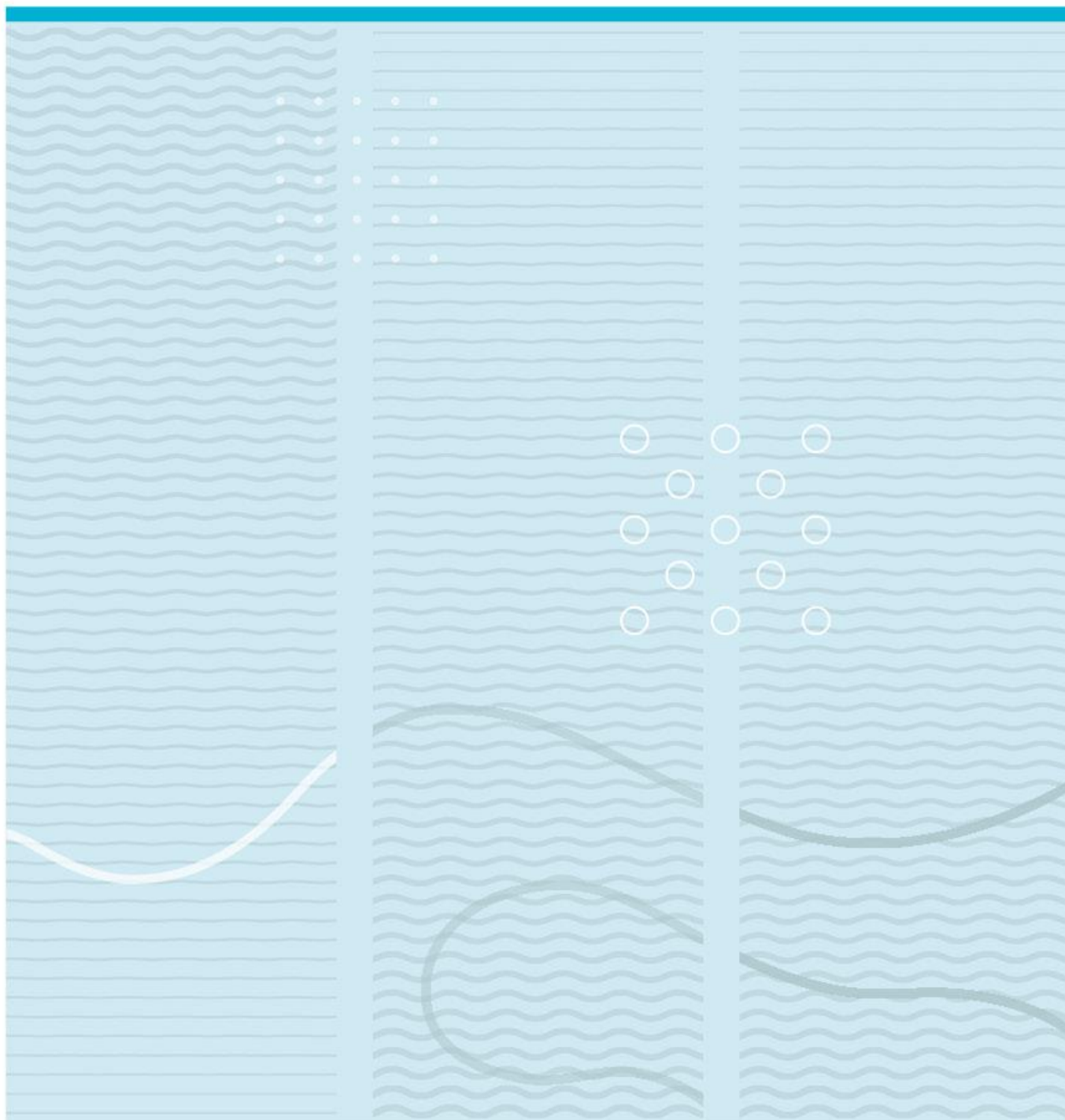


Silje Mikalsen

Indre og ytre forbindelser til litteratur

Interart i norskdidaktikken med utgangspunkt i Henrik Ibsens *Hedda Gabler*



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Silje Mikalsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker *interart* som begrep og som grunnlag for litteraturdidaktikk. Problemstillingen for oppgaven er todelt: Hvordan kan begrepet «interart» forstås? Og på hvilken måte kan det brukes i en norskdidaktisk sammenheng? Oppgaven kommer med en viktig distinksjon om en indre og ytre variant av begrepet. Interart fremstår i ulike former, og derfor trekkes det frem flere teorier. Særlig belyses de ulike teoriene som sier noe om sammenhengen mellom ulike medier og samspillet mellom ulike modaliteter. Interart plasseres med denne oppgaven innenfor litteraturdidaktikken, hvor tekst- og litteraturanalyse er sentral. Videre operasjonaliseres interart-begrepet ved hjelp av dets plass i didaktikken og innenfor litterær analyse. Med utgangspunkt i Henrik Ibsens drama *Hedda Gabler* (1890), Georges Bizets musikkstykke *Habanera* (1845) og Håkon Blekens litografi *Hedda Gabler* (1987), vises et konkret analyseeksempel med interart som metode.

Hermeneutikk og fenomenologi ligger som et vitenskapsteoretisk grunnlag for oppgaven og anvendes som utgangspunkt for forskningsdesignet og som metode for tekstanalyse. Gjennom de teoretiske diskusjonene kommer det frem at interart kan brukes som begrep både i en intern og ekstern betydning. På den interne måten kan vi undersøke samspillet mellom verkets semiotiske ressurser i seg selv, mens den eksterne kan vise sammenhenger og likheter når ulike verk eller estetiske uttrykk settes sammen og sammenliknes. Ved å ta i bruk slike sammenlikninger av estetisk uttrykk, kan man få frem en diskusjon av relasjoner, verdier og sosiale forhold. Slikt sett kan interart benyttes didaktisk for å vise hvordan det nasjonale og globale kan settes opp mot hverandre, og man kan sette fortidens uttrykk opp mot uttrykk fra vår egen samtid.

Oppgaven presenterer fire steg som kan brukes i norskdidaktikken der både indre og ytre interart tas i bruk. Stegene er utviklet i en hermeneutisk prosess ved å analysere de tre nevnte estetiske uttrykk og diskuterer hvordan de kan brukes til å reflektere over både indre og ytre interart. De fire stegene viser hvordan man kan ta i bruk sanser for å komme frem til ulike hypoteser, samtidig som dette kan forankres i kunnskap om kulturell og sosial kontekst om både fortid og nåtid.

Innhold

1.0 Innledning	7
1.1 Tema og problemstilling	7
1.2 Valg av tekster	9
1.3 Sammensatte tekster og interart	13
1.4 Tidligere studier av interart	15
1.5 Masteroppgavens bidrag	17
2.0 Metode	19
2.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	19
2.2 Hermeneutikk	20
2.3 Fenomenologi	22
2.4 Fremgangsmåte	23
3.0 Teori	27
3.1 Et begrep om interart	27
3.1.2 Medier og modaliteter	27
3.1.3 Multimodalitet	29
3.1.4 Intermedialitet	31
3.1.5 Interaritet	35
3.1.6 Hva må forstås i interart-begrepet?	36
3.2 Interart i didaktikken	37
3.2.1 Interart og norskfaget	37
3.2.2 Interart som sammensatt tekst	40
3.2.3 Medienes parametere	43
3.2.4 Interart som dannelse i humanistiske fag	44
3.2.5 Den litterære samtalen	47
3.2.6 Interart som didaktisk begrep	49
3.3 Litterær analyse	50
3.3.1 Transaksjonsteori og tomme plasser	51
3.3.2 Forestillingsverdener, andres perspektiv og litteraturhistorie	52
3.3.3 Literacy og kritisk literacy	56
3.3.4 Utvikling av analysemetode for interart	57
4.0 Hedda Gabler – et interartielt analyseeksempel	59
4.1 Tidligere forsknings- og utviklingsarbeid om <i>Hedda Gabler</i>	59
4.2 Fremgangsmåte med interart som metode	60
4.2.1 Steg 1: De sansbare uttrykkene	61

4.2.2 Steg 2: De mangfoldige uttrykkene	63
4.2.3 Steg 3: De situerte uttrykkene	67
4.2.4 Steg 4: De betydningsbærende uttrykkene	68
4.3 Analyse av <i>Hedda Gabler</i>	71
4.3.1 Steg 1: Det første møtet med tekstene	71
4.3.2 Steg 2: Sier tekst, lyd og bilde det samme?	77
4.3.3 Steg 3: Forankring i litteraturhistorisk kunnskap	82
4.3.4 Steg 4: Hva betyr verkene for oss?	87
5.0 Oppsummering og konklusjon	91
5.1 Hvordan kan begrepet «interart» forstås?	91
5.2 På hvilken måte kan begrepet brukes i en norskdidaktisk sammenheng?	93
5.3 Avsluttende kommentar	96
Kildeliste	97
Oversikt over tabeller og figurer	103

Forord

Det har aldri vært så mange følelser involvert i tidligere skrivearbeid, og det er kanskje ikke så rart når jeg skriver om sanser og følelser? Jeg er overbevist om at musikk, lyd og tekst gjør at man forandrer seg som menneske etter at vi er blitt utsatt for det – i hvert fall litt. Hvorfor hører man ellers på musikk? Ser på bilder? Leser litteratur?

Det har på mange måter vært utfordrende å skrive denne oppgaven. Interart berører så mange fenomener og tilnærminger, og ikke minst fag i skolen. Samtidig vil jeg påstå at dette har vært en fantastisk reise, og jeg tror at jeg alltid vil være i en hermeneutisk prosess når det kommer til dette prosjektet. Takk til alle som har kommet med oppmuntrende ord underveis i skrivningen. Jeg kan ikke takke veilederen min, Iben Brinch Jørgensen, nok. Jeg er evig takknemlig for all deling av kunnskap, ditt engasjement, inspirasjon og oppmuntring i prosessen – uten deg hadde jeg *aldri* våget meg ut på dette feltet. Du fasinerer meg fortsatt med all din kunnskap, og jeg har enda ikke opplevd at det er et felt du ikke kan si noe om. Jeg retter en stor takk til Mats for korrekturlesing og gode innspill til teksten. Helt til slutt må jeg takke min forlovede, Fredrik, som har vært en god støtte hele veien. Takk for at du alltid tror på meg!

Jeg håper og tror at interart-oppgaven min vil glede mange norsklærere som er ute etter indre og ytre forbindelser til litteraturen, og en annen måte å se sammensatte tekster på. Jeg vil si at følelsen jeg sitter igjen med nå, er bittersøt. Nå skal flere vurdere en tekst jeg har jobbet lenge med og er veldig stolt av. Jeg håper at tanker og følelser settes i sving.

Silje Mikalsen

Moss, 01.06.2018

1.0 Innledning

1.1 Tema og problemstilling

Det er mulig at Arne Engelstad er inne på noe når han skriver at en av årsakene til mangel på større fremgang innenfor interart-feltet, har med «redselen for å fremstå som en halvstudert røver på andre felter enn det man forsker eller underviser innenfor» (s. 7). Det ser like fullt ut til å være en «blomstring» innenfor feltet. I 2014 ble det holdt en konferanse ved Universitetet i Agder i regi av *International Association of Scandinavian Studies* (IAAS) hvor temaet var *Litteratur inter artes*. I kjølvannet av konferansen kom en antologi med tittelen *Litteratur inter artes – nordisk litteratur i samspill med andre kunstarter* (Langås & Sanders, 2016).

Dersom et litterært verk gjenoppstår i et annet medium, er det relevant å stille spørsmål ved om det handler om en *overføring*, en *oversettelse* eller *omarbeiding* (Langås & Sanders, 2016, s. 17; mine kursiveringer). Et naturlig svar på dette ville tidligere vært en henvisning til begrepet «adaptasjon», men Unni Langås og Karin Sanders skiller, i den omtalte antologien, mellom det de kaller «intern interart» og «ekstern interart». Intern interart knyttes til verket i seg selv, hvor poetisk språk, rytme og klang er både billedlig og musikalsk (Langås & Sanders, 2016, s. 14). Ekstern interart viser en kombinasjon av kunstuttrykk med bilder eller musikk (Langås & Sanders, 2016, s. 14). Dette skillet kommer til å bli viktig i denne oppgaven.

Langås og Sanders knytter interart til lyrikksjangeren, hvor de omtaler lyrikken som en fleksibel sjanger med dens tilpasningsdyktighet gjennom mediers utvikling gjennom tidene (Langås & Sanders, 2016, s. 14). I muntlig form har lyrikken «alltid hatt musikalske kvaliteter», og det minnes om at begrepet stammer fra instrumentet lyre som en viktig del av opplesning av poesi i antikken og har visse mønstre den må følge (Langås & Sanders, 2016, s. 14–15). I skriftlig form har lyrikken hatt billedlige kvaliteter gjennom dens skriftlige form og fasong, mens den gjennom digitale medier kan forsterkes og utvikles ytterligere ved hjelp av interaktivitet og bevegelse (Langås & Sanders, 2016, s. 15). Lyrikken har altså tydelige trekk som kan analyseres med begrepet interart. Jeg tar imidlertid tak i en annen litterær sjanger, nemlig *dramaet*, i form av Henrik Ibsens *Hedda Gabler* og sammenstiller dette med andre estetiske uttrykk¹, herunder lyd og bilde. Hermed trekkes oppmerksomheten i retning av intern og ekstern interart.

Elisabeth Oxfeldt oppsummerer i tidsskriftet *Edda* seks tendenser innenfor interart-

¹ Med begrepet estetiske uttrykk, mener jeg forskjellige uttrykk som kan sanses (Bokmålsordboka, 2018).

studier. I dette nummeret tar hele 47 artikler for seg interart gjennom analyser av tekster fra 1970–2013, som forholdet mellom litteratur og andre kunstformer i for eksempel Margherita Giordano Lokrantz' «Ibsen och det italienska renässansmåleriet. En möjlig inspirationskälla till Hedda Gabler» (Oxfeldt, 2013, s. 263–264). I sitt bidrag skriver Oxfeldt at det ikke er like opplagt hvorfor interart-forskningen blomstrer på 1990-tallet, men knytter det til teoriutvikling, som poststrukturalismen og en tidsånd, «men denne tidsånd defineres, fremhæves og implementeres også ofte af redaktørerne» (Oxfeldt, 2013, s. 266). Eksempelvis er interart-studier så utbredt i 2002, at Agder-redaksjonen utgir et temanummer med undertittelen *tekst og bilde* (Oxfeldt, 2013, s. 264). Det skrives også at vi «definitivt» kan støtte oss til det som den amerikanske litteraturprofessoren W.J.T. Mitchell allerede før årtusenskiftet kalte «the pictorial turn», hvor bildets rolle og funksjon innenfor kultur har fått en større betydning og derfor også bør få mer oppmerksomhet (Mitchell, 1994; Oxfeldt, 2013, s. 264). Oxfeldt understreker at interart-begrepet er langt fra ferdig diskutert, og dets mulige didaktiske relevans er dermed ikke tydelig. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hva som må forstås i interart-begrepet og hvordan dette kan ha didaktisk relevans. Jeg stiller følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan begrepet «interart» forstås? Og på hvilken måte kan begrepet brukes i en norskdidaktisk sammenheng?

Det er relevant å knytte problemstillingen til de tre hv-spørsmålene *hva*, *hvorfor* og *hvordan* (Fjørtoft, 2014, s. 20; mine kursiveringer). Et *hva* spør til innholdet i begrepet «interart». For å svare på dette, går jeg inn i en hermeneutisk prosess, hvor teorien jeg leser utvider og endrer min forståelse av begrepet etter hvert som perspektivet utvides. Hvordan det foregår kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 2, «Metode», mens selve svaret utgjør den første delen av teorikapittelet. For å kunne si noe om *hvorfor* må jeg ha et teoretisk utgangspunkt for hva jeg mener litteraturdidaktikk kan være og diskutere hvilket potensial interart som teoretisk grunnlag kan ha i norskdidaktikken. Disse perspektivene diskuterer jeg i de neste to delene av teorikapittelet. Her viser jeg til interart som et praktisk utgangspunkt for litteraturdidaktikken. Først når dette er redegjort for, kan jeg forsøke å vise *hvordan* interart kan brukes ved å eksemplifisere med en interartiell analyse. I underkapittel 4.3, «Et interartielt analyseeksempel med *Hedda Gabler*», tar jeg for meg en interartiell analyse med utgangspunkt i skuespillet *Hedda Gabler* av Henrik Ibsen og sammenlikner med to andre

estetiske uttrykk; musikkstykket *Habanera* av Georges Bizet og karikaturen, eller litografien *Hedda Gabler*, av Håkon Bleken.

For å begrunne forskningsspørsmålene nærmere, vil jeg videre i innledningskapittelet vise til valg av tekster, sammensatte tekster i læreplanen og tidligere studier av interart, før jeg redegjør for hva mitt bidrag består i.

1.2 Valg av tekster

Når en litteraturlærer finner verk til undervisningen, vil kompetansen settes på prøve i den forstand at det er opp til hver enkelt lærer hvordan et kompetansemål skal nås etter gjeldende forskrift. Skrift er meningsbærende innenfor litteraturdidaktikken og bør derfor vektlegges i større grad enn valg av lyd og bilde i norskundervisningen. Det betyr at jeg også tar utgangspunkt i en skriftlig tekst. Dramaet *Hedda Gabler* setter en begrensning for publikums møte med teksten, og derfor kan et av kompetansemålene for Vg3, studieforbereende program være et relevant valg, hvor elevene skal «analysere, tolke og sammenligne et utvalg av sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Det står ikke hvilke tekster som skal eller bør brukes. For å sette *Hedda Gabler*, som havner under den litterære tradisjonen vi omtaler som realisme, inn i en kulturhistorisk sammenheng, ved blant annet nasjonale og internasjonale tekster, ser jeg på det utvidede tekstbegrepet (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Dette betyr at bilde og lyd også defineres som tekst. Derfor velger jeg å bruke operasangen *Habanera* av Georges Bizet og litografien, *Hedda Gabler*, av Håkon Bleken for analyse av didaktisk relevans. Dette berøres videre i kapittelet.

Dramaet *Hedda Gabler* er skrevet av Henrik Ibsen og ble utgitt i 1890. Verket består av fire akter fordelt på 107 sider. Stykket ble for første gang fremført ved hoffteatret i München i 1891, og Ibsen uttalte: «Publikum vil helst le» (Ibsen sitert i Koht, 1954, s. 234). Ibsen selv mente at kvinnen som spilte Hedda ikke «skjønte rollen» og kun deklamerte for publikum (Koht, 1954, 234). Siden den gang har den fiktive karakteren Hedda blitt tolket i det utallige, og ifølge nettstedet «Ibsenstage» satt opp over to tusen ganger på verdensbasis, fra 1891 og til dags dato (Ibsenstage, 2018). Halvdan Koht skriver at «den litterære kritikk [var] så usikker i sin dom som den kanskje aldri før hadde stått overfor et stykke av Ibsen (Koht, 1972, s. 197). Fra sin samtid skriver Koht at leserne fikk inntrykk av at Ibsen gjorde «narr» av

dem med sin avslutning, og at han ville lage noe enda mer uvirkelig enn Noras handling i *Et dukkehjem* (1879): «[...] selvoppgivelse [...] bare et selvmord som gjorde ende på et absolutt unyttig liv. Det syntes så rent u-ibsenk [...] i strid med det billede folk hadde dannet sig av Ibsen» (Fjørtoft, 1986, s. 69; Koht, 1972, s. 197).

Dramaet handler om nygifte Hedda Tesman, en kvinne som tilsynelatende lengter etter frihet. Hun er datter av avdøde general Gabler, og av ham har hun arvet to pistoler og et piano. Hedda og hennes mann, Jørgen Tesman, er svært opptatt av sosial status og fasade. Herr Tesmans karriere avhenger av en stilling som professor, og han konkurrerer mot en tidligere kjenning av Hedda, Ejlert Løvborg. Løvborg arbeider med et manuskript sammen med Thea Elvsted, som av forelskelse og beundring for Løvborg har forlatt mannen sin for å være med ham, og dette manuskriptet ser ut til å bli et mesterverk. Hedda overtaler Løvborg til å drikke seg full, og han mister manuskriptet, vel uvitende om at Hedda har gjemt det. Senere brenner hun manuskriptet i peisen. Løvborg manipuleres til å ta selvmord med en av de to pistolene Hedda fikk av sin far, og han blir bedt om å gjøre det i «skønhed». Hele stykket ender med at Hedda tar eget liv med den andre pistolen hun arvet fra sin far.

Hvordan passer *Hedda Gabler* til norskfagets formål?

Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av. Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt [...] (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

Som nevnt over, er dramaet *Hedda Gabler* et populært stykke å sette opp, og en av mine hypoteser dreier seg om at dette stykket er like samfunnsaktuelt i dag, noe som berøres videre i oppgaven. Dermed kan det kanskje vise spenningen mellom det historiske, altså fra tiden den ble utgitt og vår egen samtid. Dramaet kan også sies å være en del av kulturarven, dersom kulturarv defineres som «kulturverdier fra tidligere tider» (Bokmålsordboka, 2018). Ved at dramaet suppleres med estetiske uttrykk, her lyd og bilde, kan dramaet videreutvikles og settes i et nytt lys. Når norskfaget skal legge til rette for at elevene ser norsk språk, kultur og litteratur i et internasjonalt perspektiv, kan det være hensiktsmessig at elevene introduseres for estetiske uttrykk utenfor Norge. Derfor kan de sammenliknende uttrykkene tas fra andre steder i verden. Ved å velge et estetisk uttrykk fra egen samtid, kan dette kanskje understreke dramaets relevans for elevene.

Habanera inngår i operastykket *Carmen*, en opera i fire akter, basert på romanen *Carmen* (1845) av Prosper Mérimée. Bizet har komponert musikken til musikkstykket, derav

Habanera. Denne operaen ble for første gang spilt på Opéra-Comique i Paris i 1875, og i Norge i 1880. *Carmen* blir beskrevet som en av de mest spilte operaene i verden og handler om sigøynerkvinnen Carmen, som gjennom sitt skjønne ytre og utfordrende væremåte forfører menn (Andersen, 2018). Som Den norske opera skriver: «For Carmen er det friheten som gjelder – friheten til å elske: hva, hvem og når hun vil» (Den norske opera & ballett, 2015). To av mennene Carmen forfører er Korporal Don José og tyrefekter Escamillio. Disse mennene kjemper om Carmen, og det ender med at Don José dreper Carmen i sjalusi over å ha mistet henne til Escamillio (Andersen, 2018). Musikkstykket *Habanera* spilles i første akt, hvor Carmen kommer ut fra sitt arbeid i en sigarettfabrikk, og raskt trekker til seg oppmerksomhet fra det motsatte kjønn (Den norske opera & ballett, 2009). Kun én person viser lite interesse for Carmen, nemlig Don José, noe Carmen ønsker å endre. Hun synger dermed *Habanera* om kjærlighetens «uberegnelighet» og kaster en blomst på ham (Den norske opera & ballett, 2009). Carmen havner senere i slagsmål og skader en annen med kniv, slik at hun ender i fengsel, og Don José holder vakt over henne. Her lover Carmen at hun vil elske ham, dersom han lar henne flykte (Den norske opera & ballett, 2009).

Bildet *Hedda Gabler* (1987) inngår i en serie av Håkon Blekens tolkning av dramaet gjennom litografier. Bleken er illustratøren av kjente verker som Arne Garborgs *Haugtussa* (1895) og *Mysterier* (1892) av Knut Hamsun. Begge disse verkene kan sies å ta for seg menneskers eksistensielle tilværelse og har psykologisk innsikt, hvor *Haugtussa* er en gjennomgående diktsyklus med en synsk hovedperson, og *Mysterier* preges av hovedpersonen som «tilværelsens utlending» (Garborg, 2008; Hamsun, 2015). Disse verkene kan på denne måten minne om Ibsens *Hedda Gabler*, og det kan tenkes at det abstrakte i verkene er noe Bleken utnytter for å skape egne tolkninger i bilder eller litografier. Blekens *Hedda Gabler* blir beskrevet som en «kraftfull og rar skikkelse» (Fineart, 2003). Du som leser vil kanskje stille deg spørrende til hvordan en litografi, laget nesten hundre år senere etter uroppførelsen av selve stykket kan være relevant i en interartiell analyse. Dette har med identifikasjonsmuligheten for eleven å gjøre, hvilket jeg vil studere nærmere i kapittel 4, «*Hedda Gabler* – et interartielt analyseeksempel»

Nå som tekst, lyd og bilde er presentert, har jeg avslørt en hypotese om at musikk og bilde supplerer sentrale temaer og stemninger i Ibsens *Hedda Gabler*. Jeg har også antydnet at bruken av flere uttrykk kan føre til at elevene ser den norske kulturarven i et utvidet perspektiv, i tillegg til at kulturarven forandres og skapes på nytt (jf. Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette vil undersøkes nærmere og bekreftes eller avkreftes i analysedelen. Bakgrunnen for valget av disse estetiske uttrykkene ligger i en vurdering av deres estetiske kvaliteter og

didaktiske potensial.

Erik Bjerck Hagen (2004) skriver at kvalitet ved litteratur er vanskelig å påvise uten egen litterær erfaring og foreslår «kvalitetssymptomer» som et alternativ til å finne god litteratur. Forslaget stilles selv om han mener at dette er forrædersk, da symptomer i seg selv ikke er en legitim nok grunn til å vurdere litteratur (Hagen, 2004, s. 26). Han fastholder at forskjellen på lesing av et litterært verk og det å gå en tur i skogen, eller å oppleve nærhet til andre mennesker, er liten (Hagen, 2004, s. 25). Dette fordi interaksjon mellom det objektive og subjektive er en dynamisk prosess. Det er viktig for erfaringen og fornyelsen, fordi vi aldri kan være helt sikre på at det som oppleves er kvalitet, da vår mening stadig endres om det som leses (Hagen, 2004, s. 25).

Denne diskusjonen av litteraturens gradvise skapelse kan ses i sammenheng med Umberto Ecos syn på skjønnlitteraturen som en skapende prosess, hvor man befinner seg i en skog med markerte og umarkerte stier (Eco, 1994, s. 15). Leseprosessen blir da en utfordrende affære hvor litteratur skaper mening gjennom tolkninger, hvilket er subjektivt, og vår opplevelse av de estetiske uttrykkene vil endres hele tiden innenfor rammene av hvilke stier man begir seg ut på (Eco, 1994, s. 15; Aase, 2005, s. 108). Hagen beskriver kvalitet som noe som «verken er utenfor oss eller inne i oss, men en henvendelse vi deltar i og er en del av – sammen med bøkene og forfatterne, men også sammen med andre lesere» (Hagen, 2004, s. 24).

Laila Aase mener, i likhet med Hagen, at leseren må tåle usikkerhet som tekster kan tilby og utforske meningsskaping (Aase, 2010, s. 175). Som nevnt, skriver Hagen om kvalitetssymptomer. Det er særlig «minnet om å ha lest» som kan være relevant å trekke frem for å vise hvorfor de litterære verkene er gode til å anvende som utgangspunkt for en litteraturundervisning som bruker interart. Det er i utgangspunktet knyttet til skriftlig tekst, men har likevel overføringsverdi til andre estetiske uttrykk.

Det at et litterært verk har varighet over tid og tåler gjenlesning, på en måte som gjør verket bedre enn da man leste sist, tyder på kvalitet (Hagen, 2004, s. 28–29). Hagen konkluderer med at man blir lei av lesingen dersom det ikke kommer overraskelse eller fornyelse i et verk, og at man bør oppleve glemsel overfor det som tidligere er lest (Hagen, 2004, s. 28–29). Når Ibsens hovedperson Hedda fortsatt tolkes i forskjellige teateroppstillinger, analyser og liknende, uten at vi får noe konkret svar på *hvem* hun er, eller *hvorfor* hun gjør som hun gjør, så kan dette kobles opp mot det Atle Kittang mener med at et litterært verk har «slitestykke» (2009, s. 107). Vi kan med andre ord peke på at verk med slitestykke gjør oss forvirret og lamslått, og dermed vinner verket seg på å bli lest flere ganger

(Kittang, 2009, s. 107). Man kan da forvente at dette verket sannsynligvis kan leses om igjen i forskjellige former, og at det dermed kan tilføye *noe nytt*, både estetisk og erfaringsmessig. En mulig tilføring til teksten kan være lyd og bilde.

Innenfor litteratur og livsverdener ser Hagen på forholdet mellom litteratur og livsverdener og tre «urkriterier»: Virkelighet, oppriktighet og fremmedhet. Fremmedhet fører til originalitet, og stor litteratur vet man ikke hvor man har før det siste ordet er lest (Hagen, 2004, s. 48; Kittang, 2009). Kittang mener, i likhet med Hagen, at det ikke er faste regler og standarder for hva som er god og dårlig litteratur i vår kultur og skriver at: «sjølv om alle er like, så finst det nokre som er likare enn andre» (Kittang, 2009, s. 98). Med støtte i teoretikerne over, kan vi konkludere med at subjektiviteten, altså leseren, avgjør et verks kvalitet.

Utgangspunktet for valg av *Hedda Gabler* står kanskje klart, og dette i sammenheng med bildet, mens valget av å utvide analysen med et operastykke skapt utenfor Norge kanskje vekker større undring? Morten Kyndrup mener at musikk er under tidstvang, selv om det ikke er forløpsbundet (Kyndrup, 2012, s. 8). Det betyr at musikken krever en annen tilnærming enn for eksempel den litterære teksten, hvor man kan bla frem og tilbake i sidene. Operastykket handler tematisk om en kvinnes frihetskamp, i likhet med *Hedda Gabler*, men temaet presenteres på en annen måte. Dette kan bidra til en mer utvidet forståelse av kulturarven og hvordan stiltrekk kan finnes både i nasjonalt og internasjonalt perspektiv. Musikken tilfører en annen markant mulighet for estetisk opplevelse og erfaring. Musikkopplevelse styrker den subjektive oppfatningen som Kittang trekker frem. Litografien, eller bildet, kan kanskje bidra til at Hedda føres opp mot vår egen tid, og på den måten tilfører det didaktiske opplegget en mulighet til å diskutere kvalitet over tid, slitestyrke i kraft av kvalitet eller tema, adaptasjon og kontekst.

1.3 Sammensatte tekster og interart

Kanskje du som leser ikke er så kjent med begrepet «interart», men derimot kjenner til begrepet «sammensatte tekster». Kanskje du da lurer på hva forskjellen på interart og sammensatte tekster er?

Når man snakker om bruk av forskjellige semiotiske ressurser i norskfaget, kan begrepet «sammensatt» åpne for flere tolkninger for norsklærere. I formålet med norskfaget står det at «faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilde spiller sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

«Spille sammen» kan bety flere ting, og det står ikke hvilket mål det å spille sammen

skal ha. Min oppgave kan ikke si noe om hvorvidt lærere bruker musikk, lyd og bilde i klasserommet, eller hvordan det brukes, men gjennom tidligere undersøkelser kan tendenser fra norske klasserom vises. Lene Marie Sønvisen skriver i sitt masterprosjekt, «Vurdering av sammensatte tekster i norskfaget», om hvordan sammensatte tekster forstås og praktiseres. Hun understreker at sammensatte tekster er en fornyelse av «multimodale tekster» (Sønvisen, 2015, s. 9). Videre refererer hun til Magne Rogne som mener at sammensatte tekster er en videreføring av «massemedium», samt at multimodale tekster er et rent krydder for norskfaget (Sønvisen, 2015, s. 9 jf. Rogne, 2008). Sammensatte tekster blir beskrevet som å se samspill i tekst og hvordan teksten kommuniserer for at det skal kunne vurderes (Sønvisen, 2015, s. 30).

Pia Helene Ødegård Vikdals masterprosjekt, «Sammensatte tekster – en casestudie fra videregående skole» fra 2010, handler om sammensatte tekster i norskfaget, og Vikdal skriver, med støtte i teori fra Sylvi Penne, Frøydis Hertzberg og Anne Løvland, at sammensatte tekster i norskfaget handler om å kombinere forskjellige uttryksmåter for å skape mening (s. 18). Vikdal poengterer at multimodale tekster og sammensatte tekster brukes om hverandre og at hun selv vil gjøre det i sitt prosjekt (2010, s. 19). «Det blir litt vanskelig og uforståelig å snakke om ‘sammensattheten’ i en tekst, og dermed blir multimodalitet et viktig substantiv i denne sammenhengen» skriver Vikdal (2010, s. 19). Hun definerer sammensatte tekster ved hjelp av Løvlands definisjon på multimodal tekst, hvilket handler om at multimodale tekster skaper mening gjennom flere ulike modaliteter (Vikdal, 2010, s. 19 jf. Løvland, 2007, s. 21).

Britt Mari Stølans masterprosjekt, «Seks norsklærere om sammensatte tekster» fra 2013, dreier seg norsklærerens forhold til sammensatte tekster som en del av litteraturundervisningen. Stølan (2013) støtter seg, i likhet med Vikdal, til Løvland som skriver at sammensatte teksttyper, eller modaliteter, danner et hele (s. 27 jf. Løvland, 2007). I Stølans undersøkelse viser det seg at flere av lærerne bruker modalitet om sammensatte tekster og at begrepet går ut på at flere modaliteter spiller sammen (Stølan, 2007, s. 28).

Disse masterprosjektene viser tendenser til at multimodalitet er et godt etablert begrep i læreplanen og at metoder som inkluderer tekst, lyd og bilde i skolen knyttes til multimodalitetsteori. Meningssamspill ser også ut til å være viktig. Mitt prosjekt presenterer en annen måte å se «sammensatte tekster» og «samspill» på ved å hente frem interart som begrep og utgangspunkt for analyse i norskdidaktisk sammenheng. Jeg vil nå presentere tidligere studier av interart.

1.4 Tidligere studier av interart

Det har ikke vært mulig å finne tidligere studier som behandler interart i en skolesammenheng. Tre andre studier om interart er likevel relevante å trekke frem her.

