

«Det jeg vil snakke om, binder romanen til livet» – om skjønnlitterære, digitale leseoppdrag til *Koke bjørn*

Jannike Ohrem Bakke

Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Sammendrag

Artikkelen handler om skjønnlitterære, digitale leseoppdrag, som er gjennomført på master i norsk didaktikk på Universitetet i Sørøst-Norge i 2020. Leseoppdragene, en form for videolekse, benyttes som forarbeid til et læringsforløp som gjennomføres fysisk på campus. I leseoppdragene arbeider studentene med erfaringsbaserte innganger til litteratur, der de trekker veksler på egne opplevelser og livskunnskap i møte med romanen *Koke bjørn* (Niemi, 2019). Primærmaterialet består av 26 individuelle videofilmer og logger fra studenter. I forkant ble det gjennomført en pilot.

I artikkelen presenteres både studentenes leseoppdrag satt i spill, som video, og deres opplevelser med å utføre det, deres resepsjon. Leseoppdragene analyseres ved hjelp av en konvensjonell innholdsanalyse, og funnene drøftes i lys av begrepene ressurs, lese måte og dramaturgi.

Studien viser at studentene velger leseoppdrag som legger til rette for transformativ tilnærming og tekstinterne perspektiv, gjerne sentrert rundt sentrale figurer og handlinger. De kopler i liten grad romanuniverset til eget liv. Studentene velger leseoppdrag med en stram innramming. Mens leseoppdraget forplikter og fokuserer studentenes forberedelse, får faglærer informasjon som gir retning for planlegging av fysisk undervisning og forløpets dramaturgi.

Nøkkelord: videolekse; erfaringsbasert lese måte; innholdsanalyse; dramaturgi; ressurs; mentalisering

Abstract

“I want to talk about that which connects the novel to life” – about digital fiction-reading assignments to *To Cook a Bear*

This article is about digital fiction-reading assignments that were part of a master’s course in Norwegian didactics at the University of South-Eastern Norway, in 2020. The assignments, which take the form of video learning, were preparatory tasks for a learning programme conducted physically on campus. In the reading assignments, students worked with experience-based entrance points to literature, where they drew upon their own life experiences in encountering Mikael Niemi’s novel, *To Cook a Bear* (2019). The primary material consists of 26 individual video films with logs from the students. There was a preliminary pilot study.

In the article, the reading assignment is presented as both a paper text and as a film. There is then a description of students’ receptive experiences of the assignment. The reading assignments are analysed with the help of conventional content analysis, and the films are discussed from the perspectives of the concepts of resource, manner of reading, and dramaturgy.

*Korrespondanse: Jannike Ohrem Bakke, e-post: jannike.bakke@usn.no

© 2022 Jannike Ohrem Bakke. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: J. O. Bakke. “«Det jeg vil snakke om, binder romanen til livet» – om skjønnlitterære, digitale leseoppdrag til *Koke bjørn*” Nordic Journal of Literacy Research, Vol. 8(2), 2022, pp. 1–23. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v8.3344>

The study shows that the students preferred to read in an experience-based manner, that facilitates transformative approaches and a text-internal perspective, often centered around central figures and actions. They do not connect the novel universe to their own lives. The students chose reading assignments with frameworks that deepen and explain the way in which the task is formulated. The reading assignment contributes to giving the learning programme a different dramaturgy. This provides a direction for the lecturer's physical teaching, and this gives the lecturer information that will help her/him to plan and carry out her/his teaching.

Keywords: *video lessons; ways of reading fiction; content analysis; dramaturgy; resource; mentalization*

Ansvarlig redaktør: Marte Blikstad-Balas

Mottatt: juli, 2021; Antatt: mai, 2022; Publisert: august, 2022

Det jeg vil snakke om, binder romanen til livet. Det ene er en konkret, historisk hendelse, Kautokeino-opprøret i 1852. Det andre ligger nærmere hjertet mitt. Jeg vil diskutere hovedpersonen Jussi, hans utenforskap og identitetssøken og trekke på egne erfaringer med å ha ulike kulturelle identiteter ...

Sitatet stammer fra en student på masterprogrammet i norskdidaktikk i lærerutdanningen, heretter kalt GLU. Han besvarte et digitalt leseoppdrag til romanen *Koke bjørn* (Niemi, 2019) som forberedelse til fysisk undervisning på campus. Studenten inntok en erfaringsbasert tilnærming til litteratur og snakket om leseopplevelsen sin ved å ta stilling til figurer, scener og tematikk i romanen, såkalt *fiktiv lese måte* (Steffensen, 2005, s. 121).

Et slikt leseoppdrag kan begrunnes i litteraturredidaktisk forskning. Studier av elev-ers skjønnlitterære lesing viser at lesingen berører dem lite (Rødnes, 2014, s. 7). Tekstene i skolen leses gjerne for å belyse en litteraturhistorisk periode og vise sjang-ertrekk (Skaug & Blikstad-Balas, 2019), for å sette søkelys på tekststruktur eller lit-terære virkemidler (Magnusson et al., 2019, s. 205) eller som utgangspunkt for å skrive (Gabrielsen et al., 2019). Av den grunn kan man anta at elever får god trening i analytiske tilnærminger gjennom det trettenårige skoleløpet.

Til tross for at elever arbeider med analytiske lese måter i skolen, anvender studen-ene i liten grad en litterær, tekstanalytisk kompetanse (Kjelen, 2014, s. 60). Flere litteraturvitere tar derfor til orde for å bygge bro mellom opplevelse, lyst og litterær kompetanse (Kallestad et al., 2020, s. 88–90; Røskeland & Kallestad, 2020, s. 14). Det er også en ambisjon i denne studien når studentene besvarer erfaringsbaserte, digitale leseoppdrag som forberedelse til litteraturundervisning på campus.

Leseoppdrag kan også begrunnes i undervisningens dramaturgi (Allern, 2010; Helstad & Øiestad, 2017, 2021), forstått som komposisjon eller design.¹ Det er et viktig premiss for komposisjonen av det fysiske forløpet at studentene har lest

¹ Når digitale artefakter settes i samband med undervisning, benyttes gjerne begrepet design, ikke dramaturgi (jf. Vaughan et al., 2013, s. 19; Agard & Lund, 2019, s. 11).

primærteksten. Hvis studentene ikke kjenner romanen, blir det lite interaksjon og litterær samtale om tekst, snarere forelesning og enetale. Studentene besvarer derfor et digitalt leseoppdrag forut for undervisningen, i det som i dramaturgien kalles *idéfasen* (A.-L. Østern, 2014, s. 25).

Selve ideen, altså leseoppdraget, krever en bearbeidelseslesing, det vil si lesing som kilde til refleksjon, emosjonell bearbeiding og mentalisering. Det innebærer å sette seg inn i andre menneskers liv og tankesett og kople det til eget liv. Leseoppdraget gir faglærer innblikk i studentenes leseerfaringer, tolkninger og forventninger, som kan benyttes i forberedelse til eller i det fysiske forløpet. Når leseoppdraget settes i spill i undervisning, kan det bidra til en dialogisk, flerstemmig og prosessbasert undervisning (Allern, 2010, s. 105; Bakke & Lindstøl, 2021a; Dysthe, 1995, s. 203). Leseoppdraget kan videre bidra til å utvikle studentenes litterære kompetanse og vise dem en måte å arbeide med erfaringsbaserte innganger til litteratur i skolen.

Leseoppdraget kan også begrunnes i lokale emneplaner på GLU, der et sentralt kunnskapsmål er at studentene skal undervise forskningsbasert og bruke relevante lærings-ressurser (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016; Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10, 2016, s. 1–2). Leseoppdrag er en slik *ressurs*. Det kan forstås både som en *primær* ressurs (videoproduksjon), en *sekundær* ressurs knyttet til bruk (førlesing og leseopplevelse) og som en *tertiær* ressurs, det vil si en teoretisk begrunnelse for leseoppdraget, altså en abstrakt representasjon av de sekundære ressursene (Wartofsky, 1979), som teori om eksempelvis estetisk danning, *microteaching* og leseoppdrag.

Leseoppdraget er videre motivert ut ifra et ønske om å fremme lærerutdannerens *profesjonsfaglige digitale kompetanse*, PfdK, forstått som «den kompetansen en lærer trenger for å undervise studenter på gode måter i en digital kontekst (Hjukse et al., 2020, s. 4). Begrepet gis et innhold i tilhørende rammeverk (Utdanningsdirektoratet, 2018), og det skisseres en retning for kompetanseutvikling av digitale ferdigheter i lærerutdanning (Kelentrić et al., 2017). Flere studier viser at PfdK ikke er prioritert i GLU (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018), og at det verken er godt integrert i emneplaner (Tømte & Olsen, 2013) eller operasjonalisert i studieprogram (Hjukse et al., 2020, s. 22). Digitale leseoppdrag blir derfor en konkretisering og operasjonalisering av et digitalt verktøy som en litterær arbeidsmåte.

