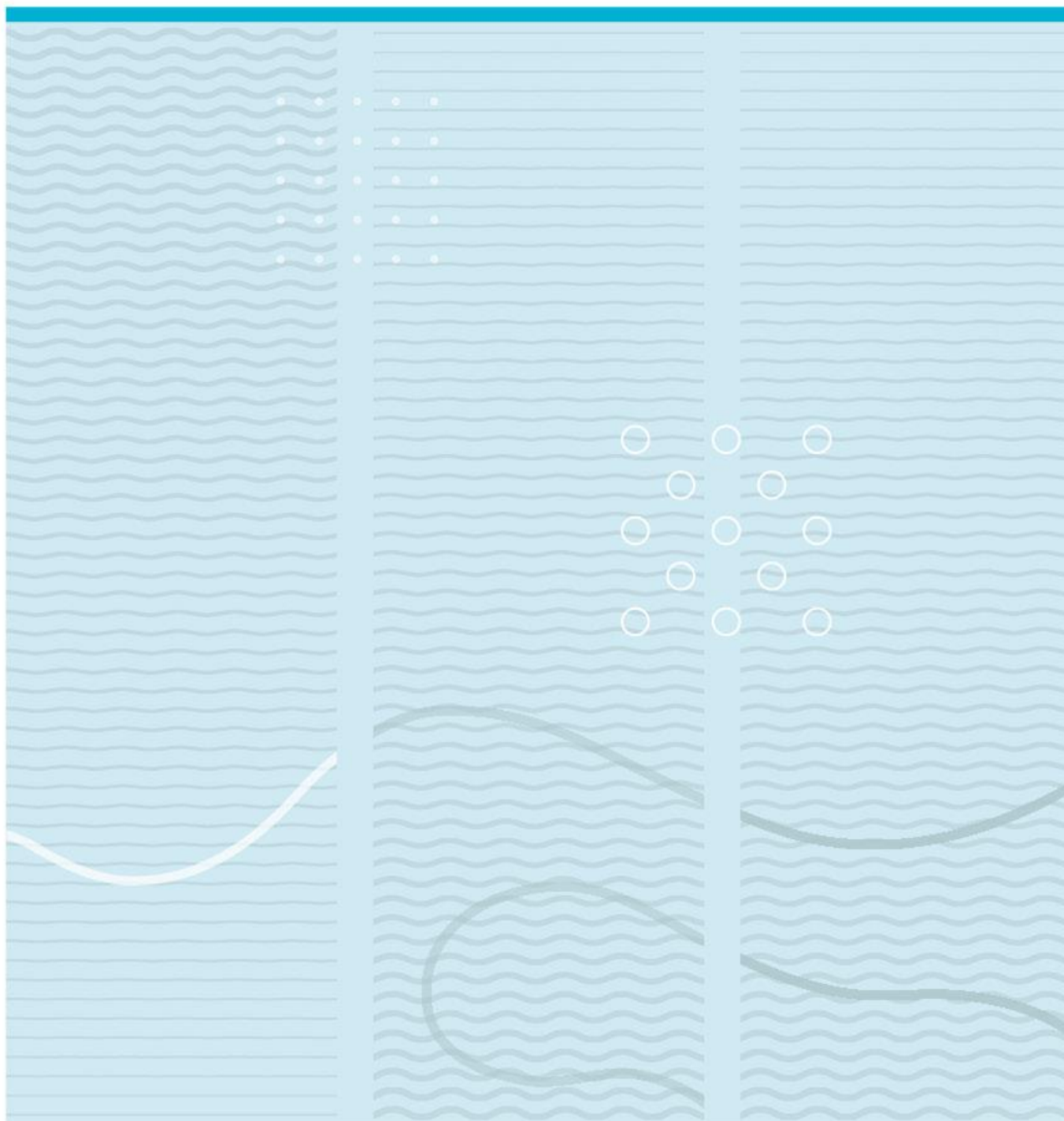


Lisa Johanne Kvalvik Blom

Med lesere og tekst i fokus

En undersøkelse av hvordan en leserorientert og en tekstorientert tilnærming til litteratur kan forenes i litteraturundervisningen ved bruk av *Andvake* av Jon Fosse.



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

<http://www.usn.no>

© 2018 Lisa Johanne Kvalvik Blom

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Forskning på elevers lesning av skjønnlitteratur de siste årene viser noen gjennomgående tendenser. Elevene leser mindre skjønnlitteratur, og de benytter seg helst av hverdagsspråket sitt i samtaler om litteratur (Molloy, 2003; Penne, 2010, 2013; Rødnes & Ludvigsen, 2009; Røskeland, 2014). En faktor som har bidratt til denne utviklingen, er den elevsentrerte, resepsjonsetetiskorienterte litteraturundervisningen, som vektlegger elevenes erfaringer og deres personlige tolkninger av det de leser. (Røskeland, 2014). Denne undervisningspraksisen er derimot ikke den eneste grunnen til tendensene som viser seg i elevenes lesning av skjønnlitteratur, men det er tydelig at det kan bli bedre balanse mellom fokus på elevenes opplevelser og et tekstanalytisk perspektiv i litteraturundervisningen. Av den grunn har jeg valgt å undersøke hvordan en leserorientert og en tekstorientert tilnærming til litteratur kan forenes i litteraturundervisningen. For å finne svar på dette, har jeg benyttet meg av *Andvake* av Jon Fosse som eksempeltekst. Metodene jeg har benyttet meg av, er nærlesning og analyse. Jeg har gjennomført en analyse av *Andvake*, med begreper fra transaksjonsteorien, resepsjonsetetikken og narratologien. Det er fordi disse teoriene har ulike fokus. Mens transaksjonsteorien og resepsjonsetetikken har leseren i fokus, har narratologien teksten i fokus. Ved å benytte begreper fra disse teoriene i én analyse, får jeg vist hvordan de kan utfylle hverandre og hvordan det noen ganger kan være utfordrende å skulle skille mellom en leserorientert og en tekstorientert tilnærming til litteratur. Analysen har dannet grunnlaget for et undervisningsopplegg, som fungerer som et forslag til hvordan arbeid med *Andvake* kan foregå, slik at elevene får muligheten til å engasjere seg personlig i det de leser, samtidig som de kan utvikle et fagspråk de kan benytte seg av i samtaler om litteratur. I tillegg til analysen har jeg benyttet meg av Judith Langer sin teori om leserposisjoner og Laila Aase sin presentasjon av litterære samtaler, for å skissere undervisningsopplegget. Jeg har også tatt for meg spørsmålet om legitimering av litteratur i undervisningen, ved å drøfte hvordan arbeid med litteratur generelt og *Andvake* spesifikt kan bidra til at elevene utvikler evnen til innlevelse og evnen til drøfting av moralske dilemmaer.

Undersøkelsen viser at en forening av en leserorientert og tekstorientert tilnærming til litteratur gir elevene anledning til å utvikle evnen til innlevelse, refleksjon, drøfting av moralske dilemmaer, og kritisk tenkning, viktige evner som legitimerer bruk av litteratur i undervisningen. Engasjement og deltakelse trenger ikke å

utelukke bevissthet om tekstens språklige og strukturelle kvaliteter. *Andvake* er et godt eksempel på en tekst som kan bli brukt i litteraturundervisningen for å forene de to tilnærmingene. Analysen viser blant annet at noen fortellertekniske grep faktisk åpner opp for at elevene skal trekke inn personlige erfaringer for å forstå og tolke det de leser. Selv om jeg i denne undersøkelsen har brukt *Andvake* spesifikt, gjelder teoriene jeg har benyttet meg av, skjønnlitteratur generelt. Derfor er det grunnlag for å anta at en lignende fremgangsmåte for analyse og for å skissere et undervisningsopplegg slik jeg har gjort, vil kunne benyttes på andre skjønnlitterære tekster. Jeg håper min undersøkelse kan være til inspirasjon for hvordan arbeid med litteratur i klasserommet kan gjennomføres, slik at en leserorientert og en tekstorientert tilnærming kan forenes i litteraturundervisningen.

Innhold

Sammendrag	3
Forord	7
1.0 Innledning	8
1.1 Oppgavens struktur.....	9
1.2 Bakgrunn for prosjektet	11
1.2.1 Elevers lesning av skjønnlitteratur og utøvelse av faglighet.....	11
1.2.2 Valg av tekst	13
1.2.3 Presentasjon av Jon Fosse.....	14
1.3 Tidligere forskning.....	15
1.4 Problemstilling og begrepsavklaringer.....	19
2. Presentasjon av <i>Andvake</i>	21
3.0 Litteraturredaktikk	22
3.1 Litteraturredaktikkens «hva?»	22
3.2 <i>Kunnskapsløftet</i> om litteraturredaktikkens «hvorfor?».....	24
4. Metode og teori	27
4.1 Valg av nærlesning og analyse som metode.....	27
Leseren i fokus	29
4.1.3 Louise M. Rosenblatt og transaksjonsteorien.....	29
4.1.4 Wolfgang Iser og resepsjonsetikken	30
Teksten i fokus	33
4.1.5 Gérard Genette og narratologien	33
4.2 Oppsummering og veien videre	36
5. Analyse av <i>Andvake</i>	37
5.1 De insinuerte drapene	37
5.2 Forholdet mellom Asle og Alida og de andre.....	45
5.3 Tilbakeblikkene	51
5.4 Intertekstualitet	53
5.5 Oppsummering og veien videre.....	55
6.0 Litteraturundervisning i <i>Andvake</i>	56
6.1 Lærerens rolle i litteraturundervisningen	56
6.2 Fortolkningsfellesskap, lærer- og elevtekst	58
6.3 Læreplan i norsk.....	60
6.4 Judith Langer og leserposisjoner.....	63
6.5 Laila Aase og litterære samtaler	65
6.6 Undervisningsopplegg i <i>Andvake</i>	66

6.6.1 Oppstart	66
6.6.2 De insinuerte drapene	68
6.6.3 Forholdet mellom Asle og Alida og de andre.....	71
6.6.4 Tilbakeblikkene	75
6.6.5 Intertekstualitet	76
6.7 Oppsummering og veien videre.....	78
7.0 Avsluttende diskusjon	79
7.1 Oppsummering og videre forskning	85
Litteraturliste	87
Primærlitteratur	87
Sekundærlitteratur	87

Førord

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder, Mads Breckan Claudi, som har gitt meg uvurderlige og konstruktive tilbakemeldinger og innspill gjennom denne prosessen. Tusen takk for alle kommentarer og lærerike samtaler!

Takk til mamma og pappa for deres uendelige støtte og oppmuntringer, og til søstera mi for å inspirere meg til å være modig og satse fullt ut.

Takk til Silje for at du er den beste medstudenten jeg har hatt gleden av å studere med, og for at du er en super venninne.

Sist, men ikke minst, vil jeg uttrykke min takknemlighet for alt jeg har lært, erfart og opplevd i løpet av min tid som student på Master i norskdidaktikk. Jeg sitter igjen med mer kunnskap om hvordan jeg kan forbedre og variere undervisningspraksisen min, slik at elevene kan få en engasjerende undervisning.

Jeløy, mai 2018

Lisa Johanne Kvalvik Blom

1.0 Innledning

Tittelen på denne masteroppgaven er *Med lesere og tekst¹ i fokus*. Grunnen til det er at jeg vil undersøke hvordan en leserorientert og tekstorientert tilnærming til litteratur kan forenes i litteraturundervisning. Jeg vil benytte meg av en analyse av og skissere et undervisningsopplegg i *Andvake* (2007) av Jon Fosse for å vise hvordan dette kan gjennomføres.

Forskning på elevers lesning av skjønnlitteratur de siste årene (Molloy, 2003; Penne, 2010, 2013; Rødnes & Ludvigsen, 2009; Røskeland, 2014) viser at elevene leser mindre skjønnlitteratur og at de søker seg til litteratur som presenterer virkeligheter de kan kjenne seg igjen i. I tillegg benytter de seg av hverdagsspråket sitt, i stedet for et faglig begrepsapparat, i samtaler om litteratur. Marianne Røskeland vil ikke i artikkelen «Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen» (2014) påstå sikkert at den elevsentrerte, resepsjonestetiskorienterte litteraturundervisningen er den eneste grunnen til tendensene som viser seg i elevenes lesning av litteratur, men det er tydelig at det er rom for at det kan bli bedre balanse mellom en leserorientert og en tekstorientert tilnærming i litteraturundervisningen. Når det kommer til hva som menes med «leserorientert» og «tekstorientert», vil jeg vise til Hans H. Skei sin inndeling. Ifølge Skei (2006, s. 34–35) kan vi dele inn tilnæringsmåter til tekster basert på hva vi legger vekt på i analysen. I en leserorientert tilnærming er leserens rolle under lesningen vektlagt. Innenfor denne tilnærmingen finner vi blant annet transaksjonsteori og resepsjonestetiske metoder. I en tekstorientert tilnærming er teksten som autonomt verk vektlagt, som for eksempel innenfor narratologien (Skei, 2006, s. 35). Begrepsavklaringen skiller tydelig mellom de to tilnærmingene, dermed kan det kanskje virke som om de blir satt opp mot hverandre i et motsetningsforhold, hvor engasjement og deltakelse på den ene siden utelukker bevissthet om tekstens språklige og strukturelle kvaliteter på den andre. Det kan muligens fremstå som at den leserorienterte inviterer leseren til å engasjere seg på et personlig plan under lesningen, mens den tekstorienterte utelukkende fokuserer på den autonome teksten. Det er dette skillet mellom de to tilnærmingene jeg ønsker å oppheve med denne masteroppgaven, for som min analyse av *Andvake* vil vise, kan fortellertekniske grep forfatteren benytter seg av ha innvirkning på leserens deltakelse, og leserens engasjement kan bidra til å

¹ I denne masteroppgaven definerer jeg begrepet «tekst» som både hendelsene vi leser om og strukturen og de fortellertekniske grepene som blir benyttet, etter Genette sine begreper «historie» og «fortelling». «Historie» viser til hendelsene vi leser om, mens «fortelling» viser til strukturen (Genette, 1980, s. 27).

utvide det historien handler om.

Analysen av *Andvake* er gjennomført med utgangspunkt i Louise M. Rosenblatt sin transaksjonsteori, Wolfgang Iser sin resepsjonsetetikk og Gérard Genette sin narratologi. Undervisningsopplegget i *Andvake* er basert på analysen, i tillegg til teori om hvordan leseren beveger seg gjennom ulike posisjoner under lesningen, etter Judith Langer, og hvordan arbeid med tekster i klasserommet kan foregå med litterære samtaler, etter Laila Aase. Jeg vil redegjøre for hva *Kunnskapsløftet* og læreplan i norsk sier om opplæringens formål og hvordan det kan knyttes til litteraturundervisning, siden dette er dokumenter norsklæreren må forholde seg til i planlegging av undervisningen. Litteraturdidaktikkens legitimerings spørsmål, som handler om hvorfor skjønnlitteratur bør bli benyttet i undervisningen, vil bli drøftet med utgangspunkt i Martha C. Nussbaum sin teori om narrativ forestillingsevne og Noël Carroll sin teori om hvordan fortellende kunstverk kan bidra til moralsk forståelse og utvidelse. Disse teoriene er relevante for å vise hvordan bruk av *Andvake* kan legitimeres og være et eksempel på litteratur for emosjonell læring og etisk øvelse, og vil bli løftet frem i den avsluttende diskusjonen.

Analysen jeg gjennomfører og undervisningsopplegget jeg skisserer vil kunne bli sett på som et svar på litteraturdidaktikkens «hvordan?», samtidig som jeg med disse berører spørsmålet «hvorfor?».

1.1 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven har syv hovedkapitler totalt. I kapittel 1 presenterer jeg oppgavens tema og hovedanliggende. I kapittel 1.2 plasserer jeg oppgaven min i en kontekst, nemlig at min undersøkelse kan være et mulig svar på utfordringene litteraturundervisningen står overfor, ifølge forskning på elevers lesning av skjønnlitteratur. Deretter begrunner jeg hvorfor jeg har valgt *Andvake* som eksempeltekst. Jeg gir også en presentasjon av forfatteren, Jon Fosse. Tidligere masteroppgaver og artikler om forskning på *Andvake* i klasserommet blir redegjort for i kapittel 1.3, for å vise hva andre har funnet interessant ved Fosses tekst, og hvordan den kan bli brukt i undervisning. I kapittel 1.4 presenterer jeg problemstillingen og det jeg ønsker å undersøke med denne masteroppgaven. Jeg gjør også rede for sentrale begreper som jeg vil benytte meg av. I det påfølgende kapittel 2 gir jeg et handlingsreferat av *Andvake*.

Litteraturdidaktikkens sentrale spørsmål «hva?» og «hvorfor?» blir tatt opp i

kapittel 3. Jeg vil vise til ulike litteraturforståelser og hvilket litteraturbegrep som er gjeldende i skolen, og *Kunnskapsløftet*. Hensikten med dette er å redegjøre for hva som er litteraturdidaktikkens interesseområde, og hva *Kunnskapsløftet* sier om opplæringens formål og hvordan litteraturundervisning kan passe inn.

I kapittel 4 gjør jeg rede for og begrunner valg av metode for undersøkelsen. Jeg benytter meg av nærlesning og analyse. Teoriene jeg bruker i analysen av *Andvake* blir også presentert og begrunnet. Jeg har delt inn teoriene i to faner, «Leseren i fokus» og «Teksten i fokus», basert på om de fokuserer på leserens rolle under lesningen eller den autonome teksten. Transaksjonsteori og resepsjonestetikk blir presentert under «Leseren i fokus», mens narratologi blir presentert under «Teksten i fokus». Øvrig teori vil bli presentert etter hvert som den behøves.

Analysen av *Andvake* blir gjennomført i kapittel 5. Jeg har strukturert analysen etter temaer jeg synes det ville vært naturlig å jobbe med i klasserommet, som for eksempel de insinuerte drapene og forholdene mellom karakterene i historien. Målet med analysen er å vise hvordan en leserorientert og tekstorientert tilnærming kan forenes, derfor analyserer jeg ikke *Andvake* først med begreper fra transaksjonsteorien og resepsjonestetikken, deretter med begreper fra narratologien. Jeg bruker i stedet begreper fra de ulike teoriene der det faller seg naturlig, og får dermed én analyse, hvor det vil komme frem hvorfor det kan være lite hensiktsmessig å skille mellom en leserorientert og tekstorientert tilnærming til *Andvake*.

I kapittel 6 er det hvordan jeg kan skissere et undervisningsopplegg i *Andvake*, med utgangspunkt i analysen jeg gjennomførte i kapittel 5, som er i fokus. I kapittel 6.1 tar jeg for meg lærerens rolle i litteraturundervisning, siden det er viktig å være klar over utfordringene man som lærer kan stå overfor når man skal planlegge et undervisningsopplegg. Begrepene «fortolkningsfellesskap» og «lærer-» og «elevtekst» vil bli redegjort for i kapittel 6.2, siden dette er sentrale begrep for hvordan undervisningsopplegget bør bli gjennomført. I kapittel 6.4 og 6.5 presenterer jeg Judith Langer sin teori om leserposisjoner og det Laila Aase skriver om litterære samtaler. Jeg vil henviser til leserposisjonene underveis i undervisningsopplegget, for å vise hvordan elevene beveger seg inn og ut av de ulike posisjonene mens de arbeider med *Andvake*. Den litterære samtalen vil fungere som den grunnleggende arbeidsmåten. Selve opplegget blir skissert i kapittel 6.6.

Avsluttende diskusjon kommer i kapittel 7. Her vil jeg komme inn på litteraturdidaktikkens legitimeringsspørsmål, og drøfte de didaktiske gevinstene ved å

analysere og legge opp litteraturundervisningen slik jeg gjør i denne masteroppgaven. Slik vil jeg også legitimere bruk av *Andvake* i litteraturundervisningen. Jeg vil ta utgangspunkt i Martha Nussbaum og Noël Carroll sine teorier om narrativ forestillingsevne og moralsk vurderingsevne. Oppsummering og videre forskning runder av denne masteroppgaven i kapittel 7.1.

1.2 Bakgrunn for prosjektet

1.2.1 Elevers lesning av skjønnlitteratur og utøvelse av faglighet

I kapittel 1 skrev jeg om hvordan det bør bli et jevnere forhold mellom den leserorienterte og tekstorienterte tilnærmingen til litteratur i undervisningen, og at det er gjort flere undersøkelser av elevers lesning av skjønnlitteratur de siste årene. Det viser seg at et par fellestrekk går igjen: Elevene leser mindre skjønnlitteratur, og den leses «overflatisk». Mange elever begynner på videregående uten å ha lest en bok før (Penne, 2013, s. 42). Sylvi Penne (2010) viser til flere svenske doktoravhandlinger, som viser at når elevene leser en skjønnlitterær tekst, konstruerer de ikke noe «fiktivt meningsrom, men leser inn mest mulig ‘virkelighet’» (Penne, 2010, s. 43). Elevene leter etter noe de kan kjenne igjen fra sin egen virkelighet i litteraturen.

Undersøkelser viser også at morsmåslærere helst velger tekster som elevene kan kjenne seg igjen i, og som er lettleste og underholdende (Røskeland, 2014, s. 204). *Andvake* er skrevet på det vi kan kalle arkaisk nynorsk, og de lange setningene med glidende overganger mellom fortid og nåtid gjør at jeg ikke vil klassifisere det som en lettest tekst for elever. Likevel viser forskning (Vederhus, 2011; Lindstøl, 2017) at *Andvake* kan bli benyttet med gode resultater i klasserommet.

At elever helst leser litteratur de kan kjenne seg igjen i, og at morsmåslærerne velger slike tekster, blir bekreftet av Gunilla Molloy. Molloy skriver i boken *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (2003) om da hun undersøkte elever ved fire skoler sitt møte med litteratur over en treårsperiode, fra 7. til 9. trinn. Molloy har et didaktisk, et resepsjonsetetisk og et genusteoretisk utgangspunkt, og hun vil finne ut hva som skjer i møtet mellom eleven og litteraturen og hvorfor mange tenåringer synes det er kjedelig å lese skjønnlitteratur i skolen (Molloy, 2003, s. 16–31). Når Molloy skal oppsummere hva hun har sett, skriver hun at alle lærerne ønsket at elevene skulle lære noe av litteraturen «genom att känna igjen sig själva och sina liv i texterna» (Molloy, 2003, s. 298), men oppgavene elevene skulle arbeide med omhandlet språk og fortellerstrukturer (Molloy, 2003, s. 299). Molloy (2003, s. 298) mener at spørsmål om fortellertekniske

grep og begrep som «tomrom» og «fortellerstruktur» kan være nødvendig i arbeid med litteratur, men hun setter spørsmålstegn ved om et slikt fokus skal komme foran fokuset på leserens opplevelse. Videre fremhever hun at elevene trenger forbilder for litterære samtaler, og at læreren derfor må fungere som gruppedeltaker (Molloy, 2003, s. 313). Elevene unngår det de opplever som fremmed i tekstene, og samtalene dreier seg mer om private minner og assosiasjoner (Molloy, 2003, s. 316).

Ingrid Mossberg Schüllerquist (2008, sitert i Penne, 2010, s. 43) skiller mellom opplevelslesning og arbeidslesning, og mener skolen må fokusere på arbeidslesning, slik at elevene får reflektert over det de leser og utviklet et metaspråk. Skillet mellom å lese for å lære og for å oppleve finner vi også igjen i Rosenblatt (1994) sine teorier. Selv om Rosenblatt, i motsetning til Schüllerquist, mener at fokuset bør være på leserens opplevelser under lesningen, skiller hun mellom de to lesemåtene efferent og estetisk lesning. Efferent handler om at leseren skal ta med seg noe fra lesningen for å for eksempel løse et problem eller en oppgave, mens estetisk handler om hva leseren opplever under lesningen (Rosenblatt, 1994, s. 24–25). Det viser seg i tillegg at elevene leser tekster for å bli underholdt, få en bekreftelse på sine egne meninger, og dekket sine behov. «Dei les for å oppleve, ikkje for å få ny innsikt» (Steinfeldt & Ullström, 2013, s. 233–234). Elevenes lesning er tilsynelatende i tråd med Rosenblatt (1994) sin transaksjonsteori, som vektlegger leserens opplevelse under lesningen, så hvorfor kan det være problematisk at elevene vil lese for å bli underholdt? Et par konsekvenser av dette er at elevene ikke utvikler et faglig metaspråk, og at de kan gå glipp av tekstens innhold eller doble mening (Røskeland, 2014, s. 205). Schüllerquist hevder at elevene må lære seg å skille mellom fiksjonslesning og faksjonslesning, noe Christina Olin-Scheller (2006, sitert i Penne, 2010, s. 44) også skriver. At elevene ikke skiller mellom fiksjon og sakprosa, kaller Olin-Scheller for et didaktisk problem, noe som fører til et literacy-problem². Det går ut på at elevene ikke utvikler et faglig metaspråk de kan bruke for å snakke om tekster. Literacy-problemet har flere årsaker. Den ene er at sjangerskillene mellom fakta og fiksjon utfordres, og den andre er at skolen oppmuntrer

² Literacy er ikke i fokus i denne masteroppgaven, men jeg vil likevel vise til James Paul Gee sin definisjon av literacy, for å utdype hva literacy-problemet går ut på. Gee skriver at literacy er mestring av sekundærdiskurser. Han skiller mellom primær- og sekundærdiskurser, hvor primærdiskursen er det språket vi tilegner oss i hjemmet, mens sekundærdiskurser møter vi utenfor hjemmet, for eksempel i skolen. Noen av elevene vil allerede være fortrolige med sekundærdiskursene de møter i skolen, i større eller mindre grad, som et resultat av at deres primærdiskurs har vært preget av trekk fra skolens diskurs. Disse elevene vil klare seg bedre enn de elevene som har manglende forforståelse og erfaring med denne, derfor må elevene lære seg et faglig metaspråk, for slik å utvikle sekundærdiskursen og dermed literacy (Gee, sitert i Penne, 2010; Skaftun, 2009).

elevene til å fremme følelser og egne erfaringer i møte med tekster. Dag Skarstein viser i sin avhandling fra 2013 om videregående elevers lesninger av litterære tekster i norskfaget, at den private og personlige opplevelsen av tekstene får større plass enn den faglige funderte lesningen. Dette gjelder særlig svake lesere (Skarstein, 2013, sitert i Røskeland, 2014, s. 205). Skarstein skriver at elevene deler seg inn i to grupper, hvor den ene består av de elevene som bruker et faglig metaspråk, mens den andre består av de elevene som bruker et følelsesstyrt «affinitetspråk» (Skarstein, 2013, sitert i Røskeland, 2014, s. 205). I *Andvake* sitt tilfelle kan det være lett å la elevene snakke fritt om hva de opplever under lesningen, uten at de trenger å benytte seg av fagbegreper for å begrunne meningene sine.

Selv om forskningen presentert ovenfor trekker et tydelig skille mellom den leserorienterte og tekstorienterte tilnærmingen til litteratur, skriver Atle Skaftun og Per Arne Michelsen (2017, s. 43) at kjernen i tilnærmingene er «*kvaliteten* på lesningen av teksten». Det vil si at det må være sammenheng mellom slutningene man drar og tolkningene man gjør, og det man kan lese i teksten. Det handler også om at begrunnelsene for en tolkning av en del av teksten må ha grunnlag fra flere steder i teksten. Når elevene øver seg på dette, og bruker fagbegreper når de samtaler om litteraturen, utvikler de det Skaftun og Michelsen (2017, s. 43) kaller faglighet. Hensikten med denne masteroppgaven er å forene de to tilnærmingene til litteratur i litteraturundervisningen, og jeg vil bruke *Andvake* som eksempeltekst for å vise hvordan dette kan gjennomføres.