Arne Engelstads bok *Interart – gjennom epokene med litteratur, bildekunst og musikk* fra 2007 viser gjennom sine 225 sider hvordan interart kan tas i bruk som en metode for introduksjon til forskjellige epoker fra middelalderen og til postmodernismen. Engelstad har ikke et eksplisitt teoretisk rammeverk han støtter seg til når han definerer begrepet interart som «tverrfaglig tenkning», samt at «[interart] utvider perspektivet til å omfatte mange kunstarter» (Engelstad, 2007, s. 6). Boken viser gjennom utvalg og sammenstilling hvordan sammenhenger mellom kunstuttrykk kommer til syne på tvers av de forskjellige uttrykkene som musikk, tekst, bilde og skulptur. Engelstad stiller spørsmål som «Hva har en gotisk katedral til felles med en hymne av Hildegard von Bingen eller en lovsang av Frans av Assisi?» og «Hvilke fellestrekk finnes mellom abstrakt maleri, atonal musikk og modernistisk uttrykk?» (Engelstad, 2007, s. 5). På denne måten forklares sentrale didaktiske poeng innenfor interart-feltet, og boken sammenfaller med kompetansemålet som er nevnt tidligere i innledningskapittelet 1.2, «Valg av tekster», hvor elever skal sette tekster inn i en kulturhistorisk sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

I Elin Wormstrands mastergradsavhandling fra 2007, «Kunstens rom – En analyse av visuelle virkemidler i Frode Gryttens novellesamling, *Rom ved havet, rom i byen*», forsøker hun å finne ut av hvordan visuelle virkemidler kommer til uttrykk i Frode Gryttens novellesamling, *Rom ved havet, rom i byen* (2007). I Gryttens novellesamling innledes hver novelle med et maleri fra den amerikanske maleren Edward Hopper, hvor tittel på novellene har en norsk oversettelse av bildenes tittel. Wormstrand bruker Hans Lund og hans doktoravhandling, *Texten som tåvla. Studier i litterär bildetransformation* (1982), som teoretisk bakgrunn for analysen i masterprosjektet.

Hans Lund er sentral innenfor intermediale studier og blir trukket frem av flere teoretikere når det skrives og forskes på forskjellige varianter av medier (Bruhn, 2008; Andersen & Norheim, 2012). I læreboken *Intermedialitet – ord, bild och ton i samspel* (2012) presenterer Lund modalitet i tre overordnede kategorier; kombinasjon, transformasjon og integrasjon. *Kombinasjon* er overordnet for medier som «refererer til hverandre fra isolerte posisjoner», i *integrasjon* er medier i «symbiose» og kan ikke skilles uten at en tekst eller et verk mangler noe, mens *transformasjon* er omskrevne medier som refererer til andre medier som er indirekte nærværende for leseren» (Andersen & Norheim, 2012, s. 180; Bruhn, 2012,

s. 53; Lund, 2002, s. 20). De tre kategoriene brukes også videre i denne oppgaven. Se tabell 1 over de tre kategoriene.

Tabell 1 En oversettelse av kategoriseringer over ulike medier (Lund, 2002, s. 21).

Kombinasjon		Integrasjon	Transformasjon
«Interreferens»	«Sameksistens»	Konkret poesi	Verbal ekfrase
Illustrasjon	Reklamebilder	Lydpoesi	Musikalsk ekfrase
Emblematikk	Frimerker	Typografi	Programmusikk
Bilde og tittel	Viser	Skriftbilder	Roman tolker film
Musikk og tittel	Video	Bildeskript	Ikonisk
Fotojournalistikk	Tegneserier	Snakkestemme	projisering
Bildebøker	Opera	Konseptkunst	Ord tolker musikk
	Liturgi	Bildefalfabetet	Film tolker roman
	Plakat	Ikonisitet	Teatralisering av
		Verbale tegn i	tekst
		bildet	

Kombinasjon knyttes til illustrasjoner og bildenes funksjon til teksten, hvor Wormstrand poengterer at de på den ene siden ikke passer sammen, men at motivet likevel etablerer et utgangspunkt for mentale bilder (Wormstrand, 2007, s. 29). Visuelle projiseringer betyr at bildene skaper konkretisering av abstrakte ting (Wormstrand, 2007, s. 50 jf. Lund, 1982, s. 39). I Wormstrands avhandling fungerer da novellene som en «kunstkommentar» som fremhever maleriene og Hoppers tematikk som understreker tematikken (Wormstrand, 2007, s. 77). Til slutt konkluderes det med at oppmerksomheten knyttet til hvordan det visuelle kommer frem i en tekst, skjærper blikket og kan «finne nye kunstneriske detaljer i ting vi vanligvis tar for gitt» (Wormstrand, 2007, s. 77). Dette sammenfaller med integrasjon fra Lunds teori og intern interart fra Langås og Sanders, hvor mediene består av en slags symbiose, der semiotiske ressurser hører sammen i ett medium.

Forskjellen på integrasjon og kombinasjon er at kombinasjon kan adskille medier, i motsetning til integrasjon, hvor disse ofte ikke kan skilles fra hverandre når det kommer til for eksempel bokstaver og diktsjangeren (Bruhn, 2012, s. 53). I transformasjon endres innhold eller form til et annet medium. Wormstrand trekker frem «ekfrase»² innenfor transformasjon, som kan omtales som «tekster som tolker eller beskriver et kunstverk som om det er dynamisk virkelighet» (Wormstrand, 2007, s. 21), og «ikonisk projisering», hvor tekster «tolker omverdenen som om det er et bilde» (Wormstrand, 2007, s. 21). Jørgen Bruhn skriver

² Ekfrase defineres slik hos Engelstad: «Skjønnlitteratur som beskriver ikke-verbale kunstverk, for eksempel musikk eller (særlig) bildekunst» (Engelstad, 2013, s. 175)

at dette skjemaet kan brukes didaktisk, slik at elever får øynene opp for medieblandinger og skjemaets kategorier fra en tradisjonell oppfatning, og senere utenfor det tradisjonelle estetiske feltet (Bruhn, 2012, s. 53–54). Bruhn skriver at: «De studerede vil opdage, at ekfrase er en kategori som indeholder [...] smukke digte [...] men måske kan også arbejdsbeskrivelser på prosa i en kongebog opfattes som en slags ekfrase?» (Bruhn, 2012, s. 54). Her blir integrasjon og kombinasjon ivaretatt. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 3, «Teori».

Det er også relevant å trekke frem at interart har funnet innpass ved flere studier i Norge. Ved Universitetet i Sørøst-Norge finnes et studieemne³ som behandler litteratur, teori og estetikkhistorie, hvor interart er en del av opplæringen (USN, 2018). I emnets faglige innhold står det blant annet at: «Teorien om interart tas i bruk som en metode for å *se på tvers av de estetiske uttrykkene* etter de ulike epokenes sentrale idéer» (USN, 2018; mine kursiveringer), og et av kompetansemålene handler om at man skal ha gode kunnskaper om hvordan ulike medieuttrykk spiller sammen i multimodale tekster og relasjonen mellom disse. Studentene skal også være bevisste på påvirkningskraften til ulike estetiske uttrykk (USN, 2018).

Ved universitet i Oslo finnes det et studieemne med navnet «Sjangerstudium: Intermedialitet og modernisme i nordisk lyrikk», og i beskrivelsen av emnet står det følgende: «Emnet anlegger et intermedialt perspektiv på modernistisk lyrikk i Norden med vekt på spørsmålet om *hvordan kunstarter som musikk og billedkunst virker inn* på det utvalget av lyriske tekster [...]» (UIO, 2007; mine kursiveringer).

Disse studiene antyder at det kan være en verdi av å trekke frem interart i norskdidaktikken. Bruhn er en av teoretikerne innenfor disse feltene som stiller spørsmålet om intermedialitet kan bli det humanistiske fags nye disiplin (2008). Dette er noe jeg vil komme tilbake til i teorikapittelet. Det er ingen som skriver om bruk av interart i skolen, og dette leder meg over til hva som er mitt bidrag til dette masterprosjektet.

1.5 Masteroppgavens bidrag

Til nå har jeg redegjort for og begrunnet valg av tema og problemstilling. I foregående underkapittel, 1.4, «Forskning om interart», ser det ut til at multimodalitetsteori er et godt forankret begrep i skolen, i tillegg til at det blir brukt synonymt med sammensatte tekster i undervisningen. Til tross for dette, står det ikke noe om at multimodalitet er den beste måten å

³ Litteratur- og kunstteoretiske metoder (2014-2017) og nå litteratur- og estetikkhistorie (2018).

utøve undervisning i sammensatte tekster på i et klasserom. Engelstad, Wormstrand og Lund viser til bruk av forskjellige estetiske uttrykk, hvor disse kan supplere og berike hverandre, men ingen skriver om hvordan dette kan brukes didaktisk i skolen, eller har et solid, teoretisk grunnlag for bruk av interart som metode. Interart bør derfor undersøkes nærmere i en norskdiraktisk retning.

Innledningsvis viste jeg til problemstillingen: Hvordan kan begrepet «interart» forstås? Og på hvilken måte kan begrepet brukes i en norskdiraktisk sammenheng? I oppgaven søker jeg å svare på disse spørsmålene. Jeg undersøker selve interart-begrepet, i tillegg til at jeg presenterer et analyseeksempel med bruk av interart som metode. For at du som leser skal forstå min tankeprosess og hvordan mine hypoteser blir besvart, vil det være hensiktsmessig at vi først ser på hvordan jeg går frem.

2.0 Metode

2.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) ser på vitenskap som en systematisk produksjon av ny kunnskap, og dersom jeg ikke viser kunnskap om det jeg undersøker, vil det være vanskelig for både leseren og meg å si noe om det vitenskapelige bidraget undersøkelsen representerer (s. 142). Hovedvekten ligger altså på interart-begrepet, og jeg bruker tilnærmingene hermeneutikk og fenomenologi på tre måter: vitenskapsfilosofisk, som en del av forskningsdesignet, og i litterær tekstanalyse. Dette gjør at jeg må redegjøre for egen forståelse av hermeneutikk og fenomenologi, før jeg viser til gjennomgang eller fremgangsmåte for å forstå begrepet interart. Men før jeg dykker ned i hermeneutikk og fenomenologi, skal jeg kort nevne hvilket vitenskapsteoretisk utgangspunkt oppgaven har.

Denne oppgaven har en kvalitativ tilnærming, da jeg beskriver, fortolker og analyserer begrepet interart (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 11). Utgangspunktet er sosialkonstruktivistisk og epistemologisk hvor kunnskap ikke finnes i seg selv, fordi kunnskapen er et menneskelig produkt i vårt strev etter å forstå verden omkring oss (Holmen, 2016; Imsen, 2005, s. 227).

Hermeneutikk og fenomenologi brukes ofte innenfor vitenskapsfilosofien, men flere lærebøker for høgskole- og universitetsstudenter bruker også disse tilnærmingene som egentlige metoder for kvalitative studier (jf. Dahlager & Fredslund, 2007; Illum Hansen, 2010; Johannessen, 2016, Malterud, 2011). Dette gir mening dersom man omtaler metode som en systematisk prosedyre som er mer eller mindre regelbasert for analyse av materiale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356). Oppgaven er både induktiv, fordi jeg lager en fremgangsmåte for hvordan jeg skal gå frem i prosjektet, og deduktiv, på grunn av at jeg går fra teori til empiri når jeg definerer interart-begrepet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 47; Thagaard, 2013, s. 197). Siden jeg skal utføre en systematisk analyse av begrepet interart ved hjelp av en fremgangsmåte jeg lager selv, velger jeg også å bruke hermeneutikk og fenomenologi som metoder. Fremgangsmåten vi også berøre analysestegene som lages i kapittel 4, «*Hedda Gabler* – et interartielt analyseeksempel». For å komme frem til en egen fremgangsmåte vil jeg kort redegjøre for relevante sider av hermeneutikk og fenomenologi for dette prosjektet.

2.2 Hermeneutikk

Hermeneuein, eller hermeneutikk, betyr å tolke for å forstå og oppnå gyldighet og forståelse for hva en tekst betyr (Befring, 2015, s. 20; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73–74; Læg Reid & Skorgen, 2006, s. 9). Sissel Læg Reid og Torgeir Skorgen skriver at hermeneutikk har tre ulike betydninger: En livspraksis, som handler om selve forståelsen som en automatisk handling, en spesialhermeneutisk metode, med et sett av regler for behandling av dokumenter, og en teori om forståelse, som vi omtaler som allmenn eller filosofisk hermeneutikk (Læg Reid & Skorgen, 2006, s. 10). I denne oppgaven er oppmerksomheten rettet mot filosofisk hermeneutikk.

Hermeneutikk kom på 1500-tallet og hadde som formål om å skape metoderegler for teksttolkning av sannhetsinnhold i tekster, særlig *Bibelen* (Dahlager & Fredslund, 2007, s. 156). På 1800-tallet utviklet hermeneutikken seg mot en vitenskapeliggjøring, og det som ble undersøkt, måtte etterprøves (Befring, 2015, s. 20; Schaanning, 2010, s. 9). En sentral filosof innenfor hermeneutikken er Hans-Georg Gadamer. I Gadamers bok *Warheit Und Methode* (1960) gjør han et «oppgjør» mot vitenskapeliggjøringen og fremstår som en «modernitetskritiker» (Gadamer, 1960; Læg Reid & Skorgen, 2006, s. 223; Schaanning, 2010, s. 9). Gadamer ser på vitenskapens metodekrav som et hinder for at sannhet skal oppstå, men retter ikke kritikken mot vitenskapen i seg selv, men innsikten, eller «enlightenment», og hvordan autoritetspersoner, i lys av sin status, tar seg friheter til å komme med korrekt oppfattelse av noe (Gadamer, 2013, s. 192; Shcaanning, 2010, s. 12).

Gadamer endrer den hermeneutiske sirkelen til å handle om forståelse, og han er inspirert av Friedrich Schleiermacher (1768–1834). Schleiermacher har en teori om at deler av sirkelen forandrer seg ved ny innsikt og forståelse, som igjen forandrer helheten (Claudi, 2013, s. 14). Dette utgangspunktet vektlegger verket i seg selv, mens Gadamers filosofiske sirkel vektlegger forskerens forståelse i for eksempel en leseprosess. Språket er et avgjørende element i Gadamers tolkning, da mennesket finner språk for erfaringer, og erfaringer deles igjen ved hjelp av språkliggjøring (Gadamer, 2013, s. 402–403; Læg Reid & Skorgen, 2006, s. 219). Ved å være bevisst om egne fordommer kan jeg velge å utfordre, eller sette disse til side, slik at jeg kan gå i dialog med teksten (Læg Reid & Skorgen, 2006, s. 232). Dette blir viktig når jeg ser på begrepet interart, fordi jeg skaper en prosess for forståelse og tolkning (Gadamer, 2013, s. 280). Mine fordommer, som jeg vil komme nærmere tilbake til, er viktige for at jeg skal kunne korrigere egen forståelse, for «Selv om vi kunne viske tavlen ren, ville det ikke være hensigtsmessig» (Dahlager & Fredslund, 2007, s. 156–158). Når jeg først er bevisst på egne fordommer, kan jeg korrigere min oppfattelse knyttet til begrepet interart

(Befring, 2015, s. 21; Claudi, 2013, s. 112; Læg Reid & Skorgen, 2006, s. 224; Schanning, 2010, s. 13).

Når jeg analyserer og tolker begrepet interart, er ikke mitt mål å undersøke en objektiv verden. Min forståelse av interart vil ikke være det samme når jeg har undersøkt flere forståelser av begrepet. Mine utkast og forklaringer av tidligere forståelser blir historiske og er dynamiske og subjektive, og når jeg setter meg inn i andre horisonter av begrepet vil det føre til en horisontsammensmeltning (Befring, 2015, s. 21; Claudi, 2013, s. 112; Dahlager & Fredslund, 2007, s. 160; Læg Reid & Skorgen, 2006, s. 225–226). Ved at jeg setter meg inn i andres perspektiver, betyr ikke dette at jeg reproducerer forståelser, men skaper «noe tredje», hvilket er dynamisk og endres hele tiden (Dahlager & Fredslund, 2007, s. 160).

Gadamer understreker at man ikke kan skille mellom subjekt og objekt, og jeg som subjekt må finne svar på spørsmål som teksten, eller objektet, kan gi svar på (Læg Reid & Skorgen, 2006, s. 228). Den hermeneutiske sirkelen gjør at subjekt og objekt går i hverandre. Med andre ord går de frem og tilbake mellom sannhetskrav og betydningsmuligheter på én side, mens den andre siden er utkastene til mening og tolkning som fortolkeren produserer selv (Læg Reid & Skorgen, 2006, s. 230). På denne måten går verden opp for mennesket.

Gadamer stiller spørsmål ved hva forståelse er, og om vi forstår hva det vil si å være til som forstående vesen (Læg Reid & Skorgen, 2006, s. 220). Når den ontologiske diskursen «å være» vinner plass, vil filosofisk selvforståelse komme til seg selv (Læg Reid & Skorgen, 2006, s. 238).

Jeg vil i nå presentere Læg Reid og Skorgen sitt forslag til en fremgangsmåte ved hermeneutisk analyse. Det første trinnet i en hermeneutisk analyse handler om å lese alt av materiale, slik at man får et helhetsinntrykk. Dette trinnet er inspirert av Giorgis fenomenologiske metode, hvor forskeren må sette egne forforståelser i parentes (Dahlager & Fredslund, 2007, s. 172). Som tidligere nevnt, vil min forforståelse av interart påvirke hvordan jeg velger å lese interart som helhet. I det andre trinnet blir meningsbærende enheter identifisert. Her må jeg se på hva tekstene sier uten at jeg finner annen mening eller stiller spørsmål ved det som er skrevet. Jeg må være klar for å ta imot uventede aspekter og emner ved teksten, og de meningsbærende elementene blir tildelt temaer eller kategorier som kan omtales som «meningskategorisering» (Dahlager & Fredslund, 2007, s. 173). Her må jeg redusere og strukturere de viktigste momentene knyttet til kategoriene som kommer frem. Det tredje trinnet handler om operasjonisering, da det kan bli mye kaos i forrige trinn, og jeg må derfor systematisere kategoriene. Her må jeg undersøke om noen ord likner på hverandre (Dahlager & Fredslund, 2007, s. 173). I det fjerde trinnet skapes en hermeneutisk forskning

når jeg ikke ser på hva teksten sier, men ser på hvordan jeg kan forstå teksten som et svar på problemformuleringen. På denne måten skaper jeg en ny sammenheng mellom kategoriene (Dahlager & Fredslund, 2007, s. 174).

2.3 Fenomenologi

Fenomenologien er utviklet med utgangspunkt i Edmund Husserls (1859–1938) filosofiske perspektiver (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 171). *Phanestai*, eller fenomenologi, betyr «læren om fenomenene» (Johannessen et al., 2016, s. 78). Et fenomen kan ses på noe som man sanser, og en sansing er subjektiv. Metoden brukes for undersøkelse av menneskers oppfatning av verden, og i fenomenologien forstås kunnskap ut fra hvordan et menneske opplever verden (Johannessen et al., 2016, s. 78). Med andre ord går subjektivitet og objektivitet hånd i hånd, og den «objektive virkeligheten i realiteten er en subjektiv virkelighet», som May Britt Postholm skriver (2010, s. 42). Et objekts virkelighetsoppfatning avhenger altså av subjektet. Mennesker konstituerer verden, det er ikke verden som konstituerer mennesket (Johannessen et al., 2016, s. 171; Postholm, 2010, s. 42).

«Intensjonalitet» er et sentralt begrep innenfor Husserls filosofi og handler om de indre erfaringene og hva bevisstheten rettes mot (Postholm, 2010, s. 42). Interaksjonen mellom verden og meg skaper mening og forståelse, og et objekts virkelighet henger alltid sammen med menneskelig bevissthet om det som man undersøker (Postholm, 2010, s. 42). Menneskelige erfaringer er en viktig nøkkel i fenomenologisk analyse, og objektet som analyseres eller undersøkes, er interart. Hvordan teorien som leses virker inn på meg er viktig, fordi samspillet mellom meg som subjekt og objektene, de estetiske uttrykkene, slik de fremstår for meg, gjør at jeg utvikler kunnskap (Postholm, 2010, s. 42).

Tidligere erfaringer jeg har er viktig i min analyse av interart, og jeg har på meg det Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2016) kaller for «forståelsesbriller» når jeg gjennomfører et tolkningsmønster (s. 172). De tidligere erfaringene jeg har om interart, som jeg vil komme nærmere tilbake til, vil i stor grad påvirke hvordan mitt møte med tekstene går for seg. Jeg vil antakeligvis tro at fenomenene, eller de estetiske uttrykkene, er slik jeg ser dem, og må derfor finne ut av hvorfor tolkningsmønstret mitt er slik (Tufte & Christoffersen, 2016, s. 172).

Det er flere eksempler på hvordan en fenomenologisk analyse kan gjennomføres, men jeg velger å ta utgangspunkt i analysen til Johannessen, Tufte og Christoffersen, som er inspirert av Kirsti Malterud (2011). Forfatterne stiller opp tre trinn i en fenomenologisk

analyse. Det første trinnet heter *helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold*, og her må jeg først og fremst lese gjennom hele materialet, eller teksten, slik at jeg får et helhetsinntrykk (Johannessen et al., 2016, s. 173). Her skal hovedtemaet finnes, og irrelevant informasjon lukes bort til fordel for meningsinnhold som bør fremheves. Den første lesningen har betydning for senere tolkninger, og jeg må være kontinuerlig åpen for at tolkninger kan endre seg underveis (Johannessen et al., 2016, s. 173).

Det andre trinnet dreier seg om *koder, kategorier og begreper*, hvor meningsbærende elementer, eller det jeg mener er viktig i teksten, fremheves (Johannessen et al., 2016, s. 173). Her må jeg markere elementer i materialet fra teksten med én eller flere kodeord, hvor jeg setter merkelapp på ord, setninger og avsnitt – her omtalt som *koding* (Johannessen et al., 2016, s. 173). Koding defineres som «nedbryting av en tekst i håndterlige stykker og tilføyelse av ett eller flere nøkkelord til et teststykke så det senere kan gjenfinnes» (Kvale & Brinkmann, 2016, s. 355). Jeg må videre notere ting jeg legger ekstra godt merke til underveis i teksten, for å unngå at noe som kan være verdifullt for oppgaven ikke går i glemmeboken. Dette kan oppleves som både kjedelig og spennende dersom det automatiseres og skjer på en ureflektert måte, og jeg må ha en bevissthet knyttet til dette hele veien (Johannessen et al., 2016, s. 174).

Det tredje trinnet kalles for *kondensering*, hvor deler av teksten som er kodet trekkes ut, eller andre ting jeg mener er meningsbærende. Dette kan organiseres i for eksempel tabeller og videre struktureres, slik at jeg kanskje opplever at mine kodinger likner på hverandre (Johannessen et al., 2016, s. 176). I det fjerde og siste trinnet er *sammenfatning* viktig, og jeg må undersøke om egen beskrivelse av det jeg leser er i samsvar med det opphavelige materialet jeg hadde før kodingen (Johannessen et al., 2016, s. 176).

2.4 Fremgangsmåte

Hermeneutikk og fenomenologi henger sammen på den måten at hermeneutikken hjelper med å forstå begrepet, og fenomenologien hjelper med å strukturere analyse av de estetiske uttrykkene. I tillegg til dette, velger jeg å skrive logg. Ifølge Cato R.P Bjørndal (2011) skaper logg et grunnlag for dypere forståelse av hendelser gjennom skriftlig refleksjon (s. 64).

Jeg har valgt logg som en del av min hermeneutiske og fenomenologiske tilnærming til teori og analyse, slik at jeg kan reflektere over hvordan jeg kommer frem til mine funn (Bjørndal, 2011, s. 64). Loggskrivningen min er både ustrukturert og strukturert, da jeg på den ene siden er åpen for å oppdage ting som ikke er i min egen bevissthet, samtidig som loggskrivningen

min er «bestemmelses-, -fortolknings-, og refleksjonslogg», hvor jeg skriver om noe jeg opplever underveis i oppgaven (Bjørndal, 2011, s. 67). Dette vil jeg komme nærmere tilbake til når jeg beskriver fremgangsmåten min.

Jeg vil bruke elementer fra både hermeneutikk og fenomenologi når jeg skal analysere begrepet «interart».

Jeg vil nå vise til en mulig fremgangsmåte som jeg mener er relevant når jeg skal finne ut av hvordan jeg kan definere interart i teorikapittelet. Dette ved hjelp av en kombinasjon av hermeneutikk og fenomenologi. Disse deler jeg inn i fire kategorier: oversikt, kategorisering, spesifisering og sammenheng. Jeg understreker enda en gang at disse er inspirert av trinnene fra hermeneutikk og fenomenologi som redegjøres ovenfor.

Oversikt handler om at jeg først og fremst må sette egen forforståelse til side før jeg leser materialet jeg har som er knyttet til interart, slik at jeg kan skape en oversikt over hva fenomenet kan knyttes til. På denne måten ser jeg om noe går igjen i de forskjellige teoriene og tilnærmingen som undersøkes. Her er det viktig at jeg skriver logg før jeg starter med prosjektet, slik at jeg kan vise til hva jeg har tenkt i første omgang, og dette må jeg fortsette med videre i de forskjellige trinnene. Før jeg startet prosjektet skrev jeg følgende: «Jeg skal skrive om interart [...] jeg tenker at interart er samspillet mellom tekst, lyd, bilde og skulptur for å forstå en epoke [...]». Dette viser min forforståelse av hva interart kan innebære og er påvirket av et fordypningsemne jeg tok for noen år tilbake, hvor interart var en sentral del, og vi tok i bruk disse tre semiotiske ressursene for å forstå en epoke. Vi leste Engelstads bok underveis i dette emnet.

Kategorisering betyr at jeg må se på forskjellige begreper som går igjen i materialet jeg studerer og kategorisere disse. Som det forekommer i teoridelen, er det forskjellige kategorier som viser interart i sine mange former; medier og modaliteter, multimodalitet, intermedialitet og interaritet. Loggen hjelper meg med å strukturere tanker som oppstår underveis. Jeg har skrevet følgende i loggen min: «Jeg har funnet ut at interart er et mer komplekst begrep enn jeg trodde, og det er mange varianter jeg må forholde meg til». I det tredje punktet må jeg *spesifisere* og se på om det er noen av ordene som likner på hverandre, og disse kan jeg sette i tabeller. Jeg har her valgt å lage en egen tabell for å skape en bedre oversikt over begrepene. Se tabell 2 over sentrale begreper knyttet til interart.

Tabell 2 Oversikt over sentrale begreper for forståelse av interart.

Tilnærminger til interart	Sentrale begreper/ord
Medier og modaliteter	Modus, likheter og forskjeller.
Multimodalitet	Tekst, lyd og bilde sammen, metafunksjoner. Referensiell meningsskapning.
Intermedialitet	Medier og alene og sammen. Unngå sammenlikningsfeller. Ulike blandingsformer.
Interaritet	Samspill, oversikt, tekst og bilde.
Sansbare kunstarter	Følelser, estetisk opplevelse.
Sammensatte tekster	Sette sammen: Uklart hva. Multimodalitet brukes mye.
Interart	Intern og ekstern. Sammenheng mellom estetiske uttrykk, og samspill innenfor hvert enkelt uttrykk.

På denne måten kan jeg spesifisere og definere de ulike begrepene som er viktig for min forståelse. Når det kommer til ord som likner på hverandre, kan man si at «samspill» går igjen, bare i forskjellige former: sette sammen tekst, lyd og bilde, samspill i ett enkelt verk og blandingsformer. I teorien ser jeg at det er to syn på estetiske uttrykk: å se det estetiske uttrykket som noe homogent, og å se estetiske uttrykk på tvers av hverandre som en berikelse. Loggen hjelper med å sortere tanker som dukker opp underveis, og i loggen min har jeg skrevet: «Jeg ser at det er en forskjell på samspill og sammenheng, og tenker at interart i sin eksterne variant ser på sammenhenger, og interart i sin interne form ser på samspillet». Et annet interessant funn er begrepene sammensatte tekster, multimodalitet og interart. Sammensatte tekster handler om å sette sammen forskjellige typer tekster, multimodalitet handler om samspillet mellom forskjellige modaliteter, som minner om intern interart. Ekstern interart handler om å se på sammenhenger for å finne likheter mellom estetiske uttrykk. Dette er et viktig og relevant funn som denne kategoriseringen har hjulpet meg med.

Det fører meg videre til det fjerde punktet hvor jeg må skape en *sammenheng* og en ny forståelse av fenomenet, eller begrepet, interart. Når jeg da ser på egen forforståelse fra punkt én, vil jeg sannsynligvis oppleve at min forståelse endres underveis i min perspektivutvidelse.

2.5 Reliabilitet og validitet i mitt prosjekt

Reliabilitet henger sammen med hvordan målinger i en analyse utføres, og man oppnår høy grad av reliabilitet når målinger av samme fenomen får tilnærmet samme resultat (Kvarv, 2010, s. 134). I hermeneutikk og fenomenologi kan ikke et likt resultat av analyse garanteres, fordi forforståelsen er både subjektiv og dynamisk (jf. Dahlager & Fredslund, 2007). Det samme gjelder dersom jeg gjennomfører dette prosjektet senere, fordi min forståelseshorisont endres hele tiden. Derfor tenker jeg at loggskrivning viser tankeprosessen underveis, samt

hvordan dette endrer seg i mine tolkninger og analyser. Lisa Dahlager og Hanne Fredslund (2007) knytter reliabilitet til hvor pålitelig og redelig man er i forskningsprosessen, og jeg vil vise åpenhet, varsomhet og fleksibilitet i denne prosessen (s. 175). En oppgave med hermeneutikk og fenomenologi som grunnlag blir reliabel dersom jeg vurderer kildene som brukes på en åpen, men kritisk måte, og dette gjøres ved å samle inn forskjellige perspektiver og synspunkter på interart.

Validitet handler om hva som er målt, og det er ikke nok at et prosjekt er nøye gjennomført for å oppnå høy validitet, men om vi får svar på spørsmålene som stilles (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24; Johannessen et al., 2016, s. 66; Kvarv, 2010, s. 134; Tjora, 2012, s. 206). Dahlager og Fredslund knytter validitet til gyldighet innenfor et vitenskapelig felt og gir leseren mulighet til å vurdere hvordan forskerens forforståelse påvirker prosjektet (s. 176). Kvale og Brinkmann (2016) skiller mellom partisk og perspektivistisk subjektivitet. Partisk subjektivitet handler om å finne bevis som støtter opp under egen forskning og som gir svar til konklusjon, mens perspektivistisk subjektivitet er åpen for ulike perspektiver og mangfold som kan styrke oppgaven, uten at det blir en entydig konklusjon (Kvale & Brinkmann, 2016, s. 239–240). Siden jeg forsker på egne funn og forståelse i prosjektet når det kommer til begrepet interart, vil hermeneutikken og fenomenologien hjelpe meg med å systematisere funnene mine og gjøre at jeg er åpen for nye perspektiv som kan dukke opp underveis. Derfor styrkes gyldigheten ved å være åpen om hvordan jeg kommer frem til valg jeg tar i forskningen min (Tjora, 2012, s. 207; Thagaard, 2013, s. 205).

Vi kan skille mellom intern og ekstern validitet, hvor intern validitet handler om hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie, og ekstern validitet handler om at forståelsen innenfor en studie kan være relevant i andre sammenhenger (Johannessen et al., 2016, s. 311, 390; Thagaard, 2013, s. 205). Tove Thagaard (2013) bruker begrepet «overførbar» om våre argumentasjoner knyttet til hvordan tolkninger innenfor et prosjekt kan være gyldige i andre sammenhenger (s. 205). David Silverman (2011) bruker begrepet «transparency», eller «gjennomsiktighet», hvilket betyr at jeg som forsker må tydeliggjøre hvordan jeg kommer frem til mine funn og konklusjoner i analyser (s. 360–373). Min fremgangsmåte kan systematisere og dokumentere valg jeg tar og har tatt, slik at det blir tydelig for leseren. Det er også viktig å konkretisere erfaringer jeg har, fordi det gir et grunnlag for hvordan forskningsdesignet ser ut (Thagaard, 2013, s. 206). Når jeg nå har forsøkt å redegjøre for hvordan jeg vil komme frem til en mulig definisjon av interart, leder det oss videre til teorikapitlet, som starter med et begrep om interart.

3.0 Teori

I innledningskapittelet presenterte jeg hva denne oppgaven undersøker, og i metodekapittelet redegjøres det for prosjektets vitenskapsteoretiske grunnlag, forskningsdesign og fremgangsmåte. Som metodekapittelet viser, må det redegjøres med større dybde for *hva som må forstås ved begrepet interart*, som igjen underbygger didaktikkens *hvorfor vi skal bruke interart*.

I innledningen presenteres sentrale begreper for denne oppgaven. Dette kapittelet deles inn i tre deler, hvor det først redegjøres for et begrep om interart, deretter interart som et didaktisk begrep, og til slutt hvordan interart passer i litterær analyse. For å få til dette, vurderes ulike varianter som angår interart, samt hvordan disse passer til ett felles begrep. Etter dette vurderes interart som en del av didaktikken. Dette skaper utgangspunktet for en fremgangsmåte med utgangspunkt i hermeneutikk og fenomenologi, samt litteraturteorier for å vise en mulig metode som kan brukes i interartiell analyse.

3.1 Et begrep om interart

3.1.2 Medier og modaliteter

En modalitet skaper mening basert på sosiale, kulturelle og historiske faktorer (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 24). Lars Elleström anser medium som en kilde til informasjon og underholdning, og det samme kan sies om kunst. Derfor er det en parallell mellom disse (Elleström, 2012, s. 15). Videre skriver han at modalitet og medium må skilles fra hverandre dersom man skal forstå hvordan medier har forbindelse med hverandre, til tross for at *modalitet* er en forutsetning for å forstå *medialitet* (Elleström, 2012, s. 17). Elleström viser til to aspekter som kan være relevante for å forstå medier.