Målet med denne studien er å undersøke hvordan studentene besvarer og oppfatter en erfaringsbasert lesemåte og videoressurs, og jeg spør:

- Hva kjennetegner studenters besvarelser av skjønnlitterære, digitale leseoppdrag med vekt på opplevelse og erfaring?
- Hvordan beskriver studentene erfaringer med skjønnlitterære, digitale leseoppdrag?

Det betyr at jeg først undersøker hva som kjennetegner studentenes videoer, altså leseoppdrag satt i spill, før jeg ser på studentenes resepsjon, altså deres erfaring med en slik lesemåte og ressurs. På bakgrunn av dette vil jeg kunne diskutere hva et digitalt leseoppdrag kan bety for det fysiske forløpets dramaturgi.

Leseoppdrag – et kort oversyn

Leseoppdrag som ressurs i undervisning er ikke et nytt fenomen. Et leseoppdrag kan minne om en tradisjonell leselekse med et formål eller en *lesebestilling* (Kverndokken, 2012, s. 36–37). Oppdraget innebærer bruk av ulike lesestrategier og lesemåter som kan bidra til å gi elever et erfaringsgrunnlag, slik at leseundervisning og leselekser blir mer varierte og mindre rituelle. Det skal medvirke til at elever unngår en form for «mental utmelding». Når leseoppdraget er utført, skjer en læringsdeling og erfaringsutveksling gjennom for eksempel utprøvende samtaler og meningsforhandlinger – eller basert på videofilm, som her.

I denne studien bruker jeg leseoppdrag som et overbegrep, som består av underbegrepene *oppgaveformulering* (selve oppgaveteksten) og *innramming* (Bakke, 2019, s. 11). Med innramming menes for eksempel eksplisitte vurderingskriterier og opplysninger om vurderingsform, mottaker, formål og publiseringskanal (Otnes, 2015, s. 12). Leseoppdraget til *Koke bjørn* har en innramming som forklarer hvordan videoen teknisk utføres og noen hjelpespørsmål om form og innhold. Begrepet innramming er også en situert kvalifisering av studentenes iscenesettelse av faktisk leseoppdrag (Goffman, 1986, s. 10–11). Det handler om hvilke litterære erfaringer studentene bringer inn, og hvordan de språkliggjør dem i film.

Leseoppdrag er sterkt beslektet med *videolekse*, som er «et konsept» for å få innsikt i lærerstudenters lese- og læringsprosesser (Hontvedt et al., 2020, s. 2). Helt konkret er det en videofilm på inntil fem minutter som studenter laster opp på en læringsplattform før samling. Selv om videolekser kan forstås som et nytt fenomen, har det også vært brukt som del av omvendt undervisning, *flipped classroom*, der studenter arbeider individuelt med læringsaktiviteter hjemme i en førfase, før de kollektivt videreutvikler kunnskap på campus (Goodwin & Miller, 2013; Li et al., 2021).

Det fins en rekke studier som analyserer bruk av video som del av studentaktive arbeidsformer i høyere utdanning. Mange slike studier har læreren i forgrunnen (se f. eks. Nilsberth et al., 2022). Studier som er sentrert rundt studenten, som denne, er få og handler for eksempel om *microteaching*, det vil si undersøkelser av konkrete, videoinnspilte undervisningssituasjoner fra klasserommet (Allen, 1980), der studentene reflekterer rundt spesifikke hendelser og knytter an til teoretiske begrep (Kourierus, 2016). Den fins også studier der studenter lager omvendt undervisning (Meyer & Forester, 2015) og videolekser som del av den (Stenseth, 2021), utforsker læringsstier (Solem, 2022) og lager Padlet (Lindstøl, 2022).

I denne studien bygger jeg på kunnskap fra en konkret studie om videolekser (Hontvedt et al., 2020), som er «alene om å studere studentenes videorefleksjoner som en systematisk måte å komme i kontakt med deres selvstendige lese- og læringsprosess, og som ressurs for utforming av læringsaktiviteter på campus» (s. 7). I artikkelen framskrives funn (s. 21): Gjennom videolekser «ansvarliggjøres studentene for lesingen», og det har en «viss kostnad» å ikke forberede seg. Videoene blir «en arena for å artikulere ideer», og de «gjør den ‘tause’ leseprosessen tilgjengelig for vurdering

og tilbakemelding». I min studie er jeg særlig opptatt av hvordan studentene setter i spill et faglig, litterært innhold, og hvordan dette kan utnyttes som en ressurs for og i undervisning.

Undervisningsforløpets dramaturgi

Dramaturgi er en samlebetegnelse for hvordan undervisning og læreprosesser komponeres, presenteres og utføres (Allern, 2009, s. 70). Begrepet brukes synonymt med montasje (Barb & Savarese, 1991, s. 158) og er beslektet med begreper som komposisjon (Engelstad, 1995, s. 29), undervisningsdesign (Hauge, 2018; Aagaard & Lund, 2019) og læringsarkitektur (Lund et al., 2010, s. 52). Dramaturgi har tradisjonelt vært knyttet til fysiske, didaktiske kontekster, mens design peker like mye i retning av digitale komposisjoner. I nyere tid fins det imidlertid dramaturgiske studier også av digitale forløp (Knudsen, 2018; A.-L. Østern & Knudsen, 2021).

I dramaturgien studerer man *faser* i undervisning; innledning, hoveddel og avslutning, og hendelser eller aktiviteter innenfor hver fase. Dramaturgien støtter seg også på ulike *modeller* for undervisningskomposisjon (Bakke & Lindstøl, 2021a, s. 286). I denne studien er leseoppdraget komponert etter en såkalt klassisk modell (Allern, 2010, s. 105), der første fase er en monologisk introduksjon, som består av studentens *presentasjon* og/eller *anslag*. I en presentasjon opplyser man om didaktikkens hva, hvordan og hvorfor. Et anslag er et agn, noe som anslår en stemning. Det forespeiler mottakeren hva det sentrale temaet er, men sier ikke alt (A.-L. Østern, 2014, s. 63). Studentene lager altså en digital innledning som benyttes til faglærers fysiske hoveddel på campus.

Erfaringsbaserte innganger til litteraturlesing

I litteraturundervisning skiller man gjerne mellom *analytiske* og *erfaringsbaserte* innganger til tekstarbeid (Rødnes, 2014, s. 1). Ved å lese erfaringsbasert trekker man veksel på *leserens* opplevelser og livskunnskap i møte med tekst. Hvis man velger en analytisk inngang, vektlegges selve *teksten*, og man studerer for eksempel komposisjon og virkemiddel. Begge lesemåtene inngår i en *litterær kompetanse* (Torell, 2002), som ifølge Halvard Kjelen (2014, 2018, s. 19) består av tre komponenter: analytisk kompetanse (å tilegne seg begreper og konvensjoner for analyse), overføringskompetanse (å kunne leve seg inn i litterære figurer og univers koplet til egne erfaringer) og konstitusjonell kompetanse (en generell evne til å danne forestillinger). Litterær kompetanse dreier seg altså om en balanse mellom innlevelse og analyse. Det er sjelden likevekt mellom disse komponentene, og overvekten ligger på analyse:

When it comes to an education in literature, such a purpose [as relevance] is not always expressed or have a place. Literature students may acquire the skills necessary to analyze narrative techniques [...], but they are not asked to read for personal relevance. (Fialho, 2019, s. 3)

Overføringskompetanse realiseres når leseren ser sammenheng mellom tekst og egen livsverden, men skillet mellom fiksjon og eget liv (Torell, 2002, s. 86–92). Teksten oppleves som personlig relevant for leseren gjennom *transformativ lesing*, forstått som leseerfaringer som kan ha «transformative powers as it deepens our understanding of the position of the self in the world» (Fialho, 2019, s. 3). Det begrunner lese måter som knytter teksten og leserens verden sammen. Slike erfaringsbaserte leseoppdrag kan designes gjennom å vektlegge leserens ressurser som utgangspunkt for tekstforståelse (Penne, 2010, s. 43) eller gjennom å arbeide med transformative tilnærminger. Det kan skje enten ved å konsentrere seg om tekstens stemning, altså hvilke følelser den setter i sving, eller hovedpersonene, det vil si hvilke trekk som er gjenkjennelige eller ikke (Fialho, 2019). Det transformative ligger i hva slags endring som skjer i leseren gjennom den medfølelsen som teksten skaper og som i videste forstand kan bidra til en mulig identitetsutvikling.