1.2.2 Valg av tekst

Da jeg leste *Andvake* for første gang, satt jeg igjen med inntrykket av at jeg hadde lest et mesterverk, og det er flere grunner til at jeg har valgt å fordype meg i og bruke *Andvake* som eksempeltekst.

For det første tar den korte teksten på 67 sider opp store temaer, som kjærlighet, liv og død, og den satt i meg lenge etter at jeg hadde lest den. Vi møter det unge paret Asle og Alida, som møter motstand og sosial utestenging fra menneskene de ber om hjelp fra, og dette bringer meg over på den andre grunnen til at jeg har valgt *Andvake* som grunnlag for min masteroppgave. Jeg ble grepet av hvordan Fosse klarer å vekke sympati hos leseren for Asle og Alida. Til tross for at noen av handlingene Asle muligens begår kan virke moralsk forkastelige, fikk teksten meg til å tenke gjennom hva jeg selv ville ha gjort hvis jeg befant meg i en lignende situasjon. På den måten ble jeg

engasjert i historien på et personlig plan. Dette fikk meg videre til å tenke på hvordan teksten kan engasjere elever, og hvordan jeg som norsklærer kan bruke den i undervisning. For det tredje skaper skrivemåten til Fosse med de lange setningene uten komma eller punktum, et spesielt driv og tempo i teksten. Dette kan føre til at leseren opplever lesningen med høy intensitet og en følelse av å bli dratt gjennom historien. Slik opplevde jeg det da jeg leste *Andvake*. For det fjerde er det en tekst som forteller leseren mer enn det som står skrevet. Som det vil vise seg i analysen i kapittel 5, unnlater Fosse å fortelle direkte hva som foregår. Samtidig er det nettopp ved bruk av disse fortellertekniske grepene teksten engasjerer leseren til å meddike. Som norsklærer skal jeg presentere elevene for tekster de kan engasjere seg i, tolke og reflektere over, og *Andvake* er en slik tekst. I tillegg åpner de fortellertekniske grepene opp for at elevene kan få bevissthet om fortellingens språklige og strukturelle kvaliteter, som vil føre til at de utvikler det norskfaglige metaspråket Schüllerquist, Olin-Scheller og Skarstein skriver om.

1.2.3 Presentasjon av Jon Fosse

Jon Fosse (f. 1959) hadde ikke tenkt til å bli forfatter da han vokste opp på tettstedet Fosse i Strandebarm, Hardanger. Han spilte gitar som tenåring, og drømte om å spille i band (Nordal, 2017, s. 6; Rottem, 2013; Seiness, 2009, s. 22, 35). Det var mens han studerte litteratur at Fosse ble forfatter (Seiness, 2009, s. 48). I 1983 kom romanen *Raudt, svart*, og «[P]lutseleg var eg berre forfattar» (Fosse, sitert i Nordal, 2017, s. 9). Som jeg nevnte ovenfor, har Fosse en særegen måte å skrive på. Skrivemåten hans har blitt beskrevet som «rytmisk» og «formbevisst» prosa (Rottem, 2013). Gjentakelser, lite tegnsetting og «strippa» språk (Nordal, 2017, s. 8) er det som kjennetegner tekstene til Fosse. Da *Andvake* kom ut, skrev NRKs anmelder Anne Cathrine Straume (2007) at du ikke vil være i tvil om hvem som har skrevet teksten. «Det er slik eg skriv. (...) Det å dikta er ei slags tenking, ein refleksjon over livet der du tek bort det som er uvedkomande, for å koma inn til det som det verkeleg dreier seg om», sier Fosse selv om skrivemåten, som har blitt så karakteristisk for ham (sitert i Nordal, 2017, s. 8). I tillegg skriver Fosse på det han selv kaller «radikal nynorsk» (Fosse, sitert i Nordal, 2017, s. 10), og han hevder at han skriver slik han gjør, på grunn av nynorsken. Klangen og stemningen Fosse snakker om i *Andvake* sitt tilfelle, er ifølge ham et resultat av at han skrev den på den eldste nynorsken han klarte å skrive (Nordal, 2017, s. 10).

Siden debuten har Fosse gitt ut flere romaner og diktsamlinger, i tillegg er han blitt en internasjonalt kjent dramatiker. Fosse er blitt sidestilt med Henrik Ibsen, for

begge skriver om tidløse aspekt ved det å være menneske, med karakterer vi kan kjenne oss igjen i (Seiness, 2009, s. 129). Selv om det er skuespillene som har skaffet ham internasjonal oppmerksomhet, var det for trilogien *Andvake. Olavs draumar. Kveldsvævd* (2014) han mottok Nordisk råds litteraturpris (Hagemann, 2015). Fosse er altså en anerkjent samtidsforfatter, derfor er *Andvake*, som er en av de mest kjente tekstene hans, interessant å fordype seg i, siden den inneholder mange av de kvalitetene som kjennetegner Fosses skrivemåte.

1.3 Tidligere forskning

Det er skrevet tre masteroppgaver om *Andvake* tidligere, med ulike fokus. Jeg velger å presentere dem her, for å vise hva tidligere masterstudenter har valgt å trekke frem som interessant ved *Andvake*.

I 2010 skrev Andreas Aaslid Edvardsen en masteroppgave ved Universitetet i Tromsø, med tittelen «*No er det berre oss att*». *Ei etisk lesning av Jon Fosses Andvake*. I denne oppgaven benytter Edvardsen seg av nærlesning og analyse som metode. Han tar utgangspunkt i ulike etiske teorier, som Alain Badiou sin teori om sannhetens etikk, og Emmanuel Levinas' teori om Den Andre, for å undersøke hvilken etikk som ligger bak drapene han hevder blir begått i *Andvake*. I tillegg drøfter Edvardsen hvilken sjanger *Andvake* er, enten fortelling eller roman. Han kommer frem til at *Andvake* faller innenfor romansjangeren. I den siste delen av oppgaven argumenterer Edvardsen for hvorfor *Andvake* bør bli brukt i skolen. Ifølge ham kan elevene lære litteraturvitenskapelige begrep, tolkning og etisk refleksjon i arbeid med *Andvake*. Slik vil teksten fungere godt i norskundervisningen, siden elevene vil kunne få et stort læringsutbytte av å jobbe med Fosses verk.

I 2014 skrev Emmy Tungevåg en masteroppgave ved Det teologiske menighetsfakultetet, med tittelen *Jon Fosse og skriftmystikk. En analyse av Andvake-trilogien med utgangspunkt i omgrepet skriftmystikk*. Tungevåg benytter seg av Kjell Arnold Nyhus sin metode og lese måte for litteratur og teologi, for å understreke hvordan skriftmystikken og via negativa trer frem i trilogien. Via negativa handler om at man må gå omveier for å komme dit man ønsker. Dette stammer fra den apofatiske tradisjonen, som er en filosofisk og teologisk retning som fokuserer på hva Gud ikke er, i stedet for hva han er (Tungevåg, 2014, s. 18.). Tungevåg (2014, s. 18–23) viser til Nyhus, som samler Fosse sine via negativa i fem ulike versjoner: «*Mors mystica*», som handler om at Fosse er opptatt av hvordan vi stiller oss til døden som fenomen, og hva

den er. «Gjennom mangfold til einskap», som handler om veien til Gud og veien til oss selv, og hvordan Fosses tekster har pekere som viser i disse retningene. «Docta ignoranta» handler om at man må gå gjennom mørket for å komme ut i lyset, og selv om Fosse, ifølge Nyhus, er «lysets dikter», skriver han også om døden. Den fjerde via negativa, «Gjennom det konkrete til det åndelege», handler om at Fosse skriver så enkelt som mulig om hverdagsmennesker, og den femte og siste via negativa, «Gjennom ikkje-staden til den evige stad», handler om hvordan Fosse skriver med kjærlighet og sympati for karakterene sine, som søker etter forsoning og hvile. Konklusjonen Tungevåg kommer frem til er at Fosse skaper mystikk ved å fremstille livet «konkret, møysamt og samstundes konsistent» (Tungevåg, 2014, s. 56). Det viktigste blir ikke sagt, «slik mystikkens modus er» (Tungevåg, 2014, s. 56).

I 2015 skrev Vilde Mittet en masteroppgave ved Universitetet i Oslo, med tittelen «*Det er det store svevet som er viktig*». En nærlesning av Jon Fosses *Andvake-trilogi*. Mittet benytter seg, i likhet med Edvardsen, av nærlesning og analyse som metode. Hovedfokuset hennes er hvordan svevet fungerer som bærende allegori i trilogien. Hun analyserer *Andvake* med utgangspunkt i teorier om kjærlighet og forelskelse, etter Erich Fromm og Francesco Alberoni, for å undersøke hvordan ulike typer kjærlighet og kjærlighetssvevet kommer til uttrykk. *Olavs draumar* blir analysert med utgangspunkt i Patricia Waugh og Hans H. Skei sine teorier om metafiksjon, for å undersøke tekst- og skriftsvevet. *Kveldsvævd* blir analysert med utgangspunkt i Mikhail Bakhtin sitt kronotopbegrep, og Mittet drøfter svevet i tid og rom. I den siste delen av oppgaven sammenfatter Mittet undersøkelsen, og hun kommer frem til at svevet er en gjennomgående allegori i trilogien, både på det tematiske og formelle nivået, som blant annet en formidler av forelskelse og kjærlighet.

De tre masteroppgavene jeg har presentert, undersøker ulike sider ved *Andvake*. Mens Edvardsen interesserer seg for hvordan vi kan tolke drapene med teorier om etikk, interesserer Tungevåg seg for skriftmystikken og hvordan via negativa viser seg i *Andvake*. Mittet på sin side interesserer seg for hvordan svevet fungerer som metafor på kjærligheten. Edvardsen argumenterer i tillegg for hvorfor *Andvake* bør bli brukt i norskundervisningen på videregående, mens Tungevåg og Mittet ikke har noen didaktisk vinkling i sine oppgaver. Videre i undersøkelsen min vil jeg komme tilbake til Edvardsen, og kommentere hans funn i forhold til de jeg gjør i analysen og tolkningen av *Andvake*. I tillegg vil jeg i kapittel 6.3 drøfte hvorfor *Andvake* kan benyttes på ungdomstrinnet også, ikke bare videregående, slik Edvardsen hevder. På den måten vil

han fungere som en samtale- og diskusjonspartner for meg gjennom oppgaven min. Mittets analyse av hvordan kjærlighet er en drivkraft for Asle og Alida i *Andvake*, og hvordan forholdet deres påvirker relasjonen deres til andre mennesker de møter, vil være relevant i analysen jeg vil gjennomføre når jeg kommer inn på Asles handlinger. Tungevåg sin konklusjon er relevant med tanke på min analyse av *Andvake*, siden jeg kan trekke en parallell mellom det hun skriver om hvordan ting ikke blir fortalt, og tomrommene jeg skriver om. I tillegg velger jeg å presentere oppgaven hennes, siden den er godt et eksempel på hvordan *Andvake* kan inngå i en annen sammenheng enn en litteraturfaglig, nemlig en teologisk. Slik blir oppgaven til Tungevåg et eksempel på hvordan *Andvake* kan interessere personer med ulike faglige utgangspunkt og bakgrunner. Dette er også relevant med tanke på hvordan jeg som lærer møter elever med ulike utgangspunkt og bakgrunner i klasserommet. Ulike aspekter ved *Andvake* vil kunne engasjere elevene, og som norsklærer må jeg være åpen for at de kan feste seg ved andre elementer i teksten enn det jeg kanskje måtte ønske å fokusere på. I likhet med Edvardsen og Mittet vil jeg også analysere *Andvake*. Av den grunn har det vært interessant å lese hvordan de har tolket fortellingen, og hvordan de har gått frem i sine undersøkelser.

Videre vil jeg presentere et par forskningsartikler hvor *Andvake* i klasserommet har vært i fokus, siden jeg vil skissere et undervisningsopplegg, som del av undersøkelsen av hvordan en leserorientert og tekstorientert tilnærming kan forenes i litteraturundervisningen. Av den grunn er det interessant å se hvordan andre lærere har undervist i *Andvake* og hva som fungerte, eller eventuelt hva som kunne blitt gjort annerledes.

Førstelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus Inger Vederhus skriver i artikkelen «Andvake i eit klasserom. Utforskande samtale om Jon Fosse på ungdomstrinnet» (2011) om et undervisningsopplegg i *Andvake* med den utforskende samtalen som utgangspunkt. Vederhus forsket i en 10. klasse i et oslonært strøk (Vederhus, 2011, s. 220). Alle elevene fikk utdelt hver sin bok, samtidig som de hørte på en innspilt versjon av *Andvake*. Den første økten fokuserte på førlesning, hvor elevene reflekterte rundt tittelen og forsiden, samtidig som de skrev logg og tankekart. I den andre økten utforsket elevene og læreren tema i *Andvake* gjennom utforskende samtale og lesestopp. Den tredje økten dreide seg om at elevene skulle finne de åpne stedene i fortellingen, som ble definert som de stedene i historien der Asle tilsynelatende begår drap. Her kom også diskusjoner om de etiske dilemmaene *Andvake*

presenterer inn. I den fjerde økten skulle elevene samtale og skrive en oppsummerende logg. I den femte økten skulle elevene skrive analyse av *Andvake* på nynorsk. Denne skulle de få vurdering på. Elevene svarte på spørreundersøkelser fra læreren og observatøren, og det viste seg at de hadde fått mest ut av den utforskende samtalen, og alle svarte ja på spørsmålet om *Andvake* passer på ungdomstrinnet (Vederhus, 2011, s. 237, 239). Læreren rolle som «ekspert», den med høyest fagkompetanse, ble også understreket. Gjennom hele undervisningsopplegget måtte læreren stille spørsmål, veilede i skriveprosessen og be elevene knytte svarene til eksempler fra teksten. Elevene syntes det var greit å skrive analyse etter den utforskende samtalen, siden de hadde et solid utgangspunkt.

Førstelektor Frida Lindstøl ved Universitetet i Sørøst-Norge skriver i artikkelen «Fra tekst til episoder – en dramatisk analyse av lærerens undervisning» (2017) om hvordan dramaturgi kan ramme inn og skape sammenheng mellom ulike deler eller episoder i et undervisningsopplegg og ulike betydningslag og virkemidler i et lærestoff. Hverken lærerne eller elevene i undersøkelsen hadde arbeidet med Fosses tekster tidligere. Datagrunnlaget er fra to klasser fra 9. og 10. trinn, og Lindstøl kaller dem forløp A og B. Begge forløpene fokuserte på handlingen og tolkningen av *Andvake*. Lærerne i forløp A startet undervisningsforløpet med å la elevene velge seg ulike rekvisitter, som et sjal eller en lue, samtidig som lærerne viste frem en blodig vedskie. Tolkninger, handlinger, karakterer og symboler var sentralt i den første fasen av dette forløpet. Lærerne i forløp B valgte å lese tre utdrag fra *Andvake* høyt for elevene i første fase av undervisningsforløpet. Her var temaet «umulig kjærlighet» sentralt. Lindstøl trekker frem både positive sider og vekstpunkter ved forløpene. I forløp A var det opplevelsesorienterte i sentrum, men den blodige vedskien førte til at elevene fokuserte på drap. Spenningsmomentet tok oppmerksomheten vekk fra andre sider ved *Andvake*. I forløp B var teksten i sentrum, men risikoen ved høytlesning er at hvis teksten er vanskelig for elevene å forstå, eller hvis de ikke er konsentrerte under høytlesningen, kan resten av forløpet falle fra hverandre siden det ikke er sikkert «elevenes motivasjon eller forståelse er aktivert» (Lindstøl, 2017, s. 159). Konklusjonen til Lindstøl er at avgjørende faktorer for elevenes opplevelse, retning og læring, er hva lærerne «sier, hvordan de forteller og modellerer, hva de spør om og hvordan de responderer på elevenes innspill» (Lindstøl, 2017, s. 167).

Både Vederhus og Lindstøl har undersøkt *Andvake* i en klasseromsammenheng, med ulike innfallsvinkler. Mens Vederhus ville finne ut av hva som skjedde hvis man

lot en 10. klasse i et oslonært strøk jobbe med *Andvake*, ville Lindstøl undersøke hvordan dramaturgiske metoder kunne fungere som grunnlag for et undervisningsforløp.

1.4 Problemstilling og begrepsavklaringer

Ut fra det jeg har skrevet hittil viser det seg at litteraturredidaktikken står overfor en utfordring når det kommer til å gi en leserorientert og tekstorientert tilnærming til litteratur tilnærmet like stor plass i undervisningen. Dette får følger for elevenes lesning av skjønnlitteratur og deres utøvelse av faglighet. Av den grunn har jeg kommet frem til at jeg vil undersøke hvordan en leserorientert og tekstorientert tilnærming til skjønnlitteratur kan forenes i litteraturundervisningen. For å vise hvordan dette kan gjennomføres, vil jeg benytte meg av en analyse av og skissere et undervisningsopplegg i *Andvake*. Det teoretiske utgangspunktet for analysen jeg vil gjennomføre er Rosenblatt sin transaksjonsteori, Iser sin resepsjonestetikk og Genette sin narratologi, og jeg vil basere undervisningsopplegget på analysen jeg gjennomfører, Langer sin teori om leserposisjoner og Aase sin presentasjon av litterære samtaler. Hensikten med undervisningsopplegget vil være å gjøre transaksjon mellom elevene og *Andvake* mulig, samtidig som *Andvake* som fortelling blir ivaretatt.

Det er tre begreper jeg vil avklare før jeg fortsetter, slik at det ikke levnes noen tvil om hva jeg mener når jeg skriver «transaksjon», «fortelling» og «ivaretatt».

Når jeg skriver at jeg vil utvikle et undervisningsopplegg som gjør «transaksjon» mellom elevene og *Andvake* mulig, mener jeg at opplegget skal gi elevene mulighet til å engasjere seg i det de leser ved å bringe med seg sine egne tanker og erfaringer i møte med Asle og Alida. Begrepet «transaksjon» henter jeg fra Rosenblatt, som skriver om hvordan transaksjonen oppstår mellom leseren og teksten når leseren bringer med seg sine personlige erfaringer, assosiasjoner og reaksjoner i møte med teksten (Rosenblatt, 1994, s. 12). Rosenblatt (1994, s. 12) kaller denne transaksjonen for «the poem», og jeg vil i analysen undersøke hvordan «the poem» oppstår under lesningen av *Andvake*. Når det kommer til hva jeg mener med at *Andvake* som «fortelling» blir ivaretatt, vil jeg vise til Genette sin definisjon av «fortelling»³. Genette (1980, s. 27) bruker begrepet «narrative», som viser til fortellingen selv. Dette handler om hvordan fortellingens struktur er bygd opp av fem kategorier, som omhandler blant annet rekkefølge på

³ I denne masteroppgaven skiller jeg mellom «fortelling» og «historie». «Historie» vil si hendelsene vi leser om. Dette begrepet er også hentet fra Genette (1980, s. 27). Videre i masteroppgaven viser «fortelling» til tekstens struktur og «historie» til hendelsene vi leser om.

hendelsene vi leser om, og hurtigheten i fortellingen (Genette, 1980, s. 5). I min undersøkelse sitt tilfelle innebærer «fortelling» altså hvordan *Andvake* sin struktur er bygd opp av fortellertekniske grep, som kan åpne for ulike tolkninger av hendelsene. At *Andvake* som fortelling skal bli «ivaretatt», innebærer at selv om elevene engasjerer seg og deltar i meningsskapingen av *Andvake*, skal de også få bevissthet om fortellingens språklige og strukturelle kvaliteter, og hvordan de kan spille inn i tolkningen.

2. Presentasjon av *Andvake*

I 2007 ble *Andvake* gitt ut på Det Norske Samlaget, og kritikere kalte den blant annet for «vakker og intens», «tankevekkende» og «et mestereksempel på antydningens kunst» (Det Norske Samlaget, u.å.).

Andvake er første del i trilogien om det unge paret Asle og Alida, som i tillegg består av *Olavs draumar* og *Kveldsvævd*. I 2015 mottok Fosse Nordisk råds litteraturpris for trilogien, og bedømmelseskomiteen begrunnet avgjørelsen med at Fosse har klart å skrive en tekst som berører «(...) på tvers av tid og sted» (Hagemann, 2015). Fosse selv beskriver *Andvake* som « (...) ei framskriving av ein tilstand, ei stemning, ein klang i livet samstundes som det er ei gammaldags forteljing» (Fosse, sitert i Seiness, 2009, s. 123).

Selve ordet «andvake» kan bety «søvnløshet» eller «årvåkenhet» (Straume, 2007), og vi møter Asle og Alida, som vandrer rundt i en tilstand av søvnløshet i Bjørgvins gater etter å ha dratt fra hjemstedet Dylgja. *Andvake* er delt inn i to deler, markert med romertall. I den første delen møter vi det unge paret mens de leter etter husrom i fortidige Bjørgvin. Problemet er at ingen vil slippe dem inn, for Alida er høygravid, og siden Asle og Alida ikke er gift ennå, bryter de med samfunnets norm om at man skal vente med barn til etter at ekteskap er inngått. Asle og Alida strever seg gjennom byen en regntung natt. Handlingen foregår i løpet av et døgn, mens leseren gjennom bruk av analepser får vite mer om bakgrunnen til det forelskede paret, som hvordan de møttes, hva slags forhold de hadde til foreldrene sine, og hvordan de endte opp i Bjørgvin. I den andre delen føder Alida en gutt de gir navnet Sigvald, oppkalt etter faren til Asle, etter at de har funnet ly i et hus, som tilhørte en gammel kone. Som lesere blir vi oppmuntret til å få medfølelse for Asle og Alida, og det er lett å få vondt av det unge paret, siden de ikke får hjelp. Men, som min analyse i kapittel 5 vil vise, er *Andvake* mer kompleks enn kun en historie om sosial utestenging som følge av brudd på samfunnets strenge moral og normer, slik den kan virke som, ved første gjennomlesning.

3.0 Litteraturdidaktikk

Denne masteroppgaven har litteraturundervisning og *Andvake* i fokus. Av den grunn vil jeg i de to påfølgende kapitlene ta for meg litteraturdidaktikkens sentrale spørsmål «hva?» og «hvorfor?». Hensikten med dette er å avklare hva litteraturdidaktikkens interesseområde er, og hvorfor man bør bedrive litteraturundervisning i skolen, ifølge *Kunnskapsløftet*. Jeg vil ikke berøre legitimeringsspørsmålet i denne delen, siden jeg mener at det spørsmålet ikke bør drøftes med utgangspunkt i læreplanen, men heller på et mer generelt, litteraturfilosofisk nivå. Derfor vil jeg komme tilbake til legitimeringsspørsmålet i kapittel 7. Men først en kort forklaring på hva litteraturdidaktikk er. Litteraturdidaktikk er en fortolkningsvitenskap, samtidig som den undersøker hvordan vi kan benytte litteratur i en læringssammenheng, som i et klasserom. Slik innebærer litteraturdidaktikk også praktisk kunnskap om undervisning (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 34). Litteraturdidaktikk handler om litteraturfagets innhold, mål og begrunnelser, men samtidig også om rammene for litteraturundervisningen og om hvordan litteraturfaget rent praktisk kan formidles eller læres bort, og hvordan undervisning i litteratur kan vurderes (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 34). Sentrale spørsmål i litteraturdidaktikken er de samme grunnleggende spørsmålene innenfor all didaktikk, nemlig «hva?», «hvorfor?» og «hvordan?».

3.1 Litteraturdidaktikkens «hva?»

Litteraturdidaktikkens «hva?» er litteratur, men hva innebærer dette begrepet, og hvordan passer *Andvake* inn? Skaftun og Michelsen (2017, s. 19–26) presenterer tre forståelser av begrepet litteratur: det totaliserte, det smale og det utvidete. Det totaliserte litteraturbegrepet definerer litteratur som «*alt som er skrevet med bokstaver*» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 19). Det vil si at alt fra handlelapper til romaner regnes som litteratur. Samtidig må den litterære teksten ha en oppbygning og en sammenheng, i tillegg til en funksjon. Et annet kriterium er at tekster må ha et publikum for å kunne kalles litteratur, om det så bare er én person i tillegg til forfatteren som leser teksten. Innenfor det totaliserte litteraturbegrepet snakker man ikke om hva som skiller mellom god og dårlig litteratur (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 20). Det smale litteraturbegrepet definerer litteratur som skjønnlitteratur; altså oppdiktete fiksjonstekster, som er skrevet i en av de tre hovedsjangrene i litteratur: epikk, lyrikk eller dramatikk (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 21).

I tillegg er det smale litteraturbegrepet eksklusivt, på den måten at den må ha «betydning for kulturen og for menneskene og deres forståelse av seg selv og den verden vi er kastet inn i» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 21). Innenfor det smale litteraturbegrepet skiller man også mellom god og dårlig litteratur, hvor den gode litteraturen er den som får et kulturelt kvalitetsstempel. God litteratur, ifølge den smale begrepsforståelsen, er altså skjønnlitterære tekster som beveger oss på en eller annen måte, for eksempel ved å endre måten vi betrakter verden på. Slik kan vi igjen bli påvirket til å forandre samfunnet vi lever i (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 21). I *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2007, s. 125) skriver Jakob Lothe, Christian Refsum og Unni Solberg om hvordan det kan være misvisende å se på litteratur som synonymt med fiksjon, siden litteratur også kan være faglitteratur og biografier. Dette bringer oss over på det tredje litteraturbegrepet Skaftun og Michelsen (2017, s. 24) skriver om. Det utvidete litteraturbegrepet omfatter i tillegg til skjønnlitteratur muntlige sjangrer, som taler. Eventyr og folkeviser, som opprinnelig ble til i en muntlig kultur, blir også regnet som litteratur. I tillegg blir sakprosa⁴ og sammensatte tekster inkludert i det utvidete litteraturbegrepet (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 25–26). Hvis vi ser på hva som står skrevet i formålsparagrafen til læreplan i norsk, står det følgende:

I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1).

Læreplan i norsk snakker her om «tekstbegrep», ikke «litteraturbegrep», og bruker videre «tekst» og «litteratur» om hverandre. Av den grunn er jeg enig med Skaftun og Michelsen (2017, s. 33), som hevder at det er korrekt å si at det er det utvidete litteraturbegrepet som er gjeldende i skolen, siden det ikke gir mening å skille mellom begrepene «tekster» og «litteratur», med mindre man har et smalt litteratursyn⁵. *Andvake* er en skjønnlitterær tekst; det vil si at den forteller om noe som «kunne

⁴ Det er ulike definisjoner av «sakprosa», og i *Sakprosa i skolen* (2010, s. 23–24) skriver Jonas Bakken om hvordan norskfaget tradisjonelt har benyttet seg av «litterær sakprosa», et begrep etter Johan L. Tønnesson. Litterær sakprosa er tekster med en navngitt forfatter og blir utgitt på forlag. Essay og biografier er eksempler på slik sakprosa. I *Sakprosa i skolen* presenterer Landslaget for norskundervisning et forslag til en «sakprosakanon», en liste med sakprosa-tekster som kan bli brukt i norskundervisningen. Her finner vi både litterær sakprosa og «funksjonell sakprosa», enda et begrep etter Tønnesson. Funksjonell sakprosa er tekster med en anonym forfatter og blir ikke utgitt på forlag. Bruksanvisninger er et eksempel på slik sakprosa.

