse. Elevene må kunne finne fram til, forstå og behandle skriftlig eller muntlig, ulike tekster og media. Literacy forklares som ulike meningsskapende aktiviteter som skjer når vi skaper mening med og i tekst. Skriftkyndighet er noe som har med vår måte å tenke på. Begrepet har også noe av den samme betydningen som det tyske ordet «Bildung» og vårt ord «dannelse». (Berge, 2005, ss. 3-4).

Å lære å lese og skrive er en sentral oppgave fra første dag på skolen, og norskfaget er det viktigste faget med det høyeste timetallet på alle trinn. Som dannelsesfag der eleven skal utrustes i forhold til seg selv, samfunnet og ulike sider ved verden, gir norskfaget mulighet til å hjelpe elevene med egen identitetsutvikling. Etter innføringen av LK06 ble det debatt, der ytterpunktene gikk mellom de som ser norskfaget som et kulturbærende dannelsesfag med skjønnlitteratur som grunnlag, mens det på den andre siden er tekstforskere og norskdidaktikere som ser norskfaget som et literacy, - språk og redskapsfag. Et viktig ledd i innføringen av literacy-begrepet, er innføringen av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag. Fra nå av skal alle fag ta ansvar for at elevene utvikler sin kompetanse i å lese, regne og uttrykke seg muntlig og skriftlig, og kunne bruke digitale verktøy. Det er blitt lansert strategiltak og oppskrifter til formålet. Debattene viser en uro for at norskfaget kan bli instrumentelt og kjedelig, der skjønnlitteraturen er på vikende front. «Når læreplanen skal revideres i løpet av få år, er det viktig å legge et bredt dannelsesbegrep til grunn (...) som inkluderer både kunnskap (kulturarven) og ferdighetene (literacy)» (Eyde & Skovholt, 2017, ss. 11-13).

Læreplanen presenterer norskfaget som sentralt for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling:

Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Norskfaget sprenger rammene for fagområdet språk-fag. Det er et fag som hører hjemme blant både språkfagene, samfunns-, – og etikkfagene, og estetiske fag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Arbeidet i norskfaget retter seg mot overordnede dannelses-mål. Dette handler i stor grad om å forholde seg til tekster av alle slag, og gjennom ulike medier. Ved å se, høre, lese, samtale, skrive og beskrive møter elevene ulike utfordringer som handler om å forstå og tilegne seg det som på ulike måter blir formidlet. Både opplevelsen elevene får av å lese litteratur, og læringen som ligger i å arbeide med tekster ligger til grunn for arbeidet med det litterære programmet. Kunnskap om å forstå og analysere har brei tradisjon i faget. Elevene møter tekster kulturen vår har oppvurdert som verdifulle i skolen gjennom en frivillig «kanonisering» som inkluderer tekster fra norrøn tid og til i dag. I læreverkene finnes de samme tekstene fra år tilbake, som for eksempel utdrag av Håvamål, Peer Gynt, Et dukkehjem og novellen Karen av Alexander Kielland. I den siste utgaven av læverket Intertekst (2013), dukket Kruttrøyk av Torborg Nedreaas fra 1948 opp igjen. Den stod også i læverket *Kolon*: på begynnelsen av 90-tallet. Samtidstekster har likevel de senere årene fått større innpass, spesielt i Vg1. Filmer, serier og digitalt undervisningsstoff er blitt en stor ressurs, og er lett tilgjengelig gjennom digitaliseringen av klasserommene.

En arbeidsform elevene kjenner godt til er at de leser selv, eller jeg leser høyt, og så arbeides det muntlig eller skriftlig med analyse eller spørsmål til teksten. Å skrive fram en litterær tolkning med formelle krav til komposisjonen er noe elever arbeider med gjennom hele videregående skole. Drama i norskfaget er en måte å arbeide med tekster på som også krever analyse og tolkning, men som involverer både hode og kropp på en mer konkret og leken måte. Det er i et forsøk på å engasjere elevene ved å få dem opp av stolen og ut på golvet at jeg velger å bruke tid på dramatisering, også for de eldre klassene.

Innledningen til norskfaget i læreplanen peker på danning og muntlighet som elevens stemme, og det å kunne ytre seg og bli hørt. Generell del av læreplanen setter *mennesket* i sentrum, gjennom begrep som erkjennelse og opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse slik at de kan «møte livets oppgaver og utfordringer sammen med andre». Alt dette peker fram mot at elevene må bli involverte, være i sentrum av arbeidet og få selvstendige valgmuligheter. Da elevene høsten 2016 ble presentert for oppgaven fikk de noen rammer og holdepunkt. Innholdet i programmet deres skulle handle om tiden fra 1870-1900, og gjøres aktuelt for 2016. I arbeidet med litterært program har det vært naturlig å koble inn drama som arbeidsmetode for å utforske og oppleve både skjønnlitteraturen og kulturhistorien på en måte som involverer elevene i et aktivt samarbeid.

### *En norsktime*

I en norsktime i rett før prosjektet skulle starte, fikk vi en typisk samtale i klassen om det å forholde seg til faget gjennom læreboka:

Jeg åpner døra til klasserommet en morgen midt i september. Et blålig lys fra et par PC-er er eneste lys i rommet, og det er helt stille. Gardinene foran de fire vinduene bakerst i klasserommet er trukket for. Jeg kjenner elevene godt fra året før, 11 gutter og tre jenter, tredje året er godt i gang, og vi skal ha norsk. Jeg slår på to av de tre lysbryterne ved døra.

God morgen!

Elevene sitter stort sett parvis i tre rader, og skifter sjelden plass. To av dem sitter alene, Eirik, ved vinduet bakerst til høyre, og Ali rett foran kateteret. Kjell og Johannes bakers i venstre hjørne hilser tilbake, og det samme gjør Stian og Per Arne, fremst ved høyre vegg.

God dag lærer, kommer det etter ei stund fra Eirik. Han smiler, og fortsetter: - Jeg finner ikke norskboka, trenger vi den i dag?

Jeg har bare læreboka og PC-en med meg inn denne morgenen. Ingen «ark», ingen forberedt forelesning, ingen PowerPoint. De hadde resten av kapittel 1, «Litteraturen 1850-1900» i leselekse. Jeg tenkte meg om et par sekunder. Skal vi lese Karens Jul av Amalie Skram, eller er det best at de jobber med kapitlet i læreboka? Elever i tredje klass er 18-19 år. I 13 av disse årene har de jobbet med repetisjonsspørsmål og kontrolloppgaver. Får de noe ut av å jobbe på denne måten?

Jeg skreiv på It's Learning, i planleggeren for denne timen, at dere skal jobbe med resten av oppsummeringsoppgavene på s. 32. Det burde gå greit hvis dere har lest leseleksa.

Hilde sitter sammen med Vibeke rett foran Kjell og Johannes. De graver fram nøklene til skapet og forsvinner ut i korridoren for å finne norskbøkene.

Kan jeg låne norskboka di, spør Eirik og snur seg mot Karl, som ligger over boka.

Karl og Benedicte jobber som regel sammen, de klarer seg med ei lærebok. Benedicte skriver og Karl finner stoffet. Når alle elevene er på plass og det finnes ei norskbok mellom dem, stiller jeg meg framfor kateteret for å komme litt nærmere og spør:

Hvordan er det, når dere får leselekser, f.eks. i historie, eller histfil (historie – og filosofi), hvor mange sider får dere på en gang?

Tja, en 20-30 sider, vi må lese om hele temaet før en forelesning, sier Per Arne.

Jeg tenker på norskleksa til i dag, skarve ti sider, illustrert, sannelig ikke mye i forhold, og de får i oppgave å reprodusere og oppsummere. Jeg sier at jeg ble overrasket over hvor lite de fikk ut av oppgaven med den forrige leseleksa, svarene var veldig korte og gav lite mening. Hvordan gjør dere det når dere får et kapittel og skal svar på spørsmål?

Jeg skimleser kapitlet og stopper bare opp der svaret på spørsmålet står, sier Karl.

Det nikkes bekreftende langs de tre dobbeltradene med pulter. Jeg oppfatter det slik at elevene ikke leser kapitlet, men leter etter noe som kan passe til spørsmålene. Ett av spørsmålene var «Kvifor kom det eit omslag i litteraturen i siste halvdel av 1800-talet?»

Jeg forstod ikke det der, forstår ikke sammenhengen i kapitlet fordi undervisninga gikk ut forrige onsdag. Skjønte ikke temaet, sier Hilde.

Jeg tenkte på PowerPoint-forelesningen forrige mandag, og ei tavle full av stikkord om perioden: industrialisering, urbanisering, Georg Brandes, Ibsen, Darwin og Marx. Jeg spør: Hvor blir alt stoffet av? Stian er ekspert på å analysere situasjoner. Det er ikke én time uten at han bidrar til samtalen:

Noen tar notater, andre ikke. Noen vil ikke legge ned PC-en fordi de mener at de skal notere.

Det står jo i boka, sier Kristian.

Jeg sier at for å forstå og få sammenheng må de jo lese, og ikke bare lete etter bruddstykker. Jeg ber dem om å legge ned lokket på PC-en, og begynne å lese kapitlet. Ingen får lov å svare på spørsmålene før de har lest ferdig.

Men dere kan ta en blyant og skrive stikkord i margen mens dere leser, eller på et ark.

Ingen reaksjon på den oppfordringa, men de setter seg lydige ned med læreboka, og det var «lesesal» de neste førti minuttene. Etter hvert åpnet det seg PC-er rundt omkring og de begynner på oppsummeringss spørsmålene.

### ***Kort om danning***

I artikkelen «Ein utdana mann og eit dana menneske», skriver Jon Hellesnes han at i det gode samfunn ville utdanning føre med seg danning og dermed visdom. Å være dannet handler om noe vi er i verden, og ikke om noe vi *har*, som om det var å gi den alminnelige mann

muligheten til å få de rette bildene på veggene, eller bøkene i bokhylla (Hellesnes, 1997, ss. 79-89). Opplæringsloven åpner med å gjøre klart at det er i samarbeid med heimen skolen har sitt danningsmandat, der «skolen skal møte elevane med tillit, respekt og krav, og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova, 2016, ss. §1-1). Danningen er dermed forankret i samfunnets mest grunnleggende forutsetning for å eksistere, det å ha blitt til hos foreldre. Danning, eller dannelse er ikke en spesifikk pedagogisk virksomhet, men en mulig følge av undervisningen, knyttet til praksis:

Dannelsesbegrepet representerer en slags syntes mellom oppdragelsesbegrep og utdanningsbegrep ved normativt å kreve en utvikling (transformering) i ønskverdig (verdifull) retning og ved (substansielt) å anta at denne positive utviklingen skyldes vekst i kunnskap, innsikt og forståelse. (Oppdal, 2010, s. 21)

Danning er ifølge dette en sosialiseringssprosess som har med verdier, kunnskap og utvikling å gjøre, og den skjer i en styrt sammenheng: «ønskverdig retning». Oppdal bruker begrepet en «domstol» vi forholder oss til når vi skal avgjøre om en pedagogisk virksomhet er akseptabel eller ikke. Danning angir en praksis, en prosess og den angir et resultat. Laila Aase har en vid og ganske generell definisjon av danning som

En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt (Børhaug, Fenner, & Aase, 2005, s. 17).

«*Det integrerte menneske*, kaller Generell del av læreplanen det menneske som har vært gjennom denne prosessen. Siden danningen er så nært knyttet til den enkeltes identitet og det samfunnet barna og de unge lever i, står vi som er lærere i en ansvarsfull posisjon som skal ivareta både elevenes personlige og samfunnets vide perspektiv. Hellesnes skiller mellom tilpasning og danning som to ulike former for sosialisering. Tilpasning reduserer eleven til objekt som kan styres med kontroll, mens danning er frigjørende for eleven ved at de utvikler evnen til å stille kritiske spørsmål og ha en overskridende holdning til kulturen og sin egen tenkning (Børhaug, Fenner, & Aase, 2005, s. 18).

Danningsmål kan virke diffuse og defineres på ulike måter med ulike vektlegging av innhold, begrunnelse og siktemål. Aase skriver at fagenes begrunnelse grovt sett kan knyttes til «enten til *danning* eller *nytte* eller begge deler». Kunnskapsformidlingen henger naturlig nok sammen med verdigrunnlaget og samfunnsmandatet skolen bygger på, men det er lettere å legitimere fag ut fra en praktisk nytteverdi enn ut fra mer overordnede og kompliserte



danningsprosesser. I dag, i informasjonssamfunnet fremheves det som nyttig å lære seg hvordan en får tak i informasjon, hvordan en kan være tilpasningsdyktig og endringsvillig. Hva innholdet skal være i lærestoffet blir sekundært når det handler om å lære å lære (2005, s. 15).

Danningsteorier har tradisjonelt lagt vekt på enten den materiale eller den formale siden ved danningsoppdraget. Et materialt grunnsyn legger vekt på å tilegne seg bestemte kunnskaps- og tenkemåter ved at den gir kulturen og kulturinnholdet størst verdi. Et formalt grunnsyn gir utvikling og utfoldelse for eleven større prioritet. Dette kan blant annet si å utfordre deres skaperkrefter, evne til kritisk tenkning og det å skaffe seg informasjon. Vekt på personlig utvikling med eleven som det absolutte sentrum viste seg blant annet i reformpedagogikk fra 60-70-tallet som utfordret det klassiske synet på kulturoverføring. Når lærere legger vekt på at de skal lære å samarbeide, omgås hverandre og trives i et hyggelig miljø som viktigere enn læringens innholdsside, snakker vi om formal danning. Når lærere løfter fram «de fire store» i norsk litteraturkanon, er dette et argument for material danning. William Klafki innfører et nytt begrep om en tredje vei han kaller *kategorial* danning, der de to danningstradisjonene må spille sammen i forholdet elev, lærer og fag. Det materiale er den objektive siden av danningen, og den formale den subjektive siden, i et gjensidig avhengighetsforhold mellom kulturformene og de mentale prosessene (Børhaug, Fenner, & Aase, 2005, ss. 19-20).

Fagtidsskriftet Norsk læreren forklarer Klafkis kategoriale danning som en dialektisk gjensidighet mellom det formale og det materiale. Elevene skal lære *om* et emne, men de skal også lære *av* dette og *gjennom* det. Den virkeligheten og verdenen eleven møter gjennom informasjonsflyten og de forskjellige kulturuttrykkene som bombarderer oss, må tematiseres og kategoriseres slik at den bidrar til å utvikle «trekk hos eleven som fører til «selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet» (Syversen, 2018, s. 51/55).

*Dannelsesutvalget for høyere utdanning*, ledet av Inga Bostad samlet seg om en liste på åtte punkter som definerer danning som ulike *evner* til blant annet å: forholde seg prøvende og nysgjerrig, sette faktaopplysninger inn i en større ramme og uttrykke ens tanker presist og overbevisende. Det gjelder å kunne ta initiativ og mobilisere egen tankekraft uten å vente på instruksjon. En må kunne arbeide med andre på måter som frembringer et resultat som ikke kunne vært skapt på egen hånd og se seg selv som medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt. I et danningperspektiv er det viktig å kunne erkjenne at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode (2009, s. 9). Dette gjelder for alle, er

allmenndannende og gir konkret og praktisk innspill også til arbeidet i videregående skole. Anders Lindseth skriver i sin artikkel til utvalget, at kunnskap og fag må kunne plasseres i en større sammenheng, der elevenes eller studentene må få tid og rom til kritisk refleksjon og fordypning. og for å oppnå dette må det settes av tid til refleksjon (2009, s. 21).

Stortingsmeldingen *Fag – fordypning – forståelse*, går i samme retning når det heter i innledningen at «Regjeringen foreslår (...) å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. I tillegg vil den gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen» (Regjeringen, 2016).

## Relevant forskning og teoretisk ramme

May Gøril Mathisen skrev en masteravhandling om skjønnlitteraturens rolle i norskfaget våren 2017: *Litteraturen er liksom livet*. Mathisen spør om skjønnlitteraturens plass er blitt svekket i ungdomsskolen, både når det gjelder hva som leses, hvordan og hvorfor. Hun finner at informantene i hennes observasjoner og intervjuer er opptatt av den estetiske og litterære tilnærmingen til litteratur som viktig for dannelsen, og at det legges stor vekt på leseglede, leselyst og den gode leseopplevelsen. Utfordringer knyttet til dette dannelsesperspektivet ligger i at det er lite fokus på fagets eget språk og tenkemåte, med faglige begreper. En av informantene mente hensikten med litteraturundervisningen var å få elevene gjennom eksamen (Mathisen, 2017, s. 3).

To andre masteravhandlinger tar også for seg sider ved arbeidet med skjønnlitteratur, og her er det avgangsklasser i videregående som er feltet. Mette Ødegård 2013, *Skjønnlitterært program – opplevelse eller læring? Sad songs eller textual power?* og Silje Edvardsen 2014, *Det litterære programmet. Læreres tolkning og implementering av kompetansemålet «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program» i Kunnskapsløftet*.

Ødegård undersøker det skjønnlitterære programmet i litteraturundervisning i Skandinavia, og undersøker arbeid med kompetansemålet i lys av ulike læringsteorier. Hun sendte mail til lærere hun kjente og bad de sende det videre, og fikk overraskende bare svar fra 12 lærere. Hun spurte blant annet om hvordan de tolket kompetansemålet, hvordan de arbeidet med det, hvor lang tid de brukt og hvilke tekster elevene valgte. Flertallet av lærerne la vekt på opplevelsen av kunst, elevens tekst i framføringen, utvikling av tekstkompetanse, muntlig framføring med dramatisering og lesing. Når elevene selv fikk velge, nevnes bilde/lyd-montasjer, opplesing av tekster og illustrasjoner, både gruppevis og som enkeltoppgaver. Lærerne sier også at det er for liten tid til å arbeide grundig og kreativt, slik at de må styre en del. Men de fleste er positive, og viser til frihet og kreativitet samt det at eleven blir godt kjent og trygge på hverandre (Ødegård, 2013, s. 72).

Silje Edvardsen undersøker om intensjonen med kompetansemålet sammenfaller med lærernes oppfatning og gjennomføring av det. Hun spør også elevene hvordan de opplever arbeidet. Gjennom intervju, observasjon og spørreundersøkelse kom hun fram til at det var stor diskrepans mellom læreplanens intensjoner og norsklærernes forståelse, og stor variasjon i hvordan arbeidet ble gjennomført. Fokuset på det visuelle og underholdende i programmet elevene lager er stort. Lærerne forstår begrepene «litteratur» og «kreativitet» ulikt, tiden man

setter av varierer stort, og elevenes arbeid bærer preg av lite tekstarbeid (Edwardsen, 2014, s. III Sammendr.).

Jeg vil også vise til to forskningsartikler, den første av Kari Ann Rødnes publisert i *Arctica Nordica* og den neste av Aslaug Fodstad Gourvenec i *Nordic Journal of Literacy research*. Begge handler om elevers inngang til litteraturforståelse. Kari Ann Rødnes (2014) ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UIO tar for seg litteraturdidaktisk forskning i *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*. Hennes artikkel er en komparativ studie av forskningspublikasjoner og fagfellevurderte studier og artikler med funn om hvordan litteraturundervisningen foregår i ungdomsskolen og i videregående skoler/gymnasiet i Skandinavia. Empirisk forskning på elevenes forhold til litteraturen viser tydelig at elever finner mening i tekstene knyttet til egne erfaringer, noe som samtidig gjør det vanskeligere for dem å arbeide analytisk og forholde seg faglig til tekstene i litterære samtaler. Den erfaringsbaserte tilnærmingen er leserorientert, leseren settes i forgrunnen og bygger på resepsjonsteori som tar utgangspunkt i leserens egne ressurser og knyttes til identitetsskaping. Det avdekkes en konflikt mellom dette og en mer analytisk arbeidsmåte der undervisningen er «om og i litteratur», knyttet til litteraturhistorie og forståelse og bruk av analyseverktøy som oppskrifter og skjema. «Få studier har direkte fokus på elevers analytiske arbeid med litteratur» (Rødnes, 2014, s. 7). Hun konkluderer med at analytisk tilnærming ikke er det samme som kanonisert tolkning og litteraturhistorisk kunnskap. For å komme videre i sin litteraturforståelse har elevene behov for å utvikle fagspråk og sjangerkunnskap. De didaktiske spørsmålene er hvordan en kan ivareta både de erfaringsbaserte og de analytiske tilnærmingene i undervisningen. (Rødnes, 2014, s. 14).

Aslaug Fodstad Gourvenec publiserte våren 2016 en artikkel i *Nordic Journal of Literacy Research* om litteraturfaglige arbeid i videregående skole. Hennes artikkel *Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeidet i med litterære tekster i videregående skole*, bygger på et feltarbeid som fulgte elever i to klasser fra første til siste år på en videregående skole. Elevene som ble valgt ut til studien var det hun kaller høytpresterende, og ett av poenget forskeren trekker fram, er at slike elever kan bidra til å være forbilder der andre trekkes med i faglig utvikling. Artikkelen beskriver divergensen elevene opplever mellom det å arbeide med litteraturen etter oppskrifter, elevenes egen undring og ønske om å forstå teksten selv, og den akademiske målsettingen med å gi elevene inngang til et fagfellesskap (Gourvenec, 2016).

Halvard Kjelen, Nord Universitet spør i sin doktorgradsavhandling *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon danning og kompetanse 2013*, om «Kva syn på litteratur og danning avteiknar seg i norsklærarars forteljingar om eigen litteraturdidaktisk praksis?» Han intervjuet 18 lærere i ungdomsskolen, og spør etter hvert blant annet etter hva norskfagets kjerne er. En konklusjon han trekker er at litteraturundervisningen er viktig, men at fagets statusen er endra etter at norskfaget måtte ta seg av flere andre ting. Siden kjærlyghet til litteratur ofte er det som har ført lærerne til norskfaget er deres vurderinger av faget ikke objektivt og verdifritt. Han foreslår derfor en «legitimering som kunne ta utgangspunkt i at skjønnlitteratur *finst*. Det er et kulturelt fenomen som elevane må lære noko om på same måte som dei må lære noko om demokrati og fotosyntese» (Kjelen, 2013, s. 213)

*Hvorfor er ikke drama og teater et fag i skolen?* spør Steinar Olberg i sin masteroppgave ved Høgskolen i Oslo og Akershus 2014. Han studerer drama og teater sin posisjon i den norske skole gjennom 40 år, og finner at læringssyn, tolkninger av læreplanene og manglende kunnskap om «godene ved at kunst og pedagogikk møtes» er blant årsakene til at drama og teater er nesten fraværende i norsk skole. (Olberg, 2014, s. 68).

Innenfor dramapedagogikk og litteratur er forskningsfeltet mindre. Dramapedagogikk er et ungt fag i forskningssammenheng. Den første hovedfagsavhandlingen kom i 1979, og den første doktorgraden i dramapedagogikk kom i 1990. Dette skriver Aud Berggraf Sæbø i doktoravhandlingen *Drama og elevaktiv læring, en studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer* NTNU 2008 (Sæbø, 2009). Studien er gjort i forhold til grunnskolen. Sæbø er professor emerita ved Universitetet i Stavanger. Hun viser til stortingsmeldinger og forskere fra Mønsterplanen 74 og fram til Kunnskapsløftet 2006. Den estetiske dimensjonen får stadig større forankring i læreplanene fram til 2006, gjennom fokus på opplevelse, kultur og kunst, som skal gjennomsyre undervisningen. Men hun finner gjennom Evaluering av Reform 97 og internasjonal skoleforskning at disse intensjonene blir lite realisert i den praktiske skolehverdagen. Skapende aktivitet er overfladisk behandlet og undervises med svakt læringsfokus. Hun viser blant andre til Imsen 2003 og Klette 2003 som peker på at fellesundervisningen fra kateteret dominerer, og elevene er passive mottakere. Det manglende samsvaret mellom den formelle og den gjennomførte læreplanen henger sammen med lærernes kompetanse. Lærerutdanningen fikk drama som obligatorisk fag i 1992, og for lærere med dramakompetanse er det større bruk av dramapedagogikk i grunnskolen. Sæbø viser til at flertallet av lærere sluttet seg til utsagn om at drama kan forbedre klasse – og læringsmiljøet,

det utvikler elevenes uttrykksevne og allsidighet, mens de er mer usikre på læringsutbyttet (Sæbø, 2009).

I refleksjoner rundt pedagogisk arbeid er det vanskelig å komme utenom de teoretikerne som har preget den pedagogiske tenkningen i skolen gjennom hele det 20. århundre. *Elevens verden* av Gunn Imsen med innføring i pedagogisk psykologi fra 1984, kom i 2014 i femte opplag. I forhold til mitt fokus på danning, litteratur og dramapedagogikk, er det de konstruktivistiske og sosiokulturelle læringsteoriene som har størst betydning, med tenkningen til John Dewey, Lev Vygotsky, Jean Piaget og Jerome Bruner. Dewey (1859-1952) var tidlig ute med sin teori om at aktiv handling og erfaring medfører læring. Piaget (1896-1980) hevder en konstruktivisme som fokuserer mer på det individuelle med læring. Det vi opplever og erfarer blir tolket gjennom det vi har lært fra før. Vi påvirkes hele tiden av ytre faktorer, og det dannes skjema og systemer i hjernen slik at vi forandrer og utvikler oss mentalt. Vygotsky (1996-1934) var sosial konstruktivist som i likhet med Piaget tar utgangspunkt i mentale prosesser, samtidig som det sosiale samspillet gjør at kunnskap også er sterkt knyttet til kulturen. Konstruktivisme og sosiokulturelle læringsteorier tar utgangspunkt i at kunnskap ikke finnes som noe ferdig som er utenfor oss. Våre erfaringer og den utviklingen vi går gjennom i samhandling med andre leder oss på veien til kunnskap, der språket har stor betydning i lærings- og utviklingsprosessen (Imsen, 2014, ss. 45-47).

### ***Litteratur, estetikk og drama i skolen***

Norskfaget er ikke et praktisk fag eller et kunsthøgskolefag i den forstand at det kan kalles et praktisk-estetisk fag, slik som kunst – og håndverk, drama og musikk. Men i både skjønnlitteratur og kulturhistorie får elevene kontakt med kunst. Slik er det estetiske til stede i norskfaget.

Estetikk er et stort område i filosofien med mange greiner, som handler om det intuitive, det sanselige som oppleves i møte med kunst. «Estetikk kan oversettes med den kunnskap man får gjennom sansene. Den estetiske opplevelse fører til sanset kunnskap og dermed til innsikt som ikke kan erstattes med ren intellektuell læring» (Meek, 2000, s. 9).

Lars Erling Dale var professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo fram til han døde i 2011. Han var opptatt av at skolen trenger estetisk teori innen pedagogikk, og i de praktisk-estetiske fagene. I forordet av *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet* skriver han:

Det estetiske er marginalisert i norsk utdanning. Symptomatisk er det de estetiske fag en først kan vende ryggen og velge bort. Imidlertid er det estetiske en del av vårt hverdagsliv, både i formingen av vår omverden og som selvuttrykk. Dessverre ser vi

en økende kløft mellom skolen og den moderne kulturutvikling. I skolen forstås kunnskap i hovedsak endimensjonalt og som instrumentell og funksjonell rasjonalitet. Estetisk kunnskap og oppdragelse vil innebære et brudd med denne tradisjonelle kunnskapsskolen. (Dale, 1990)

Hallvard Kjelen trekker fram hvordan legitimering av skjønnlitteraturen i skolen varierer i læreplanene fra 1974 til 2006. I planen fra 1974, M74, var estetiske og etiske verdier sentrale, og elevene skulle bli glad i god litteratur. MP87 legger i tillegg til dette vekt på skjønnlitteraturens betydning i å styrke elevenes identitet, være et sosialt lim og utvikle elevenes kreativitet. Felles referanserammer gjennom å lese og oppleve skjønnlitteratur har til alle tider vært viktig, for nasjonsbygging og for kultur – og identitetstilhørigheten i norsk skole. Identitets – og personlighetsformålet kommer også tydelig fram i læreplanen fra 1996, der «orda er nøkkelen til sinn og kjensler». Fram til nå har læreplanene hatt forslag til en lesekanon, men fra LK06 er slike lister borte. Faget norsk framstår mer som et kulturfag enn et litteraturfag, med mer vekt på retorikk, nytte og ferdigheter. (Kjelen, 2013, ss. 50-63). Han etterspør forslag til en litterær lesekompetanse som er mer enn grunnleggende ferdigheter. Det er en bekymring i norskfaget at denne ferdighets – og nyttekultur kan føre til nedprioritering og statustap for de estetiske fagene som litteratur, kunstfag og musikk.

Liaila Aase gir flere grunner for at det å beskjeftige seg med litteratur utfordrer og utvikler mer enn en generell leseferdighet.

Vi ønsker at elevene skal få møte fortidens tekster på en kvalifisert måte, drøfte dem, forklare dem, beundre eller forkaste dem. Og vi tror at altså nettopp møtet med fortidens tekster gir perspektiver på samtidens tekstkultur. (Børhaug, Fenner, & Aase, 2005, s. 76).

