

# Analyseskjemaer i undervisning i diktanalyse på videregående skole

Stine Adele Steen-Hansen



Masteroppgave i norskdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015



# **Analyseskjemaer i undervisning i diktanalyse på videregående skole**

Stine Adele Steen-Hansen

Masteroppgave i norsk didaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

© Stine Adele Steen-Hansen

2015

Analyseskjemaer i undervisning i diktanalyse på videregående skole.

Stine Adele Steen-Hansen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

En vanlig arbeidspraksis i norskfaget er analyse og tolkning av dikt. I analyse- og tolkningsarbeidet er det ikke uvanlig at elever benytter seg av ulike tolkningsverktøy eller støtteark, ofte gitt i form av analyseskjemaer. Skjemaene kan ses på som oppskrifter som tydeliggjør en forventet struktur i analysen og hva den skal inneholde, samtidig viser skjemaene sentrale fagbegreper som bør være med i analysen. På den måten skal analyseskjemaer fungere som støtte for eleven og gjøre tolkningsarbeidet lettere. Men tendensen i analyse og tolkning som skolepraksis har utviklet seg til å bli temmelig mekaniske øvelser med fokus på tekstanalysen etter analyseskjemaer. Mitt mål i denne avhandlingen har vært å få svar på denne problemstillingen: *Hvordan kan elevers perspektiver slippe til i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer?* For å besvare problemstillingen min stilte jeg også tre forskningsspørsmål som mer spesifikt uttrykker hva jeg ser etter og ønsker svar på: 1) *Hvilken plass har analyseskjemaer i lyrikkundervisningen,* 2) *Hva gjør lærerne konkret for å åpne for og slippe til elevers perspektiver i analyse og tolkning,* og 3) *Hvorfor bruker lærerne analyseskjemaer i lyrikkundervisningen.*

Undersøkelsene mine ble foretatt i to studiespesialiserende klasser på Vg1. Utvalget bestod av to lærere fra samme skole og lærerne benyttet seg av det samme analyseskjemaet i sin undervisning. Slik fikk jeg en mulighet til å sammenligne og kontrastere bruken av analyseskjemaet og plassen elevers perspektiver fikk i analyse- og tolkningsarbeidet i de to klassene. Min intensjon med oppgaven gjorde at kvalitativ metode egnet seg best, og gjennom klasseromsobservasjon og intervju med to lærere samlet jeg inn mitt datamateriale.

Undersøkelsene viser at analyse og tolkning av dikt ikke trenger å være øvelser etter faste analyseskjemaer som ikke slipper til elevers perspektiver, selv om analyseskjemaet har en sentral plass i undervisningen. Lærerne som deltok i mine undersøkelser startet analyse- og tolkningsprosessen med å tolke diktet, så beveget de seg gradvis over i mer analytiske lesemåter av diktet. En innfallsvinkel til diktanalyse kan derfor være å ikke starte analyseprosessen så teknisk gjennom analytiske lesemåter med fokus på begreper, men heller ta tak i elevens egen opplevelse av diktet gjennom en personlig tilnærming og erfaringsbaserte lesemåter. En slik innfallsvinkel kan være med på å skape åpne holdninger blant elevene og vise dem at de selv er i stand til å tolke et dikt. På den måten slippes elevenes perspektiver til i analyse- og tolkningsprosessen.



# Forord

Min erfaring med bruk av analyseskjemaer knytter seg til min egen tid som skoleelev. Jeg var alltid glad i analyse og tolkning av dikt, men opplevde et fokus på analyseskjemaet og mindre fokus på tolkning og ulike lese måter av diktet. Snart er det min tur til å undervise i analyse og tolkning av dikt. Arbeidet med denne masteravhandlingen har gitt meg spennende refleksjoner og lærerikt påfyll om hvordan diktanalyse ikke trenger å være faste øvelser etter analyseskjemaer. I den forbindelse vil jeg særlig sende en stor takk til lærerne som tok meg inn i sin undervisning. Dere har engasjert og inspirert meg, og jeg gleder meg til selv å ta fatt på litteraturarbeidet i klasserommet og gi elever opplevelsrike møter med dikt og andre tekster i klasserommet. Tusen takk, min masteroppgave hadde ikke blitt det samme uten deres inspirerende undervisning.

Å skrive masteroppgave er krevende arbeid, og noen ganger går det skikkelig trådt. Allikevel ser jeg tilbake på det siste året med skriving med et positivt blikk. Året har vært lærerikt og det kjennes godt å endelig sitte her med det ferdige resultatet av ett års skriving. Men oppgaven ville ikke blitt til uten den støtten og hjelpen jeg har fått i forkant og underveis. Aller først vil jeg takke min veileder Jonas Bakken for faglig støtte og konstruktive tilbakemeldinger fra start til slutt. Jeg vil takke min lille familie, Henrik og Christoffer, som har vært så tålmodige med meg, særlig de siste månedene. Takk for at dere får meg til å koble helt av når jeg er hjemme, sammen med dere lader jeg batterier. Jeg vil takke verdens beste mamma for gode råd og tips på veien; du tar deg alltid tid, enten det er til faglige diskusjoner eller annen prat, om det er tidig eller sent. Jeg vil også takke tante Ellen; tusen takk for gode samtaler i forkant av prosjektet mitt. Du fikk meg på sporet.

God lesning!

Oslo, 15.05.2015

Stine A. Steen-Hansen





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn og tema	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3	Begrepsavklaring	5
1.3.1	Hva er analyse og tolkning i skolen?	5
1.4	Oppgavens oppbygning	7
<b>2</b>	<b>Teori og tidligere forskning</b>	<b>9</b>
2.1	Innledning	9
2.2	Teori og tidligere forskning på området	10
2.3	Lesing av litteratur i klasserommet: En pendling mellom erfaringsbaserte og analytiske lese måter	12
2.4	Perspektiv	14
2.5	Subjektiv relevans, regresjon og progresjon	15
2.6	Gjenkjennelse og subjektiv forankring	17
2.7	Pedagogisk iscenesettelse	18
	Distansering	19
2.8	Lærerens rolle i analyse og tolkningsarbeidet	21
2.9	Dialogisk pendling mellom personlig og analytisk tilnærming, mellom skriftlige og muntlige arbeidsmetoder	22
2.10	Elevers perspektiv som en forutsetning for elevers opplevelse av subjektiv relevans og subjektiv forankring	25
2.11	Sosiokulturell læringsteori og pedagogisk stillasbygging	25
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>29</b>
3.1	Innledning	29
3.2	Kvalitativ metode og forskerens rolle	29
3.2.1	Observasjon og forskerens rolle	30
3.2.2	Det kvalitative forskningsintervjuet og forskerens rolle	31
3.3	Utvalg	33
3.4	Gjennomføring av observasjon og intervju	33
3.5	Strategier for analyse	34
3.6	Kvalitet i kvalitativ forskning	35
3.6.1	Reliabilitet	35
3.6.2	Validitet	37
3.6.3	Generalisering	37
3.7	Strukturering av analysekapittel	38
<b>4</b>	<b>Analyse</b>	<b>39</b>
4.1	Innledning	39
4.2	Case 1	39
4.2.1	Redegjørelse for de observerte timene	39
4.2.2	Hvilken plass har analyseskjemaet i lyrikkundervisningen?	40
4.2.3	Hva gjør læreren konkret for å åpne for og slippe til elevenes perspektiver i analyse og tolkning?	44
4.2.4	Hvorfor bruker læreren analyseskjemaer i lyrikkundervisningen?	47
4.2.5	Oppsummering av analyse	48
4.3	Case 2	50

4.3.1	Redegjørelse for de observerte timene.....	50
4.3.2	Hvilken plass har analyseskjemaet i lyrikkundervisningen?.....	51
4.3.3	Hva gjør læreren konkret for å åpne for og slippe til elevenes perspektiver i analyse og tolkning? .....	54
4.3.4	Hvorfor bruker læreren analyseskjemaer i lyrikkundervisningen?.....	58
4.3.5	Oppsummering av analyse .....	59
<b>4.4</b>	<b>Oppsummering av hovedfunn.....</b>	<b>60</b>
<b>5</b>	<b>Drøfting og oppsummering.....</b>	<b>65</b>
<b>5.1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>65</b>
<b>5.2</b>	<b>Hvordan slippe til elevers perspektiver i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer .....</b>	<b>65</b>
<b>5.3</b>	<b>Er mine undersøkelser holdbare?.....</b>	<b>67</b>
<b>5.4</b>	<b>Funn sett i lys av tidligere forskning .....</b>	<b>68</b>
5.4.1	Erfaringsbaserte lese måter som en forutsetning for å slippe elevers perspektiver til i analyse og tolkning av dikt .....	68
5.4.2	Betydningen av å slippe til elevers perspektiver i analyse og tolkning etter analyseskjema .....	71
<b>5.5</b>	<b>Implikasjoner for videre forskning og praksis.....</b>	<b>76</b>
<b>6</b>	<b>Avsluttende betraktninger.....</b>	<b>81</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>83</b>
	<b>Vedlegg 1-5 .....</b>	<b>85</b>





# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og tema

Norskfaget er et fag der elevene møter et bredt spekter av tekster. Dette bringer fram betydningen av fagets sentrale hoveddomene: å utruste elever med en bred tekstkompetanse. En slik kompetanse innebærer å lære og forholde seg kritisk til ulike tekster i ulike sjangre, samtidig som elevene skal utvikle et metaspråk til å omtale tekstene de møter (Rødnes, 2011, s. 1). I denne masteravhandlingen retter jeg blikket mot skjønnlitterære tekster som leses i norskfaget, nærmere bestemt lyriske tekster, og jeg søker å finne om og hvordan elever får ta i bruk sine personlige perspektiver i lesing av og arbeid med dikt på skolen.

Laila Aase (2005a, 2005b) fremhever betydningen av norskfagets tekster, og omtaler disse som fagets kjerne. Hun understreker at elever ikke bare skal lære om tekstene de leser, men de skal ta litteraturen i bruk på en adekvat måte. De skal gå i dialog med tekstene de møter, og på den måten kunne forstå, beherske og delta i den tekstkulturen som finnes i skolen på en kvalifisert måte. Elevers møter med tekster i norskfaget må altså tas på alvor, og som lærer er det viktig å kjenne til hvordan elevene utvikler forståelse, skaper mening og utvikler kritisk kompetanse (Rødnes, 2011, s. 3). I læreplanens formål med norskfaget står det om elevers møte med tekster:

Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien.

(Utdanningsdirektoratet,  
2013a)

I norskfaget forvaltes fortidens og samtidens tekster. Smidt (2004) understreker at norskfaget må gripe den arenaen den er, der stemmer fra ulike kulturer i nåtid og fortid møtes, og slik bringe kulturen videre. Både Aase (2005a) og Smidt (2004) viser hvilket potensial det ligger i elever, ikke bare som *kulturformidlere*, men også *kulturskapere*.

Norsktimene skal være en arena der elever får mulighet til å tenke nye tanker, utvikle sin personlige stemme og få dypere innsikt i konsekvenser av egne og andres ytringer (Aase, 2005a, s. 69). Ifølge Jon Smidt (2004) må det åpnes for at elever kan ta i bruk og lytte til sine personlige stemmer, og la disse bli en naturlig del av møtet med det ukjente (Smidt, 2004, s. 18). Å inkludere elevens stemme i møte med litteratur i klasserommet kan være med på å skape et personlig forhold mellom tekst og elev. Slik gis elever mulighet til å se litteraturen og verden på nye måter. Aase (2005a) viser til hvilket potensial norskfaget har i å utvikle fleksibilitet i elevens egen tenkning og i å gi rom for nye tenkemåter. En slik fleksibilitet i egen tenkning kan være nøkkelen til å kunne tolke og forstå andres ytringer og språklige uttrykk. Hun beskriver norskfaget som en offentlig praksisarena for utforskning, utvikling og fortolkning av skriftlige og muntlige tekster (Aase, 2005a, s. 69). Ifølge Smidt (2004) ligner den faglige refleksjonen elever møter i klasserommet på forhandlinger om mening. Forhandlingene kan foregå både med medelever, med norsklæreren eller med eleven selv. Når elever reflekterer og forhandler om mening, ser de sine egne og andres tanker på nytt, utenfra. Det skjer en utvikling i tankeprosessen deres ved å reflektere og skape en bevissthet rundt å forhandle om mening. Tolkning og refleksjon er derfor nært knyttet til læring og selvstendighet, skriver Smidt (Smidt, 2004, s. 227).

En vanlig arbeidspraksis i norskfaget, særlig i møtet med lyriske tekster, er analyse og tolkning. En av fagets viktigste oppgaver er å gi elever det kulturelle tolkningsverktøyet som trengs for å tolke seg frem til mening og forståelse i møtet med de ulike tekstene. Norskfaglige krav er at elever skal se strukturer og finne en ”dypere mening” med teksten de har foran seg (Smidt, 1989, s. 178). I analyse- og tolkningsarbeidet er det ikke uvanlig at elever benytter seg av ulike tolkningsverktøy eller støtteark, ofte gitt i form av analyseskjemaer. Skjemaene kan ses på som oppskrifter som tydeliggjør en forventet struktur i analysen og hva den skal inneholde. Samtidig viser skjemaene sentrale fagbegreper som bør være med. På den måten kan analyseskjemaer være med på å gjøre tolkningsarbeidet lettere for eleven, og undervisningen og vurderingsarbeidet lettere for læreren. Men ifølge Smidt (2004) har tendensen i analyse og tolkning av dikt som skolepraksis utviklet seg i retning av å bli temmelige mekaniske øvelser (Smidt, 2004, s. 30). Smidt hevder at å lese og analysere dikt ligner på instrumentelle leseprosesser etter faste mønstre og regler, gitt i form av analyseskjemaer. På samme måte som det er regler for å spille fotball, er det regler for hvordan en skal lese og analysere dikt. Problemet oppstår når fokuset blir på analyseskjemaet og at dette skal fylles ut for skjemaets skyld, og

ikke for å finne en mening med og forståelse av diktet. Hensikten med å bruke slike analyseskjemaer er at de skal fungere som veivisere for hvordan diktet kan leses og forstås, men tendensen Smidt (2004) beskriver, kan i verste fall minne om en tvangstrøye som gir eleven svært lite spillerom for tolkningsprosessen og meningsskapingen - meningsskaping av diktet og av analyse- og tolkningsarbeidet som helhet.

Analyse og tolkning av dikt er en typisk skolesjanger, og ikke minst er det en eksamenssjanger mange elever vil møte ved avsluttende eksamen i VG3. Min egen forforståelse av bruk av analyseskjemaer knytter seg til min egen erfaring som skoleelev. Jeg var alltid glad i analyse og tolkning av dikt, men opplevde ofte at lærerne mine hadde fokus på analyseskjemaene og hvordan disse best mulig skulle besvares. Oppgavene handlet ofte om analysen, og det var lite plass til tolkning og helhetlig forståelse. En forklaring på et ofte sterkt fokus på analytisk lesing av diktene etter faste analyseskjemaer i lyrikkundervisning, kan være forberedelse til en mulig eksamensoppgave som venter elever på slutten av videregående skole, og den kompetansen som i størst grad måles der. For retter en blikket mot denne avsluttende eksamen i VG3, er det ofte begrepet ”folk” som går igjen i oppgavene, men tydelig fremgår det av sensorveiledningene at det er elevenes analytiske kompetanse som blir målt. Elevbesvarelser der diktet kun blir tolket og ikke analysert, når ikke særlig høyt på karakterskalaen. For karaktervurdering 5-6 forventes det at eleven: «gjør greie for og vurderer virkemidler og viser hvordan de fungerer i teksten», «gjør tydelig greie for tema/ hovedbudskap/ hovedsynspunkt», og «bruker presist og relevant fagspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). For karaktervurdering 2 står det skrevet: «peker på noen virkemidler i tekster», «peker på noen sider ved tema/ budskap/ hovedsynspunkt» og «bruker enkelt fagspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Som tidligere skoleelev er jeg nok ikke den eneste som har opplevd fraværet av egne tankerefleksjoner og egne tolkinge i møtet med analyse og tolking av dikt i klasserommet. Dessverre havner viktige aspekter av formålet med litteraturlesingen og litteraturforståelsen bort når mye av fokuset havner på den analytiske ferdigheten. Et uheldig utfall er at undervisningen da får et ”teach to test”-preg, enn heller å åpne for opplevelse, refleksjon og kritisk tenkning, som formålet med elevens møte med litteratur i klasserommet er.

Aase (2005b) peker på uheldige konsekvenser når målsettingene med faget og vurderingssystemet ikke snakker sammen. Dersom prøveformene er konstruert slik at kun deler av kunnskapsområdet måles, er det med på å gi tydelige signaler om hva som blir

ansett som viktig og ikke (Aase, 2005b, s. 45). Å kjenne til fagbegreper, og å ha kompetanse i å bruke disse på en hensiktsmessig måte som et verktøy i tekstanalyse, er udiskutabelt viktig. Ikke minst er også begrepslæring særlig relevant i utviklingen av en metaspråklig kompetanse. Slik Smidt (2004) påpeker at tendensen har utviklet seg i diktanalyse som skolepraksis, signaliseres det at ferdighetsaspektet er det sentrale for at elever skal kunne mestre en kommende eksamen. Men dessverre kan viktige hensikter og formål med litteraturundervisningen falle bort hvis hovedfokuset er på tekstanalysen og begrepslæring. Formål som å la eleven gå i dialog med teksten og å finne sin egen stemme i møte med forfatterens.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan undervisning i diktanalyse med bruk av analyseskjemaer kan foregå i utvalgte klasserom, og jeg vil forsøke å identifisere hvordan lærere kan åpne opp og slippe til elevers perspektiver i slik undervisning, for å hindre at diktanalyser etter analyseskjemaer blir mekaniske og regelstyrte øvelser. Undersøkelsene vil bli gjort etter denne problemstillingen:

*Hvordan kan elevers perspektiver slippe til i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer?*

For å svare på problemstillingen min stiller jeg tre forskningsspørsmål som mer spesifikt uttrykker hva jeg ser etter og ønsker svar på:

1. Hvilken plass har analyseskjemaer i lyrikkundervisningen?
2. Hva gjør lærerne konkret for å åpne for og slippe til elevenes perspektiver i analysene og tolkningene?
3. Hvorfor bruker lærerne analyseskjemaer i lyrikkundervisningen?

Problemstillingen og forskningsspørsmålene skal besvares ved hjelp av de kvalitative forskningsmetodene observasjon og intervju. Utvalget består av to lærere fra samme skole, som begge underviser på VG1. Lærerne benytter seg av det samme analyseskjemaet i undervisningen. Dette gir meg mulighet til å sammenligne og kontrastere bruken av



analyseskjemaet og hvordan elevenes personlige perspektiver slipper til i analyse- og tolkningsarbeidet i de to klassene. Jeg håper mine undersøkelser kan bidra med positive didaktiske implikasjoner for hvordan diktanalyse med bruk av analyseskjemaer ikke trenger å være faste øvelser etter nokså rigide analyseskjemaer, men hvordan skolepraksisen kan være med på å åpne for elevers egne tankeprosesser, refleksjoner og tolkninger.

## 1.3 Begrepsavklaring

I norskfaget handler analyse og tolkning om en nærlesing av tekster. En nærlesing av tekster kan være med på å åpne for flere stemmer enn forfatterens egen stemme, og slik være velfungerende døråpnere for elever til å utvikle egne perspektiver, tankeprosesser, refleksjoner og tolkninger. Med støtte i Rødnes (2011) vil jeg benytte meg av begrepet *perspektiv*. *Perspektiv* betegnes som en talende persons ståsted (point of view) og den måten han eller hun ser på det som blir gjort og snakket om, og den retningen personen prøver å utvikle forståelsen i (Rødnes, 2011, s. 24). Jeg vil gi en nærmere redegjørelse og forklaring av begrepet i kapittel 2. Før jeg går videre vil jeg imidlertid gi en begrepsavklaring av *analyse* og *tolkning*, av hvordan jeg benytter meg av og forholder meg til disse begrepene i avhandlingen.

### 1.3.1 Hva er analyse og tolkning i skolen?

*Å lykkes med litterære tolkninger* (Gleditsch Stabell & Ugland, 2014) er en lærebok i analyse og tolkning som er skrevet for elever i videregående skole. Jeg støtter meg til boken som kilde til å belyse hva som ligger i analyse og tolkning av dikt i en skolekontekst. Boken tar for seg hva litterær analyse og tolkning i videregående skole er, samtidig som den sier noe om innholdsforventninger og hvordan en kan gå frem i analyse og tolkningsarbeidet.

Forfatterne beskriver analysedelen som å plukke diktet fra hverandre bit for bit. Hensikten med analysen er at eleven skal gjøre seg kjent med alle delene som har betydning for diktet som helhet. For å kunne dele diktet opp i mindre biter og gjøre seg kjent med disse, kreves det at elevene er kjent med, og aktivt tar i bruk, analytiske begreper. Slike begreper kan være motiv, budskap, stiltone, komposisjon, samt språklige bilder som metafor, symbol og

besjeling (Gleditsch Stabell & Ugland, 2014, s. 10). Hensikten, skriver forfatterne, er at eleven selv skal bli i stand til å identifisere dette i diktet, men viser hvordan et analyseskjema, også kalt støtteark, kan hjelpe til å minne om relevante fagbegreper og hva som forventes i analysen.

Tolkning av dikt, skriver forfatterne, er å lime bitene fra analysen sammen igjen for å se helheten av diktet. Det eleven har lært om tekstens små deler ved å dele den opp i analysen, skal hjelpe til med å danne et større bilde, en bredere forståelse av tekstens underliggende budskap (Gleditsch Stabell & Ugland, 2014, s. 11). Forfatterne understreker at tolkningen er mer personlig enn selve analysen, og forklarer at det i en skoleklasse kan være bred enighet om selve analysen og hva som er motivet og betydningen av diktets språklige bilder. Men elevens oppfattelse av dikt, og hvordan hver og en tolker betydningen, kan være svært ulikt. Forfatterne skriver at gjennom tolkningen dannes en personlig forståelse av teksten, en personlig tolkning. De understreker samtidig, at en tolking kan være så personlig som bare det, så lenge den begrunnes ut fra teksten og analysen.

Liknende framstilling av analyse og tolkning finner vi i to lærebøker i norsk for videregående skole. Det er lærebøkene *Grip Teksten* (Dahl, Engelstad, Engelstad, Hellne-Halvorsen, Jemerud, Torp & Zandjani, 2013) og *Moment* (Fodstad, Glende, Minken, Norendal & Østmoe, 2014), begge for studiespesialiserende linje, VG1. I læreboka *Grip Teksten* (Dahl mfl., 2013) står det skrevet at å analysere en tekst vil si å plukke den fra hverandre og forklare hvordan de ulike delene av teksten er med på å gi teksten mening som helhet (Dahl, mfl. 2013, s. 68). Samtidig står det også skrevet at hva en ser etter i en analyse, kommer an på hva slags tekst som analyseres. I analyse av lyriske tekster er fokuset på ordet og hvordan ordet og setningen blir sagt (Dahl, mfl. 2013, s. 121). En teksttolkning gir uttrykk for leserens egen forståelse av teksten. Det er ingen fasit for hva som er riktig eller gal tolkning, så lenge tolkningen er begrunnet i teksten selv, i innholdet i den og i hvordan opplevelsen av de ulike virkemidlene i teksten gir mening. Tolkning og analyse henger derfor sammen, og forfatterne skriver at en tolkning av en tekst alltid skal bygge på en analyse av den (Dahl, mfl. 2013, s. 68).

Læreboka *Moment* (Fodstad mfl., 2014) omtaler, i likhet med de overnevnte lærebøkene, analyse av dikt som å plukke diktet hva hverandre for å se hvordan det er satt sammen. Tolkning omtaler de som å forstå helheten ved å se enkeltdelene i sammenheng (Fodstad

mfl., 2014, s. 228). Også i likhet med de to overnevnte lærebøkene, skriver Fodstad mfl. (2014) at en tolkning alltid må bygge på analysen for å være gyldig. Men det som skiller *Moment* (2014) fra de andre lærebøkene, er at de eksplisitt skriver at det ikke er gitt at vi analyserer *før* vi tolker, men at vi i praksis kontinuerlig veksler mellom å analysere og tolke når vi leser. Forfatterne skriver: «Vi plukker fra hverandre teksten, prøver å skape mening og sammenheng mellom delene, analyserer videre, finner nye enkeltdeler, og holder fast på eller endrer tolkningen underveis» (Fodstad mfl., 2014, s. 229). I denne avhandlingen ønsker jeg å se hvordan lærerne som deltar i mine undersøkelser legger opp undervisning i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer, slik at elevers perspektiver slipper til i analyse- og tolkningsarbeidet.

## 1.4 Oppgavens oppbygning

Jeg starter med et tilbakeblikk på tidligere forskning og redegjør for relevant teori i kapittel 2. Her ser jeg på elevers møte med skjønnlitteratur i klasserommet og knytter inn relevante begreper som *subjektiv relevans*, *gjenkjennelse* og *subjektiv forankring*, og *perspektiv*, og jeg ser hvilken betydning disse har i elevers møte med litteratur i klasserommet. I kapittel 3 gir jeg en teoretisk beskrivelse av kvalitativ forskning, samt observasjon og det kvalitative forskningsintervjuet som metoder. Jeg redegjør for og begrunner mine metodevalg og beskriver hvordan undersøkelsene ble utført, og beskriver valg av informanter. I kapittel 4 analyserer jeg datamaterialet mitt fra klasseromsobservasjonen og dybdeintervjuene med lærerne, og presenterer hovedfunnene som er interessante for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. I kapittel 5 vil jeg i en drøfting og oppsummering, gi et forsøk på besvare min problemstilling. Jeg vil diskutere reliabiliteten og validiteten i min egen forskning, og diskutere mine funn i lys av teori og tidligere forskning. Deretter ser jeg på implikasjoner og videre forskning og praksis i det fremtidige norske faglige klasseromsarbeidet.