⁵ I analysen vil jeg benytte meg av blant annet Rosenblatt og Iser, og begge fokuserer på skjønnlitteratur i sine teorier (Iser, 1980, 1981; Rosenblatt, 1994). Deres litteraturbegrep fremstår dermed som smalt i forhold til skolens litteraturbegrep. Jeg anser likevel ikke dette som et problem, siden jeg skal benytte teoriene deres på *Andvake*, som er en skjønnlitterær bok.

hende», som er et kjennetegn på skjønnlitteratur (Lothe et al., 2007, s. 211). I tillegg er den skrevet av Fosse og blir lest av et publikum, dermed faller den innenfor både det totaliserte og smale litteraturbegrepet. Men, det er opp til den enkelte norsklærer om hun vil bruke Fosses tekster i undervisningen, siden det ikke lenger er en kanon i norskfaget. Listen med forfatternavn lærerne skulle undervise i, forsvant fra norskfaget med innføringen av *Kunnskapsløftet* i 2006. Likevel er det ikke «fritt fram for hver enkelt norsklærer å lage seg sitt eget, private, lille litteraturfag» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 28). Læreren må velge litteratur elevene kan arbeide med som blant annet gjør det mulig å realisere formålene med opplæringen, slik de blir presentert i *Kunnskapsløftet*.

3.2 *Kunnskapsløftet* om litteraturdidaktikkens «hvorfor?»

Når det kommer til litteraturdidaktikkens «hvorfor?» dreier det sentrale spørsmålet seg om hvorfor elevene skal lese litteratur. Som nevnt vil jeg ikke diskutere legitimeringsspørsmålet i dette kapitlet, siden det er større enn at det kan besvares kun med henvisning til *Kunnskapsløftet*. Jeg vil videre derfor bare gjøre rede for hva dokumentene jeg som norsklærer må forholde meg til sier om hensikten med opplæringen, og hvordan litteraturundervisning kan bidra til å innfri disse formålene.

Kunnskapsløftet består blant annet av en generell del, som «inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Den generelle delen er delt inn i syv mennesketyper⁶ skolen skal utvikle, og under «Det meningssøkende mennesket» står det blant annet at opplæringen skal klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler, som kan demonstreres i blant annet fortellinger (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Skaftun og Michelsen (2017, s. 28) forstår dette som at elevene skal få anledning til å utvikle etisk bevissthet i litteraturundervisningen ved å drøfte etiske problemstillinger. Under «Det skapende mennesket» står det om «vår kulturelle tradisjon, knyttet til menneskets formidling ved kropp og sinn» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6), og litteratur er en formidlingsmåte som blir trukket frem som eksempel som forener vår innlevelsessevne og uttrykkskraft. I tillegg skal de få «opplevelser som sporer til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatninger»

⁶ Det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte.

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7). Elevene skal altså få mulighet til å leve seg inn i ulike kunstneriske uttrykk og formidle sine opplevelser, samtidig som de skal utvikle evnen til kritisk tenkning.

1. september 2017 ble en ny generell del fastsatt, «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen», men dato for når den skal tre i kraft er ikke vedtatt ennå⁷. Likevel vil jeg kommentere innholdet i den, siden det er elementer i den som sammenfaller med den nåværende generelle delen. Den nye generelle delen er delt inn i tre hoveddeler, «Opplæringens verdigrunnlag», «Prinsipper for læring, utvikling og danning» og «Prinsipper for skolens praksis». Elevene skal møte ulike kulturuttrykk, som skal bidra til å forme deres identitet. I tillegg skal opplæringen sikre at elevene blir «trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Dette innebærer at de kan bruke språk for «å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6).

Litteraturundervisning er en gylden anledning for at elevene skal få mulighet til å øve seg på kommunikasjon og bli trygge språkbrukere, siden de får mulighet til å lytte til andres meninger og diskutere sine egne. Ideene om kritisk tenkning og etisk bevissthet blir også videreført i den kommende generelle delen for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7), så det er altså sentrale, viktige prinsipper, som skolen skal fortsette å utvikle hos elevene. «Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Dybdelæring blir også trukket frem i den nye generelle delen, for elevene skal utvikle «forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger». Undervisningsopplegget jeg vil skissere, legger opp til at elevene skal fordype seg i *Andvake*, og forhåpentligvis vil de ved senere anledninger dra nytte av de faglige kunnskapene de tilegner seg i arbeid med *Andvake*.

Læreplan i norsk har en formålsparagraf, som understreker at elevene skal få mulighet til «å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). Litteraturundervisning er en glimrende anledning til å la elevene få drøfte meninger og tolkninger i fellesskap med andre. Disse evnene skal elevene ta med seg videre i livet. Det er blant annet det som ligger i at norsk er et «sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). Formålsparagrafen til norskfaget understreker at

⁷ Per mai 2018.

elevene skal «sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1) gjennom både muntlig og skriftlig kommunikasjon. Denne tanken blir videreført og utdypet i læreplan i norsk sine hovedområder «Muntlig kommunikasjon», «Skriftlig kommunikasjon» og «Språk, litteratur og kultur». Elevene skal blant annet «utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere», «uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere» og «lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Det er opp til læreren å sørge for at dette blir gjennomført, og hvordan hun sørger for dette, er opp til den enkelte lærers faglige skjønn. Det er metodefrihet i den norske skolen, dermed er det læreren som må planlegge og legge til rette for at læring hos elevene skal skje.

Jeg har ovenfor presentert den generelle delen av *Kunnskapsløftet*, den kommende, nye overordnede delen, formålet med norskfaget og fagets hovedområder. Det er for å vise hva dokumentene jeg som norsklærer må forholde meg til i planlegging av undervisning, gir som svar på litteraturredidaktikkens «hvorfor?»-spørsmål. De offentlige dokumentene fremhever og vektlegger elevenes etiske bevissthet og mulighet til å kommunisere med andre om tolkninger og refleksjoner. Jeg velger å la *Andvake* representere litteratur elevene kan arbeide med for at formålene med opplæringen og norskfaget skal bli innfridd, for som min analyse av *Andvake* i kapittel 5 og undervisningsopplegget jeg skisserer i kapittel 6.6 vil vise, kan elevene få mulighet til å utvikle både etisk bevissthet og refleksjonsevne i arbeid med *Andvake*. Analysen og undervisningsopplegget jeg vil skissere vil dermed fungere som et svar på litteraturredidaktikkens «hvordan?», og med den avsluttende diskusjonen i kapittel 7 drøfter jeg hvordan bruk av *Andvake* i litteraturundervisningen kan fungere som et svar på skjønnlitteraturens legitimerings spørsmål. Videre vil jeg gjøre rede for metodene jeg bruker i undersøkelsen min. I tillegg vil jeg presentere teoriene jeg benytter meg av for å løse utfordringen med å forene en leserorientert og tekstorientert tilnærming til litteratur, som er denne masteroppgavens hovedanliggende.

4. Metode og teori

4.1 Valg av nærlesning og analyse som metode

I denne masteroppgaven benytter jeg meg av nærlesning og analyse som metode. Det er klart at metodene jeg velger nesten gir seg selv i og med at jeg vil fordype meg i og analysere *Andvake*. Men metodene jeg velger har en dobbel funksjon. Det er fremgangsmåter jeg benytter meg av for å vise hvordan en leserorientert og tekstorientert tilnærming i litteraturundervisningen kan forenes, samtidig som nærlesning og analyse også er arbeidsmetoder elevene kan benytte seg av i arbeid med *Andvake*. Ved å bruke disse metodene i min undersøkelse, viser jeg samtidig hvordan de kan legge grunnlaget for undervisning i og elevenes arbeid med *Andvake*.

Nærlesning er en metode som innebærer at man gjennomfører en grundig analyse av et litterært verk (Claudi, 2013, s. 63; Lothe et al., 2007, s. 157). I *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2007) blir nærlesning forklart som «tekstanalyse, detaljert analyse av et litterært verks elementer» (Lothe et al., 2007, s. 157). Når man nærleser et verk, ser man altså på hvordan det er bygd opp, og hvilke virkemidler man kan finne i teksten. Opprinnelig var det lyrikken som var den foretrukne sjangeren for nærlesning (Lothe et al., 2007, s. 157). Senere utvidet nærlesning som metode seg til å kunne gjelde andre typer litterære sjangere (Claudi, 2013, s. 66). Grunnen til at jeg har valgt å bruke nærlesning som metode på *Andvake* er fordi det er interessant å undersøke hvilken funksjon fortellertekniske virkemidler kan ha i teksten, og fordi *Andvake* med sine 67 sider er en kort tekst, som gir den ideell lengde for nærlesning i klasserommet. Dette poenget blir utdypet i kapittel 6.3.

Analyse i litteraturforskning blir i *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2007) forklart som «en systematisk undersøkelse av litterære tekster (...) med særlig vekt på deres språklige virkemidler, struktur, plott og tematikk (Lothe et al., 2007, s. 8). Det er vanlig å kommentere funnene med teksteksempler og analysen danner grunnlag for tolkning. Jeg vil som nevnt analysere *Andvake* med teoretiske begrep fra transaksjonsteorien, resepsjonsetetikken og narratologien. Andre vil kanskje argumentere for at *Andvake* kan analyseres med andre teorier, og masteroppgavene jeg presenterte i kapittel 1.3 Tidligere forskning er eksempler på det. Jeg vil av den grunn vise til et sitat av Iser (sitert i Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 71): «En analyse blir med andre ord begrenset til, eller avhengig av hva jeg ønsker å finne ut om denne spesielle teksten, den kan aldri handle om det hele». Dette sitatet synes jeg oppsummerer både

fordelen og ulempen ved analyse som fremgangsmåte. Fordelen er at analyse gir meg mulighet til å fordype meg i *Andvake* med ett bestemt fokus og utvalgte teoretiske utgangspunkt, som vil gi meg mulighet til å svare på problemstillingen jeg vil undersøke. Ulempen er at jeg kan overse elementer ved *Andvake* andre synes er sentrale.

Jeg velger å analysere *Andvake* med transaksjonsteorien og resepsjonestetikken som har leseren i sentrum, og narratologien som har teksten i sentrum. Grunnen til at jeg velger å analysere *Andvake* med disse teoriene, er at de med sine ulike fokus gir meg mulighet til å vise hvordan den leserorienterte og tekstorienterte tilnærmingen kan forenes i lesningen av *Andvake*, og hvorfor det kan være lite hensiktsmessig å skille mellom de to tilnærmingene når man jobber med *Andvake*. Den didaktiske gevinsten man kan oppnå ved å analysere *Andvake* med disse tilnærmingene, er undervisningspraksisen man kan utlede fra resultatet av analysen. Hensikten med å utvikle et undervisningsopplegg basert på denne analysen og Langer og Aase sine teorier er nettopp at transaksjon mellom elevene og *Andvake* skal oppstå, samtidig som *Andvake* som fortelling blir ivaretatt. Jeg ivaretar også to ulike, men viktige, litteraturredidaktiske mål, nemlig det at elevene skal kunne lese med blikk for form, struktur og fortellertekniske grep, og at jeg som norsklærer skal skape interesse, motivasjon og engasjement for lesningen hos elevene. Elevene skal få anledning til å komme med sine tolkninger og refleksjoner, samtidig som at de tilegner seg et norskfaglig ordforråd bestående av blant annet litteraturvitenskapelige begrep.

Ved å bruke begreper fra de ulike teoriene i analysen får jeg også anledning til å sammenligne dem og se nærmere på hvordan bevissthet om fortellertekniske grep kan skape rom for personlig tolkning, og omvendt. De to tilnærmingene er interessante i forbindelse med *Andvake* siden Fosse inviterer leseren til deltakelse og engasjement ved å ikke beskrive viktige hendelser fullt ut. Leseren skjønner likevel at noe har skjedd, blant annet ved hjelp av skjematiskerte bilder. Dette begrepet stammer fra Iser (1981, s. 110) og går ut på at et aspekt ved den litterære teksten blir konkretisert for leseren, for eksempel hvordan en karakter ser ut. Kombinasjonen av forståelsen av at noe ikke blir beskrevet fullt ut og de skjematiskerte bildene fører til at leseren blir oppmuntret til å finne ut hva det ikke fortelles om.

«Det er *undersøkelsens problemstilling* som styrer valg av metode» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 54). Jeg ser at ved å nærlese og analysere *Andvake* vil jeg få et solid grunnlag jeg kan benytte meg av for å svare på

problemstillingen siden jeg får vist både hvordan de to tilnærmingene kan brukes i arbeid med *Andvake*, og jeg får eksempler jeg kan bruke i undervisningsopplegget. Nærlesning og tekstanalyse er viktige praksiser i litteraturvitenskapen og -undervisningen (Claudi, 2013, s. 66; Lothe et al., 2007, s. 156). Denne masteroppgaven har derfor sitt grunnlag i litteraturvitenskapen. Videre vil jeg presentere teoriene jeg vil benytte meg av i analysen, for å vise hvordan en leserorientert og tekstorientert tilnærming kan utfylle hverandre i arbeid med *Andvake*.

Leseren i fokus

4.1.3 Louise M. Rosenblatt og transaksjonsteorien

Pioneren som først satte fokus på forholdet mellom leser og tekst, var den amerikanske litteraturprofessoren Louise M. Rosenblatt, med *Literature as Exploration*, allerede i 1938. Førti år senere, i 1978, ga hun ut *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*⁸. Rosenblatt skriver her om transaksjonen som foregår mellom leser og tekst (Rosenblatt, 1994, s. 20). Språket er både sosialt og individuelt, ifølge Rosenblatt (1994, s. 20), fordi det må bli internalisert av den enkelte, samtidig som hver situasjon og person bringer med seg sine unike forutsetninger. «In other words, the transactional view of human life applies here with all its force, and the transactional view of the reading act is simply an exemplification» (Rosenblatt, 1994, s. 20). Rosenblatt (1994, s. 20) påpeker hvordan den som snakker, hjelper lytteren til å forstå budskapet, gjennom trykk, rytme, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. En leser, derimot, må i motsetning til en lytter, konstruere avsenderen, forfatteren og stemmen, i tillegg til rytmen og tonefallet, «(...) as part of what he decodes from the text» (Rosenblatt, 1994, s. 20). Under lesningen blir leserens forhold til forfatteren egentlig en transaksjon mellom leseren og forfatterens tekst (Rosenblatt, 1994, s. 20).

Lesningen av en tekst foregår i et spesielt miljø, på et spesielt tidspunkt i livet til leseren, derfor innebærer transaksjonen både leserens fortidige og nåtidige erfaringer og interesser. Av den grunn vil ulike lesere skape ulike meninger gjennom transaksjonen (Rosenblatt, 1994, s. 20). I denne masteroppgaven er det mine erfaringer som blant annet norsk lærer og student som har preget min lesning av *Andvake*.

Rosenblatt (1994, s. 12) skiller mellom «the text» og «the poem». «The text» består av skrevne tegn. Disse tegnene fungerer som symboler, og meningsinnholdet

⁸ Jeg benytter meg av 2. utgave av denne boken, fra 1994.

oppstår når leseren gjenkjenner symbolene som noe som peker på noe ut over seg selv. Når dette skjer, blir symbolene til ord. I en lesesituasjon er «the text» altså de skrevne tegnene med deres kapasitet til å fungere som gjenkjennbare symboler. Hvis vi leser «hest», for eksempel, gjenkjenner vi tegnene som symbol for dyret «hest», og dermed ser vi mest sannsynlig for oss en hest. «The poem» er transaksjonen som oppstår mellom leser og tekst når leseren bringer med seg sine personlige erfaringer, assosiasjoner og reaksjoner i møte med teksten (Rosenblatt, 1994, s. 12). De nye erfaringene og opplevelsene leseren får under lesningen, er det viktigste (Kjelen, 2015). «The text» er altså det som står skrevet med tegn, mens «the poem» er betydningen som oppstår i møtet mellom leseren og teksten.

At leseren involverer personlige erfaringer, assosiasjoner og reaksjoner, og at fokuset under lesningen er på det som skjer mellom leseren og teksten, kaller Rosenblatt (1994, s. 24) for «aesthetic reading», estetisk lesning. Leserens beveger seg gjennom teksten, og han er opptatt av « (...) *what he is living through during his relationship with that particular text*» (Rosenblatt, 1994, s. 25). Den motsatte lese måten er «efferent reading», efferent lesning, og innebærer at leseren er interessert i hva han får ut av lesningen, enten for å løse et problem der og da, eller for å tilegne seg nytteinformasjon han kan få bruk for senere (Rosenblatt, 1994, s. 24). «Efferent» stammer fra latin «efferre», som på engelsk betyr «to carry away» (Rosenblatt, 1994, s. 24), og fokuset er altså på hva leseren kan ta med seg fra lesningen. Selv om estetisk og efferent lesning kan fremstå som diametrale motsetninger, er ikke dette skillet nødvendigvis alltid konstant. Mellom dem er et kontinuum av variasjoner (Rosenblatt, 1994, s. 35).

Det transaksjonelle synet på lesning har vært utsatt for kritikk, som går ut på at man fokuserer kun på leseren og hva han tenker, isolert fra alt annet utenfor. Dette stemmer ikke, ifølge Rosenblatt (1994, s. 14). Man kan ikke finne tekstens mening kun i teksten eller kun i leserens sinn. «The finding of meanings involves both the author's text and what the reader brings to it» (Rosenblatt, 1994, s. 14). Dette vil si at meningen leseren skaper, må ha grunnlag i teksten (Rosenblatt, 1994, s. 14).

4.1.4 Wolfgang Iser og resepsjonestetikken

På 1960- og 70-tallet i Tyskland vokste resepsjonestetikken frem, ved det litteraturvitenskapelige miljøet ved universitetet i Konstanz (Claudi, 2013, s. 112–113). Resepsjonestetikken blir i *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2007) beskrevet som en «(...) gren av litteraturforskningen som analyserer forutsetningene for lesning og

tolkning av litteratur» (Lothe et al., 2007, s. 191). Hovedspørsmålet i resepsjonestetikken dreier seg om hvilke faktorer og betingelser som styrer vår forståelse og tolkning av en tekst (Claudi, 2013, s. 112). Videre vil jeg presentere Wolfgang Iser sine teorier om tomrom, skjematizerte bilder, norm, implisitt leser og blikkpunkt. Jeg har benyttet meg av hans tiltredelsesforelesning «Tekstens appellstruktur» (1970/1981)⁹ og *The Act of Reading* (1976/1980)¹⁰ for å få en forståelse for teoriene hans.

Wolfgang Iser regnes, med Hans Robert Jauss¹¹, som en av de to grunnleggerne av den tyske resepsjonestetikken (Lothe et al., 2007, s. 191). Iser (1980, s. 20–27; 1981, s. 104) presenterer en teori om estetisk respons. En tekst har nemlig to poler, ifølge Iser (1980, s. 21), «the artistic» og «the aesthetic», som vi kan oversette til den artistiske og den estetiske. «[T]he artistic pole is the author's text and the aesthetic is the realization accomplished by the reader» (Iser, 1980, s. 21). Estetisk respons går ut på at en litterær tekst er et produkt av samspillet mellom tekst og leser, og at det ikke finnes en «skjult størrelse» i teksten leseren skal lete frem. «Vi aktualiserer gjennom læsningen» (Iser, 1981, s. 105). Gjennom lesningen oppstår tekstens mening, og Iser forsøker å forklare hvordan denne meningen blir skapt, ved hjelp av teorien om tekstens tomrom.

Ifølge Iser (1981) er et litterært verk preget av en ubestemthet, noe som går ut på at det har manglende identitet med den «virkelige verdens reale objekter» (Iser, 1981, s. 108). Verket beveger seg som en pendel mellom de reelle objektenes verden og leserens erfaringsverden, altså den verdenen leseren befinner seg i og kjenner til (Iser, 1981, s. 109). Litterære tekster skaper sine objekter av elementer som allerede eksisterer i «den virkelige verden» (Iser, 1981, s. 106). Objektene blir realiserte gjennom leserens reaksjoner på dem (Iser, 1981, s. 107). Litterære verk presenterer altså ikke reelle objekter, og teksten kan åpne for at leseren får nye perspektiv på ting, gjennom lesningen, siden verdenen teksten presenterer, «fremtræder i ændret skikkelse» (Iser, 1981, s. 108).

⁹ Dansk oversettelse av forelesningen, hentet fra *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*, fra 1981.

¹⁰ Engelsk oversettelse av *Der Akt des Lesens*, fra 1980.

¹¹ I denne masteroppgaven benytter jeg meg ikke av Jauss sine teorier om leserens forventningshorisont siden jeg blant annet vil undersøke hvordan jeg kan utvikle et undervisningsopplegg som gjør transaksjon mellom elevene og *Andvake* mulig, samtidig som *Andvake* som fortelling blir ivaretatt. Mens Jauss fokuserer på hvordan et litterært verk kan utfordre leserens forventningshorisont, fokuserer Iser mer på hva som skjer med leseren og leserens rolle under lesningen, derfor er det mer aktuelt å bruke Iser sin teori i denne sammenhengen.

Iser (1981; 1980) er inspirert av og tar til seg den polske litteraturteoretikeren Roman Ingarden sitt konsept om «Unbestimmtheitsstellen», «spots of indeterminacy», eller «ubestemthetssteder» (Claudi, 2013, s. 116; Iser, 1980, s. 170). Det handler om at visse ting i teksten ikke blir fortalt, men legger opp til at leseren selv må fylle ut informasjon. Ifølge Ingarden (1973, s. 251, sitert i Iser, 1980, s. 170), er alle litterære verk ufullstendige, og vil alltid trenge «(...) further supplementation». Ingarden (1967, s. 392, sitert i Iser, 1980, s. 176) gir et eksempel på hva et ubestemthetssted i en tekst kan være, og hvordan leseren kan fylle det ut: Hvis vi leser om en veldig gammel mann, og teksten unnlater å fortelle hvilken hårfarge han har, kan den gamle mannen i teorien bli gitt hvilken som helst hårfarge leseren ønsker. Iser kaller ubestemthetsstedene for «Leerstellen», «blanks» eller «tomrom» i teksten (Claudi, 2013, s. 116; Iser, 1980, s. 182; 1981, s. 111). Disse tomrommene gjelder alle forbindelser leseren må trekke i teksten, for eksempel mellom personer, eller hvordan handlinger er knyttet sammen (Claudi, 2013, s. 116). Iser benytter seg av Ingardens begrep «skjematiserende bilder» (Iser, 1981, s. 110). De skjematizerte bildene aktualiserer som regel ett aspekt hver ved den litterære teksten, og gjør det litterære objektet konkret for leserens forestillingsevne (Iser, 1981, s. 110). Et eksempel på hvordan tomrom oppstår mellom de skjematizerte bildene, er når flere handlingsforløp foregår samtidig, men må fortelles om suksessivt (Iser, 1981, s. 110). I disse tomrommene er det mulighet for teksttolkning, og vi kan sette de ulike aspektene de skjematizerte bildene representerer, i relasjon til hverandre (Iser, 1981, s. 110). Tomrommene er en forutsetning for at teksten kan oppnå sin fulle virkning, og gir rom for leserens teksttolkning, siden vi må fylle dem ut underveis i lesningen. På den måten tar leseren del i fullbyrdelsen av verket (Iser, 1981, s. 111–112). Iser (1981, s. 112) fremhever at en tekst med få tomrom står i fare for å kjede leserne sine, derfor er det viktig med tomrom, slik at leseren får et tilbud om å medvirke i skapelsen av tekstens mening. Hver gang leseren fyller ut et tomrom, kommuniserer han med teksten (Iser, 1980, s. 169). Gjennom tomrommene i teksten blir leseren i stand til å gjøre en fremmed erfaring til sin egen, fordi vi føyer noe ukjent til vår egen «erfaringshistorie» (S.J. Schmidt, sitert i Iser, 1981, s. 128).

At leseren kan fylle ut tomrommene i teksten, kan føre til at to lesere kan forstå den samme teksten på ulik måte. Men det er ikke fritt frem for tolkningene, for teksten legger begrensninger. I teksten vil det være uuttalte normer, som er til stede som negasjoner, eller fravær, og leseren må oppheve denne negasjon. Leserens må «etablere en positiv norm som verket kan leses ut fra» (Claudi, 2013, s. 117). Iser (1980, s. 36–

38) skriver om tekstens implisitte leser. Det er ikke den virkelige leseren, men en rolle teksten tilbyr leseren, for å lede ham til en forståelse av teksten. Ulike «orienteringsentre», eller «perspektiv», utgjør en struktur den faktiske leseren må forholde seg til under lesningen (Iser 1980, s. 35). Perspektivene representert i teksten deler Iser (1980, s. 35) inn i fire: fortelleren, karakterene, plottet og den fiktive leseren. Ingen av disse perspektivene er identiske med tekstens mening, men de utgjør en tekststruktur, som «et mønster av uuttalte perspektiver som vi vekselvis må innta i løpet av lesningen» (Claudi, 2013, s. 118). Iser skriver videre om «Blickpunkt», som Mads B. Claudi (2013, s. 118) har oversatt til «blikkpunkt». Som lesere må vi hele tiden veksle mellom ulike punkt hvor perspektivene kan møtes, og fra disse blikkpunktene kan vi forstå og betrakte tekstens univers. Blikkpunktene endres ettersom perspektivene forandres, derfor fungerer den implisitte leseren også som en aktstruktur. Som lesere må vi nemlig forsøke å sammenligne og vurdere ulike perspektiv i forhold til dem vi allerede har blitt kjent med i teksten. Den implisitte leseren fungerer slik på den måten at teksten ikke blir «ofret» til fordel for subjektiv vilkårlighet og forståelse (Iser, 1980, s. 23–24). Iser sine teorier vil være svært sentrale i arbeidet med å undersøke hvordan *Andvake* kan analyseres med en leserorientert og tekstorientert tilnærming.

Teksten i fokus

4.1.5 Gérard Genette og narratologien

Narratologibegrepet ble lansert av Tzvetan Todorov i *Grammaire du «Décaméron»*, i 1969 (Claudi, 2013, s. 80). Narratologien interesserer seg for «*hvordan en fortelling er fortalt*» (Claudi, 2013, s. 80). I *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2007) blir narratologi beskrevet som en «(...) betegnelse for ulike teorier om fortelling» (Lothe et al., 2007, s. 150). Sentrale spørsmål innenfor narratologien er hvordan fortellinger er fortalt og strukturert, og hvordan ulike narrative teknikker danner mening (Lothe et al., 2007, s. 149). Til tross for at det var Todorov som introduserte narratologibegrepet, er det først og fremst Gérard Genette som blir forbundet med narratologien (Claudi, 2013, s. 80). Videre vil jeg presentere Genettes teorier om analepser, ellipser, fri indirekte tale og transtekstualitet. Jeg har benyttet meg av *Narrative Discourse. An Essay in Method* (1972/1980)¹² og *Palimpsests. Literature in the Second Degree* (1982/1997)¹³.

¹² Engelsk oversettelse av *Discours du récit*, fra 1980.

¹³ Engelsk oversettelse av *Palimpsests. La littérature au second degré*, fra 1997.