Det fins liten tradisjon for å undervise i erfaringsbaserte innganger til litteratur. Studier viser at lærere i liten grad åpner for elevers leseerfaringer og opplevelser i tekster (Bakke & Lindstøl, 2021b; Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98). Elevene arbeider analytisk og jakter på virkemiddel, som reduserer tekstene (Eyde & Skovholt, 2017; Fodstad, 2017, 2019). En slik lese måte kan stenge for transformative leseprosesser (Kidd & Castano, 2013) og meningsfulle litterære møter (Gabrielsen i Heie, 2019). Hvis det leses erfaringsbasert, vet vi imidlertid at det bør skje tidlig i forløpet (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 209). I denne studien undersøker jeg nettopp erfaringsbaserte leseoppdrag som innledning til litterære forløp som handler om romanen *Koke bjørn*.

***Koke bjørn* – kort sagt**

Fabelen til romanen *Koke bjørn* (Niemi, 2019) er, kort skissert, slik: Historien utspiller seg i 1852 i sognet Pajala, nord i Sverige på grensen til Finland. En dag blir en tjenestejente, Hulda, funnet drept, nedsunket i en myr. Mange innbyggere, deriblant den brå, brutale og drikkfeldige lensmannen, tror bjørnen har skylden. De legger derfor ut på en bjørnejakt som ender i et grusomt blodbad. Prosten i Pajala, Læstadius, er slett ikke overbevist om at bjørnen er skyldig. Med vitenskapelige metoder og kløkt og hjelp av Jussi, en ung vandringsmann med samisk blod, som prostens oppdrar og sosialisierer inn i voksenlivet, oppklarer han hvem som drepte både Hulda og andre mennesker i bygdesamfunnet.

Koke bjørn ble valgt av både pragmatiske og faglige grunner. Den er pensum, belyses i et arbeidskrav, er aktuell til eksamen og kan knyttes til flere teoretiske pensumartikler. Jeg antok derfor at studentene var innstilt på nærlesing. Romanen er dessuten kompleks og kan leses med ulike perspektiv. Den kan for eksempel plasseres som en detektivfortelling. Presten Læstadius ikler seg rollen som Sherlock Holmes når han samler fingeravtrykk og hårstrå og undersøker planter og kropper for å oppklare mordgåter. Den er også en historisk roman. Kautokeino-opprøret i 1958 er en

kulisse. Figuren Læstadius er identisk med den legendariske, svenske presten Lars Levi Læstadius (1800–1861), som grunnla den kristne vekkellesbevegelsen læstadianismen. Både opprinnelig og fiktiv prest var fremragende botanikere, lingvister og etnografer, noe som er interessant historisk-biografisk. Boka kan videre leses som mentalitetshistorie. Leserne får innsikt i holdninger, ideer og normer i en gitt tid, som kan åpne for gjenkjennelige tankesett hos en selv.

Uavhengig av hvor man kategoriserer *Koke bjørn*, går himmel og helvete som en tematisk, rød tråd gjennom boka. Læstadius hamrer løs på det han kalte djevelens piss, alkoholen, som han mener er årsak til at de fattige, særlig samene, aldri frir seg fra bunnløs fattigdom. Språk som fenomen blir også omtalt og diskutert. Mens presten holder prekener, øver Jussi seg på ordkjeder:

Der lesingen og skrivingen var som et eventyr [...] var talekunsten som å grøfte en myr. Jo mer man spadde, jo verre skvatt søla til alle kanter. Hvert ord ble som et slaskete spadetak. Klask. Klosk. Og selv om grøfta ble stadig lengre, selv om ordene kjedet seg til hverandre i lange strekk langs kanten, var og ble de bare gjørme og dynn. (Niemi, 2019, s. 234)

Niemis språk er sanselig med beskrivelser av lukt, lyd og stemning. Det legger til rette for at leseren settes i stand til «å forestille seg».

Studiens design

Denne studien kan forklares som *praksisledet forskning* (Rasmussen, 2013; T. Østern, 2017), fordi den er sentrert rundt praksis, en studentgruppe på norsksdidaktisk master, der jeg arbeider i spennet mellom teori – praksis og nærhet – distanse (Knudsen, 2018). Som forsker er jeg nært knyttet til praksis gjennom selv å designe leseoppdrag, som jeg drar veksel på i undervisning. I etterkant, fra distanse, benytter jeg en teoretisk linse for å analysere og drøfte leseoppdragene.

Siden jeg forsker på egne leseoppdrag, innehar jeg en *insiderposisjon* (Kvernbekk, 2005). En fordel med det er min kunnskap om litteraturredaktikk, erfaring med undervisning og kjennskap til studentene. En ulempe er «hjemmeblindhet» (Fangen, 2010, s. 29; Gullestad, 1991), blant annet fordi avstanden til materialet er kort. Av den grunn har jeg vektlagt et *emisk perspektiv*, et deltakerperspektiv, der studentenes svar på leseoppdrag, videoene og loggene er sentrale. Studien er meldt inn til NSD.

Leseoppdraget som tekst består av ti oppgaver om *Koke bjørn* (vedlegg 1). Studentene må velge to oppgaver, og alle må besvare hva de senere vil diskutere i undervisning. Felles for alle oppgaver er fokus på erfaringsbaserte lesemåter. I fire oppgaver kan studentene trekke veksel på stemning, gjenkjennelighet og følelser som settes i sving (jf. Fialho, 2019). Studentene skal forestille seg livsverdenen til hovedpersonene Jussi (1) eller presten (2), beskrive en sentral hendelse som et vitne (4) eller gi råd til en person som trenger det (5). Øvrige oppgaver er noe mer åpne, og enkelte legger også til rette for analytiske perspektiver. Studentene skal knytte boka til eget liv (3), kople figurer eller hendelser sammen (8), forklare hva og

hvorfor de blir berørt (6), foreslå andre erfaringsbaserte innganger til teksten (7) og designe en egen oppgave (9).

Innrammingen er slik: «Tidsrammen [for leseoppdraget] anslås til 5 minutter, der refleksjoner er på ca. 4,5 minutter med en kort introduksjon og begrunnelse for valg (0,5 minutter). Innholdet er viktigere enn form.»

Primærmaterialet består av studentenes svar på leseoppdraget: 26 videoer av 5 minutter og 26 logger. Loggene beskriver studentenes opplevelse av å utføre leseoppdraget:

Det beste med videoleksene var nok at timene på campus ble enda mer interessante, fordi jeg hadde et tettere forhold til boka. Når alle hadde lest, ble de litterære samtaler gode, og det fungerte helt supert med for eksempel seks skilt-metoden. Det ville ikke gått slik, hvis jeg var uforberedt. (Vedlegg 2)

Sekundærmaterialet er en pilotering, et litterært leseoppdrag om sagaen *Gunnlaug Ormstunge* med en analytisk inngang, som omhandlet figur, tema, språk og sagastil (vedlegg 3) og tilhørende logger (vedlegg 4). Samlet besto materialet av 6 videoer av 5 minutter og 6 logger. Piloten er gjennomført i en annen studentgruppe på GLU, som jeg har fulgt over tid. Digitale leseoppdrag var en ny ressurs for meg, og jeg ønsket å teste ut verktøyet i en kjent gruppe, som jeg antok ga ærlige svar om bruken av ressursen. Hensikten var å få erfaring med formatet, særlig det tekniske, og få noen føringer for hvordan leseoppdraget om *Koke bjørn* kunne designes. I loggene reflekterte studentene over design av framtidige leseoppdrag.

Samlet gir det følgende materiale for studien:

Tabell 1. Materialet for studien

Primærmateriale		
Leseoppdrag, <i>Koke bjørn</i>	26 videoer, 130 min	26 logger
Sekundærmateriale, pilot		
Leseoppdrag, saga	6 videoer, 30 min	6 logger

Refleksjoner etter pilotering

I leseoppdraget om *Gunnlaug Ormstunge* har studentene en analytisk tilnærming og omtaler enten figur, tema, språk eller stil i sagaen. De fleste besvarer oppgave 1, «Odd one out». De argumenterer for hvilke karakterer som hører sammen, og hvilke som skal ut. En student omtaler oppgaven slik: «Jeg digget oppgaven med ‘Odd one out’. Der kunne vi bruke både kunnskap og fantasi.» Studentene svarer videre på hvem figuren Helga er (2b), kommenterer familierelasjoner (2c) og trekantdrama (2d) og utdyper forholdet mellom rivalene Gunnlaug og Ravn (2e). Ingen studenter greier ut om språk i sagaen (2a) eller drøm som metatekst (3). Alle velger dermed å snakke om figurene i teksten. De trekker noen paralleller til egne liv og viser noe overføringskompetanse (jf. Kjelen, 2018). De støtter seg ikke på sitat fra primærteksten, noe som kunne vist en større analytisk kompetanse. Det kan tyde på at leseoppdraget må ha en

innramming som presiserer hva som kan gi et faglig fokus. Disse erfaringene lar jeg blir førende for design av leseoppdrag om *Koke bjørn*.