Hun viser hvordan Jerome Bruner løfter fram fortellingen som vesentlig tenkemåte for å forstå den andre, verden, og hvordan kulturen framstiller verden. Fortellingene er allmenne, vi finner de samme mønstre igjen til ulike tider og fra ulike kulturer. Det er gjenkjennelige årsaker til handlingene personene gjør eller utsettes for. Fortellingene blir aldri entydig forstått, de må fortolkes, og «de gir oss mulighet til å skape historisk kontinuitet i livene våre» (Børhaug, Fenner, & Aase, 2005, s. 79). I de gamle Ivo Caprino-filmene med Asbjørnsen og Moes eventyrsamlinger kan vi finne rester av det Åsfrid Svensen kaller den urgamle episke situasjonen, der fortelleren «øser av sitt forråd av tradisjonsstoff mens tilhørerne følger ivrig med» (Svensen, 1985, s. 101). Fra de tidligste tider har fortellinger samlet oppmerksomheten

om det som var viktig i kulturoverføringen fra en generasjon til den neste. Denne situasjonen har gjennomgått store forandringer, men ett element er fortsatt avgjørende for både den som hører på og den som formidler, og det er evnen til å lytte. I artikkelen i *Nursering Philosophy* drøfter Binding og Tapp hvordan Gadamer i *Sannhet og metode* viser at den ekte samtalen er en samhandling som er avhengig av det å kunne lytte. I avsnittet «The art of listening» skriver de om begrepet «listen» i Oxford English Dictionary, 1971, som «to give ear to, be attentive to, keep silent; but also meaning art, skill, or wisdom» (Binding & Tapp, 2008).

Generell del av læreplanen sier under avsnittet om Det skapende menneske at elevene skal møte den kulturelle tradisjonen «i språk og litteratur, i teater, sang, musikk og dans. I den forenes innlevelsessevne og uttrykkskraft» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5/22). Å ta i bruk dramapedagogikk i arbeidet med litteratur, utvikle denne innlevelsessevnen, og er knyttet til læringsteorier som kan fremme læring. Drama kan være en konkret, sanselig måte å erfare og lære på som omfatter kroppen så vel som sinnet. Dette ligger nært opp til selve hensikten med å drive skole, hvis skole har med verdier og danning å gjøre ut over det å ha kompetanse i fagferdigheter som et instrumentelt aktivum. Nussbaum beskriver i *Litteraturens etikk* hvordan fantasi og undring kan være redskaper i arbeidet med å fremme en medlidenhet som gir innsikt i andre mennesker, som på sett og vis ligner en selv (Nussbaum, 2016, s. 32).

Tenkning og intellektuelle evner kommer som resultat av handling, slik at praktiske og estetiske aktiviteter får stor betydning. Reformpedagogen Dewey sier med sin tese «Learning by doing» at mennesket er et handlende vesen, og viser på den måten hvordan en konstruktivistisk læringsteori kan skje i praksis. Hos han står formen i sentrum for den skapende prosessen, det er arbeidsmåter som må læres fordi kunst krever kjennskap til teknikker og medier. (Braanaas, 1994, ss. 31-32). Erfaringer blir ifølge Dewey fullbyrdet gjennom «en ordnet, velorganisert bevegelse» og skiller mellom erfaringer mennesket gjør hele tiden og den estetiske erfaringen som har en form og har indre sammenheng. Han knytter dette til en emosjonell opplevelse som er en sammenhengende erfaring som «beveger seg mot en avslutning, et endemål, siden den først opphører når de energiene som har vært aktive i den, har gjort arbeidet sitt» (Dewey, 2008, ss. 199-201). En dramaprosess har mulighet til å være en slik velorganisert «bevegelse» som er godt strukturert, og som dermed kan være en slik emosjonell *erfaring*. Ved å bruke drama i klasserommet slipper elevene løs fra kateterlæring. Dewey har hatt mye å si for aktive læringsstrategier som hjelper elevene til å handle, gjøre erfaringer og skape noe selv, fordi flere sanser kommer i bruk. Nils Braanaas



viser i *Dramapedagogisk historie og teori* (1994) hvordan drama har vært og er en didaktisk ressurs.

### ***Den dramatiske fortellerkunsten***

Å kunne leve seg inn i en oppdiktet verden som en handling vi selv gjør, forbindes helst med stadier i barns lek, og er en terskel som ofte er vanskelig å gå over for tenåringer og voksne. I drama er utfordringen å hente leken fram igjen, på tross av de hindringene og den motstanden voksne kan føle. Drama har kanskje røtter helt tilbake til menneskets urhistorie, som lek, religiøse ritualer eller en måte å kommunisere på. Dette er fanget opp i den greske antikkens drama, og har gitt mønster for en fortellerkunst som i realismens litteratur og teaterformer kan møte oss eksempelvis i Charles Dickens og Henrik Ibsen fra det 19. århundre, de store historiefortellerne Hamsun, Undset og Falkberget i nyrealismen, og den sosialrealistiske etterkrigslitteraturen hos Torborg Nedreaas og Herbjørg Wassmo. Etter hvert blir dette fortellermønsteret utfordret av postmoderne og minimalistiske fortellinger, der Dag Solstad, Kjell Askildsen, Erlend Loe og Frode Grytten kan stå som eksempler på mangfold og brudd.

Aristoteles oppdaget et mønster ved å studere de greske tragediene, og dette er opphavet til *den dramatiske fortellerkunsten* som Aristoteles beskriver i verket *Poetikken*. Den narrative oppbygging og komplikasjon av hendelser mot et vendepunkt, forløsning, eller total katastrofe, er på denne måten en eldgammel oppdragelses – eller dannelsingsmetode. Det er herfra vi har fått formene til fortellinger og eventyr som følger bestemte karakterer, strekker seg ut over en viss tid, og der handlingen foregår på et bestemt sted. Problemer presenteres og en ubønhørlig utvikling mot vendepunktet er satt i gang. Handlinger karakterene gjør kaster lys over hendelser fra fortiden mot oppklaring og en definitiv slutt. Det er denne formen for fortellinger vi kjenner fra Hollywood-filmen og klassiske skuespill som *Et dukkehjem*, og som er mønster for mange elever når de skriver fortellinger, noveller eller såkalte «kreative tekster».

I skuespillet *Vår ære og vår makt* av Nordahl Grieg brytes denne klassiske strukturen på flere måter. Blant annet er det en av publikum som «plutselig» kommenterer det som skjer på scenen, det settes på dansemusikk mens sjøfolkene prøver å berge livet på havet, og et kor synger *Til ungdommen* i siste scene. Denne episke fortellerformen bygger på Bertold Brechts teaterreform. Aristoteles anvisning om en «handlingens enhet» brytes i eksemplet Nordahl Grieg. Slike brudd skaper en distanse mellom det fortalte og publikum, for å oppnå en politisk effekt: Publikum tvinges til å ta stilling til den tragiske hendelsen, ikke bare *oppleve* den som

en katarsiserfaring. Teorien om katarsis er fra Aristoteles, og den kan også minne om barn som leker skumle leker, det de er redd for (Heggstad, 2012, s. 38). Katarsisopplevelsen er en teori om at det skjer en renselse i møtet med de andres tragedie, en forløsning. Tilskuerne blir emosjonelt engasjert, og dras inn i spillet gjennom innlevelse men unngår *selv* tragedien, den spilles på scenen

Kunstformen teater har spilt en stor rolle i menneskets dannelse og innlemmelse i fellesskapet fra de tidligste tider. Gjennom renessansen og reformasjonen på 1500-tallet ble skolen og teaterets interesse sammenfallende. Teaterets mulighet som didaktisk metode for å styrke undervisningen i humanistiske fag, spesielt innen religion, språk og litteratur, har sine røtter herfra. Luther så på det religiøse drama som et våpen for reformasjonen, og hevdet at komedier lærte elevene huslige og borgerlige dyder, samliv mellom mann og kvinne og kunnskap om djevelen og alt hans vesen (Braanaas, 1994, s. 16). Dette ble grunnlaget for nasjonale teater i mange land, også i Norge. Jean Jack Rousseau og hans teorier om barnets spontanitet og lekelyst spiller en stor rolle i reformpedagogikken som skjøt fart på 1970-tallet i Norge.

### ***Reformpedagogikken og Newcastle skolen***

Dramapedagogene Dorothy Heathcote og Gavin Bolton har hatt stor innflytelse på utviklingen av drama i skolen. I deres arbeid er tenkning fra Vygotsky, Piaget, Bruner og Dewey aktuell. Retningen kalles Newcastle skolen, kalt opp etter det geografiske området de underviste i på 70-80-tallet. Det mest karakteristiske er at elevene gjennomlever en dramatisk prosess som skal utløse endring og ny innsikt. Drama blir dermed knyttet til både eksistensielle spørsmål som angår egne holdninger, og konstruktivistisk og sosiokulturell tenkning. Heathcote har bakgrunn som skuespiller, og forutsetter rolleleken som det bærende prinsipp i dramapedagogikken. Vygotsky hevder at i leken strekker barnet seg utover det umiddelbare gitte, Piaget sier at barn akkomoderer og assimilerer ny kunnskap i leken slik at nye skjema dannes i hjernen og læring skjer. Bruners erkjennelsesforskning viser til det han kaller en venstrehåndstenkning for de kreative og fiktive prosessene som gir helhetsoppfatninger. Han hevder at dette må få like stor plass som den tradisjonelle skolastiske opplæringen der barna sitter og arbeider med læringsmål (Braanaas, 1994, ss. 177-180). Heathcote mener at en slik «venstrehåndstenkning» åpner for lærdom av den universelle karakteren, det dreier seg om å avdekke menneskelig viten som ligger som en grunntone i mennesket som skapning. Dette skjer i barnas rollelek og kan trekkes inn i det dramatiske arbeidet for elever.

Bolton bygger på det samme, men har i større grad prøvd å beskrive de *prosessene* den dramapedagogiske lærings situasjonen setter i gang og fører til, noe som viser både til kognitive og estetiske prosesser. Han klassifiserer drama som øvelser, rollelek og teater, der spesielt rolleleken skal hjelpe til slik at en fjerde dramatisk mulighet oppstår, nemlig drama for økt innsikt. Han viser til Vygotsky og den optimale læringsmetoden som bygger på observasjon av barnas første rollelek i 3-årsalderen. Barnet opplever en dobbel tilstand, en her-og-nå situasjon i rollen, samtidig som de vet at de er i en fiktiv, oppdiktet verden. Den såkalte proksimale lærings sone, det som er nærmest kroppens sentrum, ligger i dialektikken mellom disse to verdener. Barnet strekker seg ut over det umiddelbart gitte, der virkelighetens grunnleggende kategorier passerer dets opplevelsesverden slik at de skaffer seg begreper og dermed mening. Ved å gå ut og inn av roller, forhandle med andre barn, endre retning på leken, lærer barna gjennom å være selvstendige, aktive og handlende. (Braanaas, 1994, ss. 177-192).

### ***Handling og medskaping***

Kari Mjaaland Heggstad definerer pedagogisk drama som et kunstfag der kropp, stemme, fantasi og forestillingsevne tas i bruk gjennom å identifisere seg med figurer og deres situasjoner. Vi lærer å uttrykke oss på nye måter i en veksling mellom det spontane og det strukturerte. Hun skiller mellom prosessorientert og produktorientert drama. Det greske begrepet drama er de handlinger som fremstilles på en arena, eller en skueplass.

Å vise fram et produkt for publikum ligner mer på teater, mens å være i en dramatisk prosess ligner mer på lek. Et prosessorientert drama kjennetegnes ved improvisasjon, der deltakerne føres inn i en fiksjonsverden gjennom en rammefortelling. Samhandling og konflikter skapes underveis. Rollekort deles ut med for eksempel navn og forhold til andre, en konflikt eller et oppdrag. Her er de som deltar både skuespillere og publikum samtidig. Det handler om å kunne sette seg selv inn i en fiktiv verden, etterligne og identifisere seg med andre i en samhandling gjennom å kommunisere tanker, holdninger og følelser (Heggstad, 2012, ss. 15-19). Jeg bruker produktorientert og prosessorientert drama også i kristendom valgfag. Med fortellingen om Josef fra Det gamle testamente, har jeg som lærer-i-rolle flere ganger ført elevene gjennom et improvisert dramaforløp med fokus på Josefs karakter, og hans tilgivelse av brødrene. I en annen klasse har jeg hvert år et prosjekt der vi setter sammen en Tomasmesse som praksis i det samme valgfaget. Her formidler elevene gjennom bibeldrama evangelietekster, sang og musikk. Dette blir et produktorientert drama som del av en alternativ gudstjenestefeiring. Navnet har messen etter disippelen Tomas som måtte kjenne på

Jesus sårmerker før han kunne tro. Det er en sansevandring der menigheten får ta på det rensende vannet i døpefonten, hente en «byrdestein» og legge den ved korset, tenne lys, skrive bønnelapper og gå til nattverd. Dette året lagde elevene manus over tekster fra Matteusevangeliet til et pasjonspill rett før påske.

Generell del av læreplanen sier under avsnittet Det skapende menneske at elevene skal møte den kulturelle tradisjonen «knyttet til menneskets formidling ved kropp og sinn, (...) i språk og litteratur, i teater, sang, musikk og dans. I den forenes innlevelsessevne og uttrykkskraft» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5/22). Å ta i bruk dramapedagogikk er å bruke og utvikle en innlevelsessevne som er nødvendig for å forstå andre i menneskelig samhandling. For å bli rustet til dette er ikke kunnskap nok, vi må forstå hverandre, kjenne til andre menneskers motiver og valg og ikke frykte de andre. Vi må dyrke vår evne til innlevelse (Nussbaum, 2016, s. 25). Drama er en kunstform som henger nært sammen med litteraturen, og sammen gir dette en konkret og sanselig måte å erfare og lære på som omfatter kroppen så vel som sinnet. Dette har støtte i læringsteorier hos Dewey, Piaget og Vygotsky. Gjennom slik aktivitet har vi et læringspotensial langt ut over det å ha kompetanse i fagferdigheter som et instrumentelt aktivum. Jeg ønsker i denne masteroppgaven å reflektere over hvordan det kan legges til rette for en slik undervisning, også i mine norsktimer i videregående opplæring.

Dramapedagog og førsteamanuensis ved Nord Universitet, Nesna, Thor -Helge Allern skriver at han tidlig i lærerkarrieren oppdaget at en praktisk tilnærming i undervisningen gir motivasjon og glede. Han har utviklet og ledet flere prosessorienterte dramaforløp, og på den måten utvidet læringsrommet ved hjelp av pedagogisk drama.

Det slo meg at det å åpne for fysiske handlinger var helt vesentlig for å skape en sterk fiksjon, og jeg var kommet til at sterke fiksjoner måtte til for å skape gode – og eksistensielle læreprosesser (Allern, 2015, s. 133).

Drama i skolefagene er en praktisk-estetisk læringsform som kan brukes både prosessorientert og produktorientert. Den viktigste forskjellen i praksis mellom de to formene, er at i den første slipper elevene tenke på at de opptrer for et publikum, mens de på ulike måter føres inn i en improvisasjon som får spillet til å gå. Oppgaven elevene gjennomfører i kompetansemålet skjønnlitterært program, ender opp som en forestilling for et publikum, og er på den måten et produktorientert dramaprojekt. Likevel går elevene i begge typer spill gjennom ulike kreative prosesser underveis, spesielt hvis de skal lage en sammensatt forestilling. De kan trenge hjelp til arbeidet med å slippe seg løs, improvisere, øve på og bruke stemmen og kroppen. Dette

legger til rette for sanselige opplevelser der hode og kropp må arbeide sammen. I klasserommet er ikke målet å utvikle skuespillkunst, det er forskjell mellom det å opptre på skueplassen og det å leke der. Det handler om å legge til rette for en strukturert aktivitet som åpner for et spill der fantasi og handling blir utfordret. Grunnlaget for de handlingene drama sikter til er det barn gjør når det mimer livet, eller leker. Barnets erfaring av verden gjennom å late som er helt nødvendig for å forstå verden og seg selv i verden. Selv om barnet er blitt nesten voksen, er det noe av den samme erfaringen som skjer i pedagogisk drama.

## **Metode**

Jeg har lagt opp prosjektet om elevenes arbeid med litterært program som et feltarbeid der jeg har skrevet feltnotat på bakgrunn av egne observasjoner i klasserommet. Jeg har hatt samtaler med andre lærere og elever i to ulike fokusgrupper. Disse samtalene tok jeg opp digitalt, og transkriberte så nært formidlingen som mulig. I tillegg består det empiriske materialet av tekster fra elever i form av logger. Elevene skrev fire logger i løpet av prosjektet. Noen måneder tidligere hadde jeg et fokusgruppeintervju med tre andre lærere, der temaet var deres erfaring av norskundervisningen i videregående skole, der en stor del av samtalen kom til å handle om elevene og litteratur. Denne oppgaven bygger på denne måten på egne og andre læreres erfaringer innenfor norskfaget, og elevenes erfaringer både med norskfaget og det å være elever. Selv om jeg som masterstudent ikke er en forsker enda, er forskerrollen den samme. Den kvalitative forskningens viktigste instrument er forskeren selv, som samler inn datamaterialet og legger til rette for interaksjon med forskningsdeltakerne. Til slutt må data velges ut, beskrives, fortolkes og analyseres i lys av forskningsspørsmålene. Analyseenheten omfatter både metode for innsamlingen og innsamlet materiale. Hensikt og mål med kvalitativ forskning er å få tak i andre menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser, skriver Nilsen og referer Kvale og Brinkmann 2009 (Nilsen, 2012, ss. 28-30).

### ***Feltarbeid og hermeneutisk tilnærming***

Min forskning er klasseromsforskning som skal «inspirere og initierer til drøfting og diskusjon slik at praksisfeltet stadig utvikler seg og blir bedre» (Postholm, 2010, s. 37). Gjennom utdanning, videreutdanning og lang erfaring som lærer har jeg forholdt meg til litterære tekster, både tradisjonelle og eldre tekster som Bibelen, Heimskringla og tekster fra renessansen til leseforeningen Les! sine kåringer av nye debutanter. Litteraturen og arbeidet med litteraturen er noe av det jeg synes er det mest interessante og viktige jeg har å møte elevene med. Jeg har vært lærer hovedsakelig i norsk og religion/kristendom siden begynnelsen av nittitallet i klasser på både yrkesfag og studiespesialisering. De siste 12-13 årene har jeg oftest hatt avgangsklasser. I alle klasser og fag jeg har undervist i har dramatisering og rollespill blitt brukt. Masterstudiet i praktisk kunnskap retter oppmerksomheten mot den praktiske fortrolighetskunnskapen yrkesutøveren har. Det gir meg anledning til å stille de mest sentrale spørsmålene skole og undervisning må være opptatt av, og som kan knyttes til Platon og Aristoteles for over 300 år før vår tidsregning:

Hva skal vi lære barn og unge? Hvordan skal vi oppdra dem, og til hva? Hva kan vi vite noe om, hva slags kunnskap finnes og hvordan kan vi tilegne oss den? ( (Bostad & Pettersen, 2006, s. 7).

Måten jeg har arbeidet på som lærer springer «ut av ei praktisk interesse og ei nødvendig oppgave: den yngre generasjon treng og krev oppseding» (Skjervheim, 2002, s. 104). Som lærer i norsk skal jeg legge til rette for en opplæring i forhold til språk, litteratur og kulturforståelse. Et pedagogisk mål med litteratur i skolen er at elevenes møte med fagstoffet skal utfordre og bidra i et dannelsesperspektiv. Jeg vil utforske i eget klasserom min erfaring med arbeidet i litteratur, der jeg har lagt opp til et større dramaprojekt i norsk muntlig for vg3-elever i mer enn ti år. I feltarbeidet bygger jeg på Gadamer's hermeneutiske filosofi, der opprinnelige spørsmål produserer nye spørsmål som driver forståelsen videre. Det er alltid vanskeligere å spørre enn å svare, skriver Gadamer, og henviser både til Sokrates og videre Aristoteles når han hevder at dialektikken mellom spørsmålet og svarene er stedet viten kan oppstå. «Viten er nettopp å behandle motsetninger samtidig» (Gadamer, 2010, ss. 405-406). Slik har feltnotat, logger, intervjuer ført til nye spørsmål og ny forståelse av undervisningen. Den samme fortolkende framgangsmåten ble brukt i analysen av empirien. Den vitenskapelige forståelsen av analyse av empiri har Gadamer videreutviklet på bakgrunn av Heideggers beskrivelse av den meningsbevegelsen som går mellom helheten og delene i forsøket på å forstå en utlegning.

Hermeneutikk er tradisjonelt en fortolkningsdisiplin rettet mot bibelske tekster innen teologien. «Enhver riktig utlegning må skjerme seg mot vilkårlige innfall og umerkelige tankevaner som hemmer forståelsen, og i stedet rette blikket mot saken selv», det er fortolkerens «første, vedvarende og siste oppgave» (Gadamer, 2010, s. 303). En slik måte å forholde seg til både tekst og kulturuttrykk kommer fra bibelforskningen som fikk en oppblomstring under reformasjonen og opplysningen. «Skriften alene», sa Luther for 500 år siden, og tolket den i lys av Kristushendelsen. Dette skjer i en vekselvirkning der delene må ses i lys av en helhet som samtidig øker forståelsen av både delene og helheten.

Jeg finner også hjelp i blant andre Hans Skjervheim og Martha Nussbaums filosofi i analysen jeg gjør i forhold til følelser, danning, litteratur og samhandling. Jeg har vært opptatt av å avdekke en likegyldig holdning til litteratur, der jeg på ett nivå ønsker å få elevene til å forstå at også fagstoff og «gammel» litteratur er nyttige og utviklende som dem enkeltindivider og samfunnsborgere. Men jeg har også fått høre om deres litteratur, som viser seg å engasjere

eleven sterkt følelsesmessig. «Engasjement er ein grunnstruktur i det menneskelege tilværet, det høyrer til det Heidegger kallar menneskets Geworfenheit<sup>2</sup>» (Skjervheim, 2002, s. 29).

I starten av skoleåret gikk jeg straks i gang med å forberede elevene på at de skulle gjennomføre en litterær muntlig oppgave som krevde at de hadde litteratur- og kulturkunnskap fra siste halvdel av 1800-tallet. Jeg forteller dem at den første oppgaven er et gruppeprosjekt, som skal ta form utover høsten. Jeg forteller dem også at jeg skal skrive masteroppgave om min egen praksis, og at arbeidet med det litterære programmet er en del av feltarbeidet mitt. Vi begynte derfor å arbeide med noen kjente tekster av blant andre Henrik Ibsen, Amalie Skram, Christian Krogh og Knut Hamsun, som representanter for perioden elevene skal jobbe med. I forbindelse med denne undervisningen skrev jeg logger og feltnotater. Redegjørelsen for «En typisk norsktime», bygger på refleksjonslogg fra denne perioden. Etter denne undervisningen fikk eleven dramaoppgaven «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program».

Feltarbeidet foregår over en periode som strekker seg fra september til slutten av januar, der jeg har 14 elever i norsk vg3, og er spesielt rettet mot dette kompetansemålet. Før LK06 fikk elever på dette trinnet et omfattende saremne i norsk, men dette er nå er delt opp i en muntlig og en skriftlig del. Dette er den muntlige delen, og hører inn under et utvidet tekstbegrep, med mange mulige løsninger, der skuespill og film ble det elevene valgte denne gangen.

En mandag i slutten av september fikk elevene oppgaven i litterært program. Prosjektet skulle gå over seks uker, men det ble åtte, med høstferien. Elevens arbeid med å velge emne, samle stoff og sette dette sammen til et eget program og en dramatisk framføring, danner grunnlaget for feltarbeidet. Mitt feltarbeid ble avsluttet med et fokusgruppeintervju i januar. Annen norskundervisning gikk parallelt med litteratur og forfattere fra 1800-tallet de første ukene. Klassen har seks norsktimer på 40 minutter pr. uke. I tillegg studietimer som er fire timer pr. uka fordelt på alle fagene. Loggene ble levert 12. oktober, 23. oktober, 7. november og 20. november.

Oppgaven:

Elevene skal i grupper produsere (sette sammen) og framføre i en Kulturtime 16. november et avgrenset litterært program som inneholder skjønnlitteratur - og /eller handler om skjønnlitteratur, tiden, temaer og forfattere.

---

<sup>2</sup> kastethet



Perioden er 1870-1900

Litteraturperiodens diktning og temaer – og oss i dag

Faglighet og kreativitet, evne til å kommunisere – se vurderingskriterier

Dette er en åpen oppgave elevene har løst på mange forskjellige måter, men alltid knyttet til drama, presentasjon eller forestilling. Ingen grupper har kopiert hverandre, det er en ny reise for hvert kull. Elevene må ta ansvar selv, utarbeide ideer, finne stoff og produsere en framføring, enten live eller på film. De delte seg i to grupper, etter at vi hadde en felles idemyldring i klasserommet, der de fikk høre litt om hvordan andre klasser hadde løst oppgaven, og hvordan drama kan brukes på ulike måter i programmet. De fikk høre om prosjekt som radioteater, skuespill, kombinasjoner av ulike virkemidler i drama, debattprogram og portrettprogram. Det ble en gruppe på seks elever som ville lage film, og en på åtte som ville lage en kombinasjon av foredrag og skuespill. Med drama som arbeidsform prøver jeg å gi elevene en arena for en skapende utfordring der de med bakgrunn i et skjønnlitteraturren må finne sine egne stemmer, og samarbeide om å ytre dem i en komposisjon som skal kommunisere til et publikum. Å lese, skrive, lage regi og dramaturgi av litteratur blir viktige byggesteiner for å få et godt resultat.

Jeg gav elevene fire logg-oppgaver med spørsmål til en styrt logg med mulighet til egne refleksjoner. Jeg ville få elevene til å tenke over om det de holder på med er rettet mot målet. Samtidig er jeg nysgjerrig på arbeidsprosessen, hva de velger av stoff, og hvordan den enkelte har det i gruppa og med fordeling av arbeidet. Første logg spør etter hvordan de opplevde presentasjonen og hvordan de kom i gang med ideer. I den andre skulle de skrive om hvordan 1870-1900 og vår tid kommer inn, og om hvordan kommunikasjonen i gruppa oppleves. Tredje logg fokuserer på hva som må til for å få et faglig godt resultat, og om erfaringer og utfordringer i gruppa. I fjerde logg skulle de kommentere tidsbruken, selve framføringen, hva de tenkte var mest kreativt og nyskapende, og hva som har vært mest utfordrende. Her spør jeg blant annet om prosjektet har noe med kulturforståelse, identitetsutvikling, kommunikasjon og dannelse å gjøre. Jeg får inn 40 logger. Det er noen som leverer alle fire, mens andre har fra 1-3 logger hver. Disse loggene var mitt innblikk i arbeidsprosessen fra den enkeltes synsvinkel, der jeg stilte konkrete spørsmål om det jeg ville vite noe om, og der jeg til slutt spurte om det var noe mer de ville si.

Jeg skriver selv feltnotater og logger om arbeidet både med litteraturundervisningen og det konkrete arbeidet med prosjektet. De to gruppene satt ikke i samme rom, men fant andre rom

eller brukte biblioteket. Jeg reflekterer også over resultater og erfaringer fra lesningen av skuespillet Villanden, og de andre tekstene vi startet skoleåret med. Jeg spør meg selv om det er mine egne leseforståelser og kjepphester som gjorde at jeg «presset» på dem Hamsuns Pan, rett før høstferien, og som det ble for travelt å gjøre noe ut av. De siste ukene før framføring fikk de bruke alle norsktimene til prosjektet. Jeg observerte fra utsiden hvordan arbeidet gikk og skrev logger og feltnotater etter noen av øktene der jeg hadde vært inn og veiledet eller bare lyttet, eller tok opp noe fra loggene som det var nødvendig å snakke om. Noen ganger satt jeg bare med egne ting og hørte på hvordan de diskuterte og noterte, hvor jeg også måtte gripe inn for å hjelpe dem videre. I filmgruppa var jeg i hovedsak i dialog med dem om stoffmengde og arbeidsfordeling, i teatergruppa delte de seg i mindre grupper for å lage manus og tekster, og jeg leste gjennom og kommenterte. Helt mot slutten var jeg inne og hjalp dem litt med regi før framføringen.

To måneder senere intervjuet jeg fire elever i en fokusgruppesamtale. I et slikt kvalitativt intervju vil jeg som samtalepartner og moderator prøve å komme i kontakt med elevenes *livsverden*, hvordan de opplever den som elever. Den menneskelige bevissthet *lever verden*. Østerberg skriver at vi har en umiddelbar forståelse av vår livsverden og viser til Husserl når han sier at vi er omgitt av en verden som ikke er en sum av abstrakter eller saker, «men en verden av verdier, verden av goder, en praktisk verden» (Østerberg, 1966-1972, s. 51). Kirsti Malterud foreslår at deltakerne ikke skal kjenne hverandre, at det skal være fra seks til ti deltakere i flere grupper som møtes flere ganger i en slik fokusgruppesamtale. Jeg har bare 14 elever og alle kjenner hverandre etter tre eller flere år i samme klasse. Selv om alle elevene hadde bekreftet skriftlig at de ville vær informanter, var det mange som av ulike grunner trakk seg fra å stille til intervju. Prosjektet tok lang tid, og elevene hadde mye å gjøre også i de andre fagene. Jeg så for meg to grupper, slik at alle skulle få være med. Men det endte med at bare fire elever ville være med på et fokusgruppeintervju, og alle var fra teatergruppa.

Min rolle som gruppemoderator er å legge opp til, og ha et tema og en retning for samtalen. Malterud plasserer fokusgrupper blant de kvalitative forskningsmetodene der «det empiriske materialet består av tekster som representerer menneskers samtaler eller samhandlinger» (Malterud, 2012, s. 18). Å være profesjonell som lærer og forsker er ikke å sette seg selv på vent til friminuttet. Jeg påvirker elevene, og de påvirker meg, men i et asymmetrisk forhold. I en-til-en samtaler kan være vanskelig å unngå en form for «forhør» der denne asymmetrien og maktforholdet kommer i veien for en god samtale, særlig hvis eleven ikke er meddelsom eller

det er problemer vi skal ta opp. Bak mitt møte med elevene ligger min posisjon som leder, og hele min erfaringsbakgrunn, min utdanning og mine perspektiver på livet.