Genette (1980, s. 25–27) skiller i introduksjonen til *Narrative Discourse* mellom fortelling, «narrative», som er hvordan teksten er bygd opp, og historie, «story», som er hendelsene vi leser om (Genette, 1980, s. 27). Genette fokuserer på fortellingen, og skiller mellom tre ulike betydninger ved ordet «fortelling» (Claudi, 2013, s. 81). Den første betydningen viser til «(...) the narrative statement» (Genette, 1980, s. 25), altså fortellingen i seg selv, og handler om hvordan fortellingens struktur er bygd opp. Den andre betydningen viser til «(...) the succession of events» (Genette, 1980, s. 25), og refererer til hendelsene i fortellingen, virkelige eller fiktive, og forholdet mellom dem. De kan for eksempel henge sammen, være kontraster eller bli gjentatt (Genette, 1980, s. 25). Den tredje betydningen, og ifølge Genette, den eldste, er «(...) the act of narrating taken in itself» (1980, s. 26). Det handler om at noen forteller noe, selve «fortelleakten» (Claudi, 2013, s. 81). Fokuset til Genette er på fortellingen i seg selv, som han kaller «narrative» (Genette, 1980, s. 27), og hvordan fortellingens struktur er utformet. Genette (1980, s. 5) opererer med fem kategorier vi kan dele en fortelling inn i: order, duration, frequency, mood og voice. Innenfor disse kategoriene finner vi begrep som kan forklare hvordan en fortelling er bygd opp. Det dreier seg blant annet om rekkefølgen på hendelsene vi leser om, altså om de er kronologisk eller anakronistisk fremstilt, og hurtigheten i fortellingen. I *Andvake* sitt tilfelle er særlig analepser, ellipser og fri indirekte tale sentralt. Derfor vil jeg nå utdype hva disse begrepene innebærer.

Analepse hører til fortellingens «order», eller «rekkefølge» (Claudi, 2013, s. 81; Genette, 1980, s. 48). Det henger sammen med rekkefølgen på hendelsene vi leser om. En analepse er en hendelse som fant sted tidligere enn der vi befinner oss i fortellingen (Genette, 1980, s. 40). Analepser er en form for anakroni, som er en samlebetegnelse for avvik i fortellingens kronologi (Lothe et al., 2007, s. 8), og de er særlig interessante i *Andvake* sitt tilfelle.

Ellipse hører til fortellingens «duration», eller «hurtighet» (Claudi, 2013, s. 82; Genette, 1980, s. 106). Fortellingens hurtighet kan skapes ved å veksle mellom referat, pauser, ellipser og scener (Claudi, 2013, s. 82; Genette, 1980, s. 95–112). Referat forteller i et sammendrag om flere hendelser som skjer over en lang tidsperiode, pauser er deskriptive, detaljerte beskrivelser, mens scener inneholder blant annet dialog, og finner nødvendigvis sted i nåtidshandlingen (Genette, 1980, s. 95–112). Ellipse blir av Genette beskrevet som «Absence of summary, absence of descriptive pause» (Genette, 1980, s. 106). En ellipse unnlater å fortelle om en hendelse i fortellingen, derfor er hurtigheten høyest i ellipsen (Claudi, 2013, s. 83). Genette (1980, s. 106–108)

skiller mellom eksplisitt og implisitt ellipse. En eksplisitt ellipse forteller hvor lang tid den utelater, for eksempel «noen år» eller «et par dager», mens en implisitt ellipse ikke blir annonsert i fortellingen på samme måte (Genette, 1980, s. 106–108). Leseren får ikke vite hva eller hvor lang tid som er utelatt, men han skjønner at det er noe som ikke blir fortalt, på grunn av «(...) some chronological lacuna or gap in narrative continuity» (Genette, 1980, s. 108). Leseren må fylle ut dette gapet i fortellingen, men det kan være utfordrende å finne ut hva som er utelatt (Lothe et al., 2007, s. 51).

Fri indirekte tale hører til fortellingens «mood», eller «modus» (Claudi, 2013, s. 81; Genette, 1980, s. 174). I *Narratologi. En innføring i anvendt fortelle-teori* (1999) deler Petter Aaslestad modus inn i to: fokalisering og stemme, slik at han ender opp med seks kategorier vi kan dele inn en fortelling i, i motsetning til Genette sine fem (Claudi, 2013, s. 81). Mens fokalisering dreier seg om plassering til narrasjonen, handler stemme om de ulike fortellertypene (Claudi, 2013, s. 81). Jeg velger å forholde meg til Genette sin inndeling, og plasserer derfor fri indirekte tale under «modus». I fri indirekte tale blir stemmen til fortelleren og stemmen til karakteren én, på den måten at fortelleren snakker gjennom karakteren, eller omvendt (Genette, 1980, s. 174; Lothe et al., 2007, s. 74). I de tilfellene hvor vi har med fri indirekte tale å gjøre, har for eksempel fortelleren makten til å kommentere eller «farge» karakterenes utsagn med sine egne innspill. I fri indirekte tale benyttes det tredjepersons-referanse og fortidsform av verbet, for eksempel «Han elsket henne!» (Lothe et al., 2007, s. 74). Når man kommer over fri indirekte tale kan det være vanskelig å skille mellom hvem som snakker. Er det fortelleren eller er det karakteren? Og hva har i så fall det å si for tolkningen? Aaslestad (1999, s. 106–107) skriver om hvordan «intertekstualitetsproblematikken» har ført til at man ikke lenger kan snakke om stemmenes autonomi, man må heller godta at det er flere stemmer som snakker samtidig. Aaslestad (1999, s. 107) skriver at dette er et kjennetegn ved fri indirekte tale.

Genette (1997, s. 1–7) skriver om transtekstualitet i *Palimpsests*. Han definerer det som «(...) all that sets the text in a relationship, whether obvious or concealed, with other texts» (Genette, 1997, s. 1). Transtekstualitet er en paraplybetegnelse for fem ulike typer forbindelser mellom tekster¹⁴, og jeg vil i analysen i kapittel 5 fokusere på den forbindelsen Genette kaller «intertextuality» (Genette, 1997, s. 1–3). Han forstår

¹⁴ Intertekstualitet, paratekstualitet, metatekstualitet, hypertekstualitet og arketekstualitet (Genette, 1997, s. 1–7; Lothe et al., 2007, s. 233).

intertekstualitet i en smalere betydning enn Julia Kristeva¹⁵. I stedet for å se på intertekstualitet som alle mulige forbindelser mellom tekster, forklarer Genette (1997, s. 1–2) begrepet som forhold mellom to eller flere tekster, gjennom enten plagiat, sitater eller allusjoner (Genette, 1997, s. 2).

4.2 Oppsummering og veien videre

I kapittel 4 har jeg presentert metodene jeg vil benytte meg av i denne masteroppgaven, nemlig nærlesning og analyse av *Andvake*. I tillegg har jeg gjort rede for det teoretiske utgangspunktet, som består av transaksjonsteorien, resepsjonestetikken og narratologien. Disse teoriene utgjør grunnlaget for analysen og dermed også for hvordan vi kan løse utfordringen med å forene en leserorientert og tekstorientert tilnærming i litteraturundervisningen. Videre vil jeg gjennomføre en analyse av *Andvake*.

¹⁵ Julia Kristeva skriver i artikkelen «Le mot, le dialogue et le roman» (1969) om hvordan «enhver tekst er konstruert som en mosaikk av sitater; enhver tekst er en absorpsjon og en transformasjon av en annen» (Kristeva, sitert i Claudi, 2013, s. 94). Dette prinsippet kaller hun «intertekstualitet», og det er denne forståelsen av begrepet som har fått «stor utbredelse både i og utenfor litteraturvitenskapelige kretser» (Claudi, 2013, s. 94).

5. Analyse av *Andvake*

I denne delen av masteroppgaven vil jeg gjennomføre analysen av *Andvake*. Jeg vil ikke dele den inn etter de ulike teoriene, men heller skrive én analyse hvor jeg benytter meg av begrepene jeg presenterte i kapittel 4, uavhengig om begrepet har sin opprinnelse fra resepsjonestetikken eller narratologien. Hensikten med dette er å vise at en leserorientert og tekstorientert tilnærming vil kunne utfylle hverandre når man arbeider med *Andvake*. Angående strukturen på analysen, har jeg delt den inn i temaer jeg synes det ville vært naturlig å jobbe med i klasserommet, under lesning av *Andvake*. Disse er «De insinuerte drapene», «Forholdet mellom Asle og Alida og de andre», «Tilbakeblikkene» og «Intertekstualitet». Det vil være en forskjell på hvor mye som blir skrevet om de ulike temaene. Kapittel 5.1 De insinuerte drapene er for eksempel lenger enn kapittel 5.3 Tilbakeblikkene, uten at dette har noe å si for kvaliteten på analysen. Dette er etter min mening en naturlig følge av at de tre drapene som antydes åpner for tolkning og analyse av *Andvake* i større grad enn for eksempel tilbakeblikkene gjør. Som tidligere nevnt vil Edvardsen (2010), Tungevåg (2014) og Mittet (2015) til tider bli referert til og brukt som samtalepartner under analysen. De didaktiske overveielsene av analysefunnene og tolkningene venter jeg med til undervisningsopplegget i kapittel 6.6.

5.1 De insinuerte drapene

I *Andvake* blir det antydnet at Asle begår tre drap. Av den grunn vil jeg i dette delkapitlet ta for meg de insinuerte drapene i den rekkefølgen de tilsynelatende skjer i historien, og analysere hvordan fortellertekniske grep bidrar til å forsterke antakelsen om at det muligens blir begått drap.

Andvake åpner in medias res, det vil si midt i handlingen, «i stedet for å starte med beskrivelse og personintroduksjon» (Lothe et al., 2007, s. 47). «Asle og Alida gjekk kringom i Bjørgvins gater» (Fosse, 2007, s. 7). Videre får vi vite at de har seilt inn til Bjørgvin, da de ikke kunne bli boende i Brotet, hos moren til Alida, Herdis. De kunne heller ikke bli boende i Naustet, da en ung mann på Asles alder kom seilende en dag. «[D]et var han som no åtte Naustet, no etter at faren kom bort på sjøen saman med far til Asle, og no trong han Naustet sjølv, og då kunne sjølvsagt ikkje Asle og Alida bu der» (Fosse, 2007, s. 13). Dette er et eksempel på fri indirekte tale, der fortelleren og eieren av Naustet sine stemmer lyder samtidig. Det er en gjennomgående veksling mellom fri indirekte tale og direkte tale i *Andvake*. Noen ganger får vi vite hva karakterene tenker, sier og gjør gjennom fri indirekte tale, mens andre ganger refererer

fortelleren hva de sier gjennom direkte tale. Vi som lesere får ikke vite akkurat hva eieren av Naustet sier gjennom direkte tale. Det kan hende at «sjølvsagt», som i «og då kunne *sjølvsagt* ikkje Asle og Alida bu der» (Fosse, 2007, s. 13, min kursivering) er et innskudd fra fortelleren. Vi som lesere kan ikke vite med sikkerhet om eieren av Naustet faktisk mener at det er en selvfølge at det unge paret må finne seg et nytt bosted, men gjennom fortellerens fremstilling fremstår han som en mann som går rett på sak og ikke tar hensyn til situasjonen til det unge paret. Denne utkastelsen, som kan virke ganske brutal, fører til at Asle og Alida må finne husly et annet sted. De ender opp hos mor Herdis. Alida vil ikke bli værende hos moren, da hun antar at Herdis skammer seg over datteren, som er blitt gravid utenfor ekteskapet.

[N]år så Alida var med barn, og ho og Asle ikkje var gifte folk, ja så kunne vel ikkje mor Herdis ha skamma buande i huset sitt, det var nok det ho tenkte, mor Herdis, sjølv om ho ikkje sa det, sa Alida, så her kunne dei berre vera i natt, berre ei einaste natt, sa Alida og Asle sa at då, ja han visste ikkje anna råd enn at dei når det slik var alt i morggen fekk ta seg inn til Bjørgvin (Fosse, 2007, s. 17).

Mor Herdis sier ikke noe av dette selv, dette er noe Alida sier. Her oppstår det et tomrom, for hvilket grunnlag har Alida for å pålegge moren sin slike negative tanker? Som lesere vet vi ennå ikke noe om forholdet mellom mor og datter, dermed oppstår det en usikkerhet når det kommer til hvordan vi skal forstå Alidas trang til å forlate barndomshjemmet. Det er ikke lett å svare på hvorfor Fosse legger inn denne usikkerheten, men en mulig tolkning er at Alidas overbevisning om at mor Herdis ikke vil ha dem i huset sitt, fungerer som en katalysator for at hun og Asle må forlate Brotet så raskt som mulig. De kan ikke bo hos mor Herdis likevel, for Alida vil reise avgårde. Problemet er at de trenger en båt for å kunne seile til Bjørgvin. Asle minner Alida på at det ligger en båt ved Naustet, før han går ut. Som lesere blir vi nysgjerrige på hva Asle har tenkt til å gjøre, men i stedet for å følge med ham, blir vi værende med Alida, som legger seg ned på sengen og tenker tilbake på da hun så Asle for første gang. Hun tenker på forholdet mellom seg, søsteren Oline og mor Herdis, og hun minnes da hun og Asle hadde samleie. Mimringen blir avbrutt av da hun ser Asle stå foran henne med vått hår og «smerte i andletet» (Fosse, 2007, s. 22). Han vil ikke fortelle Alida hvor han har vært eller hva han har gjort, men informerer henne om at «båten er klar» (Fosse, 2007, s. 23). Her dukker det opp flere spørsmål leseren vil ha svar på. Eller for å bruke det resepsjonsetetiske uttrykket: det oppstår tomrom leseren må fylle ut. Hvor har Asle fått tak i en båt? Hvordan skaffet han den? Er det båten som lå fortøyd foran Naustet Asle har fått tak i, hva sier i så fall eieren av Naustet til det? Siden eieren av Naustet virket

lite behjelpelig med tanke på bosted, er det lite sannsynlig at han ville gitt Asle båten frivillig. Av den grunn er det mistenkelig at Asle plutselig har tilgang til en båt. En mulig forklaring er at Asle kan ha kjøpt båten av eieren av Naustet, men vi finner noen skjematiskerte bilder i teksten, som kan hjelpe oss med å fylle ut tomrommene og slik få en anelse av hva som kan ha skjedd. Mens Alida venter på Asle, ønsker hun at han snart skal komme tilbake, «for det der med båten, nei det måtte ho ikkje tenkja på, det fekk vel vera som det vera ville» (Fosse, 2007, s. 20). Igjen har vi et tilfelle med fri indirekte tale. Vi får innsikt i hva Alida tenker, gjennom fortellerens stemme. I eksempelet kan «nei», som i «*nei* det måtte ho ikkje tenkja på» (Fosse, 2007, s. 20, min kursivering) tolkes som et innskudd fra fortelleren, siden det gir setningen et muntlig preg, som om noen forteller oss hva Alida tenker. Samtidig fører dette lille nei-et også til at setningen får et insisterende preg, og det understreker viktigheten av at Alida ikke må tenke på hvordan de skal få tak i en båt. Men om det er fortelleren eller Alida som vektlegger at hun ikke må dvele ved Asles handlinger og at hun må skyve bekymringene fra seg, er opp til leseren å avgjøre. De betydningsmessige konsekvensene av fri indirekte tale er nemlig at vi som lesere ikke kan være helt sikre på hva som er fortellerens innspill og hva karakteren selv tenker, sier og gjør. Som et resultat kan det oppstå usikkerhet hos leseren, og et interessant spørsmål dukker dermed opp: Hvorfor må ikke Alida tenke på hvordan Asle skaffer dem en båt? Edvardsen (2010, s. 19) skriver at siden Alida ikke vil tenke på det med båten, må det være et tegn på at hun vet at Asle er i stand til å drepe. Jeg tror ikke det nødvendigvis er slik at Alida straks tenker på drap og at det er den tanken hun prøver å slå fra seg. Jeg tolker det heller som at Alida ikke vil tenke på det med båten fordi hun er bekymret for hvordan Asle skal skaffe en båt. Asle kan jo for eksempel true til seg båten, eller stjele den. Kanskje hun er redd for at han gjør noe han ikke burde, og får følgelig en vemmelig følelse hun forsøker å ignorere? Hun prøvde tross alt å hindre Asle i å ta båten til eieren av Naustet:

Finna oss ein båt, sa Alida

Ja, sa Asle

Kva båt, seier Alida

Det ligg en båt fortøygd framom Naustet, sa

Asle

Men den båten, sa Alida

og så såg ho Asle reisa seg og gå ut (Fosse, 2007, s. 18).

Da Asle kommer tilbake, synes Alida han ser «trøytt og forkomen ut» (Fosse, 2007, s. 22), og hans aversjon mot å fortelle Alida om hvordan han har skaffet båten, styrker oppfatningen om at det har skjedd noe som helst ikke bør snakkes om. Da Alida tenner

lyset, får vi igjen et bilde på hvordan Asle ser ut; han ser «vill og jaga» ut (Fosse, 2007, s. 25), og da de skal seile til Bjørgvin, forsikrer Asle henne om at hun ikke trenger å være redd.

Kan me berre ta båten, seier Alida
Det kan me, seier Asle
Men, seier Alida
Me kan trygt ta båten, seier Asle
Me kan ta båten, og me kan segla til Bjørgvin,
seier han
Du treng ikkje vera redd, seier han (Fosse, 2007, s. 28).

Dette er de skjematiskerte bildene teksten tilbyr leseren, og jeg tolker disse som at eieren av Naustet nå er ute av bildet, fordi Asle mest sannsynlig har tatt ham av dage, siden Asle er så sikker på at båten nå er til deres disposisjon. Hvis jeg velger å gå videre med denne tolkningen, tenker jeg at drapet ble begått mens Alida hvilte i sengen, etter at Asle gikk. På grunn av de skjematiskerte bildene av Asles utseende, og det faktum at Asle og Alida nå har tilgang til båten ved Naustet, til tross for at eieren ikke ville hjelpe dem tidligere, underbygges antakelsen om at Asle har drept ham. Slik fyller jeg ut tomrommet som oppstår, og knytter dermed en sammenheng mellom Asles atferd og den nå tilgjengelige båten. Jeg vil gi noen flere eksempler som kan underbygge min tolkning. Da Asle kommer tilbake etter å ha skaffet båt, vil han dra med en gang, til tross for at det er natt: «Me skulle ha drege, seier han», og «Me må snart dra, seier han» (Fosse, 2007, s. 23). Jeg vil her påpeke at mens det først var Alida som ville reise så fort som mulig vekk fra Brotet, på grunn av overbevisningen om at mor Herdis skammer seg over henne, er det nå Asle som vil at de skal dra. Han vil åpenbart komme seg raskt vekk derfra, og Edvardsen (2010, s. 20) skriver at denne plutselige iveren etter å dra derfra, i mørket, kan minne om å flykte fra noe. Jeg er enig i denne tolkningen. Asle må dra fordi han har begått en forbrytelse, og han er redd for at det skal bli oppdaget når mørket forsvinner og ikke nødvendigvis kan skjule sporene etter forbrytelsen. I tillegg styrkes denne lesningen av at det senere i *Andvake* antydes flere drap. Selv om leseren ikke har denne kunnskapen ved første gangs lesning, vil de skjematiskerte bildene reise tvil om at Asle har fått tak i båten på en lovlig måte, ved å kjøpe den av eieren av Naustet, for eksempel. Nå skal det påpekes at noe av kvaliteten til *Andvake* ligger i at vi ikke kan være hundre prosent sikre på hva som faktisk skjer, siden ikke alt blir fortalt rett ut, men antydnet. Dette kaller Tungevang (2014, s. 56) for mystikken ved *Andvake*-trilogien. Selv om jeg velger å tolke det som at Asle dreper, er jeg likevel innforstått med at jeg ikke kan være helt sikker.

Litt senere velger Asle og Alida å seile til Bjørgvin, men først skal Alida pakke. Da hun tar penger fra et skrin i et skap på kjøkkenet, blir hun oppdaget av mor Herdis. Mor Herdis beskylder datteren sin for å stjele; hun sier at Alida er akkurat som faren hennes var, og kaller henne for «ludder» og «hore» (Fosse, 2007, s. 27). Det utvikler seg til en fysisk konfrontasjon mellom mor og datter, men Asle bryter inn og avbryter håndgemenget. «[O]g så står Asle der og han tek tak i handa til mor Herdis og løyser grepet og så står han der og held henne fast» (Fosse, 2007, s. 27). Han ber Alida ta pengene og vente på ham ute på tunet. Etter hvert kommer Asle ut av huset, og sammen med Alida går de til båten som venter på dem. Leseren får ikke vite hvor lang tid det går, eller hva som skjer mellom Asle og mor Herdis etter at Alida har gått ut. En mulighet er å fylle dette tomrommet med ideen om at Asle tok livet av mor Herdis etter at han ba Alida om å gå. Han kom over mor Herdis mens hun angrep kjæresten hans, og det er en menneskelig reaksjon å ville beskytte dem man er glad i, mot noen som kan utgjøre en trussel for deres ve og vel. Teksten tilbyr også noen skjematiskerte bilder til leseren, som kan bidra til at vi trekker denne mulige slutningen. Det første er av Asle, som holder hånden til mor Herdis. Han er altså villig til å gå fysisk til verks. Det andre bildet er av huset til mor Herdis, som Alida synes «ser vondt ut» (Fosse, 2007, s. 29), da hun ser det på avstand da de seiler vekk fra Brotet. Edvardsen (2010, s. 23) skriver at huset ser vondt ut fordi det nettopp har skjedd et drap der. Dette kan virke som en ganske bastant påstand, siden vi ikke har noen bevis på at det faktisk har blitt begått et drap i huset. Det kan hende huset ser vondt ut siden Alida ikke har noen gode minner derfra, noe den brutale avskjeden med mor Herdis er et eksempel på. Likevel synes jeg Edvardsen (2010, s. 23) har en rimelig tolkning, og velger her å benytte meg av beskrivelsen av at huset ser vondt ut som en metafor på at Asle har tatt livet av mor Herdis, siden han holdt hånden hennes da vi forlot dem i huset. Et annet element som underbygger tolkningen om at Asle har drept mor Herdis, er hva Alida tenker, der hun ligger i båten på vei til Bjørgvin: «[O]g aldri meir, aldri meir skal ho vel nokon gong sjå mor Herdis att, det veit ho» (Fosse, 2007, s. 31). Dette kan, i likhet med bildet av huset som så vondt ut, tolkes på to måter. Enten at Alida tenker at hun har sviktet moren sin ved å bli gravid utenfor ekteskap, stjele fra henne, for så å rømme hjemmefra, og at hun derfor aldri kan returnere. Dette er ikke en urimelig tolkning, siden vi lærte tidligere at Alida mistenkte at mor Herdis ikke ville ha skammen boende i huset, og det ble bekreftet at moren var skuffet over datteren, da hun kalte henne skjellsord. Eller så kan det tolkes som at Alida mistenker at Asle har gjort noe liknende som hun hadde bange

anelser om da hun ventet på at han skulle komme tilbake fra båtjakten. Selv om Alida virker sikker på at hun aldri mer kommer til å få se mor Herdis, «det veit ho», antyder likevel ordet «vel» en viss usikkerhet. Alida er kanskje ikke hundre prosent sikker; det kan kanskje virke som at hun prøver å overbevise seg selv om at det kan finnes en liten mulighet for at mor og datter skal bli gjenforent. Denne tolkningen kan vi knytte til Alidas tanker om morens holdning til at hun er gravid. Vi får jo vite at Alida mistenker at mor Herdis sin tilsynelatende negative holdning til graviditeten er fordi de venter barn utenfor ekteskap. «[N]år så Alida var med barn, og ho og Asle ikkje var gifte folk, ja så kunne vel ikkje mor Herdis ha skamma buande i huset sitt, det var nok det ho tenkte» (Fosse, 2007, s. 17). Kan det hende at Alida har et lite håp om at mor Herdis vil tilgi datteren sin hvis hun og Asle blir rette ektefolk, siden de dermed ikke lenger vil bringe skam over henne?

I forbindelse med det jeg har skrevet hittil, vil jeg ta for meg de symbolske betydningene knyttet til stedsnavnene hvor det antydes drap på eieren av Naustet og mor Herdis. Naustet Asle og Alida blir kastet ut av, ligger i Dylgja. «Dylgja» gir meg assosiasjoner til «dølja», a-infinitivsformen av «å dølje» på nynorsk, som kommer fra det norrøne «dylja». Å dølje handler om å skjule noe og å holde noe hemmelig (Universitetet i Bergen & Språkrådet, 2017). Slik får stedsnavnet for meg en symbolsk betydning: Det har hendt noe i Dylgja som må skjules, og Asle prøver å holde det hemmelig fra Alida. I *Olavs draumar* (2012), som er neste bok i *Andvake*-trilogien, benekter Asle, som nå har tatt navnet Olav, at han er fra Dylgja. Han må hemmeligholde denne informasjonen for at de andre ikke skal kunne knytte ham til forbrytelsen som tilsynelatende ble begått der. Dette bringer meg over på det andre stedsnavnet. Mor Herdis bor i Brotet. «Brotet» er bestemt form entall av substantivet «brot» på nynorsk, på bokmål blir det «bruddet» eller «forbrytelsen» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Stedsnavnet får dermed flere symbolske betydninger. På den ene siden kan jeg tolke det som at stedet Brotet representerer et oppbrudd for Alida. Hun bryter med mor Herdis da hun flykter derfra, og forsøker å legge oppveksten bak seg. På den andre siden kan jeg tolke stedsnavnet som et hint om at det muligens har skjedd en forbrytelse der. «Brotet» ble begått da Asle tilsynelatende drepte mor Herdis. Slik får stedsnavnene symbolske betydninger, siden de er med på å forsterke antakelsen om at det kan ha skjedd noe forferdelig der.

Det siste drapet, slik jeg tolker det, skjer etter at Asle og Alida har vandret hjelpeløst rundt i Bjørgvin i flere timer. De har fått avslag på avslag, men så får de øye

på en gammel kone. Hun låser seg inn i det første huset de spurte etter husrom, i Instegata. Asle spør likevel igjen om hun har rom til dem, og igjen er hun avvisende, og viser liten mangel på sympati.

Så det er de to som treng til hus, seier Kona
Det kan eg skjøna, seier ho
Det skulle de ha tenkt på før, seier ho
Før de stelte dykk slik, seier ho (Fosse, 2007, s. 59).

Selv om Kona¹⁶ avviser dem, presser Asle seg inn i gangen og tar tak i lysestaken, mens han sperrer veien for Kona. Alida blir beordret inn på kjøkkenet. Først nøler hun og blir stående, men hun adlyder tilslutt. «[O]g ho ser mot den opne døra og ho ser Asle stå der i gangen og halda rundt munnen til Kona» (Fosse, 2007, s. 61). Igjen får leseren et bilde av at Asle går fysisk til verks. Like etterpå hører Alida «nokre kvin, som av eit hjul» (Fosse, 2007, s. 62). Det er Asle, som drar en kjerre etter seg. Disse skjematiskerte bildene, av Asle som griper lysestaken og Alida som nøler, gjør at jeg tolker det som at Alida vet hva som kommer til å skje. Likevel lar hun Asle og Kona være alene. Bildene av Asle som presser hånden over munnen til Kona, for deretter å gå med en kjerre vekk fra huset, tolker jeg som at Asle har drept Kona, og går for å kvitte seg med liket. Tolkningen om at Asle har drept Kona blir forsterket av at hun er sporløst forsvunnet da Alida skal føde. Asle går ut for å finne hjelp, og da han spør Mannen om hvor han kan finne en hjelpekone, begynner han å gå mot huset der Alida venter. Det viser seg at Kona også går under navnet Føde-Frøkna.

Mannen bankar på døra og så står han der og ventar og så vender han seg mot Asle og så seier han at ho der Føde-Frøkna visst ikkje er heime og så bankar Mannen endå ein gong på døra og han står der og ventar (Fosse, 2007, s. 71).