Det første handler om opprinnelsen, avgrensningen og anvendelsen av medier i bestemte historiske, kulturelle og sosiale sammenhenger (Elleström, 2012, s. 27). Her kan man med andre ord si at det kontekstuelle i et medium er relevant for vår forståelse. Det samme kan sies om hvordan mediet brukes på en bestemt måte og for et bestemt formål (Elleström, 2012, s. 27). Det andre handler om estetiske og kommunikative kjennetegn, og det han kaller det «operasjonelle kvalifiserende aspektet» (Elleström, 2012, s. 27). Her behandles et medium som et medium, eller en kunstart som en form for kunst, så lenge mediumet kan identifiseres. Dette avhenger av retningslinjer som er gitt innenfor mediumet (Elleström, 2012, s. 27).

I kapittel 1, «Innledning», presenteres den interne og eksterne varianten av interart,

hvor intern interart dreier seg om det billedlige og musikalske språket i uttrykket i seg selv, mens ekstern interart knyttes til samspill mellom forskjellige estetiske uttrykk. Jeg vil se på sammenheng mellom tekst, lyd og bilde i denne oppgaven, så derfor bygges det i hovedsak videre på den eksterne interarten i en norskdidaktisk sammenheng. Dette utelukker likevel ikke bruk av den interne varianten.

Elleström skiller mellom fire forskjellige modaliteter: materiell modalitet, sensorisk modalitet, spatiotemporal modalitet og semiotisk modalitet. Den sensoriske og semiotiske modaliteten kan være relevant for denne oppgaven på grunn av sammenhengen den skal brukes i, nemlig med elever. Disse modalitetene bygger opp under grunnleggende vitenskapsteoretiske tilnærminger til erkjennelse og forståelse, eller epistemologi, som oppgaven bygger på, i form av hermeneutikk og fenomenologi. Dette går imidlertid sammen, slik at også grunnlaget for den litteraturredidaktiske bruken av interart, som det legges opp til her med hermeneutikk og fenomenologi.

Sensorisk modalitet er de mentale og fysiske handlinger som gjør at man kan oppfatte mediets «nærværende grænseflade» (Elleström, 2012, s. 19). Medier realiseres ved hjelp av sansene, og innenfor denne kategorien kan man skille mellom tre nivåer. Disse nivåene er (1) sansedata fra objekter, som ofte er intersubjektive sanseintrykk, (2) fenomener, som består av reseptorer hvor celler blir stimulert av nerveimpulser og nervesystemet, og (3) sanseintrykket, som er den opplevde effekt av det som foregår (Elleström, 2012, s. 20; min nummerering). Det stilles ofte spørsmål ved hvor presist forhold det er mellom sansedata og sanseintrykk, da dette er vanskeligere å studere enn fysiske reseptorer (Elleström, 2012, s. 20). Når man oppfatter for eksempel en skulptur, ser vi den, men den kan ikke forstås som en enhet uten å bevege seg, og dermed involveres indre sanser. Selv om man ikke tar på den, kan man føle dens «taktile⁴» egenskaper (Elleström, 2012, s. 20).

Semiotisk modalitet handler om betydningsdannelse ved hjelp av tenkning, tolkning og tegn (Elleström, 2012, s. 24). Denne betydningsdannelsen henger sammen med menneskets oppfattelse og skjer ubevisst. Hjerneforskning viser at mennesker tenker både konkret og abstrakt på en gang, noe Elleström omtaler som «proporsjonale» og «piktoriale» representasjoner (Elleström, 2012, s. 24). Dette kan knyttes til hermeneutikk og fenomenologi, da sanser er noe som skjer ubevisst og mennesker konstituerer verden gjennom disse.

Det er både likheter og forskjeller mellom medier, og medier kan mediere bestemte

⁴ Taktilt: Det som kan oppleves gjennom berøringssansen (Mørstad, 2018)

aspekter av en total virkelighet på bakgrunn av mottakerens oppfattelser og forståelser av verden (Elleström, 2012, s. 26). Elleström adskiller ikke disse typene, men forholder seg til medialitet ved hjelp av en hermeneutisk synsvinkel. Her er sanseoppfattelser, forståelse og fortolkning av medier som «materielle grenseflater» som er plassert i sosiale, historiske, kommunikative og estetiske kontekster (Elleström, s. 14–15).

Det viser seg at medier og modaliteter kan minne om både integrasjon og kombinasjon, men mindre om transformasjon fra Lunds typologiske tredeling. Medier kan både adskilles fra hverandre og henger samtidig sammen (jf. Lund, 2002). Innledningsvis poengteres det at interart er i mange varianter, og medier og modalitet viser hvordan det er en forbindelse eller sammenheng mellom medier. Mediets grenseflate realiseres ved hjelp av sansene som sammenfaller med fenomenologien, hvor kunnskapen utvikles ved hjelp av sanser og subjektive opplevelser. De estetiske uttrykkene kan også være en god kilde til informasjon, fordi vi lærer konkret, som kan være tekst eller bilde i sin fysiske forstand, samt abstrakt, som kan være lyd eller mentale bilder som konstrueres på bakgrunn av det vi sanser, ser eller leser på samme tid. Innledningsvis antydes det at multimodalitet blir brukt mest i en didaktisk sammenheng når det kommer til bruk av semiotiske ressurser, som tekst, lyd og bilde. Derfor vil det være interessant å se hvordan multimodalitet henger sammen med interart.

3.1.3 Multimodalitet

Modalitet forbindes ofte med modus, hvor modus er en måte å være eller gjøre ting på, og mediestudier viser ofte til multimodalitet som kombinasjon av tekst, bilde og lyd, og noen ganger sanser (Elleström, 2012, s. 16). Anders Björkvall beskriver multimodalitet som tekster som omfatter flere kommunikasjonsformer (2009, s. 9). Anne Løvland mener multimodale tekster er det samme som sammensatte tekster, men i multimodalitet er det trekk som oppstår på grunn av samspillet mellom ulike modaliteter (2007, s. 20–21). Som nevnt i underkapittelet, «Tema og problemstilling», ser det ut til at multimodalitet et godt etablert begrep innenfor norskfaget og i den norske læreplanen.

Multimodalitet knyttes gjerne først og fremst til skrift og bilde, og videre defineres dette som semiotiske modaliteter (Björkvall, 2009, s. 13). I en sosialsemiotisk multimodal analyse er også kontekstualisering viktig. David Machin (2011) skriver for eksempel at det ikke er så mye mening i bildet i seg selv, men i «frameworks of viewing it» (s. 172). Når de forskjellige modalitetene spiller sammen, omtales dette som *utdyping*. I en relasjon preget av

utdyping gir innholdet i for eksempel bilde og tekst samme informasjon, mens det i en *utviding* er slik at bilde og tekst tilfører ny eller annen informasjon (van Leeuwen, 2005, s. 230; Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 146–147). Sannsynligvis er begrepsparet utdyping og utviding en referanse til, og videreutvikling av, semiotikeren Roland Barthes dikotomi, forankring og avløsning fra *Bildets retorikk* fra 1964 (Borgersen, 2011, s. 19).

Gunther Kress og Theo van Leeuwen er sentrale innenfor sosialsemiotisk multimodalitetsteori. De er inspirert av M.A.K Hallidays sosialsemiotikk, hvor de viderefører tanken om at all språkbruk er funksjonell, da mennesker bruker språk i ulike sammenhenger for å skape mening. Derfor er modus en semiotisk kilde som produserer mening i sosiale sammenhenger (Elleström, s. 16; Kress & van Leeuwen, 2006, s. 41; Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 129).

Kress og van Leeuwen (2006) mener, i likhet med Halliday, at mening skapes gjennom metafunksjoner; den ideasjonelle, den mellompersonlige og den tekstuelle (s. 42–43; Machin, 2006, s. 17–18). Den ideasjonelle metafunksjonen handler om det referensielle og hvordan verden blir representert i en tekst, den mellompersonlige om hvilke sosiale relasjoner som blir skapt og den tekstuelle om hvordan sammenheng blir skapt (Kress & van Leeuwen, 2006; s. 42–43; Machin, 2006, s. 17–18). Samspillet mellom forskjellige modaliteter kan bidra både til utviding og utdyping av meningsinnholdet for oss som mottakere (van Leeuwen, 2005, s. 230).

Multimodalitet er med andre ord et begrep som brukes om samspillet mellom særlig skrift og bilde. Hvis Lunds begreper skal brukes på multimodalitet, kan integrasjon være det mest dekkende, da han mener at det er en grunnleggende avhengighet mellom medier og at disse supplerer hverandre (jf. Lund, 2002). Uten dette samspillet, gir ikke den enkelte modaliteten samme mening. Dette kan minne om interart-begrepet, men det er likevel noen forskjeller fra teorien. I sosialsemiotisk multimodalitetsteori er modalitetenes *affordans* sentral å diskutere, samt den *konteksten* teksten inngår i. Her påpekes at et bilde ikke gir mening i seg selv, men i rammen den semiotiske ressursen er innenfor. I interart er forankring i tid og sted det viktigste. Det sentrale for analysen er sammenhengen mellom uttrykkene og konteksten i en større betydning i form av relevante aspekter ved samfunn og kultur som uttrykket har blitt til i og blir «lest» i. Den referensielle⁵ metafunksjon blir den mest relevante å knytte til interart-begrepet, da den skal synliggjøre hvordan en meningsverden konstrueres og gjengis i de estetiske uttrykkene.

⁵ Representasjon av verden (Hagemann, 2018).

Videre vil det være relevant å se på hva som menes med *intermedialitet* og hvordan det skiller seg fra modalitet, medier og multimodalitet.

3.1.4 Intermedialitet

Når multimodalitet er en kombinasjon av flere modaliteter, som for eksempel tekst, lyd og bilde, og minner mest om interart, da med tanke på den referensielle metafunksjonen; hvorfor er da intermedialitet viktig for interart?

Intermediale studier har røtter i blant annet estetikk, filosofi og interart-studier. En grunn til denne blandingen har å gjøre med at begreper innenfor kunst og kunstrelasjoner domineres av større begreper, slik som intermedialitet (Bruhn, 2008, s. 24; Ellestrøm, 2012, s. 15; Lund, 2002, s. 13). Lund viser til at en mulig årsak kan knyttes til den historiske biten, *paragone*⁶ (Lund, 2002, s. 13; Bruhn, 2008, s. 24).

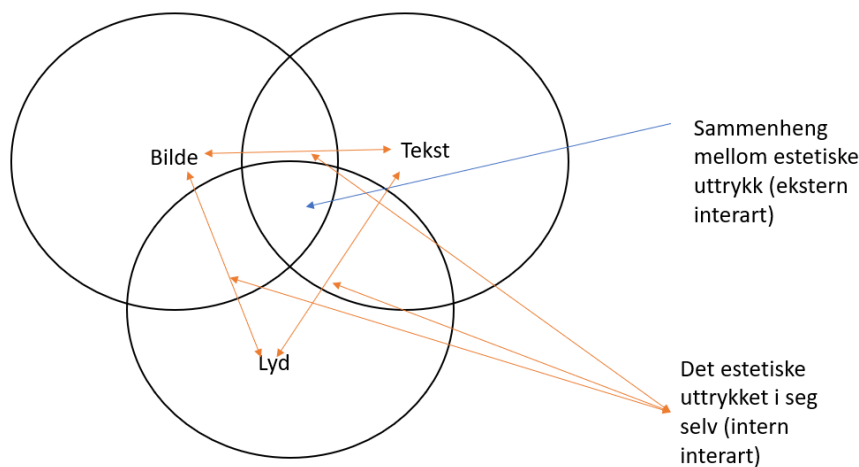
Lund skriver at «gränsens problematik» blomstrer mellom kunstart- og medieforskning (2002, 11). I kapittel 1, «Innledning», antydes det en blomstring innenfor interart-studiene, samt at interart kan både være intern og ekstern. Lunds inndeling av ord og bilde, bilde og tone, tone og ord, og ord, bilde og tone forklares ved hjelp av tre sirkler som går inn i hverandre, med tekst, lyd og bilde. Vi kan sette sammen ord og bilder, ord mellom ord, bilde og tone, bare for å nevne noe (Lund, 2002, s. 12). Bilder kan være både stillbilder, men også dans og video, hvilket viser interrelasjonene (Lund, 2002, s. 12). Hvor går da skillet mellom verket i seg selv og skillet mellom de forskjellige estetiske uttrykkene?

Dette minner kanskje om to retninger innenfor interart som presenteres tidligere: intern og ekstern interart, hvor den interne interarten ser på samspillet i mediet i seg selv og hvor mediet likevel kan ha bilde og rytme i seg, mens ekstern interart ser på sammenhengen mellom mediene. Bruhn understreker at alle medier og artefakter har en oppblandet mediekonstellasjon, hvilket han kaller for heteromedialitet (Bruhn, 2012, s. 52). Heteromedialitet innebærer at det er spor av andre medieformer i et medium, og i motsetning til bruken av begrepet «intermedialitet», er blandingen «apriorisk» eller primært blandet, og dermed er ikke blandingsaspektet noe nytt (Bruhn, 2012, s. 52). Å lage en slik modell er altså ikke helt korrekt, på samme måte som noen påstår at alle tekster er multimodale, selv de som bare er «tekst», ettersom typografien spiller en vesentlig rolle.

Bruhn står for at det finnes en grunnleggende ulikhet mellom medier ut ifra kunststartenes semiotiske karakter (Bruhn, 2008, s. 29). Han mener at det ikke nødvendigvis er

⁶ Navnet på renessansens debatt om hvilken kunstart som var den viktigste (Ekeberg, 2012)

avgjørende å finne et «sterkt» og «smidig» begrep, eller velge mellom interartialitet eller intermedialitet. Det handler om hva den intermediale disiplinen skal produsere (Bruhn, 2008, s. 29). Det ser ut til at Bruhn sidestiller intermedialitet med multimodalitet og det som jeg da peker på som intern interart. Samtidig ser han behovet for en interartialitet som vurderer de estetiske uttrykkene på tvers av verk i en ideologisk og kritisk tilnærming (Bruhn, 2008, s. 29). Det sistnevnte minner om ekstern interart, hvor hvert enkelt uttrykk som sammenliknes, kan undersøkes intermedialt i tillegg (altså for sin interne interart). Det kan likevel være noen innvendinger til bruk av den eksterne interart, hvor sammenlikning er sentralt.



Figur 1 Modell for intern og ekstern interart, inspirert av Lund (2002), Elleström (2012) og Bruhn (2008).

Bruhn er interessert i forbindelser mellom visuelle og verbale medier inspireres av W.J.T Mitchell. Mitchell kritiserer tre aspekter ved hvordan humanistiske studier bruker interartielle sammenlikninger. For det første mener han at metodens *historisme* bekrefter versjoner av kulturell historie, hvor historien styres av en underforstått utviklingslogikk (Bruhn, 2008, 24–25; Mitchell, 1994, s. 87). For det andre mener Mitchell sammenlikningen er et *holistisk*⁷ begrep som gjør det mulig å undersøke ulike kunstarter. For det tredje mener han at man er for opptatt av *likhet* (Bruhn, 2008, s. 54–25; Mitchell, 1994, s. 87). Mitchell understreker at det er viktig at man unngår sammenlikningsfellen, og innser at likheter ikke alltid er nødvendig (Bruhn, 2008, s. 25; Mitchell, 1994, s. 87). Mitchell ser på dette som en undervurdering av medier, da de blir sett på som like og skaper en «historisk homogenitet» (Bruhn, 2008, s. 25; Mitchell, 1994, s. 87).

⁷ «Vitenskapelig metode som bygger på at helheten er avgjørende» (Bokmålsordboka, 2018)

Selv om interart tar for seg likheter mellom estetiske uttrykk, skaper det også en oversikt over hva som *ikke* er likt. Gjennom å bruke intern og ekstern interart, kan de estetiske uttrykkene behandles som egne, selvstendige uttrykk, hvor verket behandles i seg selv, samtidig som vi kan oppdage hvordan ulike estetiske uttrykk kan si det samme. I intern interart kan vi derfor, slik som modellen viser, se på *samspillet* som befinner seg innenfor ett verk, og vi kan dermed oppdage forskjeller i funksjonsmåter fra verk til verk. I ekstern interart kan vi se på hvilke *sammenhenger* som kommer til uttrykk gjennom ulike verk. Gjennom den eksterne interarten kan vi da peke ut stiltrekk som kan vise til interessante aspekter ved samfunn, historie eller kultur, samtidig som vi får en mulighet til å undersøke hvert enkelt verks egenart eller egenverdi gjennom den interne varianten.

Som det blir presisert under 3.1.3, «Multimodalitet», har musikken en annen følelsesmessig effekt på oss, fordi det kognitive ikke kan skilles fra påvirkning og høresansen ikke kan skrur av. Dersom man ser på de estetiske uttrykkene i en intern form, kan man se tydeligere forskjeller i hva de representerer, samtidig som den eksterne skaper en større forståelse av tendenser som går igjen i verkene.

Elleström definerer begrepet «intermedialitet» som et generelt vilkår for å forstå kommunikative og estetiske mekanismer, og begrepet gjelder derfor de fleste medieoppfattelser som er i omløp innenfor en akademisk verden (Elleström, 2012, s. 14). I sin artikkel «Mediernes modaliteter» forsøker han å skape en modell som bevarer mediebegrepet, samt oppkvalifisere bruken av begrepet i forskjellige aspekter av det konseptuelle nettverket rundt medialitet (Elleström, 2012, s. 14). Modellen presenteres ikke her, men det er verdt å se nærmere på tre av hans underkategorier; basale medier, kvalifiserende medier og tekniske medier (Elleström, 2012, s. 14). Basale og kvalifiserende medier anses som abstrakte og hjelper oss med å forstå hvordan mediet har mange forskjellige kvaliteter, mens tekniske medier er det mer håndgripelige og konkrete (Elleström, 2012, s. 14). Dette minner om Bruhns inndeling av nivåer for å se blanding eller renhet mellom mediene, hvor han blant annet skriver om et kulturhistorisk og et estetikkteoretisk nivå (Bruhn, 2012, s. 54). Den kulturhistoriske diskusjonen innrammer verkets fremførelse i en samtidskontekst. Dette kan igjen knyttes til læreplanens formål med norskfaget, hvor elevene skal sette tekster inn i en kulturhistorisk sammenheng (jf. Utdanningsdirektoratet, 2013b). Estetikkhistorien tar for seg en *mediespesifikkhet* og hvordan medier forholder seg til hverandre i en mediestrid (Bruhn, 2012, s. 54–55). De to sistnevnte mediebegrepene ligger tettere på det jeg forstår ved Oxfeldts redegjøring av interart og intermedialitet.

Oxfeldt knytter interart og intermedialitet sammen, da med tanke på at kunstformer og

medier ikke rendyrkes, «men brukes i forskjellige blandingsformer» (Oxfeldt, 2013, s. 262). Oxfeldt plasserer klassiske kunstformer, som musikk, poesi og bildekunst under kategorien interart, og forholdet mellom nyere medier som film, radio og litteratur under intermedialitet (2013, s. 262–263). Det vil med dette være relevant å se noen perspektiver på interaritet. Ser vi Elleström og Oxfeldt i relasjon til Lunds typologi, og spørsmålet om intern og ekstern interart, går Oxfeldts blandingsformer inn i det integrerte, interne interart-begrep, mens Elleströms minner mer om et kombinert, internt interart-begrep.

Som dette underkapittelet viser, kan intermedialitet defineres og undersøkes på flere måter. Hva har egentlig intermedialitet med interart å gjøre? Som Lund skriver kan det være lettere å bruke større begreper på estetiske uttrykk fremfor mindre begreper, som for eksempel interart. Likevel ser man i teorien ovenfor at flere av teoretikerne viser til en manglende definisjonsavklaring eller definisjonsmakt knyttet til blant annet intermedialitet og interart. Som drøftingen til nå viser er interart et komplekst begrep, og som Oxfeldt skriver, brukes kunstformer og medier i forskjellige blandingsformer. Dermed kan det være fornuftig å dele klassiske kunstformer innenfor interart og nyere medier innenfor intermedialitet. Denne inndelingen fører til en mer håndgripelig måte å skille mellom intermedialitet og interart på.

Tabell 3 Modell for skille mellom interart og intermedialitet, inspirert av Oxfeldt (2013).

Klassiske kunstformer (interart)	Nyere kunstformer (Intermedialitet)
Musikk	Film
Poesi	Radio
Billedkunst	TV
Litteratur	

Denne modellen er et resultat av Oxfeldts inndeling av klassiske kunstformer og nyere kunstformer (2013, s. 283). Det finnes likevel flere underkategorier av disse, og som inngår i forskjellige blandingsformer. Som Oxfeldt selv poengterer, kan man ikke snakke om et absolutt skille. Hun plasserer litteratur inn som en nyere kunstform, noe som jeg i denne oppgaven heller plasserer i paradigmet mellom klassiske og nyere kunstformer. Dette kan begrunnes i at litteratur er et stort samlebegrep som avhenger av hvilket litterært verk som benyttes. Klassisk blir brukt om gresk og latinsk litteratur fra oldtiden, og fordi klassisk også kan defineres som en rik periode innenfor et lands litteratur og kultur (Nordbø, 2018), kan litteratur plasseres mellom klassiske og nyere kunstformer. Når vi nå har funnet ut av at

interart er både intern og ekstern, og at de i hovedsak omhandler klassiske kunstformer, men også nyere, kan vi helt til slutt undersøke hva interaritet kan tilføre interart-begrepet.

3.1.5 Interaritet

Som nevnt i innledningen, er Langås og Sanders redaktører for en antologi om nyere perspektiver og forskning på det området som de har valgt å kalle for *Litteratur inter artes – nordisk litteratur i samspill med andre kunstarter*. Antologien bygger på en konferanse som ble avholdt i Agder i 2014, hvor flere artikler representerer forskjellige innfallsvinkler til den interartielle tematikken, og materialet er hentet fra ulike epoker og sjangere innenfor nordisk litteratur (Langås & Sanders, 2016, s. 9). Langås og Sanders omtaler interart som *interaritet* (2016, s. 9). De skriver at interaritet handler om hvordan litteratur inngår i ulike varianter av samspill med andre kunstarter og andre medier, «samtidig som selve ideen om rene former og klare grenser blir under lupen» (Langås & Sanders, 2016, s. 9). Det er i introduksjonskapittelet til Langås og Sanders skillett mellom intern og ekstern interart nevnes. Det er ikke et sentralt poeng, men presenteres nærmest i en bisetning til lyrikkens potensiale.

På den ene siden har den [lyrikken] en intern interartistisk kvalitet både fordi det poetiske språket gjennom sin bruk av toner og ikoniske uttrykk er svært billedlig [...] bruk av rytme og klang er svært musikalsk [...] en ekstern interartistisk kvalitet i og med at den [...] inngår i kombinerte kunstuttrykk sammen med visuelle bilder eller musikk. Dette gjør lyrikken til en fleksibel sjanger [...] (Langås & Sanders, 2015, s. 15).

Den eksterne interarten handler, som nevnt, om kombinasjon mellom uttrykk og intern interart om poetisk og billedlig uttrykk. Det kan virke som kombinasjon versus integrasjon. Jeg har imidlertid satt skillett mellom intern og ekstern interart, slik at både kombinasjon og integrasjon er intern interart, mens sammenlikninger mellom verk i samfunnsmessig og kulturell kontekst er ekstern interart. Jeg ser hvordan skillett kan være fruktbart for å forstå det mangefasetterte begrepet interart bedre, videreutvikle og styrke det. I introduksjon til antologien blir lyrikk fremhevet som en god måte å undersøke interart på, og Langås og Sanders omtaler sjangeren som «interartistisk» (Langås & Sanders, 2016, s. 14). Det kan likevel virke som fokuset ikke ligger i *inter*, altså *mellom* kunstuttrykk, da de åpner opp for metaforen «oversettelse» om interaritet (Langås & Sanders, 2016, s. 27). Dette kan minne om Lunds begrep *transformasjon*, hvor man går fra ett medium til et annet (jf. Lund, 2002). De utvider med dette forståelsen av interartistiske kunstverk og skriver selv at de har som mål å bidra med nye innsikter og innspill til videre arbeid med interartistiske litteraturprosjekter (Langås & Sanders, 2016, s. 21). Det er særlig en artikkel i antologien som er relevante for

den videre diskusjonen av interart som begrep. Den første er Ingrid Nielsen sin artikkel «Det lyriske begjær: å bli musikk. Om noen dikt av Jo Eggen, Göran Sonnevi og Ann Jäderlund», hvor hun knytter interart opp mot sanser. Nielsen (2016) knytter musikk til organisering av melodi og rytme, og dette har en kroppslig effekt, mens litteraturen organiserer narrative og lyriske bilder av et språklig materiale, som igjen blir kognitivt og denotativt reflekterende og fortolkende. På den måten kan forskjellige sanser tas i bruk (Nielsen, 2016, s. 189–190). Dette minner om interarts referensielle side, hvor det er noe man sanser og opplever «der ute» som skal undersøkes gjennom forskjellige estetiske uttrykk.

3.1.6 Hva må forstås i interart-begrepet?

Hva må egentlig trekkes frem i de forskjellige medievariantene for å forstå interart? Vi har nå sett på sentrale begreper som brukes innenfor feltet, samt hvordan forskere selv skriver at det er utfordrende å sette et absolutt skille mellom de forskjellige variantene. Dette understreker at interart fremstår i mange varianter. Derfor må teorien bak styrkes gjennom *hvorfor*, slik som jeg nevnte tidligere i kapittelet.

De forskjellige variantene «medier og modalitet», «multimodalitet», «intermedialitet» og «interaritet» brukes om hverandre, og flere av teoretikerne hentyder til at noen til og med hører sammen. Jeg vil nå forsøke å sette sammen alle disse variantene og se hva som kan trekkes ut for å forstå interart bedre.

Medier og modaliteter henger sammen med interart på den måten vi ser sammenheng mellom medier, og at sanser er en sentral del, da vi lærer både konkret og abstrakt. I multimodalitet er den referensielle metafunksjonen viktig, da det sier noe om virkelighetsforståelsen. Interart minner kanskje mest om multimodalitet, men skiller seg likevel fra teorien. Meningssammenspillet er viktig i multimodalitetsteorien, med utviding og utdyping. Hovedforskjellen mellom multimodalitet og interart handler om at sammenhengen er viktig i interart for å si noe om temaet som virkelighetsbildet tegner, ikke bare samspillet mellom modalitetene i seg selv. Vi kan si at multimodalitetsteori minner mest om den interne varianten, hvor vi ser på samspillet. I intermedialitet kan vi skille mellom nye og klassiske kunstformer, hvor interart faller under mer klassiske kunstformer. Her kommer det også tydeligere frem at vi befinner oss i en grenseproblematikk, hvor skillet mellom verk i seg selv og skillet med de forskjellige semiotiske ressursene i et verk er problematisk. Det betyr at intern og ekstern interart ikke nødvendigvis må skilles tvert fra hverandre. I den interne kan vi se på hvilket samspill det er mellom ulike semiotiske ressurser i ett verk, og i den eksterne

hvilke sammenhenger som er mellom ulike verk. Vi ser da at den interne interarten kan være innbakt i den eksterne, hvor også uttrykkene som sammenliknes kan være preget av kombinasjon og integrasjon av medier, modaliteter og kunstformer.

For å oppsummere hva interart handler om basert på teorien ovenfor, kan man si at *interart er et begrepet om å se estetiske uttrykk i sammenheng, slik at vi kan si noe om forankring i tid og sted, men også noe om et enkelt verks kvalitet*. Gjennom å sette sammen klassiske kunstformer, eller forskjellige estetiske uttrykk i en enhet som undersøkes, kan metoden trekke frem relevante aspekter ved samfunn og kultur. Metoden gir dermed relevant informasjon som kan brukes til å peke ut stiltrekk og meningsinnhold som igjen kan brukes til å forstå en historisk periode eller historiske brytningstider. Man kan si at interart først og fremst er en metode for å undersøke referensiell meningsskaping (jf. sosialsemiotikkens terminologi), og at metodens fremste fortrinn da er å rendyrke en metode for å forstå sammenhenger mellom estetiske uttrykk, idestrømninger og historiske begivenheter.

Kanskje man kan se det som en form for dybdelæring hvis man på denne måten går spisset til verks for å undersøke de estetiske uttrykkenes referensielle sider i bredden og i dybden. Hvis man så lærer gjennom konkret og abstrakt læring, kan det føre til at elever husker undervisningen bedre, fordi de skaper flere forbindelser mellom uttrykk og innhold, tid og sted. Interart er da kanskje best tenkelig i et litteraturhistorisk perspektiv i norskfaget spesifikt, samt i dannelsen på tvers av språkfag, historie, estetiske fag og samfunnsfag generelt.

3.2 Interart i didaktikken

Nå vet vi at interart handler om å se *sammenhenger* mellom estetiske uttrykk for å forstå forankringen i tid og sted, slik at vi kan peke på interessante stiltrekk ved en periode eller brytningstider. Begrepet kan også brukes til å se *samspill* innenfor ett estetisk uttrykk, som gir oss muligheten til å se hvert enkelt verks kvaliteter. Nå vil jeg se hvilken plass interart har som didaktisk begrep. For å finne ut av dette, vil jeg dele dette underkapittelet inn i seks deler: 1) interart i norskfaget, 2) interart som sammensatt tekst, 3) medienes parametere 4) interart som dannelsen i humanistiske fag, 5) interart og den litterære samtalen og 6) interart som didaktisk begrep.

3.2.1 Interart og norskfaget

En debatt om utfordringer og muligheter innenfor norskfaget kunne omfattet en mastergradsavhandling i seg selv, da det er mange områder man kan ta fatt i, diskutere og

trekke frem. Her blir kun noen perspektiver på norskfaget trukket frem og løftet mot interart-begrepet.

Som tidligere nevnt, står det ingenting i kompetansemålene om *hva* som bør leses, heller «sentrale tekster» (jf. Utdanningsdirektoratet, 2013b). Kunnskapsløftet sidestiller sakprosa og skjønnlitteratur. Den tradisjonelle inndelingen av sakprosa og skjønnlitteratur går ut på at sakprosa anses for å ta for seg «den virkelige verden», mens skjønnlitteraturen tar for seg «en oppdiktet verden» (Tønnesson, 2012, s. 26). Til tross for dette, påpekes det at skjønnlitteraturens friere forhold til virkeligheten ikke nødvendigvis betyr at litteraturen ikke angår virkeligheten, men har et annet forhold til den, gjennom å fremstille noe som kunne ha skjedd (Skaftun, 2009, s. 16 jf. Aristoteles, 1997, s. 42). Martha C. Nussbaum har derfor kanskje et poeng når hun understreker at høyere utdanning bør gjøre studenter oppmerksomme i valg av litteratur og hvordan det skal undervises i (Nussbaum, 1997, s. 88–89). Spørsmålet om norskfaget trenger en kanon, har blitt stilt flere ganger. Bente Aamotsbakken (2013) skiller mellom den generelle kanon og den skolelitterære kanon (s. 49). Kanon skaper noen kvalitetskriterier for litteratur, mener hun, og skolens kanon påvirker den litterære kanon, som er det «folk» leser (Aamotsbakken, 2013, s. 50). Kanon var et sentralt begrep i Læreplanen fra 1997, hvor det sto eksplisitt hva slags litteratur læreren skulle presentere for elevene, og kanon omtales gjerne som «målestokk» (Aamotsbakken, 2013, s. 50). Inger Merete Hobbestad skriver i et debattinnlegg at dersom forfattere som Ibsen og Hamsun fjernes fra læreplanen, blir kulturarven for eliten (Hobbestad, 2016). Lisbet Jære stiller i et annet innlegg spørsmål ved om norsk bør være et nasjonsbyggende fag, og om lese- og skriveferdigheter er viktigere enn å utvikle felles litterære referanser og dannelse (Jære, 2016). Oxfeldt skriver at faget «Nordisk språk og litteratur» ble dannet med et formål om en nasjonsbyggende prosess, og at litteraturstudier generelt gjennomgår en transnasjonal, eller mer grenseoverskridende, vending i dag (s. 256 jf. Paul Jay, 2010). Det er heller ikke snakk om høy litteratur lenger, hvor det er bestemte verk som skal reflekteres over i en felles forestillingsverden. Ifølge Oxfeldt har dette ført til både en litterær vending og en kulturstudievending (Oxfeldt, 2013, s. 256).

Når litteraturstudier blir transnasjonale, eller beveger seg utover det nasjonale, kan oppmerksomheten rettes mot det mer utvidede tekstbegrepet i norskfaget. Her forstås ikke begrepet «tekst» som tekst i skriftlig form, men i utvidet forstand, slik at det også gjelder muntlige, skriftlige og sammensatte tekster med skrift, lyd og bilde (jf. Utdanningsdirektoratet, 2013b). Dette gir interart, som tidligere i oppgaven beskrives som klassiske kunstformer, med musikk, poesi og billedkunst, men også den moderne formen, en

legitim plass innenfor norskfaget. Dermed kan tekster i en kulturhistorisk sammenheng innebære bilde, tekst og lyd, noe som undersøkes nærmere i kapittel 4, «*Hedda Gabler* – et interartielt analyseeksempel».

I rapporten «Nordisk språk og litteratur. En evaluering av forskningen ved universitetene og høyskoler i Norge», fra Norges forskningsråd i 2005, ble man oppmerksom på utfordringer globalisering møter, og det ble foreslått mer moderne sjangre innenfor litteraturfeltet, som kriminallitteratur, science-fiction og andre populære medier som TV og radio (Oxfeldt, 2013, s. 256). Dette kan knyttes til opplæringsloven og den nye generelle delen av læreplanen som vil tre i kraft høsten 2018. Denne består av tre kapitler:

1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og dannelse og 3. Prinsipper for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I Opplæringsloven står det at elever skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst, samt at elever skal få historisk og kulturell innsikt og forankring, slik at det åpnes dører mot verden og fremtida (Opplæringsloven, 2018, § 1). Opplæringen fremmer store temaer som demokrati, kultur, skaperglede og dybdelæring. Det står også i den generelle delen av læreplanen at innsikt i historie og kultur skaper identitetsutvikling og samhørighet i samfunnet, og at kulturarven utvikles gjennom historien, samt at kulturhistorien skal forvaltes (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6). Trygge språkbrukere skal også bruke språket til å blant annet skape tilhørighet og kulturell bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6). I interart kan man gjennom forskjellige estetiske uttrykk, undersøke stiltrekk som peker på tidstypiske trekk innenfor en epoke. Ved at vi da får en innsikt i historie og kultur, kan dette legge til rette for identitetsutvikling og samhørighet i samfunnet ved at vi trekker paralleller til nåtiden, hvor vi som mottakere må utvide perspektiver på fortid, nåtid og fremtid. Dette vil berøres nærmere i analysen.