I lys av Bakhtins teori kan en si at elevenes presentasjoner er en ytring formet som et svar på lærerens ytring, den overordnede problemstillingen. Men i relasjonen mellom lærerens og elevenes ytring kommer elevenes historie inn. Denne historien, som er en del av elevenes unike ståsted, vil påvirke presentasjonen eller ytringen de gir som svar (Postholm, 2010, s. 203).

Skal det bli en meningsfull samtale mellom en lærer og fire elever, må temaer og spørsmål være av en slik karakter at det blir en dialog. Vi gjør erfaringer ved at noe vekker anstøt, nemlig det som ikke retter seg etter foroppfatningene. Å spørre er derfor mer en lidelse enn en handling. Spørsmålet presser seg på. Vi kan ikke unngå det og kan dermed ikke lenger fastholde våre vante oppfatninger (Gadamer, 2010, s. 407).

Elevene kan ha ulike årsaker til å « snakke meg etter munnen », kanskje henger spørsmålet om karakter der, selv om det ikke er tema. Jeg ville ikke legge ordene i munnen på elevene, men ha en åpen og litt naiv samtale om de store spørsmålene jeg ville at vi skulle snakke om. Løsningen ble å erstatte intervjuguiden med sju strektegninger som illustrerte dannelsesidealene i generell del av læreplanen: det meningssøkende, det skapende, det allmenndannede, det arbeidende, det samarbeidende og det miljøbevisste menneske. Tegningene ble liggende mellom oss på bordet under hele samtalen, som ble tatt opp på lydopptaker.

### ***Å forske i eget felt***

Mine forkunnskaper, erfaringer og historie, er på samme måte som hos elevene, min livsverden, eller « min værens historiske virkelighet » som Gadamer videreutvikler fra Heideggers begrep om *det værende*. « Lenge før vi forstår oss selv i en tilbakeskuende refleksjon forstår vi oss selv på en selvsagt måte i familien, samfunnet og staten, det vil si der hvor vi lever », og de utgjør vår « værens historiske virkelighet » (Gadamer, 2010, s. 314). Jeg møter elevene med fordommer og forforståelse som bygger på den synskretsen jeg har ut fra min historie, min utdanning og mine erfaringer. Denne forståelseshorizonten er den « synskrets som omfatter og omslutter alt det som er synlig fra ett bestemt sted ». Det er ikke mulig å ha full viten om seg selv, fordi vi er i en konstant historisk bevegelse, men det viktige er å bli klar over at vår horisont er begrenset. I møte med klasserommet og forskningen her, må jeg forstå meg selv på en riktig måte, noe som er et moment i forståelse av « saken selv »,

det jeg søker å forstå i feltarbeidet. Fordommene kan være legitime, men også falske, og en kan som lærer fort bli blind fordi det mest nærliggende, fordi de spørsmålene jeg ønsker å få svar på fyller synsranden. Det er ikke om å gjøre å se bort fra mitt ståstedes interesse for saken, men å utvide horisonten gjennom «den historiske andre», elevenes verden i dette tilfellet (Gadamer, 2010, ss. 340-345). I kvalitativ forskning, og i klasseromsforskning slik jeg gjør det, kommer jeg veldig nær de jeg studere, elevene mine, og må forstå at naturen er verdiladd, slik at det jeg bringer med meg subjektive verdier. «Den kvalitative forskeren anerkjenner og er oppmerksom på sin subjektivitet og det faktum at hun eller han bringer en forforståelse med seg inn i studien» (Nilsen, 2012, ss. 26-32). Å forske i egen yrkeserfaring gjennom å samtidig være i full aktivitet som lærer, vil si at jeg er både subjekt og objekt for den tilbakeskuende virksomheten det er å sette sin egen praksis under lupen. Min erfaring, bakgrunn og kunnskap er den grunnen jeg står på i hele forskningsprosessen, fra jeg formulerer spørsmålet og til essayet er ferdig skrevet. Samtidig er målet å være i den hermeneutiske prosessen gjennom en samtale med empirien og forskningsteorien på en slik måte at et videre syn og bedre forståelse kan skje. Østerberg skriver at refleksjon er en måte å forstå oss selv, våre sinnstemninger, følelser og lyster. Refleksjoner er et forhold til oss selv, «For det som skal forstås er vår egen måte å forstå verden på» (Østerberg, 1966-1972, s. 41). Å lære og tenke blir i denne sammenhengen satt *over* det å tenke *på* noe. Det er denne grundige tenke-over-situasjonen jeg selv ønsker å komme til.

Gadamers perspektiver på den hermeneutiske forståelsesprosessen som en sirkel, er ikke en metode i forskningsarbeidet, det *er* selve arbeidet som tvinger meg til en ny helhetsforståelse. «Sirkelen skjuler en positiv mulighet til en opprinnelig erkjennelse og «enhver riktig utlegning må skjerme seg mot vilkårlige innfall og umerkelige tankevaner som hemmer forståelsen – rette blikket mot saken selv som den «første, vedvarende og siste oppgave»» (s. 303). Å forstå skjer i en spirallignende sirkelbevegelse der saken materialet representerer blir utdypet gjennom arbeidet med de ulike delene. Samtidig blir delene stadig klarere ved økt forståelse av helheten, i en stadig vekselvirkning. Jeg møter forskningen med visse forventninger, et utkast til mening og forståelse kastes frem og revideres stadig i lys av den prosessen det er å trenge dypere inn i analysen.

Saken er å forsøke å forstå til forskjell fra å forklare, eller å predikerer (Malterud, 2012, s. 19). Hvis jeg forklarer kan jeg havne i en utvendighetstenkning eller psykologisering der både eleven og jeg blir objekter i en tilbakeskuende virksomhet. (Skjervheim, 2002, ss. 20, 33-34). Men vi er begge subjekter i dialog om den bestemte saken skole og undervisning. Målet med

feltarbeidet er å få øye på elevenes perspektiv i møte med min egen erfaring og de mulighetene som kan åpne seg for forståelse, ved hjelp av en hermeneutisk fortolkningsfilosofi.

Skrivingen har også vært med på å gi meg litt avstand til materialet, gjennom strevet med å finne de riktige ordene slik at det jeg vil formidle og skrive fram blir mest mulig presist. Jeg må anstrenge meg for å åpne opp materialet fra feltarbeidet ved å være lenge nok *i* det for å finne og beskrive det som er viktig i den hermeneutiske tilnærmingen. Hva mener for eksempel elevene egentlig når de sier at de blir hjernevasket på skolen? Er det så dramatisk som det høres ut, hva er det de sier? Jeg må inn i intervjuet på nytt, lete etter sammenhenger og lese konteksten sammen med min forforståelse av begrepet. Også på dette planet er det en stadig bevegelse mellom detaljer, deler og helhet som er en viktig del av fortolkningsprosessen.

Den kritiske vitenskapelige undersøkelsen er å starte en skriveprosess som utvikler seg i forskningsprosessen. Anders Johansen spør i antologien *Kunnskapens språk* om skrivemåter også er vitenskapelig metode ved at selve skrivemåten eogså er en metode, et grep om saken. «Det er ikke slik at man *først* tenker ut tanker som man *så* skriver ned; tankene oppstår underveis, *av og gjennom* selve anstrengelsen med å formulere seg» (Johansen, 2012, ss. 10-15). Utfordringen er derfor å kunne avdekke hva det er som «vekker anstøt» i min erfaring, og som jeg i denne sammenhengen kan oversette med hvor skoen trykker i forhold til skolens intensjoner og erfart praksis. Gjennom å skrive et essay er ikke målet «å finne sannheter, men å åpne for en refleksjon» (Ruth H. Olsen, 2007, s. 241).

Skal jeg få vite om noe utenfor min egen erfaringsverden blir jeg nødt til å spørre. I de neste tre kapitlene vil jeg beskrive, fortolke og utdype ved hjelp av teori innsamlede data i forhold til de to forskningsspørsmålene. De to første kapitlene, *Å bli oppdratt kontra det å finne sin egen stemme* og *Å arbeide med litteratur i klasserommet*, bygger på data fra forskningsintervju med elever og lærere. Disse svarer i hovedsak på spørsmålet om hvordan elever og lærere erfarer norskundervisningen i videregående skole. Det siste kapitlet, *Å arbeide med drama i klasserommet: Learning by doing*, svarer på hvordan dramapedagogikk kan bidra til et møte mellom elevene og litteraturen. Innsamlet data til dette kapitlet er i hovedsak fra elevene og mine egne feltnotater og logger.

## **Å bli oppdratt kontra det å finne sin egen stemme**

Dette temaet er hentet fra fokusgruppesamtalen jeg hadde med fire gutter et par måneder etter at de hadde gjennomført kompetansemålet litterært program. Vi hadde en times samtale der de i stor grad fikk fortelle fritt, men der tegningene ble et holdepunkt jeg modererer samtalen rundt.

### ***Det er for Norge, liksom***

Vi sitter rundt et gruppebord, med tegningene på bordet mellom oss. Jeg spør elevene om hva de sitter igjen med etter skolen. Stian griper ordet først:

Du kan vel egentlig si - Jeg har prata en del med pappa om hva skolen sitt arbeid er og sånn, og han kom jo fram til det at den bare skal oppdra oss. De skal lage et menneske som passer i det sosiale samfunnet. Jeg mente jo at skolen skal bevise karaktersnittet. Men hovedoppdraget til skolen er bare for å lage det integrerte menneske. Jeg ville jo kalt det det allmenndannede menneske. Jeg skal kunne tenke som et menneske og oppføre meg i et sosialt samfunn som vi mennesker har skapt. Jeg fant ikke ut før i år at det er det skolen er lagd for, jeg har ikke tenkt sånn. Skolen skal jo gi oss kunnskap som vi skal bruke når vi kommer ut i samfunnet.

Det var en ny tanke for Stian at skolen var til for å «lage mennesker som passer i det sosiale samfunnet». Han fikk høre fra faren sin at hovedoppdraget til skolen er å oppdra elevene til å bli det integrerte menneske, noe han selv ville kalt det allmenndannede menneske.

Hovedoppdraget er ikke å dele inn elevene etter karakterene, men at de skal kunne «tenke som et menneske». Stian hadde bare tenkt at skolen skal gi elevene kunnskap som de skal bruke ute i samfunnet. Per Arne peker på bildet av *det meningsseekende* menneske, og synes ikke at det passer inn. Den største hensikten med skolen er å forme mennesker etter et fast program:

Skolen er institusjonalisering, du har et fastslått program, det er noe du skal bli, ikke sant, det er hjernevasking for at du skal passe inn i samfunnet. Akkurat det med mening og sånn – jeg føler det motvirker sin hensikt på en måte hvis du blir gitt veien til mening liksom.

Lærer: Du bruker ordet hjernevask, kan du si litt mer om det?

Nei, altså, det at du i det hele tatt har en fagplan, de reint sånn teoretiske kravene, det er nå greit nok. Men alt det andre som kommer på siden, dannelse – du skal på en måte

passer inn, ikke sant, det er hjernevasking for at du skal bli en drivkraft i samfunnet. Det er for å framheve norske verdier, det er for Norge, liksom. Historien er jo rent egosentrisk.

Johannes: Du får ikke høre mye om Asia.

Stian: De eneste gangene du får noe om Asia er når europeerne har gjort noe gjevt. Men det som er meningen med historien er jo hvordan vi fikk vårt demokrati, og så skal vi lære oss at demokratiet er bra.

Det at skolen institusjonaliserer elevene kobler Per Arne til ordet hjernevasking, og han synes «dette med dannelse» er nettopp som kommer på siden av det faglige. Han utdyper begrepet hjernevask med at eleven skal bli en drivkraft i samfunnet. Jeg assosierer dette begrepet med propaganda og samfunn med helt andre styresett. Det signaliserer mangel på frihet, og når han buker det slik er det en tydelig kritikk av skolen. Skolen tar eierskap over elevenes tanker og «programmerer» dem slik at de passer inn og blir integrerte i samfunnet. Det å ha en fagplan med teoretiske krav er «greit nok», sier han senere, og Per Arne både liker og trenger denne «boksen» for å gjøre jobben som elev:

Jeg liker boksen jeg. I hvert fall på skolen. Utafor så er det en annen ting. Jeg liker at det er rutine i det, veldig enkelt, oversiktlig og greit. For jeg vet at jeg som menneske liker å utsette ting.

Det er nødvendig å ha skolekunnskaper, men de er kritiske til utvalget. Stian skyter inn at hvis de en sjelden gang lærer noe om Asia er det fordi europeerne har gjort noe bra der. Han tror meningen med historie er at de skal lære at demokratiet er bra. Derfor synes ikke Per Arne at «det med mening og sånn» passer inn. Elevene skal ikke bli *gitt* veien til mening. Johannes forteller at han opplevde på ungdomsskole at hvis han kom med egne meninger, så fikk han høre at slik går det ikke an å tenke:

Hvis jeg kom med mine egne meninger, så ble det motdiskusjon der lærerne rakka ned på mine meninger. Bare at sånn går det ikke an å tenke, at det var feil å ha slike meninger. Det var skikkelig hardt.

Han er ikke enig med Per Arne i at «det meningssøkende menneske» ikke passer inn, og sier at meningssøkende er at «du får øvelse i å tenke sjøl». Han tror at det å bli et meningssøkende menneske er å finne ut hva vi sjøl vil, at det handler om diskusjoner der meningene brytes og man finner ut hva man selv og andre mener.

Stian tar opp tråden med det «å tenke sjøl», og kaller det skummelt og fremmed. Nå skal de plutselig finne sitt eget stoff og lage egne problemstillinger, som i fordypningsoppgaven. «Jeg har ikke gjort det mye, for å si det sånn», sier han. Det er skummelt å måtte finne ut sin egen problemstilling. I alle år har skolen gitt han oppgaver å løse, enten det er tentamen eller svare på spørsmål fra bøkene. Nå må elevene ut og finne sitt eget pensum, og det jeg hører når han sier fremmed, er at fordypningsoppgaven er ukjent landskap, at han ikke synes at han er skodd for den etter mange år med faste oppdrag og ferdiglagde oppgaver. Dette er en kritikk av arbeidsmåter som han mener ikke har forberedt han godt nok for det som kreves for å løse mer selvstendige oppgaver.

### ***Skille mellom skole og den sosiale arena***

Både i og utenfor skolen er sosial tilhørighet viktig for elevene. Kristian sier at skolen er en plass der han kan møte vennene sine, det er en av grunnene til at han er der. «Hva er vitsen med å gå på skolen ellers?» Stian forteller at han har lært heime at første prioritet er skolen, det er jobben hans, men så skjedde det ei endring:

Da jeg var yngre lærte jeg at jobben min det er skolen. Det jeg skal prioritere først og fremst det er skolen. Nå begynner jeg å se – når jeg sitter og hører på dere i andakten, for eksempel, så er det jo - jeg husker en som begynte å prate om den der, det var en fysiker som hadde tatt ei bømte, så fylte han den, først fyller`n med stein, så er bømte full. Så er det erter og til slutt blir det vann – og så spør han etterpå: Er bømte full nå? Når jeg hørte den tenkte jeg, at jeg alltid har fylt bømte mi med skole, det er ikke det sosiale livet mitt. Det har jeg begynt å gjøre i det siste. Det var faktisk spennende, jeg kan faktisk gå ut med vennene mine!

Det skjedde noe nytt med Stian etter at han hørte denne historien som finnes i flere varianter, men som en av lærerne fortalte i samlingsstunda en av dagene. Den ble et vendepunkt for eleven, og han begynte å spørre seg selv om han ikke i tillegg til skolen kunne får plass til vennskap også. Han var ikke vant med å kunne gå til venner, for der han vokste opp var det langt mellom husene. Jeg spør om det er nok meningsutveksling, og elevene skiller mellom de diskusjonene som kommer naturlig, i det sosiale rommet og det som skjer i timene:

Lærer: Du blir jo tvunget til å tenke over dine meninger. Men er skolen åpen for – er den en arena for meningsutveksling?

Kristian: For diskusjoner?

Per Arne: Ja, i hvert fall de som kommer på en naturlig måte, i det sosiale, det kommer



ikke nødvendigvis så forferdelig godt fram i fag. De fleste gangene vi diskuterer er i friminuttene, når vi snakker om et eller annet samfunnsaktig – du sitter veldig sjelden og sier etter en norsktime «den der teksten var trist».

Stian: Eller at noen sier etter timen – å herregud for en idiotisk tekst, og så er det noen på den helt andre sida, og så blir det ...

Kristian: Vi diskuterer ikke med læreren, vi gjør bare det de sier, det er liksom det vi gjør.

Tekster de leser i timen angår dem bare i den grad det er en oppgave diktert av læreren, det er ikke noe de tar med seg ut og diskuterer videre. Det er en kritikk mot at lærestoffet ikke engasjerer, det er noe de ikke selv er en del av. Læreren legger premissene uten diskusjon, men elevene godtar det, «det er det vi gjør». Diskusjoner mener Per Arne ikke nødvendigvis behøver å skje på skolen, det er andre arenaer for meningsutveksling, som i friminuttene, eller andre sosial steder der de diskuterer det som er aktuelt:

Det å tenke sjøl, er noe du får naturlig med deg ellers i livet, i hvert fall har jeg fått det. Med mye meningskrasj og alt mulig rart – det er ikke nødvendigvis på skolen jeg trenger mest å tenke sjøl.

Jeg spør dem om de synes at de har en egen stemme på skolen, og de får komme med sine ting. Stian og Johannes forteller at de hadde et godt klassemiljø på ungdomsskolen, der de brukte å hjelpe andre i klassen.

Stian: Når jeg var ferdig gikk jeg ofte og hjalp de andre elevene så læreren fikk mindre arbeid. Men det kan være smertefullt at en elev i samme klasse som har vært ferdig for 10 minutter siden, kommer og hjelper deg med brøk og du har ennå ikke forstått. Men i min klasse - de tenkte at det var koselig.

Johannes: Jeg var også sånn, spesielt på ungdomsskolen. Jeg kunne fortelle på åtte forskjellige måter hvordan de skulle løse det matteproblemet, eller klare å tenke. For jeg kjente alle i klassen veldig godt, så jeg kunne tenke meg fram til, okay, hvordan blir den og den å skjønne dette. Og det syntes de var veldig godt, husker det var tre elever i 10. klassen, jeg hjalp dem fra en treer til en femmer i matte.

Stian og Johannes beskriver miljøet i en fådelt klasse med elever fra 8.-10. De hadde et «koselig» klassemiljø der det var greit å gå rundt og hjelpe de andre i klassen med matematikken, «så læreren fikk mindre arbeid». Johannes sier at han kjente klassekameratene

så godt at han også visste hvordan han måtte bruke ulike forklaringer for å nå fram hos de ulike elevene. Dette viser varhet for, og vennskap og tillit mellom elevene. De tenker ikke bare på seg selv men bryr seg om at andre kan slite med det de selv har fått til. Stian forstår også at dette kan innebære smerte for de elevene som ennå ikke har forstått, han setter seg i de andres sted og viser at han har empati. Læreren viste også tillit til elevene, ved at de som var kommet lengre fikk anledning til å bruke sine kunnskaper i klasserommet på de andre.

### ***Refleksjon over: Å bli tatt på alvor***

De elevene jeg har foran meg opplever jeg som glade, tillitsfull og kunnskapsrike elever. Er det dette elevene etter tretten år i skolen sitter igjen med? At de er hjernevasket? Det kolliderer med hele opplæringsloven og den pedagogiske tenkningen i moderne tid. I samtalen med elevene kommer det fram en kritikk av en skole som ikke klarer å møte elevene der de er. Arbeidsmåter med et «fastslått program» med rammer «du skal tenke innenfor» forbereder dem ikke på å løse selvstendige oppgaver, og i norskundervisningen leses det tekster det er utenkelig å diskutere etter at timen er over fordi det ikke angår deres egentlige liv. Det er et paradoks at eleven sier «hjernevasking» når skolen er så opptatt av å oppdra elevene til å bli «det integrerte menneske». Et fritt og selvstendig tenkende menneske er målet, mens dommen fra elevene går i motsatt retning, mot det ufrie og programmerte.

Begrepet hjernevasking kom i bruk etter Korea-krigen 1950-53, og er fortsatt en viktig del av indoktrineringen i republikken Nord-Korea. Løslatte amerikanske fanger fortalte at det under fangenskapet var gjort systematiske forsøk på å endre deres moralske og politiske holdninger, og i noen tilfeller virket det som om «hjernevaskingen» hadde lyktes (Malt, 2015). Eleven sier at fagplanen og teorien, det er «greit nok». Bare i dette lille ordet *nok* kan jeg merke en tvil på at alt er like greit med fagplanen som elevene skal gjennom. «Danning og alt det der» - det med den historiske vektleggingen og demokratiseringen av elevene er på siden, det er ikke det egentlige, slik fag og teori er. Men samtidig er innholdet i det de lærer en del av selve hjernevaskingen «som skal lære oss at demokratiet er bra». Både fag og den litt unødvendige danningen blir av Per Arne koblet til hjernevask.

Stian buker begrepet oppdragelse, noe han har fått vite av faren er skolens egentlige hensikt, mens Per Arne synes at dette kommer på siden av det egentlige, fagene. Når Per Arne knytter «det meningssøkende menneske» til det å tenke sjøl, forbinder han det ikke med det som skjer på skolen. Tvert imot sier han at begrepet «det meningssøkende menneske» er noe de ikke kan bli på skolen, han tolker det som å bli *gitt* mening, noe som i alle fall ville virke mot sin

hensikt. Det å bare «gjøre som læreren sier» kan i lys av dette, og i sammenheng med at danningen handler om «for Norge, liksom», forsterke noe av det innsnørte jeg opplever ligger i elevenes fortelling om skolen. Det som elevene opplever er virkeligheten, og deres hverdag har ikke noe med klasserommet å gjøre. Erfaringer skjer både i klasserommet og i de sosiale rommene, men på svært ulike nivåer. Det er det som skjer i det sosiale rommet «meningskrasjene» kommer, og der en får brynt seg på sine meninger, som Per Arne sier. Slik oppstår det et skille mellom klasserommet og den sosiale arena, som de opplever som det virkelige livet. I det sosiale, blant venner har de sin egen stemme, de ytrer seg, får motstand og blir hørt. Der skjer de virkelige diskusjonene i møte med andres meninger. Men det kan se ut som om elevene ikke oppfatter en sammenheng mellom danning og fag i deres utvikling fram mot det integrerte menneske. Danning oppfattes som et unødvendig anliggende, men elevene trekker fram begrepet allmenndanning og oppdragelse, som kanskje er lettere å konnotere til. Det er vel kanskje ikke å vente at elevene skal kunne ha en metarefleksjon om et så abstrakt og underliggende element i skolehverdagen, selv om disse elevene er nesten voksne og reflekterte. Men det kan også hende at danningen og fagene har skilt lag i det praktiske skolearbeidet, slik at det Per Arne trekker fram beskriver en faktisk situasjon. Elever i skolen går alltid gjennom en dannelsingsprosess, selv om den ikke behøver å være i tråd med danningens formål og intensjon.

Fornyelsen av Kunnskapsløftet er i gang. Grunnmuren, som generell del ble kalt av tidligere kunnskapsminister Torbjørn Rød-Isaksen er fra 1. september 2017 redusert i omfang og omarbeidet, og heter nå *Overordnet del – verdier og prinsipper*. I forarbeidet konkluderte Stortinget med at det er stofftrengsel i Kunnskapsløftet, slik at omfanget av kompetansemål må reduseres, slik at det blir bedre sammenheng mellom generell del, prinsipp for opplæringen og fagplanene.

I den nylig vedtatt generelle delen og overordnede delen av Kunnskapsløftet fremheves grunnopplæringen som en livslang dannelsingsprosess med enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

I Læringsplakaten, et kapittel under Prinsipp for opplæringen i LK06, er eleven midtpunktet for skolens virksomhet. Eleven skal stimuleres og motiveres til å utvikle evner og talenter, utholdenhet og nysgjerrighet fram mot sosial og kulturell kompetanse. Å bli vist tillit gjennom elevmedvirkning slik som Stian og Johannes beskriver det å være «hjelpelærere», er å bli tatt

på alvor på en slik måte som Læringsplakaten poengterer. Skolen skal «gi alle elever (...) like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Når Johannes forteller at han kjenner medelevene så godt at han vet akkurat hvordan han skal få den enkelte til å forstå matteproblemer, er det jo en gavepakke til læreren. For i skolehverdagen er det ikke til å nekte, elevene i en klasse blir ofte «klassen» og ikke enkeltelever. Dette er noe av det store dilemmaet for meg som lærer, hvordan skal jeg tilpasse undervisningen best mulig for den enkelte slik at han kan utvikle egne læringsstrategier? Tiden hvert fag og hver time har til rådighet, og tiden til fordypning i planlegging – og etterarbeid er en faktor som ofte drøftes i gangene mellom kontorene. Nye rundskriv og nye forventninger til hva lærerarbeidet skal bestå av oppfattes ofte som, og er vel også nye *tillegg* til det vi allerede gjør. Det gir en følelse av at arbeidet vokser i den ene enden uten å minsker i den andre. Hvordan er det mulig å oppfylle kravene om individuell oppfølging slik forskrifter og gode intensjonene i læreplanene krever? Johannes og Stian peker på én mulighet, der dialogisk struktur av arbeidet i klasserommet får rom, og snur opp ned på den klassiske strukturen der læreren leder alt fra «oppe ved tavla». Det krever som elevene selv sier et «koselig» miljø preget av tillit og åpenhet. Men samtidig kan en snu på det og si at nettopp en slik virksomhet kan skape et åpent og varmt miljø. Johannes og Stian ble gitt denne tilliten, og fikk bruke sine ressurser, noe om i høy grad oppfyller intensjonene i læringsplakaten.

Psykologen Vygotsky bygger sin sosiokulturelle læringsteori fra begynnelsen på 1900-tallet på at på kulturen og fellesskapet er forutsetninger for læring, der læring er samhandling, og er sterkt knyttet til språk. Mennesket er et sosialt vesen som må være aktivt i det sosiale samspillet, for å få en god lærings – og utviklingsprosess (Imsen, 2014, s. 47/72). Elevene i Stian og Johannes sine klasser i grunnskolen var ikke redde for å vise både styrker og svakheter, og Johannes var stolt over å ha hjulpet elever fra tre til fem i matte gjennom «åtte forskjellige» måter å løse matematikkoppgaver på. Det er et mål å prøve å oppnå en slik klassesituasjon, der elevene er så trygge på hverandre som i dette tilfellet, der både individuell frihet og samhandling finnes. Vygotsky sin læringsteori handler også i stor grad om språket som redskap til hvordan vi sosialiseres. Hans teori faller sammen med konstruktivistiske læringsteorier, (Piaget) som også forutsetter sosialt samspill og aktivitet der indre motivasjon må til. Kunnskap erobres også ved egen kraft gjennom egne erfaringer (Imsen, 2014, ss. 163-189).

Språket, samtalen, og det å «knekke lesekode» og utvikle skrivekompetanse medfører store endringer i identitetsutvikling og samhandling. Laila Aase spør om ikke norskfaget er det viktigste faget i dannelsingsprosessen. «Å utvikle språk er å utvikle tanken» (Nordstoga, 2017, s. 41). Aase var lingvist og fagdidaktiker ved Universitetet i Bergen, og medforfatter til læreverket *Kolon*; som jeg brukte da jeg startet som norsklærer og fortsatt er en ressurs i bokhylla. Aase skriver at norskfaget gjennom historien har balansert mellom praktisk nytte og breiere kulturelle dannelsingsmålsetting. (Børhaug, Fenner, & Aase, 2005, ss. 69-71). I et dannelsingsperspektiv handler ikke fag om innleveringer og eksamen, selv om disse elementene gir praktisk tyngde i kampen om å slippe til hos elevene.

Hvorfor skjer ikke de virkelige samtaler og diskusjonene i klasserommet? Norskfaget har mange muligheter til å dra inn virkeligheten til en samtale om mennesker og verdener, med for eksempel ulike tekster og refleksjoner over kultur – og litteraturhistorien. Men jeg erfarer at det nesten ikke er tid nok til å lese tekster sammen, og når de blir gjort som hjemmelektur blir de bare gjenstand for enten spørsmål og svar, eller individuelle analyser. Altså øving som peker framover, mer enn en rik kilde til refleksjon i fellesskapet. Å «forstå klasserommet som en arena for sosial praksis, står i skarp kontrast til å tenke skolens lærings situasjoner som øvelser for framtidig praksis». (Børhaug, Fenner, & Aase, 2005, s. 75).

Gjennom diskusjoner og refleksjoner som foregår i klasserommet kan elevene bli med i det Aase kaller offentlige samhandlingssituasjoner, et unikt dannelsingspotensial. For at elevene skal oppfatte timene som meningsfulle må det vi gjør i klasserommet bli såpass tilgjengelige at det er mulig for elevene å speile *seg selv* i det. De må få hjelp til å utvikle redskap som gjør det mulig å foreta for eksempel metaoppgaver som analyser og tolkninger. Elevene må utfordres til å utvikle et større abstraksjonsnivå, og en dypere erkjennelse. Når vi leser en novelle, eller et dikt i klasserommet og skal snakke om det, kan det skje en blokkering ganske fort. Elevene vet at de skal skrive en analyse eller en drøfting og de starter med å lete etter *skjema*, enten i hjernen eller i ei mappe på PC-en, og så blir det hele en utvendig og teknisk operasjon de vet de får bruk for på eksamen.