Asle sier ingenting om at Alida ligger inne på kammerset i huset, men spør i stedet om det er noen andre som kan hjelpe dem. Mannen tipser ham om Føde-Kona. Hun blir med Asle til huset i Instegata, og lar Asle vente mens hun hjelper Alida. Mannen kommer tilbake til huset, og uttrykker forvirring over at Asle er der.

Er du her, seier Mannen
Ja, seier Asle
Kona mi driv og føder, seier han
Men Føde-Frøkna var jo ikkje heime seier Man-

¹⁶ Jeg skriver Kona, Mannen, Føde-Kona og Føde-Frøkna med store forbokstaver fordi det er slik Fosse skriver det i *Andvake*. De «heter» Kona og Mannen. Det fungerer som egennavn, på linje med Asle og Alida.

nen

og Asle veit ikkje kva han vel skal seia
Det er ikkje henne, det er Føde-Kona som er
her, seier han
Eg skjønner ikkje dette, seier Mannen (Fosse, 2007, s. 73).

Asle gir ingen forklaring på hvorfor de befinner seg i huset til Føde-Frøkna, eller hvorfor hun kan ha forsvunnet. Dette kan tolkes som sterke indikasjoner på at Asle ikke vil si noe som kan avsløre hva han har gjort. Edvardsen (2010, s. 27) skriver at «Dersom han ikkje er ansvarleg for at Føde-Frøkna er borte, så kunne han ha sagt det». Jeg tror ikke det er så enkelt. Hvis Asle hadde sagt at han ikke var ansvarlig for Føde-Frøknas forsvinning, ville det kunne vekke mistanke likevel, siden han hadde vært opptatt av å hevde sin uskyld for noe ingen hadde beskyldt ham for. Å unngå temaet virker som den beste løsningen.

Jeg har nå tatt for meg de tre tomrommene i *Andvake* hvor det antydes drap, og ved å fylle dem ut, kommuniserer jeg med teksten (jf. Iser, 1980, s. 169). Det kan som sagt virke som at *Andvake* handler om et ungt par, som blir offer for et samfunns strenge, konservative moral, da de blir med barn utenfor ekteskap. Men gjennom min utfylling av de tomrommene jeg har presentert, utvider *Andvake* seg til å bli en tekst om hvor langt man er villig til å gå for kjærligheten. I *Olavs draumar* (2012) blir Asle dømt til døden ved hending for drap på eieren av Naustet, mor Herdis og Føde-Frøkna. Slik får leseren bekreftet at han faktisk begikk drap i *Andvake*. Likevel vil mest sannsynlig ikke leseren ha lest *Olavs draumar* før *Andvake*, og dermed ikke ha kjennskap til dette. Elevene vil nok heller ikke vite om dette, derfor har jeg i analysen og utfyllingen av tomrommene tatt utgangspunkt i det vi leser i *Andvake*, uten å vektlegge det som skjer i *Olavs draumar*. Og i *Andvake* blir det kun antydning drap, ikke bevist.

I sin masteroppgave om etisk lesning av *Andvake* skriver Edvardsen (2010) at drapene han mener Asle begår, er elliptisk skildret. Han benytter seg av Genette og narratologien i sin analyse. Jeg skriver at de insinuerte drapene utgjør tomrom, som leseren må fylle ut, med utgangspunkt i Iser og resepsjonsetikken. Jeg vil ikke sette absolutte likhetstegn mellom ellipser og tomrom, fordi mens ellipser hører til fortellingens hurtighet (jf. Claudi, 2013, s. 82; Genette, 1980, s. 106), er tomrom et uttalt element i teksten leseren må fylle ut. Claudi (2013, s. 117) skriver at teksten, ifølge Iser, rommer

både uttalte elementer, altså det som faktisk står skrevet i den, og ikke-uttalte forbindelser, tomrom som leseren må fylle (...) Slik kan Iser beskrive

interaksjonen mellom tekst og leser som 'en interaksjon mellom det uttrykte og det uuttrykte' (Iser, sitert i Claudi, 2013, s. 117).

Tomrom er altså ikke et virkemiddel på linje med ellipse. Mens begrepet «tomrom» er skapt i et forsøk på å si noe om hvordan tekstlig mening oppstår, altså hvordan leseren prøver å etablere teksten som et meningsfylt hele ved å prøve å finne ut hva som ikke blir fortalt, er begrepet «ellipse» innrettet mot å si noe om forholdet mellom fortelling og historie i teksten (jf. Genette, 1980, s. 27). Når vi leser og en hendelse blir utelatt fra historien, fører dette til at hurtigheten i fortellingen øker. Det er ikke alltid leseren synes det er nødvendig å fylle ellipsen med innhold, men i *Andvake* sitt tilfelle kan vi neppe la være å fylle dem. Fosse bruker tomrom bevisst, av den grunn kunne jeg skrevet at de insinuerte drapene blir gjennomført i implisitte ellipser, som innebærer at vi skjønner at noe ikke blir fortalt. Ellipse er jo en måte å skape tomrom på. Selv om narratologien ikke forbyr oss å fylle ellipser med innhold, ligger denne prosessen utenfor narratologiens interessefelt. Men nettopp fordi at de antydde drapene blir begått i det «uuttrykte», blir fraværet av skildringene påfallende. De skjematizerte bildene viser oss at noe har skjedd, og slik blir det lagt opp til at vi skal reflektere over og fylle ut det vi ikke blir fortalt. Her møter narratologien og resepsjonsetetikken hverandre, og det oppstår et identifikasjonsskapende fenomen, som inviterer leseren til å engasjere seg i lesningen. Iser (1980, s. 113) skriver at slik blir leseren medforfatter, og dette er tekstens appellstruktur.

5.2 Forholdet mellom Asle og Alida og de andre

Asle og Alida er unge, forelsket, og de venter barn. Det er lett å føle sympati for dem. Estetisk lesning handler om hva leseren opplever mens han leser (jf. Rosenblatt, 1994, s. 24), og når vi leser *Andvake*, kan vi oppleve ulike, kanskje til og med motstridende, følelser. Personene det unge paret møter, fremstår som avvisende og viser liten grad av sympati og medmenneskelighet. Allerede på første side får vi beskrevet den håpløse situasjonen de befinner seg i, der de går i rundt i Bjørgvins gater. At det i tillegg er en sen, mørk høstkveld, og Alida snart skal føde, fører til at avslagene de får når de ber om tak over hodet, virker enda mer brutale.

[D]ei kunne ikkje berre bli gåande slik, og kvifor ville ingen hysa dei, kunne det kanskje vera fordi alle godt kunne sjå at Alida snart skulle føda, det kunne jo skje kva dag som helst, slik ho såg ut, eller var det fordi dei ikkje var vigde og

dimed ikkje var for skikkelege ektefolk, og for skikkelege folk, å rekna (Fosse, 2007, s. 7–8).

Det er ikke godt å si om vi får presentert Asle og Alida sine mistanker om hvorfor ingen vil hjelpe dem, eller om det er fortellerens mistanker vi får innblikk i. Uansett kommer det frem at det unge paret har brutt en norm i samfunnet, nemlig at man ikke skal få barn utenfor ekteskap. Likevel får vi vite, etter hvert som vi leser, at Asle og Alida fikk muligheten til å bli værende hos moren til Alida, mor Herdis, da de ble kastet ut av Naustet de opprinnelig bodde i. «[M]or Herdis seier at nei, er det slik fatt, ja i så fall kan ho vel ikkje anna gjera enn å lata dei bu her» (Fosse, 2007, s. 17). Dette kan virke som en kjærlig gest fra mor Herdis, men som jeg skrev ovenfor, vil ikke Alida bli værende der, da hun tror at moren skammer seg over henne. Som lesere vet vi ikke om mor Herdis mener dette. Her oppstår det dermed et tomrom, for vi lurer på hvilket grunnlag Alida har for å mistenke at moren hennes tenker slikt. Til å begynne med virker mor Herdis omsorgsfull og hjelpsom, for hun lar Asle og Alida bo hos seg da de blir kastet ut av Naustet. Det er altså Alida som sår tvil hos leseren om mor Herdis sin godhet, da hun pålegger moren sin negative tanker om at hun og Asle venter barn. At Alida og mor Herdis har et dårlig forhold, blir bekreftet senere i historien. Det ender jo også opp med at mor Herdis skjeller ut og angriper Alida, da hun oppdager at Alida stjeler fra henne. Mor Herdis sin brutale avvisning av sin egen datter vil nok gjøre sterkt inntrykk på de fleste lesere. Jeg ble hvert fall opprørt, og medfølelsen for Alida ble som et resultat større. I tillegg viser det seg at mor Herdis alltid har favorisert søsteren til Alida, Oline, for «ho var den vonde og syster Oline var den gode, ho var den svarte og syster Oline var den kvite» (Fosse, 2007, s. 19–20). Mor Herdis klarer ikke å like Alida, siden hun minner henne om far Aslak av utseende. «Alida høyrer mor Herdis seia at ho er likeså svart og stygg som faren, og like lat, alltid sluntrar ho vel unna» (Fosse, 2007, s. 20). Alida har altså alltid hatt et dårlig forhold til mor Herdis. Forholdet hennes til far Aslak er derimot et tomrom leseren må fylle ut. Vi får ikke vite hva som skjedde med far Aslak, Alida sier også selv at ingen vet hva som skjedde med ham.

Eg hadde både mor og far, men så drog far min
og vart borte og det er mange år sidan, seier Alida
Ingen veit kva som skjedde med han, seier ho (Fosse, 2007, s. 51).

Som lesere blir vi nysgjerrige på hva som kan ha skjedd. Dette er et tomrom vi må fylle ut, men ingenting i *Andvake* hjelper oss med det. Vi får derimot opplyst at hun kan

huske stemmen hans da han sang for henne, til tross for at hun bare var tre år da han ble borte.

Då du spelte så høyrde eg far min syngja, seier
Alida
Alltid, då eg var lita, song han for meg, seier ho
Og det er det einaste eg minnest av far Aslak
min, seier ho
Eg minnest røysta hans, seier ho
Og røysta hans likna slik på spelet ditt, seier ho
og så set ho seg nærare Asle og dei blir sitjande
slik utan å seie noko (Fosse, 2007, s. 52).

Det at Alida forteller Asle om hvordan hun husker hvordan far Aslak sang for henne, og det skjematizerte bildet av at hun setter seg nærmere Asle, forstår jeg som at Alida følte seg, og stadig føler seg, nær faren, og at hun forbinder ham med gode stunder. Det er derfor rimelig å tro at hun hadde et nært forhold til ham, og da hun forteller Asle om hvordan hun kunne høre stemmen til faren i spillet hans, begynner hun å gråte. Jeg tolker dette som at hun savner ham, og Asles spill bringer henne nærmere faren.

Kanskje kan Asle tilby henne en følelse av trygghet som faren hennes ga? Dette er en mulig tolkning. Det viser seg jo at Asle er villig til å gå langt for å beskytte og hjelpe henne, og Alida lar ham. Som lesere får vi også vite at «Asle kjenner i seg at han bryr seg mykje meir om Alida enn om seg sjølv og at han vil henne alt godt som i verda finst til» (Fosse, 2007, s. 53). Her inntar vi et blikkpunkt der ulike perspektiv møtes.

Blikkpunktet lar oss forstå Asles følelser for Alida, fra både Asle og fortellerens perspektiv. Dette blikkpunktet gir oss dermed anledning til å få en forklaring på Asles motivasjon for å beskytte Alida, samtidig som vi kan vurdere den med et utenfraperspektiv. Vi må altså innta en stilling som er annerledes enn Asle og fortelleren sin. På den måten blir det opp til oss hvordan vi vil tolke Asles følelser, og eventuelt reflektere over hvilke følger en slik altoppslukende kjærlyghet for en annen person kan få. Jeg tolker informasjonen som at han elsker Alida så høyt, at han kan være villig til å drepe for at hun skal ha det godt, hvis det skulle bli nødvendig. Mittet (2015, s. 42) skriver at «Asle elsker Alida så høyt at han selv ikke er viktig lenger, hans kjærlyghet er på det viset moden og altoppfrende». Dette kommer tydelig frem gjennom Asles handlinger, for han fjerner alle som nekter dem hjelp eller utgjør en fare for Alida. Asle har, i motsetning til Alida, vokst opp i et hjem med kjærlyghet, fra både moren og faren, noe som kan forklare hvorfor han er i stand til å elske så voldsomt som

han gjør. «[O]g så sa far Sigvald at for han var no alt som fanst til kjærleiken til mor Silja, og til Asle» (Fosse, 2007, s. 45). Far Sigvald tar med Asle på spillejobber, og lærer ham om «denne hersens spelemanns lagnad» (Fosse, 2007, s. 45). Da far Sigvald forsvinner på havet under en høststorm, blir mor Silja syk og dør. Asle har vært vitne til den altoppslukende kjærligheten på nært hold, og han føler raskt en slik selvoppofrende kjærlighet overfor Alida, jamfør blikkpunktet jeg viser til ovenfor. Som leser opplever vi kanskje å tenke på vårt forhold til våre egne foreldre når vi leser om Asle og Alida sine foreldre. På den måten blir vi personlig engasjert i historien. I tillegg blir vi her invitert til å kjenne medlidenhet med Asle og Alida. De har begge opplevd tap av foreldre i ung alder, dermed er det lett å synes synd på dem. Det unge paret har kun hverandre å støtte seg på, og vi vil at det skal gå bra for dem. Etter hvert som vi leser videre, blir det likevel vanskeligere å føle medlidenhet med det unge paret. Som jeg skrev ovenfor, antydes det at Asle tar livet av eieren av Naustet, mor Herdis og Kona, siden de utgjør farer og hindringer for ham og Alida. Med denne innsikten blir vi som lesere plassert mellom barken og veden. Ifølge Mittet (2015, s. 52) er baksiden av den sterke kjærligheten mellom Asle og Alida manglende nestekjærlighet; de er kun i stand til å vise omsorg for hverandre.

I *Andvake* er det en tredjepersonsforteller, som er til stede i teksten ved å gi leseren innblikk i Asle eller Alidas tanker og følelser, gjennom fri indirekte tale og ved å unnlate å fortelle om drapene som kanskje blir begått. Bruken av fri indirekte tale og tomrom, fører til at vi blir plassert i en vanskelig posisjon. Vi må ha med oss en usikkerhet hele tiden under lesningen. Kan vi stole på at fortelleren er oppriktig, når tilsynelatende viktige elementer blir utelatt fra historien? Dette kan vi knytte til transaksjonen mellom leser og tekst (jf. Rosenblatt, 1994, s. 20). Som lesere må vi forestille oss det som ikke blir fortalt, og konstruere årsakssammenhenger. Vi kan ta utgangspunkt i skjematizerte bilder teksten tilbyr eller våre egne erfaringer, dermed blir vi nødt til å tolke og engasjere oss i det vi leser. Slik vil da transaksjon mellom leser og tekst oppstå. I *Andvake* blir som sagt ikke sentrale elementer, som for eksempel drapene som muligens blir begått, fortalt om. Det at de ikke blir beskrevet, tolker jeg på to måter. På den ene siden kan det virke som at fortelleren er på Asle og Alidas parti og vil beskytte dem fra vår fordømmelse ved å ikke fortelle oss om det hvis Asle begår drap. Hvis dette er tilfelle, vil det kunne være vanskelig for oss som lesere å stole på fortellerens objektivitet når det kommer til skildringene av de andre karakterene. På den

andre siden kan det virke som at en uttalt norm i tekstens univers er at drap er noe fælt man ikke prater om. Aaslestad (1999, s. 59) skriver følgende:

Noe i historien kan rett og slett være så vanskelig å fortelle at *total taushet* blir fortellerens eneste mulighet. Ellipsene kan kanskje senere fylles igjen i fortellingen ved komplette analepser, når avstanden til begivenhetene er blitt større. Eller de fylles aldri igjen (Aaslestad, 1999, s. 59).

Den *totale tausheten* Aaslestad skriver om, uttrykker en norm i *Andvake*, og den normen gjelder Asle og Alida. Jeg mener at det er snakk om flere normer i *Andvake* sitt tilfelle. Det er normene som blir presentert i tekstens univers, som gjelder Asle og Alida, og tekstens norm, som gjelder leseren. Samfunnet Asle og Alida lever i, er preget av strenge moralnormer de helst bør følge. Den ene er at man skal vente med samleie og barn til etter at ekteskapet er inngått, og den andre har jeg allerede presentert, nemlig at man ikke skal snakke om vanskelige ting, som for eksempel drap. Dette inntrykket blir forsterket da fortelleren og Alidas stemmer klinger sammen i fri indirekte tale: «[F]or det der med båten, nei det måtte ho ikkje tenkja på, det fekk vel vera som de vera ville» (Fosse, 2007, s. 20). Disse normene kan altså tilskrives Asle og Alida, men *Andvake* utfordrer dem, da særlig normen om at det skal ties om drap. Siden Alida virkelig ikke må tenke på det Asle gjør, er en naturlig konsekvens at vi som lesere begynner å tenke på det. Eksempelet jeg viser til ovenfor, gir leserne et valg. Vi blir tilbudt muligheten til å ikke dvele ved Asles handlinger, siden det er det Alida velger å gjøre. Samtidig blir vi nesten oppmuntret til å finne ut av og reflektere over det Asle tilsynelatende gjør. Det kan derfor virke som at tekstens norm er at vi skal diskutere umoralske handlinger, som for eksempel drap. Tekstens norm er dermed på et nivå over karakterenes og fortellerens perspektiv. I *Andvake* sitt tilfelle er det utfordrende å ikke ta stilling til det som skjer, slik Alida gjør. De manglende skildringene blir påfallende, så det har en motsatt effekt. Når det kommer såpass tydelig frem på grunn av de skjematizerte bildene i *Andvake* at det har skjedd noe, men vi får ikke vite hva, vil vi prøve å finne årsakssammenhenger. For eksempel årsaken til at Asle plutselig har en båt tilgjengelig når han tidligere ikke hadde det. Som lesere er det naturlig at vi søker forklaring når det er noe som enten ikke gir mening eller ikke blir fortalt. Kommer vi frem til at Asle har begått drap, bryter vi følgelig den uttalte normen som gjelder for Asle og Alida, nemlig at drap skal det ties om. Det er interessant hvordan tekstens norm fremstår som motsatt av normene i samfunnet karakterene eksisterer i. Mens Alida ikke vil tenke på det Asle antakeligvis gjør, blir vi som lesere stilt i en posisjon hvor vi ikke lenger kan

ignorere det, for «den som tier samtykker». Vi kan ikke la slike handlinger forbigå i stillhet, for hvis vi gjør det, hvordan ville samfunnet vårt blitt da? Tekstens norm ber oss om å ta stilling, eller hvert fall diskutere Asle og Alidas handlinger, som er det motsatte av det karakterene blir oppmuntret til. Av den grunn vil jeg hevde at det er flere normer i *Andvake*.

Basert på det jeg har skrevet oppfatter jeg den implisitte leseren som blir konstruert i *Andvake* som en leser som blir invitert til å kjenne på mange følelser. Først og fremst blir leseren invitert til å få sympati med det unge paret, siden de andre karakterene blir portrettert som sympatiløse. Men som jeg skrev ovenfor, kan vi sette spørsmålsteget ved fortellerens objektivitet når det kommer til skildringene av de andre karakterene i *Andvake*. Derfor må vi som lesere være bevisste på at vi kanskje ikke får en nøytral beskrivelse av dem, og at vårt inntrykk av dem blir negativt farget av fortelleren. Den implisitte leseren får også muligheten til å forstå og reflektere over Asles handlinger, siden Asles sterke kjærlighet til Alida og deres hjelpeløse situasjon blir beskrevet. Denne refleksjonsmuligheten kan bidra til å forsterke sympatien vår for det unge paret. Samtidig, på grunn av det som blir antydning, og som jeg har kommentert i kapittel 5.1, blir leseren invitert til å føle på noe ubehagelig, og når fortelleren ikke lar oss vite hva som skjer når Asle forlater Alida, legges det opp til at vi skal fylle ut disse tomrommene. Hvis Asle, som virker som en selvpoppofrende ung mann, begår drap, kan det være vanskelig å svelge for leseren. Noen vil kanskje reagere med sinne eller forvirring, men uansett inviteres leseren til å oppleve motstridende følelser, og tekstens norm betyr at vi skal reflektere over Asles handlinger. Som nevnt er den implisitte leseren en rolle teksten tilbyr, derfor kan vi velge om vi vil innta denne rollen eller ikke. På den ene siden opplever man en følelse av urettferdighet på vegne av det unge paret, og en umiddelbar sympati, siden folk er motvillige når det kommer til å hjelpe dem. Særlig opprørende og uforståelig er det at Kona, som viser seg å være jordmor av yrke, nekter å hjelpe dem, til tross for at både Alida og barnets liv kan være i fare hvis hun blir nødt til å føde uten assistanse, ute i det ugjestmilde høstværret. På den andre siden avviser Alida rommet de blir tilbudt på et herberge, fordi hun ikke liker blikkene Mannen som jobber der, sender henne, og dermed velger hun å fortsette letingen etter husrom, til tross for at de kunne tatt inn på herberget. I tillegg antydes det at Asle dreper. Fortellingen blir slik en emosjonell berg og dal-bane, der leseren veksler mellom sympati for det unge paret, forundring over noen av valgene de tar, og kanskje til og

med avsky for Asles handlinger. Spørsmålet om hva man selv ville gjort i en lignende situasjon, presser seg slik frem og blir umulig å ignorere.

5.3 Tilbakeblikkene

I kapittel 1.2.2 skrev jeg at en av grunnene til at jeg valgte *Andvake* som eksempeltekst, er at de lange setningene uten punktum eller komma skaper et spesielt driv i historien. På grunn av dette kan det være vanskelig å få med seg overgangene i fortellingen, mellom nåtid og fortid. I det ene øyeblikket for eksempel leser vi om Alida som ligger i sengen og venter på Asle, før vi plutselig leser om da Alida hørte Asle spille på fela si (Fosse, 2007, s. 18). Slike tilbakeblikk blir som nevnt i kapittel 4.1.5 om narratologien kalt analepser. I sin masteroppgave om etisk lesning av *Andvake* systematiserer Edvardsen (2010) analepsene i de to kategoriene «draumeanalepsane» og «musikkanalepsane». Drømmeanalepsene kjennetegnes av at Asle eller Alida faller i søvn og blander fortid og nåtid, før de blir vekket (Edvardsen, 2010, s. 44). I tillegg har de, ifølge Edvardsen, en «ikkje-realistisk form» (2010, s. 43). Musikkanalepsene tar for seg hvilken betydning musikken har spilt i livet til Asle og Alida, og hvordan musikken blir ansett som en kunstform som blant annet kan gi karakterene større innsikt i følelsene sine (Edvardsen, 2010, s. 47). Dette er en oversiktlig måte å dele inn analepsene på, men hvis jeg skal følge Edvardsen (2010) sitt eksempel og kategorisere dem tematisk, vil jeg fokusere på andre elementer som kjennetegner analepsene, og følgelig kalle dem «Familieanalepsene» og «Oppbruddsanalepsen».

I *Andvake* er det flere analepser som gir leseren innblikk i bakgrunnen til Asle og Alida. Det er disse analepsene jeg velger å kalle «Familieanalepsene». Vi får blant annet vite at moren til Asle, Silja, og faren hans, Sigvald, møtte hverandre da hun var tjenestepike i et bryllup på gården Leite, og han underholdt med fela si (Fosse, 2007, s. 11). De fikk Asle, men etter noen år forsvant far Sigvald på havet under en høststorm, og mor Silja ble syk like etterpå. Hun døde da Asle bare var seksten år. I en annen analepse får vi vite at Asle og Alida traff hverandre under samme omstendigheter som mor Silja og far Sigvald. Asle ble med faren sin for å spille i et bryllup på gården Leite, og Alida var tjenestepike (Fosse, 2007, s. 50–51). Alida forteller Asle at spillet hans fikk henne til å tenke på faren hennes, Aslak, som forsvant da hun var tre år. «[D]å ho hørde Asle spela, så hørde ho far Aslaks røyst i spelet hans, (...) og så byrjar ho å gråta» (Fosse, 2007, s. 52). Asle holder rundt henne, og «så sit dei der og kjenner på kvarandre og dei kjenner at dei høyrer det same og dei kjenner at dei no svever saman

og er saman i svevet» (Fosse, 2007, s. 53). Forelskelsen blir beskrevet som et svev; som en utenomkroppslig opplevelse, og bildet av at det unge paret utgjør en enhet som vil holde sammen, blir underbygd. Dette skriver Mittet (2015, s. 42) mer om:

«Kjærlighetssvevet Asle og Alida deler, eksisterer adskilt fra virkelighetens hverdag, og har kun plass til de to, og vesle Sigvald». Denne eksklusive kjærligheten mellom dem får som sagt konsekvenser for andre rundt dem, i form av manglende nestekjærlighet.

Det vanskelige forholdet mellom Alida og mor Herdis blir også beskrevet i en analepse, og vi får vite at mor Herdis alltid har favorisert søsteren til Alida, Oline (Fosse, 2007, s. 20). «Familieanalepsene» fører til at Asle og Alida fremstår som flerdimensjonale karakterer, som har opplevd tap av foreldre, og føler sorg, kjærlighet og forelskelse. «Oppbruddsanalepsen» varer lenge og forteller oss hvor brutalt det unge paret ble kastet ut av bostedet sitt. Grunnen til at jeg velger å kalle den «Oppbruddsanalepsen», er at den gir en forklaring på hvorfor vi møter Asle og Alida gående gatelangs i Bjørgvin på begynnelsen av fortellingen, og hvorfor de måtte bryte med miljøet de har vokst opp i og reise til Bjørgvin. I denne analepsen finner vi også de antydende drapene på eieren av Naustet og mor Herdis. Jeg er enig med Edvardsen (2010, s. 33), som benytter seg av Rolf Gaasland sitt begrep, og kaller øyeblikket da Asle og Alida mister bostedet sitt for «igangsetjingsfasen». Edvardsen skriver videre «Det [er] denne handlinga som startar dei dramatiske hendingane» (Edvardsen, 2010, s. 33). Dette er jeg som sagt enig i, siden det er etter utkastelsen Asle og Alida plutselig trenger et sted å bo, og en mulighet til å komme seg bort fra hjemstedet Dylgja.

Analepsene begynner og slutter i den løpende teksten uten forvarsel av noe slag, og de glidende overgangene mellom nåtid og fortid gir *Andvake* et drømmeaktig preg, siden vi som lesere sammen med Asle og Alida plutselig befinner oss et annet sted enn vi nettopp var. Vi leser for eksempel om hvordan Asle står i en gate i Bjørgvin, men da han lukker øynene er han tilbake i Dylgja: «[H]an kan ikkje sova no, men han lèt att augo og så ser han at fjorden i dag er stille og blenkjande blå» (Fosse, 2007, s. 40). Dette gjenspeiles i Fosses skrivemåte, for både de lange setningene uten punktum eller komma og tittelen er med på å underbygge at vi befinner oss i en slags drømmelignende tilstand. *Andvake* betyr «svevnløshet» (Universitetet i Bergen & Språkrådet, 2017), og Asle og Alida er trøtte og slitne der de vandrer rundt i Bjørgvin. Selv om de får korte stunder innimellom med hvile, er de likevel preget av søvnløshet, og som resultat blir grensene mellom virkelighet og fantasi, våkentilstand og drømmetilstand, flytende.