## 2 Teori og tidlige forskning

### 2.1 Innledning

Den litterære analysen kom inn som egen skolepraksis i kjølevannet av nykritikken på midten av 1900-tallet. Innenfor nykritikken skulle de litterære tekstene nærleses, og oppmerksomheten rundt tekstlige og språklige strukturer og stilistiske virkemidler økte. Teksten ble sett på som et kunstobjekt som best kunne beundres og tolkes gjennom analysen av det dikteriske håndverket og granskes av de indre sammenhengene mellom form og innhold. På grunn av sitt objektive fokus og nærlesing av tekststrukturer har nykritikken vært utsatt for kritikk fra ulike hold, og motstanderne hevder at den subjektive opplevelsen, leserens egen opplevelse, ble holdt utenfor leseprosessen og arbeidet med tekstene. I Norge så en spesielt konturene av en slik lesing på 1970-tallet gjennom ”språkbruksanalysen”. Særlig tekststrukturer i reklamer og avisinnlegg ble gjenstand for kritisk nærlesing, for å identifisere forfatterens intensjon og mening (Smidt, 2004, s. 26). Nykritikkens nærlesing av litterære tekster førte med seg en oppmerksomhet rundt tekstelementer og tekstlige funksjoner, noe blant annet litteraturvitenskapen og skolefag som norskfaget har tatt med seg i verktøykassene sine i ettertid (Smidt, 2004, s. 29). Penne (2001) skriver at hjelpebøker og lærebøker i litterær analyse ofte har formidlet et slags krav om tilnærming til tekster, men at denne ”rene” analysen finnes det ikke mange av (Penne, 2001, s. 225). Men at litterære analyser som skolepraksis har utviklet seg til å ligne instrumentelle og mekaniske øvelser etter faste analyseskjemaer, kan en ikke laste nykritikken for, hevder Smidt (Smidt, 2004, s. 30)

Innenfor litteraturdidaktisk forskning er det enighet om at elevens egen tekstopplevelse har stor betydning for hvordan elever skaper mening av tekster som leses. Interessen for den aktive leseren i norske klasserom oppstod med den nye kultursituasjonen i skolen på 1970-tallet, og det ble lagt til rette for en mer erfaringsbasert pedagogikk. Flere lærere opplevde i større grad elever med ulik sosial og kulturell bakgrunn i samme klasserom, som ikke uten videre gikk inn i etablerte mønstre for hvordan litteraturen skulle leses og tolkes (Smidt, 2004, s. 31). Leserens aktive rolle i leseprosessen hadde allerede blitt introdusert på 1930-tallet av Louise M. Rosenblatt, som lanserte tanken om at lesing er en åpen prosess mellom

tekst og leser (Malmgren, 1997, s. 75). Rosenblatt var inspirert av John Dewey, som la stor vekt på elevens utvikling av refleksjon og kritisk tenkning i skolen (Smidt, 2004, s. 30). Lesing av skjønnlitteratur hadde tidligere blitt sett på som en prosess der leserens rolle var passiv mottaker av teksten. Rosenblatt introduserte et nytt syn på lesing, en *transaksjon* mellom tekst og leser, der begge spiller viktige roller i å tillegge teksten mening og betydning (Rosenblatt, 2002, s. 66). Rosenblatt så først leseprosessen som meningsfull når leserens egne tanker og refleksjoner ble en del av forståelsen og meningsskapingen av teksten. Når leseren som aktiv leser gikk inn i litteraturen, mente Rosenblatt at unge lesere gjennom litteraturen utviklet selvinnsett og forståelse for medmenneskelige forhold (Rosenblatt, 2002)

## 2.2 Teori og tidligere forskning på området

I arbeid med analyser og tolkninger av dikt i klasserommet stilles det krav og forventninger til elever om en personlige tilnærming og en faglig tilnærming til tekstene. Elever skal nærlese tekststrukturer og analysere språklige funksjoner, samtidig som de skal finne en dypere mening med tekstene gjennom egen tolkning. I dette kapittelet vil jeg presentere og redegjøre for relevant teori og tidligere forskning som kan være med å belyse problemstillingen: *Hvordan kan elevens perspektiver slippe til i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer?* Når det kommer til bruk av analyseskjemaer, er det et område som er lite studert. Derimot har det blitt gjort flere omfattende studier av elevens lesing av skjønnlitteratur i skolen, og hvordan elever skaper forståelse og mening av litteraturen de møter i klasserommet. Innenfor det litteraturdidaktiske området finnes det lite empirisk kartlegging, men de fleste studiene som har blitt gjort kan ses på som casebeskrivende og teoriutviklende studier. Derfor kan det være vanskelig å skille klart mellom teoretiske og empiriske bidrag, da den tidligere litteraturdidaktiske forskningen er med på å forme det teoretiske bidraget på feltet.

Jeg har i hovedsak sett meg ut tre studier som jeg anser som nyttige og relevante for mine egne undersøkelser og analyser. Det er Jon Smidts doktoravhandling *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant* (1989), Lars-Göran Malmgrens studie *Den konstiga kunsten* (1986) og Kari Anne Rødnes' artikkelbaserte doktoravhandling *Elevens meningsskaping av*

*norskfaglige tekster i videregående skole* (2011). I Rødnes' avhandling anser jeg særlig den første og den tredje studien som interessante og relevante i forhold til mine egne undersøkelser og analyser.

Studiene til Smidt (1989), Malmgren (1986) og Rødnes (2011) sier alle noe om hvordan og hva som skal til for elever å skape mening og forståelse av litteraturarbeidet i klasserommet. Smidt fremmer betydningen av elevers *subjektive relevans* i arbeidet med litteratur, og i hvilken grad elevene opplever at tekstarbeidet berører dem personlig, har stor betydning for tekstarbeidet i klasserommet. Malmgren taler for elevers *gjenkjennelse* og *subjektive forankring* i litteraturen de leser på skolen, og viser hvordan elevenes gjenkjennelse av egne opplevelser og erfaringer i tekster som leses i klasserommet, kan være med å åpne nye perspektiver på noe som allerede er kjent. Studiene til Rødnes viser betydningen av at elevers personlige og faglige perspektiver møtes i en dialogisk pendling i klasserommet, og at litteraturarbeidet må veksle mellom skriftlige og muntlige arbeidspraksiser. Samtidig viser studien at en skjematisk oversikt over sentrale begreper, kan bidra til og hjelpe elever med å opprettholde et analytisk fokus i gruppesamtaler om tekst. I analysene mine vil jeg støtte meg til teoretiske begreper og empiriske funn fra Smidt (1989), Malmgren (1986) og Rødnes (2011), samt støtte meg på empirisk funn fra studier gjort av Smidt (2004), Malmgren (1997), Gunilla Molloy (2003), Örjan Torell (2002), Sylvi Penne (2001) og Bo Steffensen (2005).

De overnevnte studiene vil ikke på forhånd kunne indikere svar på min problemstilling, om hvordan lærere kan åpne for å slippe til elevers perspektiver i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer. Allikevel anser jeg studiene som nyttige i hvordan elever forholder seg til litteraturarbeidet i klasserommet, hvordan de skaper mening, og hvilke behov elever har for at tekstarbeidet skal oppleves meningsfullt. Slik kan studiene peke i retning av hva som må ligge til rette for at lærere kan slippe til elevers perspektiver i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer.

## 2.3 Lesing av litteratur i klasserommet: En pendling mellom erfaringsbaserte og analytiske lesemåter

Rødnes og Ludvigsen (2009) skriver at litteraturarbeidet i skolen befinner seg i et spenningsfelt mellom dikotomien *analytiske og erfaringsbaserte lesemåter* (Rødnes & Ludvigsen, 2009, s. 236). *Den analytiske lesemåten* bærer preg av å være instrumentell og kjennetegnes av skolens institusjonelle krav, blant annet om lesing av tekststrukturer og stilistiske virkemidler. Personlige erfaringer og opplevelser legges til side, og sjangerbeherskelse, analytisk tenkning og litteraturhistorisk kunnskap er det som kreves (Rødnes & Ludvigsen, 2008, s. 236). Malmgren (1986) omtaler en slik leseprosess som *tekstorientert*, ikke *leserorientert* – her er det teksten som styrer, det er teksten som skal bearbeides (Malmgren, 1986, s. 179). Lesingen kan ses på som noe regelstyrt: På samme måte som det er regler for å spille fotball, finnes det også regler for hvordan dikt og romaner skal leses. En måte elevene kan tilegne seg disse *reglene* på, er gjennom bestemte mønstre for lesingen, for eksempel ved bruk av skjemaer og oppskrifter, og tilegnelse av relevante fagbegreper. Hjelpemidler i form av analyseskjemaer for å tydeliggjøre krav om innhold og struktur, er derfor ikke så uvanlig i analyse og tolkning av dikt i klasserommet.

Örjan Torell (2002) peker på den sentrale rollen tekstanalysen har i litteraturundervisningen, altså den analytiske lesemåten. Han advarer mot en *for* ensidig og instrumentell trening av analyseferdighetene og mener at leserens helhetlige forståelse av teksten da vil blokkeres. I verste fall vil teksten ikke tillegges noen mening utover analysen i seg selv. På den andre siden vil det være uheldig for resultatet av en teksttolkning om eleven foretar en analyse kun basert på egne erfaringer og tolkninger. Teksten vil da havne i bakgrunnen av selve tolkningsarbeidet (Torell, 2002). Smidt (1989) peker også på det negative utfallet av om elever tolker tekster utelukkende basert på egne erfaringer. Teksten vil da havne i bakgrunnen, til fordel for elevens personlige tanker (Smidt, 1989, s. 206).

*Den erfaringsbaserte lesemåten* åpner teksten slik at den kan få en personlig betydning for leseren, og leseprosessen oppfattes som en handling hvor leserens assosiasjoner og erfaringer er sentrale (Malmgren, 1997, s. 77). Når elever tolker tekster i klasserommet



leser de gjerne med sine erfaringsbaserte briller på (Malmgren, 1986) og med sitt personlige perspektiv som utgangspunkt (Smidt, 1989). Den Erfaringsbaserte lese måten åpner for at leseren kan koble sine egne erfaringer og opplevelser til teksten, for slik å komme fram til mening og forståelse av det som blir lest. Det er her tale om en subjektiv leseprosess, og tolkningen sier egentlig mer om leseren som person, enn om teksten (Malmgren, 1986, s. 178).

Litteraturarbeidet i klasserommet ligger altså i spenningsfeltet mellom erfaringsbaserte og analytiske lese måter. Dette spenningsfeltet handler om å skape en balanse mellom de to lese måtene i analyse- og tolkningsarbeidet. Elevene skal få mulighet til å bruke sine erfaringsbaserte kunnskaper i møte med diktet og arbeidet med det, samtidig som de skal få utvikle sine analytiske ferdigheter, uten for stort fokus på den ene eller andre lese måten. Rødnes og Ludvigsen (2009) skriver at erfaringsbaserte og analytiske lese måter kan ses på som ulike sosiale og kognitive aktiviteter. Samtaler elever har seg imellom om tekst, preges gjerne av et personlig perspektiv, og deres erfaringsbaserte lese måter styrer samtalen. De skriftlige arbeidene derimot har gjerne et analytisk preg. For at elever skal se sammenheng mellom erfaringsbaserte og analytiske lese måter, er det viktig at det skjer en meningsfull pendling og dialog mellom dem i undervisningen, og at elevene vet når de skal forholde seg til tekstene med et personlig perspektiv og et analytisk perspektiv. Et personlig og analytisk perspektiv tjener ulike lesinger av teksten, og derfor er det viktig å inkludere begge lese måtene i lesing av litteratur i klasserommet (Rødnes & Ludvigsen, 2009, s. 248). For at analyse og tolkning av dikt ikke skal utvikle seg til mekaniske øvelser etter analyseskjemaer, må analysearbeidet også inkludere erfaringsbaserte lese måter, slik at diktet kan kobles til elevenes erfaringsverden. På den måten legges det til rette for at analyse- og tolkningsarbeidet kan åpne elevers perspektiver, slik at tekstarbeidet også kan få en personlig betydning for eleven.

Innenfor den litteraturdidaktiske forskningen i Norden har vekten på elevers erfaringsbaserte lese måter vært stor (Rødnes & Ludvigsen, 2009, s. 236). Blant andre Smidt (1989) og Malmgren (1986) ser elevers subjektive opplevelse av litteraturarbeidet i klasserommet som avgjørende for elevers forståelse og læring, og knytter beskrivelsen av læringsprosessen til begrepene *subjektiv relevans* (Smidt, 1989), *gjenkjenning* og *subjektiv forankring* (Malmgren, 1986). Men før jeg gir en nærmere redegjørelse og forklaring av Smidt (1989) og Malmgrens (1986) begreper, vil jeg gi en nærmere redegjørelse for

Rødnes' (2011) begrep *perspektiv*, og hvilken betydning begrepet har for elevers forståelse og meningsskaping av litteraturen som leses i klasserommet.

## 2.4 Perspektiv

Begrepet *perspektiv* er hentet fra Kari Anne Rødnes (2011). I hennes doktoravhandling som omhandler hvordan elever skaper mening av norskfaglige tekster i videregående skole, var det sentralt å finne begreper som beskriver elevers ståsted i møtet med tekst i klasserommet. Målet med studien var blant annet å avdekke hvordan elever orienterer seg i forhold til tekstene de arbeider med, og om de orienterer seg ut fra et personlig eller et faglig ståsted (Rødnes, 2011, s. 24).

*Perspektiv* er knyttet til en persons ståsted og måten personen opplever og uttrykker sin forståelse på. Rødnes skriver at begrepet «betegner ståstedet (point of view) til den talende; den måten man ser på det som blir gjort og snakket om, og den retningen man prøver å utvikle diskursen og forståelsen i» (Rødnes, 2011, s. 24). Perspektivet, eller ståstedet, kommer til uttrykk gjennom personens ytringer. Disse ytringene kan være basert på personlige erfaringer og holdninger, eller faglige innretning i forhold til temaet som behandles (Rødnes, 2011, s. 25). Begrepet *perspektiv* er derfor nært knyttet til begrepet *stemme*.

*Stemme* er et begrep som representerer personen som taler, og blir beskrevet slik: «En stemme eksisterer alltid i relasjon til andre stemmer; i tillegg til den stemmen som produserer ytringen, er ståstedet til den personen som den retter seg mot, vesentlig» (Rødnes, 2011, s. 25). Dette knytter Rødnes til Bakhtin, som sier at ytringer alltid bærer spor av og inngår i kjeden av tidligere og kommende ytringer (Bakhtin, 1981, 2005; Wertsch, 1991 i Rødnes, 2011, s. 26).

Begrepene *perspektiv* og *stemme* er interessante og nyttige å ha med seg når det er tale om tolkning av tekst. Elever i et klasserom har alle forskjellige bakgrunner, og de har med seg ulike erfaringer og holdninger i møte med tekster. Dette spiller inn på deres ståsted, deres *perspektiv*, og hvordan de oppfatter en tekst og forståelsen av den. Deres ytringer, deres *stemmer*, er påvirket av deres perspektiv og igjen påvirket av medelever og lærer, altså

konteksten de inngår i. *Perspektiv* og *stemme* er nært knyttet sammen. I min problemstilling benytter jeg meg kun av begrepet *perspektiv*, da jeg er interessert i å se hvordan elevens ståsted, point of view, kan slippe til i arbeidet med analyseskjemaer, og på hvilken måte elevens perspektiv spiller inn i elevens helhetlige forståelse av analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer.

## 2.5 Subjektiv relevans, regresjon og progresjon

Smidts studie (1989) viser at litteraturarbeidet i klasserommet hele tiden balanserer mellom skolens krav på den ene siden og elevenes subjektive behov på den andre siden, mellom *skoleprosjekt* og *personlig prosjekt*. Ifølge Smidt er det elevenes personlige prosjekt som styrer tekstopplevelsen og det videre arbeidet med den, og han fremhever derfor betydningen av elevens opplevelse av *subjektiv relevans* i litteraturarbeidet. Elever leser tekstene de møter i klasserommet gjennom erfaringsbaserte briller, og ifølge Smidt det er gjennom disse brillene eleven vil oppleve litteraturarbeidet som meningsfylt. Han skriver: «Bare det som oppleves relevant, kan få betydning for et menneske, enten det dreier seg om en opplevelse av bekreftelse og samhørighet, eller av å være i vekst» (Smidt, 1989, s. 33). Smidt deler subjektiv relevans inn i fire underkategorier: *sosial relevans* (relevans i forhold til lærer og medelever), *tematisk relevans* (om temaet angår eleven), *allmenndannelsesrelevans* (følelsen av å lære noe som gjør eleven mer ”dannet”) og *kvalifiseringsrelevans* (relevans i forhold til senere studier og yrkesliv).

Smidt (1989) henter teori fra blant andre sosialiseringsteoretikeren Thomas Ziehe (1983), og benytter seg av hans begreper *regresjonsinteresse* og *progresjonsinteresse*. Ziehe (1983) knytter begrepene til den kulturelt frisatte ungdommen som søker etter selvbekreftelse, noe som er preget av ambivalente følelser, og han omtaler regresjon og progresjon som motsatte behov som fungerer simultant i oss: Regresjonsinteressen handler om et behov hos den unge om å søke mot det kjente, det som kan oppleves som nært og gjenkjennelig. Progresjonsinteressen handler om å søke mot det nye, et ønske om å utvikle nye ferdigheter og mestre disse (Ziehe, 1983, s. 98). Smidt (1989) benytter seg altså av disse begrepene, og knytter de til elevens møte med litteratur i klasserommet og elevens opplevelse av subjektiv relevans. Han hevder elever har en lengsel etter selvbekreftelse og behov for å finne seg selv i litteraturarbeidet de går inn i, samtidig som de trenger nye utfordringer i oppgavene

de møter (Smidt, 1989, s. 26). Smidt ser elevens opplevelse av subjektiv relevans og å kjenne seg igjen i litteraturarbeidet, som en forutsetning for elevens videre utvikling. Dermed ser han elevens opplevelse av subjektiv relevans i skolearbeidet avgjørende både for elevens regresjon og progresjon.

Ziehe (1983) knytter regresjonsinteresse og progresjonsinteresse til elevens lykkefølelse, og angsten for å mislykkes. Smidt (1989) knytter dem til elevens selvtillit, og bruker begrepet ”mestring”: Elevens mestringfølelse opptrer i form av *krav* fra omgivelsene rundt eleven og som behov hos eleven selv (Smidt, 1989, s. 208). For eleven handler det om følelsen og opplevelsen av å mestre situasjonen der både tekstlesing og ulike former for etterarbeid inngår, og «ofte er denne følelsen nettopp avgjørende for om elevene skal kjenne tekstarbeidet som subjektivt relevant eller ikke» (Smidt, 1989, s. 209). Elevens pendling mellom regresjonsinteresse og progresjonsinteresse i litteraturarbeidet viser ambivalensen mellom lysten til å lære og forstå, og angsten for å mislykkes. Ved utelukkende å følge elevens regresjonsinteresse kan angsten komme i form av stillstand, angsten for ikke å utvikle seg videre. Ved utelukkende å følge elevens progresjonsinteresse vil angsten for å ikke mestre nye ferdigheter være dominerende. Selvtilliten til elever vokser når de møter nye utfordringer i klasserommet og klarer dem.

Knytter en de fire underkategoriene av subjektiv relevans til Ziehes (1983) beskrivelse av elevens regresjonsinteresse og progresjonsinteresse, vil *allmenndannelsesrelevansen* og *kvalifiseringsrelevansen* tilhøre progresjonen, og *sosial relevans* og *tematisk relevans* tilhøre regresjonen. Ut fra mitt ønske om å se hvordan lærere kan åpne for og slippe til elevens perspektiver i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer, anser jeg *sosial relevans* og *tematisk relevans* som særlig relevante i mine undersøkelser og analyser.

Dialektikken mellom elevens personlig prosjekt og skoleprosjekt, mellom det kjente og det nye, er svært viktig i den praktiske iscenesettelsen i klasserommet, hevder Smidt (1989).

Elevens tekstopplevelse påvirkes av klasserommets sosiale kontekst.

Litteraturundervisningen blir først meningsfull for elevene når den er i konstant pendling mellom innlevelse, nærhet og distansering (Smidt, 1989, s. 243), mellom erfaringsbaserte og analytiske lese måter. Å gjøre analyse og tolkningsarbeidet subjektivt relevant for elevene, og koble diktene til elevenes egen erfaringsverden, kan være med på å åpne deres perspektiver i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer. Når elevene opplever

tekstarbeidet som subjektivt relevant kan det få betydning for eleven utover analysearbeidet, og skoleoppgaven kan oppleves som meningsfull for eleven. Elevens opplevelse av et litteraturarbeidet som er meningsfullt, er en forutsetning for elevens videre arbeid med teksten, og kan dermed åpne for elevers perspektiver og helhetlige forståelse i analyser etter analyseskjemaer.

## 2.6 Gjenkjennelse og subjektiv forankring

*Gjenkjennelse og subjektiv forankring* er begreper hentet fra Lars-Göran Malmgren (1986). Ifølge Malmgren fører elevens gjenkjennelse av egne erfaringer i tekster, og muligheten til en slik gjenkjennelse, med seg en åpenhet til tekstene eleven leser. Malmgrens egne undersøkelser i samarbeid med Den pedagogiske gruppen viser at gjenkjennelse i tekster forenkler leseforståelsen og muligheten for elevene å forstå meningen med teksten (Malmgren, 1986, s. 113). En slik åpenhet og forenkling kan derfor føre med seg en helhetlig forståelse av teksten, ved hjelp av den personlige lesingen og gjenkjennelse av egne erfaringer. En personlig lesing og elevens gjenkjennelse av egne erfaringer i tekstene, kan dessuten motivere elever til videre arbeid med teksten, hevder Malmgren (Malmgren, 1986, s. 178). Men Malmgren viser også til hvor uheldig det kan være for elevens helhetlige forståelse av litteraturarbeidet om eleven tolker teksten utelukkende på sin egen tekstopplevelse (Malmgren, 1986, s. 185)

Elevens gjenkjennelse i tekster er også en forutsetning for det Malmgren (1986) omtaler som *subjektiv forankring*. Subjektiv forankring kan gi elever nye perspektiver på noe som allerede er kjent. Når elever kjenner igjen, erkjenner og fastholder en konflikt i en tekst som et problem som kan løses, får teksten en subjektiv forankring hos eleven (Malmgren, 1986, s. 99). Men en slik gjenkjennelse kan også oppleves som truende, hvis eleven opplever temaer som truende mot seg selv. Elever kan da forsøke å vegre seg mot å arbeide med disse temaene for å opprettholde en selvbeskyttelse, i frykt for å gå inn og møte disse temaene. Dette kan føre til at eleven går inn i skolearbeidet med instrumentalistiske holdninger. Instrumentalistiske holdninger kan også oppstå hvis eleven ikke kjenner seg igjen i teksten som leses og arbeides med. Instrumentalistiske holdninger blant elevene fører til at teksten og oppgavene rundt den får karakter av ren oppgaveløsning. I tolkningsoppgaver kan

elevene for eksempel gi de svarene de tror læreren vil ha, enn å gå inn i teksten og tolke den selv (Malmgren, 1986, s. 113).

## Subjektiv relevans og subjektiv forankring

*Subjektiv relevans* (Smidt, 1989) og *subjektiv forankring* (Malmgren, 1986) er begreper som langt på vei dekker mye av den samme betydningen: All virkelig kunnskapsutvikling forutsetter at det en holder på med er viktig og på en måte angår en selv. Både Smidt og Malmgren forklarer at elever kjenner igjen egne erfaringer i tekster på ulike måter, og begge er enige i at gjenkjennelsen kan være sosialt eller tematisk knyttet til teksten. Men for Smidt (1989) handler begrepet subjektiv relevans om noe mer enn hva teksten i seg selv kan vekke av gjenkjennelse hos eleven. Smidt skriver: «For ham (Malmgren) blir det mye et spørsmål om hvorvidt *tekster* kan gi nye perspektiv, for meg blir det spørsmål om hvorvidt *den sosiale prosessen tekstlesingen inngår i, gjør det*» (Smidt, 1989, s. 33). For Smidt handler det ikke i så måte kun om elevers opplevelse og subjektive relevans i teksten, men elevens subjektive relevans i klasserommet og opplevelse av subjektiv relevans i arbeidet med teksten, *den personlige iscenesettelsen* i klasserommet.

## 2.7 Pedagogisk iscenesettelse

Lesingen av tekster foregår alltid i en sosial sammenheng og meningsskapingen som skjer mellom tekst og leser foregår alltid i en kontekst. Ifølge Smidt (1989) er ikke tekstens mening noe som fremgår klart og tydelig av seg selv, men er noe som blir til i leseprosessen. Han benytter begrepet *pedagogisk iscenesettelse* for å sette søkelyset på den pedagogiske sammenheng teksten leses i på skolen, som skal gi nye perspektiv, nærmere bestemt den *temamessige sammenheng* og *undervisningsformene* læreren benytter seg av. Den temamessige sammenheng dreier seg om hvilken setting teksten blir presentert i, for eksempel litterære analyse, og undervisningsformer dreier seg om hvordan elevene arbeider med tekstene, for eksempel i klassesamtale, gruppesamtale, skriving eller framføringer. Når elever leser tekster i klasserommet skal elevene komme med en mening der og da. Den pedagogiske iscenesettelsen i klasserommet er avgjørende for elevers forståelse av litteraturarbeidet i klasserommet: Elevens opplevelse av subjektiv relevans i

den pedagogiske iscenesettelsen i klasserommet påvirker altså elevens meningsmaking og forståelse av tekstarbeidet.

## **Distansering**

Ifølge Smidt (1989) kjennetegnes litteraturarbeidet på skolen av noe som *skal* gjøres, og samtidig krever arbeidet med tekster mye mer enn bare å lese dem: Tekstene skal settes i forhold til tema, settes inn i et historisk forløp, de skal analyseres og tolkes, og de blir utgangspunkt for samtaler og skriveoppgaver. Alt dette ekstra tekstarbeidet krever en distansering fra elevens side: Elevene må ta et skritt ut over den første opplevelsen av teksten og verbalisere den, de skal tydeliggjøre den, eventuelt omformulere den og bearbeide den (Smidt, 1989, s. 206). Smidt viser til Norman Holland og David Bleich som understreker at enhver verbalisering av en tekstopplevelse krever en strukturering og styres av normer i tolkningssituasjonen og tolkningsmiljøet: Ifølge Holland ”transformerer” leseren en subjektiv tekstopplevelse til en tolkning som er sosialt akseptabel (estetisk, moralsk eller intellektuell). Bleich kaller enhver verbalisering av en tekstopplevelse for ”symbolisering” og fremhever hvordan svaret formes i forhold til situasjonens krav. Slik ser en at alt tekstarbeid som går ut over bare å lese teksten, innebærer en form for distansering (Smidt, 1989, s. 207).

En slik distansering kreves det særlig i analyser og tolkninger av dikt. Den litterære analysen er koblet til skolens krav om å se strukturer i tekstene eller finne en ”dypere mening” og å mestre bestemte skriftlige sjangerkrav (Smidt, 1989, s. 178). Elever opplever distanseringsprosessen nokså forskjellig, hevder Smidt. På den ene siden kan skolens krav til distansering gjennom litterær analyse føre til at enkelte elever ”faller av lasset” underveis i undervisningen og ikke forstår hva som foregår. De kan, slik som Malmgren (1986) også hevder, få en instrumentell holdning til arbeidet, miste sitt personlige engasjement og avvise analyse- og tolkningsarbeidet som kjedelig. Samtidig, skriver Smidt (1989), kan distanseringen også føre med seg noe positivt i analysearbeidet: For noen elever vil verbalisering av tekstarbeidet og det å snakke om tekstene i fellesskap være nyttig for at elever kan leve seg inn i tekstene (Smidt, 1989, s. 207). Rødnes’ studier (2011) viser også hvordan elevens gruppesamtaler om tekst, og hvordan deres diskusjoner med både personlige og faglige perspektiver, kan være positivt for forståelsen og meningsmakingen

av teksten (Rødnes, 2011). Men Smidt (1989) understreker at distanseringen ikke vil føre med seg noe positivt om ikke arbeidet med teksten føles meningsfylt for eleven, så distansen må hele tiden være i et dialektisk forhold med elevens subjektive relevans og innlevelse og analytiske krav fra skolens side.