I en artikkel om litteraturfaglig praksis i videregående skole drøfter Aslaug Fodstad Gourvennec blant annet spenningen mellom den litteraturfaglige diskursen og elevenes egen tilnærming til litteraturen, i elevenes retrospektive lys. Hun fulgte elever i to klasser gjennom tre år på en videregående skole, og hadde to gruppeintervju med seks fra hver klasse midt i siste semester. Fokuset for feltarbeidet var den litteraturfaglige praksisen elevene har møtt i

skolen «og sin egen litteraturfaglige utvikling innen praksisens rammer» (Gourvennec, 2016). Forskeren forsøker svare på hva elevene beskriver som denne praksisens deltakere, handlinger og kjerneverdier. Elevene ønsker både å få tid til å undre seg individuelt over tekster, men også å få respons fra medelever og læreren for å forstå tekstene bedre. Flere av elevene problematiserer oppskrifter og skjemaer for analyse som et hinder, samtidig som det å mestre analyseverktøy fører dem inn i et litteraturfaglig fellesskap.

Å få være med på å forme tekstforståelsen, eller produsere mening, settes opp mot det å reprodusere ved å følge faste oppskrifter og på forhånd være klar over hvordan konklusjonen skal lyde (Gourvennec, 2016).

Hun beskriver dette som et tveegget sverd, der elevene setter ord på «dobbeltheten av tap og vinning på veien inn i fagtradisjonen». De får støtte til en rikere tekstforståelse, samtidig som dette kan føre med seg både at elevene sikrer karakterene ved å følge «skjema», men også at analysearbeidet blir lukket og kjedelig.

Per Arne vil ha rammene, vil at lærerne sammen med fagplanene skal legge opp undervisningen, fordi det er noe de bare må gjennom, fordi det er det skolen er, et grunnlag av teori og kunnskap for å komme videre. Mens elevene *sitter* på skolen i alle disse årene blir de jo formet. Fra de er seks år lærer de å være stille, sitte rolig, ta imot beskjeder og undertrykke den naturlige trangten til å klatre over bordet og ligge på golvet. De lærer å tilpasse seg situasjoner, holde seg i ro selv om de ikke vil. De lærer en hel del om seg selv av det som *ikke* står i læreplanen, bare fordi det gjentas dag etter dag, år etter år. Hva gjør samfunnet med elevene, barna, de som vokser opp og kommer etter oss? Når de nå er voksne og ser tilbake på skolegangen er det kanskje ikke så upresist å kalle det hjernevasking?

Slik samtalen i fokusgruppa gikk var det verken med humor eller frekkhet ordet hjernevask kom. Det kom heller ikke som et angrep som liksom slynges ut i fortvilelse over en diktatorisk skole. Nei, i situasjonen, der vi satt og samtalte om det å søke mening, så kom ordet som en konstatering. Som en selvfølgelighet, noe eksakt og forstått som bare *er* slik. En faglig akseptert nødvendighet, det er fagfolk som har skrevet lærebøker, det er sikkert nyttig. Denne selvfølgeligheten speiler en slags apati. En trøtthet. Vi snakker av og til på personalrommet om hvor lite opprør det er i elevene, de er så tilpasset, de godtar alt. Det har lenge vært så stille i klassen, det er få som tar seg bryet med å svare. Jeg opplever ikke at det er fordi spørsmålene er for vanskelige. Er det fordi de ikke vil svare, eller er det fordi de ikke synes det vi snakker om angår dem?

Elevene må vise noe av seg selv når de er med i dialogen i klassen, og dette er en terskel for mange, fordi den sosiale opparbeidede konteksten holder elevene på plass overfor hverandre. Hvis jeg spør ut i klasen uten å adressere spørsmålet ved å nevne elevens navn, er det svært få som rekker opp handa. Rødnes (2014) forsket på hvordan elevene skaper mening i litteratursamtaler i grupper i en svensk yrkesklasse innen kjøretøyfag med bare gutter. «Studien viser at guttene søker å opprettholde et gruppefelleskap, og at de avviser resepsjoner som kan utfordre dette fellesskapet». De fokuserer på den ytre handlingen i teksten og unngår både det som er følelsmessig, og avvikende tolkningsforslag. Dette endret seg «etter hvert som guttene la mer av sin personlighet i litteratursamtalene. (Rødnes, 2014, s. 6)

Inga Bolstad beskriver begrepet dialog som et fenomen der innsikt, eller fornuften skal flyte mellom deltakerne. Hennes hypotese er at barn og unge har en påtrengende tørst etter å forstå og finne mening, hva som skiller rett fra galt og sannhet fra usannhet. I forhold til skolens dannelsingsoppdrag hevder hun at:

mennesket er bærer av en slags hellighet hele livet, hvilket impliserer at barnet ikke er noe som «skal bli» til noe vi ønsker, men at barnet «er» et helt menneske. Vi har altfor lett for å se på dannelselse og oppdragelse som et redskap for hvordan man kan endre barnet i stedet for å betrakte barnet som et selvstendig individ (Bostad & Pettersen, 2006, s. 13/35).

Platon er den første som tar opp hva kunnskap, episteme er. Han antyder at det som gjør kunnskap til kunnskap er at vi på grunn av våre erfaringer duger i sammenhenger der kunnskap behøves (Lindseth, 2015, s. 49). Dialogen, samtalen eller diskusjonen kan en tenke seg er et særlig godt utgangspunkt for å utvikle kunnskap, som både handler om rent teoretisk å vite noe for sant (episteme) og å ha praktisk klokskap og skjønn (fronesis). På skolen vil dette kunne bety å duge i en praksis som viser seg i samhandling. Hvis elevene er med i en diskusjon er de aktive og handlende, noe som er nødvendig for å oppnå ny kunnskap. Dialoger og samtaler er ikke bare muntlige samtaler mellom flere aktører, det skjer også en samtale når elevene skal tilegne seg tekst. Slik blir dialogen en teknikk for å reflektere over det som møter oss på «livsveien», eller muntlig i klasserommet. Målet er å utvikle et helt spekter av kunnskapsformer som større innsikt og viten, godt skjønn, større klokskap og dømmekraft. (Lindseth, 2015, ss. 49-53). Aristoteles framhever slik fortrolighetskunnskap i *Den Nikomakiske etikk*. Han beskriver episteme, techne og fronesis som kunnskapsformer. Vi

må tolke situasjonen der både kunnskap og moralske vurderinger må tas i betraktning, noe som vil være praktisk klokskap. (Olsen, 2017, ss. 91-92).

I *Deltakar og tilskodar* viser Skjervheim hvordan slik dømmekraft og praktisk klokskap kan fungere i «den treledda samtalen». En slik samtale er både en moralsk holdning og en handling, som foregår mellom to likeverdige subjekt, om et tredje forhold, saken, emnet det skal samtales om. Dette er et ideal der det ikke finnes tilskuere i samhandlingen men bare deltakere. Men for at dette skal skje må deltakerne ta hverandre alvorlig, de må ikke *objektivere* hverandre. Jeg tenker at dette kan skje begge veier, læreren og alt hun kommer med kan bli et objekt i eleven sin verden, og elevene kan være objekt for min undervisning, hvis vi ikke tar hverandre alvorlig:

Når vi oppfattar den andre sine påstandar som påstandar, let vi oss gjerne engasjera i ein diskusjon om det som vert påstått, medan når vi oppfattar påstandane som fakta , let vi oss nettopp ikkje engasjera i ein diskusjon, men ordnar derimot det faktum at den andre kjem med desse påstandane inn i ein eller annan faktisk samanheng. Å ta den andre alvorleg er det same som å vera viljug til å ta hans meiningar opp til ettertanke, eventuelt diskusjon. (Skjervheim, 2002, s. 23)

Skjervheim diskuterer først og fremst avarter av psykologi og sosiologi her, det han kaller psykologisme og sosiologisme. I dette ligger at menneskene blir objekter for den store faktakunnskapen som tar herredømme over individet. Han peker på en objektiverende holdning, eller positivisme som det også kan kalles og som står i motsetning til Sokrates eksempel som lot seg engasjere i de andre og diskuterte med dem. «Sokrates, Platons talerøyr objektiverte ikkje sine medmenneske, han handsama ikkje det dei sa som fakta». Han skiller mellom det å «delta, lata seg engasjera, og på den andre sida å konstatere, å objektivera» (Skjervheim, 2002, ss. 26-28).

Kan det hende at skolen gjør det samme, at den utøver en slags «pedagogisme», der skolen definerer både fakta, kunnskap og de som skal undervises? Hvis noe blir fremstilt som fakta er det ikke rom for diskusjon. Kan årsaken til lite engasjement og diskusjon i klasserommet være at elevene bare er tilskuere til kunnskapen, og at de ikke kan ta den alvorlig fordi måten kunnskapen blir presentert ikke åpner for diskusjon? Per Arne sier at skolen har et «fastslått program», ei «ramme du skal tenke innenfor». Han kobler dette til hva skolen vil med programmet, som han sier er å få mennesker som «passer inn i samfunnet». På en måte blir eleven sentral for det som skjer i klasserommet, fordi han skal dannes til en person som er



nyttig for Norge, men på den andre siden er det ikke eleven som person, men som objekt for dette «programmet» som da blir hensikten med det hele. De gjør lekser, for leksenes egen skyld, ikke fordi det de arbeider med er interessant eller angår dem egentlig, men fordi det hjelper dem videre i jakten på gode karakterer og utdannelsen.

I essayet «Sløret og skiljeveggen. Eit utkast», skriver Skjervheim blant annet om det humanistiske dannelsesidealet. Han skiller mellom en direkte og en indirekte intensjon. Det vi *er* og opplever er i det direkte, i «hovedsetninga», mens det vi bare snakker *om* er det indirekte i «undersetninga».

Men kva er så resultatet når heile verda kjem i undersetninga? Verda, irekna kunst og litteratur, er der nok, men som gjenstand for opplevinga. Kunsten, litteraturen, etc. står i *intentio obliqua*<sup>3</sup>. Ein sjølv står i *intentio recta*, og har kunstopplevingar, religiøse opplevingar osv. Slik får ein den moderne subjektivismen. (Skjervheim, 2002, s. 216)

I den moderne subjektivismen er det den direkte subjektive opplevelsene som teller, ikke saken, objektet eller gjenstanden vi har foran oss. Dette kommer i andre rekke. I elevenes følelsesmessige møte med stoffet, kan i lys av dette bety, at det er deres egen opplevelse som er hovedsaken. Dette ligner på vår tids postmodernisme, som hevder at ingen ting er gyldig og sant uten det at noen mener det er sant. Andre kan ha helt motsatte syn, og det er også sant. Saken selv, temaet, teksten, det litterære innholdet, kompliserte menneskelige forhold og etiske dilemmaer vi undersøker i klasserommet, blir mindre interessant. I den moderne subjektivismen vil mennesket heller være tilskuere til litteraturen enn å få et møte med det litteraturen kan fortelle oss og gjøre med oss. Det moderne mennesket opererer mest i forhold til det indirekte, i «eit liv der ein ikkje sjølv let seg konfrontera med problema. Ein berre snakkar om dei. Ein siterer svara» (Skjervheim, 2002, s. 212). Og «svara» er ikke reelle for elevene, den ene mener dette den andre noe annet. Det kan også oppfattes som at «svaret» er det læreren som eier, eller elevene kan finne svaret på nettet. I klasserommet må det være mulig å holde perspektivene sammen. Dannelsesidealet lar seg ikke realisere uten at elevene opplever at de blir tatt på alvor samtidig som de opplever at lærestoffet angår dem. Men bare opplevelse er ikke nok for å realisere skolens mål med danningen og utdanningen. Slik dannelsesideal omtales i læreplaner og formål peker den mot noe som er ønskverdig.

---

<sup>3</sup> «Termene *intentio recta* og *intentio obliqua* (...) kan omsetjast med direkte og indirekte intensjon» s. 210

## ***Refleksjon over: Balanse mellom frihet og rammer***

I den positivistiske tenkningen som utviklet seg etter opplysningstiden står troen på naturvitenskapen som den egentlige vitenskap, som fakta. Tiltroen til læreplan og lærebøker blir sett på som Kunnskapen også blant oss som arbeider i skolen. Mennesket står i fare for å godta en dogmatisk holdning som er like avpersonifiserende som da kristen tro ble til dogmatikk som gav seg til å herske over mennesket i stedet for å tjene det. Kirken og det føydale maktsystemet flettet seg inn i hverandre fram mot opplysningen. Comte ville som kjent ha en positiv vitenskap om samfunnet, et middel for sosial orden etter den franske revolusjonen, der de religiøse spekulasjonene ville dø ut av seg selv. Skjervheim skriver at den det ville være slutten på en fri og kritisk tanke, fordi en slik tanke finner seg ikke i tilfeldig satte regler.

Empirisk forskning, naturvitenskap og troen på fakta i det moderne samfunn, er en vending bort fra den platonske tradisjonen i europeisk åndsliv, der en skulle nærme seg det gode, det vakre og det sanne gjennom diskusjoner og det å snu på alle steiner, «slik at tanken og handlingane kunne bli klarere og betre fordi det gode sin ide var eit bærande prinsipp som rein fornuft» (s. 27). Denne tradisjonen kunne ha tillit til fornuften nettopp fordi den gav svar på de viktigste spørsmålene. Elevene blir tause, ufrie og uengasjert hvis de blir drillet inn i fakta-tenkningen, og de oppfatter faget som konstateringer og ikke innspill til dialog eller kritisk refleksjon. «Det er heller slik at det er fridomen som finn fakta, sjølv vert han ikkje funnen som eit faktum» (Skjervheim, 2002, ss. 22-28).

Jean Jacques Rousseaus *Émile – om oppdragelse* i 1762 utfordrer den skolastiske opplysningstidens fornuft – og regelstyrte skole. Romanen er en romantisk vending mot en natur – og frihetstenkning som har hatt stor innflytelse på menneskesynet i moderne tid. Han skriver at mennesket er født fritt fra naturens side, men må oppdras til å bli et sant menneske. Hvordan kan det frie vesen bli forenet med eksistens i samfunn og stat, der de må oppdras? Det er samfunnet som er problemet, gutten er god fra naturens side, må skjermes for autoritetene og må få utfolde seg og utvikle seg i samsvar med sin egen natur. Dialektikken mellom troen på faktakunnskapen og vendingen mot fri-vekst-pedagogikk på de unges premisser er utgangspunkt for en gangbar pedagogikk, ifølge Skjervheims filosofi. Mellom manipulering og pedagogisk likegyldighet er det at Skjervheim ser en vei der samhandling kan skje, hvor både oppdrageren og eleven er i et subjekt-subjekt-forhold. Dette viser mot et

menneskesyn som har respekt for den andres frihet, ikke vil overtale men overbevise gjennom å framelske *rett innsikt*. (Skjervheim, 2002, ss. 107-108)

Det 16. århundrets renessanse og den protestantiske reformasjonen ble begynnelsen på en sekulariseringsprosess som setter det autonome, frie og selvstendige menneske i sentrum. På den måten stilles det nye spørsmål til både Gud og samfunnsautoriteten. Fokuset på det meningssøkende, skapende, arbeidende, samarbeidende, allmenndannede, og det miljøbevisste menneske oppsummerer en lang reise i menneskesyn og virkelighetsoppfatning med store visjoner for elevene våre. Det integrerte menneske forespeiles gode muligheter til både å bistå andre og finne sitt eget potensiale i et godt land, i et velfungerende samfunn. Formålsparagrafen godtgjør for at båndet til en jødisk-kristen virkelighetsforståelse likevel ikke er helt kuttet.

Men på mange måter har elevene rett i at danningsaspektet i skolen «kommer på siden», dette er noe også lærere sier. Det er en reell kritikk som understreker at danningsoppdraget er blitt utydelig i skolen. Danningen er jo abstrakt, den som skal bidra i et dannelsesarbeid må innta en holdning som peker fram mot ønskerverdige *evner*, som blant annet nysgjerrighet, å kunne mobilisere egen tankekraft, og erkjenne at krefter og talenter som en har står til tjeneste for andre (Dannelsesutvalget for høyere utdanning, 2009, s. 9). Det kan være vanskelig å arbeide for dette hvis dannelsesidealene er tildekket og lite tilgjengelig i den praktiske pedagogikken i skoletimer og i elevoppgaver. Kan friheten til å velge innholdet til kompetansemålene være en av grunnene til at Mld.St. 28 skriver at det er en for stor avstand mellom dannelsesmålene og kompetansemålene? «Sammenhengen mellom formål og innhold skal bli tydeligere, og skolens ansvar for en helhetlig opplæring som er i samsvar med verdigrunnlaget skal konkretiseres» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7.3).

Skolen er *her og nå* for eleven, og en viktig arena for samvær og utvikling, noe elevene selv sier når de snakker om den sosiale arena, der temaene blir diskutert «på en naturlig måte». Ikke all læring kan overføres til direkte kunnskap elevene har bruk for etter endt skolegang, men det som skjer i timene bør kunne bidra, og prege elevenes tenkning om seg selv, om samfunnet med de andre og verden på en måte som får betydning i livet. Hellesnes skiller mellom tilpasning og danning som to former, eller måter å bli «samfunnsvesen» på. Når utdanningen ikke alltid tjener danningen er det fordi den blir dominert av at teknikk, eller formålsrasjonalitet dominerer i læringssituasjonen. Danningen skal bidra til at elevene kan innta en «kritisk eller overskridende holdning til egen kultur og egen tenkning», mens

tilpassing går ut på at folk vert sosialiserte på plass i det sosiale systemet, at dei lærer seg spelereglane utan å sjå at spelet kan diskuteras og forandrast.

Tilpassingssosialiseringa reduserer personane til objekt for politiske prosessar som dei ikkje ser som politiske; ein tilpassa person er såleis meir eit objekt for styring og kontroll enn eit tenkjande og handlande subjekt (...). (Børhaug, Fenner, & Aase, 2005, s. 18)

Er det denne tilpasningen elevene kjenner på, men som de samtidig kan uttrykke seg kritisk overfor og dermed ikke i egentlig forstand ligger under for? Det er neppe noen som mener at norsk skole er en propagandamaskin, med et program som skal indoktrinere og hjernevaske elevene. Men det er vel heller ingen som mener at skolen ikke skal påvirke. Skjervheim skiller mellom to ytterpunkter i pedagogikken, den tekniske og autoritær oppfatning der all makt ligger hos oppdrageren, og den «frie vokster», der eleven får for stort spillerom. I den klassiske greske retorikken handlet det om en teknikk der man gjennom sofistikerte overtalelseskunster forsøkte å få motstanderen over på sin side. Disse sofistene fikk gjennomgå av Sokrates, som ikke var sikker på om det var «tilrådeleg for ein ung mann å overlata sjela si til å verte handsama av ein sofist», Gorgias-dialogen av Platon. (Skjervheim, 2002, ss. 106-111). I den første teorien kan en tenke seg at eleven er et materiale som autoriteten kan forme, og i den andre at eleven er godt fra naturens side, det han trenger et godt «blomsterbed».

Å tenke sjøl, sier en av elevene er «fremmed», fordi han bare gjør det læreren sier med oppgaver som er definerte på forhånd. Elevene skal kunne problematisere, perspektivisere, analysere, vurdere, og drøfte, og ikke bli tause. Er arbeidet i klasserommet lagt opp slik at elevene får mulighet til å bli selvstendige, kritisk og tenkende mennesker, danningens mål? Arbeidsmåter i klasserommet der lærerens stemme dominerer er ikke uvanlig, det er ofte travelt og det er mye jeg skal gjennom ifølge kompetansemålene. Det er lett vint og trygt å bruke mye av timene til å forelese og ta plass med faget, selv om jeg ser at denne arbeidsmåten gjør elevene passive, fjerne i blikket og trøtte.

Jeg har selv erfart at det er mulig å gå fra enetale til å forsøke å få i gang dialog og samtale. Det skjer ved at jeg tar mindre plass, med færre Power-Pointer. Og der elevene blir utfordret på ulike måter til å være aktive, blant annet med dramatiseringer og rollespill. Det var ikke mulig lenger å overse at faget var blitt viktigere enn elevene. Jeg opplevde også en *vending* i lærerjobben da jeg bestemte meg for å spørre elevene mer, og nærmest sluttet å bruke slike ferdigskrevne lysark. Jeg oppdaget at tavla er et mye mer fleksibelt redskap der elevenes

innspill slipper til direkte. Det er en balansegang her, mitt mandat i forhold til det faglige spørsmålet er jo å føre elevene til kilder de ikke av seg selv vil komme til å øse av. Det er også en trygghet i å være godt forberedt, men som årene går blir «godt» ofte ikke godt nok. Faren er at jeg putter inn mer og mer som jeg synes å være veldig viktig og interessant. Forelesningen kan ese ut, og jeg ser ikke at det jeg synes er enkelt fordi det er kjent, kanskje slett ikke er så forståelig for elevene. I denne iveren blir elevene sittende passive mens jeg lærer mer og mer. En kan godt si at jeg i Skjervheimsk forstand i det minste fikk øye på eleven som en deltaker og ikke en tilskuer.

For at ny innsikt skal oppnås må elevene bli gitt mulighet til å forstå, mulighet til at det kan foregå en horisontsammensmeltning slik at de kanskje fremmede perspektiver jeg som faglærer åpner opp for kan bli åpenbare og tatt imot av eleven. For at en slik sammensmelting kan skje må eleven være villig til å gi slipp på noe av sin horisont, gi slipp på foroppfatninger de sitter med. I samtalen om et emne vil den hermeneutiske sirkel-helhets-tenkningen kunne skje ved at elevene får nye innspill til det de allerede kan om emnet. For å komme videre, og få tak i mer av det som ennå gjenstår, fordrer det at elevene dveler ved stoffet en stund, noe som er en utfordring i seg selv. «Hermeneutikkens oppgave består i å klargjøre forståelsens mirakel (...), delaktighet i en felles mening», og «gjenopprette en fraværende eller mangelfull enighet». Det vil ikke si enighet med læreren, men at det som skal bli forstått blir et samspill mellom overleveringens bevegelse og fortolkerens bevegelse, slik at det kan bli mulig å få en klarhet. Å få øye på nye ting er å få åpnet opp for nye horisonter, ny kunnskap og ny forståelse av saken, som i tekstsammenheng er å prøve å forstå hva som formidles, hvordan og hva det kan bety (Gadamer, 2010, ss. 330-331).

I den greske tragedien Kong Oidipus av Sofokles får vi et eksempel på en holdning der hovedpersonen *vil* konfronteres med «saken», han vil finne sannheten, koste hva det koste vil. Oraklet i Delphi hadde spådd at kongen i Theben skulle få en sønn som skulle drepe sin far og ekte sin mor. Foreldrene overlot guttungen til en gjeter som skulle få han av veien, men gutten vokser opp som kongssønnen Oidipus i Korint. Av oraklet får han samme svar som foreldrene hans i Theben fikk, og rømmer fra de han tror er foreldrene i Korint. Men under flukten dreper han sin egentlige far, og ekter enken etter denne kongen. Han får to døtre med henne. Kong Oidipus løper hele linja ut for å finne ut hvorfor det hviler en forbannelse over Theben, selv om det rammer ham stygt. «Han ville at sanninga skulle fram (...) Han ville sjå korleis det egentleg var», og sløret blir til slutt trukket til side både for kongen selv og for oss publikum, som blir medvitere som får del i den samme innsikten. Det allmenne i dette som

Skjervheim løfter fram, er at vi alle kan være i en situasjon der ikke alt bestandig er slik det ser ut til på yttersida (Skjervheim, 2002, ss. 222-223).

Den fiktive, narrative fortellingen har en iboende mulighet til å oppdra oss som verdensborgere i et demokratisk fellesskap. Det er ikke litteraturens eneste hensikt, men den er vesentlig (Nussbaum, 2016, s. 29). Forestillingsevnen viser vei til andres liv. Dette skjer ved å fremkalle følelser som får oss til å tenke på og identifisere oss med den som lider, og gjør oss mottakelige for sannheten om at vi selv heller ikke er usårbare, men trenger de andre. Også hun eksemplifiserer gjennom en gresk tragedie, av Sofokles, «Filoktetes», fra 409 f.Kr:

Det var krise i Athens demokrati fordi en byborger var støtt ut. Filoktetes hadde tråkket på en helligdom og ble bitt av en slange på vei til Troja, der han skulle kjempe mot fienden. Han ble satt på en øde øy slik at smerteskrikene hans ikke skulle forstyrre soldatene i deres kamp. Men han fikk ett middel til å hjelpe seg med: En magisk pil og bue. Hæren, med Odyssevs som fører, får bruk for dette redskapet og med løgn vil de lokke ham til å delta i krigen. Han er «overhodet ikke interessert i Filoktetes som menneske, men snakker om ham som et middel for å nå et politisk mål».

Koret, som i stykket representerer soldatene, vender seg mot publikum, det atenske samfunnet og ber dem tenke «på hvordan han uten menneskelig selskap og omsorg (...) uten å få tilfredsstilt sine daglige behov. Hvordan, hvordan i all verden skal den stakkars mannen overleve?» Publikum skal holdt fast gjennom en levende og empatisk beskrivelse. Korets evne til å involvere seg i mannens lidelser og gi uttrykk for at hærførerens syn ikke fremmer menneskelighet gjør at det tas en politisk avgjørelse om at Filoktetes ikke skal brukes som et rent middel, og publikum overbevises om at dette er et godt utfall både politisk og moralsk (Nussbaum, 2016, ss. 26-27).

Forestillingsevnen hjelper oss slik at vi blir intenst engasjert i karakterene, vi definerer dem som personer med et rikt indre liv. Dette livet er ikke fullt og helt åpne for oss, og slik ligner de også oss. Innsikt i andre menneskes sårbarhet viser ens egen sårbarhet, og avhengighet av andre. Undring og identifisering er i sin startfase, slik narrativ lek og undring er grunnleggende for barnets moralske samhandling. Etter hvert som den unge blir eldre må denne innsikten utvikles gjennom mer kompliserte narrativer. Dyder som tapperhet, selvbeherskelse og rettferdighet møter tilskueren, eller den som leser en roman.

Demokratiseringsidealet var at «Den fremtidige mannlige borgeren av antikkens Aten» skulle identifisere seg med grupper av mennesker som stod langt borte fra ham selv, som tiggere

eller landflyktige, hustruer, døtre og barn. Han skulle leve seg inn i deres sårbarhet og frykt for vold og urett disse kan lide i samfunnet. Litteraturen kan ikke fjerne ondskaper fra samfunnet, men tragedieskuespillene i Aten førte blant annet til demokratiske debatter om hvordan fanger skulle behandles i krigstid (Nussbaum, 2016, ss. 30-36).

Litteraturen er på følelsenes side, og moralsk samhandling blir i første omgang utviklet ved at foreldre og barn forteller hverandre historier. Nussbaum beskriver ulike innvendinger mot følelser som har vært hevdet av filosofer gjennom tidene. Platon og stoikerne var kritisk til at tragediene skulle få definere hva som var betydningsfullt i menneskelivet gjennom å lokke dem med følelseselementer. I moderne tid kom den realistiske romanen, som Charles Dickens omtaler som fortellinger om «menneskenes håp og frykt». Den har som tragedien evnen til å vekke medlidenhet, medfølelse, sorg og glede. Vårt moderne samfunn kan fortsatt være preget av tidligere tiders empiristiske teorier som skiller kognitiv fornuftstenkning fra følelser, mens Nussbaum går i rette med at drama og litteratur skal kunne hindre den gode dømmekraft som samfunnet trenger, fordi intellekt uten følelser er verdiblind. «Det er menneskets svakhet som gjør det sosialt, det er våre felles lidelser som styrer hjertet mot menneskeheten (s. 182). Følelser er noe samfunnet trenger, de overbeviser oss om kjærlighet, frykt, medlidenhet, sinne eller håp, og er ikke irrasjonelle, blinde krefter som herjer med mennesker slik at de mister fornuften og blir upålitelige og selvopptatte. Hvordan kan man bli overbevist om noe uten følelser? Både følelser og kjølig kalkulasjon kan ta feil. Gjennom samtaler om litteratur blir den en moralsk veileder, en «komparativ form for praktisk resonnering» der egne erfaringer spiller med (Nussbaum, 2016, ss. 167-193).

## **Å arbeide med litteratur i klasserommet**

I dette kapitlet kommer tanker og meninger fram fra både elever og lærer. Innsamlingen av data til dette temaet er også hentet fra fokusgruppeintervju med elevene. I tillegg hadde jeg noen måneder før et fokusgruppeintervju med fire lærere som har arbeidet eller arbeider ved andre videregående skoler.

### ***Fra elevenes perspektiv***

Elevene fikk prøve seg på en skriveoppgave fra en avgangseksamen der de skulle skrive en kreativ tekst ut fra Tarjei Vesaas' «Kvart menneske er ei øy» og John Donnes' «Intet menneske er en øy». Titlene står tilsynelatende i kontrast til hverandre, men begge speiler kompleksiteten mellom individ og samfunn. For noen av elevene ble svaret å ta stilling til hvilken tekst som var sann, mens de elevene som lyktes best til eksamen klarte holde kontrastene sammen. Å skrive en kreativ tekst er en relativt ny eksamensformulering som er svært åpen, det er mange måter å løse oppgaven på. Men den krever at elevene kan sette seg inn i tekstene, at de *nærleser* tekstene de skal skrive ut fra. I de kreative oppgavene får elevene en anledning til å bruke sin subjektive stemme i møte med fagtekster på ulike måter. Uten at de finner en klangbunn i seg selv, uten at de får øye på det som ligger mellom linjene, eller tekstenes tema vil de få problemer med å respondere og skrive et godt gjensvar i form av en ny tekst.