5.4 Intertekstualitet

Det siste jeg vil kommentere i denne analysen, er intertekstualiteten i *Andvake*. Ifølge Genette (1997, s. 2), er intertekstualitet forholdet mellom to eller flere tekster gjennom for eksempel allusjon. Historien om et ungt par som venter barn og er på leting etter husrom, kjenner de fleste igjen fra *Bibelen*, og fortellingen som på folkemunne blir kalt «Juleevangeliet». I Lukasevangeliet, kapittel 2, kan vi lese om hvordan Josef og Maria reiser til Betlehem, og hvordan Maria må føde i en stall, «for det var ikke husrom for dem» (Luk. 2:7)¹⁷. Det er en tydelig intertekstualitet i form av allusjon mellom de to tekstene. Allusjon er

(av lat. *Allusio*, 'lek'), tekst eller passasje i tekst som indirekte henviser til eller henspiller på en annen tekst el. et litterært verk, en historisk hendelse, en kjent person el.l. En allusjon skiller seg fra en referanse ved at den spiller på det underforståtte, at leseren kjenner referansen (Lothe et al., 2007, s 7).

Bibel-allusjonen utgjør et tomrom. Det som er interessant med denne tydelige *Bibel*-allusjonen, er hvordan vi skal forholde oss til den. Asle og Alida kan fremstå som brutale karakterer som ikke fortjener vår sympati, når vi sammenligner dem med Josef og Maria. Dette er en direkte konsekvens av allusjonen, og derfor er det interessant å knytte det til den implisitte leseren. Hvordan skal vi tolke den? Forventes den implisitte leseren å ha kjennskap til «Juleevangeliet»? Hvis en leser ikke kjenner til «Juleevangeliet», vil det selvsagt ikke være mulig å se likhetene og forskjellene, men man kan likevel være i stand til å tolke det som at Asle dreper. Men ved å kjenne til *Bibel*-fortellingen, vil det komparative perspektivet kunne bidra til drøftingen av Asle og Alidas handlinger. Fosse (sitert i Seiness, 2009, s. 123) sier dette om at *Andvake* får oss til å tenke på «Juleevangeliet»: «Ja, men *Andvake* er ikkje ei religiøs bok. Det er noko av det minst religiøse eg ha skrive». Han erkjenner at det er en parallell med «Juleevangeliet», men vil ikke kalle *Andvake* en kristen tekst av den grunn. Ifølge Fosse er *Andvake* «ein umoralsk tekst. Ei livskraft tek seg fram og trassar alt. Det er ein heidensk tekst meir enn ein kristen. (...) *Andvake* er heidensk» (Fosse, sitert i Seiness, 2009, s. 123). Det hedenske Fosse snakker om i *Andvake* forstår jeg som drapene Asle muligens begår, og jeg knytter det også til menneskene de møter i Bjørgvin. Selv om det er en tydelig kristen moral som gjelder i samfunnet, viser ikke menneskene det unge paret ber om hjelp fra, kristen nestekjærlighet. Å vente med å få barn til etter at

¹⁷ Jeg benytter meg av Bibelen, versjon fra 2011, hentet fra bibel.no.

ekteskapet er inngått og å vise omtanke for andre er moralske konvensjoner vi finner i flere livssyn enn det kristne, derfor vil nok lesere med ulike tros- og livssyn kjenne igjen de uformelle normene som preger samfunnet Asle og Alida lever i. Av den grunn forutsettes nok ikke den implisitte leseren å være en som har et kristent livssyn.

Likevel utgjør som sagt hvordan vi skal forholde oss til intertekstualiteten i *Andvake*, et tomrom. Skal vi sette *Andvake* og «Juleevangeliet» opp mot hverandre i et motsetningsforhold, og la intertekstualiteten fungere som en kontrast? Eller skal vi la den fungere som en parallell? Den implisitte leseren overlates litt til seg selv i denne situasjonen. Valget vi tar, vil påvirke lesningen vår av *Andvake*. Hvis vi lar intertekstualiteten fungere som en kontrast, kan vi risikere å avvise Asle og Alida, siden de fremstår som utakknemlige i forhold til Josef og Maria. Asle og Alida blir tross alt tilbudt husrom hos både mor Herdis og på et herberge, i motsetning til Josef og Maria, som ikke finner husrom, men må ta til takke med en stall. Lar vi intertekstualiteten fungere som en parallell, er det lett å se likhetene, men også forskjellene. Nå kan det kanskje virke som at jeg mener leseren må ta et enten-eller-valg mellom de to alternativene, men det er ikke nødvendigvis tilfelle. Det finnes et tredje alternativ også, som går ut på at vi ikke tar et bevisst valg mellom de to posisjonene, men heller anerkjenner intertekstualiteten, og lar sammenligningen mellom *Andvake* og «Juleevangeliet» være et godt utgangspunkt for diskusjoner av hypotetisk sort, som for eksempel hva kunne Asle og Alida gjort i stedet, eller hvorfor prøver ikke Josef og Maria hardere for å få husrom? Hvordan takler de utfordringene de står overfor, sammenlignet med Josef og Maria? Vi får ikke vite hva Josef og Maria tenker eller føler, derfor kan de virke endimensjonale. Av den grunn kan det være utfordrende å sammenligne dem med de flerdimensjonale Asle og Alida, som vi blir kjent med gjennom hva de tenker, sier og gjør, og ikke minst på grunn av analepsene. Edvardsen skriver at *Andvake* er den menneskelige versjonen av «Juleevangeliet»: «Den er menneskeleg i all sin brutale livsopphaldande form» (Edvardsen, 2010, s. 58), og at sammenligningen er med på å utvide forståelsen av *Andvake*. Jeg er enig med Edvardsen i at sammenligningen kan være med på å utvide forståelsen av *Andvake*, og sette karakterene og handlingene vi leser om i et nytt lys, men jeg vil nok ikke hevde at *Andvake* er den menneskelige versjonen av «Juleevangeliet». Grunnen til det er at Edvardsen hevder at Asle og Alida er menneskelige, i motsetning til Josef og Maria, fordi de skyr ingen midler for å overleve og oppnå det de ønsker. Dette er etter min mening ikke et kriterium for å kalle noen menneskelige. Jeg vil heller påstå at Asle og

Alida blir fremstilt som flerdimensjonale, og ikke vektlegge i hvilken grad Josef og Maria blir fremstilt som «menneskelige». Hvordan karakterer oppfattes, er etter min mening et resultat av fortellertekniske grep og leserens tolkning. Likevel er det interessant at det i *Andvake* kan virke som at det er et bevisst fortellerteknisk grep å legge opp til at leseren skal tenke på «Juleevangeliet», til tross for at det kan føre til at sympatien vi føler for Asle og Alida minsker, eller kanskje forsvinner helt. Den implisitte leseren som blir konstruert i teksten inviteres dermed, som jeg kommenterte i kapittel 5.2, til å kjenne på motstridende følelser. Slik blir vi som lesere engasjerte i historien vi leser.

5.5 Oppsummering og veien videre

I denne delen av masteroppgaven har jeg analysert *Andvake* med en leserorientert og tekstorientert tilnærming. Jeg har benyttet meg av begreper fra transaksjonsteorien, resepsjonestetikken og narratologien som analysekategorier på *Andvake*. Det viser seg at begrepene går i hverandre, og det er derfor lite hensiktsmessig å skille mellom leserorientert og tekstorientert tilnærming i arbeid med *Andvake*. Ellipsene, for eksempel, åpner for meddiktning, og derfor fungerer de også som tomrom. Det trenger altså ikke være enten eller når det kommer til hvilken tilnæringsmåte man velger som analysegrunnlag. En leserorientert og tekstorientert tilnærming kan fint fungere sammen som utgangspunkt for analyse.

Videre vil jeg skissere et undervisningsopplegg i *Andvake*. Min lesning og analyse, som jeg har gjennomført i denne delen av oppgaven, er grunnlaget for dette undervisningsopplegget.

6.0 Litteraturundervisning i *Andvake*

I innledningen og kapittel 1.2.1 om forskning på elevers lesning av skjønnlitteratur, skrev jeg om hvordan det viser seg at elevene helst benytter seg av et hverdagspråk i samtale om litteratur, og at det kan bli en bedre balanse mellom en leserorientert og tekstorientert tilnærming til litteratur i litteraturundervisningen. I denne delen av oppgaven vil jeg undersøke hvordan jeg kan skissere et undervisningsopplegg i *Andvake*, som gjør transaksjon mellom elevene og *Andvake* mulig, samtidig som *Andvake* som fortelling blir ivaretatt. På den måten legges det opp til at den leserorienterte og tekstorienterte tilnærmingen til litteratur kan forenes i undervisningen, slik at elevene kan få anledning til å utvikle et fagspråk og utøve faglighet, samtidig som de blir personlig engasjert i det de leser. Først vil jeg kommentere lærerens rolle i litteraturundervisningen, for å tydeliggjøre hva hun må tenke på i planlegging av og gjennomføring av undervisningen. Deretter vil jeg ta for meg begrepet «fortolkningsfelleskap» etter Stanley Fish, og «lærer-» og «elevtekst» etter Birthe Sørensen, før jeg presenterer kompetansemålene i læreplan i norsk for ungdomstrinnet og videregående opplæring, som passer med tanke på bruk av *Andvake*. Jeg vil benytte meg av Judith Langer sin teori om leserposisjoner for å vise hvordan elevene beveger seg inn og ut av de ulike posisjonene under lesningen, og litterære samtaler med utgangspunkt i Laila Aase sin teori vil være måten opplegget gjennomføres på.

6.1 Lærerens rolle i litteraturundervisningen

Når det kommer til lærerens rolle i litteraturundervisningen, er det mange elementer å ta hensyn til. Laila Aase (2005, s. 115) kaller lærerens rolle for spill-leder og ekspert. Som spill-leder må hun organisere læringsaktivitetene og sørge for at de litterære samtaler øker innsikten i teksten for elevene, men også for seg selv. Hun må også forsøke å utfordre elevenes meninger, ved å prøve å få dem til å innta andres perspektiv og tenkemåter (Aase, 2005, s. 117). Som Aase (2005, s. 118) skriver, så handler det om at elevene skal «formulere og reformulere eiga forståing gjennom å høyre korleis andre les og formulerer leseforståing». Disse andre perspektivene kan tilhøre medelever eller litterære karakterer, og som spill-leder er det viktig at læreren stiller spørsmål som kan få elevene til å oppdage ulike tolkningsmuligheter. Det at læreren også er ekspert, handler om kompetansen hennes. Som norsklærer har hun studert litteraturteori og har større leseerfaring enn elevene. Som ekspert må hun derfor benytte seg av denne kunnskapen til å vurdere om og når hun skal la «autoritative lesemåtar» være gjeldende

i litteraturundervisningen (Aase, 2005, s. 118). Autoritative lesemåter vil si at man lar allerede etablerte tolkninger være styrende for lesningen av og arbeidet med teksten.

Skaftun og Michelsen (2017, s. 38) skriver om hvordan læreren må kunne «legge til rette for at læring skal kunne skje». Dette forutsetter at læreren har solide fagkunnskaper og evne til å reflektere over sin egen didaktiske praksis. Her kan vi dra en parallell til ekspertrollen Aase (2005) skriver om. Videre skriver de om hvordan læreren må skape dialogiske rom for elevene, og hvordan balansegangen mellom åpenhet og styring «til syvende og sist handler om *autoritet*» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 170). Læreren må ha elevenes respekt og anerkjennelse, og hun kan oppnå autoritet gjennom modellering. Det vil si at hun fremstår som en faglig rollemodell, ved å eksemplifisere hvordan de kan argumentere for tolkninger med referanse til teksten. Molloy (2003, s. 311) fremhever også dette poenget, ved å vise til viktigheten av at læreren synliggjøres som leser. Læreren må lese teksten med elevene, og la sin stemme bli en del av de andre i klasserommet, samtidig som hun passer på at elevene ikke slipper teksten av syne før de argumenterer for sine meninger (Molloy, 2003, s. 312). I tillegg bør hun anerkjenne elevenes innspill, bygge videre på dem og gi elevene oppgaver de kan jobbe med individuelt eller samarbeide med noen andre om (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 171). Samtidig som læreren skal ha autoritet, skal hun også myndiggjøre elevene. Dette handler om at de skal utvikle en «posisjon i faget og i verden, som de er trygge på, og dermed selv kan uttale seg med en viss autoritet» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 170). Elevene skal gjennom norskfaget få mulighet til å finne sin stemme, tanker vi også finner igjen i læreplan i norsk, og de skal bli utfordret gjennom oppgaver og samtaler.

Det viser seg at lærerens rolle i litteraturundervisningen er kompleks. Norskklæreren vil være den mest kompetente tekstleseren i klasserommet. Som et resultat vil det være enklere for henne å se hvilke lese måter som er interessante tilnærminger til litteraturen og mulige tolkninger hun kan danne seg under lesningen. I *Andvake* sitt tilfelle har jeg i analysen i kapittel 5 vist mine tolkninger, og selv om jeg begrunner dem, kan det hende at de fremstår som en slags «fasit»; som den riktige måten å forstå *Andvake* på. I en undervisningssituasjon kan risikoen være at læreren overfører sine tolkninger til elevene, eller at elevene prøver å finne ut hva hun synes er den beste tolkningen. Da faller noe av det jeg ser som hovedpoenget med litteraturundervisning bort, nemlig at elevene skal få mulighet til å utvikle analytiske ferdigheter og evnen til å tolke og skape sin egen forståelse av litteraturen de leser. Selv

om elevene også skal være åpne for andres innspill, er det opp til læreren å hjelpe elevene til forskjellige tolkninger, ikke presentere sin lesning av *Andvake* som den eneste mulige. Selv om læreren har gjennomført en analyse av *Andvake*, og dermed funnet frem til punkter hun vil lede elevenes oppmerksomhet mot, er det jo ikke sikkert analysen hennes leder frem til en tolkning hun presenterer for elevene. Hun kan for eksempel lage arbeidsoppgaver eller oppmuntre til diskusjoner som gir elevene anledning til å tolke og reflektere, basert på sin analyse, slik at elevene og læreren i fellesskap kommer frem til ulike tolkninger. Hvordan elevene velger å forstå *Andvake* skal jo, etter min mening, til syvende og sist være opp til dem, men det kan være en utfordring i litteraturundervisningen å avgjøre hvilke tolkninger man skal godta. Her kan ideen om fortolkningsfellesskap hjelpe oss.

6.2 Fortolkningsfellesskap, lærer- og elevtekst

I kapittel 1.4 skrev jeg at elevene bør kunne vise til teksteksempler for å underbygge tolkningene deres i arbeid med *Andvake*, og at en tolkning bør baseres på flere eksempler og ikke motsies av andre moment i teksten. Hvis det er flere eksempler som bygger opp under tolkningen, vil det være en plausibel tolkning. Selv om jeg hittil har vært beskjeden med å fremme min tolkning og forståelse som den riktige, vil jeg poengtere at det ikke er feil at jeg som lærer allerede har en forståelse av hva *Andvake* handler om. Tvert imot er det en fordel, siden jeg kan planlegge undervisningen på en hensiktsmessig måte, slik at elevene vil få mest mulig ut av arbeidet med teksten. Når jeg skriver «mest mulig» tenker jeg da på at elevene skal øve seg på sine tolkningsferdigheter og analytiske evner. Skaftun og Michelsen (2017, s. 37) skriver også at det er viktig at læreren har en forståelse av teksten elevene skal arbeide med, men at målet ikke nødvendigvis er «å få alle elevene til å akseptere akkurat den forståelsen med hud og hår». Et mål for læreren i litteraturundervisningen bør være å skape et fortolkningsfellesskap i elevgruppen.

Begrepet «fortolkningsfellesskap» stammer fra den amerikanske leser-responsteoretikeren Stanley Fish og hans bok *Is There a Text in This Class?* (1980), hvor han skriver om «an interpretive community» (Fish, 1980, s. 338). Et fortolkningsfellesskap er «en bestemt lesergruppes forventninger til lesning og forståelse av litterære tekster» (Lothe et al., 2007, s. 231). Et fortolkningsfellesskap trenger ikke å være avgrenset til et «fysisk» fellesskap, som et klasserom med elever og lærer; et fagfelt kan også bli forstått som et slikt fellesskap. I et klasserom har læreren

og elevene ulike forventninger til lesning og forståelse av litterære tekster. Det er fortolkningsfellesskapet som avgjør om tolkningen er god eller ikke (Claudi, 2013, s. 125), men som Fish (1980, s. 228) påpeker, er aldri en overenstemmelse mellom deltakerne i et fortolkningsfellesskap endelig. I *Andvake* sitt tilfelle kan lærerne og elevene, som utgjør fortolkningsfellesskapet, sammen bli enige om hvilke tolkninger de vil godta, basert på for eksempel kriterier de setter i fellesskap. Det kan være at tolkningen må kunne underbygges av eksempler fra teksten, og at den må ha konsensus blant de fleste deltakerne tolkningsfellesskapet utgjøres av. Målet er ikke å komme frem til «sannheter» om teksten, som skal være gjeldende til evig tid, men heller å komme frem til lesninger og lese måter som «på det aktuelle tidspunktet bør anses som sanne eller gyldige» (Claudi, 2013, s. 125).

Birthe Sørensen skriver i artikkelen «Teksten og eleven» (1983) om begrepene «lærertekst», «elevtekst» og «fellestekst», og hva disse har å si for arbeidet med og tolkningen av tekster i klasserommet. Sørensen (1983, s. 21) skriver at læreren ofte blir sentrum for elevenes arbeid, ikke teksten, siden læreren overtar teksten. Dermed blir elevene opptatt av å finne frem til lærerens tolkning. Hvis dette skjer, vil ikke et fortolkningsfellesskap kunne oppstå. Lærerteksten er ikke bare lærerens tolkning av teksten, men også hvordan hun organiserer undervisningen og formulerer oppgavene. Sørensen (1983, s. 23) skriver at elevene er svært opptatt av å få godkjent sine svar av læreren, til og med når de skal svare på åpne spørsmål hvor de blir oppmuntret til å drøfte. Selv om elevene er opptatt av hva læreren mener, må vi ikke glemme elevtekstene som oppstår i klasserommet, når elevene møter teksten for første gang. «De kan i glimt anes i elevenes svar eller i gruppediskusjonene, men i langt de fleste tilfælde kender vi dem ikke» (Sørensen, 1983, s. 24). Dette er synd, da elevene kanskje kan komme med synspunkter læreren tidligere ikke har tenkt på. Målet med litteraturundervisningen, ifølge Sørensen (1983, s. 24), må være å komme frem til en «fellestekst», hvor læreren er i dialog med elevene, slik at de sammen kan lære av hverandre og av teksten. Det er jo først og fremst elevene som skal ha noe ut av arbeidet med teksten, ifølge Sørensen (1983, s. 24), derfor må læreren slippe dem til og være åpen for deres innspill. Undervisningsopplegget jeg vil skissere søker å gjøre en slik samtale mellom lærer og elev mulig, ved blant annet å stille spørsmål som oppmuntrer elevene til å komme med sine personlige tolkninger. Samtidig skal elevene få utvide sine analytiske ferdigheter og et norskfaglig metaspråk. Den overordnede hensikten med opplegget er jo å forene en leserorientert og en tekstorientert tilnærming til litteratur i

undervisningen.

Videre vil jeg vise til kompetansemål i læreplan i norsk, som jeg mener passer med tanke på bruk av *Andvake* i litteraturundervisningen.

6.3 Læreplan i norsk

Ifølge læreplan i norsk for videregående, kompetansemål etter Vg1, skal elevene under Muntlig kommunikasjon kunne

- lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon og bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner
- bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10).

Under Skriftlig kommunikasjon og Språk, litteratur og kultur står det henholdsvis at elevene skal

- lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk (...) og reflektere over innhold, form og formål
- og
- gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10).

Kompetansemålene legger som vi ser vekt på at elevene skal tilegne seg, forstå og benytte seg av språklige virkemidler og norskfaglige begreper i diskusjoner, og som analysen min av *Andvake* i kapittel 5 viser, kan elevene lære seg mange slike begreper, som blant annet ellipse og intertekstualitet. I Vg2 er det fokus på tekster fra middelalderen til og med romantikken, mens i Vg3 er fokuset igjen på samtidstekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11–12). Under Muntlig kommunikasjon skal elevene blant annet kunne «drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 12), og under Skriftlig kommunikasjon skal elevene

- orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon
- lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid
- uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 12).

Andvake passer altså å bruke i Vg1 og Vg3, ifølge kompetansemålene, siden det er en samtidstekst, og siden fortellertekniske grep, som lite tegnsetting og flytende overganger mellom nåtid og fortid, gjør det til en kompleks fortelling. Edvardsen (2010,

s. 67) skriver at han synes *Andvake* passer best på videregående, på grunn av sitt innhold og sin kompleksitet, derfor ser han ikke på kompetansemålene for ungdomsskolen og det elevene skal kunne etter 10. trinn. Artikkene til Vederhus (2011) og Lindstøl (2017) derimot, viser hvordan *Andvake* fint kan engasjere elever på ungdomsskolen. Vederhus (2011, s. 242) skriver at et vellykket undervisningsopplegg i *Andvake* bygger på grundig forberedelsesarbeid før den litterære samtalen. Det er også fordelaktig hvis elevene er vant til å lese og arbeide med litteratur i en skolesammenheng. Er disse faktorene på plass, er det ikke noe i veien for at Fosses tekster kan fungere på ungdomsskolen. Hun skriver også noe jeg mener er et svært viktig poeng, nemlig at vi ikke må undervurdere elevene. «Elevane er vakne for eit variert spekter av uttrykksformer» (Vederhus, 2011, s. 242). Ifølge Vederhus (2011, s. 243) slår det hun kaller elevenes «interessante, friske og overraskende lesningar og litterære tolkingar (...) knock out på mang ein litteraturkritikar». Nå er det verdt å påpeke at disse artiklene ikke hadde blitt publisert da Edvardsen skrev sin masteroppgave i 2010, men nå som vi har mer forskning om *Andvake* i klasserommet tilgjengelig, vil jeg hevde at det ikke lenger er hold i påstanden han legger frem om at *Andvake* passer best på videregående. Av den grunn vil jeg også se på kompetansemålene etter 10. trinn. Under Muntlig kommunikasjon er det et mål at elevene etter 10. trinn skal kunne

- samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesning og dramatisering
- delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9).

I likhet med kompetansemålene for videregående skal elevene delta i diskusjoner med begrunnede meninger. Under Skriftlig kommunikasjon skal elevene kunne

- lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger
- gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9).

Elevene skal også på ungdomsskolen lese et bredt utvalg tekster, og de skal øve seg på å formidle tolkninger og gjenkjenne virkemidler. Seks slike virkemidler blir listet opp, blant annet humor og ironi. Etter min mening er dette et veldig spesifikt kompetansemål, som grenser på detaljstyring fra Utdanningsdirektoratet sin side. I min analyse av *Andvake* i kapittel 5 ser jeg ikke på noen av disse virkemidlene, men likevel

får jeg frem sentrale aspekt ved historien, som åpner for tolkning og samtale. Uansett tar jeg med dette kompetansemålet som et mål som underbygger argumentet om at *Andvake* kan benyttes på ungdomsskolen også, siden jeg velger å forstå det på et mer generelt nivå; nemlig at elevene skal lære om virkemidler. Under Språk, litteratur og kultur er det mål for opplæringen at elevene skal kunne «presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Som jeg har nevnt tidligere, er det flere temaer man kan diskutere i forbindelse med *Andvake*, som for eksempel sosial utestenging, kjærlighet og drap, rett og galt, så det er rom for interessante samtaler i arbeid med Fosses tekst.

Viktigheten av at elevene skal bruke norskfaglige begreper i samtale og diskusjon går som en rød tråd gjennom kompetansemålene etter 10. trinn og for Vg1 og Vg3, og som forskning viser, jmfør kapittel 1.2.1, er et av kjennetegnene på elevers lesning av skjønnlitteratur at elevene ofte ikke utvikler et faglig metaspråk, siden opplevelsene deres kommer i fokus i stedet. Undervisningsopplegget jeg vil skissere søker å la elevene slippe til med sine egne opplevelser og tolkninger, samtidig som de utvikler et faglig metaspråk. Britt Oda Fosse, Kari Anne Rødnes og Lisbeth M. Brevik skriver i artikkelen «Betydningen av å bruke fagbegreper – For elever, lærerstudenter og lærere» (2015) om hvorfor det er viktig å bruke fagbegreper i undervisning, og hvordan de kan benyttes. De viser til hvordan tre gutter i en første klasse på videregående i en norsktime fikk en større forståelse av en tekst, i dette tilfellet en tegneseriestripe, da de benyttet seg av fagbegrepene læreren hadde skrevet på en liste og delt ut (Fosse, Rødnes & Brevik, 2015, s. 73). Da elevene skjønnte at noe skulle leses symbolsk, utbrøt de «'Dette er gull!'» (Fosse et al., 2015, s. 73). Fosse et al. konkluderer med at fagbegreper gir bedre forståelse, siden elevene, lærerne og lærerstudentene utvikler et høyere abstraksjonsnivå, og følgelig økt forståelse, «når de bruker fagbegreper som et felles redskap i læringsprosessene» (Fosse et al., 2015, s. 75). Ved bruk av fagbegrep får elever mulighet til å bevege seg mellom fagspråk og hverdagsspråk, eller det Skarstein (2013, sitert i Røskeland, 2014, s. 205) kaller «affinitetspråk». De vil kunne veksle mellom egne, konkrete erfaringer og tenkte situasjoner og abstrakt forståelse (Fosse et al., 2015, s. 75). Avslutningsvis lister Fosse et al. (2015, s. 75–76) opp fem påstander, med utgangspunkt i forskningen de presenterer i artikkelen. Læreren må introdusere og beskrive fagbegrepene, og modellere hvordan de kan brukes. Deretter må begrepene få mening i en gitt sammenheng, det vil si at de må eksemplifiseres ved at elevene leser en

tekst og sammen med læreren skal tolke det de har lest symbolsk, for slik å lære begrepet «symbol». Når begrepene har blitt internaliserte, vil elevene kunne ta dem i bruk i nye situasjoner, så når de kanskje senere får i oppgave å tolke en novelle, vil de kunne se etter symboler og tolke disse. Jeg vil med denne oppgaven blant annet undersøke hvordan jeg kan skissere et undervisningsopplegg som gjør transaksjon mellom elevene og *Andvake* mulig, samtidig som *Andvake* som fortelling blir ivaretatt. Hensikten med dette er nettopp å legge til rette for at elevenes opplevelse av lesningen og personlige erfaringer får plass i tolkningen, samtidig som at de skal tilegne seg og lære fagbegrep. Ved å forene en leserorientert og tekstorientert tilnærming til litteratur i arbeidet med *Andvake* vil elevene kunne veksle mellom hverdagspråk og fagspråk. På den måten vil de få anledning til å engasjere seg i lesningen, samtidig som de øver seg på å utøve faglighet.