Malmgren (1986) stiller spørsmål om hvordan den personlige lesingen og den analytiske lese måten kan utfylle hverandre i litteraturundervisningen. Er analytiske lese måter og elevens kjennskap til begreper som metafor, symbol, allegori og synsvinkel en forutsetning for elevens egne tolkninger? Forenkler introduksjonen av litteraturvitenskapelige begreper utviklingen av elevens tolkning, eller leder det bare til en upersonlig lesing? Malmgrens studier sammen med Den pedagogiska gruppen, viser at en personlig lesing kan bli *for* subjektiv, og selve teksten kan falle bort til fordel for elevens egen tekstopplevelse. Slik Malmgren ser den personlige lesingen kan det «både vara av ondo och av godo» og det handler om å finne en balanse slik at teksten ikke utelukkende blir tolket på bakgrunn av elevens egen opplevelse (Malmgren, 1986, s. 185). Dermed er innføringen av litteraturvitenskapelige og analytiske begreper avgjørende for at eleven kan opprettholde en faglig tilnærming til analysen og tolkningen. Men måten disse begrepene introduseres til elevene på i undervisningen, anser Malmgren som avgjørende for om tekstarbeidet utvikler seg til å bli enten *for* personlig eller *for* analytisk (Malmgren, 1986, s. 186). Han skildrer to ulike måter å introdusere elevene for begreper på og plasserer dem i et pedagogisk veiskille: Det er introduksjon av begreper gjennom *formalisering*, og introduksjon av begreper gjennom *funksjonalisering*. Formalisering karakteriseres som den tradisjonelle introduksjonen: Begrepene læres avgrenset fra analyse- og tolkningsprosessen. Funksjonalisering går ut på å introdusere begrepene underveis i analyse- og tolkningsprosessen. Malmgren taler for introduksjon av begreper gjennom funksjonalisering, for å hindre en *for* ensidig personlig eller analytisk lesing (Malmgren, 1986, s. 186). På den måten, skriver Malmgren, opprettholder man det dualistiske skillet mellom subjektivitet og objektivitet i lesingen, og legger til rette for et dialektisk forhold mellom den personlige lesingen og tekstanalytiske lesingen (Malmgren, 1986, s. 191).

Sett i lys av min avhandling må altså læreren ha en bevissthet om elevens ønske om å kjenne seg igjen i litteraturen som leses i klasserommet, og legge til rette for at undervisningen slipper til elevenes perspektiv i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer, samtidig som et analytisk perspektiv er nødvendig. I følge Smidt (1989)



og Malmgren (1986) må opplevelsen av subjektiv relevans, gjenkjennelse og subjektiv forankring være til stede hos eleven, om litteraturarbeidet kan oppleves som meningsfullt og bidra til videre læring og utvikling. Subjektiv relevans, gjenkjennelse av egne erfaringer og subjektiv forankring i den pedagogiske iscenesettelsen, kan altså være en forutsetning for elevers forståelse for bruk av analyseskjemaer. Derfor kan erfaringsbaserte lesemåter være en innfallsvinkel til analyse- og tolkningsarbeidet, og innføring av fagbegreper gjennom funksjonalisering gjøre overgangen til analytisk tilnærming mindre.

## 2.8 Lærerens rolle i analyse og tolkningsarbeidet

Smidt (2003) skriver at arbeid med analytiske og reflekterende tekster i klasserommet er koblet til bestemte sosiale kontekster. Disse sosiale kontekstene inviterer elevene til å posisjonere seg i bestemte sosiale roller og prøve ut stemmer. Men det avgjørende for at eleven vil posisjonere seg i disse bestemte sosiale rollene og prøve ut stemmer, er at eleven ser en hensikt med virksomheten: Eleven må selv se en grunn til å analysere teksten og til å skrive om den gjennom en eller annen interesse, nysgjerrighet eller kritisk posisjon, og en skriverrolle han eller hun identifiserer seg med (Smidt, 2003, s. 294, s. 295). For at litterære analyser skal kunne kjennes subjektivt relevante for eleven, mener Smidt det er nødvendig med en *leserposisjon* og en *skriverposisjon*. En leserposisjon handler om at teksten må interessere eller utfordre eleven på et vis. En skriverposisjon vil si at eleven opplever å ha mottakere å skrive for som er interessert i å lese det eleven skriver.

En av utfordringene med litteraturundervisningen er å skape en sosial arena i klasserommet der elevene går inn i litteraturkritiske og litteraturvitenskapelige roller, og utfører meningsfylte dialoger om tekstene (Smidt, 2004, s. 244). Gunilla Molloy (2003) skriver i *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (2003) at møtet mellom tekst og leser i en klasseromskontekst alltid er preget av å inkludere læreren. Nesten utelukkende er det læreren som velger ut litteraturen som skal leses i klasserommet, og det er læreren som bestemmer hvordan den skal leses og hvorfor. Molloy hevder at elevene ikke vil åpne seg for tekstene som leses i klasserommet hvis det er læreren som presenterer teksten og dens mening. Hun understreker at elever må finne fram til tekstens mening selv, hvis de skal åpne seg for den (Molloy, 2003, s. 58). Bo Steffensen skriver i *Når barn læser fiktion* (2005) om voksne som har fått ødelagt sin leselyst i skolen, da læreren var mer opptatt av

lesningen som en tolkning – ofte lærerens egen tolkning. Elevenes oppgave var så å gjette seg til hvilken tolkning læreren mente var den riktige, uten at de selv kanskje forstod bakgrunnen for denne. De tolkningene som elevene jobbet med selv, var ofte av liten gyldighet, og ble sjelden samlet sammen igjen til en sammenhengende og forstående tolkning (Steffensen, 2005, s. 40). Sylvi Penne skriver i *Norsk som identitetsfag* (2001) at læreren alltid må ha som mål i undervisning hvor det leses litteratur å åpne for flere tolkninger og ny forståelse. En tolkningsprosess skal aldri ende i skråsikre svar, og den som tolker må ha forhandling og utprøving som prinsipp (Penne, 2001, s. 229). Smidt (2004) skriver at for elever handler det om lykken av å mestre en sosial rolle, for eksempel å kunne gi form til noe overfor et ”signifikant andre”, som i klasseromssituasjonen er læreren og medelever (Smidt, 2004, s. 244). Hvordan lærerens praktiske og pedagogiske iscenesettelse foregår i klasserommet, er avgjørende for om elevers perspektiver vil åpnes eller ikke.

Sett i lys av analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer, må altså elevene se en grunn til å analysere og tolke det aktuelle diktet. En forutsetning for at eleven vil gå inn i analyse- og tolkningsarbeidet med åpne holdninger, er at diktet som skal analyseres og tolkes interesserer på et vis og skaper en nysgjerrighet hos eleven. Med mine undersøkelser vil jeg se hvordan lærere legger til rette for en slik interesse og nysgjerrighet, slik at elevenes perspektiver slippes til i analyse og tolkningsarbeidet, og hindrer analyse og tolkningen å bli øvelser der eleven fyller ut skjemaet uten en sammenhengende forståelse til diktet.

## **2.9 Dialogisk pendling mellom personlig og analytisk tilnærming, mellom skriftlige og muntlige arbeidsmetoder**

Rødnes & Ludvigsen (2009) forklarer at litteraturarbeidet i klasserommet befinner seg i spenningsfeltet mellom erfaringsbaserte og analytiske lese måter (Rødnes & Ludvigsen, 2009, s. 236). Samtidig preges arbeidet med litterære tolkninger i klasserommet ofte av en pendling mellom skriftlige og muntlige arbeidsformer. Elever snakker sammen om tekstene de leser, enten i grupper eller i klassesamtaler, og skriver individuelle analyser. Rødnes (2011) skriver at skriftlige og muntlige arbeidsmetoder tjener ulike funksjoner i læringssammenhengen, samtidig som de utfyller hverandre. Derfor er det viktig for elevers

læringsprosess at begge arbeidsmetodene benyttes i undervisningen (Rødnes, 2011, s. 112). Hovedfunn i Rødnes studier (2011) viser at en pendling mellom elevers ulike perspektiver, og veksling mellom skriftlighet og muntlighet, kan bidra til elevers meningsskapning av tekstarbeidet i klasserommet. Men for at meningsskapning kan skje må de personlige og faglige perspektivene og de skriftlige og muntlige arbeidssituasjonene være i en dialogisk pendling (Rødnes, 2011, s. 113).

Når det gjelder gruppesamtaler og erfaringsbaserte perspektiver, viser Rødnes (2011) til tidligere studier (Bommarco, 2006 og Olin-Scheller, 2006) som dokumenterer at elever finner gruppesamtaler om tekstene motiverende, og at det å trekke paralleller til egen livsverden er vesentlig for å utvikle tolkende leserholdninger. Rødnes egne studier viser at elevene i stor grad har nytte av samtaler om tekst med medlever, noe som både bidrar til engasjement for teksten, og økt tekstforståelse (Rødnes, 2011, s. 110). I analyse og tolkning av dikt kan slike gruppesamtaler være nyttige i møte med dikt elevene ikke opplever som relevante for dem selv umiddelbart. Rødnes første og andre studie (artikkel 1 & 2, 2009) viser hvordan elevers forståelse utvikles når erfaringsbaserte perspektiver møtes i gruppesamtaler: Elever utvider sine perspektiver på tekstens temaer og på de erfaringsbaserte temaene som kommer fram gjennom samtalen (Rødnes, 2011, s. 109, s. 110).

Erfaringsbaserte lese måter kan altså fungere som gode innfallsvinkler for å åpne elever for tekstarbeid og egne tolkninger. Det er også viktig for elevers tekstforståelse at de får anledning til å leve seg inn i litteraturen, ved å trekke paralleller til egne erfaringer. Men Rødnes (2011) skriver at erfaringsbaserte lese måter ikke er nok til i tilstrekkelig grad å øke forståelsen av tekstene. Hun viser til tidligere studier (Penne, 2006 og Olin-Scheller, 2006) som fremhever betydningen av elevers fagspråk: Penne (2006) konkluderer med at elevers hverdagsspråk i opplæringssammenheng begrenser den faglige utviklingen. Olin-Scheller (2006) konkluderer med at elevene må opprettholde en distanse mellom litteraturen og virkeligheten for å utvikle tekstforståelse (Rødnes, 2011, s. 114). Rødnes & Ludvigsen (2009) viser at om elevers hverdagsspråk dominerer i gruppesamtalene, vil samtalene ofte havne langt vekk fra det faglige. Elevenes egne perspektiver er det som vil stå i sentrum av samtalen (Rødnes & Ludvigsen, 2009). For å kunne arbeide med tekstene etter norskfaglige krav, kreves en analytisk tilnærming til tekstene som leses og arbeides med i klasserommet (Rødnes, 2011, s. 113). Tekstanalytiske begreper bidrar til økt tekstforståelse hos elevene,

men Rødnes (2011) viser at elevene trenger språklige redskaper til å hjelpe dem med å komme bort fra hverdagsspråket (Rødnes, 2011, s. 111).

Til tross for at elever har tilgang til tekstanalytiske begreper ved hjelp av læreboka og gruppediskusjoner i klasserommet, viser Rødnes' studier (2011) at gruppesamtaler om tekster er preget av elevens hverdagsspråk. Overgangen fra kunnskapsutviklingen gjennom elevers gruppesamtaler til individuelle skriftlige analyse viser seg å være svak.

Gruppesamtalene preges av elevenes personlige perspektiver, mens de skriftlige analysene har et mer analytisk preg (Rødnes & Ludvigsen, 2009). Rødnes forklarer dette med at overgangen fra gruppesamtaler til individuelle skriftlige analyser krever et skifte i kontekst og sjanger, og elever kan ha vanskeligheter med å mestre denne overgangen og skifte i kontekst på egen hånd (Rødnes, 2011, s. 114).

Rødnes tredje studie viser at en skjematisk oversikt over begreper kan hjelpe elever med å opprettholde et analytisk perspektiv, og at det å knytte begreper til tekstene de samtaler om, bidrar til å få hverdagsspråket vekk fra samtaler. Rødnes viser at gjennom gruppesamtalen utvikler elevene forståelse både for fagbegrepene og for teksten. Ved hjelp av den skjematiske oversikten med litteraturfaglige begreper får gruppesamtalene et analytisk perspektiv, noe som kan hjelpe elevene å uttrykke seg analytisk i de individuelle skriftlige tekstene (Rødnes, 2011, s. 114). Rødnes tredje studie viser altså at det vil hjelpe elevenes tekstforståelse ved å tillegge et faglig språk i gruppesamtalene, og dette kan gjøre overgangen til individuell skriftlig analyse mindre for elevene. I den første studien benyttet ikke elevene seg av en skjematisk oversikt over begreper og fagbegrepene viste seg å være fraværende i samtalen, noe som gjorde overgangen til skriftlig individuell analyse svakere (Rødnes, 2011, s. 115).

Ved bruk av fagbegreper inviteres elevene til å nærlese tekstene de møter, og på den måten utvikler de analysestrategier: De forstår at enkeltdeler i teksten har betydning, og at det har betydning hvordan elementene er satt sammen. Rødnes studier viser på et empirisk nivå, at elevers metaspråk og sjangerkompetanse hjelper å skape sammenheng mellom ulike perspektiver, sjangre og språkpraksiser. Samtidig bidrar den til forståelse av elevers bruk av fagbegreper som verktøy, og forståelse for hvordan elever anvender fagbegreper i møte med tekster i klasserommet (Rødnes, 2011). Systematisk pendling mellom analytiske og erfaringsbaserte lese måter, personlige og faglige perspektiv, og muntlige og skriftlige

arbeidsmåter i dialog med hverandre, kan være med på å øke tekstforståelsen og elevers meningsskaping av litteraturarbeidet i klasserommet.

## **2.10 Elevers perspektiv som en forutsetning for elevers opplevelse av subjektiv relevans og subjektiv forankring**

En pedagogisk iscenesettelse hvor læreren legger til rette for å åpne elevers perspektiv gjennom erfaringsbaserte lesemåter, er en undervisning hvor eleven får mulighet til å oppleve tekstene ut fra sitt eget ståsted. Å la elever lese tekster de møter i klasserommet med et personlig utgangspunkt, åpner for elevens opplevelse av subjektiv relevans og subjektiv forankring. På den måten kan altså åpning av elevers perspektiver ses på som en forutsetning for elevens opplevelse av subjektiv relevans og subjektiv forankring i diktet. Når elever opplever en subjektiv relevans og subjektiv forankring i et dikt, legges det til rette for opplevelsen av at litteraturundervisningen kan være meningsfull for eleven. Elever som opplever litteraturarbeidet som meningsfullt vil kunne gå inn i tekstarbeidet med åpne holdninger og et ønske om videre læring og utvikling. Elever som har forstått et dikt de ut fra eget perspektiv, er i en slags dialog med diktet. Denne dialogen kan være med på å åpne elevens helhetlige forståelse av diktet, som igjen kan bidra til helhetlig forståelse for analyse- og tolkningsarbeidet. På den måten blir erfaringsbaserte lesemåter og å slippe elevers perspektiver til i tolkningsarbeidet en forutsetning for at elever kan ta litteraturen i bruk på en adekvat måte, og gå i dialog med diktet og utvikle egne stemmer og nye perspektiver. Slik kan undervisning i diktanalyse bli meningsfull for eleven og bidra til at norskfaglige mål om elever som får utvikle nye tenkemåter og å se litteraturen både gjennom sine egne perspektiver og gjennom skolens krav til analytiske lesemåter.

## **2.11 Sosiokulturell læringsteori og pedagogisk stillasbygging**

Innenfor sosiokulturell læringsteori ses læring på som en sosial prosess som foregår i et samspill mellom de lærende og de sosiale omgivelsene. Læring er altså ikke uavhengig av konteksten den foregår i, ettersom læringsprosessen alltid skjer innenfor visse sosiale, kulturelle og situasjonelle rammer. Læring er altså løsrevet fra det individualistiske perspektivet og det sosiale fellesskapet, kulturen og språket dannet grunnmuren for utvikling og læring (Imsen, 2005, s. 251). Sentrale teoretikere innenfor sosiokulturell læringsteori, John Dewey, Georg Herbert Mead og Lev Vygotsky, trekker alle fram samspill og fellesskap som utgangspunkt for læring. Som teoretisk bakgrunn for mine undersøkelser gjør begreper som *den proksimale utviklingssonen* og *scaffolding*, eller *stillasbygging*, seg relevante i elevers analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer.

Begrepet *den proksimale utviklingssonen*, eller *den nærmeste utviklingssonen* ble lansert av den russiske psykologen Lev Vygotsky for å beskrive samspillet mellom utvikling og læring og de sosiale omgivelsene læringen foregår i. Den proksimale utviklingssonen er en betegnelse på det området som befinner seg mellom det eleven klarer på egen hånd, og det eleven ikke klarer uten hjelp fra voksne eller andre. Vygotsky ser den sosiale læringsdimensjonen slik: Et barn som får hjelp til å strekke seg innenfor den proksimale utviklingssonen, vil klare å gjøre det han fikk hjelp til i dag alene i morgen (Vygotsky, 1978, s. 87). Oppgaven eleven møter må altså være vanskelig nok så det gir mulighet for ny læring, men ikke så vanskelig at eleven avviser arbeidet som vanskelig. Vygotskys teori sier at læring påvirkes av hvilken hjelp barnet gis. I skolesammenheng knyttes dette til om læreren tar hensyn til elevens proksimale utviklingszone i læringssituasjoner og stimulerer eleven til å arbeide aktivt sammen med andre, og å gi støtte på elevens vei mot å klare målet på egen hånd. I analyse og tolkning av dikt stilles det krav til elevene om analytisk lesing for å tydeliggjøre strukturer og stilistiske virkemidler og forventinger om sjangerkrav og innhold. Det en som lærer gjør for å legge til rette for læring og utvikling innenfor elevens proksimale utviklingszone, kalles *scaffolding*, eller *stillasbygging*.

*Scaffolding*, eller *stillasbygging*, er et begrep fra den amerikanske psykologen Jerome Bruner (1986), og ble lansert for å gi pedagogisk støtte til teorien om den proksimale utviklingssonen. I pedagogisk betydning betyr begrepet den hjelpen eleven får av læreren, medelever og andre hjelpemidler, for eksempel et analyseskjema i analyse og tolkning av dikt. Stillasbyggingens grunnleggende prinsipp er at den voksne, eller andre hjelpemidlers støttende inngrep i undervisningen, skal være omvendt relatert til elevens kompetansenivå.

Sett i lys av analyse og tolkning etter analyseskjemaer, jo større vanskeligheter eleven har med å analysere og tolke dikt på egen hånd, jo mer støtter eleven seg til analyseskjemaet. Jo større kompetanse eleven har innenfor analytiske lesemåter og analyse og tolkning av dikt, jo mer kan eleven frigjøre seg fra analyseskjemaet, og mestre analyseoppgaven på egenhånd.





# 3 Metode

## 3.1 Innledning

I dette kapitlet skal jeg begrunne og redegjøre for mine forskningsmetoder. Først knytter jeg metodevalget mitt til hva jeg ønsker å finne ut av, før jeg gir en teoretisk beskrivelse av observasjon og det kvalitative forskningsintervjuet. Deretter går jeg over til å beskrive utvalget mitt, skolen og lærere, før jeg avslutter kapitlet med validitet i kvalitativ forskning, og redegjør for strukturen i hvordan jeg skal presentere analysene og resultatene mine i kapittel 4.

## 3.2 Kvalitativ metode og forskerens rolle

Denne studien har en kvalitativ tilnærming. Valget av metode må reflektere hva en ønsker å studere og finne i det aktuelle forskningsprosjektet, og for å komme frem til de mest fruktbare metodene for en studie, må en ta utgangspunkt i problemstillingen. I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for de forskningsmetodene jeg har brukt for å belyse problemstillingen: *Hvordan kan elevers perspektiver slippe til i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer?* Datamaterialet avhandlingen dreier seg rundt, er samlet inn gjennom klasseromsobservasjon og det kvalitative forskningsintervjuet. Disse metodene er vanlige innenfor kvalitativ forskning, og fungerer godt i kombinasjon. Ved å observere får man god innsikt i *hva* mennesker gjør, og *hvordan* de handler, men metoden gir ingen innsikt i *hvorfor* mennesker handler som de gjør. Derimot er forskningsintervjuet en velfungerende metode til innsikt og forståelse i *hvorfor*-aspektet ved menneskers handlinger. Kvalitative studier gir sjelden mulighet til å generalisere utover det utvalget en selv har undersøkt. Til gjengjeld kan den gi god informasjon om fenomener som er studert, noe som også er hensikten med datainnsamlingen i denne avhandlingen. Dersom hovedfokuset mitt hadde vært å undersøke *generelle* holdninger hos lærere om bruken av analyseskjemaer, kunne jeg ha valgt en kvantitativ tilnærming, for eksempel gjennom spørreskjema. Men siden jeg ønsker et dypdykk i å se hvilke muligheter det fins for å åpne for og slippe til elevers egne perspektiver med bruk av analyseskjemaet i analyse og tolkning av dikt, anser jeg kvalitative metoder som hensiktsmessige i denne studien.

### 3.2.1 Observasjon og forskerens rolle

Observasjon er en svært vanlig metode å benytte seg av innenfor kvalitativ forskning, og gir tilgang til informasjon som kan være vanskelig å få fram ved å bruke andre metoder. En studerer mennesker i sine naturlige omgivelser, noe som gjør at en kan betrakte metoden *naturalistisk*, i motsetning til for eksempel intervju eller spørreskjema (Johannessen mfl., 2008, s. 117). Det er vanlig å bruke betegnelsen *felt* om det som er gjenstand for observasjon (Johannessen mfl., 2008, s. 117). Det finnes mange ulike aspekter knyttet til observasjon, blant annet forskerens rolle.

Som observatør kan en ikle seg mange ulike roller. Johannessen mfl. (2008) skiller mellom *deltakende* og *ikke-deltakende* observatør, og skiller igjen disse inn i fire ulike forskerroller. Som deltakende observatør kan man opptre som *fullstendig deltaker* eller *observerende deltaker*. Ved ikke-deltakende observasjon kan en opptre som *ren observatør* eller *tilstedeværende observatør* (Johannessen mfl., 2008, s. 127).

Jeg forholdt meg som en *ikke-deltakende observatør* og ikledde meg rollen som *tilstedeværende observatør* i felten. Jeg deltok i liten grad i samhandlingen mellom lærer og elever i klasserommet, men engasjerte meg gjennom samtaler og intervju med lærerne utenfor klasserommet. Jeg presenterte meg i oppstart av første økt i begge klassene. Jeg fortalte at jeg var masterstudent og skrev avhandling om analyse og tolkning av dikt, og at jeg kom til å være med denne økten, og flere økter fremover. Jeg tydeliggjorde for elevene at jeg var der for å observere læreren deres, ikke dem, og at jeg kom til å sitte på en stol i hjørnet og observere. Med unntak av denne korte presentasjon satt jeg på en stol og forholdt meg taus resten av observasjonstiden, tilsynelatende uten å påvirke undervisningen. Allikevel hadde jeg in mente at situasjonen der en utenforstående person deltar som observatør, er en unaturlig situasjon, og kan føre til at aktørene oppfører seg annerledes enn de vanligvis ville ha gjort. Tjora (2010) omtaler dette som *forskningseffekt*.

På forhånd hadde jeg utarbeidet en observasjonsguide (vedlegg nr. 2) med noen fokusområder jeg skulle se etter. Observasjonsguiden jeg hadde utarbeidet på forhånd, var stor sett sentrert rundt lærernes bruk av og fokus på analyseskjemaene i undervisningen.

Den fungerte godt til å krysse av for enkelthendelser som kunne være interessante for mine undersøkelser, og antall ganger disse forekom. For eksempel hvor mange ganger lærerne stilte spørsmål som åpnet elevenes perspektiver. Underveis i observasjonen opplevde jeg at jeg var mer fortrolig med å skrive notater rundt hva jeg opplevde, og benyttet delen av observasjonsguiden hvor jeg krysset av fokusområdene mine mindre. Jeg hadde satt av plass til refleksjonsnotater i observasjonsguiden, og benyttet meg også av et tomt ark, som jeg noterte på ved siden av. Umiddelbart etter hver økt jeg hadde observert, fylte jeg ut ytterligere refleksjoner rundt fokusområdene mine og renskrev notatene mens jeg enda hadde observasjonen friskt i minnet. Jeg anså dette som viktig ettersom notatene mine var den eneste dokumentasjonen jeg gjorde av klasseromsobservasjonen. Observasjonsguiden hjalp meg med å holde fokus underveis i klasserommene og mellom observasjonene. Det hjalp meg med å sile ut hva som var nyttig og mindre nyttig.

### **3.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet og forskerens rolle**

Det kvalitative forskningsintervjuet er i utgangspunktet fenomenologisk. I boken *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2012) skriver forfatterne Steinar Kvale & Svend Brinkmann:

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (s. 45).

Johannessen mfl. (2008) forklarer fenomenologiske tilnærmingen slik: «Å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen» (Johannessen mfl., 2008, s. 80).

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved personen som intervjues sitt dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Forskningsintervjuet har struktur som den dagligdags samtalen, men slik som et profesjonelt intervju involverer den også en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 43).

Under intervjuene benyttet jeg meg av en *semistrukturert intervjuguide* (vedlegg nr. 3). En slik guide gjør at samtalen verken er helt åpen som en dagligdags samtale, eller lukket som

et spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 46). På forhånd hadde jeg utarbeidet spørsmål jeg ønsket svar på, og spørsmålene var knyttet til forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen. Spørsmålene dreide seg blant annet om lærernes tanker og erfaringer om å bruke analyseskjemaer, deres opplevelse og erfaringer av elevenes holdninger til analyseskjemaer, og hvilke tanker de har gjort seg om hvordan analyseskjemaene forbereder elevenes kompetanse i å analysere og tolke. Samtidig spurte jeg etter positive erfaringer de har gjort seg i tidligere undervisning, i å åpne for og slippe til elevenes perspektiver, tanker og meninger i tolkning av dikt. Jeg benyttet meg av den samme intervjuguiden i begge lærerintervjuene. Spørsmålene var preget av å være *åpne*: De inviterte til og oppfordret lærerne til å reflektere over bruk av analyseskjemaer, og deres erfaringer. Jeg stilte altså de samme spørsmålene til lærerne i de to intervjuene, med unntak av noen spørsmål som var direkte knyttet til observasjonen av den enkelte læreren, eller oppfølgingsspørsmål underveis. Stort sett fulgte jeg intervjuguiden gjennom intervjuene, men jeg hoppet litt frem og tilbake ettersom noen av spørsmålene overlappet hverandre og informantene selv kom inn på temaer som var planlagt til senere i intervjuet.

Slike intervjuer er såkalte *dybdeintervjuer*. Målet med dybdeintervju er å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger rundt det aktuelle temaet i forskningen (Tjora, 2010, s. 90). Forskningsintervjuet er preget av et *asymmetrisk maktforhold* mellom forsker og informant: Forsker stiller spørsmål som er utarbeidet på forhånd. Derfor er det viktig å skape en avslappet stemning og ha satt av god tid så informanten får ro til å reflektere og tenke over sine erfaringer og meninger rundt studiens tema. Både hvor intervjuet gjennomføres, og spørsmålsstillingen, er vesentlig i å skape en avslappet stemning. Tjora (2010) deler dybdeintervjuets struktur inn i tre faser: oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2010, s. 96). Det er refleksjonsspørsmålene som er kjernen i selve forskningsintervjuet, og Kvale & Brinkmann (2012) understreker kunsten å stille oppfølgingsspørsmål: «Aktiv lytting er like viktig som spesifikk beherskelse av spørreteknikker» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 151).