I loggene reflekterer studentene rundt *oppgavedesign*: «De ønsker valgmuligheter» og «veiledende spørsmål». En student skriver: «Så lenge oppdragene handler om det vi skal diskutere, er det innafor. Gjerne oppdrag med rom for tolkning. Oppdraget må dessuten brukes til noe.» Studentene er stort sett positive til leseoppdrag som *ressurs*. De kommenterer, i tråd med Hontvedt et al. (2020), at det «tvang dem til lese», «til å fokusere lesingen» og til å «reflektere». En skriver: «Typisk deg å forvente at vi forbereder oss og lager geniale ‘metoder’ som forplikter oss. Umulig å komme uforberedt.» To studenter har imidlertid innvendinger til format: «Sykt kleint og uvant form» og til tidsbruk: «Jeg brukte VELDIG lang tid på en okei video.»

Samlet kan man si at studentene besvarer et leseoppdrag som er tenkt analytisk, erfaringsbasert. De lever seg inn i litterære figurer og et tekstunivers, men kopler dette løst til egne erfaringer og opplevelser. Her ligger det et potensial for å trene overføringskompetanse, jf. Kjelen (2014, 2018). Studentene er positive til leseoppdrag, som en innledning til et forløp og som bearbeidelseslesing. Leseoppdragene trenger en innramming som viser et faglig fokus. De bør ha betydning for det fysiske forløpet.

Basert på erfaringer med piloten, designet jeg erfaringsbaserte leseoppdrag til *Koke bjørn*. Jeg ville undersøke hva som kjennetegner studentenes leseopplevelser, og hva de selv sier om dem. I det følgende analyseres dette primærmaterialet.

Innholdsanalyse av leseoppdrag

Den primære analyseenheten er studentenes digitale leseoppdrag til *Koke bjørn*, som er undersøkt ved å bruke en *konvensjonell, kvalitativ innholdsanalyse* (jf. Bakken & Andersson-Bakken, 2021; Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005). Jeg studerer og tolker hvilken mening som knytter seg til studentenes leseoppdrag om erfaringsbaserte lesemåter. En slik innholdsanalyse gjør det mulig å identifisere systematiske likheter og forskjeller i leseoppdragene. Videomaterialet er grovtranskribert med vekt på meningsenheter, forstått som en sammenhengende sekvens i videoen som inneholder ett tema eller én idé (Strijbos et al., 2006). Sekundært har jeg studert studentens logger for å se hvordan de beskriver sine erfaringer med leseoppdraget. Disse resepsjonstekstene bidrar til å forklare innholdet i videoene.

Leseoppdragene studerte jeg kvalitativt på bakgrunn av det som kalles «directed approach to content analysis» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Basert på teori og studier om oppgaver, videolekser og leseoppdrag utviklet jeg innholdskategorier og kodet det empiriske materialet etter dem (se neste avsnitt). Underveis i analysen supplerte og endret jeg kodesettet. For eksempel la jeg til kategoriene overføringskompetanse og konstitusjonell kompetanse, men fjernet analytisk. Kategoriene kan dermed sies å være etablert gjennom en abduktiv tilnærming (Peirce, 1994, s. 24). I en kvalitativ innholdsanalyse går datainnsamling og analyse hånd i hånd, og det umuliggjør en detaljert planlegging (Grønmo, 2004).

Jeg kodet først leseoppdraget som *erfaringsbasert* eller *annet*, der annet rommer svar som også krever en analytisk tilnærming. Deretter ble leseoppdraget gruppert som *åpent* eller *lukket*, fordi det har vist seg å være et fruktbart skille (Skjelbred et al., 2005), basert på hvor selvstendig studentene kan svare. Videre ble leseoppdraget plassert som tekstinternt/tekstekstern, det vil si om det handler om noe innenfor tekstuniverset («Hvem er Jussi?», oppg. 1) eller utenfor («Hvilke personlige erfaringer eller kunnskaper kan du bringe inn i møte med denne boka?» (oppg. 3). Det er lettere å bygge bro til en analytisk kompetanse med tekstinterne eksempler. Deretter så jeg om leseoppdragene viste overføringskompetanse og konstitusjonell kompetanse. Jeg så til slutt på instruksjonsverbet i leseoppdraget, som «forestill» og «reflekter», og på innrammingen som utvider eller begrenser det. Jeg talte opp antall oppgaver per kategori. Den kvantitative oversikten viser at 26 studenter har besvart 3 oppgaver hver, til sammen 78 oppgaver (tabell 2).

Analyse av leseoppdragene om *Koke bjørn*

Kategoriseringen av studentenes leseoppdrag om *Koke bjørn* gir følgende oversikt:

Tabell 2. Kategorisering av leseoppdraget *Koke bjørn*. Blå farge er den mest besvarte oppgaven. Grønn er logg.

Erfarings-basert/annet	Åpen/lukket	Tekstintern/ekstern	Overføring/konstitusjonell	Instruksjons-verb	Innramming	Antall 52+26
1 erfaring	Åpen	Innenfor, Jussi	Konstitusjonell	Forestill	3 hjelpespørsmål, råd, startsetning	26
2 erfaring	Åpen	Innenfor, presten	Konstitusjonell	Forestill	Råd, startsetning	9
3 erfaring	Åpen	Utenfor, personlig kunnskap og erfaring	Overføring	Diskuter	2 hjelpespørsmål, råd	5
4 erfaring	Åpen	Innenfor, et vitne	Konstitusjonell	Beskriv	1 hjelpespørsmål, en presisjon	9
5 erfaring	Åpen	Innenfor, et råd	Konstitusjonell (5) Overføring (5)	Rådgi	1 flerleddet spørsmål	10
6 erfaring	Åpen	Innenfor, opplevelse		Forklar	2 spørsmål	19
7 annet	Åpen	Utenfor, kategorisering, anslag		Argumenter	1 spørsmål, presiseringer	0
8 annet	Åpen	Innenfor, figur		Argumenter	1 oppgave/spørsmål	0
9 erfaring	Åpen	Valgfri		Valgfri	1 spørsmål	0
10 annet	Åpen	Utenfor, generell		Diskuter	1 kommentar/oppgave	26

Av tabellen kan man lese at tjuseks studenter valgte leseoppdrag 1, mens nitten besvarte nummer 6. Mens fem–ti studenter valgte oppdrag 2–5, tok ingen 7–9. Det siste leseoppdraget, som gir føringer for den fysiske undervisningen, måtte alle

besvare. Samlet kan man si at en overvekt av studentene (35) velger leseoppdrag med instruksjonsverbet «forestill». I tillegg gir ti studenter råd til en romanfigur. Felles for disse oppgavene er en tydelig fiksjonell innretning: Studentene må tre inn i tekstuniverset og sette seg inn i personers livsverden. De viser konstitusjonell kompetanse.

I oppgave 6 leser studentene opp et tekstparti fra romanen og forklarer hvorfor de blir berørt av dette. Alle velger tekstpartier som handler om sentrale hendelser i hovedpersonenes liv, og de inntar deres perspektiv, for eksempel slik: «Beskrivelsen av da Jussi knakk lesekoden gjorde inntrykk på meg. Det medførte at han plutselig kunne tre inn i bøkens verden. Ved hjelp av bøkene kunne han sosialiseres inn i prostens verden.» I oppgave 4 beskriver studentene en person i romanuniverset utenfra, fra et vitneperspektiv. Det krever god kjennskap til figuren, men de kan også anvende annen kunnskap og erfaring. Bare fem studenter besvarer denne. En grunn kan være instruksjonsverbet «diskuter», som tilsier at man skal belyse et saksforhold. Det krever kunnskap. En annen grunn kan være at studentene må bevege seg inn og ut av tekstuniverset. Da må man ha kunnskap/erfaringer på områder som kan veve bok og liv sammen. En student skriver: «Jeg kan lite om samer eller læstadianismen. Men jeg fikk en personlig referanse til Birgitte Tengs-saken på Karmøy. Jussi blir, som fatteren, utsatt for justismord.» En annen loggfører: «Jeg har lest få historiske romaner og kjenner lite til 1850-tallet. Men jeg har lest krim, og prostens har likhetstrekk med Sherlock Holmes.» Felles for disse leseoppdragene er at de er åpne og har tydelig innramming med hjelpespørsmål, råd og/eller startsetninger. De er i regelen tekstinterne, slik at studentene må kjenne romanen. Det gjelder imidlertid ikke oppgave 3, som få har valgt. Den er tekstekstern. Her må studentene kople *Koke bjørn* til andre tekster og vise overføringskompetanse. En student bringer inn faktiske begivenheter; Kautokeino-opprøret, som han har sett på film. De øvrige trekker på personlige assosiasjoner (musikk, nyheter ...), slik sitatet først i denne artikkelen viser, når en student ser likskap mellom Jussi og seg selv og «binder boka til livet».