Andvake er som nevnt tidligere 67 sider kort, derfor er den ideell for bruk i litteraturundervisningen, siden elevene kan lese hele. Penne skriver i artikkelen «Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker» (2012) at elever husker lite av litteraturen de har lest på skolen, og hun trekker frem det hun kaller «den omfattende bruken av utdrag» (Penne, 2012, s. 167) som en mulig årsak. Penne (2012, s. 173) mener litteraturen i norskfaget bør være «en slags motvekt til oppsplittingen» elevene møter i lærebøker og den digitale verdenen, som består av utdrag, illustrasjoner og utklipp. Elevene bør lese historier med en begynnelse, en midte og en avslutning, slik at de kan stille spørsmålene «hva skjer?», «hvor skjer det og når?» og «hvorfor skjer det?». På den måten vil de kunne tolke og forstå det Penne (2012, s. 164) kaller «fiktive kontekster skapt gjennom narrativ struktur». *Andvake* har en kompleks narrativ struktur på grunn av ellipsene og analepsene, derfor kan det være utfordrende for læreren å velge utdrag elevene skal lese for at de skal få et fullstendig inntrykk av hva som skjer i *Andvake*. Jeg mener derfor *Andvake* bør leses i sin helhet. Jeg vil nå presentere Langer sin teori om leserposisjoner og Aase sin teori om litterære samtaler, som sammen med analysen vil danne et undervisningsopplegg i *Andvake*.

6. 4 Judith Langer og leserposisjoner

Den amerikanske litteraturpedagogen Judith Langer tar utgangspunkt i Rosenblatt sin teori i sitt arbeid, men skiller seg fra Rosenblatt ved at hun beskriver leseprosessen i større grad, og hun fokuserer mer på de indre forestillingsverdenene leseren danner seg under lesningen (Skaftun, 2009, s. 81). I boken *Envisioning Literature* beskriver Langer

(2011, s. 10) hva hun mener med ordet «envisionment», som Skaftun (2009, s. 82) oversetter til «forestilling». Hun bruker det for å referere til forståelsen av en tekst hos en spesiell person, for eksempel en lærer eller elev, på et gitt tidspunkt. Disse forestillingene er tekstverdener som oppstår i hodet til leseren under lesningen, og de varierer fra person til person. Forestillingene består blant annet av bilder, ideer, spørsmål, uoverensstemmelser og forventninger, og de er alltid åpne for forandring (Langer, 2011, s. 10). Langer (2011, s. 15) skriver at vi kan se på dannelsen av slike forestillinger som en meningsskapende aktivitet, hvor forståelsen forandrer seg under lesningen. Hun skriver at det er en konstant interaksjon, «(or transaction, as Louise Rosenblatt [1978] calls it)» (Langer, 2011, s. 15) mellom leseren og teksten.

Langer (2011, s. 16) skriver at «understanding is interpretation», forståelse er fortolkning, og at vi har flere utgangspunkt for fortolkning. Disse utgangspunktene, som leseren kan inneha under lesningen, kaller hun «stances», eller «posisjoner» (Langer, 2011, s. 16–21; Skaftun, 2009, s. 82). Disse posisjonene kan fungere som en metode for litteraturundervisningen (Skaftun, 2009, s. 81). Men, i likhet med Langer (2011, s. 21), vil jeg påpeke at selv om posisjonene er nummererte, kan de forekomme i hvilken som helst rekkefølge under lesningen. Jeg vil her bare informere om hva Langer kaller disse posisjonene¹⁸, og kort hva de handler om. En grundigere beskrivelse vil bli gitt underveis mens jeg skisserer undervisningsopplegget.

Den første posisjonen, «Being Outside and Stepping into an Envisionment», utenfor på vei inn, handler om elevenes første møte med teksten (Langer, 2011, s. 17–18; Skaftun, 2009, s. 82).

Den andre posisjonen, «Being Inside and Moving Through an Envisionment», innenfor på vei gjennom, handler om å bevege seg gjennom forestillingsverdenene i teksten (Langer, 2011, s. 19; Skaftun, 2009, s. 82).

Den tredje posisjonen, «Stepping Out and Rethinking What You Know», ut igjen for å revurdere det man vet, handler om at elevene skal la det de har lest, påvirke livet deres (Langer, 2011, s. 19; Skaftun, 2009, s. 82).

Den fjerde posisjonen, «Stepping Out and Objectifying the Experience», ut igjen for å objektivere den nye erfaringen, handler om at elevene skal få en analytisk distanse til det de har lest, og de forestillingene de har dannet seg (Langer, 2011, s. 20; Skaftun, 2009, s. 82).

¹⁸ De norske oversettelsene av posisjonene er etter Skaftun (2009), men han tilbyr ingen norsk oversettelse av den femte posisjonen, derfor velger jeg selv å oversette den.

Den femte og siste posisjonen, «Leaving an Envisionment and Going Beyond», forlate en forestilling og gå videre, går ut på at leseren har tilegnet seg kunnskap og innsikt om et emne han eller hun kan benytte seg av i nye og noen ganger urelaterte situasjoner (Langer, 2011, s. 21).

Målet med denne modellen er at elevene får opplæring i et tekst- og litteraturfaglig språk, samtidig som den skal bidra til at elevene opplever det Langer kaller interaksjon og Rosenblatt kaller transaksjon, gjennom lesning og arbeid med teksten. Selv om den kan virke instrumentell, er det ikke et fast, lineært mønster som bestemmer hvordan leseren flytter seg mellom de ulike posisjonene (Langer, 2011, s. 17; Skaftun, 2009, s. 222). Av den grunn vil jeg i undervisningsopplegget vise hvordan elevene beveger seg inn og ut av de ulike posisjonene. En litterær samtale for å lede elevene gjennom arbeidet kan være et godt utgangspunkt.

6.5 Laila Aase og litterære samtaler

Laila Aase (2005) skriver om litterære samtaler læreren kan gjennomføre med klassen. En litterær samtale er en samtale om teksten, og bygger på «ei kollektiv lesarerfaring som i stor grad er styrt gjennom teksten» (Aase, 2005, s. 110). Samtidig leser elevene *Andvake* gjennom deres forståelse av både teksten og verden, noe Aase kaller «den doble orienteringa» (Aase, 2005, s. 110–111). Gjennom den doble orienteringen kan elevene skjule sine meninger ved å bare vise til teksten, eller de kan vise seg frem ved å diskutere egne meninger og kunnskap. I den litterære samtalen må læreren være den profesjonelle, som sørger for at det er rom for åpenhet når det kommer til elevene sine svar og tolkninger. Men å være profesjonell innebærer også at læreren styrer samtalen og hjelper elevene slik at deres tolkninger har grunnlag i *Andvake*, og i faglig aksepterte lesemåter (Aase, 2005, s. 117). Det handler om at elevene skal utvikle evnen til å ha en følelse for hva som er aksepterte tolkninger. Selv om noe i teksten kan underbygge tolkningen, bør den også ha konsensus i fortolkningsfellesskapet. Det innebærer at de fleste deltakerne i fortolkningsfellesskapet er enige om at tolkningen kan godtas som plausibel, utfra det vi kan lese i teksten. Samtalen skal fungere som grunnlag for læring, men Aase (2005, s. 123) understreker viktigheten av at elevene er villige til å drøfte hypoteser om teksten, og at læreren har en tydelig regi på samtalen. I undervisningsopplegget jeg vil skissere i den kommende delen, vil arbeidet med *Andvake* struktureres etter temaer, og muntlig deltakelse i den litterære samtalen er sentralt.

6.6 Undervisningsopplegg i *Andvake*

Jeg vil strukturere undervisningsopplegget i *Andvake* etter de samme temaene som jeg delte analysen inn i. Grunnen til dette er at der drapene blir insinuert, der vi får informasjon om Asle og Alidas forhold til hverandre og de andre, og tilbakeblikkene, utgjør pregnante steder i historien. «Pregnans» handler om meningstetthet og uttrykksfylde i en litterære tekst, og betegner «en form for språklig konsentrasjon som er effektiv, meningsutvidende og tolkningsaktiverende» (Lothe et al., 2007, s. 178). Dette kan gjelde enkeltsetninger eller mindre partier av teksten, og i *Andvake* sitt tilfelle mener jeg altså at partiene der drapene tilsynelatende blir begått, der vi får vite mer om Asle og Alidas forhold til hverandre og familien og tilbakeblikkene er slike pregnante steder. Intertekstualiteten i *Andvake* vil også være av interesse i undervisningsopplegget, siden den, i likhet med de andre temaene, kan utgjøre grunnlaget for interessante samtaler mellom læreren og elevene. Ved å strukturere undervisningsopplegget etter de samme temaene som analysen, får jeg også vist det didaktiske potensialet som ligger i å analysere *Andvake* med en leserorientert og tekstorientert tilnærming, slik jeg har gjort.

Underveis i opplegget vil jeg vise hvordan elevene beveger seg inn og ut av de ulike leserposisjonene Langer skriver om, mens de arbeider med *Andvake*. Som nevnt er ikke rekkefølgen på posisjonene hogd i stein, derfor er det naturlig at elevene hele tiden veksler mellom de ulike posisjonene. Likevel vil jeg ta for meg den første og siste leserposisjonen i den rekkefølgen Langer presenterer dem, for i den første posisjonen er elevene på vei inn i *Andvake*, og den siste posisjonen går utenfor klasserommets fire vegger. Av den grunn vil jeg skrive om oppstarten på undervisningsopplegget først, og hvilke positive følger arbeid med *Andvake* på den måten jeg vil skissere kan ha for elevene videre i livet, i kapittel 7.

6.6.1 Oppstart

På begynnelsen av undervisningsopplegget er elevene utenfor på vei inn i *Andvake*. De skal prøve å danne seg et førsteinntrykk av hva slags type tekst de har foran seg, og hva den kan handle om, basert på det Langer (2011, s. 17) kaller «surface features», som jeg velger å oversette til «overflatetrekke». Dette er for eksempel tittel, forsidebilde og det som står bakpå boken. Her handler det om breddeforståelse, ikke dybde (Langer, 2011, s. 17). Læreren bør som spill-leder i den første posisjonen stille spørsmål som åpner for at elevene kan bli engasjert i teksten, og som setter i gang tolkningsprosessen deres.

Tittelen *Andvake* vil nok være et fremmedord for elevene, og sammen med læreren kan de undersøke hva det betyr. Når de finner ut at «andvake» betyr «svevnlaus», kan det være en ide å la elevene smake litt på det ordet, og tenke over hvilken sammenheng det kan ha med innholdet i *Andvake*. Ved å stille spørsmål om hva de selv forbinder med søvnløshet, kan man aktivere deres personlige engasjement. Videre kan man se på om bildet av lykten på forsiden kan gi dem noen flere hint om innholdet. Det kan være en fordel at elevene noterer det de tenker og snakker om underveis, slik at de på slutten av opplegget med *Andvake* kan gå tilbake og se hvordan leseropplevelsen endret seg i løpet arbeidet. I tillegg vil de videre i undervisningsopplegget samle seg opp en ressursbank med fagbegrep de kan anvende i senere litterære samtaler. I den første posisjonen er det fritt fram for elevene å komme med sine assosiasjoner. Hva tror de *Andvake* handler om? Elevene skal få anledning til å foregripe det teksten handler om. Det går ut på at de skal skape seg forventninger om hva de skal lese, og hva som skal komme underveis i lesningen (Roe, 2014, s. 94). Foregripelse er en aktivitet elevene kan gjøre før selve lesningen begynner, men også etter at de har begynt å lese (Roe, 2014, s. 94). På baksiden får de et sammendrag; vaskeseddelen tilbyr informasjon om hva *Andvake* handler om, derfor kan det være greit å la elevene lese dette etter at den første idemyldringen om hva historien handler om er gjennomført. På den måten kan man unngå å begrense tolkningene deres med en gang. Elevene har nå fått litt mer informasjon om hva de kan vente seg, men forestillingene elevene har skapt basert på førsteinntrykket vil mest sannsynlig bli endret mens de leser. Det kan skje på grunn av ukjent vokabular, en uventet handling eller en overraskende slutt (Langer, 2011, s. 17). *Andvake* er skrevet på det vi kan kalle arkaisk nynorsk. Språket bidrar etter min mening til å tydeliggjøre om at hendelsene vi leser om, finner sted i fortiden. Men det kan være en utfordring for elevene, siden det kan være ord de ikke kjenner til eller forstår, som for eksempel «einkvan» (Fosse, 2007, s. 13). Læreren kan dele ut en ordliste med forklaringer etter den første idemyldringen, som hun kan gå gjennom sammen med elevene. Slik får også elevene noe de kan støtte seg til mens de leser. Analepsene og de lange setningene med glidende overganger mellom fortid og nåtid bidrar også til at jeg ikke vil klassifisere *Andvake* som en lettlest tekst for elever. Men som nevnt i kapittel 1.3 viser tidligere forskning (Vederhus, 2011; Lindstøl, 2017) at *Andvake* kan bli benyttet med gode resultater i klasserommet. Innledningsvis skal altså elevene danne seg en forestilling, og dette kan gjøres ved at elevene samtaler med andre om hva *Andvake* kan handle om, basert på det de får vite gjennom overflatetrekk og det de

assosierer med tittelen og lykten på forsiden, og det baksideteksten forteller dem. Etter at dette forarbeidet er på plass, vil elevene ha et grunnlag for selve lesningen. Om læreren velger å lese høyt mens elevene leser i sin versjon av *Andvake*, eller om de lytter til den innspilte versjonen hos NRK P2 læreren i Vederhus (2011) sin artikkel benyttet seg av, får være opp til den enkelte lærer. Når lesningen først er i gang, er elevene innenfor på vei gjennom *Andvake*. Elevene bruker ny informasjon de får fra teksten for å utvide det de allerede vet og førsteinntrykket endrer seg.

6.6.2 De insinuerte drapene

I *Andvake* er det tre drap som blir antydnet, noe som fører til at historien ikke bare handler om sosial utestenging som følge av normbrudd, men også om liv og død, kjærlighet og forhold mellom barn og foreldre. Et sentralt stikkord i sammenheng med de insinuerte drapene, er den implisitte leseren. Elevene inviteres til å kjenne på motstridende følelser under lesningen. *Andvake* vil nok engasjere elevene siden de inviteres til å være både forsvarer av og dommer over Asle og Alidas handlinger, og slik fungere som grobunn for diskusjoner i klasserommet. Uansett hvilken rolle eleven velger å innta, vil det få konsekvenser for lesningen av *Andvake*. Hvis eleven inntar rollen som dommer, kan det føre til en reduserende lesning hvor han eller hun avviser Asle og Alida som medmennesker, slik de andre karakterene gjør, og ser på dem som egoistiske, kaldblodige mordere. Hvis eleven inntar rollen som forsvarer, kan det være utfordrende for eleven å skulle begrunne hvorfor Asle og Alida fortjener vår sympati og forståelse. Likevel vil ikke det å forklare handlingene være det samme som å akseptere dem, derfor kan det i *Andvake* sitt tilfelle følgelig virke som at en blanding av disse to posisjonene er den ideelle lesningen. Det at den implisitte leseren blir invitert til å få forståelse for handlingene deres, samtidig som det blir antydnet at Asle dreper, kan føre til at elevene endrer forestillingene de tidligere hadde om et tema, for eksempel hvor langt man er villig til å gå for kjærligheten. Dette kjennetegner den tredje leserposisjonen Langer skriver om (Langer, 2011, s. 19). Elevene skal reflektere over hvordan det de har lest kan endre forestillingene de tidligere hadde om et tema. «The envisionment illuminates (and influences) life, and life illuminates (and influences) the envisionment» (Langer, 2011, s. 19). Elevene skal reflektere, tolke og drøfte. Her ser vi at elevene er innenfor på vei gjennom *Andvake*, noe som kjennetegner den andre leserposisjonen Langer (2011, s. 19) skriver om. Dette er et godt eksempel på hvordan leserposisjonene kan gå i hverandre under lesningen. Førsteintrykket elevene har

dannet seg om hva *Andvake* handler om, vil nok forandre seg som et resultat av at det blir hintet til at Asle begår drap. Elevene kan gå tilbake til notatene de skrev i oppstartsfasen, for å se hva de forventet at *Andvake* ville handle om, basert på det overflatetrekkene gir av informasjon. På den måten vil de bli bevisst sine tolkninger, og hvordan forestillinger man danner seg, vil endre seg underveis i lesningen. Elevene skal utvide kunnskapen sin gjennom spørsmål om motiv, følelser, årsaker og forhold i teksten. Ved å undersøke slike spørsmål, beveger de seg gjennom forestillingsverdenene i teksten, et annet kjennetegn ved den andre leserposisjonen. «In this stance, we call upon our knowledge – of the text, ourselves, others, life and the world» (Langer, 2011, s. 18). Selv om elevene bør bli oppmuntret til å komme med personlige tolkninger og erfaringer, kan de grunnleggende svarene sine med egne meninger eller ved å bare vise til teksten. Slik vil de lese *Andvake* med den doble orienteringen Aase (2005) skriver om. I denne sammenhengen vil jeg minne på ideen om fortolkningsfellesskapet og fellesteksten, som jeg tok for meg i kapittel 6.2. Læreren starter mest sannsynlig arbeidet med *Andvake* i klasserommet etter å ha gjennomført en analyse i større eller mindre grad, og hun har slik dannet seg en forestilling om hva *Andvake* handler om, slik jeg har gjort i kapittel 5. I litteraturundervisningen bør læreren være åpen for at elevene kan bidra med ny innsikt, samtidig som hun kan supplere deres tolkninger med sine. Klassen utgjør et fortolkningsfellesskap, hvor hver enkelt elev kan komme med unike innspill i samtalen. Målet bør være at læreren og elevene kommer frem til en fellestekst, som innebærer at de blir mer eller mindre enige om ulike tolkninger av *Andvake*. Men, jeg vil påpeke, at det er like viktig at elevene lærer at ulike tolkninger kan være like verdifulle, og utfylle hverandre. Selv om elevene kan trekke inn personlige tanker og erfaringer i drøftingen, er det viktig at elevenes svar har grunnlag i *Andvake*. Historien må ikke «forsvinne» til fordel for elevenes subjektive tolkninger og erfaringer. Den enkleste måten å få til det på, er at de må kunne vise til teksteksempler, som støtter opp under det de hevder. Alternativet til en slik ivaretagelse er at elevene kun drar inn egne erfaringer eller tanker, uten å ta hensyn til det de leser. Her reises jo spørsmålet om hvorvidt læreren skal godta alle mulige tolkninger elevene kommer med, så lenge de kan vise til for eksempel én setning eller ett ord, som støtter det de mener. Selv synes jeg det kan være reduserende å snakke om «riktige» og «feil» tolkninger når det kommer til lesning av skjønnlitteratur, men skal man bevare historien, bør en tolkning baseres på flere eksempler fra teksten og ikke kunne motsies av andre momenter i teksten.

Læreren kan stille elevene spørsmål for å sette i gang analyse- og tolkeprosessen deres. Slike spørsmål kan jo for eksempel være «Hva kan være grunnen til at Asle plutselig har en båt tilgjengelig?», eller «Hvordan tror dere han fikk tak i den?». Mange elever vil nok ha tidligere erfaring med å prøve å finne svar på det de ikke forstår eller lurer på når de leser. Når vi spør «Hva har skjedd?» eller «Hvorfor skjer dette?», fordi det er noe som ikke blir fortalt, er det naturlig å ville finne en forklaring. Å gjøre elevene oppmerksomme på at dette elementet ved en tekst har et navn, og å knytte det til noe de kan ha erfaring med fra tidligere lesninger, kan gjøre det enklere for dem å forstå begrepet «tomrom» og tilgjengeliggjøre det for dem. Her beveger elevene seg innom den fjerde leserposisjonen Langer (2011, s. 20) skriver om, som blant annet går ut på at de skal analysere teksten ved å fokusere på fortellingens struktur og litterære elementer. I et klasserom kan *Andvake* appellere til elevene nettopp på grunn av disse tomrommene, for som leser blir vi invitert til å løse mysteriene om hva som faktisk har skjedd med de ulike karakterene. De skjematizerte bildene hjelper oss et lite stykke på veien. Her ser vi at analyse og engasjement går hånd i hånd. Detektivinngangen til *Andvake* med fokus på drapene som blir antydnet, ble jo brukt i det ene undervisningsforløpet Lindstøl (2017) beskriver i sin artikkel. Lærerne valgte blant annet å legge frem forskjellige frempek, som en blodig vedskie, slik at elevene kunne prøve å finne ut hva som skjer i *Andvake*. Men, det er viktig å huske på at hvis man som lærer vektlegger krimelementet ved *Andvake*, kan andre elementer ved teksten gå tapt, for eksempel forholdet mellom Asle og Alida og de andre karakterene vi møter. Denne problematikken er også Lindstøl (2017, s. 156) inne på, og hun skriver at perspektivet på Asle og Alidas forelskelse og utenforskap forsvant i bakgrunnen, siden elevene ble opphengt i drapene som blir insinuert. For å unngå at ett element ved *Andvake* overskygger andre sider ved historien, bør læreren stille refleksjonsspørsmål (Skarðhamar, 2014, s. 82) som leder elevenes oppmerksomhet mot ulike sider ved historien, for eksempel forholdet mellom Asle og Alida og foreldrene deres. Som vist i kapittel 5.2 er det jo et tomrom i teksten når det kommer til hva som har skjedd med Aslak, faren til Alida, og hvordan savnet etter faren kanskje er med på å prege forholdet hennes til Asle. Læreren og elevene bør snakke sammen etter at Asle har kommet tilbake til Alida de gangene han har vært borte fra henne. Den første gangen er da han kommer tilbake etter å skaffet båt, den andre gangen er da han ber Alida gå ut av huset etter at hun og mor Herdis har kranglet, og den tredje gangen er da han har vært alene med Kona. Ved å stoppe lesningen og spørre elevene hva de har lest og hva de tror har

skjedd, åpnes det opp for at elevene kan dele sine observasjoner og tanker. De kan lete etter noe i teksten som kan hjelpe dem med å fylle ut tomrommene. I analysen i kapittel 5 benytter jeg meg av begrepet «skjematiserte bilder», men i en undervisningssituasjon trenger ikke nødvendigvis elevene å lære dette begrepet. Grunnen til at jeg mener det, er at analysen elevene skal gjennomføre, ikke skal være like detaljert og på samme litteraturvitenskapelige nivå som den analysen jeg har gjennomført. I sammenheng med diskusjonen om de insinuerte drapene, vil jeg heller anbefale læreren å fremheve og lære elevene begrepet «tomrom». Som et resultat av å diskutere tolkningene sine med fagbegreper, vil elevene få anledning til å utøve faglighet, og veksle mellom hverdagspråket og fagspråket, noe forskning viser at elever kan bli bedre på (jf. kapittel 1.2.1).

6.6.3 Forholdet mellom Asle og Alida og de andre

Forholdet mellom Asle og Alida og de andre er, i likhet med de insinuerte drapene, et godt utgangspunkt for samtale og analyse. Elevene beveger seg stadig gjennom forestillingsverdenene i teksten (jf. Langer, 2011, s. 19), og fokuset nå er på de mellommenneskelige relasjonene i *Andvake*. Som jeg skrev i kapittel 5.2, kan båndet mellom Asle og Alida være skadelig for andre personer de møter, siden den alttopplukkende kjærligheten de føler for hverandre fører til at de tilsynelatende vil gjøre ekstreme handlinger for å overleve. Kjærlighetsperspektivet i historien kan også bidra til å aktualisere *Andvake* for elevene, for mange av dem vil nok ha noe å si om både hvor langt det er riktig å gå for kjærligheten og om Asles kjærlighet til Alida unnskylder det det hintes til at han gjør. I samtale med læreren og medelever kan det hende elevenes forestillinger endrer seg, og Langer (2011, s. 18) skriver at som lesere må vi underveis i lesningen «(...) modify our shifting sense of what the piece is about». Igjen ser vi trekk fra den andre leserposisjonen, siden elevene får anledning til å drøfte sine tolkninger med andre. Læreren er, som Aase (2005) kaller henne, spill-leder. Dette innebærer at hun må utfordre elevenes tolkninger og synspunkt, slik at de kan se ting fra flere sider. Det kan innebære at de skal sette seg inn i perspektivet til en av de andre karakterene vi møter i *Andvake*, for eksempel mor Herdis. Som jeg skrev i kapittel 5.1, kan fortelleren farge vårt inntrykk av de andre karakterene vi leser om. Dette kan vi som nevnt knytte til bruken av fri indirekte tale. Som lesere må vi bære med oss en usikkerhet angående troverdigheten til fortellerens objektivitet. Læreren kan først gjøre elevene oppmerksomme på fortelleren som instans, ved å lære dem om ulike

fortellermåter vi kan møte på i tekster, som for eksempel førstepersonsforteller. I *Andvake* er det som nevnt en tredjepersonsforteller, som observerer og informerer om det som skjer. Likevel blir skillet mellom fortellerens og Asle og Alidas stemmer opphevet innimellom. Læreren kan gjøre elevene klar over dette, og lære dem at dette fortellertekniske grepet blir kalt «fri indirekte tale». Videre kan elevene drøfte hvilke betydningsmessige konsekvenser bruk av det kan få. Slik kan det hende de inntar en mer kritisk holdning til det de leser, siden de blir nødt til å vurdere fortellerens objektivitet. Her har vi igjen analyseelementet fra den fjerde leserposisjonen etter Langer, og vi ser hvordan den tekstorienterte tilnærmingen fører til bevissthet om fortellertekniske grep og drøfting av hvordan ulike fortellertekniske grep kan påvirke lesningen. En øvelse læreren kan gjøre i denne sammenhengen, er å be elevene forsøke å se Asle og Alida gjennom øynene til de andre karakterene. Som nevnt oppstår det jo tidlig i historien et tomrom når det kommer til hvordan vi skal forstå forholdet mellom Alida og mor Herdis, siden vi kun får vite hva Alida tror moren tenker. Men ved å sette seg i mor Herdis' sted, kan det hende elevenes oppfatning av det unge paret og de andre vi møter i historien, endrer seg. Elevene må på grunn av bruken av fri indirekte tale stille spørsmål om hvem som sier hva, fortelleren eller karakteren? Og hva har det å si for fremstillingen av karakterene, hvis det er fortellerens stemme vi hører? Ved å drøfte slike spørsmål, kan elevene lære om ulike fortellermåter og hvilke konsekvenser valget kan få for historien. Edvardsen (2010, s.70) skriver «For elevane kan det vere interessant å sjå på korleis *Andvake* har ein forteljar som kan sjå ut til å ha sympati med hovudpersonane, på tross av at dei drep». I min analyse og drøfting av tekstens implisitte leser i kapittel 5.2, skriver jeg om hvordan de manglende skildringene blir påfallende. Som et resultat blir vi som lesere oppmuntret til å finne ut av hva som har skjedd. Et sentralt spørsmål dreier seg følgelig derfor om hvorfor det blir hintet til at Asle kanskje begår drap, når vi i hovedsak blir oppmuntret til å føle sympati med det unge paret? Dette er et interessant refleksjonsspørsmål elevene kan diskutere. På den måten vil inntrykket av at *Andvake* er en kompleks historie med flere temaer, forsterkes. I denne sammenhengen kan normbegrepet fremheves. Som jeg skrev i kapittel 5.2 er det flere normer i *Andvake*. Normen om at umoralske handlinger skal ties i hjel, som gjelder Asle og Alida, gjelder tilsynelatende ikke for leserne. Vi blir oppmuntret til å snakke om Asles handlinger, dermed får elevene mulighet til å reflektere over etiske spørsmål, som «Er det noen gang riktig å ta livet av en annen?» og «Hvor langt kan man gå for å sikre sin egen overlevelse?». Slik får de anledning til å revurdere allerede eksisterende

forestillinger de har om disse temaene, jamfør Langer (2011, s. 19) sin tredje posisjon. Elevene vil altså under arbeidet med *Andvake* endre det de tidligere har tenkt om ulike tema, samtidig som de også skal høre på hverandres innspill, og være åpne for at andre kan utvide deres forståelse av historien. Dette kan for eksempel være hvordan de forstår konseptet om den altopplukende, selvoppofrende kjærligheten, et poeng jeg var inne på i kapittel 6.6.2, eller hvordan et samfunn sine normer kan føre til utestengelse og isolasjon, med tanke på hvordan menneskene Asle og Alida ber om hjelp fra, avviser dem fordi de har brutt de sosiale normene. Elevene kan i tillegg til å lære fagbegrep, fungere som kritikere, et element fra den fjerde leserposisjonen (Langer, 2011, s. 20). Det går ut på at de skal avdekke spenninger mellom deres verdensoppfatning og den verdensoppfatningen som blir presentert i teksten. Er de enige i normene? Hvordan stemmer de overens med deres verdensoppfatning? Slike spørsmål utgjør et godt utgangspunkt for at elevene kan øve seg på kritisk tenkning.