Jeg trekker en parallell til læreren, som kan bruke mye tid på å fortelle *om*, å gi innblikk *i*, uten at elevene kommer i nærheten av det egentlige, som er «deira eigen problematikk» (Skjervheim, 2002, s. 212). Det er på mange måter dette som er å arbeide med litteratur i klasserommet. Derfor er jeg også nysgjerrig på hva både elever og andre lærere tenker om betydningen og bruken av litteratur i klasserommet. Jeg spør guttene i fokusgruppa om deres forhold til litteratur og om det skjer noe med dem når de leser. Johannes sier det har dabba av, han har ikke sett for seg at det var tid til å bare sette seg ned med ei bok etter at han begynte på videregående:

Men jeg er veldig glad i å lese, det er visse bøker jeg har følt at livet mitt har gått i stykker når jeg har lest ferdig. For hva skal jeg gjøre etterpå? For hele livet har vært i den boka i den perioden.

Stian kjenner seg igjen der, og sier han leste mye mellom 8.-10. klasse, men at det ble mindre ettersom han fikk andre interesser, blant annet historie. Han forteller at han har lest mye



Manga og Anime (japanske magasintegneserier og filmer), og at han merker at han har forandra «tankemåter og sånn i forhold til det han har lest».

Jeg kan si at jeg er et følelsesfullt menneske, jeg har sitti og grått av tegneserier, og jeg har hatt timer i klasserommet her og har sitti i studietimer og lest Manga og så plutselig kjenner jeg bare at nå kommer tårene, - nei, jeg kan ikke gjøre dette i klassen! Og så å må jeg bare legge det bort.

Han sier at han merker jo at han har forandra seg mye, i forhold til det han har lest. Guttene forteller om serien *One Piece*, en Anime-tegneserie med over 700 episoder som startet da de var rundt 10 år. Hovedpersonen utvikler seg, er blitt eldre som dem. Stian forteller at han har brukt masse tid på den, og han har grått mye til den.

Kristian: Og jubla til den!

Stian: Og jubla til den og ja. Nå begynner det å komme fram til et plot eller en underliggende stemning, – menneskelig frihet. Det handler om pirater, de skal gå og finne en superkul skatt – de piratene er kjempesnille. Staten er slem og korrump, e – det kom jo fram nå, så han har helt sikkert hatt en mening med å utvikle serien sånn, som det er i Harry Potter.

Stian sier at han og Per Arne er veldig forskjellige, begge ser de Anime og leser Manga, men «Jeg er litt mer eksplosiv, litte mer ungdoms – og superhelte kan du si». Mens Per Arne, forteller Stian, «han elsker kjærlighetsdramaer»:

Altså han vil gråte, han vil få ondt i hjertet sitt, da er han veldig fornøyd, da er det en bra en. Jeg liker egentlig ikke det. Jeg vil smile og flire, det er liksom forskjellen på meg når det kommer til serier – samme med broren min som elsker å bli redd, han liker å skvette, da er det en god horror, da er han fornøyd

Johannes: Jeg er også veldig glad i horror, men jeg synes ikke det er nok med skrekk, jeg synes det må være en underliggende tone, jeg synes ikke du skal være redd hele tida, ikke bare scares

Stian: Jeg liker ingen av delene, jeg liker ikke å bli redd.

Etter den siste replikken ler all tre gutten råt. De snakker om følelsene disse tegneseriene får fram i dem, og de kjenner hverandre godt og har en naturlig og veldig åpen samtale der forskjellene og likhetene mellom dem kommer fram. Den ene liker det romantiske, en annen «horror» og den tredje «action».

Jeg ville tilbake til tegningene, og spurte om «det skapende menneske» i forhold til det litterære programmet, men samtalen gikk i en annen retning og et tema som førte til stort engasjement både fra elevene og meg som lærer:

Kristian: Det med skapende, jeg føler ikke at du skaper noe når du lager analyse og sånn, du skaper ikke noe eget. Du bare analyserer det som andre har. Det er jo en grunn til at han i den filmen - at han reiv ut alle analysesidene til et dikt. Han ville at de skulle skape noe sjøl –

Kristian viser til filmen *Dead Poets Society* med Robin Williams som de så i andre klasse. Jeg spør om det ikke var ferdige analyser som stod i læreboka han reiv ut, «var det ikke»?

Kristian: Nei, nei!

Johannes: Jo, det var eksempler, metoder

Lærer: Ja vel, metoder – og de reiv han ut?

Johannes: Det var det han reiv ut

Lærer: Det tror jeg de fleste elever husker, for det er jo ganske – ja –? Men det er jo skapende å jobbe med en tekst, man må jo ha verktøy, noen begreper for å komme i gang?

Det blir et plutselig temposkifte og mer temperatur i samtalen i fokusgruppa. Elevene er engasjerte over poenget at læreren i filmen rev ut oppskriftene på hvordan man skal analysere, og han oppfordret elevene til å gjøre det samme. På filmen hopper læreren opp på kateteret, og får en sentral lederskikkelse blant guttene i denne college-klassen, før han til slutt blir sagt opp og må forlate skolen. Jeg merker at jeg akkurat her går inn i lærerrollen og prøver å forsvare analysearbeidet vi gjør i norsken.

Elevene forteller at de har lest før, og jeg tolker dette som at de leste bøker før. Men det de leser nå er tegneserier, og det leses på nett. De har fargerike beskrivelser av leseopplevelser, og en amerikansk film de har sett i norsktimen. De beskriver Anime-serien *One Piece* som mer enn underholdning, når Stian sier at det begynner å vise seg et underliggende tema om menneskelig frihet. De forteller om tidligere leseopplevelser, «om liv som går i stykker» når boka er over, det er gråt, jubel, skrekk og «vondt i hjertet». Stian viser til tegneserier, bilde og skrift, som han har vokst opp sammen med fra han var ti år. De forteller om følelsene sine på en direkte og usjenert måte, og de løfter opp det som bryter konvensjonene og som gir mulighet til å få utvikle seg selv og ha egne meninger. Elevene viser at de har litterære erfaringer, selv om det ikke lenger foregår på den klassiske måten med lesing av bøker. Det er

diktning fra Asia, andre deler av verden som oppleves relevant og som treffer dem, noe som kan være et utgangspunkt for nye og andre litterære erfaringer. Jeg har hatt prosjekt med tegneserier som tema i vg1 under L97-planen, men dette er ikke litteratur skolen bruker mye av i avgangsklassene, og jeg har aldri brukt tegneserier fra nettet i undervisningen. Som norsklærere har samfunnet gitt oss et mandat som gjør at vi ikke bare kan lytte til deres egne stemmer. Vi, som skole og lærere må tilby en inngang til mange ulike litterære uttrykk, med å presentere tekster i et videre og lengre perspektiv. Vi har en forpliktelse til også å gi elevene utfordringer slik at litterære opplevelser, kunnskaper og innsikt i litteraturen kan utvikle seg og gi rom for erfaringer de ikke av seg selv ville kommet på å oppsøke.

### *Fra norsklærernes perspektiv*

Fokusgruppesamtalen med lærerne dreide seg i stor grad om nettopp dette, å få inngang hos elevene med det som i tidligere læreplaner ble kalt skjønnlitteratur, og som mange elever ikke leser av egen, fri vilje. Jeg spør hvordan de erfarer lesing i klasserommet. Grete forteller at det var en artikkel i Klassekampen i 2015 som hevdet at den litterære kanon er blitt borte og kunnskapsnivået er altfor lavt hos de studentene som kommer fra videregående skole og inn på universitet og høyskoler. Hun fortsetter:

Men vi har lest Gunnlaug Ormstunge og skal nå se Erasmus Montanus i andreklassen, og hele tredjeklassen har lest Jonas av Jens Bjørneboe og skal nå se Isslottet av Vesaas, så foreløpig føler jeg at vi er tradisjonelle lærere. Men det er klart, endringen i læreplanen mot mer sakprosa og moderne tekster gjør jo kanskje at vi som har jobba tjue år fortsatt har med oss klassikerne, mens de som kommer helt nye inn etter hvert ikke har den den samme tradisjonen.

Vi snakker om at det ikke først og fremst handler om kunnskap om hvordan disse tekstene er skrevet, eller at de er fra forskjellige tidsepoker, men at det er selve dannelsesaspektet ved dem som er det viktigste. Grete sier at elevene skal jo forstå noe om samfunnet og hvordan samfunn og litteratur virker inn på hverandre, hva som historisk har ført til at vi har det sjølbildet og det verdisynet og samfunnet vi har rundt oss.

Det handler om å få se hvordan vi er kommet dit, og det er klart det gjør de ikke hvis du hopper over klassikerne. Vi er ikke kommet automatisk hit vi er i dag, du må ha med deg debattene, diskusjonene om det som har foregått underveis.

Det å gjøre det relevant til i dag, som for eksempel Holbergs komedier, som er eldgammelt for dem, er en utfordring. Hvordan få dem til å forstå at det er verdifull kunnskap å ha med

seg? Tone sier at det er stor forskjell på hva en tredjeklassing klarer å få med seg i dag i forhold til før:

Før leste elevene en roman i fordypningsemne i tredje klasse, men nå er det et pes. Helt uoverkommelig for veldig mange. Men vi leser jo mindre stykker, noveller og tekster.

Grete forteller at hun har diskutert det med en kollega dette med PC-en og alt det lettvinde. Han bukete ordet motvekt, at skolen skal være en motvekt mot alt det de opplever ellers. Hun nevner Face book og tasting, «shop- shop» det går så fort, og serier er så enkelt, lettvin og flott for det tar ikke så lang tid. «Da tenker jeg at vi må kanskje gi dem roen, noe som gi motstand og noe som tar litt tid». Hennes erfaring er at siden elevene leser så lite blir det ekstra vanskelig med de klassiske tekstene. De ser mye serier der de skjønner hva som foregår med en gang, plottet er gjenkjennelig, det foregår raskt og er ferdig på 30 minutter.

Noe av den klassiske litteraturen er jo utfordrende. Det er ikke alle elevene som synes det er like morsomt å se Erasmus Montanus, eller de skjønner ikke poenget i Ormstunga. Det er jo en litteratur som er vanskelig å lese. Men så trenger jo elevene å møte litt motstand i litteraturen nettopp for å reflektere hva det er med de spørsmåla som kommer opp.

Vi, skolen, må være motvekt til alt det de opplever ellers, og prøve å gi elevene den roen og det som tar litt tid. Grete forteller om hvordan hun innførte analysearbeid i en førsteklasse uten at elevene hørte ordet «analyse». Elevene skulle blogge om en selvvalgt bok, som hun kommenterte og gav skriveoppdrag til underveis. Elevene beskrev personer og hva som gjorde inntrykk. Læreren leste det de skrev, ikke for å vurdere, men mer for å være i en samtale med eleven om boka. En av guttene sa at det var den første boka han hadde lest, og uten dette oppdraget hadde han nok aldri lest den boka, og var veldig takknemlig for oppgaven. De fikk hele første halvåret på dette.

Men da vi kom til etter jul så ville dem fortsette med nye bøker. De fikk noen gode leseopplevelser, og de ga tilbakemelding om at de var takknemlige for at de ble pusha litt. Jeg tenker at vi må jo pushe dem litt, om få år skal de inn på høyskoler og universitet, de må jo ha lest litt, tenker jeg.

Tone forteller at en av hennes elever valgte Tungtvannsfilmten og sammenlignet den med Max Manus-boka. Det var den første boka han hadde lest, «og det var en sånn Yes! Jeg har gjort

det!» Eleven var så stolt. Men i forhold til høytlesing er hun usikker på om det er riktig at læreren skal sitte og lese for så voksne elever. Hun har tre fremmedspråklige elever, og det er mange som leser seint:

Før, når vi hadde ei novelle leste elevene hver sine avsnitt, men nå så sier dem nei, Tone, kan ikke du lese, for de synes det er så vanskelig å henge med, selv om de har teksten framfor seg. Og jeg leser for dem, på ett vis er det en negativ utvikling.

Marianne: Nei, nei, nei, fortsett å lese for dem! Det er flott! Guri meg! Studenter kommer og sier at ungene på mellomtrinnet kan jo lese selv! Nei, sier jeg, slutt aldri med høytlesning! Vi må lese høyt for elevene!

Det var stort engasjement i samtalen rundt dette med å lese høyt eller ikke for nesten voksne elever, og flere av oss hadde gode erfaringer med høytlesingen. Vi snakker om at det er jo viktig at elevene får tilgang på disse karakterene i tekstene, enten de er fra 1100-tallet, 1900-tallet eller i dag – det er jo livet elevene møter i tekstene.

Tone: De møter jo mennesker, konflikter og alt det her – kjærligheten, livet og døden i litteraturen. Det er jo kjempeviktig å lese om. Sigrid Undset var det vel som sa dette med at tidene skrider og forandrer seg, men menneskets hjerte det forandres aldeles ikke. Det er ikke slik at elevene suser gjennom livet, de blir glad i noen, de mister noen.

Grete: Nei, også tenker jeg litt på at skjønnlitteraturen er et sted du kan gå inn i og bli litt kjent med deg sjøl, ikke sant, du tar en annens perspektiv og kommer inn i en annens historie. Så vil du jo hele tiden reflektere hvordan du sjøl reagerer og tenker rundt det her, så det er jo noe med det å bli kjent med seg sjøl.

Lytting kom inn som et sentralt punkt i revideringa av norskfaget i 2013, og man kan jo lytte med en intensjon, mener Marianne. Hun forteller at hun hadde en helse – og sosialklasse med bare jenter som var fokusert på utseendet, bleika hår og hele pakka. De hadde «et språkbruk som ikke ligna grisen» i det de foretok seg, enten de var «på fest eller de var i klasserommet»:

Jeg ville prøve å få dem litt interessert i litteratur, for det var helt ukjent for dem å lese bøker. Det gikk jo ikke an å tvinge de til å lese, det var en så stor terskel, det måtte bygges opp gradvis. Jeg brukte et utdrag av Arne Berggren sin bok Den ømme morderen, og de ble nysgjerrige på denne tittelen. En øm morder, hva kan det bety? Etter hvert begynte jeg å lese høyt for dem, og de var så lykkelige, og ble så engasjerte

så jeg la bort kompetansemåla og satte alt anna til side og jobba med den boka. Vi jobba med samtale både i plenum og i par og med skriveoppgaver som hurtigskriving. Jeg vet ikke hvordan det gikk med dem, om de er blitt lesehester, men de storkosa seg i alle fall, diskuterte og var med i samtalen. Det var veldig artig.

Det å få lesingen til å bli en prosess som går over tid, uten så store forventninger til hva som skal komme ut av det, tror Marianne er viktig. Elevene må få arbeide med små biter. For eksempel kan elevene få et dikt de får i oppgave å formidle. «Hvordan vil dere gjøre det?» I alle slike oppgaver analyserer de jo teksten uten å vite det, vi unngår å bruke begrepene for analyse og tolkning «for det er jo ofte selve skrekken for mange – bare ordene».

Jeg: De blir så stressa av det analyseordet, og spør etter det riktige skjemaet. De får ikke begynt liksom.

Marianne: Jeg tenker at det å få en fin inngang til analyse og tolkningsarbeidet gjør at du i neste omgang kan spørre: Hva er det du har gjort med denne teksten?

Kanskje ser de at de faktisk har analysert teksten, for du må jo inn i teksten før du kan sette ord på det du holder på med. Spørsmål leder inn mot analysen sjøl om vi ikke brukte ordet. Marianne sier at hun tror det er så viktig at vi går inn og spør den enkelte elev om hva de synes, at hans eller hennes stemme faktisk betyr noe.

For det har jo vært en tradisjon ofte at vi forteller elevene hva en tekst betyr. Elever og studenter spør også om hva tekstene betyr, om hva som er budskapet. Det at de mestrer noe sjøl, at deres stemme betyr noe tror jeg har en verdi i seg sjøl også.

### ***Refleksjoner: Litteratur som opplevelse***

Marianne viser til et leseprosjekt hun hadde med elever i en helse – og sosialklasse med elever som var helt ukjente med litteratur og hadde helt andre interesser. Hun klarte å få elevene nysgjerrig på bokas tittel, *Den ømme morderen*, og begynte å lese for dem, fordi det går an å «lytte med en intensjon», som hun sier i intervjuet. Hun forteller om ulike arbeidsmåter som samtale i par, hurtigskriving og diskusjoner. Elevene ble begeistret og ville begynne med ei ny bok da de var ferdige. Grete har en lignende fortelling, men der skulle elevene lese ei selvvalgt bok. Læreren brukte bloggverktøyet for å diskutere og hjelpe elevene videre i et analysearbeid de ikke engang visste at de drev på med. Gjennom bloggingen møtte hun elevene på hjemmebane, og også her fortsatte det med nye bøker etterpå.

Jeg leser for vg3-elevene 15 minutter omtrent to ganger i uka fra ungdomsromanen *Monsteret kommer* (Ness, 2012). Elevene lytter, lokket på PC-ene er lagt ned, og pluggene ute av ørene for en stund. Boka handler om den trettenårige Conor som går gjennom et tøft år mens moren hans kjemper mot kreften. Han får besøk av en snakkende barlind som har både ødeleggende og helbredende krefter. Er det et mareritt eller skjer det? Barlinden forteller Conor tre sterke fortellinger som har død, drap og fortvilelse i seg, fortellinger fra århundrer tilbake. Conor blir gjennom disse fortellingene engasjert, sint og fortvilet og konfrontert med sin egen skam og frykt i forbindelse med morens sykdom.

For noen elever er temaet i boka selve virkeligheten for dem. I et klasserom sitter det mennesker som går gjennom kriser som ikke jeg som lærer har innsikt i. Ungdomsalderen er også en krise i seg selv, mange elever sliter. Conors møter med ulike personer, som klassekamerater, bestemoren han ikke liker å være sammen med og faren som bor i USA med en ny familie gir gjenkjennelse. Særlig i møte med innpåslitne lærere som *forstår* så veldig får jeg sympati med Conor, som føler seg avkledd og samtidig oversett. Jeg håper elevene kan gjemme seg litt i den distansen romanen gir til egne følelser, enten de trenger styrke ved at vanskelige ting kommer ut av tausheten, eller teksten åpner ukjente dører. Elevene skal ikke ha noe kompetanseoppgave knyttet til dette, men bare lytte. Jeg har spurt dem hva de synes, om det er for barnlig å høre om en trettenåring. Men elevene ristet på hodet. De som sier noe sier det er godt å bare få sitte og høre, særlig på morgenen.

Det noen sier meg, enten det er i en samtale, et brev, en bok eller på annet vis har (...) som sin forutsetning at det er den andres og ikke min oppfatning som blir formulert, og at min oppgave er å forstå denne oppfatningen, uten at jeg behøver å dele den.  
(Gadamer, 2010, s. 305)

I intervjuet med lærerne frykter Tone for at det er en negativ utvikling at elevene ber henne lese for dem, de er snart voksne og burde kunne lese selv. Marianne reagerer med et utrop, «Nei, nei! Vi må aldri slutte å lese for elevene!». Dette støtter den siste revisjonen av norskfaget i Kunnskapsløftet. Fra 2013 heter det nå under kapitlet Grunnleggende ferdigheter at muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale. Begrepet «aktiv lytting» viser til ulike situasjoner og arbeidsmåter der lytting inngår. Møtet med fortellingens karakterer, og plottets utvikling, gjennom innlevelse, opplevelse, empati og forestillingsevne, åpnes også et rom for elevens vekst og utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Å lytte er en aktiv handling, og det kan være en utfordring å nå fram til denne aktiviteten i klasserom som er befolket med mange PC-skjermer og mobiltelefoner. Elevene utfordres til å forestille seg personene og hendelsene som jeg forteller fram og gir liv til. Gjennom denne forestillingen engasjeres elevene intenst med skjebnen til karakterene. De blir levende personer med et rikt indre liv, som ikke er fullt og helt åpent for omverdenen. Denne fiktive personen kan oppleve smerter, sorger og ulykker som den engasjerte leser får innsikt i og føler medlidenhet med (Nussbaum, 2016, ss. 31-32). I lesningen av *Monsteret kommer*, er medlidenhet med Conor og hans opplevelser av frykt og fortrenning, en av de mange følelser «som det heftes smerte og nytelse ved». I følge Aristoteles oppstår ikke de moralske dydene som noe naturgitt, men at vi er i stand til å tilegne oss dem ved gode vaner. I *Den nikomakiske etikk* skriver han om dydene som kommer av handling, og dette settes også i forbindelse med å utvikle følelser. I tillegg til følelser består sjelen av evner, som setter oss i stand til å ha disse følelsene, og holdninger som avgjør om vi forholder oss godt eller dårlig til følelsene, og dermed er en dyd (Aristoteles, 1999, s. 24).

Fortellingen om Conor ble aldri gjenstand for hverken litterær samtale eller analyse. Men selve *lesningen* var en form for samtale. Elevene gav uttrykk for at de likte å starte dagen slik, det var godt å være stille og bare lytte mens mørket sakte forsvant utenfor vinduet. Binding og Tapp får fram at det å lytte ikke er en passiv aktivitet, det kreves oppmerksomhet og vilje til å forstå, noe den narrative fortelleraktiviteten åpner opp for. På tysk er å lytte *gehören*, som vi kan oversette til å høre etter. Når dette skjer oppstår en interaksjon mellom den som taler og den som lytter, fordi de blir sammen om en forståelse (Binding & Tapp, 2008). Jeg erfarer at dette er en vakker måte å undervise på, en estetisk tilnærming til lesing, og at selve lesningen fra læreren er utøvelse av drama. Når jeg leser for elevene er det som om noe av den tradisjonelle *beretteren* gjenoppstår der fortelleren, jeg, går inn i en tekst og låner min stemme og fortolkning til karakterene og hendelsen som utspiller seg i teksten. For at lesestunden skal bli vellykket er jeg avhengig av at elevene gir meg dette rommet, at de faktisk lytter og gir meg respons nettopp ved å høre etter, lyttende oppmerksomt uten innvending (Svensen, 1985, ss. 101-102). At mobiltelefonene er lagt bort og PC-skjermen lukket er en selvfølge.

I *Litteraturens etikk* viser Martha Nussbaum til hvordan Rousseaus anklager skolen for å være for abstrakt uten kontakt med det praktiske livet. Skolen oppmuntrer de unge til «hjelpeløshet og passivitet ved å gjøre undervisningen helt abstrakt og løsrive den fra enhver praktisk anvendelse». Émile får møte et stort spekter av fortellinger der han kan «identifisere seg med



deres skjebne, betrakte verden fra deres perspektiv og lære å forestille seg deres lidelse. Det er først da andre mennesker blir virkelige for ham» (Nussbaum, 2016, s. 206)

Det hender at jeg møter elever som ikke har et minne av at de har blitt lest for da de var små. Nå er de snart voksne, de har vært gjennom et skoleløp med akademiske fag, noen ganger gjemt bak en skjerm enten av sminke, «attitude» eller digital avstand. Det kan være en sprikende distanse mellom dette og høytlesning i klassen, fordi slik lesning gjerne forbindes med barn, og slett ikke med fag. Da jeg leste om Conor var det likevel den lyttende stillheten i klassen av en slik art at jeg la merke til det. Jeg leser ofte tekster elevene skal arbeide med høyt i klassen, men da er målet at de snart skal starte et arbeid med den teksten, og det hele forgår litt raskt. Kanskje nettopp det at vi var sammen om å oppdage en ukjent tekst, og at den ikke var knyttet til oppgaver var en annerledes opplevelse som bidro til en annen type oppmerksomhet. Det ble ikke et utvidet litterært analysearbeid etterpå. Elevene hadde fått helheten, og de ville fint klart å gå inn å se på oppbygging, komposisjon og fortellermåte. De hadde også fått bygget opp forståelsen av bokas tema og budskap gjennom kapitlenes fokus, der det ble klarere og klarerer hva som kom til å skje og hva barlindens budskap til Conor dreide seg om.

Litteraturen finner jeg først og fremst i ulike lærebøker, og oftest fra den læreboka elevene har selv. I den nye læreplanen brukes begrepet tekst om alle typer tekster som skal dekke et bredt spekter av sjangrer og uttrykk, gjennom ulike kulturhistoriske epoker. Begrepet *litteraturhistorie* som jeg ofte bruker er i den siste revisjonen for norskfaget (2013) byttet ut med *kulturhistorie*, men det er en distinksjon mellom begrepene som gjør at det er vanskelig å erstatte det første begrepet. Kategoriene overlapper hverandre, men de betyr likevel ikke det samme. Kulturhistorien tenker jeg har et breiere siktemål, mens litteraturhistorien løfter fram forfattere og litteraturens egenart i kulturen. Begrepet litteratur er blitt mer usynlig, nå når det er kommet inn under begrepet kultur og *tekst*, som er en mye mer omfattende og generell betegnelse for den *veven* begrepet tekst betyr. Skjønnlitteratur er tekst med *narrativer*, fortellingslinjer som finnes i romaner, noveller, eventyr, - men også i episke dikt, som Peer Gynt og Terje Vigen, og skuespill. Narrativ tekst går på tvers av kategoriene episk, lyrisk og dramatisk diktning, den gjenkjennes ved å ha en synlig eller usynlig fortellerstemme som skal gjøre kjent en historie i en ofte gjenkjennelig oppbygging.

Av fortellere som gir innsikt i litteraturhistorien er det mange å nevne, og jeg velger ofte de to nobelprisvinnerne på 1900-tallet, Sigrid Undset og Knut Hamsun. Mennene er ofte

overrepresenterte, det faller lett å ta fram Undset. Å lese tar for lang tid, det ble Liv Ullmans film *Kristin Lavransdatter*, også dette året. Det kan være vanskelig å nærme seg denne middelalderfortellingen uten ironi, en professor kalte Kristin en sutret tenåring som hadde problemer med sitt seksualliv. Fortellingen er neppe tenkt som en dokumentasjon av tiden før Svartedauden. Filmen fra 1995 har fått både ris og ros, og for noen av de som har lest romanen kan karakterene være vanskelig å kjenne igjen. Jeg forberedte elevene på kampen mellom troen og tradisjonene på den ene siden og egenviljen, frihetstrangen og lystene på den andre, og gir filmen en sjanse år etter år med hjertet i halsen. Hvordan skal en klasse med mange gutter klare seg gjennom en lang og annerledes film som går ei ungjente i dybden, der tradisjonell manndom og krig er så godt som fraværende? Klarer de å komme seg gjennom de første førti minuttene med barnet Kristin, søsterens ulykke og pilgrimsferden til Nidaros?

Elevene så filmen i tre sekvenser, den første med sol gjennom vinduene, uten teksting og med vandring av elever som trengte kaffe. Siste del opplevdes helt annerledes. Brudrov, mord og hestevrinsk virker kanskje mer oppmuntrende på attenåringene, men også under de intense nære dialogene mellom Kristins foreldre var det stille i klasserommet. Jeg tenkte under scenen med Lavrans og Ragnfrid, etter at Kristin og Erlend endelig var kommet i brudeseng, at jeg var fornøyd over at elevene fikk være vitne til en slik dialog mellom voksne ektefolk, en dose «motvekt». Fra et etisk perspektiv gransker denne filmen relasjoner, tradisjoner og brudd på normer ganske nærgående. På lerretet ser vi både snørr og tårer når foreldrene innrømmer at de har elsket en annen, men «nå har hverandre så kjær». Lavrans gir kona gullringen han fikk av kongen, ringen som representerte hans frie og gode liv som hirdmann. Det er viktig at elevene får møte spenningen mellom mennesker i de næreste relasjoner, den etiske refleksjonen i brytningen mellom den gamle tid og det moderne. Sigrid Undsets berømte setning fra 1915 er en kilde til debatt om det er slik at «sed og skikk forandres meget (...) men menneskenes hjerter forandres aldeles intet i alle dager» (Ørjasæter, 1993, s. 11).

Min liste over forfattere bygger på min egen erfaring, min utdanning og min opplevelse av litteraturen. Det er både pragmatisk og nødvendig, for jeg må ha min egen leserfaring med inn i litteraturhistorien skal jeg klare å formidle noe av den. Med den tiden som er satt av til for- og etterarbeid er det liten tid til selvutvikling i faget. For at jeg skal kunne vise en vei inn i litteraturen, synes jeg at jeg selv må ha et forhold til den. Et argument for en klassisk kanon, er at de tekstene lærebøkene velger å ta med nettopp er gamle kjenninger slik at læreren har mulighet til å ha kunnskap om det som skal få plass i klasserommet. I fokusgruppesamtalen med lærerne fortalte Marianne om reaksjonen etter at klassen hadde arbeidet med noveller av

Knut Hamsun og Stig Dagerman, som levde til slutten av femtitallet. Dagerman ble bare tretti år gammel. «Dette kan vi bruke for å vise fram gammelnorsk, språkhistorie altså». Det var verdien elevene så i disse tekstene, og hun etterlyser andre forslag. Klafkis begrep om eksemplarisk undervisning vil si at læreren selv utvikler en

totaliserende kulturforståelse på fortidens og samtiden tekster for å kunne tilby prinsipielle poenger ved teksten eller konteksten som legitimerer plassen lærestoffet skal ha i faget (Børhaug, Fenner, & Aase, 2005, s. 207).

Aase mener her at teksten må ha minst et estetisk poeng, et kulturhistorisk poeng, et allmennmenneskelig poeng eller et tekstteoretisk poeng, helst alle samtidig, fordi slike nye blikk på teksten kan åpne den opp. Læreren tekstforståelse må ikke bli det eneste gyldige i klasserommet. Friheten til å velge innhold og velge det som fungerer i klasserommet ble stor etter at utvalgte kanontekster ble borte fra norsklærerplanene da LK06 overtok.