Jeg tok opp begge intervjuene med en lydopptaker, og transkriberte dem i sin helhet i etterkant av intervjuene. Ifølge Kvale & Brinkmann (2012) finnes det ikke noen sann objektiv og korrekt måte å transkribere på, så lenge den samsvarer med hva den skal brukes til. For meg har det vært viktig å legge vekt på informantenes meningsinnhold, tanker og refleksjoner rundt studiens tema, og det er dette jeg presenterer i analysene. Jeg har med

direkte sitater fra informantene, men altså ikke valgt å transkribere eventuell dialekt, hosting, latter, og lignende.

### **3.3 Utvalg**

Utvalget jeg foretok, har vært både tilfeldig og ikke-tilfeldig. Da jeg bestemte meg for å skrive om læreres bruk av analyseskjemaer, så jeg for meg å sammenligne og kontrastere læreres bruk av skjemaene i undervisningen og hvordan lærerne åpnet for og slapp til elevenes perspektiver. Jeg anså det derfor som hensiktsmessig at lærerne benyttet seg av det samme analyseskjemaet i lyrikkundervisningen, slik at det lå til rette for en slik sammenligning og kontrastering. Dermed var det ønskelig fra min side at informantene jobbet på samme skole. Jeg så for meg VG1 som et naturlig klassetrinn å utføre undersøkelsene mine, da mange elever trolig har sitt første møte med analyseskjemaer her. Hvilken skole og hvilke lærere jeg endte opp med som mine informanter, var derimot tilfeldig. Jeg sendte ut e-post til rektorer og avdelingsledere ved en rekke skoler, i håp om å komme i kontakt med VG1-lærere som jobbet med lyrikk i samme tidsperiode, og som benyttet seg av samme analyseskjema.

Utvalget i studien er på ingen måte representativt for en større gruppe lærere på videregående skoler generelt, og gir ingen mulighet for generalisering utover de lærerne som er med i denne studien. Derfor så jeg for meg at to lærere ville gi meg tilstrekkelig datamateriale for å belyse min problemstilling, og å sammenligne og kontrastere hvordan lærere bruker analyseskjemaer i diktanalyse og hvilke didaktiske metoder de bruker for å åpne for elevers perspektiver i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer.

### **3.4 Gjennomføring av observasjon og intervju**

Før jeg gikk i gang med den reelle innsamlingen av datamateriale, gjennomførte jeg et pilotprosjekt. Dette gjorde jeg for å teste observasjonsguiden i klasseromsobservasjon, og om intervjuguiden stilte de rette spørsmålene for å belyse problemstillingen min. Jeg observerte en norskfaglig kollega fra den videregående skolen jeg jobbet på, på det tidspunktet. Dessverre passet det ikke tidsmessig at jeg fikk observere undervisning i

diktanalyse, men jeg fikk observere analyse og tolkning av sakprosaetekster. Dermed fikk jeg observert en undervisningstime som gikk ut på å åpne opp for elevenes refleksjon og tolkning. Jeg intervjuet en medstudent som jobbet som norsklærer på en annen videregående skole enn meg selv. Hun holdt på med lyrikk og diktanalyse i sin egen klasse på dette tidspunktet, så prøveintervjuet var svært vellykket, da medstudenten min var godt inne i temaet min egen studie omhandler, og bidro med mange spennende tanker og refleksjoner. Dette gjorde blant annet at jeg fikk tips til en rekke oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille de virkelige informantene mine, samt at jeg opplevde noen spørsmål som mindre viktig, og noen nye ble lagt til.

Jeg kom altså i kontakt med to lærere på en videregående skole, skolen kan klassifiseres som en byskole. Begge lærerne hadde jobbet i om lag fem år, og begge underviste på VG1. I analysekapittelet har jeg valgt å omtale dem som lærer 1 og lærer 2. Lærer 1 observert meg to dobbeltimer i en periode på 14 dager. Jeg skulle ha observert en dobbeltimer til, men av ulike årsaker fikk jeg bare vært med i to dobbeltimer. Jeg opplevde allikevel å få tilstrekkelig med datamateriale fra hennes timer. Lærer 2 observert meg tre dobbeltimer. Tema i begge lærernes undervisning var innføring i lyrikk og diktanalyse, og målet med undervisningen i begge klassene var å forberede elevene til en felles skrive dag på VG1. Elevene skulle da analysere og tolke dikt etter et felles analyseskjema. Etter endelig observasjon av lærer 1 og lærer 2, intervjuet jeg lærerne hver for seg i såkalte dybdeintervjuer etter en semistrukturert intervjuguide.

### **3.5 Strategier for analyse**

I følge Johannessen mfl. (2008) kan det være hensiktsmessig å starte en analyse med tematisk organisering av data, for så å analysere og tolke den informasjonen som ligger i datamaterialet (Johannessen mfl., 2008, s. 158). Jeg benyttet meg av en slik strategi, og etter en systematisk ordning av datamaterialet gikk jeg i gang med en nærmere analyse og tolkning av innholdet i observasjonsnotatene og intervjuene. Johannessen mfl. (2008) viser til Meason (2002) og skiller mellom tre mulige måter å organisere og dele kvalitative datamateriale på: 1) tverrsnittbasert og kategorisk inndeling av data, 2) kontekstuell dataorganisering og 3) bruk av diagrammer og tabeller. Disse metodene skiller seg fra

hverandre «fordi de støtter ulike måter og forklare den sosiale virkeligheten på» (Johannessen mfl., 2008, s. 158).

Jeg benyttet meg av en *tverrsnittbasert og kategorisk inndeling* av datamaterialet, og valgte å bruke forskningsspørsmålene mine som kategorier. For å komme frem til en meningsfull inndeling på tvers av det innsamlede materialet valgte jeg en *fortolkende* lesing av datamaterialet: Jeg var ikke så opptatt av det som stod ordrett, men av meningen og betydningen av det som ble sagt. Johannessen mfl. (2008) forklarer at: «En fortolkende lesing innebærer å forsøke og forstå hvordan *informantene fortolker og forstår det fenomenet* forskeren studerer (...)» (Johannessen mfl., 2008, s. 159). På forhånd hadde jeg bestemt meg for å skille informantene mine inn i case 1/lærer 1 og case 2/lærer 2. Jeg analyserte altså først datamaterialet tilknyttet lærer 1 og kategoriserte funnene, deretter analyserte jeg datamateriale tilknyttet lærer 2 og kategoriserte funnene. Jeg sorterte altså de renskrevne observasjonsnotatene og de ferdig transkriberte intervjuene inn i kategoriene. I denne prosessen utelot jeg også datamateriale som jeg ikke anså som vesentlig for kategoriene, eller for å belyse den overordnede problemstillingen i avhandlingen.

## **3.6 Kvalitet i kvalitativ forskning**

### **3.6.1 Reliabilitet**

Begrepene *reliabilitet* (pålitelighet), *validitet* (gyldighet) og *generaliserbarhet* sier noe om kvaliteten i forskningen (Tjora, 2010, s. 175). *Reliabilitet* sier noe om påliteligheten av et forskningsprosjekt, og her må en se til hvilke datamateriale som er brukt, måten de er samlet inn på, og hvordan de er bearbeidet (Johannessen mfl., 2008, s. 198). Kvalitative metoder preges av en følsomhet overfor konteksten de gjennomføres i, da forskeren er tett på sine informanter (Tjora, 2010, s. 11). Som regel bruker forskeren seg selv som instrument og fungerer derfor i praksis som et filter som alle data må passere (Johannessen mfl., 2008, s. 127). Forskerens egne tolkninger av datamateriale er en sentral del av kvalitative forskningsmetoder. En forsker må alltid stille spørsmålet om resultatet ville ha blitt det samme med en annen forsker.

I observasjonssituasjonen vil forskerens tidligere kunnskaper og erfaringer rundt det som forskes på, være med på å påvirke *hva* forskeren observerer, og *hvordan* disse observasjonene vektlegges. (Johannessen mfl., 2008, s. 42). Kvale & Brinkmann (2012) peker på reliabilitet i forskningsintervjuet og viser til aspekter som om informantene ville ha endret sine svar med en annen forsker, om forsker stiller ledende spørsmål, og hvordan datamaterialet har blitt transkribert og analysert (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Bearbeidingen av datamaterialet ”siles” gjennom filteret av forhåndsoppfatninger som det forskeren ønsker å undersøke (Johannessen mfl., 2008, s. 44).

Allikevel kan forskeren styrke påliteligheten i egen forskning. Når det gjelder min forforståelse av og erfaring med bruk av analyseskjemaer i diktanalyse, bestod de av mine egne møter med slike skjemaer som elev i ungdoms- og videregående skole. Jeg var alltid glad i analyse og tolkning av dikt, men opplevde ofte at lærerne mine hadde mye fokus på analyseskjemaene og hvordan disse best mulig skulle besvares. Oppgavene handlet ofte kun om analyse, og det var lite plass til tolkning og helhetlig forståelse. Under klasseromsobservasjonene var jeg ute etter å se om og hvordan lærerne åpnet for elevenes egne tolkninger, men jeg hadde ingen formeninger eller tanker om hva eller hvilke metoder jeg så etter. I intervjuene med lærerne var jeg ute etter lærernes tanker, refleksjoner og meninger om bruken av analyseskjemaer.

I analysekapittelet forsøker jeg å redegjøre for forskningsprosessen min med en *gjennomskiktighet*. Jeg begrunner valget forskningsmetodene og valg jeg tok i analyseprosessen. Med tanke på klasseromsobservasjonen og hvor kontekstavhengig den er, har jeg forsøkt å legge analysen fram i en åpen og detaljert framstilling, i form av casebeskrivelser, slik at det fremstår som forståelig for leseren. Tatt i betraktning at jeg ikke har erfaring fra klasseromsobservasjon som forskningsmetode, og heller ikke har utarbeidet observasjonsguider tidligere, kan dette ha svekket min oppmerksomhet, særlig i første fasen av observasjonen, da jeg også viet oppmerksomhet til guiden, for å venne meg til bruken av det. I forskningsintervjuet var jeg bevisst på å ikke stille ledende spørsmål. Jeg forsøkte å stille åpne spørsmål som inviterte til lærernes tanker, meninger og refleksjoner rundt tema i studien. Ettersom jeg benyttet meg av lydopptaker under intervjuene, har jeg brukt direkte sitater fra informantene mine, noe som fremmer deres stemme i resultatene. Om informantene ville ha gitt andre svar med en annen forsker, er nok sannsynlig. Selv om jeg hadde satt meg inn i teori på forhånd av utarbeidelsen av intervjuguiden, ville kanskje en



annen forsker ha vektlagt annen teori og utarbeidet andre spørsmål. Jeg har heller ingen erfaring med å utarbeide intervjuguider, så en mer erfaren forsker ville kanskje ha valgt en annen strategi. Samtidig gjorde dette meg svært åpen for den nye situasjonen som forsker.

### **3.6.2 Validitet**

*Validitet* dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Johannessen mfl. (2008) forklarer begrepet slik: «I hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representere virkeligheten» (Johannessen, 2008, s. 199). For å observere lærerne i deres naturlige undervisning, uten at min tilstedeværelse og forskning skulle påvirke undervisningssituasjonen og deres atferd for mye, valgte jeg på forhånd å ikke fortelle for detaljert om hva jeg var ute etter å observere. Da jeg tok kontakt med skolen og lærerne fortalte jeg at avhandlingen min omhandlet bruk av analyseskjemaer i diktanalyse, men jeg fortalte ikke eksplisitt at jeg var ute etter å vite hvordan de åpnet for elevers egne perspektiver i analyse og tolkning etter slike skjemaer. Jeg ønsket ikke at deres eventuelle viten om hvorfor jeg var til stede skulle påvirke empirien i studien, men dette ble senere tematisert i intervjuet med lærerne.

Undersøkelsene mine viser flere måter lærere kan åpne for og slippe til elevers perspektiver i analyser og tolkning av dikt etter analyseskjema. Slik sett undersøker metodene det de skulle undersøke. Hvorvidt dette stemmer overens med virkeligheten, bringer meg over i studiens generaliserbarhet.

### **3.6.3 Generalisering**

*Generalisering* er knyttet til overførbarhet, og Johannessen mfl. (2008) skriver at «overførbarhet dreier seg om hvorvidt en lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige i andre sammenhenger» (Johannessen, 2008, s. 200). I enkelte prosjekter ser man bort fra temaet generalisering. Målet med undersøkelsen kan være å gå dypt inn i et spesifikt problemområde hvor det situasjonsbestemte møtet mellom forsker og informant, for eksempel i dybdeintervjuet, ikke er ønskelig å generalisere (Tjora, 2010, s. 180). Slik jeg skrev tidligere, har ikke denne studien til hensikt

og generaliseres utover de klasserommene jeg har observert. Hensikten var et dypdykk i en bestemt klasseromskontekst, noe den har gjort. Med tanke på at klasseromsobservasjonen er en svært kontekstavhengig situasjon, sier ikke studien noe om lærernes undervisning generelt, men den kan gi innblikk i didaktiske muligheter som fins for å åpne for elevers egne perspektiver med bruk av analyseskjemaer i analyse og tolkning av dikt.

### **3.7 Strukturering av analysekapittel**

Analysene presenterer jeg som to ulike caser. Først presenterer jeg case 1, og jeg starter med å redegjøre for de observerte undervisningstimene. Deretter presenterer jeg analysene av klasseromsobservasjon og intervju med lærer 1. Jeg redegjør for funn fra klasseromsobservasjonen og underbygger dette med lærerens tanker og refleksjoner fra intervjuet. Strukturen i analysen er lagt opp etter forskningsspørsmålene. Jeg avslutter case 1 med en kort oppsummering. Så presenterer jeg case 2, og starter med redegjørelse for de observerte undervisningstimene. Deretter presenterer jeg analysene av klasseromsobservasjon og intervju med lærer 2. Jeg redegjør for funn fra klasseromsobservasjonen og underbygger dette med lærerens tanker og refleksjoner fra intervjuet. Strukturen i analysen er lagt opp etter forskningsspørsmålene. Jeg avslutter også case 2 med en kort oppsummering. Til slutt samler jeg trådene og oppsummerer hovedfunn i analysene, som jeg strukturer etter forskningsspørsmålene og forsøker å gi et svar på disse. Avslutningsvis samler jeg hovedfunnene fra forskningsspørsmålene og gir en besvarelse på problemstillingen min.

# 4 Analyse

## 4.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere analysene av klasseromsobservasjonen og dybdeintervjuene jeg har gjort med de to lærerne. Med dette ønsker jeg belyse problemstillingen: *Hvordan kan elevers perspektiver slippe til i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer?* Gjennom klasseromsobservasjon ønsket jeg å se hvordan lærerne bruker analyseskjemaer i analyse og tolkning av dikt, og hvordan elevenes perspektiver slipper til i analyse- og tolkningsarbeidet. I intervjuene ønsket jeg dypere innsikt i lærernes tanker og refleksjoner om bruken av analyseskjemaer. For å belyse problemstillingen stilte jeg tre mer spesifikke forsknings spørsmål: 1) *Hvilken plass har analyseskjemaer i lyrikkundervisningen* 2) *Hva gjør lærerne konkret for å åpne for og slippe til elevenes perspektiver i analysene og tolkningene*, og 3) *Hvorfor bruker lærerne analyseskjemaer i lyrikkundervisning.*

## 4.2 Case 1

### 4.2.1 Redegjørelse for de observerte timene

Timene jeg observerte i den første klassen, bestod for det meste av lærerstyrt undervisning, men med rikelig av innspill fra elevene. Den første timen jeg observerte, var en dobbelttime, og klassen skulle starte med et nytt tema: lyrikk. Hele økten handlet om *tema* i dikt, og hvordan tolke dette. Læreren startet med å aktivere elevenes forkunnskaper gjennom en tankeskriveøvelse, og elevene skrev og snakket sammen om hva de assosierte med begrepet ”lyrikk”. Deretter viste læreren fram et bilde av en stor og fargerik påfugl, og stilte spørsmål til elevene om påfuglen og dens egenskaper. Så spilte læreren sangen ”Påfugl” av Karpe Diem, og viste samtidig musikkvideoen. Med læreren som ordstyrer tolket klassen i fellesskap tema i sangen og diskuterte deretter hvordan og hvorfor påfuglens egenskaper har betydning for tema i sangen. Læreren viste forskjellige motiver fra musikkvideoen og ord fra sangteksten, og i grupper eller i par utvekslet elevene perspektiver og diskuterte hva

de assosierte med bildene og de utvalgte ordene. Etterpå jobbet elevene individuelt med å fullføre denne setningen om temaet i sangen ”Påfugl”: ”Temaet kommer fram ved at de har brukt ord som.....og.....og dette gir konnotasjoner til.....”. Til slutt viste læreren et bilde av en swiss army-kniv, og klassen diskuterte hvilke ulike funksjoner en slik kniv har. Deretter videreførte hun tanken om knivens ulike funksjoner til hva slags funksjoner dikt kan ha. Elevene diskuterte dette i mindre grupper, og læreren avsluttet timen med å lese og vise utdrag av ulike dikt som alle hadde ulike funksjoner.

I den andre dobbeltimen jeg observerte, jobbet klassen mer grunnleggende med sentrale lyriske virkemidler. Læreren viste bildet av swiss army-kniven fra forrige time, for å minne elevene på dikts ulike funksjoner. Deretter tolket klassen i fellesskap sangen ”Stjernesludd” med Kurt Nielsen. Læreren hadde plukket ut enkelte strofer fra sangen som inneholdt sentrale lyriske virkemidler, og sammen satte de fagnavnet på virkemiddelet og tolket hvilken funksjon det hadde i sangen. I siste del av dobbeltimen jobbet elevene med å tolke virkemidler i et dikt på egen hånd. Læreren leste diktet høyt, og i fellesskap tolket klassen tema. Deretter jobbet elevene individuelt med å finne sentrale lyriske virkemidler i det samme diktet, og tolket hvilken funksjon og betydning virkemidlene hadde. Eleven fylte ut setninger som denne: ”I verselinje.....er virkemiddelet..... brukt. Et eksempel er.....og funksjonen til virkemiddelet er.....”. De elevene som gjorde seg ferdig med denne oppgaven, kunne starte med å analysere et nytt dikt etter et fullstendig analyseskjema, for å forberede seg til skriftlig diktanalyse uken etter.

#### **4.2.2 Hvilken plass har analyseskjemaet i lyrikkundervisningen?**

Analyse etter et fullstendig analyseskjema hadde liten plass i undervisningen. Kun mot slutten av den siste dobbeltimen jeg observerte, ble et fullstendig analyseskjema del av undervisningen, selv om målet med timene jeg observerte, var å forberede elevene på å skrive individuell diktanalyse etter analyseskjema. Den praktiske iscenesettelsen i klasserommet var preget av en pendling mellom muntlige og skriftlige arbeidsmetoder. Som observatør i klasserommet opplevde jeg at de skriftlige og muntlige arbeidsmetodene var i et dialektisk forhold med hverandre, og at dette forholdet var med på å skape en helhet i analyse og tolkningsprosessen. Før elevene analyserte på egen hånd, tolket klassen diktet de skulle analysere i fellesskap, muntlig. De muntlige tolkningene hadde gjerne ett

hovedfokus, enten tema, motiv eller sentrale virkemidlene, og elevenes personlige og analytiske perspektiver møttes i dialog i gruppesamtaler og i helklassesamtale. Læreren hadde en sentral rolle som ordstyrer, men elevene diskuterte sammen. Deretter jobbet de individuelt med skriftlig analyse, og skriveoppgaven gikk ut på å analysere enten tema, motiv eller et virkemiddel, som de nettopp hadde tolket muntlig i fellesskap. På den måten pendlet undervisningen hele tiden mellom muntlighet og skriftlighet, og erfaringsbaserte og analytiske lese måter.

Lærerens tilnæringsmåte til tekstene var preget av et personlig perspektiv og en erfaringsbasert lese måte. Ved at læreren startet enhver analyse- og tolkningsprosess med å la elevene tolke tekstene i fellesskap, med sine erfaringsbaserte briller på, åpnet hun elevenes perspektiver og la til rette for elevenes opplevelse av subjektiv relevans i møte med tekstene. Underveis i tolkningsprosessene koblet hun inn relevante fagbegreper og introduserte gradvis en analytisk tilnærming til tekstarbeidet. Læreren introduserte altså fagbegrepene gjennom *funksjonalisering*: Begrepene ble introdusert underveis i analyse- og tolkningsprosessen elevene selv tok del i. Et eksempel er setningen «jeg er en påfugl» i Karpe Diems låt "Påfugl". I fellesskap diskuterte de hvilken betydning setningen har for budskapet sangen, knyttet til tema de allerede hadde tolket, og påfuglens egenskaper de hadde diskutert, om hvordan den gjemmer seg bak fargerike fjær når den føler seg truet. Læreren forklarte at setningen er en metafor, og sammen diskuterte de virkemiddelet metafor og hvilken funksjon metaforer har i dikt. Sammen fant de flere eksempler på metaforer i teksten og diskuterte virkemidlenes ulike funksjoner i sangteksten. På den måten fikk elevene det språklige verktøyet som skal til for å snakke om lyrisk tekst med en analytisk tilnærming underveis i tolkningsprosessen, og fikk mulighet til å ta det i bruk i en pendling med en personlig tilnærming til tekstarbeidet.

Etter de muntlige tolkningene fikk elevene prøve seg i skriftlig analyse ved fylle ut uferdige setninger i miniskjemaer som læreren hadde laget, tilpasset hva som ble gjennomgått i fellesskap. Etter gjennomgang av sentrale lyriske virkemidler og funksjonene disse kan ha i dikt, jobbet elevene med denne setningen: «I verselinje.....er virkemiddelet..... brukt. Et eksempel er.....og funksjonen til virkemiddelet er.....». Etter gjennomgang av hvordan en kan tolke tema, jobbet elevene med denne setningen: «Temaet kommer fram ved at de har brukt ord som.....og.....og dette gir konnotasjoner til.....». Slik fikk elevene prøve seg i skriftlig analyse med en mer analytisk tilnærming til det de i fellesskap akkurat hadde

diskutert. Læreren forklarte det slik: «Jeg prøver å ha fokus på enkeltdelene i analysen, før vi tar tak i helheten». Gjennom lærerens kontinuerlige pendling mellom et personlig og analytisk perspektiv, mellom muntlige og skriftlige arbeidsmetoder, la den pedagogiske iscenesettelse til rette for elevenes regresjon og progresjon, det kjente og det nye. Elevene fikk mulighet til å finne fotfeste i den nye tilværelsen og til å prøve ut noe nytt, steg for steg. Den pedagogiske iscenesettelsen la til rette for å gjøre distanseringen mellom tekst og elev mindre, og pendlingen mellom gruppediskusjon og skriftlig analyse i miniskjemaet, la til rette for å gjøre overgangen fra muntlig diskusjon til skriftlig analyse mindre.

I intervjuet fortalte læreren at hun har valgt å gå bort fra en undervisningsmetode som tidligere preget hennes lyrikkundervisning, en metode hun tror mange lærere benytter seg av i analyse og tolkning av dikt, som har en mer analytisk tilnærming og skjematisk preg. Metoden gikk ut på å dele ut et analyseskjema til elevene og gå igjennom begrepene. Deretter fikk elevene et dikt de ofte på egen hånd skulle lese og analysere ved hjelp av analyseskjemaet. Hun valgte å gå bort fra en slik undervisningspraksis, og forklarte årsaken slik:

Jeg tror vi lærere tenker litt for helhetlig. Elevene trenger nok å oversette det som står i skjema. Så jeg synes det er viktig at jeg gir dem en grunnleggende forståelse i delene av analysen, så går vi over til skjema senere. Så for meg er det et mål at jeg lærer dem delene hver for seg før vi setter dem sammen.

Hennes opplevelse var at mange elever hadde vanskeligheter med å se helheten av analysearbeidet når analyse- og tolkningsprosessen startet med en analytisk tilnærming til diktene og analyse etter analyseskjema. Oppmerksomheten til elevene havnet ofte på analyseskjemaet og begrepene i seg selv, ikke diktet, noe som blokkerte for kommunikasjon mellom diktet og eleven, og elevens mulighet for helhetlig forståelse av analysearbeidet. Hun sier:

Jeg tok det nok for gitt at de klarte det med en gang, uten at jeg hadde undervist dem i delferdighetene som skal til. Så for meg er det i år et mål at vi går igjennom mange av de samme diktene sammen først, så et skjema kommer senere i prosessen hos meg nå, enn det gjorde tidligere.

Hennes erfaring tilsier altså at mange elever har vanskeligheter med å skape mening og helhetlige forståelse av analyse- og tolkningsarbeidet, når en starter med analytisk tilnærming til tekstarbeidet. Ved å endre den praktiske iscenesettelsen, og la elevene lese og

forstå diktene med sine erfaringsbaserte briller på, opplever læreren også at overgangen til et analytisk perspektiv og en analytisk lesing blir mindre vanskelig for elevene. Når elevene sammen har utvekslet sin tekstopplevelse gjennom personlige perspektiver, og tolket tema før virkemiddelanalysen, har mange lettere for å se sammenhengen mellom diktets tema og hvordan temaet uttrykkes gjennom virkemidlene. I intervjuet forklarte hun:

Da ser de funksjonen til for eksempel metaforen og ser funksjonen til virkemiddelet. Det sier seg jo egentlig litt selv, virkemiddel eller hjelpemiddel. Hvis de ikke vet hva som er målet, så vet de jo heller ikke hva som er virkemiddelet.

Virkemidlene elever analyserer gjennom analyseskjemaet er forfatterens hjelpemidler for å uttrykke diktets tema. I følge læreren må elevene ha tolket tema i diktet og kommet frem til sin egen forståelse av diktet, før de kan gå inn å analysere virkemidlene, forfatterens hjelpemidler, og hvordan disse uttrykker tema. Læreren forklarte det slik:

Hvis jeg ikke vet hva målet er, vet jeg jo heller ikke hva som er virkemiddelet. Hvis jeg hadde fått en verktøykasse hvor det var en skiftenøkkel, en partyhatt og en gaffel, og jeg skulle analysere virkemidlene, så kunne jeg jo ikke si hvilket av virkemidlene som fungerte best, hvis jeg ikke visste om det var en motorsag eller et bursdagsselskap jeg skulle reparere. Jeg må på en måte vite hva jeg vil fram til for å vite hvordan virkemiddelet passer.

En slik pedagogisk iscenesettelse som starter med elevenes erfaringsbaserte lese måter og åpner for elevenes perspektiver, for så å gå over i mer faglige perspektiver og analytiske lese måter, kan altså gjøre distansen mellom tekst og elev mindre. Gjennom de muntlige samtalene, enten i helklasse eller gruppesamtaler, la læreren til rette for at elevenes perspektiver og stemmer fikk møtes i dialog. Læreren opplever at endringen har ført til at elevene nå kommuniserer med tekstene i større grad enn tidligere, og gir dem en helhetlig forståelse av analyse- og tolkningsarbeidet. Målet, beskriver læreren, er at elevene utvikler en metaspråklig kompetanse, og kan stille seg selv disse spørsmålene i møte med lyriske tekster: 'Hva handler dette diktet om', 'hvordan kan jeg vite det', 'hvilke virkemidler har forfatteren brukt for å få fram akkurat dette', og 'hvor i teksten ser jeg det'.