Ingen studenter besvarer leseoppdragene 7 og 8, der de må velge både en analytisk og erfaringsbasert inngang, til tross for at disse leseoppdragene også er tekstinterne og har en stram innramming. En student skriver en mulig begrunnelse for fravalg i loggen: «Jeg har konsentrert meg om å komme gjennom denne tjukke romanen. Jeg kan mene noe om figurer og tema, men jeg kan ikke begrunne hvor jeg vil kategorisere den. Hva er mentalitetshistorie? Og er dette egentlig krim? Det kan vi godt snakke om på campus.» Ingen velger oppgave 9, der studentene må designe leseoppdrag. Leseoppdraget gir antakelig for lite retning for lesingen. En skriver: «Jeg regner med at dine oppgaver er lurest å reflektere over.»

Oppsummert kan man si at studentenes leseoppdrag kjennetegnes av transformative tilnærminger og tekstinterne perspektiv. Studentene forestiller seg figurer og hendelser og viser konstitusjonell kompetanse. De viser lite overføringskompetanse, når de utelater egne liv og erfaringer. De velger oppdrag med «stram innramming».

Opgave 10 handler om studentenes ønsker for fysisk undervisning. Studentene ber enten om litteraturdydidaktikk (14), det vil si hvordan romanen kan benyttes i

klasserommet, adapteres mot yngre elever (2) og forankres i læreplanen (2), eller om analytiske tilnærminger til romanen, om temaet (2), konkrete figurer, som «Hvem var og hvem blir Jussi?» (1) og hendelser, som «Hvem tok livet av Mikkelsen?» (1). Kanskje kan man si at en erfaringsbasert innledning til et forløp legger til rette for en mer analytisk hoveddel på campus? Det perspektivet vender jeg tilbake til i diskusjonen. Først ser vi nærmere på noen av studentenes leseoppgaver.

Hvem er Jussi? Eksempel på leseoppgave

Et flertall studenter besvarer leseoppgave 1: «Hvem er Jussi?» I det følgende viser jeg tre utdrag fra studentsvar som illustrasjoner.

Student 1 leser et sitat fra *Koke bjørn*. Så kommenterer hun:

Elven skyller bort alt stygt. Jeg balanserer på steinene ved bredden og lar uroen renne fra meg. Jeg overgir meg, lar de innerste tankene mine fraktes bort og forsvinne. Kanskje er elven det fineste bildet på livet.

Dette sitatet står på s. 38. Jeg synes dette er illustrerende for hovedpersonen Jussi. Han er i bevegelse og i stadig utvikling, som elva. Selv om Jussi blir avvist og traumatisert, finner han roen der. Elva blir et symbol på det som kjennetegner boka for meg: bevegelse og identitet. Det er mye observasjon av natur og miljøbeskrivelser i boka, og de er mer enn skildringer av miljø. De beskriver figurene for eksempel.

Studenten leser høyt fra primærteksten, før hun tar tak i en metafor fra romanen og forklarer hvordan den blir et bilde på både figur og leseopplevelse. I loggen forklarer studenten at det er enklest å forestille seg figuren Jussi. Han er en såkalt rund karakter, som det er lett å mene noe om: «Jussi prøver å forme sin egen identitet, og fordi han er en tenksom, lavmælt og ordfattig fyr, så var det meningsfullt for meg å forsøke å sette ord på livet hans for han.» Leseoppgaven bidro til at studenten «måtte ta stilling til hovedpersonens handlinger», såkalt bearbeidelseslesing, fordi hun måtte snakke forpliktende om dem. Hun skriver: «Jeg la merke til metaforen om elven, fordi det sto at man burde bruke direkte sitat fra boka i oppgaven. Sitatet understøtter poengene mine.» Studenten inntar en analytisk inngang. Hun starter med tekstlinjene betraktninger, som endres til teksteksterne. Leseoppgaven og loggen balanserer dermed en erfaringsbasert og analytisk lesemåte, som samlet, jf. Kjelen (2014, 2018), viser en litterær kompetanse.

Student 2 leser og kommenterer:

Min mor sa at jeg var ond. Det er en lei ting å høre for et barn. Hun sa at jeg gjorde onde ting, at jeg stjal brød eller slo søsteren min. Jeg gjorde mange onde ting, jeg visste mens jeg gjorde det at jeg handlet feil, men likevel gjorde jeg det. Men én ting er å være ulydig og få en fik av en flat hånd så det svir i kinnet. Mye verre er det hvis man får høre som barn at man er skapt ond, at ens indre, sanne natur kommer fra djevelen.

Jeg leste dette på s. 36, og det handler om Jussis oppvekst. Det var veldig ubehagelig å lese. Det kan hende det er fordi jeg er mor selv, og dette er liksom helt utenkelig å si til egne barn. Jussi må ha hatt en helt forferdelig oppvekst, og det er en lykke at prostent fant han. Jussi er én person før tiden med prostent og en helt annen person etterpå.

Denne studenten viser overføringskompetanse («fordi jeg er mor selv»), og hun opplever teksten som personlig relevant (jf. transformativ lesing) når hun sammenlikner oppdragelsen av Jussi med egen praksis. I loggen forklarer studenten at «det var artig å skulle mene noe om en figur før undervisning. Det ble veldig offentlig når jeg spilte inn en film. Jeg ble bevisst på at min opplevelse av Jussi måtte ha rot i teksten. Jeg nærleste skikkelig». Sitatet underbygger tidligere funn, som sier at leseoppdrag ansvarliggjør studentene (Hontvedt et al., 2020) og bidrar til å formulere ideer om innhold før undervisningen tar til. Det blir også et anslag.

Student 3 kommenterer hovedpersonen:

Jeg tror Jussi er en ensom person. Han sliter kanskje med å kommunisere med andre mennesker. Dialogene han har med andre, er få og korte og uten dybde. Han er i sitt eget hode, en tenker. Jeg tror han lengter etter å være mer lik andre. Han har en trist bakgrunn. Jeg får mye medfølelse for han som karakter. Han har en grusom mor, en heks, som mishandler han og søstera. Samtidig er det noe med Jussi som får meg til å bli skeptisk, nesten uggen. Det er kanskje måten han beskriver Maria på. Han er liksom fokusert på kropp og utseende, litt stalker-aktig.

Boken viser et oppdragelsesideal som virker fremmed i nåtiden. Den har mentalitets-historiske beskrivelser leseren ser, men tar avstand fra. I loggen skriver studenten: «Jeg mener mye om Jussi, og det var befriende å kunne mene noe om han litt usensurert.» Hun viser konstitusjonell kompetanse og lever seg inn i og tar stilling til Jussis liv.

Samlet kan man si at når studentene benytter tekstutdrag fra romanen, framstår erfaringsbaserte leseoppdrag mer analytiske. Leseoppdragets innramming bidrar til et slikt perspektiv. Studentsvarene oppleves som ulike. I det første leseoppdraget benyttes et litterært virkemiddel, en metafor fra teksten, til å si noe om hovedpersonen. I det andre fins det personlige eksempler, mens det i det tredje er mer usensurert parafrasering over tekst. Studentene kopler i liten grad tekst og eget liv sammen. Det kan skyldes både design av leseoppdrag og romanen. Tematikk, figur og handlinger kan virke fremmed. Det kan medføre at de litterære leseoppdragene i større grad tjener som en individuell forberedelse for studenter til undervisning, og som et innspill til lærerens undervisning enn som verdifulle, kollektive litterære innspill i et forløp om *Koke bjørn*.

Litterære, digitale leseoppdrag – oppsummering av funn

Studentene er positive til litterære, digitale leseoppdrag, fordi det tvinger dem til forberedelse (jf. Hontvedt et al., 2019), men også til å lese ut i fra personlig opplevelse og relevans, såkalt transformativ lesing (jf. Fialho, 2019). Mine funn viser at studentene velger erfaringsbaserte, åpne og tekstinterne leseoppdrag. De velger konstitusjonelle leseoppdrag, der de må «forestille seg», gjerne med utgangspunkt i en figur. De lever seg inn i figurer og romanuniverset, men kopler dette lite sammen med eget liv. De velger leseoppdrag, som har en innramming som konkretiserer. Siden leseoppdraget spilles inn i en forberedende fase, blir forløpet lenger, og det er studentene som lager innledningen på forløpet. Det fører til at studentene får vist seg fram som lesere.