Kanontekstene var en del av kulturarven i en samfunns – og skolepolitisk historiefortelling der Norge reiste seg opp som en egen nasjon med kunsttekster som har erobret verden. Der det i de tidligere læreplanene var listet opp forfattere og eksempler på tekster fra norrøn tid til i dag, nøyer planen seg med å fortelle hvilke perioder i litteraturhistorien elevene skal lese tekster fra. Hallvard Kjelen spør i sin avhandling etter hvilke strategier lærere velger tekster ut fra. Han fant at selv de som snakker om at den nye læreplanen gir stor frihet, finner fram til tradisjonelle skolekanontekster selv om lærebøkene kommer med nye tekster. Han konkluderer dette med at hvis det er slik at en av oppgavene til litteraturundervisningen skal være å bygge opp forestillinger om fellesskap, må det være noen tekster norske borgere bør kjenne til (2013, ss. 165-167).

### ***Refleksjoner: Innlevelse, forestillingsevne og det abstrakte***

Litteraturen har dype røtter i vår kultur, der litteraturen tradisjonelt har møtt barna ideelt sett fra de var bittesmå. Skjønnlitteraturen fra 1800-tallet har blitt sett på som et spesielt godt dannelsesmedium, der det å lese litteratur lenge har hatt en privilegert plass i skolen (Kjelen, 2015, s. 230). Helt siden middelalderen har det vært skoler knyttet til kirker og klostre, men det var først da loven om allmueskolen kom i 1739 at barn i byen og på landet fikk noen uker skolegang i året. Kristendom og lesing var det eneste obligatoriske fag, mens skriving og regning var frivillig, og på begjæring av foreldrene fram til 1827. Barna skulle læres opp i sin kristendom, men også å lese, skrive, og regne. Det gjaldt først og fremst å kunne bestå overhøringen konfirmasjonssøndagen, og på den måten være dannet til en god

samfunnsborger. Men utover 1800-tallet ble dannelsmålene etter hvert breiere, med nye fag og en mer allsidig tenkning om danning. Det ble slått fast at loven skulle gjelde alle barn uansett stand (Eidsvåg, 2005, ss. 35-36). Da jeg tok grunnutdanningen som lærer på 80-tallet var kjennskap til Nordahl Rolfsens Lesebok for folkeskolen med på pensumlista. Han skrev disse i 1890-åra, og de ble brukt til langt inn på 50-tallet. Denne leseboken har hatt en særstilling i skolen:

Rolfsen er den eneste av våre store lærebokforfattere som med ubønhørlig konsekvens har satt kunst foran pedagogiske og skolepolitiske hensyn. (...) Han utviklet pedagogiske tekster med en filosofisk-estetisk bevissthet som åpnet stoffet for barn og unge. En egen medlevende holdning, balansegangen mellom respekt og løssluppenhet, mellom fortrolighet og formaning, fjas og alvor (Johnsen, 2009).

Å sette kunst foran pedagogiske og skolepolitiske hensyn forstås her som det å gi tekstene en filosofisk-estetisk posisjon samtidig som den er pedagogisk. Eller kan det bety at kunst *er* en form for pedagogikk? Nordahl Rolfsens lesebok holdt stand i over 60 år i skolen, og har dermed hatt stor innflytelse på alle norske elever i perioden. Jeg tenker at både innhold og intensjon må ha klaffet både med skolens dannelsmål og elevenes opplevelse og forståelse.

I faglæreplanen i norsk i Vg3 er det over 20 mål elevene skal ha kompetanse i. De skal kunne «orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet, og lese et utvalgt samtidstekster på bokmål og nynorsk» De skal også få kompetanse i å

analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en litteraturhistorisk sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Det å koble danning til estetisk opplevelse, innlevelse, empati og forestillingsevne kan med dagens skolekultur knyttet opp mot gjeldende læreplan se ut til å ha trange kår. Og det er kanskje ikke så rart, fordi det å knytte danning til kompetanse krever at danningen kan måles, noe som i tilfelle ville motvirke reell danning. Kompetanse kan måles i forhold til metode og konkrete kunnskaper og ferdigheter, det kan ikke «sann humanitet» (Børhaug, Fenner, & Aase, 2005, s. 16). Den instrumentalismen som preger målstyringen og jakten på gode karakterer kolliderer med begreper om dyder som medfølelse, menneskekunnskap og innlevelsessevne. Danning er å utvikle en bevissthet, en allmenn felles sans som rommer en historisk sammenheng, ikke «fremgangsmåter eller adferd, men om en væren som er blitt til» (Gadamer, 2010, s. 43). Dannelsbegrepet fikk en fornyet status i skolen på 70-tallet, med

fokus på hvordan opplæringen kunne fremme en slik sann humanitet, og ikke snevres inn til å handle om skikk og bruk. Fagdidaktikerne brukte begrepet danning i stedet for det tidligere *dannelse* for å markere forskjellen på en indre og en ytre danning. Kunnskapsstoffet skulle fremme elevenes egen tenkning og identitetsutvikling, ikke deres evne til å bare huske og reproducere.

De litterære klassikerne tilbyr viktige perspektiver på hvordan samfunnet vi lever har utviklet seg, og de kan være med på å bygge et fellesskap og bidra til en kulturell plattform» (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Fortellinger som former forestillinger om verden opp gjennom historien, fram til i dag møter elevene gjennom ulik litteratur, som historie, krøniker og sagaer, romaner, skuespill, dikt og noveller. Tidsspennet er stort fra Josef som Faraos høyre hånd i Egypt til de nyeste «Twitternovellene» av Jon Fosse. Den siste sjangeren er avgjort et mer håndterlig format enn Sigrid Undsets romaner. I en overlesset skolehverdag er det nesten nødvendig å gripe til korte tekster som vi finner i lyrikk og i slike småtekster. Fortetningen behøver ikke være mindre rik på gull. For eksempel gir jeg som regel elevene utdrag fra, men også hele romaner jeg synes de bør vite noe om. Jeg vil så gjerne at de skal få møte sammensatte karakterer som Løytnant Glahn og Edvarda i *Pan* og Isak og Inger i *Markens grøde*. De skal få kjenne på smerten og uroen over det ulovlige kjærlighetsforholdet mellom presten Sigismund og Ol-Kanelsa si niese Gunhild, i Falkbergets *Den fjerde nattevakt*. Bidrar disse tekstene fortsatt til etisk refleksjon og materiale til diskusjon om samliv, etikk og samfunnsordninger? Har konfliktene mellom egenvilje, Gudstro og samlivetikk som *Kransen* drar opp noe å si ungdommene nå? For hvert år debuterer flere nye forfattere, og nye utfordringer unge har i samfunnet beskrives i en kontekst elevene kjenner seg mer igjen i. Når vi spør om hva som eventuelt skal være med i en liste av «dette bør elevene ha lest», må vi undersøke om de tekstene vi slipper til har de kvalitetene som gjør tekstene verdifulle i forhold til skolens overordnede mål, estetikk, etikk, litterær kulturkunnskap og relevans.

Når vi har lest *Pan* i klasserommet sammen, har jeg hatt en gylden anledning til å snakke om poetiske skrivemåte og den greske mytologiens naturmystikk. Men dette året fikk romanen en kald skulder, det var verken tid eller klima i klassen for å gå i dybden. Men i hvem sin dybde er det snakk om? Har det ikke ofte vært i *mine forestillinger og tolkninger* av verkene? Min entusiasme og mine Eureka! Sted å stoppe i romanene, lært gjennom faglig fordypning av en litteraturviter oppe ved tavla da jeg selv var i støpeskjeen? Det er en hårfin balanse mellom det å undervise om, og det å hjelpe elevene i selv å finne poesien og skattene. Det utfordrende

er å klare å åpne teksten for interesse i første omgang. Kanskje er det selve *oppdagelsen*, avdekkingen av tekstens skjulte mening, i metaforer og symboler som gir den aha-opplevelsen som tilfredsstillende oss som lesere? Det å faktisk *se* det selv, bli overrasket. Som lærer som har hatt anledning til å rote i disse tekstene gjennom tiår står jeg i fare for å overføre min egen leseopplevelse på elevene.

I den nyeste utgaven av læreboka Signatur for Vg3 fra Fagbokforlaget 2013 finner vi tekster av Ibsen, Skram, Hamsun, Undset, Falkberget og Duun, for å nevne noen av de riktig gamle klassikerne. Det forteller noe om slitestyrken og verdien av de gamle klassikerne. Elevene begynner kanskje ikke å lese slik skjønnlitteratur etter videregående, men de er likevel blitt litt fortrolig med deres univers, deres karakterer, dilemma og verdensoppfatning. Tekstene har på nytt fått legitimitet, deres verdi bidrar i skolens dannelsingsprosjekt. Danningens materiale side (Klafki) er vesentlig, innholdet i det som formidles må også henge sammen med skolens dannelsingsmål som retter seg mot subjektet. Nussbaum skriver om fantasi, undring og medlidenhet. Hun tar for seg Rousseaus` kritikk av en skole som er abstrakt og uten kontakt med det praktiske livet i essayet om *Émile*. Elevene oppdras til hjelpeløshet og passivitet fordi skolen er fri for kunnskap som kan brukes i det praktiske liv.

Gjennom et bredt spekter av fortellinger må han lære å identifisere seg med andres skjebne, betrakte verden fra deres perspektiv og lære å forestille seg deres lidelse. Det er først da andre mennesker blir virkelige og likeverdige for ham. (Nussbaum, 2016, s. 206)

Hvis den litterære forestillingsevne utvikler medlidenhet, og hvis medlidenhet er en grunnleggende forutsetning for ansvarlige samfunnsdeltakelse, er det gode grunner for å undervise i verker som fremmer de formene for medlidende forståelse vi ønsker og trenger. Nussbaum forteller om Eric Chalmers i Reno som fikk i oppgave «å tenke over en homofil persons erfaringer og skrive et fiktivt brev til sine foreldre der han låner denne personens stemme» (Nussbaum, 2016, s. 43). Denne personen stemme må komme ut av Eric Calmers egen munn. Hun etterspør en oppdragelse til demokratisk borgerskap der narsissisme, hjelpeløshet, skam og medfølelse kommer til overflaten. Normer for hva det vi si å være et godt menneske, en god mann og en god kvinne bygger på normer i kulturen. Omsorg og medfølelse slåss mot selvopptatthet og den barnslige troen på at «et ekte mannfolk» overvinner alt og er usårbar. Å  *være en mann* i amerikansk kontrollpreget oppdragelse handler mye om å identifisere seg med den ensomme cowboy som forakter svake og underlegne. En som overvinner alt og

ikke lar seg rive med av følelser. Men dette stemmer ikke, sier Nussbaum når hun peker på at dette skuespillet blir avslørt så å si hver dag av livet selv, når det unge «ekte mannfolket» opplever både sult, utmattelse, sykdom og frykt (Nussbaum, 2016, ss. 204-205). Amerikansk kultur preger det meste av underholdningskulturen som strømmer inn gjennom nett og tv, beskrivelsen er gjenkjennelig. Men de guttene jeg snakket med forteller åpent at de gråter, får vondt i hjertet og at «livet går i stykker» i møte med litteraturen – selv i sjangeren tegneserie, som er deres nærmeste preferanse. Også lesningen i klasserommet må også kunne berøre elevene. Møtet med litteraturen styrer blikket til unge bort fra egen selvopptatthet samtidig som den er en kilde til moralsk utvikling.

Elevene i fokusgruppa forteller at lesing av bøker var vanligere da de var yngre, men nå er det japansk tegneserier på nett som dominerer. Da denne elevgruppa skulle skrive fordypningsoppgaven, etter at de var ferdige med det litterære programmet, valgte de fleste å lese en roman og skrive om den. I konklusjonene er det noen som skriver at de har funnet tilbake til det å lese, og vil fortsette med nye bøker. Marianne og Grete i lærerfokusgruppa finner en vei inn til leseglede og engasjement ved å bruke samtidslitteratur og skriveoppgaver som ikke er tradisjonell analyse. Likevel er de opptatt av at elevene skal få kjennskap til oppvurderte tekster som gjentas fordi disse tekstene forteller noe verdifullt. Marianne viser til studenter som sier at Vesaas kan brukes som eksempel på *gammelnorsk*, og er slett ikke fornøyd med en slik beskrivelse av litteraturen fra midten av forrige århundre.

En kollega av Grete hadde lest i *Klassekampen* før jul i 2015 at studentene hadde for lite trening i å lese når de begynte på studier. Hun sier at vi må gi elevene motstand. Denne motstanden sier lærerne betyr å holde fast på litteraturkanonen, de oppvurderte tekstene fra middelalderen og fram til i dag som har satt spor etter seg, som både har påvirket og avspeiler samfunnet vårt. Vi er et resultat av det som kom før, det handler om en type samfunnskunnskap der alle sider av den menneskelige tilværelsen avspeiler seg. Bøkene er en kilde til kunnskapen om *det menneskelige*, som hjelper elevene til å finne ut hvem de er og hvordan ting henger sammen.

Mange elever sliter med det abstrakte i faget, det som «står mellom linjene».

Analysemodellene som jeg gir dem, og som de ofte spør etter før en heldagsprøve eller til eksamen er deres sikkerhetsnett fram mot eksamen. «Men jeg føler ikke at vi skaper noe når vi analyserer», sier Kristian når vi kommer inn på dette. Elevene blir ivrige når de forteller meg om filmen *Dead Poets Society* der læreren i litteratur ber de rive ut analysesidene, mens

jeg blir bekymret og nesten går i forsvar for analysen. Hvor mange ganger har jeg ikke stått foran klassen og argumentert for nettopp analysen. Jeg trenger å vite mer om hvordan det forhatte analysearbeid oppfattes, og hvorfor de er så lite glad i det. Når Kristian viser meg hvor sterkt de opplevde akkurat den scenen, er det nettopp fordi det er læreren, mr. Keaton som leder elevene i et opprør mot det konservative skoleregimet når han i litteraturtimen river ut sider fra engelskboka. Også «unge kan tenke selv», sier Keaton, og hopper opp på kateteret. Bli frie mennesker! Og elevene responderer i det de reiser seg og roper «Oh, Captain, my Captain!»! Og han blir deres «Captain» i samme øyeblikk som han går fra å være på lag med makta, skolesystemet, og *det nyttige*, til han går over til å bli en av dem. Så lenge det varer, til systemet fjerner ham.

Filmen beskriver diskrepansen mellom den gode intensjonen det faktisk er å prøve å systematisere analysearbeidet for elevene, og det ødeleggende i å la systematiseringen og metoden garantere for kunnskapen *om*, kunnskapen *i* og kunnskapen *av* en tekst. Gadamer drøfter i *Sannhet og metode* Heideggers ord om at en forstående utlegning blir fullbyrdet i en vekselvirkning mellom helheten og deler fordi dette henger sammen med slik vi er i verden, vår værensform. Vi øker får vår forståelse gjennom en helhetlig oppfatning av hva vi har foran oss, og de delene av dette vi trenger inn i gir oss ny og dypere forståelse basert på helheten som forandrer seg og en dypere mening oppstår:

Det gjelder nemlig å fastholde blikket mot saken gjennom de villfarelser som alltid overfaller den utleggende fra ham selv. Den som vil forstå en teks, fullbyrder alltid et utkast. Han fremkaller en helhetlig mening i det øyeblikk en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger til en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten innebærer å utarbeide et slikt første utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av hva man finner ut når man trenger lengre inn i meningen. (Gadamer, 2010, s. 304)

Bare det å få elevene til å lese teksten er begynnelsen på tolkningen og analysen, men utfordringen blir da å framkalle den type konsentrasjon i klasserommet som gjør det mulig for teksten å nå fram å få spurt sine spørsmål til eleven. Når jeg leser elevenes analyser, så kan jeg finne «riktige» svar på hvem som har synsvinkelen, hva temaet er, hvilke poetiske bilder og andre litterære virkemidler forfatteren har brukt. De har funnet noe her og der i teksten som svarer til det skjemaet de har fått. De har gravd i tekstens mønster og funnet noen svar. Men de kan også i samme slengen ha begravd selve *teksten*, tekstens *tekst* fordi det mangler



en egen tilstedeværelse, en konsentrasjon om saken selv. Helheten kan ha forsvunnet, og det eleven opplever eller forstår i møte med karakterer, miljøer og hendelser blir en oppramsing basert på skjema og ikke en samlet tanke der de selv har en stemme. Noe av mangelen på konsentrasjon henger sammen med «klipp og lim»-fristelsen det er å ha PC-en med på analysearbeidet. En kollega sa for mange år siden at hun trodde ikke det var noe vits å be elevene analysere tekstene, hun var begynt å gi dem konkrete spørsmål til tekstene, og heller bruke tid på samtale, både fordi elevene hentet svar fra andres tekster på nettet, men også fordi de syntes analysearbeidet var for abstrakt og vanskelig. Også lærebøkene hjelper til med dette, det er alltid spørsmål til tekstene, det gjelder å få dem opp og fram i fellesskapet i klasserommet, før elevene begynner å arbeide skriftlig med analysen.

I arbeidet med det litterære programmet har det alltid vært et mål at *teksten selv* skal stå i sentrum, noe som har fungert noen ganger, mens komikk og leven i andre tilfeller har tatt helt over. Elevene må ha et materiale, et stoff de kan utfolde et program av og rundt. Tolkning og analyse av materialet begynte allerede da eleven fikk hele manuset til *Vår ære og vår makt* rett før jul i 2008. Mye stod på spill da vi valgte å jobbe seriøst med et så stort materiale. Det var ikke mulig å spille hele stykket, elevene måtte selv, i tre skrivegrupper skalere det ned til et format som var mulig å håndtere og som samtidig ivaretok tekstens mening. Allerede i den første spede lesningen hjemme hos meg i stua begynte tolkningsarbeidet. Vibeke skriver i sin logg at hun var skeptisk:

Jeg må ærlig innrømme at da hun kom med det tykke manuset og sa at Nordahl Grieg var forfatteren så ble jeg litt skeptisk. Når man tenker på gamle forfattere tenker man ofte på langtekkelige tekster som en plass langt inni teksten kanskje har et budskap.

Men ganske raskt virket det som om teksten traff elevene hjemme, kanskje, slik Vibeke skriver, fordi de møtte «banning, alkohol, utfordrende showgirls, sang og dans». Eleven måtte sette seg inn i teksten, og det krevde «mange dagers lesing og pugging», rollen krevde innlevelse og empati. Skuespillteknikker som ble gjort tilgjengelige for elevene og bruk av sangen «Til ungdommen» åpnet opp for en større forståelse. For at karakteren Lillian skulle bli troverdig måtte det skje et møte mellom den unge fruen Lillian og eleven Vibeke. Hun måtte låne sin stemme til Lillian, men for å gjøre det måtte hun høre hva Lillian sa. Eleven måtte finne noe i seg selv som hun kunne plassere i rollen, og det hermeneutiske arbeidet med å forstå helheten og delen var allerede i gang. Gjennom identifisering åpner fiksjonen for en moralsk erfaring der handlingen får betydning ut over seg selv, skriver Thor-Helge Allern.

Denne «som om»-leken, basert på fiksjon er ikke uten sannhet og kunnskap. «Når dybdelæring og faglig forankret kunnskap trekkes inn, vil fiksjonen kunne fungere som unike læringsprosesser» (Allern, 2015, s. 169). Ettersom årene har gått har det blitt mange litterære program, de ulike former for drama har ligget i bunnen som et pedagogisk verktøy.

### **Å arbeide med drama i klasserommet: «Learning by doing»**

Det er to temaer jeg trekker fram i analysen fra elevenes logger dette kapitlet dreier seg om. Det første er hva elevene sier er det mest utfordrende og vanskelige med det litterære programmet, og det andre er hvordan de har jobbet med litteraturen og det kreative i prosjektet. De ble kastet inn i et gruppearbeid der de ble avhengige av de andre og de må selv være til å stole på skal gruppa lykkes. Nå er det ikke lenger lesning av tegneserier for opplevelsens skyld, nå blir de ført inn i områder av litteratur og kulturforståelse som er mer eller mindre ukjent. De må på samme måte som Vibeke i «Vår ære og vår makt» begynne et fortolkningsarbeid som gjør teksten forståelig slik at de handlingene dette fører til i dramatiseringen blir troverdige og forstått av publikum. De skal være tro mot innholdet i fortellingen om den skal gripe både dem og de som får dramaet presentert. Dette er en oppgave som varte fra de fikk utdelt oppgaven til forestillingen var over. Fra å være individuelle tilskuere til lærerens undervisning, «fakta», må elevene faktisk engasjere seg, de må dele en felles sak som krever aktivitet og at de deler «sakstilhøvet med kvarandre», skal det bli en god prosess (Skjervheim, 2002, s. 20).

#### ***Det vanskelige***

Fra begge gruppene leser jeg i elevloggene at samarbeidet og uenighet tok mye tid og var krevende for de fleste. Starten var vanskelig: «Det som er mest krevende er å sette i gang. Jeg liker ikke ansvar». «Ingen skjønnte helt hva vi skulle gjøre før vi fikk snakka med læreren». En annen skriver at «Jeg personlig opplevde starten vanskelig». Noen mente oppgaven var rotete lagt fram og at det var et for vidt spekter, mens andre skjønnte hva det dreide seg om med en gang. Det var uenighet i teatergruppa om hvordan de skulle gjøre det helt fram til siste dag. Når manus måtte forandres hele tiden, ble det krevende og vanskelig for de som hadde ansvaret for manus:

Det som har vært mest strevsomt var å få alle enige. Det jobbet vi mye med. Helt til siste dag diskuterte vi oppsett og framføringsmåter. Alle hadde gode ideer.

Vi er stae personer, siden det går ut over karakteren vår, så vil alle ha det sånn de tror er best, og så blir det uenighet.

Også fra filmgruppa kommer det fram at samarbeidet har vært det vanskeligste, men en skriver at alt det andre «gikk som smurt»:

Det som var vanskelig var å samarbeide. Vi var mange på gruppa, alle skal komme med meninger og ideer, og så skal vi bli enige. Denne prosessen tok veldig lang tid og gjorde det strevsomt, synes jeg. Jeg synes egentlig at alt gikk som smurt, unntatt det.

Det som har vært vanskelig var at vi ikke fikk til å samarbeide, og at det ikke var så mange i gruppa som var engasjerte. Men på slutten fungerte det bra.

Det som var vanskeligst var selve redigeringen, og det å bestemme oss for hvordan vi skulle sette opp filmen var det som tok mest tid.

Selv om gruppa hadde to ledere kunne ikke de bestemme alt. Flere syntes det hadde tatt for lang tid, og det var en av årsakene til at det var lite effektivt og dermed strevsomt. En av årsakene til at det tok så lang tid er det generelle faktum at elevene skal arbeide samtidig med flere fag i videregående skole. Et annet problem for gruppene var at alle ikke møtte opp enkelte dager. Prøver og innleveringer i andre fag gjorde at noen fikk for mye å gjøre og datoen for framføring ble skjøvet to uker framover. En i filmgruppa skriver at han syntes det vanskelige åpenbart var det å skrive manus, og at dette tok lengre tid enn de hadde forventet. Men de la alt stoffet ut på nett, på «Onedrive», slik at alle i gruppa kunne se det som ble skrevet, noe som bidro til å holde det hele sammen:

Arbeidet nå er ikke så motiverende og morsomt fordi det tar lang tid og det er lite effektivitet i gruppene. Det er det jeg bruker å erfare når det gjelder gruppearbeid. Jeg var veldig skeptisk, men nå er det litt bedre.

Vi kunne gjort en bedre jobb i prosessen, det ble vel mye mot slutten. Det tror jeg kommer av at det var få som tok initiativ i filmgruppa. Selv om vi hadde gruppeledere så kan ikke de bestemme alt når det kommer til hva vi skal gjøre eller hvordan.

I teatergruppa var det et stort engasjement i starten, og på slutten. En sier at han også tror litt av problemet i gruppa var at alle ytret seg, men hvis lederne hadde hatt mer kontroll hadde de sluppet de samme diskusjonene flere ganger. Dette berører et prinsipp som ofte må til for at dramaprojekt skal bli vellykket: regien må tilhøre en person som tar den siste avgjørelsen.

### ***Å skape noe selv og sammen med andre***

En fra teatergruppa forteller at måten de brukte scener fra realismen og naturalismen i to «filmer» i et skuespill der læreren skal introdusere nyromantikken, var det mest kreative og nyskapende. Han hadde aldri verken sett eller gjort noe lignende før, og syntes de var ganske gode lærere. Mange skriver at de var svært fornøyd med resultatet. En fra filmgruppa skriver

at han kan mye om disse epokene gjennom mange år med norskfaget, og at boka og Store norsk leksikon «slavisk» ble brukt til å finne stoff.

Med faglighet tror jeg du mener at vi presenterer tema på en faglig men moderne måte der vi bruker faglige begrep. Med faglighet og form tror jeg du mener at det kjedelige fra fag skal være kreativt.

En annen elev i teatergruppa oppsummerer fagligheten som hele skuespillet der elevene bruker ikke-faglige ting som lyd, lys og scenografi, mens det faglige er der «fordi Ellen har skrevet det på vurderingsskjemaet». Å få publikum med fordi det var samspill mellom humor og faglighet var litt av poenget. Denne eleven var fornøyd med at de hadde fått prøve noe nytt, når de nå i nesten 13 år har gjort det samme og var ganske lei. «Vi fikk by på oss selv og lære på en annen måte».

For en annen elev i skuespillgruppa var det artigste at de klart å gå fra blanke ark til et skuespill på 20 minutter. I filmgruppa er det en elev som sier han er fornøyd med at de klarte å få ut så mye informasjon på så kort tid som de klarte med den filmen. Han likte at de hadde lagt mer vekt på faglighet enn humor, samtidig som han mente at «det kleine» med teatergruppa si framføring gjorde deres framføring ekstra morsom. I teatergruppa spilte en av guttene den lesbiske Nora, og flørtet med en annen gutt, utkledd som kvinne. Stian oppsummerer det hele med at han var svært fornøyd med resultatet. «Det gikk som hakka møkk! Takk for at vi fikk anledning til å lage skuespill, det var kjempeartig».

I fokusgruppeintervjuet forteller Stian at han egentlig verken hadde lyst til å være leder, eller til å lage skuespill. Han ville hatt en «vanlig presentasjon», men han ble nedstemt.

Kristian: Men likevel fikk du og Per Arne diskutert masse utrolig helt til at «sånn skal vi gjøre det»! (latter)

Stian: Ja, det jeg tror ikke mange vet er at jeg og ei av de andre i gruppa kom på at vi måtte dele oss opp i mindre grupper. Vi kom ingen vei så jeg stoppa og prata med henne og fant ut at hun hadde jo masse ideer, og jeg likte ideene hennes. Jeg så på arket og memorerte ideene hennes og så gikk jeg inn i klasserommet og presenterte dem for gruppa og klarte å slå mesteparten gjennom. Så folk tror kanskje at det var mine ideer, men det var det ikke, det var bra ideer. Jeg blanda mine ideer oppi dem da, det gjorde jeg.

Jeg spør elevene i fokussamtalen om drama er en læringsform, og om dette er allmenndannende eller bare morsomt:

Lærer: ... når dere skapte de tre skuespillene, og klasseromssituasjonen, det dere framførte i hallen her -

Kristian: Ja, ja, det var skapende!

Stian: Jeg tenker, jeg tror drama er mest på det samarbeidende, skapende og meningsdannende.

Tempo og intensitet i samtalen øker her, og de sier at det er både allmenndannede og lærende, selv om det er underholdende. Det seriøse, tragiske og morsomme får komme fram gjennom drama, og Johannes sier at «Man kan bli rørt, trist, man kan bli glad». Stian oppsummerer at drama handler om å samarbeide, skape og det å søke etter meningen i det som skal gjøres. Å arbeide med prosjektet var en skapende prosess, de fikk bruke fantasi og oppfinnsomhet og de prøvde ut mange ideer før de kom fram til det endelige resultatet.

Elevene oppdager fort at de blir utfordret til å handle sammen, og at de må ta ansvar sjøl for det de skal få til. De må finne ut hva de skal gjøre, og meningene er delte. De diskuterer «oppsett og framføringsmåter» helt til siste dag. Kollektivet krever samhandling, de måtte bli enige om hva det egentlig var de skulle gjøre og hvordan det skal gjøres, og de oppdager at det er mulig å sammen få til noe de ikke kan få til alene. Stian forteller om en ide han hadde som han «ikke klarte å få gjennom». Han forteller om hvordan han, etter diskusjon med ei i gruppa som hadde mange gode ideer, fikk løftet fram både hennes og sine egne ideer til en ny og bedre ide som gruppa godtok. Samhandlingen betyr også at de må la seg påvirke av de andre for å oppnå enighet. Elevene viser at det handler om å respektere og ta på alvor det de andre sier, uten å miste sin egen stemme og sine egne ideer. Manuset ble forandret mange ganger, de ble ikke ferdig før siste dag. Samtidig har de gjort erfaringer av utveksling og forbedring av ideer som Stian beskriver, og de kobler det opp til av hva som må til for å få forestillingen god nok. De arbeider etter hvert i prosessen mer og mer målrettet med både seg selv og med det å inkludere hverandre selv om de blir frustrerte og bruker mye tid på dette.