I intervjuet kom læreren inn på at lærere underviser i diktanalyse på ulike måter, og at de som regel benytter seg av forskjellige analyseskjemaer. Noen lager analyseskjemaer selv, andre benytter seg av analyseskjemaer i de ulike læreverkene. Dermed vil elever møte ulike varianter av analyseskjemaer i årene på skolebenken, og ulike analyseskjemaer har også ofte ulikt fokus. Læreren sier: «Vi lærere bruker jo så ulike skjemaer, noen er veldig åpne,

mens andre er mer på detaljnivå og spør etter eksempler». Hvis elevens fokus er på analyseskjemaet, og er mer opptatt av å besvare spørsmålene i skjemaet enn å se sammenhengen mellom diktets tema og virkemidler, kan diktanalyse som sjanger oppleves som fremmed og vanskelig. Kommunikasjonen mellom diktet og eleven kan da blokkeres, noe lærerens erfaring viser. Men hvis eleven begynner analyse- og tolkningsprosessen med å tolke tema, og ut ifra tolkningen danner sin egen forståelse av diktet, mener læreren det åpnes for eleven å se sammenheng mellom tema og virkemidlene. For elevene å se denne sammenhengen, mener læreren er avgjørende for elevenes helhetlige forståelse av analysearbeidet. Å se sammenhengen mellom tema og virkemidler tror læreren kan gjøre *vektingen* i analysen mindre vanskelig for elever, ved at de ser hvordan analyseskjemaet og diktet kommuniserer med hverandre, gjennom virkemidlenes uttrykk for diktets tema. Å la elevene tolke diktets tema først, mener læreren er med å utvikle elevenes metaspråklige kompetanse, og gir dem en bevissthet i hvordan de kan møte et dikt å gå i gang med en analyse. Med et slik metaspråk og bevissthet om hvordan elevene selv kan møte et dikt, spiller det ingen rolle hva slags analyseskjema eleven møter, og om skjemaet er åpent eller mer på detaljnivå. Metaspråket åpner en kommunikasjon mellom eleven og diktet, slik at eleven kan følge diktets bestilling, ikke analyseskjemaets bestilling. Læreren ønsker at elevene skal finne fram til en slik kommunikasjon *før* elevens individuelle analyse etter analyseskjema, derfor kommer analyse etter fullstendige analyseskjemaer senere inn i denne lærerens undervisning.

### **4.2.3 Hva gjør læreren konkret for å åpne for og slippe til elevenes perspektiver i analyse og tolkning?**

Hendelser som åpnet for elevenes personlige perspektiver, forekom svært ofte i lærerens undervisning. Det fremstod for meg at hun anså det å knytte diktene til elevenes erfaringsverden, og å ta tak i elevenes egne tanker, meninger og følelser, som nøkkelen til elevenes forståelse og meningsskaping av diktene. Metoder hun benyttet seg av, var blant annet å stille elevene refleksjonsspørsmål. Spørsmål som 'hva tror du er tema her', hva tenker du når du hører' og 'hva forbinder du med', ble gjentatt flere ganger i undervisningen. Elevene fikk mulighet til å uttrykke sine perspektiver og stemmer i et trygt læringsmiljø, ofte i mindre grupper, og hun roste elevene for deres tanker og tolkninger. Hun brukte god tid på å analysere og tolke hvert dikt i fellesskap med elevene, og de lyriske



tekstene var en blanding av norske sangtekster elevene selv hører på radio og internett, og dikt hentet fra læreboka. Det ble altså lagt til rette for og åpnet for elevenes perspektiver gjennom en personlig tilnærming til tekstarbeidet og erfaringsbaserte lese måter. Læreren anså den personlige tilnærmingen til diktene som et fruktbart sted å starte analyse- og tolkningsprosessen, og lot elevene selv være ta stor del tolkningsprosessen. Når hun opplevde kommunikasjon mellom diktet og eleven, beveget hun tekstarbeidet etter hvert over i en mer analytisk tilnærming til diktet. I intervjuet fortalte hun:

Jeg prøver å få dem til å sette ord på egne konnotasjoner og tanker før vi går dypere inn i teksten, sånn at jeg klarer å aktivere noe i dem. Meningen er jo å finne ut hvordan diktet kommuniserer med dem, så jeg tenker at det er en fin innfallsvinkel å ikke starte så teknisk, men rett og slett spørre hva de føler.

Spørsmål som 'hva tenker dere når dere ser/hører...?', 'hva tror dere er tema i sangen/diktet og hvorfor tror dere det?', 'hva ville du ha følt hvis du hadde opplevd...?', 'hva tror dere forfatteren har ment her?' og 'hvorfor tror dere forfatteren har skrevet dette?' ble gjentatt flere ganger i undervisningen. Spørsmålene åpnet for elevenes egne perspektiver, og la til rette for elevenes opplevelse av subjektiv relevans i diktet. I mindre grupper fikk elevene diskutere spørsmålene fra læreren med bakgrunn i sine personlige perspektiver, før gikk over til et mer analytisk perspektiv. I intervjuet fortalte læreren om en hendelse i en tidligere klasse hvor de analyserte et dikt som het "Fangen". Hun opplevde at spørsmål som 'hva er det å være fanget' og 'når føler du deg fanget' gjorde at elevene åpnet seg for egne tanker og refleksjoner, og at de åpnet seg for egne tolkninger ved at temaet ble koblet til deres erfaringsverden og at diktet berørte dem personlig på et vis.

Selve tolkningsprosessen omtalte læreren som en komplisert aktivitet, og beskrev *dialogen* som det sentrale for elevenes egne tolkninger: dialogen med læreren, dialogen med andre i klassen og elevenes dialog med seg selv. Hun sier:

Alle må gis mulighet til å sette ord på sine egne tanker, så dele dem, før de skal analysere etter analyseskjema. Det kan for eksempel være at jeg hjelper dem med å ta tak i overskriften og spørre hva de tenker når de hører det, eller hva de tenker om navnet på diktsamlingen.

Hun forteller om positive erfaringer med å la elevene snakke om dikt i fellesskap, og hun ser det som nyttig å la elevenes personlige perspektiver møtes i dialog av flere årsaker:

Blant annet kan det være med på å få elevene bort fra tanken om at det finnes et fasitsvar i tolkningen. Hun sier:

Mange elever er opptatt av å finne et fasitsvar som de tror ligger der ute og som kanskje jeg som lærer har. Så tror de kanskje at deres jobb er å finne fasitsvaret. Men det er det jo ikke, så jeg må hjelpe dem bort fra den tanken.

Samtidig, forklarer hun, kan det å tolke oppleves som fremmed og vanskelig for noen elever, særlig når de skriver individuelle analyser. Derfor mener hun at mange elever også har behov for å si sine tolkninger høyt, ikke bare skrive dem. Hun trekker også inn tolkning som en sårbar prosess for noen elever:

Det er nok mange som synes det er sårbart å skulle si noe så personlig som en dikttolkning kan være høyt for lærer og medelever. Men dialog er viktig på veien til elevers egne tolkninger, så da kan de sitte å kommunisere gruppevis, så går jeg rundt og prater med dem, så kan vi ta noen punkter som de ønsker fra gruppesamtalen, i fellesskap etterpå.

Læreren refererer til en tidligere skrive dag hvor elevene skrev individuelle diktanalyser, hvor noen elever hadde vanskeligheter med å starte analysen sine. Hun valgte å ta elevene som stod fast i analysene sin med ut på gangen for å hjelpe dem i gang med analysearbeidet. Hun forteller:

Det viste seg at flere av elevene hadde begynt rett i analyseskjemaet, uten å tolke diktet først. Så da stilte spørsmål som 'hva handler dette diktet om?', 'hvordan kan vi vite det?', 'hva slags virkemidler har forfatteren brukt for å få fram akkurat dette?' og 'hvor i teksten ser du det?'. Jeg tror det løsnet litt for noen av dem da.

Læreren la her til rette for en *leserposisjon* og *skriverposisjon* hos eleven: Spørsmålene læreren stilte åpnet for at teksten på en eller annen måte kunne interessere eller utfordre eleven. Samtidig uttrykte læreren en interesse og et ønske etter å vite elevens egen opplevelse av teksten og bakgrunnen for akkurat den opplevelsen.

Lærerens tekstvalg og hvordan undervisning blir lagt opp rundt tekstarbeidet, er avgjørende for om eleven vil åpne seg for en tekst eller ikke. Tekstvalget til læreren var en blanding av sangtekster elevene selv kjenner til og kan relatere til livet utenfor klasserommet, og korte dikt fra læreboka. I intervjuet fortalte hun om positive erfaringer med å bruke tekster elevene selv kjenner før av, for eksempel norske sangtekster. Hun forklarer at de forholder seg annerledes til tekster de selv kjenner en relasjon til og som har relevans for dem, enn eldre tradisjonelle dikt. Med elevenes gjenkjennelse av tekst og temaene som ble tatt opp i

analysene og tolkningene, ble det lagt til rette for at elevene kunne utvikle nye perspektiver på noe allerede kjent, og utvikle en subjektiv forankring til teksten.

#### 4.2.4 Hvorfor bruker læreren analyseskjemaer i lyrikkundervisningen?

Læreren forklarer bruk av analyseskjemaer som en slags *stillasbrygger* for elevene, som støtte til innhold og struktur i analyse av sin egen tolkning. Før elevene har utviklet et metaspråk og nok selvstendighet i bruk av analyseskjemaet, forteller hun at skjemaet kan fungere som et metaspråk for eleven, særlig i VG1. Elever som kommer fra ungdomsskolen, har ofte svært ulik forforståelse av hva diktanalyse er, og hva slags momenter som skal være med. Hun forklarer bruken av skjemaet slik:

Jeg tenker at et sånt skjema kan hjelpe elevene med noen holdepunkter, både når det kommer til begreper, innhold og hvordan de kan strukturere analysen. Slike holdepunkter og en tydelig struktur kan gi elever en trygghet i at det de gjør er riktig.

Samtidig kan bruk av analyseskjemaer være nyttig for henne selv som lærer. Skjemaet synliggjør hva slags begrepsforståelse elevene har, og synliggjør hvilke begreper som er vanskelige for eleven å forstå, som hun da bruker mer tid på å gjennomgå i undervisningen. Bruk av analyseskjemaer gir også indikasjoner om hvilke elever som er sterke og svake skrivefærdigheter, noe som kommer fram ved hvordan de kommuniserer med skjemaet. Læreren forklarer:

Jeg ser hvem svarer på spørsmålene i analyseskjemaet, og hvem stiller spørsmål til skjemaet. Noen elever klarer å se hva som er relevant i skjemaet i forhold til teksten de analyserer. Men andre, som er på et lavere nivå skrivefærdigheter, er kanskje mer opptatt av å følge skjemaets bestilling.

Analyseskjemaer er ment til å fungere som et hjelpemiddel for elevene, men i en eksamenssituasjon kan skjemaene fungere som en falsk trygghet. Læreren forteller: «Er elevens eksamensbesvarelse *for* skjematisk, straffer vi dem for å ha brukt skjema, og sånn liker jeg ikke at det skal være». Hun forklarer at mange elever tror de har gitt en fullstendig besvarelse når de har besvart alle spørsmålene og oppgavene i skjemaet. Derfor omtaler hun analyseskjemaet som en del av førskrivingsfasen. Mens den teksten som blir vurdert som god, er en fullstendig besvarelse der elevene ser koblingen mellom tema og virkemidler, der eleven klarer å vise refleksjon utover analyseskjemaet. Hun sier:

Jeg mener ikke at et skjema nødvendigvis skal hjelpe elevene å reflektere hovedsakelig, men at det skal hjelpe med å få med de punktene som er sentrale, også må dialogen med andre i klassen, dialogen med seg sjøl, være det som gjør at eleven skal klare å tolke teksten. Spørsmålene i skjema skal fungere som et springbrett til den ettertanken elevene trenger, men noen ganger blir det en kontrollmekanisme, mer enn et springbrett.

I et skrivepedagogisk lys mener hun det er interessant hvordan lærere bruker analyseskjemaer i undervisningen, og hva slags tanker en som lærer har gjort seg opp om hva skjemaet egentlig skal hjelpe til med. Elevene kan bruke skjemaet som støtte til skriftlig analyse, men bevisstheten om hvordan eleven skal gå fram i en analyse slik at analysen ikke blir en analyse på skjemaets bestilling, mener læreren ligger i elevens egen metakompetanse. Derfor er det viktig at elevene utrustes med et metaspråk, så eleven kan stille seg selv spørsmålene 'hva handler dette diktet om', 'hvordan kan jeg vite det', 'hvilke virkemidler har forfatteren brukt for å få fram akkurat dette' og 'hvor i teksten ser jeg det'. Ifølge læreren «trenger elevene å utfordres på andre måter enn det et analyseskjema klarer å gjøre». Et slikt metaspråk kan hjelpe elevene selv til å se koblingen mellom egen tolkning og diktets virkemidler, og kan fungere som springbrettet til den ettertanken eleven trenger for å klare å løsrive seg fra analyseskjemaet.

Ved siden av fokuset på dialogen rundt tekstene i klassen skriver hun modelltekster til elevene, for å synliggjøre for elevene hvordan diktanalyse kan skrives. Modelltekstene er analyser og tolkninger hun selv har skrevet, som hun gir til elevene sammen med analyseskjemaer når de skal analysere dikt på egen hånd. Her viser hun elevene hvordan dikt kommuniserer ulikt med analyseskjemaer. Samtidig blir hun selv oppmerksom på bruken av analyseskjemaet, og får kontrollert hvor godt skjemaet fungerer, eller ikke fungerer. Hun sier: «Det er da jeg virkelig blir klar over hva som kan være vanskelig for elevene med å analysere etter analyseskjemaer». Videre forklarer hun:

Mine modelltekster viser hvordan skjemaet fungerer eller ikke fungerer til ulike tekster og hva som eventuelt skal tas bort, eller legges til. For det er jo det som ofte er problemet for elever, vektingen og hva de skal ha med. De er opptatt av å fylle ut alle de tomme rommene i et analyseskjemaet, men det som er viktig er at de forstår hvordan de skal bruke skjemaet. Målet er at de ser hvordan analyseskjemaet passer til hvert enkelt dikt.

#### **4.2.5 Oppsummering av analyse**

Undervisningen jeg observerte pendlet mellom erfaringsbaserte og analytiske lesemåter, mellom elevenes regresjonsinteresse og progresjonsinteresse. De erfaringsbaserte

lesemåtene var med på å slippe til elevenes perspektiv og åpnet for elevenes opplevelse av subjektiv relevans og subjektiv forankring. Dette virket å fungere motiverende for elevenes videre arbeid med tekstene, og la til rette for utvikling og utvidelse av deres perspektiv. Læreren anså altså en lite teknisk innfallsvinkel som vesentlig for elevenes meningsskapning og helhetlig forståelse av analyse og tolkning av dikt. Erfaring har vist henne at mange elever trenger å snakke sammen om tolkningene sine, og utveksle perspektiv, før de skriver individuelle analyser. Også mange trenger å oversette det som står i analyseskjemaet, derfor anså hun en lite teknisk innfallsvinkel som et fruktbart sted å starte analyse- og tolkningsprosesser. Samtidig opplever hun at en erfaringsbasert tilnærming til diktene, gjør overgangen til analytisk lesing mindre. Derfor legger hun til rette for en dialog mellom elevene og dialog mellom diktet og eleven. Når hun opplever en meningsfull dialog, beveger hun så elevene over i en mer analytisk tilnærming til diktene. Hun introduserer sentrale begreper gradvis gjennom funksjonalisering, og knytter begrepene til tolkningsprosessen elevene selv er en del av. Med fokus på elevens egen opplevelse og egen tolkning av diktet, i dialogisk pendling med et analytisk fokus, ønsker læreren å utruste elevene med en metaspråklig kompetanse, der elevene selv er bevisste på hvordan de møter et dikt, og kan stille seg spørsmålene: 'Hva handler dette diktet om', 'hvordan kan jeg vite det', 'hva slags virkemidler har forfatteren brukt for å få fram akkurat dette', og 'hvor i teksten ser jeg det'.

Undervisningen og den praktiske iscenesettelsen var preget av en systematisk pendling mellom muntlige og skriftlige arbeidsmetoder, i dialog med hverandre. Først ble diktene snakket om i fellesskap, og elevene utvekslet sine perspektiv og stemmer i dialog med hverandre. Underveis i tolkningsprosessen koblet læreren inn relevante fagbegreper, og elevene ble introdusert til det språklige verktøyet og analytiske perspektivet som forventes av dem. Deretter fikk elevene prøve seg i skriftlig analyse ved fylle ut uferdige setninger i et slags miniskjema som læreren hadde laget, tilpasset hva som ble gjennomgått i fellesskap. Etter gjennomgang av hvordan en kan tolke tema, jobbet elevene med denne setningen: "Temaet kommer fram ved at de har brukt ord som.....og.....og dette gir konnotasjoner til.....". Etter gjennomgang av sentrale lyriske virkemidler og funksjonene disse kan ha i dikt, jobbet elevene med denne setningen: "I verselinje.....er virkemiddelet..... brukt. Et eksempel er.....og funksjonen til virkemiddelet er.....". Miniskjemaene læreren hadde laget var med på å gjøre overgangen mellom muntlighet og skriftlighet mindre, og det bidro med å opprettholde et analytisk fokus i samtalene. På den

måten benyttet læreren seg av analyseskjemaet som en slags stillasbygger for elevene i undervisningen, som den støtte og hjelpen de trenger underveis.

Pendlingen mellom et personlig og faglig perspektiv, og skriftlighet og muntlighet, så læreren som et viktig steg på veien til elevers selvstendighet og individuelle analyser og tolkninger etter analyseskjemaer. Hun så pendlingen som en måte å hindre elevers egen bruk av analyseskjemaer i å bli regelstyrte mekaniske øvelser uten helhetlig sammenheng. Samtidig er en slik pendling viktige steg på veien i utviklingen av et metaspråk hos eleven, slik at eleven selv kan pendle mellom personlige og analytiske perspektiver for å finne begrunnelse for egen tolkning i diktet. Når eleven selv ser en sammenheng mellom diktets tema og hvordan dette tema uttrykkes i diktets hjelpemidler, kan eleven benytte seg av analyseskjemaet som støtte i egen tolkning.

## 4.3 Case 2

### 4.3.1 Redegjørelse for de observerte timene

I den første av de tre dobbeltimene jeg observerte klassen, arbeidet klassen med innføring av lyrikk. I fellesskap tolket klassen tema i en sang, og de jobbet med begreper i lyrikken. Timen startet med at læreren informerte elevene om at de, i denne økten og neste, skulle forberede seg på å skrive diktanalyse. Læreren omtalte diktanalyse som ”oppskriftsmessig”, men påpekte at det aldri finnes egne fasitsvar. En tolkning må en komme fram til selv, og den må begrunnes i teksten. Læreren spilte sangen ”Skyggebokser” av Siri Nilssen. Deretter leste elevene sangteksten på egne ark, og streket under ord de oppfattet som viktige for å belyse sangens tema. Deretter diskuterte klassen, med lærer som ordstyrer, ulike tolkninger av sangens tema. Læreren delte så ut et skjema med overskriften ”Begrepsark lyriske virkemidler” (Vedlegg nr. 4). I skjemaet var det skrevet ned 21 sentrale lyriske virkemidler. Hensikten var å kartlegge elevenes forkunnskaper, og med bakgrunn i hva elevene kunne fra før, skrev de forklaring til hvert begrep med et tilhørende eksempel. Resten av timen foregikk som en forelesning i lyriske virkemidler. Læreren gikk igjennom virkemidlene i skjemaet elevene hadde jobbet med og fylt ut, og viste eksempler på hvert virkemiddel i utdrag fra dikt i læreboka. Hun gikk også grundig gjennom *motiv* og *tema*, og hva dette er i dikt, og hvordan en kan identifisere og tolke seg fram til det. Hun viste to korte dikt, ett

med tydelig motiv og ett med tydelig tema. Til slutt gikk hun gjennom begrepet *språklige bilder*, og viste bilder på projektoren.

Den neste dobbeltimen jeg observerte, startet med to konkurranser, en sammenligningskonkurranse og en metafor konkurranse. Oppgavene gikk ut på å lage flest sammenligninger og metaforer ut fra utvalgte ord og bilder. Elevene jobbet sammen to og to. Hensikten var å tydeliggjøre forskjellen mellom disse virkemidlene. Etter konkurransene spilte læreren sangen ”Styggen på ryggen” av Onkel P. Deretter delte hun ut kopi av sangteksten, og elevene jobbet individuelt med tolkning av tema, og streket under ord i teksten som ga dem idé til tema i sangen. Deretter gikk de gjennom ulike tolkninger sammen, i plenum. Etter dette var tiden kommet for å skrive diktanalyse. Elevene fikk bruke skjemaet med lyriske begreper (vedlegg nr. 4), som de hadde fylt ut forrige time, som støtteark. Læreren delte også ut et nytt skjema, et analyseskjema med overskrift ”Oppskrift på diktanalyse” (vedlegg nr. 5). Hun gikk rask gjennom skjemaet med klassen, og tegnet opp en fisk på tavlen for å vise hovedstrukturen og vektingen i en diktanalyse: Hodet er innledningen, kroppen er selve analysen, og halen er avslutningen. Deretter viste hun en modelltekst for klassen, en ferdig skrevet diktanalyse, for å vise eksempel på struktur og innhold. Elevene fikk valget mellom å analysere enten ”Skygebokser” som de hadde jobbet med forrige time, eller ”Styggen på ryggen” som de nettopp hadde tolket. Oppgaven gikk ut på å tolke temaet i teksten og identifisere sentrale lyriske virkemidler, og analysere disse og koble dem til temaet i teksten. Resten av timen jobbet elevene individuelt med analysene sine. I den siste dobbeltimen jeg observerte fortsatte elevene med analysene sine. Elevene jobbet stort sett individuelt, men diskuterte gjerne analysene sine med hverandre, og brukte hverandre som støttespillere gjennom hele økten. Timen var også preget av mange spørsmål fra elevene, og læreren som forklarte eksempler og bistod elevene med hjelp.

### **4.3.2 Hvilken plass har analyseskjemaet i lyrikkundervisningen?**

Skjemaer med begreper hadde en sentral plass i undervisningen til denne læreren. Elevene benyttet seg både av et eget begrepsark med sentrale virkemidler (vedlegg 4) og et analyseskjema (vedlegg 5). Fokus på begrepsforståelse, og at elevene ble kjent med analytiske lesemåter av dikt, fremstod som viktig for denne læreren. I den første timen jeg

observerte ble sentrale begreper introdusert gjennom *formalisering*: introduksjonen av sentrale begreper var avgrenset fra selve analyse- og tolkningsprosessen. Læreren omtalte diktanalyse som ”oppskriftsmessig” og oppfordret elevene til å venne seg til å bruke analyseskjemaer, fordi slike skjemaer er noe de vil komme til å møte flere ulike varianter av på alle klassetrinn. Både under de muntlige tolkningene av diktene, og når elevene skrev individuelle analyser, hadde skjemaene en sentral plass og fungerte som en slags støtte for elevene: skjemaet med sentrale lyriske virkemidler hjalp til med å holde oversikt over betydningen av sentrale begreper med tilhørende eksempel, og analyseskjemaet synliggjorde struktur- og innholds krav til analysen.

Men selv om det fremstod for meg at læreren anså en analytisk tilnærming til tekstarbeidet som viktig med fokus på bruk av skjemaer, bar ikke undervisningen preg av instrumentell og ensidig fokus på begrepslæring. Dette var fordi bruken av skjemaene foregikk i en dialogisk pendling mellom muntlige og skriftlige arbeidsmetoder. Enhver analyse- og tolkningsprosess i undervisningen startet med at elevene selv leste diktet, og ut fra sitt eget perspektiv, kom fram til en slags forståelse. Elevene streket under ord og uttrykk i diktet som ga dem ideen til egen tolkning. Deretter gikk undervisningen over i muntlige tolkninger av diktet, både i helklasse og i mindre elevgrupper. Med bakgrunn i elevenes perspektiver diskuterte de ulike tolkninger de selv hadde kommet fram til, tolkninger av diktets tema, motiv og ulike virkemidler. Skjemaene ble koblet inn i de muntlige tolkningene og hadde en sentral rolle som støtte for elevene: det ene skjemaet hjalp elevene med å holde oversikt over betydningen av sentrale begreper med tilhørende eksempel, det andre skjemaet synliggjorde struktur- og innholds krav til analysen. En slik *funksjonalisering* av virkemidler og sentrale begreper, bidro til å opprettholde et analytisk fokus i samtalene om de lyriske tekstene. Sammen fikk elevene mulighet til å ta steget bort fra hverdagsspråket i samtalene og inn i en mer faglig analytisk tilnærming til diktene, og ble på den måten introdusert til det språklige verktøyet som trengs for å snakke om tekstene gjennom en analytisk tilnærming. Sentrale begreper ble synliggjort gjennom de muntlige tolkningene og satt inn i en kontekst. Læreren knyttet også begrepene til eksempeltekster i læreboka, slik at elevene fikk se hvordan motiv og tema, og ulike virkemidler som metafor, besjeling og symbol, uttrykkes på forskjellige måter i ulike dikt.

Koblingen til skjemaene i de muntlige samtalene om og tolkningene av diktene, åpnet for at elevene fikk kjennskap til sentrale lyriske begreper, og synliggjorde hvordan elevene kan



støtte seg til slike skjemaer når de selv skal analysere og tolke på egen hånd.

Undervisningen pendlet altså mellom muntlige tolkninger og skriftlige analyser: de muntlige samtalene var preget av elevenes perspektiver, og de skriftlige analysene hadde et mer analytisk preg. Men begrepsarket og analyseskjemaets sentrale plass i de muntlige samtalene hjalp til å opprettholde et analytisk fokus i samtalene, og var med å bidra til elevenes forståelse for hvordan diktet kan lese og forstås analytisk. I intervjuet fortalte læreren hvorfor hun lar skjemaer ha en sentral i undervisningen og tolkningsarbeidet. Hun ønsker å bevisstgjøre elevene på hvordan de skal bruke analyseskjemaer, og koblingen til sentrale begreper er derfor viktig. Hun forklarer:

Det handler om å bevisstgjøre dem på hvilke deler av skjemaet som er relevant og hvordan de skal bruke det til forskjellige dikt, og etter hvert hvordan de kan slutte å bruke det og heller vite hva de skal se etter i en analyse. Det er jo ønsket med slike oppskrifter og et sånt skjema, at de skal beherske det selv, så de kan legge bort skjema.