Atle Skaftun skriver at skjønnlitteraturens legitimeringsgrunnlag i skolen «er modent for gjennomtenkning» (Skaftun, 2009, s. 11). Dette kan videre begrunnes i Jon Smits «radikale estetikk» som understreker *hvordan* vi kan gå frem i litteraturredidaktikken (2018, s. 88).

Smidt viser til boken *Skolen och den radikala estetiken* (2004), av Lena Aulin-Gråham, Magnus Persson og Jan Thavenius, som omhandler skolens mål og mening, innhold og arbeidsformer, noe Smidt knytter til NOU-utredningens *Fremtidens skole* (s. 88). Det interessante er at forfatterne av denne boken bruker kunsten som modell for skolens visjon om demokratisk offentlighet for nyskaping og nytenking (Smidt, 2018, s. 88). Smidt peker på *Fremtidens skole*, hvor forfatterne skriver at estetiske og kunstneriske uttrykk har stor verdi i

samfunnet, og Smidt understreker at dette blir feil når disse står som isolerte formuleringer som ikke følges opp i skolen (2018, s. 89). Det ser ut til at Smidt har en kritisk stemme til at NOU 2015:8 ensidig knytter begrepene «innovasjon» og «entreprenørskap» til naturvitenskapens rasjonalitet (Smidt, 2018, s. 89). Videre understreker han at kunsten som modell, slik Lena Aulin-Gråham med flere skriver, tilbyr like mye innovasjon og entreprenørskap gjennom kunsten: «Skolen burde, som kunsten, være et frirom for å prøve ut nye tanker og uttrykksformer i dialog med både tidligere tiders tanker og former og samtidas» (Smidt, 2018, s. 89). Den radikale estetikken bygger på et dannelsesideal hvor «aktive, spørrende, svarende og skapende er en vesentlig dimensjon: møtet med andres tanker og ytringer og muligheter vil aktivt svare på nye måter. I et slikt perspektiv blir norskfaget langt mer enn et snevert språk- og kommunikasjonsfag» (Smidt, 2018, s. 90).

Poengene som trekkes frem her minner om interart, selv om begrepet i seg selv ikke brukes. Interart handler nettopp om kunst, eller estetiske uttrykk, som utgangspunkt for kunnskapskonstruksjon og forståelse for samfunnet man er en del av. Smidt stiller videre spørsmål ved hva litteraturarbeidet innebærer og viser til at dannelsesmålene fra 1950-tallet, hvor det nasjonale var i fokus, samt kritisk vurdering forekom i unntakstilfeller (2018, s. 45). I dag preges norskfaget av «en pågående meningsskaping om verden og livet, og om å involvere elever i kunstneriske prosesser, ikke først og fremst som enkeltindivider, men i dialog med andre» (Smidt, 2018, s. 45).

Dette passer godt til interarts gransking av likheter og forskjeller i estetiske uttrykk, hvor det man sanser, brukes til kunnskapsforankring i tid og sted, og i fellesskap med andre.

3.2.2 Interart som sammensatt tekst

Hildegunn Otnes mener at grunnen til et økt fokus på sammensatte tekster i skolen har med digital revolusjon å gjøre (2012, s. 60). Otnes peker på at en mulig årsak er at begrepet «multimodale» tekster er tatt ut av læreplanen og at man dermed stiller spørsmålstegn ved hva som skal settes sammen (2012, s. 60). Det er tre aspekter som trekkes frem: multimodalitet, tekstmosaikk og gjenbruk. Det sistnevnte aspektet, gjenbruk, er relevant å belyse sammen med interart, da særlig i betydningen transformasjon.

I interart tar man i bruk allerede etablerte estetiske uttrykk, som bilde, tekst og lyd, og bruker disse på en annen måte. Innenfor skjønnlitteraturen viser hun til et eksempel innenfor engelsk litteratur, noe som har overføringsverdi til norsk litteratur. En slik oppgave gir elevene mulighet til å tolke en litterær tekst, samtidig som de må produsere digital tekst hvor

de eksperimenterer med ulike sammensetninger og gjenbruk (Otnes, 2012, s. 74). I det didaktiske eksempelet til Otnes brukes William Shakespeares *Hamlet*, og videre remikses det med bilder og musikk fra Disney-filmen *Løvenes Konge*. På denne måten skapes en mashup med bilder og musikk fra filmen, handlingsplot fra *Hamlet* og navn fra begge. Otnes fastslår at sammensatte tekster forutsetter og bidrar til sammensatt kompetanse og stiller seg bak Erik Lund som mener at digitale fortellinger gir mulighet til å knytte den «store fortellingen» og den «lille fortellingen» sammen (2012, s. 79, 73 jf. Lund, 2009).

Når multimodalitet er et sentralt og godt integrert begrep i læreplanen, kan man si at Løvland er inne på noe når hun går ut over multimodalitetsbegrepet slik det tenderer til å bli praktisert. Som avklart i forrige delkapittel, er det i interart de estetiske uttrykkenes relasjon til, og forankring i tid og sted, som er sentralt. I en sosialsemiotisk multimodal analyse er også kontekstualisering viktig, og som Machin skriver, er det ikke så mye mening i bildet i seg selv som skal undersøkes, men i dens kontekst (2011, s. 172). Fremstilles multimodalitet slik, kan interart minne mer om det. Det den referensielle metafunksjonen da gjør videre, er å fremme og videreutvikle elevens gransking av likhet og forskjeller av virkeligheten. Hermed blir de klokere, ikke bare på uttrykkenes funksjonsmåter og kontekst, men også på hva de må vite mer om for å forstå mer. Mottakerens opplevelse er sentral for forståelse av forankringen i tid og sted, da uttrykkene er skapt i en kontekst og kan dermed si noe om tiden disse er skapt i. Interart kan bidra til både dybdeløring og tverrfaglighet, noe som er sentrale temaer i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

I det nye norskfaget skal elevene jobbe tverrfaglig med begreper som demokrati, medborgerskap, og dybdeløring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Utdanningsdirektoratet (2017) omtaler dybdeløring som «å lære og bygge kompetanse over tid [...] innebærer at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elevene må dermed se hvordan ett fag, herunder norskfaget, kan være relevant og overføres til andre fag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er i tråd med den generelle delen av læreplanen, hvor dybdeløring bidrar til differensiering, lærelyst, mestring og trygghet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11–12).

Løvland poengterer at kunnskapsløftet tok bort prosjektarbeid som en obligatorisk arbeidsmåte og viser til sentrale trekk ved multimodalitet i denne type tekster i klasserommet, hvilket er en videreutvikling av hennes doktoravhandling fra 2006, *Samensette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning* (2010, s. 211). Materialet bygger på seks klasser på mellomtrinnet og ungdomstrinnet (Løvland, 2010, s. 211). I fremleggene opplevde Løvland at multimodalitet kom tydelig frem, samt at talespråk ble lagt mest trykk

på. Samtidig opplevde hun at musikk og lydeffekter ble mindre vektlagt (2010, s. 215 –217). Modalitetene virket lite gjennomtenkt, men lenket til hverandre gjennom utdyping, og elevene fortalte om tema og viste til bilder (Løvland, 2010, s. 212). Det var i hovedsak musikk som skulle appellere til følelsene, samtidig som de dramatiserte eller fortalte handlingen (Løvland, 2010, s. 213).

Løvland presenterer også elevers arbeid med Strømmestiftelsens arbeid i slummen i Nairobi, hvor rase, skrift, scenografi, musikk, kostyme og film sammen, viser en god fremstilling av det hierarkiske samfunnet i Kenya (Løvland, 2010, s. 213–214). På denne måten utvides meningen gjennom elevenes frie assosiering i møte med musikk (Løvland, 2010, s. 214). For å se dette i sammenheng med dybdelæring, viser dette hvordan elever bygger kompetanse over tid. Gjennom forskjellige estetiske uttrykk, ser elevene flere sammenhenger og forbindelser i kulturhistorien, noe som minner om en didaktisk metode som bygger på interart. Ved bruk av estetiske uttrykk slik som Løvland undersøker, kan man se hvordan tekst, lyd og bilde bidrar til å utfordre elevers tanker og kompetanse innenfor et tema, og dermed kan læreren legge til rette for å utvikle skapende mennesker (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017a).

I en annen studie viser Løvland (2013) til re-design, som innebærer å endre form eller funksjon innenfor samme multimodalitet eller i overgang til nye modaliteter. Dette kan oversettes til «omforming» (Løvland, 2013, s. 99). Carey Jewitt (2008) peker på at tekstsaking fører til eksplisitt tenkning (Løvland, 2013, s. 99 jf. Jewitt, s. 34). Dette innebærer at læring ofte skjer gjennom at man må formidle noe gjennom skriftlig eller muntlig arbeid (Løvland, 2013, s. 99). I en undersøkelse Løvland gjennomførte, viste det seg at lærere ofte tar i bruk «svarjakt» i undervisningen. Hun erfarte at elever ofte ikke forstår hva de *egentlig* leser på denne måten; elevene skrev avskrift, eksempelvis «urni» fremfor «urin» (s. 102–108). Dersom man skal se læring i et dannelsesperspektiv, skriver Løvland at «det er viktigere å sitte med ei forståing av at nyrene fjerner skadelege stoff fra blodet vårt enn at vi har sju kapillærnøste i kvar nyre» (Løvland, 2013, s. 108). Dette mener jeg kan videreføres til interart, hvor det estetiske ikke har ett fasitsvar. I tillegg trenger ikke forankringen i tid og sted å være detaljorientert. I denne oppgaven hvor realismen er en sentral epoke, vil det være viktigere å vite hvordan tiden i seg selv var, og hvordan dette påvirket litteratur, kunst og musikk, ikke hvordan man analyserer de ulike estetiske uttrykkene ved hjelp av teorier og metoder knyttet til hver uttrykksform (litteratur, bilde, musikk).

3.2.3 Medienes parametere

Morten Kyndrup poengterer at et nøytralt medialitetsbegrep gir muligheter for tverrfaglig tenkning og han gir en plattform for kunsthøgskolen som kan strekke seg mot nye medier. Medie- og informasjonsvitenskap kan la seg inspirere av kunsthøgskolens estetiske formanalyse (Kyndrup, 2012, s.12). Gjennom fem «parametere» forklarer Kyndrup hvordan man kan oppdage viktige sider ved en modalitet, og hva denne har til felles med estetisk verdi og potensiale å gjøre. De fem parameterne er: tidsorganisering, romlig status, tegnsystemtype, fiksjonalitetseffektivering og korrelativ konstruksjon (Kyndrup, 2012, s. 8). Særlig tre av disse parameterne har relevans for å se på interart som grunnlag for en didaktikk: tidsorganisering, fiksjonalitetseffektivering og korrelativ konstruksjon.

Tidsorganisering handler om det estetiske uttrykkets tids-og forløpsperiode på den ene siden og persepsjonens tid på den andre. I tids-og forløpsperioden går det ut på betydningen av blant annet lyd og tone og hvordan disse uttrykkene gjennomgår i et forløp, hvor disse henger sammen med andre ord og toner. Bilder fremstår som en helhet på én og samme tid. I persepsjonssituasjonen understreker Kyndrup at alle uttrykk ikke er tidslige og forløpsbudne, men kan disponeres fritt av mottakeren, som for eksempel en skulptur (Kyndrup. 2012. s. 8).

Fiksjonalitetseffektivering undersøker om det refereres til andre verdener eller rom det estetiske uttrykket befinner seg i, ontologisk og epistemologisk, og hvordan det regulerer og differensierer konstruksjonen av rom for mottakerne (Kyndrup, 2012, s. 9). Litteraturen viser alltid til alternative rom og har ubegrenset med variasjonsmuligheter, mens i teatre kan det refereres til fiktive rom, samtidig som deltakerne er fysisk til stede (Kyndrup, 2009, s. 9). Dette omtaler Kyndrup som «real time», og i for eksempel kunstverk, er både det fysiske og fiktive rom til stede (Kyndrup, 2012, s. 9).

Korrelativ konstruksjon går ut på det estetiske uttrykks forbindelse til avsender og mottaker (Kyndrup, 2012, s. 9). Her undersøkes det hvilke posisjoner for tale og lytte det finnes, i tillegg til hvilke differensieringsmuligheter som karakteriserer uttrykket slik det fremstår (Kyndrup, 2012, s. 9). Forløpsbundne uttrykk kan variere over den enkelte artefakts utfoldelsestid, som for eksempel i en roman eller film, som ikke er mulig på samme måte som skulpturer eller to-dimensjonale bildeverk (Kyndrup, 2012, s. 9). Den korrelative konstruksjonen omfatter dermed mange persepsjonsmuligheter⁸ (Kyndrup, 2012, s. 9).

Disse parameterne endres hele tiden og er dermed hermeneutiske. De passer derfor

⁸ Sanseintrykk eller sanseoppfatninger (Svartdal, 2018).

godt inn med interarts referensielle funksjon, hermeneutikk og fenomenologi, som er oppgavens epistemologiske grunnlag. Gjennom interart kan man undersøke noe som er utenfor oss selv ved hjelp av sansene i en dynamisk prosess. De tre presenterte parameterne kan klargjøre hvilke aspekter ved et estetisk uttrykk som kan være mest relevante å rette sin oppmerksomhet mot. Parameterne er «analytisk produktive»; de gir en god indikasjon på å se forskjeller og likheter mellom estetiske uttrykk basert på ulike dimensjoner, i stedet for ulike mediespesifikke kvaliteter (Kyndrup, 2010, s. 10).

3.2.4 Interart som dannelse i humanistiske fag

Interart ser ut til å legge til rette for dybdelæring gjennom forankring i tid og sted, samt å fokusere på opplevelse og det vi sanser. Dette uten at man nødvendigvis trenger å være detaljorientert eller analysere reaksjoner hos seg selv. Sannsynligvis kan bruken av interart også virke *dannende* for eleven.

Fjørtoft skriver at dannelsesbegrepet var viktig for skolen på 1800-tallet og at det er like sentralt i norskfaget fremdeles, bare i en mer endret og utvidet variant (Fjørtoft, 2014, s. 62). Kort oppsummert ser han på norskfagets rolle i elevenes dannelsesprosess som «å utvikle elevenes evner til å resonnerer, kritisere og treffe kloke og etiske avgjørelser» (Fjørtoft, 2014, s. 62). Dette er i tråd med den nye generelle delen av læreplanen, og det er dermed aktuelt å se på interart som dannelse i humanistiske fag.

Som nevnt, stiller Bruhn spørsmål ved om intermedialitet kan være fremtidens humanistiske grunndisiplin. Gjennom to visjoner, marginalitetens privilegerende perspektiv og institusjonell visjon, kommer Bruhn med to mulige konsekvenser av hans oppfatning av intermediale studier. Den første visjonen handler om de marginaliserte og «de andre», hvilket har vært en del av humanistisk forskning siden andre verdenskrig med utgangspunkt i det ideologiske og epistemologiske (Bruhn, 2008, s. 33). Dette kan knyttes til kritisk tenkning, hvor man skal stille kritiske spørsmål til det man møter i undervisning. Dersom intermediale studier skal være på andres bekostning, skal det ikke være med utgangspunkt i ideologiske eller etiske argumenter, men gi innblikk i «vanlige» og «rene» kunstarter og mediers form, funksjon og historie (Bruhn, 2008, s. 33). Bruhn understreker en for formalistisk inngang til den intermediale disiplinen kan gjøre at det intermediale mister «essens». I stedet bør man se intermedial disiplin som kulturprodukt og motsetningsfylte enheter som må tolkes på et mer kompleks nivå (2008, s. 33). En mulig bruk av disiplinen kan være at den innlemmes i den filosofiske og litterære dekonstruksjon gjennom ideologikritikk og studier, slik at formalisme

og det ideologiske kan gå hånd i hånd (Bruhn, 2008, s. 35).

I den andre visjonen, «institusjonell visjon», antyder Bruhn at det i Lunds modell, som presenteres i kapittel 1, finnes estetiske sjangre og medier som ikke er intermediale. At alle medier er «mixed media», bør få institusjonelle konsekvenser (Bruhn, 2008, s. 34). Det bør være en grunndisiplin på all humanistisk forskning. Dermed skapes en interesse for å studere dette på et mer avansert nivå (Bruhn, 2008, s. 34). Dette er skrevet i en svensk kontekst, men passer også i en norsk kontekst, og da med et perspektiv på tverrfaglighet.

Kunnskapsdepartementet skriver at det er en forventning til at kvaliteten heves på humanistiske studier, Norges forskningsråd bør samarbeide med humanistiske fagorganer om virkemidler for å stimulere forskningskvalitet og refleksjon om hvordan humanistisk kompetanse kan brukes på flere arenaer (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Et viktig poeng er at institusjonelle virkemidler bør vurderes, slik at det kan bygges bro mellom humanistiske fag i skolen «i lys av omorganiseringen av de nasjonale sentrene» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Interart kan bidra til en tverrfaglig tenkning, noe som er i tråd med den generelle delen av læreplanen, med tanke på at metoden bygger bro mellom fag som historie, samfunnsfag, kunst og håndverk, musikk, norsk og andre språk- og litteraturfag. På denne måten brukes humanistisk kompetanse på flere arenaer uten at man nødvendigvis trenger undervisningskompetanse innenfor alle fagene.

Helge Jordheim og Tore Rem (2014) skriver at samfunnet har behov for humanistisk kunnskap og at det er krise dersom man ikke lenger vet hva kunnskapen skal og kan brukes til (s. 214). Rapporten «Hva skal vi med humaniora?» har noen interessante poenger som kan knyttes til diskusjonen. I rapporten skrives det at humaniora utvikler evne til kritisk tenkning, bidrar til etisk refleksjon og gir oss forutsetninger for å stille nye spørsmål (Jordheim & Rem, 2014, s. 109). Videre påstås det at humaniora øker evne til innlevelse og til å forestille seg andres virkeligheter, verdier, håndtere verdikonflikter og skape forbindelser og fellesskap (Jordheim & Rem, 2014, s. 109). Tverrfaglig tenkning er også et aspekt som trekkes frem, fordi samfunnsutfordringer kan komme synligere frem når fagområder kombineres (Jordheim & Rem, 2014, s. 109). I rapporten skrives det blant annet om forskjellige argumenter for humaniora: dannelsesargument, beredskapsargument, kreativitetsargument, wow-faktorargument og hjelpevitenskapsargument. Disse argumentene vil nå presenteres og knyttes opp mot interart.

Dannelsesargumentet handler om siviliserte borgere som kan anses for å være basen for alt (Jordheim & Rem, 2014, s. 110). Dermed er det viktig å trekke frem beredskapsargumenter som går ut på å klargjøre oss til å møte samfunnsutfordringer i

diskusjonen om interart i norskdidaktikken. Dette gjennom «kreativitetsargumentet», «wow-faktorargumentet» og «hjelpvitenskapsargumentet».

Kreativitetsargumentet knyttes til nytenkning og nye måter å handle på (Jordheim & Rem, 2014, s. 110). Innenfor interart er forankring i tid og sted viktig, og gjennom de forskjellige estetiske uttrykkene, slik som tekst, lyd og bilde, kan man se sammenhenger og likheter mellom de forskjellige uttrykkene. Dette kan brukes til kompetanseutvikling på andre måter enn at man kun bruker ett av disse verkene, eller sammenlikner, ved blant annet transformering og gjenbruke de estetiske uttrykkene i praktisk-skapende arbeid.

Wow-faktorargumentet blir beskrevet ved å bruke metaforen «krydder» fordi opplevelser gir «hinsides nytte» (Jordheim & Rem, 2014, s. 110). Dette kan knyttes til forrige argument, hvor interart handler om å lære for eksempel historie på en annerledes måte. I en litteraturundervisning hvor elever skal lese et litterært verk, kan derfor musikk og bilde være krydder i opplevelsen av det litterære verket. Gjennom å bruke sanser og det referensielle kan man både konstruere og differensiere forskjellige rom mottakeren skaper underveis, både individuelt og i fellesskap med andre.

Hjelpvitenskapsargumentet gjør at vi tenker bedre, blir mer etiske og kritiske. Det kritiske er nødvendig for kulturell bevissthet og å gi det instrumentelle motstand (Jordheim & Rem, 2014, s. 110). Når undersøkelser viser at elever sliter med å skille mellom fiktiv og faktisk lesning, kan det tenkes at dette også gjelder for andre uttrykk som bilde og musikk (Penne, 2010, s. 44). Gjennom interart kan det stilles kritiske spørsmål til de estetiske uttrykkene. Hvorfor disse tre? Passer de egentlig sammen? Sier de virkelig det samme? Dette er spørsmål som bidrar til å gi motstand.

Fagene innenfor humaniora forsøker «å forstå ethvert unikt fenomen» (Jordheim & Rem, 2014, s. 139). Disse argumentene kan ses i sammenheng med verdier og prinsipper for grunnopplæringen, hvor det står at «danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn» (Jordheim & Rem, 2014, s. 10). Den demokratiske diskursen løftes også frem, hvor aktiv deltakelse er sentralt i opplæringen, der elever skal forstå seg selv, andre og verden for å kunne gjøre gode valg (Jordheim & Rem, 2014, s. 10). «Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer frem til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar» (Jordheim & Rem, 2014, s. 10). Det står også at kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder. Det at den estetiske sansen utvikles med ulike kulturelle uttrykk, viser nye perspektiver og har betydning for personlig utvikling (Jordheim & Rem, 2014, s. 8). «[...] elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i

skolen», og i tilknytning til dette skal elever lære gjennom skapende virksomhet og å uttrykke seg på ulike måter, noe som igjen fører til danning og identitetsutvikling (Jordheim & Rem, 2014, s. 8).

Som det er nevnt flere ganger i oppgaven, er det referensielle og det vi sanser viktig i interartuell metode. For at interart skal kunne fungere som en metode, må det ligge estetiske uttrykk i bunn, og kulturuttrykk kan skapes gjennom forskjellige estetiske uttrykk, da disse er skapt basert på kulturell påvirkning. Sanser er vanskelig å sette en målestokk for, i motsetning til fysiske reaksjoner, og man kan dermed si at det er en link mellom jakten etter et «fasitsvar» og det å ta utgangspunkt i den enkeltes sansing på den ene side og interart på den andre. Skal et demokratisk klasserom skapes, er det flere stemmer som skal bli hørt, og dette kan bidra til fruktbare diskusjoner om forankring i tid og sted gjennom de estetiske uttrykkene som bidrar til danning, selv om man nødvendigvis ikke kommer frem til ett «riktig» svar.

3.2.5 Den litterære samtalen

I Utdanningsdirektoratet står det at målet med litterære samtaler handler om erfaringsdeling, styrking, nyansering eller endring av tolkninger i møte med andre tolkninger (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreren må ha en synlig stemme, uten at denne dominerer samtalen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Bruk av loggskrivning og erfaringsdeling knyttes til de estetiske uttrykkene, som igjen bygger på hermeneutikk og fenomenologi. Dette passer godt til litterære samtaler. Her havner man i en hermeneutisk prosess, hvor vår forståelse er med på å skape noe som ligger utenfor oss selv, gjennom de ulike verkene. For at disse målene skal nås, må man se på hvordan man kan dele erfaringer som kan styrke eller nyansere tolkning i møte med andre. Vi må også undersøke hvilken rolle læreren skal ha. Dette kan knyttes til interart som en del av den litterære samtalen underveis.

Det er flere relevante og viktige teoretikere som skriver om litterære samtaler og dialogbasert læring som med fordel kunne blitt nevnt i denne oppgaven, men på grunn av den litterære samtalsbegrensede rolle i oppgaven, holder jeg meg til et utvalg av teoretikere, som Laila Aase, Åsmund Hennig, Olga Dysthe og Michail Bakhtin. Presentasjonen vil imidlertid suppleres med andre sentrale teoretikere underveis.

Dysthe viser til Bakhtins komplekse dialogbegrep og presenterer hans dialogteori med fokus på *ontologisk aspekt*, *epistemologisk aspekt* og *dialog vs. monolog*. Disse tre retningene fungerer godt til denne oppgavens hovedanliggende om interart som noe skapende, hvor man gjennom sanser og følelser deler erfaringer som kan styrke eller nyanseres i møte med tekst,

lyd og bilde. Disse styrkes med andre teoretikere.

Det ontologiske aspektet handler om det grunnleggende ved det å være menneske, og Bakhtin mener forholdet mellom «jeg og den andre» er sentral (Bakhtin, 1998, s. 59–60; Dysthe, 2013, s. 90). Den andres blikk bidrar til en forståelse av hvem vi er, i tillegg til at vi ser andres perspektiver. Dette bidrar videre til empatiutvikling i et fellesskap (Dysthe, 2013, s. 90). Bakhtin ser på all tekst som dialogisk (Bakhtin, 1998, s. 38; Raddum & Veum, 2006, s. 137). Dette betyr ikke dialogen mellom forfatter og leser, men hvordan en ytring baseres på noe som er ytret fra før av (Bakhtin, 1998, s. 38; Raddum & Veum, 2006, s. 137). Dette kan knyttes til begrepet «multiperspektivisme», som handler om at virkeligheten forstås på flere måter (Hennig, 2012, s. 124). Dette sammenfaller med hermeneutikk, hvor forforståelsen er dynamisk og vil preges av forskjellige synspunkter som styrker, tilføyer eller endrer forforståelsen. Hennig viser til tre faser for å vekke interesse for et verk: «innledningsfase», «mellomfase» og «slutfase». Den andre fasen, «mellomfasen», handler om forbindelser og konnektive former, hvor det er en etablert forestillingsverden som skal videreutvikles (Hennig, 2012, s. 163). På denne måten kan elever se flere forbindelser mellom tekst og egen virkelighet (Hennig, 2012, s. 163).

Det epistemologiske aspektet viser hvordan forståelse og kunnskap konstrueres i dialog. Meningen skapes dermed «mellom den som taler og den som lytter» (Bakhtin, 1998, s. 49; Dysthe, 2013, s. 90). Dette minner om hermeneutikk, hvor to personer gjennom dialog skaper noe utenfor oss selv, «noe tredje», og en horisontsammensmeltning. Det er flere norskdidaktikere som skriver om at det er for lite fokus på hvordan man kan være en god litteraturlærer, og dette fører til et asymmetrisk forhold mellom elev og lærer (Skaftun, 2013, s. 225; Aamotsbakken, 2013, s. 51; Hennig, 2012, s. 121). Anne-Kari Skarøhamar (2011) påpeker at lærere må ha visse teoretiske kunnskaper om litteratur og litteraturteori for å legge til rette for læring (2011, s. 71).

Gjennom dialogen skapes tvil, stilles nye spørsmål og vi utfordres i et tolkningsfellesskap (Aase, 2005, s. 106–107). Den litterære samtalen er mer strukturert enn den hverdagslige og spontane samtalen, noe som gjør at elevene må trenes opp i denne samtaleformen (Bakhtin, 1998; Henriksen, 1993; Aase, 2005, s. 107–109). Likevel bidrar denne formen til utfoldelse for elevene og den har en særegen form hvor teksten er i fokus. Dette ligger utenfor mennesket selv, da det er gitt i en språklig form (Aase, 2010, s. 110). Læring og samspill er en nøkkel for læring, ifølge Dysthe (2001, s. 22). Den litterære samtalen avhenger av god atmosfære i klasserommet, hvor det må være «høyt under taket», som Hennig skriver (2012, s. 123). I klasserommet skal læreren også lære av sine elever, selv

om læreren er den mer kompetente. Dette gjør at læreren kan utfordre elevens perspektiv, som igjen kan føre til en ny faglig innsikt (Aase, 2010, s. 117–118). For at læreren skal legge til rette for god dialog i klasserommet, kreves det gode spørsmål og godt opptak av svarene. Spørsmålene bør være åpne og inneholde flere «riktige» svar, noe som gjør disse *autentiske* (Dysthe, 2013, s. 95; Nystrand et al., 1997, s. 30; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012, s. 73). Når de gode, autentiske spørsmålene stilles, legges det til rette for gode responsformer (Hennig, 2012, s.142). Disse svarene skal læreren gjenbruke, slik at svarene gjentas og dvelles ved. Dette kan vi omtale som høyt *opptak* (Dysthe, 2014, s. 94; Dysthe, et al., 2012, s. 73). Dette skaper også en indikasjon på at elevens innspill er relevant og interessant (Dysthe, 2013, s. 94–95; Dysthe, et. al., s. 74).

Gjennom denne måten å snakke om tekst, lyd og bilde på, kan elevene utvikle og utøve kompetanse, og forskning viser at elever lærer best i sosiale situasjoner (Aase, 2010, s. 116; Dysthe, 2013, s. 84).

I en metode hvor tekst og lyd også er sentral, kan klasseromssamtale være en god tilgang til forankring i tid og sted. Ved å for eksempel vise et maleri ved hjelp av smarttavle, lyd gjennom høyttalere og et litterært verk, kan elever vise eller skjule hvem de er, da en oppfattelse kan være både upersonlig og personlig (Aase, 2010, s. 110–111).

3.2.6 Interart som didaktisk begrep

Hvordan kan interart ses på som et didaktisk begrep? Det ser ut til at lærere praktiserer et landskap som er interart, men begrepet i seg selv brukes ikke. Sammensatt tekst, dannelse i humanistiske fag og den litterære samtalen har blitt trukket frem for å svare på dette.

Sammensatte tekster viser seg å være et bredt begrep som handler om å «sette sammen» noe, hvilket fører til en sammensatt kompetanse. Interart kan bidra med dette gjennom forskjellige estetiske uttrykk. Det å undersøke tekst, lyd og bilde er allerede etablert innenfor multimodalitetsteori, men interart er en annen måte å resonnerer, reflektere og å trekke slutninger gjennom likheter og ulikheter, så vel som samspill når ulike uttrykk settes sammen.

På grunnlag av sin slitestyrke og popularitet kan Ibsens *Hedda Gabler* ses på som «den store fortellingen», som skal kobles til de «små fortellingene», som ikke er så «store» i seg selv, men i forhold til det litterære verket, som er Blekens *Hedda Gabler* og Bizets *Habanera*. Prosjektarbeid kan være en god tilnærming til å arbeide med verker på denne måten, og det leder oss til begreper som «dybdeløring» og «tverrfaglighet».

Lesing er også en grunnleggende ferdighet som inngår i alle fag i skolen, noe som gjør at disse kan behandles tverrfaglig og i dybden. Detaljer er ikke viktig i seg selv, men det store overblikket gjennom gransking av likheter, samspill og forskjeller. Det kritiske aspektet blir også ivaretatt, da man gjennom litterære samtaler kan være en del av et flerstemmig klasserom og dermed må ta stilling til det man selv og andre føler i et fellesskap. Det vil nå bli presentert noen sentrale tilnærminger til litteraturteorier som kan passe til interart. De andre estetiske uttrykkene blir dermed lest med litterære samtaler som forelegg, fordi man kan si at litteraturen er grunnstammen for interart, samtidig som at teksten er hovedanliggende innenfor norskdidaktikken og tverrfaglig samarbeid.

3.3 Litterær analyse

Interart ser ut til å fortjene en plass i norskdidaktikken, da med begrunnelse i kunsten som en prosess; som en praktisk-skapende prosess i en sammensatt tekst, som dannelse gjennom sanser og følelser, tenkning og refleksjon. Dette kan foregå gjennom den litterære samtalen. Før dette bearbeides inn i en analyse, vil det være relevant å se på litteraturteorier. Hvor sammenfaller og supplerer interart som didaktisk begrep med litteraturredidaktikken?

Litteraturredidaktikken deles i tre hovedtyper: forfatterorientert, tekstorientert og leserorientert. Disse tre retningene er relevante for en interartiell didaktikk, fordi forfatteren, teksten og leseren er alle produkter av sin tid og sitt sted. Som nevnt tidligere, kan interart tilsynelatende brukes didaktisk både i analyse og praktisk-skapende arbeid. Førstnevnte ligger nær didaktisk teori om litterær analyse, mens den andre ligger nærmere ulike former for skapende prosjektarbeid, samt utvikling av egne tekster, hvor sammenhengen mellom de estetiske uttrykkene undersøkes. Denne praksisen kan legge til rette for dybdelæring og tverrfaglighet mellom ulike fag. Dette utelukker ikke at det arbeides med verket i seg selv, hvor bildekunst og litteratur integreres og kombineres.

Det vil derfor være relevant å knytte dette til litteraturhistorie. Jeg legger imidlertid vekt på det siste, den leserorienterte litteraturredidaktikken, ettersom interart legger opp til at eleven blir gjort oppmerksom på og bruker sine egne sanser i sine forsøk på å forstå de estetiske uttrykkene. Som Atle Skaftun skriver i sin lærebok *Litteraturens nytteverdi*, er resepsjonestetikken inspirert av hermeneutikk og fenomenologi (Skaftun, 2009, s. 76). Fokuset vil derfor være på leserorientert litteraturteori og resepsjonestetikken. Det vil dermed være relevant å se på teorier som tar for seg mennesket som konstruert av kunnskap, som igjen kan knyttes til teori om interart.

Videre vil det redegjøres for teorier fra Louise Rosenblatt, Judith Langer, Wolfgang Iser og Martha C. Nussbaum, og disse settes i sammenheng med interart.

3.3.1 Transaksjonsteori og tomme plasser

Nå vet vi at flere sentrale teoretikere poengterer skjønnlitteraturens legitimeringsbehov, og at det blant annet ikke diskuteres nok *hvordan* det litterære verket skal undersøkes (jf. Nussbaum, 1997; Skaftun, 2009; Smidt, 2018). Derfor vil det være relevant å undersøke hva noen av litteraturteoriene bidrar med til interart som metode.