### ***Refleksjoner: Deltakelse, samhandling og erkjennelse***

At vi leste Villanden som forberedelse til det litterære programmet var et resultat av avstemming. De fikk velge mellom Gjengangere, Fruen fra Havet og Villanden. Ole Brumm stod det på et par av lappene. Noen år har vi sett filmatiseringer av skuespillet. Men i år valgte

jeg at vi skulle lese sammen som innledning til litterært program. Den enkle, klare lesningen sammen håpet jeg skulle gi grunnlag for samtaler og refleksjon, og inspirasjon til å selv lage skuespill. Det å kunne by på tekster som gir elevene motstand var ett av temaene i samtalen med de andre norsklærerne, og nå gjør jeg akkurat det, slik at de må streve litt for å komme inn i stoffet, og ikke bare være konsumenter av underholdning. De må få en sjanse til å utvikle leseforståelse og bli kjent med kulturen slik den har utviklet seg. Litteratur oppstår ikke ut av ingenting, det er en vev som blir tykkere og tykkere samtidig som den henger sammen med års innslag i renningen. Før elevene fikk oppgaven konsentrerte vi oss om attenhundretallet, realismen, naturalismen og nyromantikken som ofte beskrives som gullalderen. Kanskje på grunn av en smart forlegger i Gyldendal som kantet noen få forfattere i gull, Bjørnson, Ibsen Kielland og Lie. Vi satt i ring og leste *Villanden* av Ibsen, og elevene fikk med seg *Pan* på høstferie. Noen få elever meldte at de hadde kommet seg gjennom romanen, uten at det var en særlig stor entusiasme å spore verken for den Løytnant Glahn eller for Gregers Werle. Tiden ble for knapp, som alltid, de syntes språket var vanskelig og plottet komplisert i Hamsun-romanen og det velkjente Ibsen-dramaet hadde mange allerede sett på film på ungdomsskolen.

Men mens vi leser skuespillet får jeg denne ekle følelse av å ha overdrevet den didaktiske overføringsverdien. Har vi misbrukt tiden? Ikke minst var det noen som ikke syntes det gikk greit å lese replikkene, og andre sa at det hele var uforståelig. Jeg hadde ikke satt dem grundig nok inn i stykket på forhånd. Har jeg skviset både interessen, språket og opplevelsen av det symbolsterke dramaet for elevene? Jeg tenkte på alt vi skulle gjøre utover året som skal føre dem fram mot den store Norskeksamnen. Det tar noen norsktimer å komme fram til skuddet på mørkeloftet. Det viser seg likevel at de klarte å finne symbolikken med de skadeskutte, og gamle løgner kom fram i en oppgave de fikk etterpå. Og etter Kahoot<sup>4</sup>, der jeg endelig kan registrere noen smil og innkassere tommel opp, startet vi på litterært program.

Andre år har innledningen til litterært program vært et mer konkrete dramapedagogisk arbeid, både som en prosess for innlevelse og tolkning, og med konkrete øvelser i å spille teater. Med klassen som satte opp «Vår ære og vår makt» var fokuset stort på å gå inn i rollene til de forskjellige karakterene i stykket. Da hadde jeg nettopp tatt videreutdanning i dramapedagogikk og begynte straks å praktisere det jeg hadde lært. Tillit – og kontaktøvelser som det å la seg falle og bli tatt imot, bli løftet og båret som en trestamme, eller

---

<sup>4</sup> Nettsted med faglige quizer

assosiasjonsøvelser som trigger følelser og fantasi, kan både provosere og føre elevene langt bort fra egen komfortsone (Braanaas, 1994, s. 99). Men ved å starte økta med å stå i ring, senke skuldrene og trekke pusten dypt, flytter vi fokus fra prestasjoner til det å bare være. Dette er et godt utgangspunkt for å leke litt, noe som det må trenes på fordi det i utgangspunktet kan oppleves veldig flaut for elevene. Som lærer får jeg gjennom «ringen» også en gylden anledning til å være med i klassen på en likeverdig måte, noe som i det daglige lærerarbeidet er mer fremmed. Det er ofte mye latter i staren av ei slik økt, det å sette seg i en så annerledes posisjon bryter konvensjonene. Ingen har en pult, et kateter eller en PC å gjemme seg bak. Etter hvert blir enkle dramaøvelser som å si navnet sitt og samtidig gå inn i ringen og gjøre en bevegelse, eller å speile en annen persons bevegelser nøyaktig, en vei inn i konsentrasjon og fantasi. Likeverdigheten som preger ringen blir med dem videre og gjør at elevene tør å slippe seg mere løs. Vi kommer ut av massen, bli synlige og tar plass.

En konsentrasjonslek som er krevende er å lukke øynene samtidig som vi er intuitivt våkne og klarer å telle høyt sammen i kor. Det er dette Vibeke forteller om i loggen sin, når hun beskriver en av lærerne som hjalp dem med skuespillteknikker slik at de kunne slippe seg bedre løs. Gjennom en slik oppvarming på et kvarters tid har elevene etter hvert som manus er blitt ferdig, gått direkte over i å øve på spillet. I sin avhandling om drama i klasserommet viser Sæbø til Dewey, som argumenterer for både estetiske opplevelser, estetiske erfaringer og estetisk refleksjon i elevenes læringsaktiviteter. Det å forsøke og eksperimentere er en målrettet aktivitet som knytter an til fenomenologi.

Den estetiske opplevelsen, det å ha oppmerksomheten rettet mot det sanse – og opplevelsesmessige i møtet med et objekt eller en situasjon trenger nødvendigvis ikke å innebære en fysisk aktiv handling, men må aktivisere personens følelser og intellekt for å bli en del av erfaringsdannelsen og erkjennelsen (Sæbø, 2009, s. 50)

Jeg har hatt prosjekter som har hatt lite med lest litteratur å gjøre, der vekten ble lagt på film som medium til å fortelle en fortelling. Ett år fikk klassen temaet «Diktning og 2. verdenskrig», og flere av gruppene tok tak i fortellinger fra motstandsbevegelsen. En gruppe laget film med Max Manus som inspirasjon, med sterke effekter der de blant annet skulle sprengte et skip. Ved hjelp av datateknologi ble hurtigruta «sprengt» da den la til kai en fin vårdag. Det ble en ellevill film med biljakt, skyting og spionasje, der hele tettstedet ble tatt i bruk, fra fjell til fjære. Elevene bak filmen hadde det veldig artig, og underholdningsverdien var upåklagelig, stor applaus på Kulturtimen. Jeg vet ikke om det hjalp dem på eksamen, men



ærlig talt så synes jeg ikke det spiller så stor en rolle. Elevene var særdeles analyseleie, de ble satt fri fra norsk boka, men ikke fra arbeidet. De hadde skapt noe eget, brukt datateknologi og mediet film langt utover det jeg er stand til å undervise om. Da dette foregikk var jeg stresset fordi prosjektet også da tok for mye tid, tekniske problem oppstod og andre fag måtte gi av sine timer.

Hvorfor gir jeg kompetansemålet litterært program flere uker av et presset skoleår? Kan det i det hele tatt rettferdiggjøres? Prosjektarbeid tar tid. Hva er rammene for et slikt arbeid? I TV-Norge programmet *Praktisk info* med Jon Almås (10. april 2018), lanserte arbeidspsykolog Krister Halck begrepet *tidsoptimist*. 70% av oss er tidsoptimister, vi tror vi har bedre tid enn vi har, noe som er gjenkjennelig i planlegging og utførelse av lærerarbeidet, og i elevenes beskrivelser av prosessen. Kanskje må en være tidsoptimist for å sette i gang med slike prosjekt som dette. Men det er nettopp fordi jeg arbeider med skolens viktigste dannelsesfag, at jeg bruker så mye tid på det litterære programmet. Den generelle læreplanen er så interessant fordi den sirkler rundt *mennesket* i hele sin oppbygging, noe som er en motivasjon til å bruke tid på dramaaktivitet i en presset skoledag. Og fordi danningen får være integrert i faglig aktivitet gjennom drama, mener jeg dette arbeidet er en form for dybdelæring.

Fagbladet Utdanning referer Sten Ludvigsen:

Skoler må tørre å velge noe vekk slik at elevene kan gå i dybden, design av læreplaner og undervisningsplaner må gi rom for profesjonelt skjønn og nødvendig rom for å jobbe med alle elevene (Utdanning, 2017, s. 4).

Jeg oppvurderer en skapende aktivitet som omfatter drama gjennom prosjektarbeid med ulike arbeidsoppdrag som skal munne ut i en forestilling. Når det ikke er ferdige tekster og skuespill som er oppgaven, må elevene lage hele manuset selv. Elevene radbrekker litteraturen og får den til å passe inn i deres verden, og resultatet varierer. Jeg gir dem en mulighet til å analysere og tolke på en forkroppsliggjort måte som de kanskje ikke *får bruk for* som studenter, men som jeg i lys av både det elevene sier, danningsspørsmålet og konstruktivistiske og sosiokulturelle læringsteorier vurderer som høyst relevante likevel. Et problem med denne typen aktivitet er at den må begrunnes på en helt annen måte enn de øvrige kompetansemålene, og det virker fremmed på eleven. Kravet om å arbeide resultatbevisst fram mot eksamen kommer også fra elevene selv. I en av loggene skriver en elev at han ikke helt skjønner hvorfor vi skal bruke så mye tid på dette når han har mer bruk for å øve seg på å skrive i forskjellige sjangrer. Og han har jo rett i det også. Anstøtet ved å gi

elevene frie tøyler er jo at de kan rote seg fullstendig bort ved å legge opp til et for stort arbeid, eller til metoder som tar mye tid, som det å lage en film på tjue minutter.

Siste uka før «premieren» ble de siste scenene filmet, og natta før ble filmen ferdig redigert, så jeg hadde ikke noe mulighet til å veilede. I arbeidet med teatergruppa var det lettere, der var jeg sammen med dem siste ettermiddag og utøvde regi. Filmgruppa viste en tjue minutters film med foredrag som dekket «hele» perioden 1850-1900, med illustrasjoner fra «det norske» mens en radiostemme i filmavis-sjangeren foreleste litteraturhistorien. Filmen avsluttet med en sekvens fra nyromantikken og *Sult*, der en tigger på gata fikk de siste kronene jeg-fortelleren hadde tenkt å kjøpe nye blyanter for. Filmen var spilt inn på skolen en kveld etter at alle hadde gått.

Skuespillgruppa hadde i løpet av sine tjue minutter tatt publikum med inn i «klassen», der læreren i stedet for å forelese viser filmer – eller scener fra en tekst fra realismen og en fra naturalismen. Første scene er oppgjøret i familien Helmer, der Torvald får en *Snap* som viser Noras flørt med en annen kvinne. Den andre scenen er en ny versjon av Amalie Skrams *Karens jul*, der det i denne utgaven handlet om skolens nye fraværsregel. En unnfallen rådgiver har ikke hjelp å tilby Karen som nettopp har fått barn. Karen klarte ikke 10%-regelen og omkom på hybelen under uklare omstendigheter. Som i filmen fra den andre gruppa var litteraturhistorien presentert, her i stand-up stil mellom scenene.

De hadde akkurat båret de nå etter hvert nokså medtatte isoporkassene og skilleveggene vi laget til «Vår ære og vår makt», opp på skolens mørkeloft. Jeg konstaterte at ryddingen av hallen hadde gått forbausende fort, det var ikke spor igjen av scenelys eller parykker noen steder. Tre ivrige og glade gutter hadde en fart over seg jeg aldri hadde sett før. Jeg møter dem i korridoren på vei til neste time, de runder hjørnet og jeg spør dem hvordan de syntes det gikk?

Kjempebra!

Det var dritartig!

Replikkene ble helt annerledes i dag enn i går, men det funka bare helt fint!

De strålte, hadde en kroppsholdning som utstrålte glede og fart som mennesker kan få når de blir «høye» på opplevelsen. Det hadde gått så mye, mye bedre enn på generalprøven, de hadde vunnet en seier. «Det gikk som hakka møkk, takk for at vi fikk spille teater!» som Stian skrev i loggen sin. Det er ikke ofte det lyser av ansiktene på elevene. Men disse guttene var akkurat der, akkurat da.

I kompetansemålet «sette sammen og framføre et avgrenset litterært program» ligger det til rette for et bredt spekter av de kompetansene literacy-begrepet omfatter. Både konstruktivistiske og sosiokulturelle læringsprosesser har vært i spill. Postholm beskriver Vygotsky sin læringsteori som knyttet til den virkelige verden, der det skjer en brobygging mellom personen og den verden hun eller han lever i, og at dette foregår som en ytre prosess for deretter å få betydning for mennesket på det indre plan (Postholm, 2010, s. 20/24). Elevene har vært aktivt handlende, og forståelse og mening ble skapt i møte mellom mennesker i en sosial samhandling.

Men elevene er stort sett samstemte i at de strevde med å bli en *gruppe* som fikk til noe felles. At loggene melder om kaos og problemer med å samarbeide, men som de klarte å komme gjennom, er en del av arbeidet. 90-tallets skole var farget av prosjektmetoden, gruppearbeid der «prosessen er like viktig som produktet» ble et slagord. Læreplanen sier også at det skal være en arbeidsmåte i enkeltfag, en metode for samarbeid mellom læreren og elevene, der læreren er en veileder. Prosjektarbeid som kreativ arbeidsmetode kjennetegnes vel ofte av nettopp kaos og strev. Det var stor vekt på en slik arbeidsform i L97.

Prosjektarbeid er ei arbeidsform der elevene med utgangspunkt i eit problemområde, eller ei aktuell oppgave definerer og gjennomfører eit målretta arbeid frå ide til ferdig produkt, konkret resultat eller praktisk løysing» (KUF, 1996, s. 77).

Da LK06 kom var fokuset på individuelt arbeid merkbart, og elevene mine hadde lite trening i å arbeide med prosjekter. For at det kreative skal begynne å skje må en først gjennom en kaosfase for å få fram det som ikke ligger nærmest, men som oppstår når flere tenker seg om og bidrar. I fokusgruppesamtalen forteller to av elevene at de jobbet sterkt med å bli enige men at «da vi slo alle ideene sammen ble det enda bedre». Gruppen klarte da også å kombinere klassisk «litteraturundervisning» med et sammensatt plott fra tre tekster der temaene var godt festet i dagens verden. En elev skriver at han skulle ønske all undervisning om epokene og litteraturen skulle kommet før de fikk oppgaven. Jeg skjønner at det hadde vært en fordel, og jeg tenkte mye på hvordan vi skulle få tid til nok bakgrunnskunnskap og tekstlesning før de begynte på prosjektet. Men det var også andre hensyn å ta, elevene skulle egentlig allerede vært godt i gang med den kanskje mest krevende oppgaven, å skrive fordypningsoppgaven. Denne oppgaven kom vi ikke i gang med før i slutten av november. Jeg fikk hanket inn den siste innleveringen av fordypningsoppgaven like før eksamen i mai, noe som helst ikke bør skje.

Mette Ødegård skriver i sin avhandling om andre læreres og egen lærererfaring med litterært program, og referer en av lærerne: «Målet om litterært program er slett ikke dumt. Berører egentlig kjernen i faget» (Ødegård, 2013). I sin egen klasse var det 19 elever som gjennomførte skjønnlitterært program. Hun styrte elevenes valg ved at de skulle velge en tekst som betyr noe for dem, peke på virkemidler og funksjon samtidig som hun la vekt på leseglede og det å dele tekst med hverandre. De presenterte med Power-Point-presentasjon, og samtale i etterkant.

Når elever får velge tekster som har subjektiv relevans for dem, og vi leser tekstene på en estetisk måte, har vi et godt utgangspunkt for en litterær samtale om lesningene i etterkant. På denne måten slår vi to fluer i en smekk: vi kombinerer estetisk lesning, opplevelse, og utvikling av literacy, «textual power» (Ødegård, 2013, s. 72).

Det elevene har funnet, lest, satt seg inn i og presentert er en gavepakke inn i en dialog som viser «tekstlig kraft», selv om elevene ikke velger utradisjonelle tekster og veier i sine valg av tekster og framføringsmåter. Gourvenec (2016) viser også til at elevene ønsker å ha frihet til å møte tekstene affektivt, uten skjema og formelle krav, samtidig som de ønsker dialog med medelever og lærere for å komme videre med tekstene.

Håvard Tjora, lærer og forfatter, kjent fra dokumentar-serien «Blanke ark» (NRK 2009-2011), hadde et foredrag på Nord Universitet, Nesna under konferansen *Den gode lærer 2018*. Han viser til det såkalte «Tidstyvutvalget»<sup>5</sup> og forteller at 97% av lærerne sier det er for liten tid til alt elevene skal lære, og det er for lite relasjonsbygging, både mellom lærere og elever, og mellom elevene. Skolen haster gjennom målene, samtidig som det som skaper motivasjon, som museumsbesøk, juleavslutning og skidager blir lagt ned. Han hevder dette skjedde etter at vi begynte å sammenligne oss med andre land, som i PISA-rapportene<sup>6</sup>, og det kom en panikkbølge inn i norsk skole. Vi har fått det for travelt med å lære elevene fag. Han mener skolebøkene ikke svaret til kravet om læring, når spørsmålsstillingen i oppgavene er slik at elevene kan finne svaret direkte i bøkene og skrive av, slik han selv har gjort gjennom hele sitt utdanningsløp. Det er systemsvikt når det viser seg at 1/5 av elevene som går ut av tiende klasse er kritisk dårlige lesere. «Den dagen det ikke er tid til 15 minutters lesetid på skolen, hva har vi da tid til?», spør han retorisk. Disse guttene forstår ikke faglitteraturen, tekstene er uoverkommelige og de leser heller ikke ungdomslitteratur. Leseutviklingen hos halvparten av

---

<sup>5</sup> Tidsbrukutvalget nedsatt av KD i 2008 for å vurdere tidsbruken i grunnskolen

<sup>6</sup> Måler elever i ungdomsskolens ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag

guttene slutter i 12-årsalderen, fordi de slutter å lese bøker, og det leses lite for elevene (Tjora, 2018).

Å svare «rett» på læreboka sine spørsmål behøver ikke å si noe om kunnskap. Elever må hjelpes til å erobre det abstrakte med utgangspunkt i egne erfaringer. Tom Tiller skriver om «den andre dagen», som han knytter til det å fortsette å lære, knyttet til natur og kultur der vi bor. Å gå annenhver dag på skolen kjenner jeg godt til. Kanskje lærte jeg noe nyttig av å sitte i «dessa» og synge for og stelle dokka på verandaen? Kanskje gjorde det sitt til at jeg ikke ble så fort lei av skolen, at jeg havnet der som yrkesutøver også?

Det må foretas uventede pauser, og det må finnes stoppesteder i læringsprosessen som ikke var planlagt på forhånd. Læringen kan ikke styres som et jetfly, den ligner mer på sommerfuglens flagrende vei gjennom lufta. Den gode lærer må kunne mer enn et fastlagt tema som spilles med stive og harde fingre. Den gode lærer må kunne improvisere. (Tiller, 1997, s. 20)

Tiller nevner livserfaringer som ikke blir mindre viktig ettersom skoleårene går, det må være sammenheng mellom skole og livet, der det på samme måte som også Tjora peker på, finnes rom for relasjonsbygging. «Den andre dagen sikret læringens viktige fundament: trygghet, lek, spenning, kreativitet, frihet.» (Tiller, 1997, s. 25). Kan drama i skolen, i sin beskjedne form litterært program, være en slik dag? «En dag» der kravet om «flere byer i Belgia» erstattes av natur og kultur, der elevenes egne stemmer er substansen i det som faktisk legges fram. Deres egne blikk på dypsindig litteratur som de har fått lekt med, helt på egen hånd?

Det handler om initiativ og engasjement. Hanna Arendt skriver i *Vita Activa* at vi «Talende og handlende føyer (...) vi oss inn i menneskenes verden – som eksisterte før vi ble født inn i den (Arendt, 1996, s. 178). Som et minimum av initiativ tar mennesket på seg ansvaret for sin fødsel. Vi er som Heidegger viser, kastet inn i virkeligheten, vi er kommet til verden, og vi kan ikke egentlig velge om vi vil engasjere oss eller ikke. Vi er bydd opp til en dans i det øyeblikket vi ble et menneske «i vår vorden», og i alle fall i det øyeblikket vi ble født, og vi verken tvinges eller lokkes til å ta ansvaret. «Andres nærvær som vi ønsker å slutte oss til kan nok for den enkelte virke stimulerende, men det er ikke en betingelse for initiativet», skriver Arendt samme sted. Hun peker på at drivkraften ligger i *begynnelsen*.

Tarjei Vesaas' *Naken* (1988) er en novelle å undres over, i eksistensiell betydning. Den kom ut i 1952. Et barn fødes, og blir liggende på det gresset han ble født på, ett døgn før livet tar slutt. Omstendighetene kommer fram som et isfjell i teksten, og leseren aner at barnet er en

såkalt tyskerunge. Og menneskene har forlatt den lille, både mor, tante og mormor har avvist ham. Det er fra nå av den nyfødtes perspektiv, sammen med de utenforstående som formidler i teksten. Menneskene står rundt ham, på avstand, som tause trær. Det er bare skygger, og barnet spør om *det* er vennligstemt mot ham. Strå og småstein stikker han i holdet, men han puster, han lever seg gjennom natten. Gul skodde siger inn over ham, men han gjør en veiv med armen, i en bue fra øst til vest. «Det er nesten ingenting». Men han har levd. Det er en drivkraft i denne lille veiven, det eneste gutten rekker å gjøre, men det er *hans* veie, han begynte å handle, han tok initiativet, men han kunne ikke holde det gående alene. Mennesket trenger «skyggene», de andre. Friheten mennesket er født med, det immanente jeg, det lever bare en kort stund uten de andre. Verden skulle ha kommet ham til unnsetning, skulle løftet han opp og gjort ham varm. Arendt viser til Augustin, «for at det skulle være en begynnelse ble mennesket skapt, og før det fantes ingen», og på grunn av dette helt unike «som er gitt i og med fødselens faktum, er det som om Guds skaperkraft blir gjentatt og bekreftet gang på gang i hvert enkelt menneske» (Arendt, 1996, s. 179). Vesaas gutt i *Naken* er en noen, det er *hvem* han er jeg tolker empatien min i forhold til. Han er stemmeløs men har en stemme i veiven, hans eneste handling.

Å skape er å begynne, og for mennesket henger handling og tale uløselig sammen, fordi *hvem jeg er* trer fram i det Arendt kaller *talen*, som ikke kan løsrives fra handlingen. Det finnes strengt tatt ingen ordløs handling, den ville i så fall være uten den som handler, sier Arendt (s.180). Hva jeg er, er sekundært i forhold til *hvem jeg er*, fordi det skiller ut det enestående med å være. Stemmen, min stemme, bygger på det unike i den enkelte, det som skiller oss fra de andre og samtidig gjør oss like og dermed avhengige av de andre, flokken, ville kanskje Per Fugelli sagt. Å arbeide med drama er å sette handling og tale i verk i en samhandling der deres stemme *blir* hørt. Både i prosessen og under framførelsen. «Vi fikk by på oss selv», sier en av elevene.

Ved å måtte anstrenge seg for å få til noe eget og annerledes, aktiviseres flere sider ved skolens visjon, eller overordnede målsetninger. Elevene pekte ut det meningsskapende, det skapende og samarbeidende. «Jeg har aldri vært med på noe lignende», skriver en av elevene i loggen sin. De måtte skape en helhet av mange fragmenter som var faglig relatert, og som samtidig gav uttrykk for noe i egen tid og i elevenes verden. Elevene valgte kjente litterære tekster fra 1800-tallet som det ikke er en selvfølge at elevene selv kjente godt til. De måtte sette seg inn i tekstene på nytt, og lage manus. At de valgte å skrive inn homofili, snapshot og fraværsreglene i videregående, gjorde selvfølgelig framføringen både humoristisk og

dagsaktuell. Kristian satte dette opp mot en vanlig skriveøvelse for tekstarbeid og tekstforståelse, og slakter den tradisjonelle oppgave-analysen etter skjema som de har drevet med fra tiende klasse og ut videregående. Å erstatte klassisk analyse med drama er selvfølgelig ikke et alternativ. Likevel gir drama flere dimensjoner inn i refleksjonen over litteraturen. I et danningsperspektiv er handling og kroppslig erfaring perspektiv i dette arbeidet som må vurderes.

Hvis drama er en læringsform som utfordrer på mange plan, går i bredden og i dybden av læreplanmål, så burde kanskje drama være like obligatorisk som matematikk og norsk? Tom Tiller spør hva det er som «holder igjen for å gi et fag som drama status som kjernefag når vi erkjenner kreativitetens betydning for framtida» (Tiller, 2008, s. 72). I forhold til repeterende oppgaveskriving og handlingsmønster som gjentar seg fra skoledag til skoledag, tilbyr drama handling og samhandling, noe elevene sier de opplever som både frustrerende i prosessen men tilfredsstillende når de har lyktes i å skape noe.

## Avslutning

### *Å finne sin egen stemme, å få ytre seg, bli hørt og få svar*

Jeg undersøker i denne oppgaven to spørsmål: Hvordan erfarer elever og lærere norskundervisningen, og på hvilke måter kan dramapedagogikk bidra til et møte mellom elevene og litteraturen. Disse spørsmålene har styrt retningen i analysen, som beskrives og drøftes i tre kapitler.

*Å bli oppdratt kontra det å finne sin egen stemme* forteller om elever som opplever skolen som institusjon og som sosial arena, og jeg drøfter hvordan de kan bli tatt på alvor. Det må være en balanse mellom frihet og ramme. Elevene er skeptiske til visjonen om «det meningssøkende menneske», og stiller spørsmål om den kan realiseres når lærerne definerer både fag, rammer og arbeidsmåter. Fagene fremmer demokratiske verdier, men de føler seg programmert til å bli en ressurs for Norge. Det er på den sosiale arenaen det meningsfulle og interessante skjer. Andre fortellinger fra skolen viser at tillit er viktig for et godt klassemiljø, der de som er kommet lengre, er villige, og får anledning til å hjelpe andre. For at elevene ikke skal bli fremmedgjorte i forhold til skolen, må de få erfare at de er subjektet i klasserommet, og at emner og tema er noe de er sammen med læreren om. Det må angå dem. I arbeidet med litteratur er det derfor viktig å ta utgangspunkt i deres kanskje manglende interesse for den litteraturen skolen presenterer.

I kapitlet *Å arbeide med litteratur i klasserommet* forteller elever at de sluttet å lese bøker i 8. klasse. Tegneserier på nett som nå engasjerer sterkt følelsesmessig overtok. Skolelitteraturen beskrives som mindre interessant, den er gammel og den skal analyseres. Nettopp det følelsesmessige engasjementet kan åpne opp dører til et breiere litterært felt. Lærerne jeg snakket med erfarte at bruk av ungdomslitteratur er veien å gå, slik at det abstrakte analysearbeidet kommer i gang på en naturlig måte. Norskfaget skal gi oversikt og sammenheng i kultur, - og litteraturutvikling over tusen år. Derfor trenger faget litteratur som har vist slitestyrke, og er kilder til både identitetsbygging og kritisk tenkning. Evne til empati, medlidenhet og samfunnsengasjement er en del av skolens dannelsingsvisjon. Derfor må det leses og lyttes til med oppmerksomhet, der følelsene er inngang til kunnskap og klokskap.

I det siste kapitlet, *Å arbeide med drama i klasserommet: Learning by doing*, beskriver og analyserer jeg elevenes gjennomføring av dramaoppgaven de fikk i litterært program.

Elevene forteller at arbeidet var skapende og meningsfylt, men krevende. Ulike situasjoner i prosessen og mange slitsomme diskusjoner gav likevel resultater som elevene i ettertid var



fornøye med. De var uvante med å arbeide i prosjekt, noe som kan være karakteristisk i skolen i dag. Jeg gir avgangsklassene en sammensatt oppgave i en presset skolehverdag. Den er åpen og ikke ferdig tilrettelagt, de må selv ta ansvar. Her må elevene tolke og forstå tekster, se store sammenhenger og kaste seg ut i dramatisk spill. Elevene møter rike tekster der det estetiske og etiske skal ivaretas, og de skal gjennom samhandling skape noe som fungerer. Elevene er grunnlaget i skolens praksis. Det er først og fremst elevenes interesse en lærer skal ivareta. Å møte dem med kategorier som litteratur og dramapedagogikk i sammenheng med danningsspørsmålet, har vært og er et viktig engasjement i min praksis. Også gjennom formidling i høytlesning møter elevene litteratur i dramatisk form. Kreativitet, kommunikasjon og fantasi utfordres, noe de har bruk for langt ut over skolens grenser.

Jeg har gjort et arbeid som må få konsekvenser for min praksis. De fortellingene elevene, og de andre lærerne har gitt meg, er verdifulle for meg som jeg tar med meg videre. Elevenes egne perspektiv og fagstoffet må spille sammen. I fokussamtalen ble de lyttet til i et fellesskap der de også fikk respons, med en gang. Kan en slik situasjon brukes også i undervisningen? Kanskje kan den filosofiske samtalen fra religionsfaget sammen med fokussamtalen være en måte å arbeide med litteraturen på? Hvis det er to lærere i klassen, kan den ene notere mens en gruppe elever er i samtale med den andre læreren om et tema.

I forhold til spørsmålet om hvordan elevene lærer har ulike læringsteorier vært lansert, og alle kan ha noe for seg. Vi konstruerer læring, lærer av gjentakelser, lærer i samhandling og i prosesser. Arbeid med litteratur og drama overskrider det instrumentelle, der ulike sider ved læring spiller på lag. Elevene må være subjekter i møte med faget, ellers blir de fremmedgjorte i forhold til det de skal lære og prøve å få tak i. Hvis det bare er karakterene vi vil ha, ikke tankene og meningene deres blir de holdt utenfor det egentlige. Jeg vil så gjerne at det vi gjør skal ha verdi for elevene. Jeg har med denne oppgaven prøvd å beskrive og analysere noen sider ved norskfaget og litteraturarbeid som et sted for *mennesket*.