For læreren fremstod det som viktig at elevene gjør seg kjent med en analytisk tilnærming til diktene gjennom fokus på sentrale begreper, nettopp fordi det er en slik kjennskap til begreper som gjør at eleven kan se analyseskjemaets relevans til diktet. Når elevene kjenner til sentrale begreper og kan analysere disse i et dikt, kan de også se hvordan diktet kan analyseres i analyseskjemaet. Hun refererte til sin erfaring som sensor, og hvordan analyseskjemaer kan låse elever for egne tolkninger og helhetlige forståelse av analyse og tolkning:

Jeg har sett mange eksempler på elever som følger analyseskjemaer slavisk og skriver setninger som 'dette diktet har ingen metaforer' og 'dette diktet har ingen besjeling'. De klarte ikke å frigjøre seg fra skjemaet. Det kan selvfølgelig være positivt å følge skjemaet i begynnelsen når diktanalyse er nytt, og en skjematisk analyse kan en godt forvente i 10. klasse eller i starten av VG1, men ikke på VG3.

En bevisstgjøring hos eleven om hvordan diktet kan analyseres gjennom fokus på virkemidlene, kan hindre en slik slavisk analyse etter analyseskjemaet som læreren skildrer. Samtidig påpeker hun også betydningen av elevers erfaringsbaserte kunnskap i analyse- og tolkningsarbeidet, og forklarte den negative siden med et *for* stort fokus på det analytiske perspektivet og begrepslæring. I intervjuet sa hun:

Et for stort fokus på begreper og hvert enkelt virkemiddel gjør at elevene ikke klarer å se et helhetlig bilde av analysen, de klarer ikke å trekke virkemiddelet inn i sin egen tolkning, noe som viser elevens helhetlige forståelse

Selv om læreren anså den analytiske lesemåten som en viktig ferdighet for elevene å besitte, omtalte hun koblingen til elevenes erfaringsverden og elevenes egne tolkninger av dikt som nøkkelen til deres helhetlige forståelse av analyse- og tolkningsarbeidet. Hennes tanker er at en som lærer må finne en balanse mellom det analytiske perspektivet, med fokus på begreper og bruk av analyseskjemaet, og samtidig hjelpe elevene til å bli selvstendige i sine egne analyser og tolkninger. Hun sier:

Det er nødvendigvis ikke så viktig for meg at elevene følger analyseskjemaet, og det er et signal jeg prøver å sende til elevene. Det viktigste er at de klarer å knytte sin egen tolkning til diktet og analysere diktet ut fra sin egen tolkning

For henne er altså en god analysebesvarelse en besvarelse der eleven knytter virkemidlene i diktet til sin egen tolkning av diktets tema. For at elevene skal forstå virkemidlenes uttrykk i diktet og knytte disse til diktets tema, er det avgjørende at de selv har tolket diktet.

Læreren ser altså elevenes egne tolkninger som en forutsetning for deres forståelse av virkemiddelanalysen, en forutsetning for en analytisk tilnærming til diktet. Hun opplever at elevers helhetlige forståelse av analyse- og tolkningsarbeidet og videre læring blokkeres ved for stort fokus på analytisk lesing av diktene. Derfor legger hun opp en undervisning der hun forsøker å åpne elevenes perspektiv. Hun sier «Det å skape den åpningen, den litt undrende nysgjerrigheten om 'hva kan dette bety' tenker jeg er ganske viktig».

Erfaringsbaserte lesemåter var derfor viktig for læreren, i pendling med et analytisk fokus, i bevisstgjøringen av elevers bruk av analyseskjemaer i analyse og tolkning av dikt.

### **4.3.3 Hva gjør læreren konkret for å åpne for og slippe til elevenes perspektiver i analyse og tolkning?**

Selv om analyseskjemaet hadde en sentral plass i undervisningen, og læreren hadde fokus på å fremheve en analytisk tilnærming til tekstene gjennom bevissthet om lyriske og analytiske begreper, anså hun koblingen mellom elevers erfaringsverden og diktet som analyseres og tolkes, som nøkkelen til elevers forståelse og meningsskaping av diktet og analysen og tolkningen. Undervisningen til læreren bestod altså av en systematisk pendling mellom et elevenes personlige perspektiver og et analytisk perspektiv, en pendling mellom erfaringsbaserte og analytiske lesemåter. Hver analyse- og tolkningsprosess startet med at elevene selv leste diktet. Deretter stilte læreren elevene disse spørsmålene: 'Hva tror du

dette diktet handler om, og 'hva er det som gir deg denne ideen'. Elevene leste diktet igjen, samtidig som de streket under ord og uttrykk i diktet som ga dem ideen til diktets tema. Slik la læreren til rette for å slippe elevenes perspektiver til i elevens første møtet med diktet, og elevene fikk mulighet til å diskutere tolkningene sine med hverandre, enten i mindre grupper eller helklasse med lærer som ordstyrer. I de muntlige samtalene observerte jeg en lærer som virket interessert i elevenes egne tolkninger, og oppfordret hver og en til å lese og forstå diktet ut fra sitt eget perspektiv. I intervjuet fortalte hun at hun forsøker å gjøre diktene de analyserer og tolker relevante for elevene:

Jeg pleier kobler tekstene til elevenes erfaringer. Jeg kan for eksempel dele ut en tekst, be dem lese den, og spørre hva elevene tror teksten handler om. På andre arbeidsplasser har jeg hatt elever med bakgrunn i forskjellige kulturer, og det kan være interessant å koble de ulike tolkningene til deres ulike bakgrunner.

Hun fortalte at hun ønsker å skape åpne holdninger blant elevene og vise dem at de kan åpne seg for egne tolkninger, ved å forsøke å skape en undrende nysgjerrighet rundt tekstene de leser og analyserer og tolker i klasserommet. Opplevelsen av subjektiv relevans viser elevene at tekstarbeidet kan angå dem personlig, og hun forsøker å finne sanger og andre tekster elevene kjenner til for å skape denne undrende nysgjerrigheten. Hun forklarer:

Det er jo derfor, som du også har sett, at jeg bruker sangtekster, nye sangtekster, som er noe elevene hører på radioen eller Spotify, som er tekster de opplever som relevante for dem, mer enn et dikt som kanskje strengt tatt er like relevant hvis du ser på tematikken, men som de kanskje opplever som rart og fjernt fordi det er gamle ord og uttrykk.

Ved å bruke sanger elevene selv opplever å ha et personlig forhold til, og åpne for tekstforståelse gjennom erfaringsbaserte lesemåter, håper læreren å gi elevene opplevelsen av at analyse- og tolkningsarbeidet ikke bare dreier seg om krav fra skolens side om analytiske lesemåter og faglig tilnærming. Hun forsøker å vise elevene at analyse og tolkning ikke trenger å være 'kjedelige øvelser', og den pedagogiske iscenesettelse i undervisningen jeg observerte, la til rette for både tematisk relevans gjennom tekstvalget og sosial relevans ved å la elevene diskutere tekstene seg imellom. Hun forteller om positive hendelser fra klasserommet når elevene føler en subjektiv relevans til analyse- og tolkningsarbeidet:

Elevene åpner seg litt mer for tekstene. Jeg merker at de har lyst til å finne en mening, de leter etter mening og sammenheng når noe er relevant for dem, mer enn hvis de får et dikt de kanskje opplever som gammeldags.

Læreren opplever altså økende engasjement hos elevene når de kjenner en personlig berøring til tekstene de analyserer og tolker. Jeg som observatør opplevde elevenes opplevelse av subjektive relevans som positivt for undervisningen, gjennom deres engasjement for tekstarbeidet. Den pedagogiske iscenesettelsen pendlet altså mellom elevenes regresjonsinteresse og progresjonsinteresse: Elevenes motivasjon økte i møte med sangtekster i kjente fra før, samtidig møtte de nye utfordringer i forventninger fra lærerens side om analytisk tilnærming til tekstarbeidet.

En metode læreren benyttet seg av for å opprettholde elevenes analytiske tilnærming i deres personlige tolkninger, var å stille krav til elevene om at enhver tolkning skulle begrunnes i teksten. I intervjuet forklarte hun:

De kan tolke diktet slik de vil, så lenge de kan begrunne tolkningen sin. Jeg tenker at dette er en viktig grunntanke å ha med seg inn i analyse etter analyseskjemaer, sånn at de ikke blir låst av skjemaet. Da har de mulighet til å bruke analyseskjemaet til å finne begrunnelsen for tolkningen sin. Det er jo det jeg som lærer ønsker. Det er det som viser elevens helhetlige forståelse.

Gjennom lærerens krav om begrunnelse for tolkning, og hvordan eleven kom fram til akkurat denne, tydeliggjøres skolens krav til en analytisk lesing, samtidig som eleven gis mulighet til å tolke teksten gjennom en erfaringsbasert lesing. Læreren forklarte: «Når elevene begrunner tolkingen sin i teksten, knyttes gjerne begrunnelsen til virkemidler i diktet, og hvordan temaet uttrykkes gjennom disse». Når elevene har bevissthet om sentrale fagbegreper, og tilgang til skjemaer som støtte for disse, opplever læreren at overgangen fra personlig og erfaringsbasert lesing til analytisk lesing er mindre. Læreren trekker fram den positive effekten dette har for elevens individuelle analyser og tolkninger etter analyseskjemaer: Når elevene ser hvordan temaet uttrykkes gjennom diktets virkemidler, kan det også gjøre bruk av analyseskjemaet mindre vanskelig, ved at eleven selv ser hva i analyseskjemaet som er relevant for analysere akkurat dette diktet. Derfor ser læreren en erfaringsbasert og personlig innfallsvinkel til teksten som nøkkelen til forståelse for virkemiddelanalysen og en helhetlig forståelse av analyse- og tolkningsarbeidet. En slik helhetlig forståelse for analyse- og tolkningsarbeidet er også viktig for hvordan eleven forholder seg til og bruker analyseskjemaet i sine individuelle skriftlige tolkninger.

Læreren ser pendlingen mellom et personlig og analytisk perspektiv som en forutsetning for elevens metaspråk. Elevens metaspråk er viktig for å bevisstgjøre dem på hvordan de tenker

og reagerer når de møter et dikt. Lærerens spørsmål til elevene 'hva tror du dette diktet handler om' og 'hva er det som gir deg denne ideen' hjelper elevene til å pendle mellom det personlige og analytiske perspektivet, ved at de bevisstgjøres på å finne begrunnelse for egen tolkning i diktet. Samtidig viser spørsmålene at elevens personlige perspektiv og opplevelse av diktet er viktig i tekstarbeidet. Elevenes følelse av at deres meninger, tanker og tolkninger betyr noe, anser læreren som viktig i analyse- og tolkningsprosessene. Slik legger hun altså til rette for en leserposisjon og skriverposisjon hos eleven. Hun sier:

Jeg tror det handler mye om å gjøre elevene trygge på at deres mening betyr noe, og at den individuelle meningen betyr noe, for det er ikke sikkert at noen andre ville ha kommet på akkurat den tolkningen, og det er det som gjør den verdifull i seg selv.

Denne tryggheten knytter hun også til å få elevene bort fra tanken om at det finnes et fasitsvar i tolkningene. Læreren opplever at mange elever forventer et fasitsvar, og at deres jobb er å gjette seg frem til dette fasitsvaret. Hun fortalte om en øvelse hun har benyttet seg av tidligere, for å vise elevene at det ikke finnes et fasitsvar i dikt, og at forfatteren ikke alltid har en plan for hvordan dikt blir til. Elevene får i oppdrag å tenke på et minne som har hatt sterk betydning for dem. Så skriver de, helt fritt, om dette minnet i tre minutter. Deretter jobber de med å korte ned teksten. De tar bort alt som ikke er helt sentralt og kutter alle overflødige ord. Til slutt deler de det som er igjen av teksten, inn i linjer, strofer eller avsnitt. Til slutt sitter de igjen med en kort tekst, inndelt i strofer og avsnitt, basert på et konkret minne som har betydning for elevene. I følge læreren er øvelsen god for å vise elevene hvor destillert et dikt er, og at hvert ord som er med, faktisk betyr noe. Samtidig, sier hun, viser øvelsen også at det ikke alltid er et riktig svar eller en fasit bak diktet, og tydeliggjør at dikt er åpne for ulike tolkninger. Hun sier: «En typisk elevreaksjon er jo det 'bare ble sann', så dette er en fin måte å vise at det faktisk er sann for forfattere også da diktet ble skrevet».

Lærerens mål i analyse og tolkning av dikt, er at elevene utvikler en metaspråklig kompetanse og bevissthet rundt hvordan de tenker og reagerer når de møter tekster i klasserommet. Dette gjelder ikke bare lyriske tekster, men alle mulige slags tekster de møter, for analyse- og tolkningskunnskaper er viktig i møte med alle mulige slags tekster. Hun sier:

Jeg pleier å si til elevene at de kommer til å møte mange tekster senere i livet som de må analysere og tolke, og hvor de må tenke 'hva er det personen som har skrevet dette har ment

og hva er det personen gjør for å få meg til å tenke det'. Det er viktig at de utvikler en kritisk holdning til tekst, derfor er analyse og tolkning viktig

Hun fortalte om en øvelse hun har benyttet seg av tidligere, som hun omtaler som god for å bevisstgjøre elevene på hvordan de tenker når de møter et dikt, og hvordan de går fram for å finne en mening og sammenheng. Øvelsen går ut på at elevene sitter i grupper og får en bunke med ord hver. En av elevene på gruppa får i oppgave å lage et dikt der alle ordene er brukt. Deretter får resten av gruppa i oppgave å tolke diktet. Diktene som lages, blir som oftest ganske usammenhengende, men elevene er som regel velvillig innstilt og veldig støttende for hverandre, og ønsker å finne en mening. Denne øvelsen, sier hun, er god å ha med seg når elevene ved en senere anledning skal analysere og tolke dikt på egen hånd. Den minner om at et åpent sinn og velvillig innstilling er viktig i en tolkningsprosess, og «det kan hjelpe elevene å gjøre dem bevisste på hvilke muligheter et dikt har», forklarer hun.

#### **4.3.4 Hvorfor bruker læreren analyseskjemaer i lyrikkundervisningen?**

Lærerens bruk av analyseskjemaer i undervisningen fungerer som en *stillasbygger* for elevene. Som støtte skal skjemaet hjelpe eleven med å mestre innholdskravet i diktanalyse og minne om sentrale fagbegreper. Men lærerens mål er at utvikling av elevens metakompetanse etter hvert skal frigjøre eleven fra analyseskjemaet. Som sensor har hun møtt på elevbesvarelser der eleven følger analyseskjemaet slavisk, noe som gir eleven lavere karakter enn hvis analysebevarelsen var mer frigitt analyseskjemaet. Hun sier:

Det er jo selvfølgelig ønsket med skjemaet og en sånn oppskrift, at når elevene behersker det så skal de kunne legge det bort og skrive fritt selv. Det er et viktig signal jeg sender til elevene, at for meg er det ikke viktig at de følger skjemaet slavisk.

For at elevene skal kunne klare å løsrive seg fra analyseskjemaet og bli selvstendige i analyse- og tolkningsarbeidet, kreves det en metaspråklig kompetanse hos eleven, sier hun. En slik metaspråklig kompetanse utvikles blant annet gjennom fokus på fagbegreper, men det analytiske perspektivet må være i dialog med elevenes personlige perspektiv. Hun forklarer: «Det handler om å gjøre elevene bevisste på hvordan de tenker og reagerer når de møter et dikt». Hun ser det som sin oppgave som lærer å skape en undrende nysgjerrighet blant elevene om hva de ulike tekstene betyr, og derifra kan de gå inn en teksten med en

analytisk tilnærming. Læreren bruker analyseskjemaer først og fremst til å tydeliggjøre forventninger for elevene, og understreker samtidig at det er viktig at elever og lærer har de samme forventningene.

Elever forholder seg til og bruker skjemaet på ulike måter, og hun knytter dette blant annet til hvilket faglig nivå hver elev befinner seg på. Hun forklarer at elever som er svakere faglig, velger strategier som å ikke besvare alle spørsmål hvis de er usikre på hvordan de skal gå fram. Elever som er sterkere faglig, har gjerne strategier som gjør at de skiller ut hva som er relevant for diktet i analyseskjemaet. Elever som befinner seg mellom, er gjerne de som følger analyseskjemaet slavisk, og skriver setninger som 'dette diktet har ingen besjeling'. Læreren forklarer at hun introduserer analyseskjemaer tidlig i undervisningen for å bevisstgjøre elevene så tidlig som mulig på hvordan de skal bruke skjemaet riktig, slik at alle elever, uansett faglig nivå, vet hvordan de skal tenke og reagere når de møter et dikt. At hun aktivt forholder seg til analyseskjemaet i undervisningen, er med på å utvikle elevers metakompetanse og bevissthet i hvordan skjemaet skal brukes. Hennes ønske er at elevene skal bruke analyseskjemaet som støtte til å finne begrunnelse for sine egne tolkninger av diktene:

Jeg tenker at en sånn åpen grunntanke er fin og viktig å ta med seg inn i analyseskjemaet, sånn at de ikke blir låst av skjemaet. Når de har tolket tema selv, har de en forståelse av teksten, og mulighet til å bruke analyseskjemaet til å finne begrunnelse, ved å knytte begrepene i skjemaet til diktet.

#### **4.3.5 Oppsummering av analyse**

Lærerens undervisning var preget av en pendling mellom en faglig og personlig tilnærming til analyse- og tolkningsarbeidet, og en pendling mellom analytiske og erfaringsbaserte lesemåter av tekstene. Å bevisstgjøre elevene på hvordan de skal bruke analyseskjemaer, og hvilke deler av skjemaet som er relevant til forskjellige dikt, var sentralt i hennes undervisning. Gjennom en analytisk tilnærming skulle elevene identifisere sentrale lyriske virkemidler i diktene, og slik se hvordan hvert dikt har ulik relevans i analyseskjemaet.

Samtidig fremhevet læreren betydningen av å åpne elevers perspektiver gjennom erfaringsbaserte lesemåter, og å hjelpe elevene til å tolke tema og skape sin egen forståelse av tekstene. Dette mener hun kan hjelpe elevene med å ha mindre vanskeligheter med å se

sammenhengen mellom tema og virkemidler i diktene, noe som åpner for en helhetlig forståelse av analyse- og tolkningsarbeidet. En helhetlig og god analysebesvarelse er, ifølge læreren, en besvarelse der eleven knytter sin egen tolkning til virkemidlene i diktet, og nøkkelen til helhetlig forståelse av diktanalyse ligger i elevens egne tolkninger. For å hjelpe elevene på veien til sine egne tolkninger forsøker hun å skape en undrende nysgjerrighet til tekstene, gjennom subjektiv relevans. Blant annet bruke hun sanger elevene selv hører på i analyse- og tolkningsarbeidet, og gjentatte ganger stilte hun elevene spørsmålene 'hva tror du denne teksten betyr', og 'hva i teksten gir deg denne ideen'. Hennes opplevelse er at elevene har lyst til å finne en mening og sammenheng når de opplever analyse- og tolkningsarbeidet som subjektiv relevant. Den pedagogiske iscenesettelsen i undervisningen pendlet altså mellom elevenes regresjonsinteresse og progresjonsinteresse, deres behov for å møte noe kjent i skolearbeidet ble møtt, samtidig som de fikk mulighet til å utvikle seg faglig og prøve ut nye roller i et trygt læringsmiljø. På denne måten balanserte læreren analysearbeidet mellom elevenes subjektive behov og skolekrav.

## 4.4 Oppsummering av hovedfunn

I dette kapitlet har jeg presentert analyser og funn fra observasjon i begge klasserom, samt resultater fra lærerintervjuene. Før jeg drøfter resultatene i lys av teori i drøftingskapitlet, samler jeg trådene her og oppsummerer mine hovedfunn. Jeg vil først besvare hvert av forskningsspørsmålene på bakgrunn av analysene, deretter knytter jeg hovedfunnene mer direkte til problemstillingen, i et forsøk på å besvare denne.

Mitt første forskningsspørsmål var: *Hvilken plass har analyseskjemaer i lyrikkundervisningen?* Bruk av analyseskjemaer i lyrikkundervisningen hadde ulik plass i undervisningstidene til de to lærerne. Lærer 1 tok tak i delene før helheten, og introduserte elevene gradvis for analyseskjemaet gjennom analyse og tolkning etter miniskjemaer. Hun introduserte sentrale begreper gjennom *funksjonalisering*, ved å introdusere dem underveis i tolkningsprosessen elevene selv var en del av. Analyse etter et fullstendig analyseskjema hadde en sentral plass i undervisningen til lærer 2, samt bruk av et eget ark med sentrale begreper. Hun knyttet begrepene de gikk gjennom til analyseskjemaet, og synliggjorde begrepene i forhold til analyseskjemaet på den måten.



Analysene viser at plassen analyseskjemaer har i undervisningen, ikke trenger å ha noen betydning for om analyser og tolkninger ligner mekaniske øvelser etter faste skjemaer. Selv undervisning hvor analyseskjemaer har en sentral plass, behøver ikke å føre til et utelukkende analytisk fokus. Men det krever at lærere har et bevisst forhold til bruken av analyseskjemaet i undervisningen og et tydelig mål med hvordan elevene skal bruke analyseskjemaet i sine analyser og tolkninger, og tilpasser den pedagogiske iscenesettelsen etter dette. Både lærer 1 og lærer 2 ønsket at elevene etter hvert skulle bli selvstendige nok i tolkningene sine til å løsrive seg fra analyseskjemaet, og kun benytte seg av skjemaet for å finne begrunnelser for sine egne tolkninger. Derfor startet de analyse- og tolkningsprosessene med et personlig perspektiv og erfaringsbaserte lese måter, og introduserte sentrale begreper for elevene gjennom funksjonalisering. Sentrale begreper ble knyttet inn underveis i tolkningsprosessene, og elevene fikk det analytiske språkverktøyet underveis i tolkningen sin, og kunne dermed se tolkningens relevans i analyseskjemaet. Ved å pendle mellom elevers personlige og analytiske perspektiver, og muntlige og skriftlige arbeidsmetoder, legges det til rette for en dialogisk pendling mellom ulike perspektiver og arbeidsmetoder, noe som kan bidra til elevers helhetlige forståelse av analyse- og tolkningsarbeidet og hvordan, og forståelse for hvordan elevene kan benytte analyseskjemaet for å finne begrunnelser for egne tolkninger.

Mitt andre forskningsspørsmål var: *Hva gjør lærerne konkret for å åpne for og slippe til elevenes perspektiver i analysene og tolkningene?* Mye av undervisningen jeg observerte i de to klasserommene dreide seg om å åpne for elevenes perspektiver, og begge lærerne så elevenes egne tolkninger som nøkkelen til forståelse og meningsskaping i diktanalyse. Jeg observerte flere hendelser i undervisningen som åpnet for elevenes perspektiver. Blant disse var aktivering av elevers forkunnskaper, å stille refleksjonsspørsmål, å knytte tematikken i diktene til elevenes erfaringsverden, å bruke sanger elevene selv hører på, etablering av et trygt læringsmiljø, og å gjøre elevene trygge på at deres meninger er verdifulle i tolkningsarbeidet.

Men det som særlig fanget min oppmerksomhet under observasjon av begge lærerne var rekkefølgen i analyse- og tolkningsprosessen: tolkning først, analyse etterpå. Lærer 1 forklarte at hun ønsket å aktivere noe i elevene og finne ut hvordan diktet kommuniserer med hver elev. Lærer 2 forklarte at hun ønsket å skape en åpen og undrende nysgjerrighet rundt diktene de leste og analyserte i klasserommet. Måten de gjorde dette på var å koble

diktet og elevenes erfaringsverden sammen, og elevene fikk møte diktene gjennom erfaringsbaserte lese måter. Lærer 1 forklarte at ved å ikke starte analyseprosessen så teknisk, men heller spørre hva elevene tenker og føler og mener om diktet, kan gjøre at flere av elevene opplever diktanalyse som relevant for seg. Lærer 2 forklarte at hun opplever et ønske fra eleven om å finne en mening og sammenheng når diktet som analyseres og tolkes oppleves som relevant.

Ved å starte analyse- og tolkningsprosessen gjennom erfaringsbaserte lese måter skapes en nærhet til tekstene. Samtidig kreves det analytiske ferdigheter av elevene for å arbeide med tekstene etter norskfaglige krav. Både lærer 1 og lærer 2 forteller om elever som opplever analytiske lese måter som mindre vanskelig når de først har fått forståelse av diktet og tolket tema gjennom erfaringsbaserte lese måter. Dermed åpner erfaringsbaserte lese måter ikke bare for elevenes personlige perspektiver, men også for elevenes analytiske perspektiver. Lærer 2 beskrev en god analyse- og tolkningsbesvarelse som en besvarelse der eleven mestrer å knytte virkemidlene til sin egen tolkning av tema. Lærer 1 forklarte det slik: «Hvis eleven ikke vet hva målet er, vet jeg jo heller ikke hva som er virkemiddelet for å nå målet». Lærerne opplever elevenes egen tolkning av som tema et viktig steg på veien til det metaspråket eleven trenger for å bli selvstendige i sine analyser og tolkninger. Elevens pendling mellom et personlig perspektiv og analytisk perspektiv kan bidra til at eleven kan finne begrunnelse for sin egen tolkning i teksten. Lærer 1 fremhever betydningen av at elever spør seg selv 'hva handler dette diktet om', 'hvordan kan jeg vite det' 'hva slags virkemidler har forfatteren brukt for å få fram akkurat dette' og 'hvor i teksten ser jeg det'. Lærer 2 fremhever betydningen av at elevene spør seg selv 'hva tror du dette diktet handler om' og 'hva er det som gir deg denne ideen' Et slikt metaspråk mener lærerne er viktig for elever å ha med seg inn i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer. Elevens personlig perspektiv i samspill med grep om sentrale lyriske begreper, kan hindre at analyse og tolkning av dikt blir mekaniske øvelser etter analyseskjemaer. Å starte analyse og tolkning gjennom erfaringsbaserte lese måter bidrar altså til åpne elevers personlige perspektiver og analytiske perspektiver, som er viktig for elevers utvikling av metaspråk og helhetlig forståelse av analyse og tolkning av dikt.

Mitt tredje og siste forskningsspørsmål var: *Hvorfor bruker lærerne analyseskjemaer i lyrikkundervisningen?* Lærerne omtalte bruken av analyseskjemaer som nyttige hjelpemidler for elevene, som en slags stillasbygger, særlig på VG1 når diktanalyse er nytt.

Jo større vanskeligheter eleven har med å analysere og tolke på egen hånd, jo mer støtter eleven seg til analyseskjemaet. Jo mer kompetanse eleven har innenfor analytiske lesemåter og analyse og tolkning av dikt, jo mer kan eleven frigjøre seg fra analyseskjemaet, og mestre analyseoppgaven på egen hånd. For begge lærerne var det et mål å utruste elevene med en metaspråklig kompetanse, slik at elevene blir selvstendige i sine individuelle analyser og kan løsrive seg fra analyseskjemaet. Analyseskjemaene synliggjør og kan gi støtte til innhold og struktur i analysen, men lærernes mål er at elevene, gjennom sitt metaspråk, skal se *diktet* som det sentrale i analysen, ikke analyseskjemaet. Når eleven ser diktet som det sentrale i analysen, opprettholdes det en kommunikasjon mellom diktet og eleven, som kan hindre bruk av analyseskjemaer å bli en mekanisk øvelse der eleven følger skjemaets bestilling. Når eleven ser diktet som det sentrale i analysen, kan eleven følge *diktets* bestilling. På den måten kan eleven benytte seg av analyseskjemaet som en støtte for å finne begrunnelse for sin egen tolkning, ved å koble sentrale begreper fra analyseskjemaet til sin egen tolkning. På den måten kan eleven benytte seg av det språklige verktøyet som finnes i analyseskjemaet for å finne begrunnelse for sin egen tolkning.