Rosenblatt har hatt innflytelse på psykologisk leseforskning og leseferdigheter (Skaftun, 2009, s. 80). Hun står for en transaksjonsteori, hvor hun ser på leserens aktive rolle i møte med teksten som sentral. Rosenblatt er som innlederne til konferanseantologien opptatt av lyrikk, men hennes teori har vært brukt på andre litterære tekster. *The poem*, eller det litterære verket, skapes i en estetisk transaksjon mellom tekst og leser (Rosenblatt, 2014, s. 14; Skaftun, 2009, s. 80; min kursivering). Rosenblatt er inne på det dynamiske i opplevelsen av litteratur. Hun skiller mellom «efferent» og «estetisk» lesing, hvor efferent lesing ikke er estetisk på grunn av at leseren henter ut relevant informasjon for et bestemt formål, mens estetisk lesing handler om det som skjer underveis i lesingen og det at leseren må involvere personlige assosiasjoner og følelser (Rosenblatt, 1994, s. 24; Skaftun, 2009, s. 81). Når verket er estetisk, kan det brukes som utgangspunkt for refleksjon og analyse. Man må skille mellom efferent og estetisk lesing av litteratur, og den efferente skal ikke overskygge det estetiske (Rosenblatt, 1994, s. 40).

Dette minner om det Penne skriver om fiktiv og faktisk lesning, hvor fiktiv lesing, eller lesning av fiksjon, handler om at leseren åpner opp for at en tekst kan ha dobbel eller overført betydning, og faktisk lesing handler om at leseren leser teksten som en dokumentarisk tekst med få mulige betydninger (Penne, 2010, s. 44). Interart bidrar til begge disse sidene og skaper et metaspråk for tverrfaglig tenkning ved å hente ut et språk for hvordan kunst oppleves og hva det betyr, sett i relasjon til hverandre. På den ene siden kan de estetiske uttrykkene ha doble betydninger, hvor personlige assosiasjoner skaper et grunnlag gjennom det fiktive og til det faktive. På den andre siden brukes disse assosiasjonene til kunnskapsforankring, som igjen skaper en forståelse av hvorfor disse assosiasjonene dukker opp når man ser tekst, lyd eller bilde.

En annen retning som ser på leserens aktive rolle i møte med tekst, er Iser, som plasseres innenfor den tyske transaksjonsteorien. Innenfor Isers teori om tre tempi, forklares

forholdet mellom tekst og leser gjennom blant annet *tekstens særpreg* og *tekstens virkning*. Tekstens særpreg i denne oppgaven avklares gjennom intermedialitet, hvor det er viktig at elevene også forstår forskjellen på ulike medier. Derfor vil det være mer fruktbart å se på tekstens virkning.

Iser ser, i likhet med Rosenblatt, på leseprosessen som en viktig utvikling av et verks mening (Iser, 1980 [1970], s. 103). Han omtaler ikke dette som *the poem*, men som *tomme plasser* (Leerstellen) som bygger på fenomenologen Roman Ingardens teori om at teksten aldri kan gi uttømmende beskrivelser av ting, samt at ting som ikke sies, er «ubestemthetssteder» (Claudi, 2013, s. 116). De tomme plassene i en tekst gjør det mulig å skape situasjoner som må etableres av leseren gjennom leseprosessen (Claudi, 2013, s. 116; Iser, 1980 [1970], s. 128). Dette betyr at det estetiske ikke finnes i teksten som sådan, men aktiveres ved hjelp av leseren (Claudi, 2013, s. 116; Iser, 1980 [1970], s. 102–103). En tekst inneholder stimulerende elementer som gjør oss urolige og fremkaller nervøsitet, hvilket Susan Sontag omtaler som «kunstens erotikk» (Sontag referert i Iser, 1980 [1970], s. 102). Når leserens tomme plasser «konstruerer» en tekst, oppleves den som «enten fantastisk, fordi den motsiger alt, hvad vi er vant til, eller den forekommer banal, fordi den fuldkommen falder sammen hermed» (Iser, 1980 [1970], s. 128).

Som det redegjøres for i kapittel 1, «Innledning», vurderer Hagen vellykket erfaring av kvalitet som en interaksjon mellom det objektive og subjektive, fordi vi aldri kan være sikre på at det vi opplever er kvalitet. Kvalitet kan kanskje ses i sammenheng med arten av, og mengden av, transaksjon og tomme plasser. Våre oppfatninger er dynamiske og i endring hele tiden (Hagen, 2004, s. 25). Et verk med høy kvalitet er rikt nok til å utfordre over tid.

Transaksjonsteori og tomme plasser knyttes til det estetiske og leserens opplevelser. Ved interartiell metode skal elevene i møte med semiotiske ressurser – i denne oppgaven; tekst, lyd og bilde, skape et utgangspunkt for diskusjon om hva som er fakta og hva som er følelser, selv om et perspektiv med interart som utgangspunkt ikke utelukker at følelser legger til rette for faktakunnskaper. De forskjellige bildene seg imellom er lagret i hverandre og kommer ikke til uttrykk i teksten, selv om forholdet med hverandre er viktig (Iser, 1980 [1970], s. 110).

3.3.2 Forestillingsverdener, andres perspektiv og litteraturhistorie

Nussbaum fremmer tanken om at man skal kunne sette seg inn i en annen persons historie. Dette legger til rette for å bli en kultivert og demokratisk verdensborger (Nussbaum, 1997, s.

85). Det å ta andres perspektiv minner om Langers videreføring av transaksjonsteorien, hvor hun foreslår fem forskjellige «stances», eller stadier, en leser kan posisjonere seg i under lesningen. Dette kaller hun for «envisionment building» (Langer, 2011; Skaftun, 2009, s. 81). Dette kan oversettes til forestillingsverdener, og modellen fremstår som generell når det kommer til litteraturundervisning. Derfor passer den både for en tekstorientert tilnærming og leserorientert tilnærming. Modellen gir opplæring i et tekst- og litteraturfaglig språk og utfordring av mulighetshorisonter (Skaftun, 2009, s. 223). Stadiene åpner for forandringer og påvirkning i samhandling med andre og skal skape mening om hvem leseren er, samt hvordan verden er konstituert (Langer, 2011, s. 10). Jeg vil nå se hvordan Langer og Nussbaum passer til interart. Dette vil imidlertid suppleres med andre sentrale teoretikere.

Utenfor på vei inn er den første forestillingen til Langer. Den handler om det første møtet med en tekst. Leseren starter på utsiden og forsøker å skape en mening og forståelse om hva teksten handler om. Det er begrensninger når man skal bygge videre på kunnskap om teksten, og derfor blir breddekunnskapen viktigere enn dybdekunnskapen (Langer, 2011, s. 17). Det er det individuelle og erfaringer som skaper forståelse for teksten. De individuelle tankene skal senere brukes til en kollektiv diskusjon med andre.

Som tidligere nevnt, leses de estetiske uttrykkene med litteraturteoriene som utgangspunkt, og introduksjonen av de estetiske uttrykkene vil skape et førsteinntrykk for mottakeren. Her kan for eksempel mottakeren notere forforståelsen knyttet til hva de forskjellige estetiske uttrykkene omhandler. Dette henger også sammen med litterære samtaler i en interartiell diskurs, hvor elevene kan bruke individuelle sanser som kan utfordres og møte kritiske stemmer i klasserommet.

I Langers andre posisjon, *Innsiden på vei ut*, går leseren mer i dybden av hva teksten handler om, og personlig kunnskap, teksten og sosial kontekst av lesingen påvirker hvordan teksten gir mening (Langer, 2011, s. 18). Her kan man stille spørsmål om motiv og tema, og den informasjonen får man av ny informasjon teksten gir, gjør at man kan skape og sjekke ut flere hypoteser knyttet til teksten, selv om forestillingen er åpen for forandring (Langer, 2011, s. 19). Dette kan knyttes til hermeneutikk, hvor leseren setter forforståelse til side og konstruerer ny kunnskap basert på ny informasjon som dukker opp. Her kan spørsmål knyttet til det tematiske i de estetiske uttrykkene trigge følelser hos leseren, samtidig som elevene møter andres tolkninger som også bidrar til danning.

Gjennom forankringen i tid og sted viser interart interessante aspekter ved samfunnet, teksten, lyden eller bildet det er skapt i. Dette kan elevene, i samarbeid med læreren, bruke videre i diskusjon om likheter og forskjeller i samfunnet handlingen i tekst, lyd og bilde

foregår, og videre knytte til eget liv. Dermed kan elevene stille kritiske spørsmål til hva, hvordan og hvorfor det er slik. De estetiske uttrykkene skaper en slags identitetsforståelse, gjennom å åpne for andres perspektiver og livsverdener (Andersen, 2011, s. 16–17; Nussbaum, 1997). Larsen skriver at lesing av litteratur ikke bare dreier seg om tolkning av selve teksten, men også å prate om den (2005, s. 103). Private erfaringer alene er interessante for oss selv, men «å teste våre tolkninger» gjennom argumenterende kommunikasjon i et offentlig språk er mer identitetsutviklende og dannende, på grunn av at dette utfordrer kommunikative og sosiale ferdigheter (Larsen, 2005, s. 103). Når vi da føler noe andre føler, legger litteraturens empatiutvikling til rette for smerte, angst og håp til rette for demokratisk danning (Andersen, 2011, s. 19). Larsen understøtter at norskfaget skaper et offentlig rom for felles litterær resepsjon (Larsen, 2005, s. 103). Dette kan, som nevnt i underkapittel 3.2.4, «Interart som dannelse i humanistiske fag», legge til rette for praktisk-skapende arbeid ved å se på likheter og ulikheter gjennom et metaspråk for å forstå kunsten, det vil si et kunstnerisk språk. I litteraturredaktikken anses det som et problem når historien i et verk brukes som historie og ikke utfordrer leseren litterært og eksistensielt (Penne, 2012, s. 166–167; Moi, 2016). Magne Drangeid (2014) mener at alle tekster er historiske, men i ulik grad, og når «nåtidsleseren» setter i gang tankeprosess om egne forestillinger, fører det til at teksten skaper en forståelse både for *sin* tid og for *vår egen* tid (s. 38–40; mine kursivering). Dermed bør de estetiske uttrykkene være med på å vise forankring i tid og sted. På denne måten kan de estetiske uttrykkene trekke frem relevante aspekter ved samfunn og kultur.

Ut for å revurdere det de vet, som er den tredje forestillingen, dreier seg om hvordan forestillingen påvirker livet, og livet påvirker forestillingen (Langer, 2011, s. 19). Her lar leseren seg rive med i temaer og må engasjere seg og reflektere over dette, hvilket Langer kaller for «reciprocity», eller sammenlikning mellom fiktiv verden og eget liv (Langer, 2011, s. 19). Langer fastslår at denne posisjonen er så kraftfull og gjennomtrengende at det er grunnen til at mennesker leser og studerer litteratur, eller som hun skriver: «to help us sort out our own lives» (Langer, 2011, s. 19–20). Litteraturen gjør også at vi skaper en forestilling om både vårt potensielle liv og vårt liv her og nå (Langer, 2011, s. 20). Nussbaum refererer til Aristoteles og poengterer at litteraturen ikke viser oss hva som har skjedd, men hva som *kan* hende (Nussbaum, 1997, s. 86). Dette kan vi se i sammenheng med tomme plasser, hvor man fyller inn en alternativ antakelse om noe man tror vil skje. Med bakgrunn i dette, har nok litteraturen et mer filosofisk enn historisk retning, da med utgangspunkt i menneskelig forståelse, på grunn av tanken om noe som *kan skje* (Nussbaum, 1997, s. 92, jf. Aristoteles; min kursivering).

I den fjerde forestillingen, *ut igjen for å objektivere erfaringen*, distanserer leserne seg fra forestillingene som er blitt skapt underveis i lesingen, og må være analytiske og kritiske og se teksten i sammenheng med andre verk og erfaringer (Langer, 2011, s. 20). I den femte går vi utover den enkelte forestillingsverden og kanskje over i en helt ny forestilling (Langer, 2011, s. 21). Disse forestillingene kan knyttes til den hermeneutiske sirkelen, hvor leseren antakeligvis vil oppleve at forståelsen av de estetiske uttrykkene har endret seg fra den første forestillingen. De vil kanskje også bli mer kritiske til teksten, som igjen bidrar til utvikling av literacy-kompetanse.

Erik Vassendens syn på litteratur minner Nussbaum og Langers syn, da han skriver at litteraturen ikke bare viser hvem vi er: «Den viser også hvem vi *ikke* er, eller hvem vi tror vi ikke er, eller hvem vi *også* er» (2007, s. 367). Dette knyttes til kunst og litteratur, hvor han peker på at disse uttrykkene er en utvidelse av vår eksistens og viser oss det som ikke allerede er inkorporert i vår selvforståelse (Vassenden, 2007, s. 367). Nussbaum viser også til Walt Whitman, som mener at litterære kunstnere er uerstattelige og ser på disse som «utdannere» av demokratiske mennesker. Med Whitman i hånden argumenterer Nussbaum for at litterær kunst utvikler mulighet for persepsjon og dømmekraft, hvilket er selve hjertet av demokratiet (Nussbaum, 1997, s. 96). En av årsakene til dette er muligheten til å være en stemme for grupper som ikke alltid er, eller har blitt, akseptert i samfunnet, som for eksempel kvinner, fattige og homoseksuelle (Nussbaum, 1997, s. 96). Eldre tekster brukes ikke som en ren kunnskapskilde, men som et element til å forstå seg selv som menneske i historien (Rekdal, 2004, s. 193). I interart er tverrfaglighet et viktig prinsipp; man trenger ikke velge mellom historiekunnskap, litteraturhistorie og litteraturens mer eksistensielle og demokratiske dannende funksjon.

Hvis man lett sympatiserer med en person, er det lite moralsk verdi i det, og det er en sentral rolle for kunst, da kunsten skal utfordre konvensjonelle verdier og kunst (Nussbaum, 1997, s. 98–99). Dette kan knyttes til for eksempel Hedda i *Hedda Gabler*, hvor en tolkning går ut på at hun eier lite moralsk verdi når det kommer til å manipulere andre mennesker. Leseren utfordres når det kommer til verdier, noe som poengteres ytterligere i kapittel 4, «*Hedda Gabler – et interartielt analyseeksempel*».

Forestilling og perspektivtaking gjennom interart som metode gransker likheter og forskjeller for å si noe om konteksten de estetiske uttrykkene skaper en refleksiv prosess. Nussbaum omtaler lesere som «sokratiske studenter», noe som innebærer at man ikke bare skal sympatisere med andre, men også stille kritiske spørsmål, da sympatisk lesing og kritisk

lesing går hånd i hånd (Nussbaum, 1997, s. 101). Dette kan knyttes til begrepene «literacy» og «kritisk literacy».

3.3.3 Literacy og kritisk literacy

For å definere «kritisk literacy», vil det først være relevant å definere hva literacy-begrepet innebærer. Literacy defineres på mange forskjellige måter, og det er kun noen av definisjonene som presenteres her. Begrepet brukes når det utarbeides en analysemodell for interart. Literacy beskrives ofte som «skriftkyndighet», «tekstkompetanse», eller bruk av lesing og skriving til ulike formål og i ulike sammenheng (Berge, 2005; Kulbrandstad, 2003; Skovholt & Veum, 2014, s. 12; Skjelbred & Veum, 2013, s. 18).

Skarøhamar ser på literacy som en viktig del av litteraturundervisningen, og at literacy i en utvidet forståelse ivaretar det historiske perspektivet. Dette skaper forståelse og innsikt gjennom lesing av skjønnlitteratur (2001, s. 71). Smidt ser på literacy som «å handle med og gjennom språk og tekster av ulike slag i ulike modaliteter og medier for ulike behov, og innebærer både “kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling”» (Smidt, 2018, s. 91). Elementer fra disse forståelsene passer til interart, da man leser med teksten gjennom sanser, tomme plasser og forestillingsverdener, som på den ene siden kan være fiktiv, samtidig som vi kan lese mot teksten for å distansere oss til tekstens innhold og knytte dette til eget liv. Dette bidrar da til kulturforståelse gjennom kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling ved hjelp av litterære samtaler og andre læringsaktiviteter som for eksempel praktisk-skapende arbeid. Literacy er viktigere for interart i norskdidaktikken enn kritisk literacy, fordi elever oppøves i evnen til å sammenstille og forankre i tid og sted. Dette krever en kompetanse hvor elever kan lese tekster i et utvidet perspektiv.

Hva er da «kritisk» literacy? Kritisk literacy handler om å kunne lese tekster kritisk. Maagerø beskriver dette som å lese teksten «mothårs» (Maagerø, 2005, s. 86). Hillary Janks støtter dette synspunktet, da hun mener at kritisk literacy handler om å lese med og mot teksten (Janks, 2010, s. 96). Kritisk literacy er best tenkelig i den konteksten hvor elevene skal se seg selv som menneske i historien, og trekke slutninger mot egen tid. Det kritiske elementet kan være en måte å få elevene til å stimulere elever til å lese mothårs. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 4, «*Hedda Gabler* – et interartielt analyseeksempel».

3.3.4 Utvikling av analysemetode for interart

Marianne Røskeland (2014) fastslår at elever setter i gang en metakognitiv refleksjon og får størst utbytte av litteraturundervisningen når det stilles spørsmål ved *hva* elevene tenker om teksten, *hvorfor* de tenker på den måten og *hvordan* de skal gå frem for å lese teksten (s. 197). Litteraturteori, sammen med interart, kan bidra til at dette blir realisert i klasserommet. Litteraturteorien gjør at undervisningen ikke preges av løse samtaler, men har et mål for hvordan man kan gå frem. Med interart kan de estetiske uttrykkene være med på å skape en forståelse over hvorfor de tenker som de gjør når tekst, lyd og bilde presenteres.

I neste kapittel utarbeides en analysemetode som viser hvordan man kan gå frem ved bruk av interart. Litteraturteoriene over peker på forskjellige aspekter ved leserens rolle underveis i lesningen. En utfordring som blir nevnt i litteraturdidaktikken, er at elever ikke klarer å skille mellom den fiktive verden og den virkelige verden. Norskfaget preges også av sterke krefter som på hver sin side kjemper om sakprosa eller skjønnlitteratur. Det ser også ut til å være tendenser som skaper en forståelse av at sakprosa fremmer det saklige og skjønnlitteratur det oppdiktete (jf. Tønnesson, 2012; Larsen, 2005). Nussbaum skriver at følelser læres gjennom fortellingene, Iser mener at de tomme plassene skapes underveis i lesingen av leseren selv, og Rosenblatt og Langer ser også på lesingen som noe som skjer mellom leser og teksten.

Hvis teksters tomme plasser påvirker oss følelsesmessig, og et verk ikke kan bidra til analyse og refleksjon uten personlige assosiasjoner, kan man kanskje tenke at det kritiske perspektivet ikke blir ivaretatt. Forstår vi andres livsverdener gjennom fortellinger gjennom følelser, fantasi og fellesskap, bidrar dette til empatiutvikling. Gjennom interart som metode må kunnskapen også kobles på, noe som kan være et godt supplement til teoriene som nevnes i kapittelet over. Teori og faktakunnskaper om en periode kan skape en bedre og bredere forståelse av hvorfor visse følelser dukker opp når man for eksempel hører et musikkstykke, ser et bilde eller leser en tekst. Dette fordi estetiske uttrykk er produkter av sin tid, noe som gjør at de også preges av kultur og samfunn. Elever må forsøke å skille ved det de føler, og hva som er fakta, og igjen sette dette i en samtidskontekst. Man kan si at elever bør lese med og mot teksten, noe som skaper et skille mellom fiktiv og faktisk lesning, uten at man må fokusere på en av retningene på bekostning av den andre. På denne måten er også literacy-begrepet koblet til interart og litteraturteoriene. Når jeg skal ta i bruk en tekst fra realismen, er det viktig at jeg lager analysetrinn som kan gi leseren en posisjon til å gå på tvers av fiktiv og faktisk lesing, slik at elever kan få en mulighet til å skape et metaspråk for å snakke om litteratur.

Danning og tverrfaglighet kan også knyttes til litteraturredidaktikken. Gjennom fortellingene kan man stille kritiske spørsmål til hvordan andre mennesker har blitt fremstilt og fremstilles i historien. Elever kan også stille kritiske spørsmål til hvorfor nettopp teksten, lyden og bildet henger sammen. På denne måten skaper det et flerstemmig klasserom gjennom den litterære samtalen.

Selv om litteraturteoriene primært knyttes til litterær tekst, utelukker de ikke bruk av lyd og bilde. Min hypotese dreier seg blant annet om at ekstern interart som metode er et bidrag til litteraturredidaktikken gjennom flere estetiske uttrykk, som igjen gjør at elever kan huske bedre gjennom å skape flere forbindelser mellom uttrykk og innhold, tid og sted. Likevel ser vi at den interne ikke kan separeres fra den eksterne, hvor det estetiske uttrykket i seg selv har kvaliteter som skaper en dypere forståelse for hvordan det er konstruert.

Skal man tro teoretikerne over, kan også kunsten som modell bidra til innovasjon og entreprenørskap, hvor fortidens tanker kan brukes til å skape en forståelse for samtidens og fremtidens tanker. Gjennom sanser kan man litt hårete si at man skaper en kunnskapsforståelse over fortid og samtid, som igjen kan være med på å forme en alternativ fremtid.

Jeg har nå forsøkt å forklare interart i didaktikkens *hva* og *hvorfor*, og vil i neste kapittel vise til dens *hvordan*.

4.0 *Hedda Gabler* – et interartielt analyseeksempel

I forrige kapittel diskuteres hva som må forstås i interart-begrepet. For å kunne komme med et forslag til hvordan interart kan brukes i norskdidaktikken, hvor tekst er sentralt og fordi en av tingene som skal undersøkes er hvordan musikk og bilde supplerer dramaet *Hedda Gabler*, vil jeg først presentere tidligere forskning om *Hedda Gabler*. Videre lages en egen modell med analysetrinn, da også med utgangspunkt i hermeneutikk og fenomenologi som presenteres i metodekapittelet. Avslutningsvis presenteres en analyse av teksten *Hedda Gabler*, musikken, *Habanera* og bildet *Hedda Gabler*. Analysen gjennomføres av undertegnede, og dette vil prege analysen. Når jeg analyserer de estetiske uttrykkene, påvirkes disse av mine menneskelige erfaringer (jf. Postholm, 2016; Tuft & Christoffersen, 2016). Det vil være ulike perspektiver på tekst, lyd og bilde som dukker opp. Dette gjør at jeg innehar en perspektivistisk subjektivitet, hvor andres forståelser smelter sammen med mine og skaper noe «tredje» (jf. Befring, 2006; Dahlager & Fredslund, 2007; Lægroid & Skorgen, 2006). Tekst, lyd og bilde vil være annerledes for hver gang jeg sanser dem, og mine tidligere forståelser blir historiske. For å holde kontroll på tanker, følelser og sanser underveis, noteres dette i en logg. Gjennom analysen tydeliggjør jeg mine funn, slik at du som leser opplever en innsikt i funn og konklusjoner (jf. Silverman, 2011).

4.1 Tidligere forsknings- og utviklingsarbeid om *Hedda Gabler*

Det er flere tolkninger av dramaet *Hedda Gabler*, og mange har studert både stykket og fremstillingen av hovedpersonen, Hedda. Jeg velger her noen interessante tolkninger av Hedda, som jeg mener peker mot verkets slitestyrke og spørsmål som fortsatt stilles ved henne, selv etter vi har lest verket ferdig (jf. Kittang, 2009; Hagen, 2004).

Ett poeng kan knyttes til at det ofte i analyser og tolkninger av *Hedda Gabler* tas for gitt at hun er gravid (Moi, 2006; Wæting, 2017). Ane Hoel (1998) mener graviditeten blir lite problematisert. Hoel viser til blant annet Kunnskapsforlagets oppslagsverk «HVEM er HVEM i litteraturen», hvor det står eksplisitt at Hedda venter barn med Jørgen Tesman (Hoel, 1998, s. 269). Videre viser hun til Joan Templeton og *Ibsen's women* (1997) hvor det heller ikke blir problematisert: «Tesman, so oblivious to his wife's body that he is unaware of her pregnancy» (Templeton sitert i Hoel, 1998, s. 270). Det stilles også spørsmål ved om hva som foregår i hodet til Hedda – hvorfor oppfører hun seg som hun gjør?

Eivind Tjønneland (2006) viser til at psykologiske studier av Ibsen ikke er «mangelvare» og skriver om «hysteri-begrepet» i en idéhistorisk kontekst (s. 398). «Sjalusien

overfor Thea og informasjonen om hennes forhold til Løvborg virker som et traume som utløser hysteriske handlinger av kriminell karakter» (Tjønneland, 2006, s. s. 403). Dette kan tyde på at Ibsen er tidlig ute med Sigmund Freuds oppfatning av hysteri som seksuelt motivert (Tjønneland, 2006, s. s. 403). Til tross for dette, beskriver Ibsen Hedda som «blasert» eller likegyldig (Tjønneland, 2006, s. 399 jf. Ibsen, HU XI, 497).

«I *Hedda Gablers* verden er det hverdagslige blitt giftig og idealismen er blitt en meningsløs anakronisme⁹», skriver Toril Moi (2006, s. 443). «Heddas redsel for det *lave* er en redsel for det alminnelige og det hverdagslige, som hun her forbinder med farsen¹⁰ (det latterlige forent med det lave) [...]», og hun opptrer som regissør og produsent, hvor hun desperat «forsøker å sette opp en idealistisk tragedie med tittelen *Løvborgs død*» (Moi, 2006, s. 442). Dette er en av flere måter Moi beskriver Hedda på, hvor hun drømmer om «aristokratisk skjønnhet», samtidig som hun blir holdt tilbake i underklassen av herr Tesman, hvilket egentlig holder til i middelklassen (Moi, 2006, s. 442). Hedda ser dermed ut til å være den eneste som vet hva høye idealer innebærer, og det hverdagslige skaper kjedsomhet og kan ha med hennes irrasjonelle væremåte å gjøre (Moi, 2006, s. 444).

Kun noen få perspektiver på Hedda vises til over. Dette viser likevel hvor tvetydig karakteristikken av henne er. I underkapittel 4.2, «Fremgangsmåte med interart som metode», vil det komme enda et bidrag. Denne korte gjennomgangen er langt fra fullstendig, men den gir et innblikk i nyere, og primært norsk, forskning på Ibsens *Hedda Gabler*.

4.2 Fremgangsmåte med interart som metode

I underkapittel 3.1, «Et begrep om interart», ble det redegjort for hva begrepet *interart* kan innebære. Når undervisningen skal ha et mål om å se spenningsfeltet mellom det historiske og samtidige, det nasjonale og det globale, samt utviding av kulturarven som en dynamisk prosess (jf. Utdanningsdirektoratet, 2013b), i tillegg til at elever skal analysere og tolke tekster fra ulike litterære tradisjoner, kan det være relevant å finne ut av *hvordan* dette skal foregå.

For å kunne skape en fremgangsmåte med interart som utgangspunkt, vil fremgangsmåten fra metodekapittelet, relevant teori om interart, litterære samtaler og litteraturteoriene være grunnlag for en ny analysemodell for bruk av interart. Med en todelt ambisjon om både å aktivere subjektive sansinger og lesninger, samt utvikle kunnskaper om

⁹ Feil datering av begivenheter (Nordbø, 2018)

¹⁰ «En ekstrem form for komedie, der latteren svært ofte er bundet til en grovkornet folkelig humor [...]» (Leinslie, 2018)

medialitet og estetikkhistorie, kan det være fruktbart å dele fremgangsmåten inn i flere steg. Jeg har lagt opp til fire steg: (1) De sansbare uttrykkene, (2) De mangfoldige uttrykkene, (3) De situerte uttrykkene og (4) De betydningsbærende uttrykkene. Denne modellen er et generelt verktøy, hvor spørsmålene enten kan brukes helt konkret, eller tilpasses på forskjellige måter som et utgangspunkt for eget opplegg med interart som metode.

4.2.1 Steg 1: De sansbare uttrykkene

«De sansbare uttrykkene» handler om det første møtet med de forskjellige estetiske uttrykkene. Her starter en fenomenologisk-hermeneutisk prosess, hvor virkelighetsforståelsen skapes utenfor oss selv ved hjelp av sanser og følelser gjennom en horisontsammensmelting av vår oppfatning av de estetiske uttrykkene (jf. Gadamer, 2013; Johannesen et al., 2016; Postholm, 2010). Når norskfaget trenger et legitimeringsgrunnlag gjennom *hva, hvorfor* og *hvordan*, hvor det blant annet pekes på at elever ikke husker undervisningen og kun leser utdrag av tekster i skolen, kan læreren sørge for at man leser hele verket (jf. Nussbaum, 1997; Penne, 2012; Røskeland, 2012; Aamotsbakken, 2012). Når hele verket leses, kan flere kvaliteter undersøkes. Dette gjør at teksten, sammen med bilde og lyd, underbygger en helhetlig tematikk og stiltrekk for en periode. Da kan man også snakke om å bygge kompetanse over tid (jf. dybdelæring), hvor «innovasjon» og «entreprenørskap» kan brukes til å skape en ny forståelse av et verk. Elevene kan da utfordre tidligere tiders tanker og bruke disse til å forme fremtiden (jf. Smidt, 2018). For å få til dette, kan læreren veilede elevene til å konkret finne ut av hva de ser og hører, samt om det de sanser skaper noen følelsesmessige reaksjoner.

Sensorisk og semiotisk modalitet, som nevnes i kapittel 3, «Teori», er epistemologiske, noe som vil si at vi lærer gjennom kunnskaper og innsikt (jf. Holmen, 2016). Vi opplever da de estetiske uttrykkenes grenseflater gjennom sanseintrykk, selv om vi ikke nødvendigvis kan ta og kjenne fysisk på dem, og dette er vanskelig å måle (jf. Elleström, 2012). Dette legitimerer bruken av faglogg bedre, slik at elevene hele tiden er bevisste i sin hermeneutiske prosess. Innenfor det semiotiske skaper vi betydning nettopp gjennom tenkninger og tolkninger som skjer ubevisst, da vi tenker konkret og abstrakt på samme tid (Jf. Elleström, 2012). I motsetning til en verbalspråklig tekst eller et musikkstykke, kan en mottaker raskt fange opp hva et bilde forteller og hvordan det påvirker oss, ettersom det fremstår som helhet, mens tekst og lyd gjennomgår et forløp (jf. Kyndrup, 2012).

Sanser og sanseintrykk er vanskelig å måle, sammenliknet med fysiske reaksjoner,

selv om følelser knyttes til følelsesmessige reaksjoner, men det forhindrer oss ikke i å formidle opplevelsen (jf. Elleström, 2012; Smidt, 2018). Ulike estetiske uttrykk vil kanskje også påvirke oss følelsesmessig ulikt, da musikken har en annen effekt på oss, fordi det er vanskeligere å skille ut lyd. Disse ulikhetene kan man også fange opp ved å sammenlikne ulike opplevelser. Forhåpentligvis – og sannsynligvis, vil elevene sette i gang en metakognitiv refleksjon, samt se på hvordan mening skapes når de møter de estetiske uttrykkene (jf. Iser, 1980 [1970]; Rosenblatt, 1994; Røskeland, 2014). Tekstene, eller uttrykkenes tomme rom, fylles basert på elevenes forforståelse og erfaringer om verden (jf. Iser, 1980 [1970]; Gadamer, 2013).

Terje Borgersen og Hein Ellingsen (2011) foreslår et utvalg av spørsmål som kan stilles når elever skal leve seg inn i en tekst eller «finne fortellingen» som kan være overførbart til interart (s. 155). Spørsmålene kan tilpasses interart-metoden, slik som det skisseres her:

- Beskriv hva du ser
 - Hva tror du har skjedd?
 - Hva skjer etterpå?
- Hva er det du hører?
- Er det noe spesielt ved titlene du legger merke til?
- Hva tror du uttrykkene vil fortelle oss?
 - Hva tror du menneskene føler og tenker?

Tekst inviterer til reaksjoner fra mottakeren, og dette kan ikke skilles fra det kognitive (jf. Maagerø & Tønnessen, 2014; Kress, 2013). Disse spørsmålene legger da til rette for at alle elever kan bidra med ulike tanker og perspektiver i et fellesskap. Den individuelle forforståelsen av uttrykkene oppleves forskjellig avhengig av indre faktorer (Borgersen & Ellingsen, 2011, s. 143) og kan noteres ned i en faglogg. Som nevnt, kan elevene antakeligvis tilføre eller bidra med noe læreren selv ikke har oppdaget, selv om han eller hun er den mer kompetente når det kommer til norskfaget (jf. Aase, 2005). Ved at elevene noterer ned egne tanker i en svarlogg, kan man unngå *svarjakt*, og elevene får gjennom egne sanser og følelser, en mer personlig og dypere opplevelse og forståelse av de estetiske uttrykkene (jf. Løvland, 2013). Siden vi oppfatter medier forskjellig, kan loggen legge til rette for at flere stemmer og perspektiver blir hørt. En samtale vil kanskje også være mer preget av en breddekunnskap enn

dybdekunnskap, da med tanke på at dette er det første møtet, og det blir mange inntrykk på en gang, mens loggføring og en komparativ tilnærming kan gi dybdekunnskap (jf. Langer, 2011).

Slik involveres elevene i refleksive prosesser, og de vil oppleve å være en del av en (både indre og ytre) litterær samtale hvor flere tolkninger og perspektiver møtes, selv om de kanskje ikke føler en mestring knyttet til sjangerformen (jf. Bakhtin, 1998; Hennig; 2012; Henriksen, 1993; Smidt, 2018; Aase, 2005). De tomme plassene elevene ikke får vite noe om kan fylles inn her (jf. Iser, 1980 [1970]). Læreren kan her hjelpe elevene med autentiske spørsmål (jf. Dysthe, 2013; Nystrand et al., 1997; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012).

Listen over viser noen relevante autentiske spørsmål læreren kan stille elevene enten individuelt eller i fellesskap. Det kan være utfordrende å se andres perspektiver i et individfokusert samfunn. Når undervisningen legger til rette for et møte med andres tolkninger, skal disse senere utfordres gjennom «argumenterende kommunikasjon», slik at samtalen utfordrer kommunikative ferdigheter, noe som også virker dannende (jf. Larsen, 2005; Smidt, 2018).