Det blir flere møtepunkter og arenaer, og det legger til rette for at muntlige samtaler om romanen i undervisningens hoveddel på campus, kan bli mer analytiske og mer kollektive (jf. Dysthe, 1995).

På bakgrunn av dette vil jeg i det videre drøfte leseoppdrag ut ifra tre perspektiv: som ressurs, lesemåte og dets plass i forløpets dramaturgi.

Ressursen styrker et faglig fokus

Når studenter bruker en primær ressurs, leseoppdrag, tilegner de seg samtidig aktiviteten (en litterær lesemåte), som verktøyet er ment for. Verktøyet formidler på denne måten aktiviteten (Vyotsky, 2014, s. 9), og studentene bruker verktøyet som et middel til å lese erfaringsbasert. Det er nettopp studentenes bruk og utvikling av den sekundære ressursen som synliggjør læringen om litteratur, slik en student uttaler det: «Jeg tror det viktigste jeg lærte var å formidle min lesing av Jussi, dvs. slik jeg forsto figuren ut ifra både teksten og egen livserfaring.» Begrepet ressurs blir dermed et nøkkelbegrep for hvordan man forstår læring i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2015, s. 19). Det sentrale blir hvordan man utnytter ressursen og om bruken utrustet eller begrenser aktiviteten (Vyotsky, 1986, s. 102). Leseoppdrag bidrar til at alle studenter kommer til orde, og faglærer blir orientert om studentenes lesemåter. Ressursen har imidlertid et potensial til å bli mer kollektiv, for eksempel gjennom at studentene deler videoene på læringsplattformen, eller at faglærer spiller av eksempler i selve forløpet. Fordi dette er et relativt nytt format, trengs det en bredere teoretisk begrunnelse for leseoppdraget som tertiær ressurs. Det er enklere å begrunne leseoppdrag med teori fra litteraturredidaktikk enn fra et «digitalt felt». Slik sett kan leseoppdrag framstå mest som en primær og sekundær ressurs (jf. Wartofsky, 1973). Denne studien viser at leseoppdrag som ressurs bidrar til å styrke et faglig fokus og endre det (Aagaard & Lund, 2019, s. 27). Studien vektlegger videre en erfaringsbasert lesemåte, som er litt glemt (jf. Blikstad-Balas & Roe, 2020). Studien er et eksempel på hvordan studenter og faglærere kan sosialiseres for å oppnå *digital literacy* (Gilje et al., 2016, s. 47). Den er et innspill til videre diskusjoner av digitale og litterære praksiser i høyere utdanning.

Først erfaring, så analyse?

Litterær kompetanse og litteraturundervisning har tradisjonelt vært knyttet til litterær analyse, det vil si bruk av litteraturfaglige teorier og begreper, såkalt analytisk tilnærming. Forskere tar imidlertid til orde for å bygge bro mellom erfaringsbasert og analytisk tilnærmingsmåte (jf. Bakke & Lindstøl, 2021b; Kjelen, 2018; Røskeland & Kallestad, 2020) og anvende begge deler (jf. Blikstad-Balas & Roe, 2020). En måte å skape slik koherens er å starte med studentenes erfaringer, før de analyserer, for å aktivisere forkunnskaper. Studentene knytter personlige erfaringer til romanen, før de objektiverer teksten. De personlige erfaringene tenderer til å være mer personlige

refleksjoner over teksten enn erfaringer de overfører til eget liv. De velger en tilnærming til tekst der de går fra kjent til ukjent og fra nær til fjern. En slik lese måte er et pedagogisk prinsipp, men det er også et kjennetegn på en kompetent leser som pendler mellom opplevende nærhet og reflekterende distanse. Slik sett står ikke teoretisk, analytisk og erfaringsbasert kunnskap i en motsetning til hverandre, men i en gjensidig relasjon (Tønnesen, 2012, s. 132). I denne studien blir en erfaringsbasert lese måte både en inngang og en bro til det analytiske. Utfordringen er å finne verktøy for å beskrive broen mellom lese måtene tydeligere.

Ny dramaturgi?

Et digitalt leseoppdrag spilles inn før fysisk undervisning. På den måten strekkes førfasen ut i tid og forflyttes til et digitalt rom. En sentral kompositorisk endring blir at studentene starter forløpet, ikke læreren. Starten kan være et anslag og/eller en presentasjon. I leseoppdragene vektlegger studentene et innhold. Det er følgelig et potensial å skape et anslag med en bevisst bruk av opplevelse (Gadamer, 2007, s. 63). Videre får studentene mulighet til å være premissleverandører for den fysiske undervisningen. Faglærere vet mer om studentenes ståsted, og boka er nærlest. Det legger til rette for undervisningsaktiviteter med studentinteraksjon. Leseoppdraget kan også inkorporeres i forløpets dramaturgi. Faglærer kan hente inn klipp fra videoene og gjøre undervisningen mer flerstemmig (jf. Dysthe, 1995). Det kan forene en intuitiv leseopplevelse med litterær kompetanse og kritisk refleksjon. Faglærer kan videre spille på studentenes kunnskap og behov (jf. Hontvedt et al., 2020) og knytte arenaer og undervisningsfaser sammen. Undervisningsforløpet strekker seg slik sett lenger ut i tid, og faglærer og studenter får nye møtepunkt gjennom digital samhandling.

Studiens begrensninger og muligheter

Denne studien har begrensninger. Det ble først gjennomført en liten pilot som satte bestemte premisser for studiens utforming. Selve studien kan forstås som en kasusstudie som rapporterer fra én studentgruppe, der jeg undersøker hva som kjennetegner skjønnlitterære, erfaringsbaserte leseoppdrag og hvordan studentene beskriver dem. Grunnlaget jeg bygger designen av leseoppdrag på, er lite. Studentenes logger kunne videre vært sammenstilt med datakilder som ikke er selvrapporterende. På tross av disse begrensningene gir studien ny innsikt i hva skjønnlitterære, digitale leseoppdrag kan være, og hvordan de kan brukes i et undervisningsforløp. Det ligger imidlertid et potensial i å utforske hvordan man kan knytte erfaringsbaserte og analytiske lese måter tettere sammen, og hvordan et leseoppdrag kan benyttes som en integrert del av undervisningen i flere faser og undervisningskomposisjoner.

Å arbeide med skjønnlitterære leseoppdrag har krevd *transformative agency* (Brevik et al., 2019), det vil si endringsvilje til å prøve ut og hoppe ut i det ukjente: nye

ressurser, lesemåter og dramaturgier. Målet var å binde studentenes lesing av skjønnlitterære tekster tettere til livet.

Forfatteromtale

Jannike Ohrem Bakke er førsteamanuensis i norskdidaktikk og merittert underviser ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser særlig i grunnleggende ferdigheter og litteraturdydaktikk og leder en forskergruppe om klasseromsforskning og dramaturgi. Doktorgraden hennes handlet om skriveundervisning i skolen (2019).

Referanser

- Allen, D. W. (1980). Microteaching. A personal review. *British Journal of Teacher Education*, 6(2), 147–151. <https://doi.org/10.1080/0260747800060206>
- Allern, T.-H. (2009). *Fagdidaktikk i drama – dramaturgi i undervisning og læring* [Kompendium]. Dramaseksjonen.
- Allern, T.-H. (2010). «Dramaturgy in teaching and learning». I A.-L. Østern, M. Björkgren & B. Snickars-von Wright (Red.), *Drama in three movements – a Ulyssean encounter* (s. 95–111). Faculty of Education, Åbo Akademi University.
- Andersson-Bakken, E. & Dalland C. P. (Red.). (2021). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Bakke, J. O. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi: å iscenesette et skriveoppdrag—En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2582386>
- Bakke, J. O. & Lindstøl, F. (2021a). Chasing fleeing animals – on the dramaturgical method and the dramaturgical analysis of teaching. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(2), 283–299. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1885370>
- Bakke, J. O. & Lindstøl, F. (2021b). «For a few minutes I could pretend I was someone else» – a study of multiple approaches to fiction reading activities». *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(2), 88–108. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v5.2628>
- Barb, E. & Savarese, N. (1991). *A dictionary of theatre anthropology. The secret art of the performer*. Routledge.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomsskolen*. Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Lund, A. & Strømme, T. A. (2019). Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teacher and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Engelstad, A. (1995). *Den forførelse filmen. Om bruk av film i norskfaget*. Cappelen Akademisk Forlag/LNU.
- Eyde, B. & Skovholt, K. (2017). Debatten om norskfaget – en oppsummering. *Norsklæreren*, 1(17), 10–14.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 127–139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformativ reading. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>
- Fodstad, L. A. (2017). Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget. Noen strøtanker om litteratur, literacy og læring. *Norsklæreren*, 1(17), 17–24.
- Fodstad, L. A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s. 27–47). Fagbokforlaget.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (FOR-2016-06-07-861). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-861>

- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gadamer, H.-G. (2007). *Samnhet og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (A. Jørgensen, Overs.). Gyldendal Dansk Forlag.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo.
- Goffman, E. (1986). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Northeastern University Press.
- Gudmundsdóttir, G. B. & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teacher's professional digital competence: Implication for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214–231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Gullestad, M. (1991). Studiet av egen samtidkultur som utfordring. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 1, 3–9.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Vigmostad & Bjørke.
- Hauge, T. E. (2018). *Å planlegge og designe undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Heie, M. (2019, 27. november). *Vi må diskutere hva vi vil med litteraturundervisningen i skolen*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/-vi-ma-diskutere-hva-vi-vil-med-litteraturundervisningen-i-skolen/>
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør*. Cappelen Damm.
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2021). Mellom entré og sorti. Dramaturgisk didaktikk i klasserommet. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v5.2659>
- Hjukse, H., Aagaard, T., Bucie, A. A., Moser, T. & Vika, A. S. (2010). Digitalisering i grunnskolelærerutdanningen: Om faglige forskjeller i arbeidet med profesjonsfaglig digital kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8023>
- Hontvedt, M., Oddvik, M. & Næss, R. R. (2020). Videolekser som ressurs for lesing og undervisning i lærerutdanning. – En studie av hvordan samarbeid og partnerskap kan utvikles rundt lærerstudenters videoinnspilte leserefleksjoner. *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7916>
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kallestad, P. O. & Røskeland, M. (2020). *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturdydaktikken*. Universitetsforlaget.
- Kelentrić, M., Helland, K. & Astorp, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Senter for IKT i utdanningen
- Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kjelen, H. (2014). Litterær kompetanse hos lærarstudentar. *Norsk læreren*, 38(2), 55–66.
- Kjelen, H. (2018). Å vere litteraturlærer. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturdydaktiske grep. Om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 17–38). Fagbokforlaget/LNU.
- Kourious, S. (2016). Video-mediated microteaching. A stimulus for reflection and teacher growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(19), 65–80. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n1.4>
- Knudsen, K. N. (2018). Forskeren som dramaturg. Dramaturgi som refleksiv metodologi. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 39–52. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1032>
- Knudsen, K. N. (2018). Dramafagets role i en digital læringskultur. *DRAMA*, 2–3, 24–33. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2018-02-03-08>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Fagbokforlaget.
- Lindstøl, F. (2022). *Padlevariasjoner. Læringsløp på GLU*. (Upublisert)
- Lund, T., Rotvold, L. A., Skrovset, S., Stjernstrøm, E. & Tiller, T. (2010). Dialogkonferansen som læringsarena og utviklingsverktøy. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 47–64.
- Magnusson, C. G., Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2019). To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction? A study of lower secondary classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212. <https://doi.org/10.1002/rq.231>
- Meyer, E. & Forester, L. (2015). Implementing student produced video projects in language courses: Guidelines and lessons learned. *Unterrichtspraxis/Teaching German*, 48(2), 192–210.
- Niemi, M. (2019). *Koke bjørn* (E. Krogstad, Overs.). Oktober.

- Nilsberth, M., Rusk, F. & Tollåli, C. A. (2022). Klasseromsinteraksjon gjennom kameralinsen: En videobasert studie av lærers relasjons og emosjonsarbeid i klasserommet. I F. Rusk (Red.), *Videoforskning på ulike læringsarenaer: Mangfoldig videodata i pedagogisk forskning og utvikling* (kap. 9). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.153>
- Otnes, H. (red.). (2015). *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Fagbokforlaget.
- Peirce, C. S. (1994). *Semiotik og pragmatisme*. Gyldendal.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42–54). Cappelen Damm Akademisk.
- Penne, S. (2010, 18.–20. november). Brobygging og litteraturredaktikk. Fra «kulturelle ulikheter» til «meningsskapende likheter». I K. Adelman (Red.), *Texter om svenska med didaktisk inriktning. Att bygga broar – kulturella, språkliga og mediale möten* (s. 132–142). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Rasmussen, B. (2013). Teater som dannning – i pragmatisk-estetiske rammer. I K. M. Heggstad, S. A. Eriksson & B. Rasmussen (Red.), *Teater som dannning* (s. 21–37). Fagbokforlaget
- Rødnes, K. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet. Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Røskeland, M. & Kallestad, Å. H. (2020). Introduksjon. Om estetisk dannning gjennom litteratur og litteraturredaktikk. I M. Røskeland & Å. H. Kallestad (Red.), *Sans for dannning. Estetisk vending i litteraturredaktikken* (s. 13–26). Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 85–117. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold.
- Solem, M. S. (2022). *Læringssti. Grammatikkundervisning på GLU*. (Upublisert).
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion: Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. Akademisk forlag.
- Stenseth, T. (2021). Hvordan fremme studentaktivitet og engasjement for læring? En designbasert studie av omvendt undervisning og videorefleksjoner i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norden*, 15(3). <https://doi.org/10.5617/adno.8313>
- Strijbos, J. W., Martens, R., Prins, F. & Jochems, W. (2006). Content analysis.: What are they talking about? *Computers & Education*, 46(1), 29–48. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.002>
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Gleerups.
- Torell, Ö. (2002). Literary competence as a product of school culture. I Ö. Torell (Red.), M. von Bonsdorff, S. Bäckmann & O. Gontjarova (Red.), *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 11–32). Mitthögskolan.
- Tømte, C., Kårstein, A. & Olsen, D. S. (2013). *IKT i lærerutdanningen: På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse?* (NIFU-rapport 2013:20). <https://www.nifu.no/publications/1027114/>
- Tønnesen, E. S. (2012). Å lede elevene inn i teksten. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnesen (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 131–149). Universitetsforlaget.
- Vaughan, N. D., Cleveland-Innes, M. & Garrison, R. D. (2013). *Teaching in blended learning environments. Creating and sustaining communities of inquiry*. Atha Basca University.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Mind in society. Thought and language*. The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (2014). *Tenkning og tale* (T. Jarl-Bielenberg, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Wartofsky, M. A. (1973). *Models: Representation and the scientific understanding*. D. Reidel Publishing Company.
- Østern, A.-L. (2014). *Dramaturgi i en didaktisk kontekst*. Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (2016). Dramaturgens blikk på veiledningens praktiske didaktikk. I A.-L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse* (s. 265–184). Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (2021). Kroppslig læring i digitale/analoge rom. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læring for å fremme lærerstudentens forståelse av inkluderende kroppssøvningsundervisning* (s. 141–153). Universitetsforlaget.
- Østern, T. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Aagard, T. & Lund, A. (2019). *Digital agency in higher education*. Routledge.

Vedlegg 1. Leseoppdrag til romanen «Koke Bjørn»

Dette er en form for «videolekse» som skal tjene som forberedelse til to litterære økter om *Koke bjørn*.

Videooppdraget til *Koke bjørn*

Innramming

I litteraturundervisning skiller man gjerne mellom erfaringsbaserte og analytiske innganger til tekstarbeid (Rødnes, 2014). I en erfaringsbasert inngang til litteratur trekker man veksler på *leserens* opplevelser og livskunnskap i møte med tekst. Med en analytisk inngang vektlegges selve *teksten*, og man studerer f.eks. litterære virkemiddel. I den nylig utgitte boka (som dere har deler av på pensum) *Hva foregår i norsktimene?* fastslår Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 98) at de er «overrasket over hvor *lite* lærerne i norsktimene [...] vektla elevenes erfaringer og leseropplevelser i tekster». Denne videoleksen skal derfor handle om deres opplevelser og erfaringer med boka *Koke bjørn*, og hva dere mener et slikt oppdrag har av betydning for selve undervisningen på campus. Vi skal ha et fokus på fiktive lesemåter.

Tidsramme: cirka 5 minutter

Selve videoen: Det tekniske vektlegges mindre enn innholdet. Det er en refleksjonstekst, så det er ikke krav til en såkalt forberedt muntlig presentasjon uten tenkepauser.