Målet med undersøkelsene jeg har utført var å besvare problemstillingen *hvordan kan elevers perspektiver slippe til i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer?* Hovedfunnene i undersøkelsene viser at analyse og tolkning av dikt ikke trenger å være øvelser etter faste analyseskjemaer, selv om analyseskjemaet har en sentral plass i undervisningen. Men det krever at lærere har et bevisst forhold til hva målet med analysen og tolkningen er, og tilpasser bruken av analyseskjemaet etter dette målet. En innfallsvinkel til diktanalyse er å ikke starte analyseprosessen så teknisk gjennom analytiske lesemåter og fokus på begreper, men heller ta tak i elevens egen opplevelse av diktet gjennom en personlig tilnærming og erfaringsbaserte lesemåter, og starte analysen og tolkningen der. Det kan være med på å skape åpne holdninger blant elevene og vise dem at de selv er i stand til å tolke et dikt. Samtidig kan en opprettholde et analytisk perspektiv ved å bevisstgjøre elevene på å begrunne egen tolkning i diktet. Slik kan elever se hvordan det analytiske perspektivet og analytiske lesemåter kan gi det språklige verktøyet eleven trenger til å begrunne egen tolkning, både muntlig og skriftlig. Med elevers grep om sentrale virkemidler kan analyseskjemaet da fungere som støtte for eleven å finne begrunnelse for egen tolkning. Ettersom diktets tema ofte uttrykkes gjennom diktets virkemidler, kan elevene også identifisere og knytte sin egen tolkning til virkemidlene. En metaspråklig kompetanse og bevissthet hos elevene om hvordan de tenker og reagerer når

de møter et dikt, kan være med å bidra til en helhetlig forståelse av analyse og tolkningsarbeidet. Spørsmål som 'hva handler dette diktet om', 'hvordan kan jeg vite det', 'hva slags virkemidler har forfatteren brukt for å få fram akkurat dette', og 'hvor i teksten ser jeg det', kan hjelpe eleven til selv å pendle mellom et personlig og faglig perspektiv i tekstarbeidet. Med bakgrunn i sin egen tolkning og å koble denne til diktets virkemidler, kan eleven på egen hånd analysere og tolke et dikt ved hjelp av analyseskjemaet som gir støtte til struktur og innhold, uten at besvarelsen minner om mekaniske øvelse uten helhetlig sammenheng.

# 5 Drøfting og oppsummering

## 5.1 Innledning

Hensikten med mine undersøkelser var å se hvordan lærere kan åpne for og slippe til elevers perspektiver i analyse og tolkning av dikt. I dette kapittelet vil jeg trekke tråder mellom mine funn, relevant teori og tidligere forskning, og diskutere problemstillingen *hvordan kan elevers perspektiver slippe til i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer?*

I 5.2 ser jeg på hvordan lærere kan slippe til elevers perspektiver i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer med bakgrunn i undersøkelsene jeg har gjort, og forsøker med det å besvare min problemstilling. I 5.3 diskuterer jeg reliabilitet og validitet i min egen forskning. I 5.4 diskuterer jeg mine funn i lys av tidligere teori og forskning: I 5.4.1 diskuterer jeg erfaringsbaserte lesemåter som en forutsetning for å slippe elevers perspektiver til i analyse og tolkning av dikt. I 5.4.2 diskuterer jeg betydningen av å slippe elevers perspektiver til i analyse og tolkning etter analyseskjemaer. I 5.5. ser jeg på implikasjoner for videre forskning og praksis.

## 5.2 Hvordan slippe til elevers perspektiver i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer

Undersøkelsene jeg har gjort, viser at analyse og tolkning av dikt ikke trenger å være mekaniske øvelser etter analyseskjemaer, det fins mange muligheter for lærere å slippe til elevers perspektiver i analyse og tolkning av dikt. Hvilken plass analyseskjemaet har i undervisningen, er heller ikke av stor betydning. Det som kreves er at lærere har et bevisst forhold til hva målet med analysen og tolkningen er, og tilpasser bruken av analyseskjemaet etter dette målet.

Mine funn viser at for å slippe til elevers perspektiver i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer, kan det være hensiktsmessig å starte analyse- og tolkningsprosessen med

erfaringsbaserte lesemåter. En undervisning som slipper til elevers perspektiver ved å koble diktet til elevers erfaringsverden, legger til rette for elevers opplevelse av subjektiv relevans og subjektiv forankring. Opplevelsen av subjektiv relevans og subjektiv forankring kan gi eleven opplevelse av noe nært og gjenkjennelig. Analysene mine antyder at en slik opplevelse kan motivere eleven til videre tekstarbeid og skape åpne holdninger til videre arbeid med diktet. Erfaringsbaserte lesemåter kan derfor fungere som en døråpner for elevers perspektiver, både de personlige perspektivene og de analytiske perspektivene. Når elevene bevisstgjøres på å begrunne egen tolkning i diktet, opprettholdes et analytisk fokus. En tolkning knyttes gjerne til diktets virkemidler, og dermed skapes en naturlig overgang til en analytisk tilnærming til diktet. Lærerne i mine undersøkelser forteller om elever som opplever analytiske lesemåter og den analytiske tilnærmingen til diktet, som mindre vanskelig når de har lest og tolket diktet gjennom erfaringsbaserte lesemåter først. Med støtte i analyseskjemaet til sentrale begreper og forventet struktur i analysen, kan eleven benytte seg av det språklige verktøyet som er nødvendig for å finne begrunnelse for egen tolkning, både i skriftlig og muntlig analyse.

Når elever selv tolker et dikt, og samtidig finner begrunnelse for egen tolkning i diktet ved å knytte tema til virkemidlene, legges det til rette for en pendling mellom elevens personlige perspektiv og analytisk perspektiv. En slik dialogisk pendling er vesentlig for elevens metaspråklig kompetanse og bevissthet om hvordan eleven selv tenker og reagerer i møte med et dikt. En slikt metaspråk kan hjelpe eleven med å stille seg selv spørsmålene 'hva handler dette diktet om', 'hvordan kan jeg vite det' 'hva slags virkemidler har forfatteren brukt for å få fram akkurat dette' og 'hvor i teksten ser jeg det'. En slik metaspråklig kompetanse og bevissthet kan bidra til at eleven ser diktet som det sentrale i analysen og på den måten følger *diktets* bestilling, ikke analyseskjemaets bestilling. Dette kan føre til en selvstendighet i elevens analyser, slik at eleven løsriver seg fra analyseskjemaet. På den måten kan elevers perspektiv, i samspill med et analytisk perspektiv, hindre analysen å bli mekaniske øvelser etter analyseskjemaet, der eleven besvarer spørsmålene uten å se en helhetlig sammenheng mellom diktet og analysen. Da får analyseskjemaet den funksjonen det er ment å ha: støtte for elevens egen tolkning. Analyseskjemaet kan synliggjøre begreper og forventet struktur, og hjelpe eleven å knytte sentrale begreper til egen tolkning, uten at analysen ligner en regelstyrt og mekanisk øvelse.

## 5.3 Er mine undersøkelser holdbare?

Hensikten med mine studier var å se hvordan elevers perspektiver kan slippe til i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer. Forskningsspørsmålene mine forsøker mer spesifikt å finne ut hvorfor lærere bruker analyseskjemaer og hvordan de forholder seg til analyseskjemaer i undervisning av analyse og tolkning av dikt, og er slik med på å underbygge problemstillingen min. I analysene har jeg forsøkt å gjøre funnene synlig, og jeg har foretatt tolkninger av mine observasjoner og intervjuene med lærerne ut fra mitt utvalgte teoretiske grunnlag. Med tanke på klasseromsobservasjonen og hvor kontekstavhengig den er, har jeg forsøkt å legge analysen fram i en åpen og detaljert framstilling i form av casebeskrivelser, slik at det fremstår som forståelig for leseren. Jeg har forsøkt å gjøre mine tolkninger så gjennomsiktede som mulig ved å underbygge dem med eksempler og sitater fra lærerintervjuene. Med en slik synlighet åpner jeg for en *gjennomskiktighet* i forskningsprosessen og analysene. På den måten blir det mulig for mine lesere å vurdere de slutningene jeg har tatt på bakgrunn av analysene.

I analysene har jeg forsøkt å tydeliggjøre hvordan undervisning som slipper til elevers perspektiver *kan* påvirke elevers opplevelse av subjektiv relevans, subjektiv forankring og motivasjon for videre tekstarbeid, ettersom jeg ikke kan understøtte dette med elevintervjuer eller analyser av elevtekster. Mine undersøkelser gikk ut på se hvordan lærere kan legge til rette for at elevers perspektiver kan slippe til i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer, og klasseromsobservasjon på til sammen fem dobbelttimer i en periode på tre uker og dybdeintervju med to tilfeldig utvalgte lærere, ga meg tilstrekkelig materiale for å besvare denne problemstillingen, gjennom fokus på lærerne.

Utvalget i min studie er på ingen måte representativt for en større gruppe lærere på videregående skoler generelt, og gir ingen mulighet for generalisering utover de lærerne som er med i denne studien. Med bakgrunn i hva min problemstilling søker å finne svar på, anser jeg det kvalitative forskningsintervjuet og klasseromsobservasjon som velegnede metoder. Under klasseromsobservasjonene var jeg ute etter å se om og hvordan lærerne åpnet for og slapp til elevenes egne tolkninger, men jeg hadde ingen formening eller tanker om hva eller hvilke metoder jeg så etter. I intervjuene med lærerne var jeg ute etter lærernes tanker, refleksjoner og meninger om bruken av analyseskjemaer. Jeg var

påpasselig med å ikke stille ledende spørsmål, og med bruk av lydopptaker forsikret jeg meg om at transkriberingen av de ferdige intervjuene ble nøyaktige. Jeg anser altså metodene jeg har benyttet meg av som egnede til å undersøke hva min problemstilling søker svar på, og anser altså undersøkelsene mine som valide til å besvare problemstillingen i denne avhandlingen.

## **5.4 Funn sett i lys av tidligere forskning**

### **5.4.1 Erfaringsbaserte lesemåter som en forutsetning for å slippe elevens perspektiver til i analyse og tolkning av dikt**

Rødnes & Ludvigsen (2009) beskriver litteraturarbeidet i klasserommet i et spenningsfelt mellom dikotomien erfaringsbaserte og analytiske lesemåter. Dette spenningsfeltet handler om å skape en balanse i analyse- og tolkningsarbeidet, slik at elevs regresjonsinteresse og progresjonsinteresse blir ivaretatt. I elevs møte med litteratur i klasserommet, handler regresjonsinteresse om elevs behov for å søke mot det kjente, det som i teksten kan oppleves som nært og gjenkjennelig. Progresjonsinteressen handler om å søke mot det nye, et ønske fra elevs side om å utvikle nye ferdigheter og mestre disse (Smidt, 1989). I kapittel 1 viste jeg til tre lærebøker i norsk for videregående skole: *Å lykkes med litterære tolkninger* (Gleditsch Stabell & Ugland, 2014), *Grip Teksten* (Dahl, mfl. 2013) og *Moment* (Fodstad mfl., 2014). To av disse lærebøkene, *Grip Teksten* (Dahl, mfl., 2013) og *Å lykkes med litterære tolkninger* (Gleditsch Stabell & Ugland, 2014), legger analysen som grunnlag for tolkning. Gleditsch Stabell & Ugland skriver: «Det elevene har lært om tekstens små deler ved å dele opp teksten i analysen, skal hjelpe til med å danne et større bilde, en bredere forståelse av tekstens underliggende budskap» (Gleditsch Stabell & Ugland, 2014, s. 11). Dahl mfl. skriver: «En tolkning av en tekst skal alltid bygge på en analyse av den» (Dahl, mfl. 2013, s. 68). Lærebøkene oppfordrer altså til å starte analyse- og tolkningsprosessen med en analytisk tilnærming til diktene og ser analysen som grunnlag for tolkningen. Ved å analysere diktene skal elevene «bli kjent med alle delene som har betydning for diktet som helhet» (Gleditsch Stabell & Ugland, 2014) og «forklare hvordan de ulike delene av teksten er med på å gi teksten mening som helhet» (Dahl mfl., 2013). Forfatterne av *Moment* (2014) skriver eksplisitt at det ikke er gitt at vi analyserer før vi



tolker, en at vi i praksis kontinuerlig veksler mellom analyse og tolkning (Fodstad mfl., 2014, s. 229).

Den praktiske iscenesettelsen Gleditsch Stabell & Ugland (2014) og Dahl mfl. (2013) oppfordrer til, er motsatt av iscenesettelsen til lærerne som deltok i mine undersøkelser. Lærerne så elevers egne tolkninger som grunnlag for analysen, ikke analysen som grunnlag for tolkningen. Lærer 1 forklarer at hun bevisst har valgt å gå bort fra en undervisningspraksis som Gleditsch Stabell & Ugland (2014) og Dahl mfl. (2013) legger opp til. Årsaken var fordi hun opplevde at mange elever hadde vanskeligheter med å se helheten av tekstarbeidet når hun innledet analyse- og tolkningsprosessen med en analytisk tilnærming til diktene. Oppmerksomheten til elevene havnet ofte på begrepene i seg selv og på selve analyseskjemaet, ikke diktet. Elevene analyserte diktet etter analyseskjemaets bestilling, ikke etter diktets bestilling. Læreren opplevde at et slikt fokus blokkerte for kommunikasjonen mellom diktet og eleven, en kommunikasjon hun ser som en forutsetning for elevers helhetlige forståelse av analyse- og tolkningsoppgaven. Lærer 2 forteller om lignende erfaringer fra klasserommet: «Et for stort fokus på begreper og hvert enkelt virkemiddel gjør at elevene ikke klarer å se et helhetlig bilde av analysen, de klarer ikke å trekke virkemidlene inn i sin egen tolkning». Lærernes skildringer av elevens vanskeligheter er i tråd med Smidt (2004) og hans beskrivelser av hvordan analyse og tolkning som mekaniske øvelser etter analyseskjemaer, ikke bidrar til videre læring og forståelse hos eleven (Smidt, 2004, s. 30). Torell (2002) peker også på den sentrale rollen tekstanalysen har i litteraturundervisningen, og advarer mot en *for* ensidig og instrumentell trening av analyseferdighetene til elevene. Et slikt ensidig fokus blokkerer for en helhetlig forståelse av teksten, slik at tekstopplevelsen ikke får noen betydning utover analysen selv (Torell, 2002).

I følge Smidt (1989) er elevers opplevelse av subjektiv relevans i den pedagogiske iscenesettelsen i klasserommet, avgjørende for om de vil kunne skape mening og forståelse av tekstarbeidet (Smidt, 1989). Elever leser tekster de møter i klasserommet med sine erfaringsbaserte briller på, og det er gjennom disse brillene eleven vil oppleve litteraturarbeidet som meningsfullt. Smidt (1989) hevder at elever har en lengsel etter selvbekreftelse, og å finne seg selv igjen i litteraturarbeidet. Han sier: "Bare det som oppleves relevant kan få betydning for et menneske, enten det dreier seg om opplevelse av bekræftelse og samhörighet eller av å være i vekst" (Smidt 1989, s. 26, s. 33). I følge

Malmgren (1986) fører elevers gjenkjennelse av egne erfaringer, og muligheten til en slik gjenkjennelse, med seg en åpenhet til tekstene de leser. En slik gjenkjennelse og åpenhet kan forenkle leseforståelsen til eleven og åpner for elevens helhetlig forståelse av teksten og videre arbeid med den (Malmgren, 1986, s. 178). Lærerne som deltok i mine undersøkelser anså erfaringsbaserte lesemåter som et fruktbart sted å starte analyse- og tolkningsprosessen. Slik legges det til rette for å åpne elevenes perspektiver, så flere kan relatere seg til analyse- og tolkningsoppgavene. Begge lærerne forteller om elever som åpner seg mer for egne tolkninger, tanker og refleksjoner når diktene de arbeider med oppleves som relevante for dem. Lærer 1 forteller: «Elevene forholder seg annerledes til tekster de selv kjenner en relasjon til og som er subjektiv relevant for dem». Lærer 2 forteller: «Jeg merker at de har lyst til å finne en mening, de leter etter en mening og sammenheng når noe er relevant for dem».

Ifølge Smidt (1989) kjennetegnes litteraturarbeidet på skolen av noe som *skal* gjøres, og særlig kan dette gjelde for diktanalyse som både krever at eleven har analytiske ferdigheter og kan se en ”dypere mening” med diktet. Hvis læreren i for stor grad vektlegger elevens analytiske ferdigheter, kan fraværet av elevens subjektive relevans i selve settingen dominere. I verste fall kan elevens forståelse og videre læring og utvikling blokkeres. Eleven kan avvise analyse- og tolkningsarbeidet enten fordi de opplever det som lite relevant for seg selv og de avviser det som kjedelig (Smidt, 1989), eller avvisningen kan skje fordi angsten for å ikke mestre nye ferdigheter blir påtrengende og for dominerende (Ziehe, 1983). En innfallsvinkel til analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer kan derfor være å ikke starte så teknisk gjennom analytiske lesemåter, men heller imøtekomme elevers regresjonsinteresse og ivareta dere behov for å kjenne seg igjen i diktet.

Lærerne som deltok i mine undersøkelser forsøker å skape åpne holdninger blant elevene og engasjement til diktet som leses, analyseres og tolkes, ved å koble diktene til elevenes erfaringsverden, før de beveger tekstarbeidet over i en mer analytisk tilnærming. Lærer 1 beskrev selve dialogen som det sentrale, og sier: «Alle må gis mulighet til å sette ord på sine egne tanker, så dele dem, før de skal analysere etter analyseskjema». Hun forsøker å få elevene til å sette ord på sine egne konnotasjoner og tanker før de går dypere inn i diktet, slik at hun klarer å aktivere noe i dem. Lærer 2 forteller at hun ofte deler ut et dikt, ber elevene lese det, og spør deretter hva elevene tror diktet handler om og hvorfor de tror det. Rødnes' studier (2011) viser at møter mellom perspektiver er vesentlig for elevenes

utvikling av tekstforståelse, og at elever har i stor grad nytte av samtaler om tekstene de leser med medelever. Slike samtaler kan bidra til engasjement for teksten, og til økt tekstforståelse (Rødnes, 2011, s. 109, s. 110). Molloy (2003) fremhever også betydningen av at elever må få mulighet til å finne fram til mening med teksten selv, for at de skal kunne åpne seg for egne tolkninger og videre arbeid med teksten. Hvis læreren presenterer teksten og dens betydning, vil det skje en blokkering av elevers egne tolkninger (Molloy, 2003, s. 58). Steffensen (2005) skriver om voksne som har fått ødelagt sin leselyst i skolen, da læreren var mer opptatt av lesningen som én tolkning – ofte lærerens egen tolkning. Tolkningene som elevene jobbet med selv var ofte av liten gyldighet, og ble sjelden samlet sammen igjen til en sammenhengende og forstående tolkning (Steffensen, 2005, s. 40). Ifølge Penne (2001) må læreren alltid ha som mål å åpne for flere tolkninger og ny forståelse. En tolkningsprosess skal aldri ende i skråsikre svar, og den som tolker må ha forhandling og utprøving som prinsipp (Penne, 2001, s. 229). Å legge til rette for en pedagogisk iscenesettelse i klasserommet som gir elevene opplevelse av subjektiv relevans og subjektiv forankring, kan bidra til å åpne elevers perspektiver som legger til rette for en kommunikasjon mellom diktet og eleven. En slik kommunikasjon kan være med på å gi eleven selvtillit til videre læring og utvikling, og legge til rette for nye perspektiver.

#### **5.4.2 Betydningen av å slippe til elevers perspektiver i analyse og tolkning etter analyseskjema**

Smidt (2004) omtaler diktanalyse som en skolesjanger som inviterer elever inn i roller som litteraturkritikere og litteraturanalytikere, roller som gjerne er ukjente for elevene. For at elever skal inntre i disse rollene må de se en grunn til å gjøre det, de må se en hensikt med å analysere diktet og til å skrive om det. En slik interesse rundt diktanalyse som sjanger kan kun skapes gjennom en nysgjerrighet eller en kritisk posisjon, og en skriverolle eleven identifiserer seg med, hevder Smidt (Smidt, 2004, s. 244). En innfallsvinkel til analyse og tolkning av dikt som starter med erfaringsbaserte lese måter, kan åpne elevenes perspektiver og skape en interesse rundt diktet og gi eleven en grunn til å analysere, fordi erfaringsbaserte lese måter åpner for opplevelsen av subjektiv relevans og opplevelsen av *personlig prosjekt* hos elevene.

Lærerne som deltok i mine undersøkelser forteller om elever som opplever den analytiske tilnærmingen til diktene og analytiske lese måter som mindre vanskelig når de først har lest, tolket og utviklet sin egen forståelse av diktet gjennom erfaringsbaserte lese måter. De forteller om elever som har lettere for å se en helhet i analyse- og tolkningsarbeidet når de selv har tolket diktet. Lærer 2 forteller om økt engasjement blant elevene når de selv har tolket diktet, og at de gjerne ønsker å finne begrunnelse for tolkningen sin i diktet. De ser altså en grunn til å nærme seg teksten med et analytisk perspektiv. Smidt (2004) skriver at det gjelder å utfordre elever fra det kjente til det nye. Som lærer må man gi elevene språklige redskaper til samtaler om litteratur, og slik gi dem mulighet til mestringsfølelse og 'håp om lykke' til å mestre oppgavene (Smidt, 2004, s. 244). Rødnes' studier (2011) viser at erfaringsbaserte lese måter ikke er nok til i tilstrekkelig grad å øke tekstforståelsen til elevene, og for å kunne arbeide med tekstene etter norskfaglige krav, kreves en analytisk tilnærming til tekstene som leses og arbeides med i klasserommet (Rødnes, 2011, s. 113). Ved å la elevene tolke diktet ut fra sine egne perspektiver, men samtidig bevisstgjøre eleven på å begrunne egen tolkning i diktet, kan skape en naturlig overgang til analytiske lese måter og selve tekstanalysen.

Lærerne som deltok i mine undersøkelser utfordret elevene fra det kjente til det nye ved å introdusere sentrale begreper gjennom *funksjonalisering*: De introduserte elevene for sentrale begreper underveis i tolkningsprosessen de selv tok del i. Malmgren (1986) taler for å en slik *funksjonalisering* av sentrale fagbegreper. På den måten, hevder han, opprettholder man det dualistiske skillet mellom subjektivitet og objektivitet i lesingen, og legger til rette for et dialektisk forhold mellom den personlige lesingen og den tekstanalytiske lesingen (Malmgren, 1986, s. 191). Slik kan selve tekstanalysen bli mindre regelstyrt og mekanisk, og samtidig hindre at diktet blir analysert og tolket kun på bakgrunn av elevenes egne erfaringer og opplevelser. Lærer 1 forklarer at elever har lettere for å se sammenhengen mellom diktets tema og hvordan tema uttrykkes gjennom virkemidlene når de selv har tolket diktet. Hun sier: «Da ser de funksjonen til for eksempel metaforen, de ser funksjonen til virkemiddelet». Lærer 2 forteller om økt engasjement blant elevene når de selv har tolket diktet, og at de gjerne ønsker å finne begrunnelse for tolkningen sin i diktet. Dette kan gi en naturlig overgang og kobling til diktets virkemidler.

En innfallsvinkel til analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer som åpner opp for elevers perspektiver gjennom erfaringsbaserte lese måter, kan altså gjøre *distanseringen*

mellom diktet og eleven mindre. I følge Smidt (1989) kreves det en distansering fra elevens side i analyser og tolkninger: For at eleven skal se et helhetlig bilde av analysen og tolkningen, kreves det at eleven tar et skritt over den første opplevelsen av teksten og verbaliserer den, tydeliggjør den, eventuelt omformulere den og bearbeide den (Smidt, 1989, s. 206). En erfaringsbasert innfallsvinkel til diktet kan altså gjøre denne distanseringen mindre gjennom elevens opplevelse av subjektiv relevans, og det kan komme noe positivt ut av den ved at eleven ser hvordan det språklige verktøyet og de analytiske begrepene kan hjelpe eleven med å begrunne egen tolkning. Introduksjon av sentrale begreper gjennom funksjonalisering kan legge til rette for eleven å se sammenheng mellom egen tolkning og sentrale begreper. Elevene gis det språklige verktøyet som trengs for å finne begrunnelser for sine egne tolkninger underveis i tolkningsprosessen. Lærer 2 forklarer: «Elevene kan tolke diktet slik de vil, så lenge de kan begrunne tolkningen sin i diktet» Ifølge Smidt (1989) blir altså litteraturundervisningen først meningsfull for eleven når den er i konstant pendling mellom innlevelse, nærhet og distanse (Smidt, 1989, s. 243).

En pendling mellom erfaringsbaserte og analytiske lese måter, mellom elevenes egne perspektiv og analytiske perspektiv i undervisningen, kan være med på å utruste elever med et metaspråk. Rødnes (2011) skriver at en slik undervisning leder elevene til å utforske begge dimensjoner parallelt, og slik kan eleven selv pendle mellom det individuelle og det generelle, eller det konkrete eller abstrakte (Rødnes, 2011, s. 123). Lærerne som deltok i mine undersøkelser omtaler et slikt metaspråk som en bevissthet hos eleven om hvordan eleven selv tenker og reagerer når de møter et dikt i klasserommet som skal analyseres og tolkes. Lærer 1 forklarer at elever som stiller seg selv spørsmålene 'hva handler dette diktet om', 'hvordan kan jeg vite det' 'hva slags virkemidler har forfatteren brukt for å få fram akkurat dette' og 'hvor i teksten ser jeg det', selv kan se koblingen mellom egen tolkning og diktets virkemidler, og således selv pendle mellom et personlige og faglig perspektivet, mellom erfaringsbaserte og analytiske lese måter. Lærer 2 forteller at et slikt metaspråk er viktig for eleven å ha med seg inn i analyse og tolkning etter analyseskjemaer. Elevens metaspråklige kompetanse kan være med å forhindre at analyseskjemaet låser elevene for egne tolkninger. Hun sier: «Da har de jo mulighet til å bruke analyseskjemaet til å finne begrunnelse for tolkningen sin. Det er jo det en lærer ønsker». Elevens metaspråk skal bidra til at eleven analyserer *diktet* på diktets bestilling, ikke på analyseskjemaets bestilling.