Læreren må stadig sørge for å ta elevenes svar på alvor og bygge videre på deres opplevelser (jf. Dysthe, 2014; Dysthe, et al., 2012). Elever kan oppdage flere elementer i bildet enn læreren, og kan være like gode til å lese bilder som læreren, fordi barn og ungdom er oppvokst i en bildekultur (Borgersen & Ellingsen, 2011, s. 137). I dette steget kan læreren sidestille seg med elevene, slik at han kan endre forforståelse og lære noe av sine elever (jf. Hennig, 2012; Aamotsbakken, 2013; Aase, 2005). Dette kan gjerne gjøres åpent, slik at elevene får oppleve en voksens refleksjonsprosess. Den enkelte læreren kan notere egen forforståelse på forhånd, slik at han kan være med på en diskusjon med sine elever. Det første møtet med uttrykkene kan preges av hvordan uttrykkene foregår i et tidsperspektiv. Dette leder oss over i det andre steget, hvor man skal se nærmere på de mangfoldige uttrykkene.

4.2.2 Steg 2: De mangfoldige uttrykkene

Elevene har nå skapt en forforståelse av hva de estetiske uttrykkene «gjør» og umiddelbart vil fortelle oss, og de er i gang med en refleksiv prosess med seg selv, hverandre og læreren. I det andre steget er vi fortsatt i en verden av sanser, følelser og refleksjon, men vi begynner også å trekke inn abstrakte beskrivelser og sammenlikne de ulike uttrykkene. Her skal vi se på det komparative aspektet og på mediernes likheter og forskjeller.

Som det redegjøres for i innledningskapittelet og teorikapittelet, viser Lund til begrepene *integrasjon*, *kombinasjon* og *transformasjon*, hvor integrasjon og kombinasjon minner mest

om medier og modaliteter, der medier er avhengig og supplerer hverandre i integrasjonen, og kombinasjon refererer til hverandre fra isolerte posisjoner (jf. Lund, 2002). Her skal vi se på hva verket har til felles med de andre (jf. ekstern interart) uttrykkene, men samtidig også se på verket i seg selv (jf. intern interart), slik at vi kan undersøke hva som er *likt* og hva som er *ulikt*. På denne måten unngår vi at vi havner i en sammenlikningsfelle (jf. Langås & Sanders, 2016; Mitchell, 1994). En modell for dette lages i kapittel 3.1.4, «Intermedialitet». Dette blir stegets første del. Når dette er gjort, kan vi se på andre del og hvilke språkhandlinger de forskjellige estetiske uttrykkene fremmer. Da kan vi se både det tekniske og håndgripelige i mediene, samtidig som vi kan se på det basale og kvalifiserende, hvor det abstrakte hjelper oss med forståelsen av mediers mangfoldige kvaliteter (jf. Elleström, 2012).

Som det skrives om tidligere, er det både likheter og forskjeller mellom mediene, fordi forskjellige aspekter fremmes av mottakerens resepsjon (jf. Elleström, 2012). Det har også vært en innbyrdes kamp mellom forskjellige estetiske uttrykk, og vi er i en slags «grenseproblematikk» (jf. Lund, 2002), da vi fant ut at vi ikke kan sette et absolutt skille mellom verket i seg selv og verket med andre estetiske uttrykk. Det nærmeste vi kom var et skille mellom klassiske kunstformer og nyere kunstformer (jf. Oxfeldt, 2013), hvor interart faller under den første kategorien, mens vi snarere snakker om intermedialitet i den andre. Det er imidlertid den samme typen sammenlikning vi foretar.

Som det er nevnt flere ganger underveis i oppgaven, er interarts referensielle forståelse viktig. Det vil også elevene oppleve når de skal se på uttrykkene sammen og hver for seg. Det estetiske uttrykkets tids- og forløpsperiode, samt persepsjon kan være relevante innfallsvinkler (jf. Kyndrup, 2012). Her må elever veiledes til å se *likheter*. Det skaper samtidig en oversikt over *ulikheter*, når vi undersøker hvordan de estetiske uttrykkene kommuniserer med oss, og hva som karakteriserer hvert enkelt uttrykk (jf. Bruhn, 2008; Kyndrup, 2012; Lund, 2002). Noen veiledende spørsmål kan da være:

- Finnes det noe tekstlig i bilde?
-Hva med billedlig i tekst?
- Finnes det noe musikk i tekst?
-Hva med rytme?
-Finner vi tekst i musikk?
- Finnes det noe billedlig i musikk?
-Hva med rytme i bilde?

Dette kan være spørsmål som hjelper elevene til å se på likheter og sammenlikne de forskjellige verkene, noe som gir oss ny informasjon og vi kan sjekke ut flere hypoteser fra det forrige steget (jf. Langer, 2011). Begrepene fra Lund nevnes ikke nødvendigvis for elevene, men oppdelingen kan være veiledende for typen av spørsmål.

Vi ser også på hvordan de forskjellige estetiske uttrykkene kommuniserer med oss og hva som karakteriserer for eksempel bilde kontra tekst og lyd (jf. Kyndrup, 2012). Forskjellen på den litterære teksten som har ubegrensede tomme rom og bilde og lyd, innehar både fiktiv og fysiske rom på en gang (jf. Kyndrup, 2012). For å nevne noen eksempler, kan man se på forholdet mellom tekst og musikk, hvor musikken i seg selv kanskje består av lyd og bilde som ikke kan skilles fra hverandre, og vi snakker dermed om *integrasjon*. Samtidig kan tekst og bilde si noe om det samme, som gjør at vi har med *kombinasjon* å gjøre. Dette minner også om varianten som minner mest om interart, multimodalitet, hvor bilde og tekst kan *utdype* eller *utvide* informasjonen som gis gjennom de forskjellige modalitetene (jf. Borgersen, 2011; van Leeuwen, 2005; Maagerø & Tønnessen, 2010). Vi finner kanskje færrest likheter mellom bilde og tekst, da det vil være vanskelig å finne noe tekstlig i et bilde, selv om de kan ha intertekstualitet til hverandre. Vi har da med *transformasjon* å gjøre. Dette vil berøres nærmere i analysen.

Etter en gjennomgang av den første delen og hva som er *likheter*, men samtidig *forskjeller*, mellom de forskjellige estetiske uttrykkene, hvor vi ser på hvordan mediene forholder seg til hverandre (jf. Bruhn, 2012), kan vi bevege oss til andre del og språkhandlingene – hva vil egentlig tekst, lyd og bilde fortelle oss?

Dette neste steget åpner for mer dybdeforståelse og dybdelæring av hva de estetiske uttrykkene omhandler både i dybde alene og i bredde med andre (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017a). Ved at læreren veileder elevene inn i en diskusjon om de estetiske uttrykkene, kan dette bidra til en identitetsutvikling og til å forstå seg selv og andre ved hjelp av et skapende og dialogisk fellesskap i klasserommet. Her kan også elevene velge å vise seg frem med egne tolkninger eller refleksjoner, eller velge å skjule seg bak det som oppleves og sanses (jf. Aase, 2005). Metakognisjon blir et nøkkelord her, hvor elevene bruker tankeprosess og argumentasjon som en videreføring av følelser og sanser for ytterligere å forstå de mangfoldige uttrykkene. Man skaper dermed hypoteser for hva som kan skje i kraft av de ulike verkene, og hva som eventuelt kan bli en handlingskonsekvens av en innbakt oppfordring (jf. Nussbaum, 1997). Det er viktig at det er høyt under taket og at flere stemmer blir hørt (jf. Hennig, 2012). Det kan også være fruktbart at læreren ikke selv vet svaret på det

man stiller spørsmål ved (jf. Dysthe, 2013). Aktuelle spørsmål som kan stilles til elevene kan være følgende:

- Hva forsøker teksten å fortelle oss?
 - Hva vil den deg?
 - Hvilken følelse ønsker forfatteren at vi skal sitte igjen med, tror du?
 - Skal vi tenke noe bestemt, føle noe bestemt eller tenke noe bestemt?
- Hva forsøker bildet å fortelle oss?
 - Hvilke elementer gjør at vi føler det slik?
 - Er det fargene? Fremstillingen av personer/sted/ting?
 - Hva vil bildet med deg?
 - Skal vi tenke noe bestemt, føle noe bestemt eller tenke noe bestemt?
- Hva formidler sangen?
 - Gjennom hva?
 - Hva er spesielt i tonene?
 - Hva vil sangen med deg?
 - Hvordan kommer denne stemningen frem?
 - Skal vi tenke noe bestemt, føle noe bestemt eller tenke noe bestemt?

De estetiske uttrykkene påvirker oss gjennom sanser og følelser, noe som kan knyttes til metaforen «et bilde sier mer enn tusen ord». Med andre ord er det et omfattende sanseinntrykk, men også følelser som appellerer til leseren, noe som kan være vanskelig å sette ord på. Dersom elevene forsøker å sette ord på sanser, følelser og tanker, kan det bidra til at elevene skaper et metaspråk hvor egne og andres ytringer vurderes (jf. Smidt, 2018).

De estetiske uttrykkene viser da en bestemt virkelighet basert på mottakerens forståelse av fenomenet, og det abstrakte kan hjelpe oss til å forstå hvordan et estetisk uttrykk har mangfoldige kvaliteter og ikke bare er noe konkret, men også noe abstrakt. Her vil mottakeren kanskje oppleve at musikk, lyd og tekst har en kroppslig effekt, og at de må bruke de kognitive skjemaene til å reflektere og fortolke (jf. Smidt, 2018). Dette er utfordrende, og elevene må være innforstått med at det ikke alltid finnes et fasitsvar. Læreren må ha høyt opptak av elevenes svar, slik at de kan gå i dybden av hva de forskjellige estetiske uttrykkene formidler (jf. Dysthe, 2013; Dysthe, et al., 2012). Dette kan gjøre at mottakeren også blir mer oppmerksom på hvordan uttrykk som for eksempel musikk skaper og løfter frem følelser hos han eller henne ut over undervisningen. Ved at man setter seg inn i andres følelser enten i

verket eller medelever, skaper det en empatiutvikling og en mulig forståelse av en alternativ fremtid (jf. Andersen, 2011, Nussbaum, 1997).

I det andre steget vil elevene kanskje oppleve at tekst, bilde og lyd er mer sosialt og filosofisk, og at uttrykkene stiller spørsmål og vil leseren, betrakteren og lytteren noe. De vil også se at ulike kunstarter og/eller medier er gjensidig påvirkende. Dette leder oss til det tredje steget. Her skal vi lede undersøkelsene av uttrykkene i en retning der vi ser på teksten kontekstuell. Det vil si historisk og intertekstuell, fordi de skaper en illusjon om *hva* som skjer eller *kan* skje (jf. Nussbaum, 1997; mine kursiveringer).

4.2.3 Steg 3: De situerte uttrykkene

Det tredje steget, «De situerte uttrykkene», handler om at den estetiske opplevelsen må forankres i tid og sted. For at elevene skal få kunnskaper og utvikle evnen til kritisk vurdering, må de videre til refleksjon og drøfting. Til nå har sanser og følelser, samt filosofering og abstrakt tenkning vært fremherskende i stegene, hvor disse knyttes til det estetiske og det kroppslige, og til sammenlikning av mediers ulike funksjonsmåter eller affordanser. De estetiske uttrykkene har også «blitt til» ved hjelp av elevenes aktivering av dem (jf. Iser, 1980 [1970]; Langer, 2011; Maagerø & Tønnessen, 2010; Rosenblatt, 1994). Nå skal disse erfaringene kobles til kunnskap om sosiale, økonomiske, historiske og teknologiske forhold.

Elevene vil antakeligvis oppdage at bakgrunnen for bildene endrer betydningen av de estetiske uttrykkene (Borgersen & Ellingsen, 2011, s. 145). Det er derfor viktig at læreren veileder elevene inn på sanser og følelser i de tidligere stegene, slik at elevene ikke blir for opptatt av det rette svaret, eller svaret de tror læreren ønsker (Borgersen & Ellingsen, 2011, s. 143). Nå har elevene satt i gang en metakognitiv prosess, og nå skal læreren veilede dem inn på historiske kunnskaper, litteraturhistorie og utviklingen av tekstpraksiser (Ridderstrøm, 2008). Epoketekningen kommer inn i dette punktet, hvor litteratur og idéhistorie diskuteres og drøftes på den ene siden, og diskusjonen av forskjellen mellom tid og sted for produksjon av tekst, samt tid og sted for elevenes lesning av teksten på den andre.

En slik fremgangsmåte vil legge grunnlag for en dialektikk mellom dem selv og verden (jf. Smidt, 2018). Det finnes ingen fasit på hvilke spørsmål som utfordrer elevene mest, da dette avhenger av hvilke estetiske uttrykk som brukes, elevgruppen og hvilke av de

fem grunnleggende ferdigheter¹¹ de trenger øvelse i. Noen eksempler kan for eksempel være:

- Hva kjennetegner perioden vi er i?
- Hvordan kan dette knyttes til verkene vi har gjennomgått?
 - Hvordan er språket i teksten?
 - Hvordan er mennesket eller hendelsen fremstilt i bildet?
 - Passer musikken til perioden vi er i?

Læreren kan veilede elevene i om det finnes andre rom eller verdener de estetiske uttrykkene befinner seg i. Læreren vil være mer oppmerksom på hvilken historisk periode vi befinner oss i, i motsetning til elevene. Derfor må han eller hun lede elevene inn på dette, gjerne gjennom å beskrive tiden på en fyldig måte, enten gjennom muntlig presentasjon eller ved å ta i bruk film eller litteratur som inneholder gode beskrivelser av tiden og stedet. Det kan lede til en diskusjon omkring hvordan mennesker levde på den tiden, og hvilke verdier som dominerer på det gitte tidspunktet. Hva utgjorde menneskenes horisont i den aktuelle konteksten? Nå som de estetiske uttrykkene kanskje skaper en forståelse av tid og sted, kan det være relevant å skape identifikasjon med karakterer eller historien bak de estetiske uttrykkene for å se den andre og den andre tiden i lys av seg selv og egen tid (jf. Nussbaum, 1997). Det leder oss over i det fjerde og siste steget for analysen hvor alle følelser, sanser og kunnskap vi vet til nå skal fortelle oss noe om vår samtid.

4.2.4 Steg 4: De betydningsbærende uttrykkene

Vi går nå inn i «De betydningsbærende uttrykkene». Vi befinner oss i litteraturhistorien, og en historisk bevissthet skaper kulturforståelse (jf. Smidt, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2013b). Alle sanser, følelser og kunnskaper skal nå knyttes til elevenes resepsjonssituasjon og videre utfordres litterært og eksistenstielt (jf. Penne, 2012; Moi, 2016). Dette steget skal ikke kun brukes som historieforståelse, men skal vise hvordan man kan forstå seg selv som menneske i historien (jf. Drangeid, 1994; Nussbaum, 1997; Rekdal, 2004; Skarøhamar, 2001).

Refleksjonsnotater som skrives underveis, skaper en lettere oversikt over hva som er tenkt og vurdert i analyseprosessen. Disse skal nå brukes til å se de estetiske uttrykkene i en større kontekst (jf. Langer, 2011). Elevene skal nå ikke bare sympatisere og leve seg inn i, men også stille kritiske spørsmål i en utvidet tekstforståelse, hvor de leser både med og mot de ulike

¹¹ Lese, skrive, regne, IKT og muntlig

tekstene (jf. Maagerø, 2005; Janks, 2010; Skarøhamar, 2011; Smidt, 2018). De estetiske uttrykkene skal forstås i vår egen tid, noe som også kan knyttes til sammenlikning mellom en fiktiv (tekstenes verden) og faktisk (vår egen) verden (jf. Langer, 2011). Det legges da til rette for tanker knyttet til hvem man er, kunne ha vært og hvem man ikke er, samt hva som potensielt kunne ha skjedd (jf. Aristoteles, 1997; Hennig, 2012; Langer, 2011; Nussbaum, 1997; Skaftun, 2009).

Elevene kan speile sine egne første tolkninger med sine senere tolkninger, og nå reflektere over hva som er tekstuel bestemt og hva som er eksistensielt bestemt. Med utgangspunkt i dette, kan man se på hvilke verdier de forskjellige uttrykkene fremmer. De estetiske uttrykkene vil kanskje forstyrre oss i den forstand at vi utfordres i konvensjonelle verdier gjennom de estetiske uttrykkene (jf. Nussbaum, 1997). Her kan leseren påvirkes til å bli et skapende medlem av verdenssamfunnet, gjennom at leseren kan få en skapende trang ved å utfolde seg i forskjellige estetiske uttrykk, og leseren må reflektere og stille spørsmål ved det som leses. Helt konkret kan dette siste steget gjennomføres som en type skriftlig oppgave, der elevene utfordres til å ta i bruk sine egne tidligere formuleringer fra logger, gruppeoppgaver og liknende. Oppgaven kan ha en del som legger opp til refleksjon og kritisk vurdering. I en videre didaktisk bruk kan de estetiske uttrykkene legge til rette for praktisk-skapende arbeid. Når elevene har en god forståelse av de estetiske uttrykkene, kan de eksperimentere med gjenbruk, mashup med bilde og musikk fra for eksempel egen tid (jf. Otnes, 2012). De kan med dette knytte store og små fortellinger sammen (jf. Lund, 2009; Otnes, 2012). Dette legger til rette for en sammensatt kompetanse gjennom frie assosiasjoner og utvikling av skapende mennesker (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017a). Spørsmål læreren kan stille for at elevene skal stille seg kritisk til de betydningsbærende uttrykkene kan i første omgang være:

- Hvilke verdier er det som kommer frem i tekst, lyd og bilde?
 - Er dette verdier vi kan stå inne for?
 - Hva med forfatter/billedkunster/komponist?
 - Kan vi skille «opphavsmann» fra verket?
- Hva hadde du gjort om du var en av personene vi nå har blitt introdusert for?
 - Hvorfor kunne dette vært deg?
 - Hvorfor kunne det ikke vært deg?
 - Hva ville du gjort?

Det vil antakeligvis skape forskjellige reaksjoner på spørsmål som dette, i tillegg til en dialog som knytter mennesker sammen. Vi tilegner oss historiekunnskaper, samtidig som forestillinger og spørsmål stilles og utfordres. Med utgangspunkt i dette kan man se på hvilke verdier de forskjellige uttrykkene fremmer, i tillegg til at mottakeren forsøker å forestille andres virkeligheter, som igjen kan føre til empatiutvikling. Virkeligheter som kanskje har vært utenkelig tidligere, kan nå føre til en ny forståelse, som støtter felleskap, demokrati og kulturell bevissthet, fordi man kan stille spørsmål ved hvordan dette påvirker våre liv. Dette kan knytte mennesker sammen, (jf. Aase, 2010).

Denne metoden skaper en tverrfaglig tenkning for elevene, da sentrale aspekter fra fagområder kombineres, som for eksempel musikk og kunst og håndverk, i tillegg til norskfaget. Metoden her er ikke ment som en formalistisk oppskrift, men som et forslag til en fremgangsmåte som tar i bruk interart ved hjelp av følelser, sanser, tanker og refleksjoner for å fremme sentrale mål for norskfaget. Dette handler om historisk bevissthet, kulturforståelse, dybdeløring, erfaringsdeling og bevisstgjøring gjennom hvordan kulturarven er noe dynamisk som forandres og skapes på nytt (jf. Smidt, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2013b; Utdanningsdirektoratet, 2015).

Det er flere kompetansemål som kan passe for denne fremgangsmåten, men det er særlig ett mål som knyttes til denne oppgaven; hvor elevene skal sammenlikne sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og videre sette de i en kulturhistorisk sammenheng (jf. Utdanningsdirektoratet, 2013a). Ibsens *Hedda Gabler* vurderes som en sentral norsk tekst fra realismen, og denne settes i sammenheng med Bizets *Habanera*. På denne måten får vi undersøkt norske og internasjonale tekster. For at dette skal vurderes i vår egen samtid og kontekst, brukes derfor Blekens *Hedda Gabler* som et forslag til vår egen samtids tekst, da med utgangspunkt i at læreplanen utvider tekstbegrepet til å gjelde muntlige, skriftlige og sammensatte tekster (jf. Utdanningsdirektoratet, 2013b).

Som fremgangsmåten viser, skiller det siste og fjerde steget seg fra de tre andre, fordi den er sammenfattende. Her trekker man tråder i en refleksiv prosess, som skaper et kritisk blikk på prosessen vi har vært gjennom. Derfor er notater underveis viktige, og autentiske spørsmål fra læreren må være gode og fungere igangsettende. På grunn av at vår forståelse endres hele tiden, og estetiske uttrykk ikke nødvendigvis er like, vil denne modellen få forskjellige utfall hver gang den brukes, og også spørsmålene må nødvendigvis være ulikt formulert. De litterære samtaler kan føre til trygge språkbrukere, som igjen kan skape tilhørighet og kulturell bevissthet (jf. Utdanningsdirektoratet, 2015).

Denne metoden virker dannende, da sanser og opplevelser som skapes individuelt og i fellesskap gir oss en kulturell bevissthet, samt en instrumentell motstand (jf. Jordheim & Rem, 2014). Dette legges det til rette for, men også demokratitenkning, da de må forstå seg selv og være analytiske i situasjoner hvor det ikke finnes ett enkelt svar (jf. Jordheim & Rem, 2014).

De fire stegene kan legge til rette for erfaringsdeling, styrking, nyansering eller endring av tolkninger i møte med andre tolkninger (jf. Utdanningsdirektoratet, 2015). Alle punktene vil nå berøres og tilpasses videre, hvor jeg nå vil forsøke å vise et eksempel på hvordan interart kan brukes som metode, ved hjelp av de estetiske uttrykkene jeg tidligere har presentert: *Hedda Gabler*, *Habanera* og *Hedda Gabler*.

4.3 Analyse av *Hedda Gabler*

4.3.1 Steg 1: Det første møtet med tekstene

Her kan læreren etter tur vise frem tekst, lyd og bilde som er valgt for undervisningen. Dette kan elevene notere i en utviklingslogg, slik at de kan holde styr på den hermeneutiske prosessen de nå skal gjennom. Elevene kan notere hva de selv ønsker, men det kan likevel være greit med noen veiledende spørsmål fra læreren, dersom noen synes det er vanskelig å komme i gang. Spørsmålene kan for eksempel være:

- Hva er det du hører?
- Hvordan er rytmene?
- Hva får dette deg til å tenke på?
- Hva synges det om?
- Hva betyr egentlig fløytespillingen?
-Hva med tamburinen?

Det første man legger merke til,¹² er en bass som spiller raske og mørke toner, noe som virker dramatisk. Man kan få konnotasjoner til «trippe»-lyder man kanskje har hørt i tegnefilm. Ganske brått hører vi en dame som synger opera. Sammen med kvinnens høye toner og den dramatiske spillingen understreke det at det er «ugler i mosen». Gjennom å bruke lyttesansen godt, kan man oppleve en følelse av spenning, dramatik og mystikk, hvilket gjør at man blir nysgjerrig på hva dette handler om.

¹² Hyperkobling til musikkstykket.

Når læreren da stiller spørsmål ved hvordan de mørke og lyse tonene påvirker oss mottakere, og hva elevene føler, vil kanskje noen oppleve at dette skaper en «vemmelig» følelse av at det er noe skummelt, men likevel lystig. Kvinnens stemme gjør det også mer dramatisk og «ekte», i form av at hun kommer med høye toner som skjærer mer i ørene enn tonen man bruker i for eksempel tale eller sanger vi er vant med utenom den sjangeren.

Plutselig dukker det opp lystig fløytespill i kombinasjon med disse mørke tonene, som blir en kontrast til det mystiske og dramatiske, og «ufarliggjør» situasjonen. Man unngår heller ikke det faktum at språket ikke vil forstås av alle, men de fleste vil slå fast at dette er fransk. Noen, og kanskje særlig elever som har fransk som andrespråk, vil kanskje kjenne igjen frasen «je t'aime¹³».

Operaen preges av en veksling mellom høye og lave toner. Underveis blir det også veldig pompøst, da det er lyse toner i kombinasjon med tamburin. Man kan kanskje få konnotasjoner til en rik overklasse som danser i en stor sal med flotte, pompøse kjoler og parykker. På grunn av sangens varighet og lite informasjon på forhånd, kan det være begrensninger for hva man får med seg ved første introduksjon. Vi har dermed med tekst og lyd å gjøre. Noen elever konkluderer kanskje med at dette stykket handler om forelskelse eller erotikk. Noen hører kanskje også tamburinen, og tenker på sigøynermusikk. Dette er kanskje på grunn av sigøynerkvinnen Esmeralda i Disneyversjonen av «Ringeren i Notre Dame». Her blir kvinnen forfulgt, fordi hun driver med «uanstendig» dansing, hvor hun også bærer en tamburin (imdb, 1996). «Bagasjen» elevene har med seg til denne lyttingen, avgjør resultatet av hva de hører.

Videre kan læreren vise bildet som er valgt for undervisningen. Her kan spørsmålene være som følger:

- Hva ser vi i bildet?
 - Hvilke farger?
 - Hvilke følelser får du når du ser dette?
 - Hvem er dette?
- Hva føler/tenker dette mennesket?
 - Minner dette bildet deg om noe du har sett før?
 - Ville du hatt dette på veggen hjemme?

¹³ jeg elsker



Bilde 1 Håkon Blekens litografi, Hedda Gabler (1987).

Det første som møter betrakteren, er et bilde bestående av svarte og hvite farger. Det ser ikke ut til å være et bilde fra vår samtid, snarere et bilde fra eldre tider. Bildet fremstår som grotesk, og man kan få konnotasjoner til skjelett eller død, basert på fremstillingen av mennesket på bildet. Denne personen kan også gi konnotasjoner til maleriet «Skrik» av Edvard Munch, med sitt «tomme» ansikt.

På den ene siden ser det ut til å være en kvinneskikkelse, basert på det svarte som omfavner skikkelsen som kan forestille en lugg, hette eller hår på den ene siden. På den andre siden ser det ut som en androgyn skikkelse, men også en mannsskikkelse. En slags rockestjerne. Den feminine formen på ansiktet til personen kan gjøre oss usikre. Ansiktet er hvitt og preges av sorte hull som etser inn i ansiktet. Vi får ingen umiddelbar kontakt med skikkelsen på grunn av at øynene hans/hennes er to svarte hull. Han/hun ser direkte mot oss, noe som gjør det vanskelig å overse kontakten som kreves (Björkvall, 2009, s. 37; Maagerø & Torrez, 2015, s. 11). Likevel er det ubehagelig at vi ikke får blikkontakt. Kanskje det er en maske som skjuler øynene? Munnen skisseres ved tre sorte hull, og det er ingen tegn til tenner eller kontur av lepper. Nesen består også av to sorte hull, men her ser man konturene av en nese.

Kontrasten mellom det svarte og det hvite skaper en underliggende nifs stemning og et slags ubehag. Bildet preges av en groteskhet som gjør det litt skummelt, og man får en følelse av skrekk og usikkerhet. Kanskje også en fysisk reaksjon, i form av grøssninger. Når øyne og

munns dekket til på den måten, er det et forsøk på å skjule noe fra leseren? Her må elevene, i samarbeid med læreren, aktivt fylle inn tomme plasser (jf. Iser, 1980 [1970]).

I møte med bildets tittel *Hedda Gabler*, kan vi kanskje konstatere at det er en kvinne. Fremstillingen er noe uvant fra portretter vi vanligvis ser. I bildet kan vi ikke lese ansiktsuttrykket til kvinnen. Både øyne og munn skjuler for oss hva hun tenker eller hvilken sinnsstemning hun er i. Kanskje er hun i en negativ sinnsstemning, med lav «colour saturation», eller lav fargemetning (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 160; Machin, 2011, s. 70). Dette skal uttrykke emosjonell temperatur (Machin, 2011, s. 70). Dette kan kanskje understreke at kvinnen er følelsesmessig «kald». Er egentlig skikkelsen på bildet død? Det er mange tanker som vil florere hos elevene, da det er forskjellige mennesker med forskjellige forståelser som skal dele hva de sanser og hvilke følelser de får knyttet til dette. Det er viktig at læreren skaper en kultur for at elevene får utfoldet seg gjennom ulike sanser og følelser. Det at det er høyt under taket gjør at elevene kanskje kommer med friere svar og deltar mer i diskusjonen (jf. Hennig, 2012).

Når bildet er gjennomgått, kan vi se videre på teksten, *Hedda Gabler*. Noen spørsmål som kan stilles kan være:

- Hva tenker du om teksten?
 - Hvordan er språket?
 - Må vi som lesere fylle inn informasjon selv?
- Hva tenker du om Hedda?
 - Hvilke følelser får du når du leser dette?

I det første møtet med teksten får man konnotasjoner til dramasjangeren, hvor det står «FØRSTE AKT». Det er replikker underveis, og vi introduseres for en liste med navn. Vi ser ganske raskt at dette ikke er det norske språket slik vi kjenner det i dag. Denne teksten minner om dansk, da det er bløte konsonanter og begreper som ikke brukes i vanlig norsk dagligtale: «smukt», «selskabsværelse», «pude» og «fodskammel».

Innledningsvis blir vi introdusert for en general: «Over denne sofa henger portrettet af en smuk ældre mand i generalsuniform» (s. 5). Videre kommer vi inn i en samtale med en frøken Tesman og Berte som ser ut til å være tjenestepike for en Jørgen Tesman: «Du har jo været vant til at stelle for ham lige siden han var en liden gut» (s. 5). Disse to kvinnene havner i dialog om en kvinne Jørgen Tesman er nygift med: Hedda. Hedda og herr Tesman kommer hjem fra en seks måneder lang bryllupsreise, og herr Tesman virker stolt over sin kone som

han tydeligvis gjør alt for, da hun «måtte ha' den rejsen» (s. 10). Vi får noen hint om at Hedda kan være gravid, da herr Tesman påpeker hennes frodighet (s. 31).

Vi blir så kjent med en ny skikkelse gjennom deres samtaler, Ejlert Løvborg. Dette er en tidligere kjenning av herr Tesman. Løvborg og herr Tesman kjemper mot hverandre om en forfremmelse, noe som passer dårlig for Hedda og herr Tesman sin status og økonomiske situasjon (s. 34–36). Løvborg har utgitt en bok og underviser for barna til Thea Elvstedt, en annen kvinne som kommer inn i stykket. Elvstedt skriver en ny bok sammen med Løvborg og ser ut til å være forelsket i ham, til tross for at hun allerede har en mann. Elvstedt betror seg til Hedda om at det står en kvinneskikkelse mellom Løvborg og henne (s. 29). Det kommer også frem ved assessor Brack at det står en utnevnelse mellom herr Løvborg og herr Tesman. Dette er til stor fortvilelse for herr Tesman og Hedda, da de har sløst bort mange penger på bryllupsreisen sin. Hedda sier likevel at hun har trøst i sine to pistoler. Følelser som aktiveres her, kan være empati overfor herr Tesman, da han åpenbart er mer opptatt av Hedda, enn hun er i ham. Samtidig kan man også oppleve irritasjon over Heddas oppførsel og måte å fremstå på. Det kan likevel være en følelse av undring eller overraskelse over at Hedda trøster seg med sine to pistoler, og vi stiller da spørsmål ved hvorfor.

I andre akt kommer det frem i en samtale mellom Hedda og Brack at Hedda ikke ser ut til å like mannen sin noe særlig, og at dette har med å gjøre at han har «makt» over henne: «med vold og magt vilde få lov til at forsørge mig –. Jeg véd ikke, hvorfor jeg ikke skulde ta' imod det?» (s. 41). I samtale med Brack får vi inntrykk av at Hedda ikke ønsker barn, og at hun «bare har anlæg til en eneste ting i verden», nemlig å kjede livet av seg (s. 48). Dette kan motsi at hun er gravid.

Løvborgs andre bok dreier seg om fremtiden, noe som er utenkelig og hinsides, da fremtiden er noe vi ikke kan si noe om (s. 51). Det kommer også frem at Løvborg og Hedda kjenner hverandre fra tidligere av, og de ser ut til å ha hatt et forhold. Løvborg er kritisk til at nettopp Hedda velger å gifte seg. Hedda uttaler også at «Jeg vil for en eneste gang i mit liv ha' magt over en menneskeskæbne» (s. 66). Her kan man få en følelse av usikkerhet over hva all denne informasjonen skal føre til.

I tredje akt betror herr Tesman seg til Hedda om at han er sjalu på Løvborgs manuskript. Hedda påvirker Løvborg til å drikke seg full og han ender opp i «gamle vaner», i «frøken Dianas saloner». Løvborg mister manuskriptet, og herr Tesman stjeler det. I stor skam forteller Løvborg til fru Elvstedt at han har revet det i stykker: «Det er om det, at vore veje må skilles nu [...] For jeg har ikke mere brug for dig, Thea» (s. 83). Løvborg forteller Hedda hva som egentlig har skjedd, at han har mistet det, og at han vil bare ende livet sitt.

Hedda ber ham om å gjøre det i skjønnhet denne gangen, og vi får vite at Hedda har forsøkt å skyte Løvborg tidligere, men ikke hvorfor. Hun gir ham en av sine pistoler: «Og så i skjønnhet, Ejlert Løvborg. Lov mig bare det!» sier Hedda. Hedda brenner så manuskriptet, eller barnet, som hun omtaler det som i peisen: «Nu brænder jeg dit barn, Thea! [...] Dit og Ejlert Løvborgs barn [...] Nu brænder, – nu brænder jeg barnet» (s. 88). Her kan flere følelser trigges på forskjellige måter. Noen vil bli *sinte* over Løvborgs holdning til fru Elvstedt, hvor han har en «bruk og kast»-mentalitet knyttet til henne. Når hun ikke gir ham noe, så kan det være det samme med deres forhold. Andre vil bli *skremt* over hele situasjonen og Heddass oppførsel og oppfordring, til å bli *provosert* og kjenne på en *maktesløshet*, fordi man ikke kan gripe inn og gjøre noe. Sansene kan kobles på i den forstand at vi kan føle at vi opplever situasjonen gjennom hørsel og bildeskaping.