Inngang: Presenter teksten og ev. hva du skal snakke om (0,5 minutter)

Oppgave: Velg **minst 2** oppgaver fra listen under, men svar i tillegg på oppgave 10 (4,5 minutter)

Oppgaver til valg

- 1 Hvem er Jussi? *Forestill* deg denne figuren: Hvordan er hans livsverden? Hvordan har han det? Hva drømmer han om? Bruk gjerne direkte eksempler fra boka, som hendelser eller språklige formuleringer som kan bygge opp under din argumentasjon. Begynn gjerne slik: Jeg tror Jussi ...
- 2 Mitt liv som prest (og detektiv?). (Tips til stikkord å tenke ut ifra: utseende, alder, familie, interesser, mål, styrker, svakheter, interesser, botanikk, hittebarn, preken, lese-logg skrivekunnskap) Bruk gjerne direkte eksempler fra boka, som hendelser eller språklige formuleringer som kan bygge opp under din argumentasjon. Begynn gjerne i jeg-form (som om du er presten ...).
- 3 Hvilke personlige erfaringer eller kunnskaper kan du bringe inn i møte med denne boka, som kan «veve bok og liv» sammen? (Noen eksempler: kunnskap eller erfaring med historiske hendelser, som Kautokeino-opprøret eller læstadianismen, tematikk, botanikk, talekunst, kringgåter ...) Får du assosiasjoner til tekster (film, musikk, andre romaner, nyheter ...)?

- 4 Et vitne, en figur, som ikke fins i boka, kommenterer en hendelse eller en figur i boka. (Vitne kan være et familiemedlem, en venn, en annen prest, en nabo, en gårdsgutt ...) Hvordan beskriver han personen/situasjonen?
- 5 Gi et råd til en figur i boka som trenger det. Hva vil du gi råd om, til hvem og hvorfor?
- 6 Les opp 5–10 linjer fra romanen som appellerer til deg. Hvorfor var dette en god leseopplevelse? Hva berører deg?
- 7 Argumenter for at denne boken er en detektivroman, en identitetsroman, en mentalitetsroman og/eller en historisk roman. Se for deg at du skal benytte et kort tekstutdrag/hele denne romanen i klasserommet. Hvordan kan du lage et anslag (en oppstart) som kan bidra til en erfaringsbasert inngang til litteratur? (Hvis du velger et utdrag, hvilken scene kunne f.eks. egnet seg å bruke?)
- 8 *Odd one out/En skal ut*: Etter modell fra *Nytt på nytt* – argumenter for hvilke karakterer/emner som kan høre sammen og hvilken karakter som skal ut! Det kan selvsagt være flere løsninger – dine refleksjoner viser kjennskap til teksten. Lag gjerne dine egne rader.

Jussi	Prosten Lars Levi Læstadius	Politimannen	Bjørnen
kjærlighet	hevn	himmel	helvete
sanselig roman	voldelig roman	krimroman	kjærlighetsroman
Lag egne eks.			

- 9 Lag din egen oppgave. Hva ville være en god oppgave til å snakke om leseopplevelse av *Koke bjørn*? Formuler oppgaven, og besvar den!
- 10 Si kort hva du ønsker å diskutere fra denne romanen i timene på campus.

Vedlegg 2. Logg om *Koke bjørn*, et studenteksempel

1 Hvordan likte du arbeidet med videolekse til *Koke bjørn*? (Format, innhold, oppgave, lengde, kriterier, tilbakemelding osv.)

Jeg synes det er fint, fordi jeg måtte begynne å lese tidlig og det var konkrete oppgaver som styrte lesingen. Jeg synes det passer godt på en roman, fordi det er viktig å reflektere over teksten. Når du skal knytte teksten til andre tekster du kjenner, må du nødvendigvis tenke deg godt om.

Det beste med videoleksen var nok at timene på campus ble enda mer interessante, fordi jeg hadde et tettere forhold til boka. Når alle hadde lest, ble de litterære samtaler gode, og det fungerte helt supert med for eksempel seks skilt-metoden. Det ville ikke gått slik, hvis jeg var uforberedt.

Jeg tror dessuten at når vi har satt ord på noe muntlig hjemme, blir det lettere å ta ordet i full klasse. Vi ses sjelden og kommer fra mange campus, og det er ikke så lett å ta ordet, synes jeg.

Lengden var passe, og oppgavene var mange og gøy. Jeg likte best dem om hovedpersonen, fordi det var runde karakterer som jeg kunne mene mye om.

Jeg synes det er positivt med leseoppdrag før de fysiske samlingene, men de må være begrenset og relevante. Jeg lurer på om det kunne holdt med lyd? Det kunne for så vidt også vært løst skriftlig, men det er naturligvis mer tradisjonelt, og det er fint å teste ut ulike digitale ressurser. Jeg synes tilbakemeldingen din på videoen var veldig god, og det er essensielt at vi får kommentarer på det vi sier – selv om dette ikke var en typisk faglig utlegging. Jeg mener også det er bra trening til muntlig eksamen. Da skal vi snakke om en roman, kanskje denne?

Det som er negativt er at det er litt vanskelig å få «god teknikk», og det er litt utfordrende å snakke til kamera uten respons umiddelbart. Man vet ikke om det man sier gir mening. Kanskje man kan løse videolekse to og to – få til en samtale?

Jeg vil gjerne ha flere leseoppdrag hvor det er rom for tolkning og opplevelse. Oppdraget bør ikke være for langt. Vi har mye pensum og bøker å lese. Jeg ville ikke likt hvis oppdraget krevde masse fagkunnskap. Det kan heller være en oppstart, noe som motiverer og setter oss i gang og noe vi kan bygge videre på.

Jeg tror det viktigste jeg lærte var å formidle min lesing av Jussi, dvs. slik jeg forsto figuren ut ifra teksten, men også basert på egen livserfaring.

Vedlegg 3. Videooppdrag til Gunnlaug Ormstunge-sagaen

Videoppdrag: Velg én oppgave eller flere. Kommenter også med en setning leseopplevelsen din. Noter først stikkord. Lag så en muntlig tekst på mellom 2–3 minutter. Øv på å snakke høyt til deg selv et par ganger. Spill teksten inn som lydfil. Send den til X: X@usn.no **Frist er mandag 24.8.20, klokka 23.59.** Oppdraget skal forstås som forberedelse til undervisningen og en litterær samtale.

Oppgave 1 – *Odd one out*

Etter modell fra *Nytt på nytt* – argumenter for hvilke karakterer som kan høre sammen og hvilken karakter som skal ut! Det kan selvsagt være flere løsninger – dine refleksjoner viser kjennskap til teksten.

1: Gunnlaug	2: Helga	3: Ravn	4: Torkjel
-------------	----------	---------	------------

Oppgave 2

Velg **to** av punktene (spørsmål eller påstander) nedenfor og kommenter dem.

- Hvordan kan du beskrive helteskikkelsene og mannsidealet i sagaen?
- Helga den fagre – eller? Hvordan blir kvinneskikkelsene framstilt i sagaen?
- Relasjoner til familien blir vist gjennom karakterene Ravn, Helga og Gunnlaug.
- Det er et trekantdrama i sagaen.
- Hvordan vil du forklare forholdet mellom Gunnlaug og Ravn?
- Kommenter språket i sagaen. Gi eksempler.

Oppgave 3

Torsteins drøm i anslaget i sagaen kan sies å være en «tekst om teksten» – en *metatekst*. Hva går drømmen ut på? Ble drømmen innfridd? Hvorfor kan teksten om drømmen kalles en metatekst?

Til slutt og uansett: Beskriv (og begrunn?) din leseopplevelse



Lav



Middels



Høy

Vedlegg 4. Logg, «Gunnlaug Ormstunge»

Kommenter hvordan du opplevde å arbeide med et leseoppdrag

Gi råd til hvordan slike oppdrag kan være framover – hvis dette skulle bli en arbeidsform.

Kommentarer fra studenter på kurs X om dette leseoppdraget

- Leseoppdraget tvang meg til å forberede meg før timen.
- Jeg synes sagaen var en vanskelig sjanger, men oppgavene hjalp meg til å fokusere på hva jeg skulle lese.
- Jeg digget oppgaven med «Odd one out». Der kunne vi bruke både kunnskap og fantasi.
- Det var bra å kunne velge noen oppgaver. Det gav meg mer lyst. Oppgavene var faglige, så jeg var nødt til å lære noe av å gjøre dem. Jeg liker at det er tydelige spørsmål, slik at vi ikke må bestemme for mye selv. Jeg vet ikke umiddelbart hva jeg skal reflektere rundt. Jeg trenger noen føringer eller veiledende spørsmål fra deg.
- Jeg synes tiden var passe. Man fikk sagt masse, men måtte likevel svare kortfattet.
- Leseoppdraget bør gis en uke på forhånd.
- Leseoppdraget kan brukes til noe. Få kommentar/vurdering på det, bli brukt i timen osv.
- Jeg synes leseoppdraget passer godt til emnet litteratur, som her, og jeg tror det er ekstra viktig der, fordi må man forberede seg for å få til gode samtale om boka i timen.
- Jeg synes vi kunne forsøke å kople teksten til egen verden, for eksempel tenke rundt det med hevn, helt, normer i samfunnet ...
- Jeg har ikke lyst til å lese og leite etter virkemiddel. Det kan vi ta etterpå sammen i timen.