Lærerne omtaler analyseskjemaer som en *stillasbygger* (Bruner, 1986) for elevene. I pedagogisk betydning betyr begrepet den hjelpen eleven får av læreren, medelever og andre hjelpemidler for å løse en skoleoppgave, og hvordan det legges til rette for læring og utvikling innenfor elevens proksimale utviklingszone (Imsen 2005, s. 258). Jo større vanskeligheter eleven har med å analysere og tolke på egen hånd, jo mer støtter eleven seg til analyseskjemaet. Jo mer kompetanse eleven har innenfor analytiske lesemåter og analyse og tolkning av dikt, jo mer kan eleven frigjøre seg fra analyseskjemaet, og mestre analyseoppgaven på egen hånd. Skjemaet kan være en god forventningsavklarer, og det kan synliggjøre viktige punkter som begreper, innhold og struktur. Lærer 1 forteller at analyseskjemaer er ment til å fungere som et hjelpemiddel for elevene, men at det i en eksamenssituasjon kan fungere som en falsk trygghet. Hun sier: «Er elevens eksamensbesvarelse *for* skjematisk, straffer vi dem for å ha brukt skjema, og sånn liker jeg ikke at det skal være». Lærer 2 forklarer i intervjuet at eksamensbesvarelser der elevene tydelig følger analyseskjemaet slavisk, ikke når særlig høyt på karakterskalaen. I kapittel 1 skrev jeg om analyse og tolkning av dikt som en typisk eksamenssjanger mange elever vil møte ved avsluttende eksamen i VG3. Ut fra sensorveiledningene fremgår det som tydelig at det er elevens analytiske ferdigheter som blir målt, og det er her de får sin vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Lærer 2 forklarer at elever som følger skjemaer slavisk, og som ikke klarer å løsrive seg, gjerne gir besvarelser uten helhetlig sammenheng og eleven følger kun skjemaets bestilling. Setninger som «dette diktet har ingen metaforer» går gjerne igjen i slike besvarelser, forklarer lærer 2. Besvarelser som blir vurdert som gode, er en fullstendig og helhetlige besvarelse der elevene ser koblingen mellom tema og virkemidler, der eleven klarer å vise refleksjon utover analyseskjemaet. Spørsmålene i skjemaet kan fungere som et springbrett til den ettertanken elevene trenger, men analyseskjemaet hjelper ikke elevene i særlig stor grad å reflektere over diktet, her trengs en metaspråklig kompetanse. En slik metakompetanse utvikles gjennom elevens pendling mellom sitt personlige perspektiv og analytiske perspektiv. Å åpne elevers perspektiver gjennom erfaringsbaserte lesemåter kan altså bidra til elevers refleksjoner i bruk av analyseskjemaer.

Rødnes (2011) skriver at en veksling mellom muntlighet og skriftlighet i undervisningen vil kunne bidra til elevs meningsskaping av tekst. Dette krever imidlertid at de to arbeidsmetodene er i dialog med hverandre (Rødnes, 2011, s. 113). Lærerne som deltok i mine undersøkelser pendlet analysene og tolkningene mellom muntlige og skriftlige

arbeidsmetoder, og særlig lærer 1 synliggjorde en dialogisk pendling mellom de muntlige samtalene om diktene og elevenes skriftlige arbeider: I gruppesamtalene om diktene møttes elevenes perspektiv, både de personlige og faglige perspektivene. Samtalene dreide seg ofte om elevenes opplevelse og egen tolkning av enten motiv, tema eller virkemidler i diktet. Etter felles tolkning av enten tema, motiv eller virkemidler i diktet, fikk elevene prøve seg i skriftlig analyse ved å fylle ut uferdige setninger i et slags miniskjema som læreren hadde laget, tilpasset hva som ble gjennomgått: Etter tolkning av for eksempel tema i et dikt, jobbet elevene med denne setningen: ”Temaet kommer fram ved at de har brukt ord som.....og.....og dette gir konnotasjoner til.....”. Etter gjennomgang av virkemidler og funksjoner disse kan ha i dikt, jobbet elevene med denne setningen: ”I verselinje.....er virkemiddelet.....brukt. Et eksempel er.....og funksjonen til virkemiddelet er.....”. Miniskjemaet og fokuset på enten motiv, tema eller virkemidler, bidro til at elevene opprettholdt et analytisk perspektiv i samtalene i gruppesamtalene, og den dialogiske pendlingen mellom muntlighet og skriftlighet kan ha vært med på å gjøre overgangen mellom arbeidsmetodene mindre. Rødnes (2011) viser hvilken verdi slike skjemaer kan ha for elevene, både i samtaler om tekst og i individuelle analyser: De kan hjelpe elevene å opprettholde et analytisk perspektiv, og knytte begreper til den aktuelle teksten som analyseres (Rødnes, 2011, s. 114). Samtidig kan spørsmålene fungere som springbrett til den ettertanken elevene har gjort seg opp om enten tema, motiv eller sentrale virkemidler før tekstanalysen. Eleven i dialog enten med medlever, lærer eller eleven i dialog med seg selv, ved hjelp av sin metaspråklig kompetanse, kan hjelpe eleven i å utvikle forståelse hvordan diktet kan analyseres etter analyseskjemaer. Smidt (2004) hevder at slike dialoger om tekst er vesentlige for å hindre at diktanalysen blir mekaniske øvelser uten helhetlig sammenheng (Smidt, 2004, s. 30).

Som lærer må en altså finne en gylden middelvei slik at elevene mestrer en analytisk tilnærming, men allikevel klarer å frigjøre seg fra analyseskjemaet. En undervisning som er i en dialogisk pendling mellom elevens personlige og analytiske perspektiv, og muntlige og skriftlige arbeidsmetoder, legger til rette for en metaspråklig kompetanse hos elevene. Elevens metaspråklige kompetanse kan altså åpne for en kommunikasjon mellom diktet og eleven. I arbeidet med analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer kan et slikt metaspråk bidra til elevens løsrivelse fra analyseskjemaet. Ved at eleven ser koblingen mellom egen tolkning og diktets virkemidler, kan åpne for eleven å se hvordan diktet og analyseskjemaet kommuniserer og hvilken relevans analyseskjemaet har for det aktuelle

diktet, og slik benytte seg av analyseskjemaet som en støtte i analyse- og tolkningsprosessen. En slik selvstendighet fra elevens side kan hindre mekaniske øvelser etter analyseskjemaet. Ettersom diktets tema ofte uttrykkes gjennom diktets virkemidler, kan elevene også identifisere og knytte sin egen tolkning til virkemidlene. Den metaspråklige kompetansen og bevissthet hos elevene om hvordan de tenker og reagerer når de møter et dikt, kan bidra til at eleven følger diktets bestilling i analysen og tolkningen. Mindre fokus på analyseskjemaet og mer fokus på kommunikasjon mellom eleven og diktet, kan være med å bidra til en helhetlig forståelse av analyse og tolkningsarbeidet.

## **5.5 Implikasjoner for videre forskning og praksis**

For meg har det å observere lyrikkundervisning og å intervjuere lærere om deres tanker, refleksjoner og meninger om bruk av analyseskjemaer i analyse og tolkning av dikt, vært en lærerik opplevelse. Jeg har observert dyktige lærere som tilrettelegger og gjennomfører god klasseromsundervisning. Kreativ, gjennomtenkt og veloverveid undervisningspraksis la til rette for å åpne for elevenes perspektiver, og hindret analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer å bli faste mekaniske øvelser uten helhetlig sammenheng. Den tidligere forskningen jeg har støttet meg til i denne avhandlingen viser at elever leser litteraturen de møter i klasserommet med et personlig perspektiv som utgangspunkt. Analysene mine antyder at elever åpner seg mer for dikt og videre tekstarbeid hvis de får møte diktet gjennom erfaringsbaserte lese måter. Lærerne jeg intervjuet fortalte om elever som har vanskeligheter med å se en helhetlig sammenheng i arbeidet med analyser og tolkninger, når analyse- og tolkningsarbeidet introduseres gjennom analytiske lese måter.

Basert på funnene i analysene er det særlig ett forhold ved analyse og tolkning av dikt jeg ønsker å trekke fram med tanke på tilrettelegging av analyse og tolkning av dikt, og klasseromsarbeidet rundt dette i fremtiden. Det dreier seg om strukturen i analyse- og tolkningsprosessen: tolkning først, analyse etterpå. Til dette knytter det seg også tre viktige forhold ved analyse og tolkning, som det kan være hensiktsmessig å ta med seg inn i det norskfaglige arbeidet videre. Det dreier seg om hvorfor det er hensiktsmessig å starte analyse og tolkning av dikt gjennom erfaringsbaserte lese måter og bevege seg over i en mer analytisk tilnærming etter hvert.



For det første kan en innfallsvinkel til analyse og tolkning av dikt være å ikke starte analyseprosessen så teknisk gjennom analytiske lese måter og fokus på begreper, men heller starte med elevenes egen tolkning av diktet gjennom en personlig tilnærming og erfaringsbaserte lese måter. En erfaringsbasert tilnærming legger til rette for elevens subjektive relevans i diktet. Elevens opplevelse av subjektive relevans legger til rette for å åpne elevens perspektiver, og gir eleven mulighet til å lese, forstå og også arbeide videre med diktet ut fra elevens eget ståsted. Samtidig kan det analytiske perspektivet opprettholdes i en pendling med den erfaringsbaserte lese måten, ved at eleven bevisstgjøres på å begrunne egen tolkning i diktet. Slik åpnes det for at eleven kan se hvordan et analytisk perspektiv kan gi det språklige verktøyet som trengs for å begrunne egen tolkning. Overgangen til en analytisk lese måte kan da oppleves som mindre. På denne måten legges det til rette for en pendling mellom elevenes personlige og analytiske perspektiver.

For det andre forteller lærerne som deltok i mine undersøkelser om elever som opplever den analytiske tilnærmingen, og selve tekstanalysen som mindre vanskelig, når de har fått lest og dannet sin egen oppfattelse og forståelse av diktet gjennom erfaringsbaserte lese måter først. Med grep om sentrale virkemidler, som kan introduseres gjennom funksjonalisering, kan eleven bruke sitt språklige verktøy og finne begrunnelse for egen tolkning av diktet. En pendling mellom et personlig og analytisk perspektiv, og erfaringsbaserte og analytiske lese måter, legger grunnlaget for elevens metaspråklig kompetanse. Et slik metaspråk går ut på at eleven kan stille seg selv spørsmål som 'hva handler dette diktet om', 'hva er tema her', 'hvilke virkemidler bruke forfatteren for å få fram akkurat det', og 'hvor i teksten ser jeg det'. Spørsmålene kan hjelpe eleven med å ta et skritt ut av den første tekstopplevelsen, men allikevel gjøre distansen som kreves fra elevens side mindre, fordi diktet har blitt lest og forstått ut fra elevens eget ståsted, elevens eget perspektiv. Å starte analyse- og tolkningsarbeidet med et personlig perspektiv gjennom erfaringsbaserte lese måter, og introdusere elevene for sentrale begreper gjennom funksjonalisering, kan gjøre overgangen til analytiske lese måter mindre for elever, og dermed åpne for helhetlig forståelse og å se sammenheng mellom diktet og tekstanalysen.

For det tredje forteller lærerne som deltok i mine undersøkelser at en metaspråklig kompetanse kan gjøre elever mer selvstendige i bruk av analyseskjemaer. Denne selvstendigheten kan bidra til elevens løsrivelse fra analyseskjemaer, og bevissthet om hvordan analyseskjemaet kan fungere som støtte for egen tolkning. Når elever ser

koblingen mellom sin egen tolkning av diktets tema, og hvordan dette uttrykkes i diktets virkemidler, kan eleven se hvordan diktet og analyseskjemaet kommuniserer med hverandre, og hvilken relevans diktet har i analyseskjemaet. På den måten kan åpning av elevers perspektiver gjennom erfaringsbaserte lesemåter bidra til utvikling av elevens metaspråklige kompetanse, som kan hindre bruk av analyseskjemaer å bli faste mekaniske øvelser.

Når det gjelder implikasjoner for videre forskning på bruk av analyseskjemaer, kan det særlig være interessant å undersøke punkt to og tre nærmere. Hvis det er slik at elevers utvikling av metaspråklig kompetanse, meningsskaping og helhetlige forståelse av diktanalyse som skolepraksis øker ved å la elevene tolke diktet før virkemiddelanalysen, kan det være med på å kaste nytt lys over diktanalysen som skolepraksis, som ifølge Smidt (2004) ligner mekaniske øvelser etter analyseskjemaer. Mitt utvalg bestod av to lærere. Men med et større utvalg, som både omfatter et større utvalg lærere og elever, kan en danne et større bilde av hvordan erfaringsbaserte lesemåter kan være et utgangspunkt for elevers forståelse for analytiske lesemåter. Samtidig kan det ha vært nyttig å inkludere elevers skriftlige analyser som en del av datamaterialet. Slik kan en få et innblikk i hvilken grad elever mestrer å overføre den kunnskapen og forståelsen de utvikler gjennom det personlige perspektivet og den erfaringsbaserte tilnærmingen, i samspill med et analytisk perspektiv, i de skriftlige analysene. Særlig interessant er det også å undersøke om den erfaringsbaserte tilnærmingen til diktet, og den forståelsen dette kan være med å utvikle for analytiske lesemåter gjennom begrunnelse for egen tolkning, gjør elevene mer selvstendige i hvordan de forholder seg til og bruker analyseskjemaer i skriftlige individuelle tolkninger, og om besvarelsene får mindre preg av faste mekaniske øvelser.

Når det gjelder implikasjoner for videre klasseromspraksis og bruk av analyseskjemaer i analyser og tolkning av dikt, vil lærerens kritiske blikk på analyseskjemaer de har tilgang til være med på å hindre diktanalysen å bli mekaniske øvelser. Hvis oppgavene i analyseskjemaene har et sterkt fokus på tekstanalysen og analytiske lesemåter, kan det være hensiktsmessig for elevenes helhetlige forståelse, videre læring og utvikling, å være bevisst på hvordan analyseskjemaet brukes i undervisningen. Dialogen mellom elevene før de går inn analyseskjemaet, kan hindre at analyseskjemaet låser elevene for tolkninger. Som lærer kan man også lage egne analyseskjemaer, og på den måten inkludere spørsmål som åpner for erfaringsbaserte lesemåter i elevers møte med diktet, før analyseskjemaet går over til å

få et mer analytisk perspektiv. Analyseskjemaet kan for eksempel starte med spørsmål som 'hva handler dette diktet om', 'hva tror du tema i diktet er', 'hvorfor tror du det' og 'hvor i diktet ser du det', før det går over til et mer tekstanalytisk fokus og fokus på lyriske og analytiske begreper. Bruk av analyseskjemaer trenger altså ikke å være mekaniske øvelser etter analyseskjemaer. Men det krever at læreren har et bevisst mål med bruken av slike skjemaer og tilpasser den pedagogiske iscenesettelsen i klasserommet, slik at fokus på begrepslæring og analytiske lese måter ikke blokkerer for eleven å se sammenheng mellom diktet og tekstanalysen.



## 6 Avsluttende betraktninger

Analyse og tolkning av dikt behøver ikke å være mekaniske og regelstyrte øvelser etter analyseskjemaer. Ved å starte analyse- og tolkningsprosessen med å åpne for elevens perspektiv, gjennom erfaringsbasert kunnskap og deretter bevege tolkningen over i et mer analytisk perspektiv, legges det til rette for elevene å se en sammenheng mellom egen tolkning og virkemiddelanalysen. Å se en slik sammenheng mellom egen tolkning og virkemiddelanalysen, kan åpne for en helhetlig forståelse hos eleven i analyse og tolkning av dikt etter analyseskjemaer.

Med elevens tolkning som forutsetning for tekstanalysen i analyse og tolkning av dikt, får elevene mulighet til å ta litteraturen i bruk på en adekvat måte og gå i dialog med diktene de møter i klasserommet. Norsktime skal være en arena der elevene får mulighet til å tenke nye tanker, utvikle sin personlige stemme og få dypere innsikt i konsekvenser av egne og andres ytringer (Aase, 2005, s. 69). Et av fagets viktigste oppgaver er å gi elevene det kulturelle tolkningsverktøyet elevene trenger, slik at de kan gå i dialog med teksten og tolke seg frem til mening og forståelse i møtet med ulike tekster. Analyse og tolkning av dikt er en skolepraksis som kan gi elevene det tolkningsverktøyet som skal til, og utruste elevene med et metaspråk som trengs for å ha bevissthet om hvordan eleven skal tenke og reagere i møte med tekst, både i og utenfor klasserommet. Men det krever at lærere også inkluderer tolkningsaspektet i analyse- og tolkningsarbeidet, slik at eleven får mulighet til å gå i dialog med tekstene de møter, både med sine personlige og analytiske perspektiv. Ved å la elevens perspektiver og stemmer møtes i dialog om dikt, legges det til rette for den arenaen norsktime skal være: En arena der elevene får mulighet til å tenke nye tanker, utvikle sin personlige stemme og få dypere innsikt i konsekvenser av egne og andres ytringer. På den måten kan norsktime utnytte sitt potensial i å utvikle en fleksibilitet i elevens tenkning og gi rom for nye tenkemåter, slik at eleven kan ta i bruk litteraturen på en adekvat måte. Med bakgrunn i sin egen tolkning, og å koble denne til diktets virkemidler, kan eleven på egen hånd analysere og tolke dikt, ved hjelp av analyseskjemaet som gir støtte til struktur og innhold, uten at besvarelsen minner om regelstyrte mekaniske øvelser uten helhetlig sammenheng.



# Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Norskfaget. Skolens fremste dannelsesfag?. Skolens fremste dannelsesfag. I L. Aase, Børhaug K & Fenner A.-B. (Red.), *Fagets begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. (s. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I A.J. Aase, & S. Nome (Red.) *Det nye norskfaget*. (s. 35-47). Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning (LNU).
- Dahl, B.H., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E.B., Jemterud, I., Torp, A., Zandjani, C. (red. 2013). *Grip Teksten Norsk VG1 Studieforbereende Studieprogram*. Oslo: Aschehoug.
- Fodstad, L.A., Glende, M., Minken, M., Norendal, A., Østmoe, T.I. (2014). *Moment Norsk for studieforbereende*. Oslo: Cappelen Damm
- Gleditsch Stabell, T. og Ugland, E. (2014): *Å lykkes med litterære tolkninger*. Oslo: Cappelen Dam.
- Imsen, G. (2005): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2008): *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malmgren, L.-G. (1986): *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogikk*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G. (1997): *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utveclinsperspektiv*. Lund: Förlag Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2003): *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur
- Penne, S. (2001): *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rødnes, K.A. (2011): *Elevens meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Rødnes, K.A & Ludvigsen, S. (2009). *Elevens meningsskaping av skjønnlitteratur – samtaler og tekst*. Nordisk Pedagogikk, 29 (3), 253-241

- Smidt, J. (1989): *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2003): ""Om lyd bed eg alle...". Elevytringar i klasserommet og den store dialogen". I O. Dysthe (Red.) *Dialog, samspill og læring*. (s. 289-308). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Smidt, J. (2004): *Sjangerer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steffensen, B. (2005): *Når barn læser fiktion*. København: Akademisk Forlag.
- Tjora, A. (2010): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torell, Ö., Von Bonsdorff, M., Bäckman, S. & Gontjarova, O. (Red. 2002): *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. (Rapport nr.12). Härnösand. Institutionen för humaniora Härnösand.
- Vygotsky, L. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a): *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal/> (lesedato 08.10.14).
- Kunnskapsdepartementet. (2013b): *Vurderinger for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig: <https://pgsf.udir.no/dokumentlager/DokumenterAndre kataloger.aspx?proveType=EV&katalog=Sensorveiledninger,%20vurderingsskjemaer%20og%20forh%C3%A5ndssensur%20for%20VGO&periode=Alle> (Lesedato 1.12.14).



# Vedlegg 1-5

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektor

Vedlegg 2: Observasjonsguide

Vedlegg 3: Semistrukturert intervjuguide

Vedlegg 4: "Begrepsark lyriske virkemidler"

Vedlegg 5: "Oppskrift på diktanalyse"

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektor

### **Til rektor ved xxx videregående skole**

Mitt navn er Stine Steen-Hansen, og jeg er masterstudent i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling på Universitetet i Oslo. Jeg jobber for tiden med en masteravhandling om bruk av analyseskjemaer i analyse og tolkning av dikt - altså ferdige ”oppskrifter”, som presenteres i lærebøker. Jeg vil undersøke hvordan lærere tar i bruk, eller utgangspunkt i slike skjemaer, i sin undervisningen i diktanalyse.

Jeg kontakter xxx videregående skole, fordi jeg har blitt fortalt at dere har en kreativ og flink norskseksjon med dyktige lærere, som sammen med elevene åpner for tankerefleksjoner og en positiv forståelse av norskfaget. Ved å gjøre undersøkelsene mine hos dere, håper jeg å kunne gi positive didaktiske implikasjoner i min masteravhandling, om hvordan analyseskjemaer for diktanalyse kan brukes.

Jeg håper at du som rektor vil være positiv til å la meg følge tre av dine norsklærere. Mine undersøkelser vil gjennomføres ved at jeg er med og observerer én undervisningstime til hver av de tre lærerne, der de arbeider med diktanalyse. Etter å ha observert timen hos hver lærer, ønsker jeg et individuelt intervju med hver av de. Intervjuet har som mål å lytte til lærernes refleksjoner rundt analyseskjema, og bruken av disse i arbeidet med diktanalyse.

Skole, lærere og elever vil bli anonymisert. Jeg håper du som rektor ved xxx videregående skole vil være positiv til dette prosjektet. All videre kontakt, dersom du samtykker, vil være med de tre faglærerne.

Jeg tar kontakt pr. telefon iløpet av neste uke, og håper på positivt svar.

Med vennlig hilsen  
Stine Steen-Hansen, Masterstudent, UiO  
stinesteenha@gmail.com

## Observasjonsguide

### **Mens jeg observerer undervisningssekvensen skal jeg særlig fokusere på:**

- Analyseskjemaet som hjelpemiddel i diktanalyse/dikttolkning
- Lærerens introduksjon av analyseskjemaet for elevene
- Hvordan elevene jobber med diktanalyse (sammen i par/grupper, alene, helklasse...)
- Lærerens holdning til analyseskjemaet
- Fokuset for diktanalysen
- Hvordan brukes analyseskjemaet
- Hva slags spørsmål stilles til elevene
- Grad av fokus på elevenes egne tankeprosesser og tolkninger
- Hvilke spørsmål stilles til elevene som åpner for refleksjon og tolkning

### **Etter observasjon skal jeg notere ned svar på følgende spørsmål:**

- Hvordan introduserte læreren analyseskjemaet for elevene?
- Hva var diktanalysens fokus? Hva var hensikten?
- Fulgte læreren analyseskjemaet punktvis?
- Ble noen av punktene hoppet over? Hvilke?
- Ble noen analyseelementer lagt til utenfor skjemaet? Hvilke?
- Ble elevene oppfordret til å reflektere/tolke over diktets innhold? Finne egne svar?
- Hvilke spørsmål stilte læreren til elevene som åpner for egen tolkning?
- I hvor stor grad handlet undervisningen om det ekspressive i dikttolkning?

## Vedlegg 3: Semistrukturert intervjuguide

### Intervjuguide til individuelle intervjuer med lærerne

- Hvorfor bruker du analyseskjema i diktanalyse?
  - Hvordan hjelper det deg som lærer å undervise ut fra analyseskjema?
  - Hvordan tror det hjelper elevene å arbeide ut fra analyseskjema?
- Hva mener du er styrkene med å arbeide ut fra et slik skjema?
- Hva mener du er svakhetene med å arbeide ut fra et slik skjema?
- I læreplanen står det blant annet at elevene skal tolke, reflektere og forstå de ulike tekstene de leser, de skal engasjere seg i tekstene og de skal kunne sette ord på egne tanker og vurderinger. Hvordan mener du dette realiseres gjennom diktanalyse, sammenlignet med litterære samtaler?
- Synes du analyseskjemaet du bruker i diktanalyse åpner for elevenes egne refleksjoner og egen tolkning?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvorfor tror du det er mest fokus på den analytiske lesemåten av diktene i analyseskjemaene?
- Analyseskjema er en viktig eksamensforberedelse. Hadde du brukt dette skjemaet hvis det ikke var en eksamenssjanger?
- Synes du det er viktig at elevene får komme med sine egne tankeprosesser og tolkninger i diktanalyse?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan mener du at elevene best, får bruke sin egen kreativitet og bruke sine egne erfaringer i analyse og tolkning av dikt?
- Hvilke kunnskaper mener du det er viktig at elevene sitter igjen med etter diktanalyse?
- Hva slags holdninger opplever du at elevene har til slike analyseskjemaer?
- Hvordan oppfordrer du elevene dine til å bruke analyseskjemaet?

Reflektere rundt timen jeg observerte, hvordan de brukte skjemaet/undervisningen

- Hva var tanken bak...
- hvorfor gjorde du...
- Hva ville du få ut av...

Vedlegg 4: ”Begrepsark lyriske virkemidler”

<b>Begrep</b>	<b>Forklaring</b>	<b>Eksempel</b>
<b>Motiv</b>		
<b>Tema</b>		
<b>Sammenligning</b>		
<b>Metafor</b>		
<b>Besjeling og personifikasjon</b>		
<b>Symbol</b>		
<b>Kontrast</b>		
<b>Denotasjon</b>		
<b>Konnotasjon</b>		
<b>Assosiasjon</b>		
<b>Gjentakelse</b>		
<b>Fast eller bunden form</b>		
<b>Fri eller ubunden form</b>		
<b>Strofe</b>		
<b>Verselinje</b>		
<b>Enderim</b>		
<b>Rimmønster</b>		
<b>Bokstavrim/alliterasjon</b>		
<b>Rytme</b>		
<b>Allusjon og intertekstualitet</b>		
<b>Grafiske virkemidler</b>		

## Diktanalyse

### Innledning

- Tittel på diktet, navnet på forfatteren, hvilken diktsamling diktet er hentet fra, årstall for utgivelsen.
- Gjerne litt om forfatteren, hva som går igjen i diktningen, typiske trekk ved dette diktet.
- Eventuelt litt om perioden diktet ble til i og hvordan dette diktet er typisk/atypisk for dette.

### Hoveddel

#### Her kommer selve analysen av diktet

- Hva handler diktet om? (På det konkrete planet.) Dette er motivet i diktet. Kort referat.
- Hvordan er diktet bygd opp (antall strofer, er diktet delt opp i flere deler osv.)? Beskriv og forklar.
- Finner vi rim eller en bestemt rytme? Beskriv ved hjelp av eksempler. Hva er effekten av dette? Bygger det opp om en bestemt stemning?
- Er diktet tradisjonelt eller modernistisk? Forklar.
- Finner vi gjentakelser? Gi evt. eksempler. Hva er det som understrekes?
- Finner vi kontraster? Gi evt. eksempler. Hva er det som blir framhevet eller intensivert gjennom kontrastbruken?
- Finner vi språklige bilder som metafor/symbol/besjeling osv.? Gi evt. eksempler. Hva er effekten av disse språklige bildene? Bygger de opp om en bestemt stemning? Peker disse bildene mot temaet i diktet? Forklar.
- Finner vi farger eller fargesymbolikk? Vis med eksempler og forklar.
- Finner vi spesielle ord som får fram en spesiell stemning i diktet? Vis med eksempler og forklar.

### Avslutning

- Formuler diktets tema og begrunn det ved å gjenta noen av de viktigste virkemidlene du har funnet i analysen din.
- Avslutt gjerne med en generell uttalelse om diktet og hva det sier deg/oss/menneskeheten.