I fjerde akt forteller Brack at Løvborg har blitt skutt i brystet. Dette er for å skjule sannheten fra fru Elvstedt. Brack informerer Hedda om at han er skutt i underlivet i frøken Dianas boudoir, og forteller at pistolen tilhører henne. Da hun blir konfrontert med hvorfor hun ga ham den, svarer hun: «[...] Det har jeg ikke tenkt på» (s. 105). Brack forteller at han skal holde dette skjult, men at hun nå er i hans makt. Hedda svarer: «I Deres magt lige fuldt. Afhængig af Deres krav og vilje. Ufri. Ufri altså! [...] Nej, – den tanke holder jeg ikke ud! Aldrig» (s. 106). I dårlig samvittighet velger herr Tesman å skrive manuskriptet på nytt sammen med Thea, og de starter samme samarbeid som fru Elvstedt og Løvborg. Etter voldsom pianospilling, hører de en pistol bli fyrt av i stuen, og Hedda har tatt sitt liv med den andre pistolen. Hun har skutt seg selv i tinningen. Hele stykket ender med Bracks kommentar: «Men, gud sig forbarme, – sligt noget gør man da ikke!» (s. 107). Den siste kommentaren til Brack kan skape en følelse av vantro over reaksjonene som dukker opp av at hun har tatt sitt eget liv. Det er ingen som stormer bort til henne eller reagerer i gråt. Dette kan skape en undring over hvem disse menneskene er. Noen kan også bli rystet over at stykket ender på denne måten. Det kan være fruktbart at læreren stiller autentiske og provoserende spørsmål som ikke har fasitsvar. Hvilke spørsmål som er relevant å stille, avhenger av klasseromskulturen og hvor godt trent elevene er i litterære samtaler.

En fruktbar måte å lese dette stykket på, selv om det kun er drøyt 100 sider, er at man tar akt for akt, før man drøfter hva som skjer. Læreren kan også legge opp til at forskjellige grupper dramatiserer hver sin akt eller rollefordelte opplesninger, slik at de må leve seg enda mer inn i stykket.

Det kan være usikkert hva stykket handler om ved første gjennomlesning. Handler dette om forbudt kjærlighet? Basert på språk og verdier som kommer frem i stykket, ser dette

ut til å ikke høre til samtiden. Det må være fra eldre tider, kanskje fra 1800-tallet, på grunn av dansken, da det er i denne perioden språkstriden dukker opp og skaper forvirring.

Gjennomgangen av disse tre estetiske uttrykkene kan skape mange følelser og reaksjoner gjennom det elevene nettopp har sanset. Elevene kan allerede starte med å skape noe i dette steget. De kan eksempelvis skrive et dikt eller en dagbokside fra ett av uttrykkene, og kanskje det uttrykket som gjorde mest inntrykk (jf. transformasjon). Hva betyr alt dette? Dette leder oss over i andre steg, hvor vi skal i dybden av de estetiske uttrykkene

4.3.2 Steg 2: Sier tekst, lyd og bilde det samme?

I det forrige steget fikk vi en introduksjon av tekst, lyd og bilde. Elevene har til nå notert i en refleksjonslogg, med veiledende spørsmål fra læreren, hvilke følelser og sanser som oppstår. I tillegg kan læreren ha lagt opp til at elevene dramatiserer stykket og lager et dikt knyttet til ett av uttrykkene. På denne måten må de ta mer stilling til uttrykkene de møter, i tillegg til refleksjonsloggen. Det elevene har notert til nå, brukes til videreutvikling av idéer og tanker.

Tidligere har begrepene *integrasjon*, *kombinasjon* og *transformasjon* blitt introdusert. Integrasjon handler om at de forskjellige semiotiske ressurser ikke er fullverdige uten hverandre, kombinasjon hvor mediene refereres til hverandre og transformasjon hvor et medium går over til et annet medium (jf. Lund, 2002). Nå som elevene har fått tekst, lyd og bilde mer «under huden», kan man stille spørsmål ved hva disse tre har til felles på den ene siden, og hva som skiller dem fra hverandre på den andre. Dette kan intern og ekstern interart hjelpe oss med, hvilket presenteres i underkapittel 3.1.4, «Intermedialitet». I den interne interarten undersøker vi verket i seg selv, og i den eksterne interarten ser vi på hva verkene sier av det samme. Læreren kan ta for seg tre ulike tilnærminger til de estetiske uttrykkene: musikk og bilde, musikk og tekst, samt bilde og tekst. En måte man kan gjøre dette på, er at elevene bruker notater fra forrige steg, og at læreren stiller spørsmål som utfordrer og utvikler følelser og sanser til flere tanker og idéer. Læreren må styrke elevene gjennom tvil og spørsmål underveis, da vi ikke skal komme frem til et bestemt svar eller en konklusjon, men forsøke å svare på noe som ligger utenfor oss selv i klasserommet (jf. Gadamer 2013; Dysthe, 2013). I musikk og bilde kan læreren stille spørsmål som dette:

- Hva er typisk for musikk?
 - Finnes det noe billedlig i musikk?
- Hva er typisk for bildet?

- finnes det noe rytmisk i bildet?

- Hvilken funksjon har musikk og bilde sammen?

Når vi skal se på hvordan verket fungerer som estetisk uttrykk i seg selv, har vi med den interne interarten å gjøre. *Habanera* består av tekst og lyd som umiddelbart ikke kan fjernes, uten at verket ikke lenger kan karakteriseres som et musikkstykke. Vi kan dermed si at vi har med *integrasjon* (jf. Lund) å gjøre. *Habanera* foregår også i en forløpsperiode, noe som påvirker vår persepsjon, eller opplevelse av det vi hører (jf. korrelativ konstruksjon). Det er også hørselssansen som primært tas i bruk. Som det første steget viser, preges den av forskjellige toner og instrumenter, som for eksempel fløytespill, takt og tone. Når det kommer til spørsmålet om det finnes noe billedlig i musikken, kan vi si at musikken appellerer mer til det fiktive, og kanskje narrative rom, ettersom musikken forløper i tid og har en dramaturgisk struktur. I det første steget husker vi at musikken ga konnotasjoner til den store salen med en overklasse som danser. På denne måten kan ikke bilder skilles tvert fra musikken, og vi kan snakke om at disse to er i symbiose, og da *integrasjon* (jf. Lund, 2002).

I bildets interne form, kan vi si at det fremstår for oss i sin helhet og hele betydningen presenteres på én og samme tid, noe som gjør at den kan disponeres for oss på en annen måte, da det er statisk (jf. Kyndrup, 2012). Bildets fargebruk, svart og hvitt, som er en kontrast til hverandre, gjør at synssansen tas i bruk. I første steg opplevde vi en nifs stemning knyttet til bildet, som en slags følelse av ubehag i bildets fremstilling. Her er det fysiske og det fiktive rommet til stede, da det befinner seg i vår virkelighet, samtidig som det har en egen historie (jf. Kyndrup, 2012). Det er kanskje vanskeligere å tenke at det finnes noe musikalsk i bildet. Likevel kan vi si at malestilen til Bleken er noe rytmisk i sin utførelse. De «etsende» hullene i skikkelsen, i tillegg til fargebruk, understreker den dramatikken som også høres i musikk, noe som gjør at rytme også finnes i bildet. Når vi nå har undersøkt verkene i sin interne form, kan vi si at de skilles fra hverandre i måten vi bruker sansene på. I musikk bruker vi hørselen og i bildet synet, noe som gjør at verkene appellerer til oss på ulike måter. I musikken er teksten i et bestemt tidsforløp, men i bildet fremstår den i sin helhet, noe som gjør at vi kan disponere vår persepsjon som vi selv ønsker.

Når det er snakk om den eksterne interarten, ser vi på hvordan disse spiller sammen. Gjennom musikkens mørke toner og bildets dystre fremtredenhet, kan vi si at de sammen skaper en dramatik og frykt. De refererer dermed til hverandre, men på forskjellige måter, som gjør at vi har med en *kombinasjon* å gjøre. Også i bildet spør vi oss hva som kom før, altså vi ser et tidsaspekt i bildet. Er vedkommende død? Hvor er vi? Vi kan dermed bevege

oss over til musikk og tekst. Læreren spiller da videre med nye spørsmål:

- Hva er typisk for teksten?
 - finnes det noe musikalsk eller rytmisk i teksten?
- Hva er typisk for musikken?
 - Finnes det noe tekstlig i musikken?
- Hvilken funksjon har tekst og bilde sammen?

Et viktig kjennetegn for teksten (jf. intern interart), her representert i et drama, kan sies å være uavhengig i seg selv, da den har ubegrenset med tomme plasser og variasjonsbredder (fiksjonalitetseffektivering) (jf. Kyndrup, 2012; Iser, 1980 [1970]). Vi kan si at det finnes noe musikalsk i stykket gjennom blant annet pianospillingen til Hedda i slutten av siste akt. Her kan vi snakke om en *kombinasjon* (jf. Lund), hvor den dramatiske spillingen kan sies å gjenspeile Heddas sinnsstemning og dramatikken i at hun tar eget liv. Det finnes også noe rytmisk i teksten når det kommer til det språklige. Ord som likner på hverandre, «Tesman», «tusseladd» og «tissemann», kan elevene gjøres oppmerksomme på (jf. Wæting, 2017). Musikk og tekst påvirker dermed hverandre gjensidig og vi kan snakke om en *integrasjon* (jf. Lund, 2002) som gjør det vanskelig å skille musikk og tekst fra hverandre.

Vi har allerede diskutert at musikkens interne variant appellerer til følelsene våre og påvirker oss gjennom et tidsforløp. Om vi fjerner musikken fra *Habanera*, ville den i vår kontekst vært uforståelig, på grunn av at språket og mye av dramatikken fremstår gjennom rytmer, toner og sang. Hvis teksten hadde blitt fjernet, ville vi kanskje fremdeles opplevd den dramatiske og fryktinngydende stemningen. Man kan kanskje komme frem til at melodien og teksten er avhengig av hverandre for at den skal gi oss den kraftfulle effekten gjennom bildene vi skaper i hodet (jf. integrasjon).

Når det kommer til hvordan disse to spiller sammen i en ekstern variant, kan vi si at både tekst og musikk består av en dyster og undrende stemning. Vi husker også fra første steg at den lystige fløytespillingen ser ut til å «dekke over» noe. Dette finner vi også gjennom tekstens indirekte bruk av for eksempel herr Tesmans karakteristikk. Begge er også rytmiske, noe som understreker og utdyper hverandre gjennom sinnsstemning. Dramatikken i *Hedda Gabler* kan sies å bli forsterket gjennom musikkens kontraster med høye og lave toner. Det vil dermed være interessant å se forbindelser mellom tekst og bilde, og spørsmålene blir noe likt de foregående:

- Finnes det noe tekstlig i bildet?
- Finnes det noe billedlig i teksten?
- Hva er forskjellen mellom bilde og tekst?

Bildets interne form appellerer til oss gjennom synssansen, og vår persepsjon påvirkes gjennom fargevalg og kontraster, som allerede nevnt. Det kan være utfordrende å finne noe tekstlig i et bilde, utenom tittelen *Hedda Gabler*. Dette skaper assosiasjoner til dramaet vi allerede er introdusert for. Det at bildet heter *Hedda Gabler*, og er en tydelig intertekstualitet til det litterære verket, gjør at vi kan snakke om en *transformasjon*, hvor mediet har gått fra ett medium til et annet (jf. Lund, 2002). Vi kan dermed snakke om en ekfrase og en ikonisk projisering, hvor skjønnlitteraturen er transformert til billedkunst og tekster som tolker omverdenen som om det var et bilde (jf. Wormstrand, 2007).

Tekstens interne form karakteriseres gjennom bruk av tomme rom, og vi finner metaforer og tomme plasser, som gjør språket billedlig. I dramaet brukes for eksempel begrepet «barn» om manuskriptet, hvilket gjør at det tilegner seg andre egenskaper enn vi vanligvis anser at et stykke papir har. Et annet eksempel er når herr Tesman er lykkelig over at tantene har tatt vare på tøflene hans, noe som gir oss et bilde på at han *er* en tøffel og ikke har så mange egne meninger.

Når det kommer til deres interne form, kan vi si at disse to estetiske uttrykkene skiller seg mest fra hverandre, da de fremstår helt forskjellige. Bildet fremstår i sin helhet og forandres ikke fysisk, kun gjennom vår resepsjon. I teksten får vi hjelp til å skape de språklige bildene gjennom dens tomme rom. I ekstern form, utvikles vårt horisontperspektiv ved at det antakeligvis er Ibsens Hedda som er avbildet i Blekens litografi. Forståelsen av fenomenene bilde og tekst vil alltid være i en dynamisk prosess, i likhet med vår utvikling av forståelse.

Ved at læreren deler inn tekst, lyd og bilde på denne måten, kan vi ikke bare se de integrerte semiotiske ressursene i ett verk, hvor man ser hvordan de er i sin interne form, men det understreker også hvilke kvaliteter og egenskaper som kommer frem i kombinasjon med de andre estetiske uttrykkene. Elevene kan oppleve at denne prosessen er mer filosofisk enn historisk, fordi de ser på hva som kan skje og skjer (Nussbaum, 1997). Når vi nå vet hva som er likt og ulikt mellom mediene, ser vi på hva tekst, lyd og bilde forteller oss. Spørsmålene som presenteres i fremgangsmåten i forrige underkapittel, kan her brukes:

- Hva forsøker teksten å fortelle oss?
 - Hva vil den deg?

- Hvilken følelse ønsker forfatteren at vi skal sitte igjen med, tror du?
- Skal vi tenke noe bestemt, føle noe bestemt eller tenke noe bestemt?
- Hva forsøker bildet å fortelle oss?
 - Hvilke elementer gjør at vi føler det slik?
 - Er det fargene? Fremstillingen av personer/sted/ting?
 - Hva vil bildet med deg?
 - Skal vi tenke noe bestemt, føle noe bestemt eller tenke noe bestemt?
- Hva formidler sangen?
 - Gjennom hva?
 - Hva er spesielt i tonene?
 - Hva vil sangen med deg?
 - Hvordan kommer denne stemningen frem?
 - Skal vi tenke noe bestemt, føle noe bestemt eller tenke noe bestemt?

De ulike spørsmålene gjør at elevene må sette ord på sanser og følelser. Når det kommer til tekstens språkhandling og hva den vil fortelle oss, kan man undres over at den vil fortelle oss noe om dagen Hedda Tesman tok sitt liv. Noen elever mener kanskje at vi skal sitte igjen med følelse av urettferdighet, vantro og sinne over at de faktiske forholdene er som de er. Hedda tar sitt eget liv, noe vi som lesere kanskje mener er unødvendig. Hun kunne kanskje reist avgårde med Løvborg. Andre tenker kanskje at Hedda ikke hadde noe valg, fordi hun allerede var fanget i noe hun ikke kunne komme ut av. Kanskje hun heller ikke hadde muligheten til å reise, og teksten antyder at fasade er viktig. Dette peker mot en problematikk elevene går inn på i neste steg.

I det første steget fant vi ut at bildet ga oss en følelse av ubehag, men også grøss og usikkerhet. Det kan virke som om maleren har forsøkt å skape en følelse hvor vi som betraktere er overlatt til mange spørsmål som vi kanskje ikke kan få svar på, og at noe blir skjult for oss som deltakere. Fargebruken er med på å understreke den dystre stemningen, hvor vi kanskje ville sett annerledes på skikkelsen dersom han eller hun badet i harmoniske, sterke farger. Det kunne fått oss til å kjenne på mer lystige følelser av en fremstilling av en kvinne, som det tilsynelatende er, på grunn av tittelen, men det hadde kanskje fjernet følelsen av at kvinnen er trist eller forsøker å skjule noe for oss.

I musikken fikk vi, som nevnt flere ganger, konnotasjoner til en overklasse. Blanding av lystige fløytespill og mørke basstoner, ga oss en følelse av at noe også her skjules eller dekkes over. Denne sangen vil kanskje forsøke å gjøre oss nysgjerrig eller

følelsesmessig engasjert, i den forstand at det er en miks av lystige og mer dystre toner.

Til nå ser det ut til at tekst, lyd og bilde sier noe av det samme gjennom at noe skjules for oss som mottakere, men på forskjellige måter og selv om tekst, lyd og bilde er forskjellig konstruert. Det gjør oss kanskje mer nysgjerrige på det kontekstuelle i bildene. Vi skal nå se på forankringen i litteraturhistorisk kunnskap.

4.3.3 Steg 3: Forankring i litteraturhistorisk kunnskap

Til nå har vi sett på hva bilde, tekst og lyd har, og ikke har, til felles. På denne måten kom det frem interessante aspekter om verket i seg selv; gjennom intern interart, samt hva de sier på tvers av hverandre gjennom ekstern interart. Nå skal imidlertid situasjons- og kulturkonteksten for verkene undersøkes nærmere. Målet med analysen under dette steget, er at kunnskap om konteksten reflekteres i og utvikles gjennom de forskjellige estetiske uttrykkene. Kanskje vil det også oppstå dissonanser og motsetninger til de analysene man har fra før, og elevene kan være nødt til å reflektere over hva som er de mest sannsynlige utleggingene av verkene, når historiske fakta tas med i betraktning. I dette steget kan det være relevant at vi først ser på teksten, så musikk og til slutt bilde. Dette vil begrunnes nærmere i steget.

I dette steget kan læreren bruke tid på å hente frem det vi vet til nå. Læreren har antakeligvis mer kunnskaper knyttet til verkene og må forberedes på en helt annen måte enn elevene. Per Thomas Andersen (2012) ser på skoledefinisjonen av realisme som ikke dekkende nok for å beskrive litteraturen på 1800-tallet, og med skoledefinisjon mener han tanken om at realismens kunstnere skildrer virkeligheten som «den faktisk er eller var» (s. 209). Han skriver videre at realismen er i samme posisjon som andre retninger innenfor kunst og litteratur, og at man etterlikner en virkelighet på samme måte som et fotografi, som også har en bestemt måte å oppfatte verden på (Andersen, 2012, s. 209–210). Aktuelle hovedspørsmål læreren kan stille kan for eksempel være:

- Hva vet i om realismen?
 - Hvordan passer teksten til tiden vi omtaler som «realisme» i Norge?
 - Hva er realistisk i Ibens *Hedda Gabler*?

Læreren kan gjennom idémyldring la elevene komme med all kunnskap de allerede har om realismen. Sammen kan elever og lærer komme frem til relevante tendenser vi knytter til realismen. Realismen kommer som en reaksjon på romantikken på slutten av 1800-tallet.

Norge preges av flere politiske hendelser og går blant annet fra å være et stendersamfunn, som baserer seg på primærnæringer, til et moderne industri- og klassesamfunn (Andersen, 2012, s. 201). Realismen blir gjerne omtalt som «det moderne gjennombruddet», og sentrale politiske kamper dreier seg om seksualmoral, kvinners stilling i samfunnet og språkutvikling (Andersen, 2012, s. 201–206). Engelstad omtaler realisme som en «gullalder» innenfor norsk litteratur og bildekunst og refererer til Georg Brandes slagord: «å sette problemer under debatt» (2013, s. 100). Videre mener han når det kommer til Ibsen, at publikum ser inn i en stue som kunne vært deres egen, og det «prektige borgerhjemmet er en pill råttene fasade som skjuler løgnaktighet, dobbeltmoral, undertrykkelse og hykleri» (Engelstad, 2007, s. 101). Det kan være en god innfallsvinkel dersom læreren leser opp beskrivelser fra andre store romaner fra datiden, som for eksempel *Amtmandens Døtre* (1855) av Camilla Collet eller *Hellemysrfolket* (1887) av Amalie Skram.

Vi kan diskutere betydningen av at *Hedda Gabler* er et drama og ikke en roman. «TESMAN traller lidt og smiler tilfreds» (s. 9; min kursivering), er et av flere eksempler hvor personenes kroppsspråk tolkes av noen. Karakterene skal i dette dramaet spilles av ulike personer. Her kan vi si at det ligger en *transformasjon* (jf. Lund, 2002) av temaer og personlighet fra tekst til spill. Miljøet for dramaet handler om Ibsens samtids privatsfære, som også kan sies å være samtidskunst. Som det skrives om i underkapittel 1.2, «Valg av tekster», var ikke Ibsen fornøyd med skuespillerinnens tolkning av Hedda, hvor hun var en deklamerende karakter. Kohts beskrivelser fra samtidens kritikk, antyder at folk ikke forsto stykket og synes det var upassende, da det omtales som «u-Ibsensk» (jf. Koht, 1972). Ibsens drama anses som «sjokkerende nytt» for sin samtid, og dramaets realisme går ut på at vi ser inn i en stue som kunne vært vår egen (Engelstad, 2007, s. 101). Læreren kan da fortelle elevene at det er realismens tendenser som peker mot «den ubehagelige sannheten» (Engelstad, 2007, s. 99).

De tre politiske kampene, seksualmoral, kvinners stilling i samfunnet og språkutvikling, kan undersøkes i *Hedda Gabler*. Det ble tidlig oppdaget at språket i teksten ikke er norsk, slik vi kjenner det i dag, men minner mer om dansk. Læreren kan derfor vise til språkdebatten på 1800-tallet, og vi kan undres over hvorfor Ibsen skriver på dansk. Et litterært verk som nevnes ovenfor *Hellemysrfolket*, bruker, som en motsetning til Ibsen, dialekt når personene i handlingen prater for å gjøre stykket så realistisk som mulig. Vi kan kanskje trekke slutninger om at Ibsens skriving på dansk er en slags satire som utfordrer leseren gjennom overklassens forsøk på å skape en fasade gjennom språket? Seksualmoral og kvinners stilling i samfunnet kan undersøkes i lys av fasade og å sette problemer under debatt.

Som nevnt gjennom sjangeren drama, kan vi som mottakere se rett «gjennom» karakterene og fasaden som er satt opp innenfor husets fire vegger. Når det kommer til kvinners stilling, kan vi velge å se på Heddas fremstilling i dramaet. Teksten peker på at Hedda er fange i tilværelsen hun lever i. Vi kan derfor si at Heddas drøm om frihet drives av en erotisk drift, som resulterer i hennes tilsynelatende impulsive handlinger (jf. Tjønneland, 2006). Hedda brenner manuskriptet som Løvborg har skrevet med fru Elvstedt i sjalusi. Kanskje vi får vite noe gjennom Løvborgs tidligere roman? Læreren kan få elevene til å reflektere over om dette kan være en intertekstuell referanse til den franske forfatteren, Gustav Flauberts roman *Madame Bovary* (1856). Her har den kvinnelige hovedpersonen forlest seg på romantiske romaner, og skaper urealistiske forventninger til livet. Dette ender i både utroskap og selvmord (Flaubert, [1856], 2007).

Kanskje dette betyr at Hedda er en romantiker? I romantikken skal man tilbake til naturen, og hvis mennesker undertrykker naturlige følelsesliv, mister man kontakt med den egentlige tilværelsen (Engelstad, 2007, s. 77). Vi kan finne noe som peker mot en retning som ofte ses i sammenheng med realisme i norsk litteraturhistorie, nemlig naturalismen (Engelstad, 2007, s. 102). Et naturalistisk element er dette med forplantning – om hun er «naturlig» nok til å bli gravid og få barn. Er hun ødelagt av samfunnet? Når Hedda ber Løvborg om å ta sitt eget liv i skjønnhet, virker det nesten som et opprør. Løvborg tar sitt liv ved å skyte seg i skrittet, i frøken Dianas boudoir¹⁴. *Boudoir* er det franske ordet for en kvinnes private og erotiserte gemakker. Vi kan dermed trekke lydige forbindelser til bordell, som peker mot seksualmoralen som en av realismens kamper. Det er mye som kan tas tak i ved dramaet, og noe av tematikken eksemplifiseres med her. Nå vil det være relevant å se på musikkstykket. For at diskusjonen skal settes i gang må læreren stille noen åpne, autentiske spørsmål:

- Hvordan er musikkstykket realistisk?
 - Finnes det noen musikk som gjenspeiler det realistiske og ekte?

I realismen kan læreren påpeke at musikk sjangeren i realismen er vanskelig, og læreren kan fortelle elevene at musikken fortsatt er inspirert av romantikken og nasjonalromantikken. Det nærmeste vi kommer realistisk musikk er verisme-opera, eller «sannferdig opera» (Engelstad, 2007, 101; Stanley, 1996, s. 163–164). Det kan dermed diskuteres hvorfor det er slik. Noen elever vil kanskje poengtere at musikk aldri kan bli realistisk nok. Hvis det skulle vært

¹⁴ Defineres som «lite, elegant rom, damekabinett», altså en kvinnes klesgarderobe (Nordbø, 2018).

realistisk, måtte det kanskje vært mer realistiske lyder som vi hører i hverdagen og ikke kan «dekke over». Det kan likevel trekkes oppmerksomhet mot musikkstykkets tittel, hvor det kan finnes noe vi kan knytte til realismen.

«Habanera» beskrives som solodans (Synonymordboken, 2016–2018). Tamburinen kan kanskje forbindes med det mystiske, hvor dans og musikk forbindes med noe løssluppet og erotisk. Dans og musikk anses også som suspekt fra samtidens religiøse retninger, som indremisjon. Carmen er en sigøynerkvinne som forfører menn ved hjelp av sitt skjønne ytre og dermed har hun en makt over det motsatte kjønn. To av mennene Carmen forfører er korporal Don José og tyrefekter Escamillio. Dette utvikler seg til et trekantdrama, hvor Don José dreper Carmen i sjalusi over at han ikke kan få henne.

Musikkstykket elevene hører kommer i første akt, hvor Carmen opplever at hun blir beundret av flere menn som er klare for å flørte med henne, utenom én mann. Da hun blir bedt om å velge seg en mann, velger hun korporal Don José, men han er irritert over hennes uforskammethet.

Dette kan skape forvirring for enkelte, mens andre elever kan få bekreftet det de har tenkt, uten at de tidligere fasene har hatt fasitsvar. Læreren kan styre samtalen mot om Carmen er realistisk.

Carmen tilhører sigøynere, som lenge har blitt sett ned på, og defineres som «person som tilhører vandringsfolk» (Bokmålsordboka, 2018). Det er ikke sikkert alle kjenner til begrepet, da det i dag omtales som «romfolk». Dette spørsmålet kan ses på som en kilde til diskusjon, men man kan likevel ikke tolke sigøynere i vår tids kontekst som romfolket, da det er andre konnotasjoner til sigøynere på 1800-tallet. Som det allerede nevnes i analysen, kan Carmen anses som en fri sjel. Hun er fri til å gjøre som hun vil, også når det kommer til seksuelle lyster og erotikk; Carmen forfører og spiller på sex for å få det som hun vil. Denne farlige formen for erotiske drift gjør at hun får døden som følge. Vi kan nå se på om Blekens *Hedda Gabler* passer til realismen. Her kan interessante spørsmål stilles basert på tittelen:

- Hvorfor heter bildet *Hedda Gabler* når det er fra 1987?
 - Passer det til realismen?
 - Passer det til vår egen tid?
 - Vet kvinnen at hun tas bilde av?

Elevene har fra de tidligere punktene kommet med viktige og relevante trekk ved bildet, hvor fargebruken og den tvetydige skikkelsen skaper reaksjoner. Dette kan bryte med vår forståelse

av henne som en tilsynelatende flott kvinne: «– Og så, at det blev dig, som gik af med Hedda Gabler! Den dejlige Hedda Gabler. Tænk det! Hun, som havde så mange kavallerer omkring sig!» (s. 9).

Noen vil kanskje mene at Hedda er like aktuell i dag, og at det er derfor denne skikkelsen heter Hedda. Noen trekker kanskje slutning om at Hedda står opp fra de døde. Innenfor realismen brukes sentralperspektivet. Dette prinsippet gir en logisk og sammenhengende struktur, og subjektet oppleves som den betraktede, og selv om det ikke hører til realismen som sådan, er sentralperspektivet et selvsagt element for bildekunsten (Andersen, 2012, s. 210). Motivvalg, vekt på samtid og gjenspeiling av et bestemt øyeblikk hvor figurene «ikke vet at de blir tatt bilde av», er likevel sentrale elementer innenfor realismen (Andersen, 2012, s. 210).

Det at denne skikkelsen ikke uttrykker kulturelle normer for fotografi, hvor man vanligvis har mimikk og smiler, kan tyde på at skikkelsen ikke vet at det avbildes.

Georg Lukács ser på realisme som ideologi, da han er sentral innenfor marxismen. Lukács realismeoppfatning bygger på tre hovedbegreper: typen, totaliteten og realismens seier (Andersen, 2012, s. 213). Det typiske handler om at skikkelsen eller den enkeltbestående hendelsen får en allmenn og historisk karakter, og forener det allmenne og individuelle (Andersen, 2012, s. 213). Realismens seier kan trekkes frem her, hvilket dreier seg om at realismen kan seire over forfatterintensjonen. Med andre ord kan verket få en annen betydning enn det som er forfatterens intensjon (Andersen, 2012, s. 213).

Når alle de tre estetiske uttrykkene, tekst, lyd og bilde, har blitt gjennomgått, kan vi undersøke likheter og forskjeller mellom verkene.

- Hvilke likheter finner vi mellom de estetiske uttrykkene i måten de reflekterer sin samtid på?
- Hvis dere kunne stilt spørsmål til noen av personene vi nå er blitt introdusert for, i tekst, lyd og bilde, hva ville dere spurt om?
 - Hvorfor denne personen?
 - Hva gjorde deg nysgjerrig?

Når vi skal se på sammenhenger (jf. ekstern interart), og om det finnes noen kombinasjon mellom de ulike verkene, kan vi først og fremst si at alle tre «hovedpersonene» er kvinner. Kanskje dette peker mot *kvinnefrigjøring* som også sto sterkt på 1800-tallet. Vi kan også trekke slutninger om at disse kvinnene «ikke vet» at vi er tilskuere og observerer dem, noe

som er sentralt for realismen. Den farlige formen for erotisk drift vises i både dramaet og musikkstykket, gjennom deres ønske om å leve i frihet, noe som resulterer i død. Det kan nesten virke som om Hedda og Carmen spiller russisk rulett¹⁵ med sine liv. Dette vises i bildet til Bleken, hvor skikkelsen viser mørke, dysterhet og død. Vi kan tenke oss at skikkelsen viser kvinnenes indre gjennom sin dystre fremstilling. Erotikken kommer også frem gjennom operasang, og i dramaet det franske ordet *boudoir*, noe som kanskje er indirekte nødvendig for et 1800-talls publikum. Kanskje den indirekte fremstillingen av skikkelsen i Blekens bilde så nær opp mot vår egen tid er nødvendig for vår samtids publikum? Vi skal i det fjerde steget se på hva verkene betyr for oss.

4.3.4 Steg 4: Hva betyr verkene for oss?

En forfatter som tar Ibsens verker frem til vår samtid, er Ivo de Figueiredo. Hans bok, *Slipp meg – en bok om Henrik Ibsen*, er gjennomgående interarttill, med bruk av samtidsbilder og tekster og sitater fra Ibsen, som bevisst skal skape følelsesmessige reaksjoner. Figueiredo skriver gjennomgående mystisk i boken sin, og krever at vi som lesere tar stilling til bilde og tekst som presenteres. Innledningsvis skriver han blant annet «Mennesket kommer til verden med andres hjelp, og vi senkes ned i jorden med andres hjelp [...] er du fri?» (Figueiredo, 2007). Boken viser sentrale sitater og verker fra Ibsens forfatterskap og retter oppmerksomheten, som nevnt, til vår samtid. Sitater kan være så kraftfulle for Ibsens samtid, at det har gjort noe med måten vi leser Ibsen på i egen samtid. Leseren vil kanskje oppleve at måten man ser på Ibsens arbeid på, er en helt annen måte etter at man har lest boken. Figueiredo problematiserer Ibsens aktualitet i dag og konkluderer med at han er aktuell, gjennom bokens fremstillinger (Figueiredo, 2007, s. 9).

«Tolkning av litteratur og kunst starter med å assosiere og sette ord på de tanker og følelsene du får i møte med en tekst eller bilde [...] hva er viktigst – spørsmålene eller svarene?» (Figueiredo, 2007, s. 119). Dette støtter kanskje teorien om at litteratur er mer filosofisk enn historisk (jf. Nussbaum, 1997). Når bilde og tekst settes sammen, og de knyttes til nåtiden, kan det virke banalt. Hva har for eksempel modellen og «sexsymbolet» Aylar til felles med Nora fra *Et dukkehjem*? Hvordan kan det være sammenhenger mellom sitatet: «Kan du se¹⁶»? og bilde av barn på et mentalsykehus i Beirut? (Figueiredo, 2007, s. 7). Som leser kan reaksjoner oppstå basert på forforståelse av Ibsen, hvilket endres når det settes

¹⁵ Russisk rulett er i utgangspunktet et hasardspill med livet som innsats (Bryhn, 2017).

¹⁶ Fra en av Ibsens taler, hvor han sa at «det, at digte, det er væsentlig at se»

sammen med et bilde fra egen tid. Det sistnevnte eksempelet kan gjøre oss uvel over hvor godt det passer til vår egen tid. Læreren skal utfordre elevene ved at bilder vises, slik at følelser og tanker får utfoldet seg, prosjektarbeid kan igangsettes og det stilles videre spørsmål ved om vi kan supplere med musikk. «Må tvilen være med deg» avslutter Figueiredo (2007, s. 11).

Vi finner med *Slipp meg* et eksempel på interart som praktisk-skapende arbeid. Det er imidlertid Figueiredos praktisk-skapende arbeid som elevene ser resultatet av. Boken kunne tjene som inspirasjonskilde til en oppgave om å produsere en sammensatt tekst basert på en tematikk i verkene, realismen eller noe annet. Læreren kan legge opp til en skapende prosess gjennom praktisk-skapende arbeid, hvor man forener fortid og nåtid, egne erfaringer og erfaringer gjennom estetiske verk, for å skape et nytt uttrykk.

I forrige steg fant vi ut at det er kvinner i de estetiske uttrykkene vi har med å gjøre, og at de alle har noe de «skjuler», noe som er sentralt for realismen. I forrige steg ble sanser, tanker og kunnskaper satt sammen, slik at uttrykkene forteller oss mer. Vi har til nå befunnet oss i fortiden, og skal nå til vår egen samtid. Vi må dermed sette oss inn i andres perspektiver og ta stilling til det vi har lest, hørt og observert. Læreren må få elevene til å reflektere og tenke over om det finnes noen paralleller til i dag og i vår tid. Elevenes resepsjon undersøkes dermed nærmere, i tillegg til spenningsforholdet mellom disse to tidene. En mulig måte er da praktisk-skapende arbeid, men man kan også fortsette på mer tradisjonelt vis med å jobbe reflekterende gjennom skriving og samtale. Noen av spørsmålene det uansett form kan arbeides er disse:

- Hva tenker dere om Heddas oppførsel?
 - Hvordan hadde vi sett på henne i dag?
- Har dere noen gang vært forelsket og sjalu?
 - Hva gjør dette med oss?
- Hvilke tanker har vi og samfunnet om selvmord?
 - Tabu?
 - Ikke tabu?
- Hva gjør at Hedda er så opptatt av hva andre mener?
 - Har vi det sånn?
 - Er dette et «samfunnsproblem»?