## Litteraturliste

- Allern, T.-H. (2015). Å lære av å være i rolle. Det eksistensielle aspektet i fiksjoner og rollespill. I r. Hallvard Kjelen, *Det utvidete læringsrommet* (ss. 133-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa. Det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag.
- Aristoteles. (1999). *Den nikomakiske etikk. Bok II*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- Berge, K.-L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve- ideologi og strategier. Trondheim. Hentet 5 14, 2018 fra <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>
- Binding, L. L., & Tapp, D. M. (2008). Human understanding in dialogue: Gadamer's recovery of the genuine. I *Nursing Philosophy* (ss. 121-130). Blackwell Publishing Ltd.
- Bostad, I., & Pettersen, T. r. (2006). *Dialog og danning. Det filosofiske grunnlaget for læring*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Braanaas, N. (1994). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Børhaug, K., Fenner, A.-B., & Aase, L. (2005). *Fagenes begunnelser Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagboklaget.
- Dale, E. L. (1990). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet*. Oslo: Gyldendal.
- Dannelsesutvalget for høyere utdanning. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Hentet fra <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Dewey, J. (2008). "Å gjøre en erfaring" fra *Art as Experience 1934*. I K. Bale, & A. Bø-Rygg (red.), *Estetisk teori* (A. Øye, Overs., ss. 196-212). Oslo: Universitetsforlaget.
- Edvardsen, S. (2014). Det litterære programmet. Læreres tokning og implementering av kompetansemålet "å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program" i Kunnskapsløftet. *Masteroppgave i nordisk didaktikk*. Bergen, Norge. Hentet 01 11, 2018 fra Masteroppgave i nordisk didaktikk: <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8256/121651369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer*. Oslo: J.W.Cappelen Forlag a.s.

- Eyde, B., & Skovholt, K. (2017). Debatten om norskfaget - en oppsummering. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk - Nr.1 Jubileumsutgave*, ss. 10-14.
- Fodstad, L. A. (2017, nr 1). Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk Jubileumsutgave 1977-2017*, ss. 17-24.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag.
- Gourvenec, A. F. (2016, juni 2). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterærettekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy research*. Hentet april 24, 2018 fra <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/271/900>
- Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til drama*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellesnes, J. (1997). Ein utdana mann og eit dana menneske. I E. L. Dale, *Pedagogisk filosofi* (ss. 79-103). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, A. (2012). Skrivemåte og metode. I A. J. (red.), *Kunnskapens språk. Skrivearbeid som forskningsmetode2012* (s. 15). Scandinavian Academic Press c/o Spartacus Forlag.
- Johnsen, E. B. (2009, 2 13). *Norsk biografisk leksikon*. Hentet 11 7, 2017 fra Store norske leksikon: [https://nbl.snl.no/Nordahl\\_Rolfsen](https://nbl.snl.no/Nordahl_Rolfsen)
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. Hentet april 26, 2018 fra NTNU: [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/244244/667766\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/244244/667766_FULLTEXT01.pdf?sequence=1)
- Kjelen, H. (2015). Å reise i en stol: Litteraturundervisning og opning av rommet. I H. Kjelen (Red.), *Det utvidete læringsrommet* (ss. 229-244). Bergen: Fagbokforlaget.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole L97*. Hentet mai 1 2018 fra Nasjonalbiblioteket: <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#78>

- Kunnskapsdepartementet. (2016, april 15). Meld.St.28 (2015-2016). Oslo. Hentet september 15, 2016 fra Stortingsmelding 28 "Fag- Fordypning- Forståelse":  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, september 1). Overordnet del - verdier og prinsipper. Oslo. Hentet april 26, 2018 fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Lindseth, A. (2015). Svarevne og kritisk refleksjon. I J. McGuirk, J. Selmer, & (red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (ss. 47-59). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Malt, U. (2015). *Store Norske Leksikon. Hjernevask*. Hentet mars 21, 2017 fra  
<https://snl.no/hjernevask>
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathisen, M. G. (2017, mai). *Litteraturen er liksom livet*. Hentet fra Høgskolen i Sør-øst Norge. Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap:  
[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2469079/17-01244-35%20May%20G%C3%B8ril%20Mathiesen%20masteroppgave%20512673\\_1\\_1.PDF?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2469079/17-01244-35%20May%20G%C3%B8ril%20Mathiesen%20masteroppgave%20512673_1_1.PDF?sequence=1)
- Meek, A. (2000). *lek, drama og teater i skolen*. 1390 Vollen: Tell Forlag a.s.
- Ness, P. (2012). *Monsteret kommer* (1. utgave 1. opplag. utg.). Oslo: Cappeen Damm AS.
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordstoga, S. (2017). Klimakrise i norskfaget. *Norsklæreren Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk - nr 1, 2017 Jubileumsutgave*, 36-47.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Olberg, S. (2014). *Hvorfor er ikke drama og teater et fag i skolen?* Hentet fra Høgskolen i Oslo og Akershus: <https://oda.hioa.no/en/hvorfor-er-ikke-drama-og-teater-et-fag-i->

skolen-en-studie-av-drama-og-teater-sin-posisjon-i-den-norske-skole-gjennom-40-ar/asset/dspace:10600/Olberg.pdf

- Olsen, R. (2017). Essay som utprøvende metode. I C. T. Halås, I. G. Kymre, & K. Steinsvik, *Humanistiske forskningstilnærmelser til profesjonspraksis* (ss. 86-99). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Oppdal, P. (. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I M. (. Brekke, *Dannelse i skole og lærerutdanning* (ss. 18-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (2016, 3 17). *Lovdata.no*. Hentet april 4, 2018 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Postholm, M. B. (2010 ). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2016, 4 15). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet april 5, 2018 fra [regjeringen.no](http://www.regjeringen.no): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Ruth H. Olsen, S. O. (2007). *Blikk på praksis Sosialarbeidere forteller fra yrkeslivet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Rødnes, K. A. (2014). *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*. Hentet april 26, 2018 fra *Artica Didactica Norge* Vol. 8 Nr. 1 Art. 5: <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1097/976>
- Skjervheim, H. (2002). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I J. Hellesnes, & G. Skirbekk, *Mennesket* (ss. 103-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Svensen, Å. (1985). *Tekstens mønstre. Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Syversen, T. G. (2018). Mot en kategorial dannelse i norskfaget. *Norsklæleren*, 42(1 2018), 49-57.
- Sæbø, A. B. (2009, august 14). *drama og elevaktiv læring - En studie av hvordan drama svarer på undervisnings - og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. Hentet januar 12, 2018 fra

[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243231/288212\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243231/288212_FULLTEXT01.pdf?sequence=1)

- Tiller, T. (1997). "Den andre dagen". I H. Bjørnsrud, F. D. Raaen, & (red.), *Grunnskolerereformen -97 Om læreplanidealer og undervisningsrealiteter* (ss. 17-26). Oslo: Underveritetsforlaget.
- Tiller, T. (2008). *Ti tanker om skolen. Brev til Storm*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tjora, H. (2018, april 19). Elevens læringsglede og motivasjon – lærerens profesjonelle ansvar . *Konferansen Den gode lærer 2018*. Nesna: Nord Universitet.
- UNESCO. (2004). *The Pluraliy of Literacy and its implications for Policies and Programmers*. Paris: United Educational Educational.
- Utdanning. (2017, 8 25). Skolen må tørre å legge vekk noe. *Utdanning*(13), 4.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læringsplakaten. Oslo. Hentet april 27, 2018 fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen: [https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 8 29). *Læreplan i norsk*. Hentet 11 9, 2017 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 8 25). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 11 9, 2017 fra Utdanningsdirektoratet: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Vesaas, T. (1988). Naken. I T. Vesaas, *Skrifter i samling. Bind 10. Vindane, Noveller 1952* (ss. 341-343). Oslo: Det norske samlaget.
- Ødegård, M. (2013, juni). *Høgskolen i Vestfold*. Hentet fra Skjønnlitterært program – opplevelse eller læring? Sad songs eller textual power?: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/192938>
- Ørjasæter, T. (1993). *Menneskenes hjerter. Sigrid Undset - en livshistorie*. Oslo: Aschehoug & co.
- Østerberg, D. (1966-1972). *Forståelsesformer*. Trondheim: Pax forlag, Oslo .

## **Intervjuguide logger elever høsten 2016**

**Problemstilling:** *Hvordan kan norskfaget åpne en arena for dannelse, der elevene «får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar». (udir.no, 2013) Hva erfarer elevene og hva erfarer lærerne?*

I et avgrenset undervisningsopplegg vil jeg undersøke dette spørsmålet i tredje klasse VGS, i egen norskklasser. Opplegget er ett fagplanmål i Norsk muntlig: «elevene skal sette sammen og framføre et skjønnlitterært program». Dette skal de gjøre som en prosjektoppgave i to grupper, og framføre i en Kulturtime for hele skolen.

Gjennom dialog med informantene (elevene) vil jeg spørre etter deres erfaring med prosjektet i forhold til problemstillingen. Til dette skal jeg bruke tre «metoder»: logg, fagsamtale og fokusgruppeintervju. Elevene skal i 4 logger svare på spørsmål og poste disse på Its learning, skolens læringsplattform. Fagsamtalen er en obligatorisk fagsamtale med alle elevene i klassen som læreplanen forutsetter, og denne gangen er «litterært program» som er tema. Fokusgruppeintervjuet vil være en samtale med seks av elevene, om samme tema.

### ***Intervjuguide logg***

#### **Logg 1 (svar på nynorsk)**

- Korleis opplevde du starten på oppgåva «litterært program»? –
- Korleis opplevde du presentasjonen frå læraren og inndeling i grupper?
- Fortel om dei første gruppemøtene de hadde.
- Har de fordelt oppgåver? Korleis?
- Korleis har du det på gruppa, og kva tenkjer du om programmet så langt?
- Er det andre ting du vil skrive noko om?

#### **Logg 2**

- Korleis kom de fram til innhald og presentasjonsmåte?
- På kva måte er 1850-1900 med i dette?
- På kva måte er «2016» med i programmet?
- Kva for idear kom opp i gruppa elles?
- Korleis tar de avgjerder i gruppa?
- Kva er di rolle i gruppa?
- Korleis er kommunikasjonen i gruppa?

- Er det andre ting du vil skrive noko om?

### Logg 3

- Fortel om korleis du har jobba for å finne stoff til presentasjonen:

- Kven eller kva skulle du finne stoff om?
- Kor har du leita for å finne stoffet, i bøker eller på nett?
- Kva måtte du gjere med det stoffet du har funne for å tilpasse det til prosjektet?
- Kan du seie noko om kva som er det konkrete temaet i det du har jobba med?

Les «Vurdering av litterært program 2016»

- «Fagleg innhald»: skriv med eigne ord kva du tenkjer ligg i dei punkta eg har lista opp.
- Ser du nokre sider ved arbeidet som kan HINDRE eit fagleg godt resultat?
- «Fagleg form»: Skriv med eigne ord kva dette inneber?
- Kva trur du er gruppa si største utfordring på dette området?

### Logg 4 (skriv bokmål)

Hvordan synes du det gikk med deg, gruppa di og «litterært program»?

Når du tenker tilbake på framføringen, hva var du mest fornøyd med, i egen og den andres gruppe?

Hva var det med dette som var bra?

Var det noe i framføringen som du syntes ikke fungerte like godt? Enn i prosessen?

Hvorfor?

- Hva har vært vanskelig, strevsomt, underveis?
- Hva har vært artig?
- Hva jobbet dere mest med i prosjektet?
- Hva synes du var mest kreativt og nyskapende i det dere har gjort?
- Var det enkelte i gruppa som fikk delta mer med innhold og framføring enn andre?
- Hva tenker du om balansen i arbeidsbyrde mellom dere, og det å få «ytre seg» mye/lite?
- *Kulturforståelse, identitetsutvikling, dannelse, kommunikasjon* er et mål for norskfaget. Har prosjektet noe med disse begrepene å gjøre?



### ***Intervjuguide fokusgruppeintervju***

Fokusgruppen skal bestå av seks elever, tre fra hver gruppe, som trekkes for å få et tilfeldig utvalg. Det er to tema jeg vil inn på i fokusgruppesamtalen, som henger sammen med problemstillingen *Hvordan kan norskfaget åpne en arena for dannelse, der elevene «får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar»*. *Hva erfarer elevene? Hva erfarer jeg?*

Det første temaet går inn på elevenes erfaring i forhold til om det litterære programmet «åpner en arena» for å kunne «å ytre seg og bli hørt», både når det gjelder prosessen og framføringen.

Det andre temaet handler om hva slags «arena for dannelse» det er snakk om, og om de har fått anledning til å «finne sin egen stemme» når det ble gitt rammer for hvilken litteratur/epoke de skulle forholde seg til.

Som gruppemoderator skal jeg sørge for at det vi snakker om i ca 60 minutter er relatert til disse temaene, og at elevene får komme fram med sine erfaringer og synspunkter. Jeg må møte elevene med et «åpent sinn (...) klar til å fange opp og forfølge svar på spørsmål du ikke engang hadde tenkt du skulle stille» (Malterud, 2012, s. 71) Jeg kan ikke planlegge alt i detalj, jeg må improvisere men vil snakke om selve framføringen av skuespill og film, prosessen og om begrepet dannelse:

***Hva er elevenes erfaring med det litterære programmet? Gav det dem en «arena» der de fikk anledning til å «ytte seg, bli hørt og få svar»?***

*Framføringen/produktet –*

- *Hva tenkte du da fikk høre: «Lag et litterært program»?*
- *På hvilken måte synes du at det dere laget ble deres?*
- *Hvordan var det å være på scenen/skulle stå for filmen? Hva var din største utfordring?*
- *Beskriv spillet og framføringen, slik du opplevde det.*
- *Hva ville du gjort annerledes?*

*Arbeidet med emnet*

- *Kan du fortelle fra ei gruppeøkt der hele gruppa var med i samtalen? Hva var utfordringer?*
- *Hva tenker du om at det ble 1870-1900 - erfaring med den litteraturen?*
- *Hva tenker du om valgene dere gjorde?*
- *Hva om dere fikk velge fritt – bare det hadde noe med «norsken» å gjøre – hva tenker du på da?*
- *Fordeler og ulemper med prosjektet? (ytre seg, egen stemme, bli hørt)*
- *Har prosjektet «gjort deg en erfaring rikere», eller kunne du like gjerne gjort noe annet?*
- *Hva tenker du om tidsbruken og prioriteringen, det er jo mye annet som også skal læres? (forholdet undervisning/prosjekt) Hvor viktig er «muntlig norsk»?*

*Skolen en arena for dannelse (identitet, kommunikasjon, kulturutvikling)*

- *Definer «egen stemme» i skolesammenheng. Enn ellers?*
- *Hva tenker dere om begrepet «dannelse»? sammenhengen skole-dannelse?*
- *Hva er forholdet mellom dannelse og egen stemme?*
- *Mennesket formes fra det er født – hvilken rolle spiller skolen i dette?*
- *Hva skal mennesket dannes til?*
- *Hva tenker dere om at det er få som rekker opp handa og svarer på spørsmål fra læreren? Være i fred? Presses?*

## **Intervjuguide lærere - 21.januar 2016**

Ellen Bergeng

### ***Innledning***

Orientering om studiet, Praktisk Kunnskap ved Senter for praktisk kunnskap, Universitetet i Nordland

- Aristoteles: «Praksis er den arena hvor det menneskelige utvikles»

### ***Hovedspørsmål/forskningsspørsmål:***

- Hva mener andre lærere er viktigst i «lærergjeringen»?
- Hvilke «steiner i veien» møter lærere i *sine* klasserom?
- Hvilke spørsmål, paradokser og dilemmaer erfarer lærere i samme felt?

### ***Fortelling og en åpen innstilling til fokusgruppeintervjuet***

- Ønsker å få deres blikk på min fortelling «Å miste rommet»
- Utfordre til fortellinger fra klasserommet
- Hva forstår du med å være lærer? (danningsspørsmålet)

### ***Aktuelle spørsmål***

Jeg vil stille meg åpen til det lærerne forteller, men forbereder meg på:

### ***La oss snakke om «lærergjeringen» og «steiner i veien»!***

- Hva er det viktigste i arbeidet ditt?
- Elevenes verden og lærernes verden?
- Hva må til for at skolen skal være «god»?
- Hva vil vi med skolen?
- En typisk skoletime? (fortellinger?)  
«steiner i veien», hvor er det skolen trykker?  
En vellykket time, yes-følelsen
- Har vi tid?

### ***La oss snakke om bruken av PC i skolen***

- Hva er deres erfaring med PC på denne skolen?
- Konkrete utfordringer?
- PC og administrasjonen, dokumentasjon
- Læringsmiljø med og uten PC?

### ***La oss snakke om lesing, litteratur, dannelse***

- Skolen som marked, positivisme, det nyttige i forhold til temaene i norskfaget?
- Dannelse i religion og norskfaget, utfordringer?

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet lærere**

### **Bakgrunn og formål**

Første år på Praktisk kunnskap skrev jeg forskningsessay om egen yrkespraksis. Dette året er formålet med forskningen å se på andres yrkeserfaring i samme felt. Dette er et prosjekt til master i praktisk kunnskap. Dataene som innhentes inngår i refleksjoner i min 2.-års deleksamen, våren 2016, og kan også bli brukt i masteroppgaven. Feltarbeidet er en del av masterutdanningen i Praktisk Kunnskap ved Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland.

### ***Arbeidstittel:***

«Hva forteller de andre lærerne?»

***Forskningsspørsmål:*** Utgangspunkt for fokusgruppesamtalen vil være fortellinger fra yrkespraksis, og hvilke spørsmål og refleksjoner disse kan generere.

- Hva mener andre lærere er viktigst i «lærergjeringen»?
- Hvilke «steiner i veien» møter lærere i *sine* klasserom?
- Hvilke spørsmål, paradokser og dilemmaer erfarer lærere i samme felt?

Utvalget er kontaktet av meg på bakgrunn av et felles lærernettsverk, «Nettverk i norsk». Disse ble spurt fordi de har lang erfaring i humanistiske fag i videregående skole.

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

Deltakelse i studien innebærer å være med i en gruppesamtale (fokusgruppeintervju) på ca 90 minutter januar 2016. Samtalen vil bli tatt opp med lydopptaker og transkribert.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Den ferdige oppgaven vil ikke inneholde navn på deltakere eller institusjoner. Lydopptaket blir oppbevart til masteroppgaven er ferdig.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Elevene i 3ST og forskningsprosjekt

### *Informasjon og samtykke*

#### *Kontaktinformasjon, student og veileder*

Student Ellen Bergeng

Strandlandsvegen 81

8700 Nesna

epostadresse [elber@kvn.no](mailto:elber@kvn.no)

- student i faget Praktisk Kunnskap på Nord universitet.

Veileder Ruth Olsen,

Profesjonshøgskolen Nord Universitet,

Universitetsalleen 1

8049 Bodø,

epostadresse [ruth.h.olsen@nord.no](mailto:ruth.h.olsen@nord.no)

### *Informasjon om feltarbeid*

Studieåret 2016/2017 skal jeg, Ellen Bergeng, gjennomføre et feltarbeid der jeg ser på hva jeg selv gjør som lærer, altså min egen praksis. Jeg vil forske på min praksis som norsklærer, og den foregår i 3ST. Jeg spør derfor dere i 3ST om dere kan være informanter i mitt feltarbeid. Det som kommer av informasjon vil jeg bruke som en del av min masteravhandling. Dere kan når som helst trekke deres informasjon, og trekke dere fra feltarbeidet. Da vil jeg ikke bruke den informasjonen som blir gitt.

Jeg skal bruke ett av Kompetansemålene dere skal gjennomføre dette året som tema for dette feltarbeidet, i faget Norsk. Dere kan ikke trekke dere fra arbeidet med kompetansemålet, men dere kan trekke den informasjonen dere gir meg gjennom de to metodene jeg vil bruke for å intervjuere dere om arbeidet. Kunnskapsløftet (KL07) sin orientering om hva norskfaget skal være sier blant annet:

*«Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (udir.no, 2013)*

Jeg snudde litt på dette og laget denne problemstillingen:

*Hvordan kan norskfaget åpne en arena for dannelse der elevene får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar?»*

For å arbeide med denne problemstillingen valgte jeg kompetansemålet «elevene skal sette sammen og fremføre et skjønnlitterært program» som det konkrete arbeidet jeg vil undersøke. Deres oppgave var i grupper å sette sammen, og framføre i en Kulturtime et avgrenset

litterært program som inneholder skjønnlitteratur. Tekster og tema ble hentet fra perioden 1850-1900, og programmet skulle gjøres aktuelt for 2016. Nå har dere jo gjennomført kompetansemålet og fått karakter. Jeg vil likevel presisere at det som eventuelt kommer fram i fokusgruppesamtalen og i loggene ikke vil ha noe med den norskfaglige vurderingen jeg gjør av den enkelte.

### ***Metode***

For å undersøke problemstillingen min har jeg valgt ut to metoder.

1. Elevene skriver 4 logger i løpet av tiden de arbeider med kompetansemålet. Loggene har noen faste og noen åpne spørsmål, og vil gi meg informasjon om hvordan dere erfarer arbeidet.
2. Alle elevene inviteres til en fokusgruppesamtale med 7 i hver gruppe. Samtalen vil gå over ca en time, der jeg legger opp til noen tema og spørsmål som henger sammen med problemstillingen. Jeg vil ta opp samtalene elektronisk.

Etter fokusgruppesamtalen vil jeg transkribere teksten, og skrive den av i en kladdebok. Alle elevene blir da anonymisert, og når alt er skrevet ned vil jeg slette det elektroniske opptaket. Prosjektet vil være slutt 1.02.2017. Da er alt anonymisert.

Jeg orienterte dere tidligere om at jeg ville ha en fagsamtale med hver enkelt, og be om å få bruke den også som datamateriale. Denne delen utgår. Så selv om vi skal ha fagsamtaler vil ikke dette ha noe med mitt feltarbeid å gjøre.

### ***Spørsmål om samtykke***

Du kan når som helst velge å trekke deg fra mitt prosjekt når du måtte ønske det, også etter at intervjuene er gjennomført. Det vil ikke få noen konsekvenser av mitt vurderingsarbeid med den enkelte, eller de karakterene dere får.

Ja, jeg samtykker

Nei, jeg samtykker ikke.

Med vennlig hilsen

Ellen Beate Bergeng

Nesna 19.12.20

Ruth Helene Olsen  
Profesjonshøgskolen Nord Universitet  
Universitetsalleen 11  
8049 BODØ

Vår dato: 07.12.2016

Vår ref: 50713/3/AGH/LR

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50713

*Hvordan kan norskfaget åpne en arena for dannelse, der elevene får anledning til å finne sin egen stemme, ytre seg, bli hørt og få svar Hva erfarer elevene og hva erfarer lærerne?*

Daglig ansvarlig  
Student

Ruth Helene Olsen  
Ellen Beate Bergeng

Det fremgår av korrespondanse med student Ellen Beate Bergeng, datert 01. og 02.12.2016, at prosjektet allerede er påbegynt ved at informasjon er gitt til utvalget og datainnsamling er påbegynt. Personvernombudet finner dette beklagelig, og minner om at prosjekter som omfattes av meldeplikten skal meldes senest 30 dager før oppstart. Vi sender tilbakemelding med kopi til institusjonen for å hjelpe Nord universitet med å forbedre sine informasjonsrutiner angående meldeplikten.

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger omfattes av meldeplikten iht. personopplysningsloven § 31.

### **Prosjektvurdering**

Meldingen gjelder et masterprosjekt der student Ellen Beate Bergeng gjennomfører forskning i klassen hun selv underviser.

Formålet for studien er å undersøke hvordan norskfaget kan åpne en arena for dannelse der elevene får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Dette skal undersøkes ved at studenten fokuserer på sitt eget og elevenes arbeid denne høsten innenfor kompetansemålet «elevene skal sette sammen og framføre et skjønnlitterært program». Elevene skal i grupper sette sammen og framføre et avgrenset litterært program.

### **Utvalg og rekruttering**

Utvalget består av elever i tredje klasse på videregående skole, samt lærere.

Som lærer og forsker på samme tid inntar man en dobbeltrolle, og bør være oppmerksom på en del problemstillinger som dette reiser. Det må være helt tydelig for elevene at deltakelse i forskningsprosjektet er helt frivillig, og at det ikke er en del av den obligatoriske undervisningen. Det må understrekes at om elevene velger å delta eller ikke, eller trekker seg underveis, vil det ikke få noen konsekvenser for deres relasjon til skolen eller vurderinger i faget. Videre bør en være oppmerksom på at prinsippet om frivillig deltakelse kan trues når de som



forespørres om deltakelse står i et direkte avhengighetsforhold til forskeren, slik som forholdet mellom lærer og elev.

### **Datainnsamling**

Fra elevene innhentes datamaterialet i form av elevtekster (logger) og fokusgruppeintervju. I e-post mottatt 02.12.2016 skriver studenten at det hun har med i forskningen er fire logger per elev underveis i undervisningsopplegget og observasjon hun har gjort av elevene underveis og i framføringen. Fokusgruppeintervjuer vil gjennomføres i januar 2017. Hun har gått bort fra å inkludere obligatoriske fagsamtaler i datainnsamlingen, slik opprinnelig innmeldt.

Det er ikke meldt at personopplysninger skal innhentes ved observasjon, og det er heller ikke innhentet samtykke til dette. Dersom studenten har registrert personopplysninger fra observasjon, kan opplysningene ikke benyttes som datamateriale i masterprosjektet, fordi det ikke er innhentet samtykke. Dersom personopplysninger fra observasjon allerede er inkludert i datamaterialet, skal observasjonsnotatene anonymiseres umiddelbart.

Studenten vil også benytte intervjumateriale fra våren 2015 som var innhentet til en tidligere deleksamen.

### **Informasjon og samtykke**

Det skal kun registreres opplysninger fra/om elever som har gitt et frivillig, informert og aktivt samtykke til at opplysningene kan benyttes i masterprosjektet. Elevene har allerede fått noe informasjon om prosjektet og samtykket på bakgrunn av dette.

Informasjonsskrivet som er gitt til elevene (mottatt 02.12.2016) er imidlertid mangelfullt utformet. Vi forutsetter derfor at det gis utfyllende informasjon til elevene, skriftlig eller muntlig, om følgende:

- studentens og veileders kontaktinformasjon
- at prosjektslutt er 01.02.2016 og at datamaterialet da vil anonymiseres
- at det er frivillig å delta, og en klargjøring av hva som er obligatorisk deltakelse i undervisningen og hva som er frivillig deltakelse i forskningsprosjektet
- at om eleven velger å delta eller ikke, eller trekker seg underveis, vil dette ikke få noen konsekvenser for vurderinger i faget eller relasjon til skolen
- hva som skjer dersom eleven ikke ønsker at sine opplysninger benyttes i forskningsprosjektet, f.eks. at de gjennomfører de samme oppgavene, men at det som samles inn ikke benyttes i forskningsprosjektet
- det må informeres om at fagsamtalene utgår som en del av datainnsamlingen

Når tilleggsinformasjon er gitt, og forutsatt at frivilligheten er ivaretatt i rekrutteringen, finner personvernombudet at personopplysningene kan behandles på grunnlag av et gyldig samtykke.

Dersom lærerne kan være gjenkjennbare (også indirekte) i intervjumaterialet, forutsetter vi at studenten innhenter et nytt samtykke fra lærerne som tidligere har blitt intervjuet til å benytte intervjumaterialet til det nye formålet. Det må også gis oppdatert informasjon om prosjektslutt, at data vil anonymiseres ved prosjektslutt og kontaktinformasjon til veileder.

### **Tredjepersoner**

Personvernombudet mener det kan framkomme enkelte opplysninger om tredjeperson (andre elever enn den personen opplysningen er innhentet fra) i loggene og i fokusgruppeintervjuene. Opplysninger om tredjepersoner kan kun behandles dersom det er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysninger om tredjepersoner som ikke er nødvendige for formålet skal derfor anonymiseres. Det bør heller ikke behandles opplysninger om tredjepersoner som ikke har ønsket å delta i forskningsprosjektet. Vi ber om at studenten gjennomgår datamaterialet med dette formålet.

Øvrige opplysninger om tredjepersoner kan behandles uten at det gis informasjon til vedkommende dersom vedkommende selv deltar i forskningsprosjektet, opplysningene ikke er sensitive og anonymiseres i publikasjonen.

**Informasjonssikkerhet**

Personvernombudet legger til grunn at studenten etterfølger Nord universitet sine interne rutiner for datasikkerhet.

**Prosjektslutt**

Forventet prosjektslutt er 01.02.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Personvernombudet minner om at i den ferdige masteroppgaven må datamaterialet presenteres slik at elevene ikke blir gjenkjent (heller ikke av hverandre). Ettersom elever og lærere vil være klar over hvor datainnsamlingen er gjennomført, må det utvises forsiktighet med å omtale konkrete enkeltpersoner da disse vil kunne gjenkjennes av andre på skolen, selv om skolens navn er utelatt i publikasjonen.

**Avslutning**

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med personvernombudet, samt personopplysningsloven med forskrifter.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

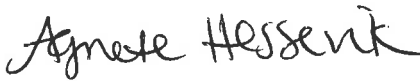
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.02.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

  
Kjersti Haugstvedt

  
Agnete Hessevik

Kopi:  
Profesjonshøgskolen, Nord universitet  
Ellen Beate Bergeng