Vi kan gå inn i temaer som psykisk helse, ansvar for eget og andres liv, og døden som frihet. Man kan stille spørsmål ved om det Hedda gjør er modig, eller om dette er feigt, og hvordan stiller vi oss til psykiske problemer, hvis dette er tilfellet for Hedda. Flere vil kanskje reagere på Hedda og hvorfor hun ikke bare reiser med Løvborg, eller kan la være å bry seg om hva andre mener. Vi må dermed tenke «hva hvis» eller «tenk om» som utgangspunkt for identifikasjon og refleksjon.

Som Kari Fjørtoft skriver, har Ibsen bevisst utfordret leseren til meddiktning i *Hedda Gabler*, hvor Hedda får «liv» basert på hvordan leseren tolker tekstens opplysninger (Fjørtoft, 1986, s. 68). På grunn av at vi ser bilde, lyd og tekst knyttet til tid og sted, kan vi oppleve at det appellerer til oss og dermed virker realistisk og tidsnært.

Noen elever vil kanskje peke på sosiale medier, slik som Instagram¹⁷, Snapchat¹⁸ og Facebook¹⁹ som en faktor hvor man forsøker å skjule en faktisk fasade. Her kan man legge ut det man selv ønsker, selv om det kanskje ikke er en «riktig» fremstilling av noe. «Selfie» har blitt en stor del av unges hverdag, hvor de legger ut bilde av ansiktet sitt.

Linda Undrums mastergradsavhandling²⁰ dreier seg om selfie og det sosiale mediet Instagram, hvor selfie beskrives som «det digitale selvportrettet» (Undrum, 2016, s. 3). Videre skriver hun: «Forfatterne argumenterer imidlertid for at selfier er mer enn overflatiske, stereotypiske bilder av jenter [...] kan ha som funksjon å ta kontroll over noe» (Undrum, 2016, s. 19). Kanskje dette er nok til å trekke en parallell til at det finnes noe i Hedda i oss alle? Læreren kan da stille spørsmål ved:

- Hvordan er fremstillingen av Hedda?
 - Kan vi si at dette viser hennes indre, bak fasaden?
- Minner dette bildet om en «selfie»?
 - Hvorfor?
 - Hvorfor ikke?

Tønsberg blad er en av avisene som har skrevet en større artikkel om det sosiale mediet Instagram, og hvordan man skaper en konstruksjon av hvem vi er og hvilken virkelighet man viser for sitt publikum. I reportasjen skrives det blant annet om en ung jente som «ble syk av å være sosiale medier-kjendis» (Aasmundsen, 2016). Disse har blitt kjendiser, men viser likevel

¹⁷ Instagram beskrives som «app og sosialt medie for deling av bilder og video»

¹⁸ Snapchat er en meldingstjeneste, hvor man deler bilder og videoer som er tilgjengelig en kort stund (jf. snaps).

¹⁹ Facebook «tilbyr brukerne til å opprette profil, publisere innhold og å kommunisere med andre brukere»

²⁰ #Selfie : Personlige ytringer i det globale rom (2016).

hvilket press ungdom kan kjenne på. «Jeg konstruerte en person jeg følte jeg måtte leve opp til i hverdagen» er en av mange sitater som kommer frem i artikkelen (Aasmundsen, 2016).

Elevene kunne få en oppgave med praktisk-skapende arbeid, hvor de kan bruke Instagram til å for eksempel lage profilen til Hedda. Her må elevene ha gode kunnskaper, som de har fått gjennom interartikkelanalyse, slik at de kan si noe om hvordan de tror at hennes fremstilling av seg selv og livet gjennom bilder ville sett ut i dagens kontekst. De kan også få i oppgave å lage et portrett av en av de andre karakterene i stykket. Elevene kan også få i oppgave å produsere noe i likhet med Figueiredos bok *Slipp meg*, hvor de kan bruke sentrale sitater fra *Hedda Gabler* og legge til bilder fra deres egen hverdag. Et eksempel kan være Heddas sitat: «Jeg for en eneste gang i mit liv ha' magt over en menneskeskæbne» (s. 66) og et bilde av et sosialt medium, eller et moteblad. Elevene kan også lage en kortfilm med bruk av *Habanera* som utgangspunkt til å skildre en hendelse fra eget liv. Mulighetene er mange, så lenge målet om innlevelse, refleksjon og forankring i kunnskaper om kontekst tas med.

5.0 Oppsummering og konklusjon

Analysetrinnene kan være et bidrag til norskdidaktikken, fordi den viser et eksempel på hvordan interart som metode fungerer når noe subjektivt, i dette tilfellet meg, og noe objektivt, derav tekst, lyd og bilde preges av både indre og ytre forbindelser til litteraturen.

I denne oppgaven har jeg ønsket å finne ut av hvordan vi kan forstå interart-begrepet bedre, og hvordan interart kan brukes i en norskdidaktisk sammenheng. De indre og ytre forbindelsene mellom dramaet *Hedda Gabler* av Ibsen, musikkstykket *Habanera* av Bizet og litografien *Hedda Gabler* av Bleken har tjent som eksempel. Samtidig har jeg brukt analysene i en hermeneutisk prosess til å utforske hvordan interart kan fungere didaktisk med det formål å øke forståelse av sammenheng mellom estetiske uttrykk og medier, og til å utvikle kunnskaper om litteraturhistorie og kontekst for litteratur. Mine tanker og opplevelser underveis har blitt strukturert ved hjelp av hermeneutikk, fenomenologi og loggskrivning. Dette har forhåpentligvis gitt deg som leser en forståelse av hvordan jeg har kommet frem til de forskjellige forståelsene underveis – utvidet og endret horisonten. Forskningsspørsmålene jeg stilte innledningsvis, var følgende:

Hvordan kan begrepet «interart» forstås? Og på hvilken måte kan begrepet brukes i en norskdidaktisk sammenheng?

Underveis i min fenomenologisk-hermeneutiske prosess har jeg stilt enda flere spørsmål. Jeg vil nå forsøke å svare på både det innledende spørsmålet og noen av de tilkomne.

5.1 Hvordan kan begrepet «interart» forstås?

Under arbeidet med dette temaet, interart, har det vært viktig å redegjøre for hva som må forstås i begrepet. Teorikapittelet har vært en viktig del av denne oppgaven – nettopp for å kunne løfte frem ulike aspekter og styrke bruken av begrepet innenfor norskdidaktikken. Gjennom åpenhet overfor forskjellige mediebegreper, er hermeneutikk og fenomenologi basert på Gadamer og Husserls ståsted brukt både som en del av forskningsdesignet, vitenskapsfilosofisk og som metode, og disse tilnærmingene har hjulpet meg med å systematisere funn gjennom Bjørndals teori om loggskrivning. Samtidig har jeg vært åpen for en perspektivutvidelse og nye funn. Min forforståelse av begrepet interart var at samspillet mellom tekst, lyd, bilde og skulptur sier noe om en epoke. Etter at min forståelseshorisont har utviklet seg gjennom min perspektivistisk subjektivitet, endret dette seg. I ekstern interart,

som har vært oppgavens hovedfokus har *sammenhengen* mellom de estetiske uttrykkene vært viktig. På denne måten kan vi se hvilke stiltrekk og tendenser som sier noe om en periode. Likevel kan den interne interarten hjelpe oss med å unngå en sammenlikningsfelle, hvor *samspillet* mellom de ulike semiotiske ressursene i ett verk undersøkes. Dette gjør det lettere å se hvordan de estetiske uttrykkene kan skilles fra hverandre.

De forskjellige variantene av medier og modaliteter jeg har undersøkt, har ført til ny forståelse av begrepet interart. Jeg har utvidet min forståelse ved hjelp av Lunds inndeling hvor estetiske uttrykk kan kombineres, transformeres og integreres, uavhengig av hvordan de brukes. Det betyr at den interne interarten ikke kan utelukkes fra den eksterne interarten. Langås og Sanders viser til ekstern interart, hvor de mer ytre forskjellene undersøkes, gjennom kombinasjon, som kan peke på likheter mellom de estetiske uttrykkene, mens det i den interne interart er modaliteter innenfor det enkelte uttrykk som vurderes. Den indre interart kan på den måten vise integrasjonen og kombinasjonen i Lunds teori, eller en mediespesifikkhet, ifølge Bruhn, i forskjellene mellom estetiske uttrykk. Vi kan også se at verk kan transformeres til et annet medium, som for eksempel Blekens intertekstuelle referanse, gjennom bruk av tittel, til Ibsens *Hedda Gabler*. Transformasjonen er fra det som opprinnelig er et drama, til et litografi. Når man skal sette sammen tekster (jf. sammensatte tekster) er valgene utallige. Det ser ut til at multimodalitetsteori blir brukt i norske klasserom. Gjennom teorikapittelet har jeg forsøkt å gjøre det tydelig hva som skiller multimodalitet og interart, gjennom sentrale teoretikere, som Björkvall, Maagerø, Tønnessen, Machin, Kress og van Leewuen.

Multimodalitet og interart kan ikke uten videre skilles helt fra hverandre. Men ved å dele interart i en indre og ytre side, kan man si at multimodalitet er pakket inn i den interne interarten, hvor for eksempel tekst og bilde kan utdype eller utvide hverandre, slik min forståelse av begrepene er. De forskjellige variantene som er drøftet i teorikapittelet, kan heller ikke uten videre skilles fra interart som begrep, da elementer fra alle disse er innlemmet i interartbegrepet. Jeg antyder dette svaret: Kanskje begrepet, interart, kan være løsningen på det samlebegrepet vi trenger, når det skal undervises i sammensatte tekster med forankring i tid og sted?

Når elevene skal tenke kritisk, få historisk og kulturell innsikt, forankring i tid og sted, og knytte forbindelser til andre fag, skal man ikke reprodusere kunnskap, men møte hverandres tolkninger og opplevelser. Det vil gjøre at man tilnærmer seg noe utenfor seg selv, ved hjelp av seg selv. Interart understreker også at man ikke nødvendigvis trenger «saktekster», men også kan bruke litteraturhistorien, eller fiktive tekster, for å kunne

undervise i samfunnspolitiske forhold, noe som angår vår faktive, virkelige verden. Litteraturen tilbyr begge disse aspekter: fakta og fantasi. Her kan bruk av ytre interart bli en del av dannelsesprosessen. De menneskelige erfaringene man bruker gjennom sanser, det subjektive, kan ikke skilles fra det objektive, som blant andre Gadamer og Elleström understreker. Følelser og refleksjon når ulike temaer diskuteres, selv om man kanskje ikke kommer frem til et fasitsvar, kan skape en ny forståelse av et fenomen i sin kontekstuelle kontekst.

Den litterære samtalen kan passe til interart, der man, som Aase skriver, deler opplevelser, styrker sine erfaringer, viser hvem man er, men også skjuler seg. Dermed skapes det en mulighet for et klasserom hvor alle kan delta. Læreren kan legge til rette for litteraturundervisning, i tillegg til de fem grunnleggende ferdighetene. Det kan også legges til rette for innlæring av forskjellige nyttige begreper elevene har bruk for i flere fag, avhengig av hvor elevene må styrkes.

For å bruke Oxfeldts beskrivelse, blandingsform, kan intern og ekstern interart føre til en forankring i tid og sted, samt gi mer tverrfaglig forståelse og dybdeforståelse. I tillegg til kan vi bruke sanser og følelser til kunnskapsutvikling. Man trenger ikke stor faglig innsikt for å kunne sanse og føle noe, hvilket gjør at interart differensierer, inkluderer og skaper et klasserom hvor alle kan være praktisk-skapende og legge til rette for medborgerskap. Læreren vil være mer kompetent, og skal dermed stille spørsmål som veileder og legger til rette for at elevene får utvikle og utfolde seg. Dette skaper utallige muligheter for samhandling, danning, demokratitenkning, entreprenørskap og innovasjon.

5.2 På hvilken måte kan begrepet brukes i en norskdidaktisk sammenheng?

Jeg er nå allerede på vei til å svare på dette neste spørsmålet. Begrepet interart kan legge til rette for flere arenaer for læring, og jeg har nå vist ett eksempel på en didaktisk fremgangsmåte. I kompetansemålene for norsk står det sentrale mål som må følges, men ikke hvordan vi skal nå dem, herunder *hva* som skal leses innenfor norskundervisningen. Jeg anser skriften som sentral for litteraturredidaktikken, samtidig som den leserorienterte retningen har *leserens* forforståelse, sanser og refleksjon som hovedanliggende. I tillegg til hermeneutikk og fenomenologi, ser jeg på teoretikerne Nussbaum, Iser, Langer og Rosenblatt som viktige for undersøkning av de estetiske uttrykkene tekst, lyd og bilde. Disse kan brukes til å nå ett sentralt kompetansemål, hvor man skal analysere, tolke og sammenlikne sentrale norske og noen

internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner, og videre sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng.

Med støtte fra teoretikerne som nevnes ovenfor, i tillegg til Gadamer, Penne, Rekdal, Moi, Smidt og Drangeid, kan man undres over om litteraturundervisningens «mangel» bunner i at vi må ha verk, uavhengig av alder, som kan tilføre våre egne liv noe. For at det skal knyttes til eget liv, må vi kunne trekke paralleller til egne liv, samt vekke empatien i oss gjennom sanser, følelser og tanker. Når vi til slutt kobler på kilder til kunnskap om fortid, nåtid og et narrativ om fremtiden, kan interart som metode fungere både som en eksistensiell opplevelse og identitetsutvikling, og også tverrfaglig, gjennom at vi kobler på faglig kunnskap til primært norskfaget, men også sentrale samfunnsfag og språkfag.

Når norskfagets formål blant annet handler om at man skal se spenningsfeltet med det historiske og samtidige, kan estetiske uttrykk fra forskjellige litterære tradisjoner brukes. Ikke bare forbindelsene mellom de estetiske uttrykkene, men også forbindelsene mellom ulike kontekster, nasjonale og internasjonale, kan settes på agendaen. Det er utallige variasjonsmuligheter innenfor den didaktiske fremgangsmåten som er presentert. I denne oppgaven presenteres Ibsens *Hedda Gabler* og Bizets *Habanera* fra realismen, i tillegg til Blekens *Hedda Gabler* fra egen tid. På denne måten settes også det nasjonale og globale opp mot hverandre, og vi kan dermed se på tendenser som finnes andre steder enn i Norge innenfor epoken vi omtaler som realisme. Denne oppgaven viser da det historiske og internasjonale perspektivet, og vi knytter uttrykkene opp mot egen tid. En del av den litterære kulturarven holdes da i live ved at vi supplerer lyd og bilde i en mer moderne kontekst, som gir verket en samtidsaktuell tematikk.

Som oppgaven viser, er det vanskelig å vurdere et verk, som Hagen og Kittang skriver om, fordi vår lesning og vurdering av noe preges av vår subjektivitet. Et poeng er likevel at vår sansing og følelse knyttet til noe, gjør oss nysgjerrige på verket og gir det levetid. Slitestyrke kan også være at vi kan tolke og «slite» et verk på flere måter. Det trenger ikke ha noe med hvorvidt vi liker det eller ikke, men at det tilfører oss noe. Dialektikken mellom noen som misliker og elsker for eksempel et bilde, kan skape en diskusjon og utfordre oss til å sette ord på følelser og sanser som også til slutt skal preges av faglig innhold. Som analysen viser, skaper de estetiske uttrykkene en usikkerhet og preges av en viss fremmedhet omkring det vi sanser, opplever og føler, og det tyder på en slitestyrke, da vi opplever verkene på nytt gjennom hverandres forståelser.

Min hypotese dreide seg om på hvilken måte musikken og bildet som er valgt, kunne supplere sentrale stemninger og temaer i Ibsens *Hedda Gabler*. For at kulturarven, derav

Ibsens *Hedda Gabler*, skal forandres og skapes på nytt, kan man sette sammen for eksempel bilde og lyd, noe som har ført til en ny forståelse av samfunnet vi er en del av, gjennom elevenes loggskrivning og refleksive prosesser. Dette kan legge til rette for blant annet praktisk-skapende arbeid underveis. På denne måten kan vi dykke dypere ned i en litterær periode, tenke tverrfaglig og reflektere over egen samtid.

Gjennom analyse av de estetiske uttrykkene, kan læreren bidra til bredere og dypere kompetanse og innlemme de mindre fortellingene i de større. Når det ikke leses hele verk i skolen, kan det være et poeng å velge en tekst som ikke er *for* lang, eksempelvis Ibsens *Hedda Gabler*, med rett over 100 sider. I min oppgave går Ibsens *Hedda Gabler* som «stor fortelling», og Bizets *Habanera*, og kanskje særlig Blekens *Hedda Gabler* som de mindre fortellingene, sett fra elevenes perspektiv. Elevene kan i stor grad lede samtalen i undervisningen, men læreren må likevel være den ledende i samtalen ved bruk av gode spørsmål som kan legge til rette for diskusjon og nye spørsmål. Når flere teoretikere skriver om at vi trenger en måte for hvordan skjønnlitteraturen skal undervises i, kan det være relevant å knytte flere estetiske uttrykk til teksten. Undersøkelser viser at flere elever ikke husker litteraturundervisningen, og vi lærer både konkret og abstrakt. Derfor kan interart, gjennom for eksempel tekst, musikk og bilde, bidra til at undervisningen huskes bedre på grunn av at vi får flere knagger å henge kunnskaper på gjennom det estetiske.

Litteraturundervisningen skal ikke kun underholde oss som lesere og mottakere, men den skal også utfordre oss. De fire stegene som er utviklet i oppgaven, basert på hermeneutikk, fenomenologi og sentrale litteraturteorier, kan legge opp til en utviklende prosess med bruk av både indre og ytre interart. Metoden viser hvordan man på den ene siden kan bruke sanser og følelser til å komme frem til forskjellige hypoteser, men også hvordan dette forankres i kunnskap gjennom fakta om en epoke, identitetsutvikling gjennom at vi setter oss inn i andres perspektiv og et kritisk blikk på tekstene man leser. Dette kan legge til rette for praktisk-skapende arbeid, slik som analysen viser. På denne måten kan vi skape et metaspråk hvor vi kan samtale om litteratur, samtidig som vi kan trekke inn flere fag og bruke bedre tid på sentrale kompetansemål, noe som gir oss en bedre dybdeforståelse.

Når forankringen i tid og sted er viktig for interart, kan det være en idé å bruke litteraturhistorien og epoker som utgangspunkt for interart i didaktikken. Utover dette er det kun lærerens kreativitet og rammeforutsetninger som kan sette grenser for hvordan undervisningen foregår eller hvilke praktiske oppgaver som gjennomføres underveis. Mitt analyseeksempel kan fungere som inspirasjon til, et utgangspunkt eller en mal for bruk av interart som metode i en norskdidaktisk sammenheng.

5.3 Avsluttende kommentar

Mitt mål har ikke vært å kritisere bruken av sentrale metoder, slik som multimodalitet, til analyse av sammenhenger mellom tekst, lyd og bilde. Målet har vært å belyse og forsøke å styrke et begrep som har havnet i skyggen av andre mer anvendte begreper. Det har jeg gjort ved å komme med forslag til en forståelse av begrepet interart (indre og ytre) og bruk av det i en interartiell, didaktisk metode. Meningen har vært å inspirere gjennom et analyseeksempel med tekst, lyd og bilde, men det kunne gjerne blitt brukt andre estetiske uttrykk som arkitektur eller skulptur.

Dersom jeg skulle gått videre og undersøkt min problemstilling, ville det vært interessant å undersøke hvordan undervisningsopplegget ville fungert i et studiespesialiserende klasserom i Vg3. Jeg ville plukket ut tre tilfeldige klasser, fordi disse tre kunne vist en hypotese og/eller tendenser for hvordan stegene ville fungert. Dette ville også vist hvordan ulike forforståelser skaper ulike svar på hvordan metoden skulle utformes. For å finne ut av hvordan lærere ser på sammensatte tekster, ville jeg kanskje intervjuet norsklærere i forkant og i etterkant av undervisningen, for å se om deres forståelse ville utvidet seg.

Det ville også vært interessant å trekke ut flere semiotiske ressurser fra en helt annen tid og sammenliknet med realismen, slik som for eksempel romantikken. På denne måten kunne ulike tendenser og stiltrekk for ulike perioder kommet tydeligere frem og kanskje gitt en enda bredere og dypere forståelse for begrepet interart og dets didaktiske potensial.

- Claudi, M. (2013). *litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahlager, L. & Fredslund, H. (2007). Hermeneutisk analyse – forståelse og forforståelse. I S. Vallgård & L. Kock (Red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (4. utg.), s. 154-178). København: Munksgaard.
- Den norske opera & ballett. (2009). *Carmen*. Hentet fra <https://operaen.no/en/performances/archive/2009/carmen/>
- Den norske opera & ballett. (2015). *Carmen 2015*. Hentet fra <https://operaen.no/forestillinger/arkiv/2015/carmen1/>
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. Flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis. I: Krumsvik & Säljo (Red.); *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., Berhardt, N. & Esbjørn, L. (2014). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eco U. (1994). *Seks turer i fortellingens skoger*. Oslo: Tiden norsk forlag.
- Ekeberg, J. (2012). *Kunsthistorisk potpurri*. Hentet fra <http://www.kunstkritikk.no/nyheter/kunsthistorisk-potpurri/?d=no>
- Elleström, L. (2012). Mediernes modaliteter. I: Pedersen, B.S. & Sørensen, M.M.Z. (2012). *Medialitet, intermedialitet og analyse*. Aarhus Universitet: Forfatterne og Akademiet for Æstetisk forskning og utdanning.
- Engelstad, A. (2007). *Interart – gjennom epokene med litteratur, bildekunst og musikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelstad, A. (2013). *Fra bok til film. Om adaptasjoner av litterære tekster*. Latvia: Cappelen Damm akademisk.
- Enli, G. (2017). *Facebook*. Hentet fra <https://snl.no/Facebook>
- Enli, G. (2016). *Instagram*. Hentet fra <https://snl.no/Instagram>
- Enli, G. (2015). *Snapchat*. Hentet fra <https://snl.no/Snapchat>
- Figueredo, I. (2007). *Slipp meg. En bok om Henrik Ibsen*. Oslo: Aschehoug.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskididaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, K. (1986). *Hedda Gabler i samtid og ettertid. Den norske kritikertradisjonen i kvinneperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flaubert, G. ([1856], 2007). *Madame Bovary*. Oslo: Aschehoug.
- Furnes, B.R & Norman, E. (2013). Læringsstrategier og metakognisjon. I: Krumsvik & Säljo (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamer, H.G. (2013). *Truth and method*. India: Bloomsbury academic.
- Garborg, A. ([1895] 2008). *Haugtussa*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Hagemann. (2018). *Språkfunksjoner*. Hentet fra <https://snl.no/språkfunksjoner>
- Hagen, E.B. (2004). Kvalitet, I: *Litteraturkritikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamsun, K. ([1892] 2015). *Mysterier*. Oslo: Gyldendal.
- Hansen, T.I (2010). Den fæneomenologiske tilgang. I: Knudsen, S.V & Aamotsbakken, B. (Red.), *Teoretiske tilnæringer til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hobbelstad, I.M. (2016). Hvis Ibsen og Hamsun ikke står på læreplanen, blir kulturarven for eliten. Krev klassikerne tilbake. *Dagbladet* Hentet fra

- <https://www.dagbladet.no/kultur/hvis-ibsen-og-hamsun-ikke-star-pa-laereplanen-blir-kulturarven-for-eliten/60161823>
- Hoel, A. (1998). *Det provoserende svangerskapet i Henrik Ibsens Hedda Gabler – Et spørsmålstegn ved traderte sannheter*. Nordlit, (3).
- Holmen. (2016). *Epistemologi*. Hentet fra <https://snl.no/epistemologi>
- Ibsen, H. (1890). *Hedda Gabler*. Universitet i Oslo. Hentet fra http://ibsen.uio.no/DRVIT_HG%7CHGht.xhtml
- Ibsenstage. (2018). *Universitetet i Oslo*. Hentet fra <https://ibsenstage.hf.uio.no/pages/work/8547>
- IMDB. (2016). *Ringeren i Notre Dame*. Hentet fra https://www.imdb.com/title/tt0116583/?ref =nv_sr_1
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1981) [1970]. *Tekstens appellstruktur, I: Olsen, Michel & Kelstrup, Gunver: Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. København: Borgen.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Jewitt, C. (2009): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til vitenskapelig metode* (5.utg). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordheim, H. & Rem, J. (2014). *Hva skal vi med humaniora?* Hentet fra [http://www.frittord.no/images/uploads/files/Hva skal vi med humanoria final.pdf](http://www.frittord.no/images/uploads/files/Hva_skal_vi_med_humanoria_final.pdf)
- Jære, L. (2016). *Norskfaget i spenn mellom dannelse og redskap. Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/september/norskfaget-i-spenn-mellom-dannelse-og-redskap/>
- Kalleberg, K., & Kleiveland, A. E. (2010). *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmestad & Bjørke.
- Kittang, A. (2009). *Kva gjer litteratur til stor litteratur? – Og kva gjer vi med den? I: Diktekunstens relasjonar*. Oslo: Gyldendal.
- Koht, H. (1954). *Henrik Ibsen*. Oslo: Aschehough Forlag.
- Kress, G., & Leeuwen, T. v. (2006). *Reading images*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003): *Literacy in the New Media Age*. London og New York: Routledge.
- Kulbrandstad, L.I (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Meld. St. 25 (2016–2017). Humaniora i Norge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/sec1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2007). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus Forlag.
- Kyndrup, M. (2012). *Hvorfor «medialitet»? I: Pedersen, B.S. & Sørensen, M.M.Z. (2012). Medialitet, intermedialitet og analyse*. Aarhus Universitet: Forfatterne og Akademiet for Æstetikfaglig forskeruddannelse.
- Langer, J. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.

- Langås, U. & Sanders, K. (2016). *Litteratur inter artes. Nordisk litteratur i samspill med andre kunstarter*. Kristiansand: Portal Forlag.
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 88 - 105). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Leeuwen, T. v. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Leinslie, E. (2018). *Farse – komedie*. Hentet fra [https://snl.no/farse – komedie](https://snl.no/farse_-_komedie)
- Lund, H. (2002). *Intermedialitet – ord, bild och ton i samspel*. Sverige: Studentlitteratur.
- Lægroid, S & Skorgen, T. (2014). *Hermeneutikk – en innføring*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Løvland, A. (2013). Hva har du lært om nyrene? Karakteristiske trekk ed omforming av læringstekstar. I: Skjelbred, D. & A. Veum. (2013): *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løvland, A. (2010). Samansette elevar i samansette tekstar. I: E.S. Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Machin, D. (2011). *Introduction to multimodal analysis*. London: Bloomsbury Academic.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mitchell, W.J.T. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicaco: Chicago University Press.
- Moi, T. (2016, 29.07). Hva gjør litteratur foreldet, spør Toril Moi. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/boker/2016/07/solbleket-klassiker>
- Mørstad, E. (2018). *Taktil*. Hentet fra <https://snl.no/taktil>
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Maagerø, E., & Torrez, N. M. (2015). The Invisible Hunters. En multimodal analyse av en bildebok fra miskito-folket i Nicaragua. I S. Laugerud, M. E. Moskvil & E. Maagerø (Red.), *Flerkulturelt verksted. Ulike tilnærmingar til tekst* (s. 9-29). Kristiansand: Portal Akademisk.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2010). Sosialesemiotikk - meningsskaping mellom funksjon og system. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærmingar til pedagogiske tekster* (s. 125-151). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nielsen, I. (2016). *Det lyriske begjær: å bli musikk. Om noen dikt av Jo Eggen, Göran Sonnevi og Ann Jäderlund*. I: Langås & Sanders (Red.), *Litteratur inter artes – nordisk litteratur i samspill med andre kunstarter*. Kristiansand: Portal Forlag.
- Nordbø, B. (2018). *Anakronisme*. Hentet fra <https://snl.no/anakronisme>
- Nordbø, B. (2018). *Bohem*. Hentet fra <https://snl.no/bohem>
- Nordbø, B. (2018). *Budoar*. Hentet fra <https://snl.no/budoar>
- Nordbø, B. (2018) *Klassisk*. Hentet fra <https://snl.no/klassisk>
- Nussbaum, Martha C. (1997). "The Narrative Imagination", i Nussbaum, M.: *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Nystrand, M. (with Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C.). *Opening Dialogue – Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom* (1997). New York, NY; Teachers College Press.

- Opplæringsloven. (2018). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Av 27. november 1998 nr 1. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-3
- Otnes, H. (2012). Å sette sammen digitale tekster; multimodalitet, montering og miksing i skolen. I: Penne, S. (2010). *Literacy, litteraturundervisning og en skole for alle*, I: Penne. *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oxfeldt, E. (2013). National og medial hybriditet: Et faghistorisk supplement (1978–2013). *Edda*, 100(04), 255-275. Hentet fra https://ezproxy2.usn.no:2146/edda/2013/04/national_og_medial_hybriditet_etfaghistorisk_supplement
- Penne, S. (2010). *Literacy, litteraturundervisning og en skole for alle*, I: Penne. *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker, I:Matre, Sjøhelle & Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese-og Skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raddum, T. & Veum, A. (2006) «Avistekstens mange stemmer». I: Norsk medietidsskrift 2/2006. Universitetsforlaget.
- Rekdal, A. M. (2004). *Skolens gjenganger? Et pedagogisk blikk på Ibsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ridderstrøm, H. (2008). *Litteraturhistoriske tekstpraksiser*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, The Text, The Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Royal Opera House. (2013, 13. desember). *Carmen - Habanera (Bizet; Anna Caterina Antonacci, The Royal Opera 13.12.2013* [Videoklipp]. Hentet fra https://www.youtube.com/watch?v=KJ_HHRJf0xg
- Røskeland, M. (2014). *Litteratur i leseopplæringas tjeneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen*. I: *NLÅ*. Oslo: Samlaget.
- Schaanning, E. (2010). Introduksjon. I: Gadamer, H.G (Red.), *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (s. 9–19) Oslo: PAX Forlag.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Research. A Practical Handbook* (3.utg.), London: Sage.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarðhamar, A-K. (2001) *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (Red.), (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Språkrådet (2015). *Tøffelhelt*. Hentet fra <http://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/toffelheld/>
- Stanley, J. (1996). *Klassisk musikk – store komponister og deres mesterverker*. Oslo: Grøndahl Dreyer
- Stølan, M.S (2013). *Seks norsklærere om sammensatte tekster*. (Mastergradsavhandling,NTNU). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243925/639094_FULLTEXT02.pdf?sequence=2
- Svartdal, F. (2018). *Persepsjon – psykologi*. Hentet fra https://snl.no/persepsjon_-_psykologi
- Synonymordboken. (2016–2018). *Habanera*. Hentet fra <https://synonymordboken.no/synonym/habanera>

- Sønvisen, L. M. (2015). *Vurdering av sammensatte tekster i norskfaget?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45665/Masteroppgave---Lene-%09%09Snvisen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Introduksjon. I: W. Hansen, L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 11–16). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg.), Oslo: Gyldendal akademisk
- Tjønneland, E. (2006). Ibsens hysteriske kvinner. *Edda*, 93 (4), 398–404.
- Tønnesson, J. (2012): "Hva er sakprosa?" I: *Hva er sakprosa?* 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Undrum, L. (2016). *#selfie: Personlige ytringer i det globale rom*. (Mastergradsavhandling, HSN). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2424533>
- Universitetet i Oslo (2007). *NOR443 – Sjangerstudium: Intermedialitet og modernisme i nordisk lyrikk*. Hentet fra <http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/NOR4443/index.html>
- Universitetet i Sørøst-Norge (2017). *Emneplan for Litteratur 2 – Teori og estetikkhistorie*. Hentet fra https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/subjects/BS-FNO3010_2017H_1
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i norsk (NOR1-05). Kompetansemål etter Vg3 – studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg3---studieforberedende-utdanningsprogram>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i norsk (NOR1-05). Formål*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Hvordan gjennomføre litterære samtaler*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/Hvordan-gjennomfore-litterare-samtaler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- Vassenden, E. (2007). Hva er "samtidslitteratur", og hvorfor leser vi den? Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger. *Edda* 4/07.
- Vikdal, P.H. (2010). *Sammensatte tekster i norskfaget – en casestudie fra videregående skole* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32367>
- Wormstrand, E. (2008). *Kunstens rom. En analyse av visuelle virkemidler i Frode Gryttens novellesamling Rom ved havet, rom i byen* (Mastergradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Wæting, V. (2017). *Hedda Gabler annerledeshet. En styrke?* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/57357/Masteroppgave-Victoria-%09W-%09thing.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Aamotsbakken, B. (2013). Den skjønnlitterære teksten i spennet mellom den generelle litterære kanon og skolens kanon. I: Askeland, N, Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. *Læreboka: studier av ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika Publishing.

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Aase, L., & P., Kaspersen (2012). «Den nordiske skolen –fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag», I: *Norsklæreren* 2/2012.

Aasmundsen, J.S. (2016, 05.07). *Ida (20) ble syk av å være sosiale medier-kjendis*. Hentet fra <https://www.tb.no/avkleddavjakob/sosiale-medier/helse/ida-20-ble-syk-av-a-vare-sosiale-medier-kjendis/f/5-76-324794>

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1 En oversettelse av kategoriseringer over ulike medier (Lund, 2002, s. 21).

Tabell 2 Oversikt over sentrale begreper for forståelse av interart.

Figur 1 Modell for intern og ekstern interart, inspirert av Lund (2002), Elleström (2012) og Bruhn (2008).

Tabell 3 Modell for skille mellom interart og intermedialitet, inspirert av Oxfeldt (2013).

Bilde 1 Håkon Blekens litografi, Hedda Gabler (1987).