En mulig måte å drøfte hvordan *Andvake* forholder seg til vår tid på, kan være å løfte historien om Asle og Alida til å dreie seg generelt om hvordan vi kan støtte de som kommer til oss for hjelp, enten det er på et personlig nivå, som venner, eller om det er på politisk nivå, som for eksempel flyktninger. En annen innfallsvinkel kan være hvordan normene vi blir presentert for i tekstens univers, stemmer overens med de normene elevene er vant med fra sin virkelighet. Poenget er at elevene skal ut av teksten for å revurdere det de vet, og la det de har lest om i *Andvake* fungere som utgangspunkt for å ta en nærmere titt på seg selv og sine holdninger, utvide sine perspektiv, kaste nytt lys over tidligere erfaringer og gi dem nye innsikter de kan benytte seg av i fremtiden (Langer, 2011, s. 20). Igjen ser vi hvordan fortellertekniske grep åpner for engasjement og deltakelse fra leserens side.

Samtidig med at elevene lærer fagbegrep, må de også få anledning til å bevege seg gjennom forestillingene, ved å kjenne på hva det de leser får dem til å føle. Følelsesaspektet er et element vi finner i den tredje leserposisjonen Langer (2011, s. 19) skriver om. I denne posisjonen er fokuset på hva elevene opplevde og følte under lesningen, og om det de har lest har fått dem til å se med nye øyne på noe av det de har snakket om. Elevene skal sammenligne forestillinger fra den fiktive verdenen i teksten med erfaringer og forestillinger fra sine egne liv. Dette kan læreren oppmuntre til, ved å stille spørsmål om hva de tenker om normene Asle og Alida bryter. De skal fremdeles ha mulighet til å dra inn eksempler fra livet sitt for å diskutere og begrunne tolkningene sine. I *Andvake* er det ikke en entydig «virkelighet» som fremstilles, siden det er viktige

hendelser for historiens forløp som blir utelatt fra historien, slik at elevene må dikte med. Selv om det alltid vil være noe som blir utelatt i tekster, jamfør Iser sin teori om tomrom i kapittel 4.1.4, er det i *Andvake* mer sentrale elementer enn for eksempel fargen på Naustet det ikke blir fortalt om. På den måten blir elevene nødt til å bidra med sine tolkninger for å skape virkeligheten i *Andvake*. Som et resultat av at leseren må meddikte, kan det blant elevene i klasserommet dukke opp ulike forståelser av historien. Det kan hende det er utfordrende for noen elever å kjenne igjen noe fra sin egen virkelighet i *Andvake*, siden handlingen er lagt til fortiden og et samfunn de kanskje ikke kan relatere til, med tanke på den strenge holdningen karakterene har til samleie og barn utenfor ekteskap, jamfør diskusjonen av normene i kapittel 5.2. Men det kan hende det er elever med kulturell eller religiøs bakgrunn som vil kunne kjenne seg igjen i disse aspektene. I artikkelen «Elevers meningsskaping av skjønnlitteratur» (2009) skriver Kari Anne Rødnes og Sten Ludvigsen blant annet om hvordan to jenter i 2. klasse på videregående tar utgangspunkt i sin kulturelle bakgrunn og erfaringer fra India og Pakistan i arbeid med novellen *Albertine* (1886) av Christian Krohg for å forstå Albertine sine følelser og tanker (Rødnes & Ludvigsen, 2009, s. 240–241). Her fungerer bakgrunnen deres som en ressurs, som gjør at de tolker teksten på en annen måte enn den tredje jenta på gruppen deres, ved å knytte Albertines tanker til sin egen kjennskap til skam- og æresbegrepet. Jeg vil tørre å påstå at dette kan forekomme i arbeid med *Andvake* også, for eksempel i samtale om forholdet mellom Alida og mor Herdis. Mor Herdis kaller for eksempel sin egen datter for «ludder» og «hore» (Fosse, 2007, s. 27). Dette er skjellsord som antyder at mottakeren av utskjellingen har det mange ville sett på som et uanstendig seksualliv, og det er tydelig at mor Herdis synes handlingene til Alida faller innenfor denne kategorien. Alida drar jo selv inn skambegrepet, da hun sier at mor Herdis ikke kan ha «skamma buande i huset sitt» (Fosse, 2007, s. 17). Her er det mulighet for å aktualisere *Andvake* for elevene, ved å spørre dem om de finner tendenser til slik tankegang i dagens samfunn. Som nevnt kan det hende at elever med ulike kulturelle eller religiøse bakgrunner vil kunne kjenne det igjen, men også elever som ikke selv har førstehåndserfaring med en slik tankegang, vil nok kunne bidra i diskusjonen med argumenter basert på ting de har lært, for eksempel i religions- eller samfunnsfagundervisningen, eller observert og hørt om via andre kanaler.

6.6.4 Tilbakeblikkene

Elevene vil nok legge merke til under lesningen hvordan de befinner seg på ulike steder i historien, uten at overgangen har blitt markert. Hendelsene i *Andvake* veksler som sagt mellom fortid og nåtid med glidende overganger, og for elevene kan det hende at denne anakronistiske strukturen byr på utfordringer. *Andvake* er hverken kronologisk oppbygd eller tilbyr naturlige pauser i lesningen med kapittelinnledning eller tydelige markeringer av når analepsene begynner og slutter. Her vil det derfor være viktig at læreren hjelper elevene til å markere hva som er tilbakeblikk, for eksempel ved å kategorisere dem slik Edvardsen (2010) gjør i sin masteroppgave og slik jeg gjør i kapittel 5.3. Hvilken informasjon tilbyr analepsene oss? Dette er et sentralt spørsmål elevene i samarbeid med læreren kan prøve å finne svar på. I analysen min av analepsene skriver jeg at de tilbyr oss informasjon om bakgrunnen og familieforholdene til Asle og Alida.

Familieanalepsene lar elevene få vite hvordan Asle og Alida traff hverandre under samme omstendigheter som foreldrene til Asle, Sigvald og Silja, og at Asle har vokst opp i et hjem fylt av kjærighet. Dette kan gi elevene en forklaring på hvorfor han føler så sterkt for Alida; han har vært vitne til foreldrenes kjærighet for hverandre. Mor Silja ble jo syk og døde like etter at far Sigvald forsvant på havet, kanskje som et resultat av savn og lengsel etter ham hun elsket. Alida sitt forhold til foreldrene er mer komplisert. Hun hadde tilsynelatende et godt forhold til faren sin, Aslak, siden hun kan høre stemmen hans i felespillet til Asle. Mor Herdis derimot, favoriserte alltid søsteren til Alida, Oline. For at elevene skal lære begrepet «analepse» og hvordan det kan fungere, kan læreren spørre dem om hvilken funksjon de har, og hvilken betydning informasjonen de tilbyr oss har for hvordan vi oppfatter karakterene. I analysen skriver jeg at analepsene fører til at vi oppfatter Asle og Alida som flerdimensjonale karakterer, som har opplevd tap av foreldre, og føler sorg, kjærighet og forelskelse. De har kun hverandre igjen. Oppbruddsanalepsen gir oss informasjon om hvorfor det unge paret reiste til Bjørgvin, og fyller slik tomrommet som oppstår på begynnelsen av historien, da vi møter dem gående gatelangs en sen høstkveld. Konsekvensene av analepsene, for leserne, er at vi får en ny forståelse av historien og karakterene, siden vi får mer informasjon om Asle og Alida. Igjen ser vi hvordan den tekstorienterte tilnærmingen med fokus på fortellingens struktur, fører til at elevene lærer fagbegrep, samtidig som det åpnes for at de kan reflektere over hva bruk av slike fortellertekniske grep kan føre til, når det kommer til hvordan vi forstår det vi leser.

I tillegg til å ha en analytisk distanse til det de leser, et element ved den fjerde

leserposisjonen (Langer, 2011, s. 20), ved å finne analepsene og drøfte hvilken betydning de har for hvordan vi kan tolke historien, kan de ulike familiestrukturene og foreldre-barn-forholdene vi får presentert i analepsene, bidra til at elevenes drøfting får et personlig preg. Elevenes familieforhold kan med andre ord legge grunnlag for deres tolkninger av Asle og Alidas forhold til sine foreldre. Læreren bør være åpen for dette, siden elevenes egne erfaringer kan fungere som en inngang til å forstå karakterenes forhold og motiv. Når elevene tar utgangspunkt i sine erfaringer på denne måten, for å forstå og tolke teksten, oppstår transaksjonen (jf. Rosenblatt, 1994, s. 20) mellom elevene og *Andvake*. Leseren blir også oppmuntret av Langer (2011, s. 19) til å ta utgangspunkt i sine egen kunnskap, for å forstå historien. Her ser vi hvordan det tekstanalytiske perspektivet, med fokus på fortellertekniske grep, i dette tilfellet analepser, kan føre til personlig engasjement og deltakelse. Det er lærerens ansvar at elevene får anledning til å balansere mellom hverdagspråk og fagspråk, noe hun kan oppmuntre til ved å veksle mellom refleksjonsspørsmål, hvor elevene kan komme med sine tolkninger, og informasjonsspørsmål om fortellingens struktur (Roe, 2014, s. 97; Skarøhamar, 2014, s. 82).

6.6.5 Intertekstualitet

Et element ved den fjerde leserposisjonen, er at leseren skal knytte det de leser til historier de allerede kjenner til. Elevene vil nok ha tidligere erfaring med at aspekter ved en historie går igjen i en annen, så ved å spørre elevene om de noen gang har sett eller lest noe og tenkt «Dette virker kjent», og lære dem at dette fenomenet har et navn, kan læreren tilgjengeliggjøre begrepet «intertekstualitet» for elevene. Som jeg skrev i kapittel 4.1.5, definerer Genette (1997, s. 2) intertekstualitet på en smalere måte enn alle mulige forbindelser mellom tekster. Han forklarer begrepet som forhold mellom to eller flere tekster, gjennom enten plagiat, sitater eller allusjoner (Genette, 1997, s. 2). I *Andvake* er det en tydelig *Bibel*-allusjon, så det er ikke urimelig å anta at mange av elevene nok vil se likheten mellom *Andvake* og «Juleevangeliet». Langer (2011, s. 20) skriver:

We also step out to objectify the text when we recognize or are reminded of a biblical or mythic allusion (...) and bring new depths of understanding to our reading as a result of connecting those allusions to our growing envisionments
(Langer, 2011, s. 20)

Læreren kan først lære elevene begrepet «intertekstualitet», og hvordan det forsøker å si noe generelt om hvordan tekster rommer i seg spor fra andre tekster, før hun ved hjelp

av *Andvake* som eksempel lærer dem begrepet «allusjon», og forklarer at allusjon dreier seg om det spesifikke forholdet mellom to tekster.

Som nevnt i kapittel 5.4 utgjør hvordan vi skal forholde oss til denne allusjonen, et tomrom. Jeg var inne på om vi skal la den fungere som en kontrast eller parallell. Hvis vi lar allusjonen fungere som en kontrast, og fokuset blir på ulikhetene mellom de to tekstene, kan det i et klasserom ha en reduserende effekt på lesningen. Elevene kan bli opphengt i det faktum at Asle og Alida faktisk blir tilbudt husrom et par ganger, og slik befinner seg i en bedre situasjon enn Josef og Maria. Likevel begår tilsynelatende Asle drap, og Alida sier ingenting for å hindre ham. Dette kan muligens føre til at elevene avviser det unge paret totalt, og ikke vil være interessert i å forstå motivene deres. I verste fall kan samtalen ende opp med å dreie seg om kontrastene mellom de «onde» Asle og Alida og de «gode» Josef og Maria. Men det skal nok mye til for at en slik situasjon oppstår, for kunnskapen om normene som gjelder Asle og Alida, kan bidra til å nyansere elevenes inntrykk av handlingene deres. Likevel kan fokuset på ulikhetene fjerne fokuset fra andre forhold i teksten, som relasjonen mellom Asle og Alida, eller det unge paret og foreldrene deres. Hvis fokuset blir på likhetene mellom de to tekstene, kan det få de samme konsekvensene som hvis fokuset er på ulikhetene, nemlig at ett perspektiv overskygger de andre. Men som jeg skrev i kapittel 5.4, er man ikke nødt til å ta et valg mellom det ene eller andre. Likevel vil jeg tørre å hevde at en sammenligning av det vi leser om i de to tekstene, nesten er umulig å unngå, siden *Bibel*-allusjonen er så tydelig. Den kan fungere som grobunn for gode diskusjoner blant elevene om hvordan man forholder seg til situasjoner man befinner seg i, eller hvordan man kan gå frem for å løse utfordringer man står overfor. I tillegg er den et godt eksempel for dem på hvordan intertekstualitet kan bidra til å sette hendelsene vi leser om i nytt lys. I tillegg kan det hende at forestillingene elevene hadde dannet seg av *Andvake*, endrer seg når likhetene og forskjellene blir drøftet. Elevene skal også få anledning til å kommentere hva de synes om *Andvake* som en helhet, et element fra den fjerde leserposisjonen (Langer, 2011, s. 20). Likte de den? Hvorfor? Hvorfor ikke? De kan begrunne det med personlige vurderinger, men målet er at de skal ha analytisk distanse til *Andvake* og kunne vise til eksempler fra teksten. Her kan de vise til fortellingens struktur, fortellertekniske grep eller hendelsene de har lest om.

6.7 Oppsummering og veien videre

Som det viser seg beveger elevene seg inn og ut av de ulike leserposisjonene mens de leser, og en forening av en leserorientert og tekstorientert tilnærming til *Andvake* åpner for at elevene kan engasjere seg i det de leser, samtidig som de får anledning til å lære fagbegreper. Hvis elevene får anledning til å internalisere disse begrepene, vil de kunne utvikle et faglig metaspråk, som de kan benytte seg av i litterære samtaler i litteraturundervisningen. Som et resultat kan elevene løftes opp fra å bruke et hverdagspråk, eller et følelsesstyrt «affinitetsspråk», som Skarstein kaller det (Skarstein, 2013, sitert i Røskeland, 2014, s. 205), når de snakker om litteratur, til å utøve faglighet (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 43).

Til tross for at jeg anbefaler å arbeide med steder i *Andvake* jeg mener er pregnante, kan det hende elevene fester seg ved noe annet i teksten. Vederhus (2011, s. 232) skriver om hvordan elevene i undersøkelsen hennes festet seg ved tidsperspektivet i *Andvake*, selv om læreren forventet at de ville interessere seg for kontrasten mellom de som eier og de som ikke eier. Dette er et godt eksempel på hvordan ulike sider ved *Andvake* kan være interessante for ulike lesere.

Den femte og siste fasen av undervisningsopplegget, hvor elevene skal forlate forestillingene og gå videre, er ikke begrenset til klasserommets fire vegger, derfor vil jeg knytte den til det kommende kapitlet, 7.0 Avsluttende diskusjon. Jeg vil drøfte gevinstene ved å analysere og legge opp undervisningen på den måten jeg har gjort i denne masteroppgaven, samtidig som jeg berører legitimeringsspørsmålet om litteratur i undervisningen.

7.0 Avsluttende diskusjon

Etter at undervisningen i klasserommet er ferdig, skal elevene nå gå videre med den nye kunnskapen de har tilegnet seg, slik at de kan benytte seg av den i nye og noen ganger urelaterte situasjoner (Langer, 2011, s. 21). På den ene siden forstår jeg det som at det handler om at de skal ha lært hvordan de kan gjenkjenne ulike fortellertekniske grep og kunne drøfte hvilken effekt de har i en tekst neste gang de skal ha litteraturundervisning. På den andre siden forstår jeg det som at elevene skal ha trent på evnen til å lytte til andre og diskutere sine egne meninger slik at de har blitt tryggere språkbrukere, som blant annet kan drøfte moralske dilemmaer med andre på en reflektert måte. I kapittel 3.2 presenterte jeg hva *Kunnskapsløftet* sier om litteraturredidaktikkens «hvorfors». Jeg drøftet ikke legitimerings spørsmålet om litteratur i undervisningen i den sammenhengen, fordi jeg som nevnt mener det er et spørsmål som er større enn at det kan besvares kun med henvisning til *Kunnskapsløftet*. Videre vil jeg derfor presentere Martha C. Nussbaum og Noël Carroll sine teorier om hvorfor man bør lese litteratur. Grunnen til det er at deres litteraturfilosofiske teorier om hvordan litteratur kan bidra til innlevelsessevne og moralsk danning kan brukes for å legitimere hvorfor og hvordan arbeid med litteratur generelt og *Andvake* spesifikt forhåpentligvis kan la elevene ta med seg en forbedret evne til både drøfting av moralske dilemmaer og å leve seg inn i andres situasjoner. Dette er evner man har bruk for hele livet. Av den grunn mener jeg det passer å bruke deres teorier som drøftingsgrunnlag for den femte og siste leserposisjonen Langer (2011, s. 21) skriver om.

Martha C. Nussbaum presenterer i boken *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education* (1997) begrepet «the narrative imagination», den narrative forestillingsevnen, som handler om vår evne til å sette oss inn i andres situasjon, moralsk samhandling og medlidenhet. Nussbaum (1997, s. 85; Nussbaum, 2016, s. 40) skriver om «the world citizen», verdensborgeren, som trenger kunnskap om historie og samfunnsforhold, og hun er enig med Marcus Aurelius, som hevdet at vi må

(...) dyrke vår egen evne til innlevelse, slik at vi blir i stand til å forstå andre menneskers motiv og valg, og ikke betrakter dem som skremmende fremmed og annerledes, men som individer som deler mange av våre egne problemer og muligheter (Nussbaum, 2016, s. 25).

Kunstformene er viktige for å utvikle den narrative forestillingsevnen, og Nussbaum (1997, s. 86) fremhever litteraturen som «an especially rich contribution», siden den kan

fremstille spesifikke levekår og problemer. Nussbaum viser til Aristoteles' *Poetikken*, hvor han skriver at litteratur er mer filosofisk enn historie, fordi den viser oss noe som kunne hende (Nussbaum, 1997, s. 90). Hun underbygger sin påstand om at litteraturen kan gjøre oss til bevisste samfunnsdeltakere, ved å vise til den amerikanske forfatteren Ralph Ellison, som sier at en vesentlig oppgave for litteraturen er å gi oss anledning til å se hvordan omstendighetene kan forme livet til mennesker (Nussbaum, 1997, s. 88). Den narrative forestillingsevnen er altså en grunnleggende forberedelse for moralsk samhandling mellom mennesker, for når vi leser får vi mulighet til å engasjere oss i livet til karakterene vi leser om, samtidig som vi er klar over at noe ved deres indre liv vil forbli skjult for oss (Nussbaum, 1997, s. 90). Etter hvert som vi leser og blir eldre, vil de moralske og sosiale litterære scenarioene vi leser om bli mer komplekse, dermed vil vi bli bedre til å forstå og gjenkjenne følelser, som for eksempel håp og frykt, både hos oss selv og i andre (Nussbaum, 1997, s. 90; 2016, s. 31–32). Som resultat vil vi bli bedre i stand til å kjenne det Nussbaum (1997, s. 90) kaller «compassion», som Agnete Øye i *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne* (Nussbaum, 2016, s. 32) har oversatt til «medlidenhet». Medlidenhet innebærer å forstå at et annet menneske, som på en eller annen måte ligner på oss selv, har «opplevd en betydelig smerte eller vært utsatt for en ulykke som personen selv er helt eller delvis uskyldig i», i tillegg til «en bevissthet om at man selv er sårbar for ulykke» (Nussbaum, 2016, s. 32). I *Andvake* sitt tilfelle virker ikke personene Asle og Alida møter, i stand til eller villige til å sette seg inn i den hjelpeløse situasjonen deres og tenke «Det kunne vært meg». De stiller seg ikke spørsmålet «Hvis det hadde vært meg, hvordan ville jeg blitt behandlet?».

Nussbaum (1997, s. 91) skriver at vi må tenke over hvordan vi selv ville blitt behandlet når vi leser om personer i nød, siden dette er en forutsetning for medlidenhet. Personene Asle og Alida møter vil ikke hjelpe dem siden det unge paret har brutt med den strenge moralen som preger samfunnet. De har havnet i «ulykke», som de er delvis skyld i, delvis uskyldig i, og de andre karakterene synes ikke de fortjener deres medlidenhet. Av den grunn blir det nesten umulig for oss som lesere å ikke føle medlidenhet med Asle og Alida, siden de blir brutalt avvist av de andre. For elevene vil det nok på begynnelsen av historien være lett å føle medlidenhet med det unge paret, og de kan raskt danne seg en oppfatning om at det dreier seg om Asle og Alida mot «alle andre». Det unge paret har kun øye for hverandre, noe den sterke kjærligheten mellom dem er et bevis på (jf. Mittet, 2015, s. 52), og allerede på første side får vi vite at ingen kan leie ut til det unge paret: «[M]en det var umogeleg å få leigd seg hus nokon stad, nei, dei sa,

me har diverre ikkje noko å leiga ut» (Fosse, 2007, s. 7). Videre i historien blir Asle og Alida rett og slett avvist. Kona, for eksempel, sier rett ut at hun ikke har husrom til dem (Fosse, 2007, s. 59). Men Nussbaum (1997, s. 101) skriver at tekster leder oppmerksomheten og sympatien vår ulikt til bestemte type mennesker, derfor må vi lese kritisk, i tillegg til sympatisk. Dette er det viktig å gjøre elevene oppmerksomme på, og i kapittel 5 og kapittel 6 knyttet jeg dette til den implisitte leseren og fri indirekte tale. I *Andvake* får vi ikke innblikk i de andre karakterenes tanker og følelser, oppmerksomheten og sympatien vår blir ledet til Asle og Alida. Når det antydes at Asle dreper, blir det rom for kritisk lesning og flere spørsmål dukker opp. Hvordan skal vi forholde oss til handlingene det hintes til at Asle begår? Gjør det egentlig noe hvis Asle tok livet av dem, siden de fremsto som kalde og uten medlidenhet for det unge paret? Hvorfor handlet de andre karakterene som de gjorde? Ved å stille slike spørsmål blir elevene nødt til å sette seg inn i situasjonen til de andre karakterene også, og føle medlidenhet med dem. Nussbaum (1997, s. 97) viser til Markus Aurelius, og forteller at han tiller den narrative forestillingsevnen enda en fordel. Denne går ut på at den narrative forestillingsevnen bidrar til å «oppløse hevngjerrig sinne» (Nussbaum, 2016, s. 40).

[N]år vi er i stand til å forestille oss *hvorfor* en person har handlet på en måte som vanligvis vekker en opprørt reaksjon, blir vi mindre tilbøyelige til å demonisere vedkommende og anse ham eller henne som utelukkende ond og fremmed (Nussbaum, 2016, s. 40).

Hvis elevene i arbeid med *Andvake* kan prøve å forestille seg hvorfor Asle kanskje dreper, kan det på den ene siden bidra til at de ikke dømmer ham som kaldblodig morder, men blir i stand til å se at situasjonen er mer kompleks enn den kan virke ved første øyekast. På den andre siden kan det hende at elevene føler medlidenhet med de andre karakterene også, for eksempel mor Herdis, når de prøver å forstå hvorfor hun skjeller ut Alida, sin egen datter. Å kunne se en sak fra flere sider er en evne elevene har bruk for uavhengig av hvilket tema de diskuterer og hvilken kontekst de befinner seg i, enten det er i klasserommet eller ved en annen anledning, for eksempel sammen med venner. Nussbaum (1997, s. 111; 2016, s. 56) konkluderer med at litteratur kan «føre oss inn i et annet menneskes liv, samtidig som vi fortsetter å være oss selv». Slik vil vi kunne se likheter og forskjeller mellom oss selv og den andre, og gjøre disse lettere å forstå. Litteraturundervisning er et godt utgangspunkt for å la elevene utvikle den narrative forestillingsevnen sin, og trene på å sette seg inn i andres situasjon.

En annen som drøfter hvordan litteratur kan bidra til å utvikle vår moralske

vurderingsevne, er Noël Carroll. Med artikkelen «Moderate moralism» (1996) vil han bidra i diskusjonen om forholdet mellom kunst og moral. Carroll (1996, s. 229) inntar stillingen som moderat moralist, som innebærer at han anerkjenner at for visse sjangere er både moralske og formelle kommentarer naturlige og passende. Han argumenterer mot påstanden om at etiske vurderinger ikke hører hjemme i vurderinger av kunstverk, i stedet hevder han at de ligger innbakt i dem som en integrert del, men dette gjelder kun noen typer kunstverk. Carroll anerkjenner at ikke all kunst har en moralsk dimensjon, som følge av den type kunstverk de er (Carroll, 1996, s. 229). Ifølge Carroll (1996, s. 229) skal likevel ikke moralske kommentarer gå på bekostning av kommentarer om det formelle ved kunsten. Vi er predisponerte for å ville diskutere, dele og sammenligne våre moralske reaksjoner med andre lesere. Carroll (1996, s. 228–229) aksepterer til en viss grad argumentet om at de fleste «narrative artworks», som jeg velger å oversette til «fortellende kunstverk», som for eksempel litteratur, ikke lærer oss nye moralske følelser eller sannheter. De presenterer oss for «truisms», etablerte sannheter, og Carroll (1996, s. 229) benytter seg av følgende eksempel: Ingen lærer at mord er fælt av å lese *Forbrytelse og straff* av Dostojevskij; tvert imot må mest sannsynlig denne innsikten være en forutsetning hos leseren for å forstå teksten. Likevel er det viktig å understreke at slike etablerte sannheter også kan lære oss noe, ifølge Carroll, som skriver at det er «(...) a mistake to presume that this may not involve moral education» (1996, s. 229). Selv om leseren allerede vet at drap er noe man skal unngå, kan det å lese om temaet likevel åpne opp for etiske diskusjoner. Det samme gjelder for *Andvake*. Det er ikke realistisk å regne med at elevene ikke allerede har en ide om og forståelse for at å drepe ikke er den ideelle løsningen på problemer, men ved å drøfte det som skjer og se på omstendighetene rundt drapene Asle kanskje begår, kan elevenes moralske forståelse bli utvidet i møte med historien ved å diskutere sine tanker og refleksjoner med sine medelever. Som Carroll (1996, s. 237) skriver: «[I]n exercising these pre-existing moral powers in response to texts, the texts may become opportunities for enhancing our already existing moral understanding». Ifølge Carroll (1996, s. 228) kan ikke fortellende kunst fungere uten å aktivere de moralske følelsene hos leserne, som for eksempel sinne. I *Andvake* oppmuntres elevene som sagt til å kjenne på flere, motstridende følelser, som sinne, avsky og medlidenhet. Et godt eksempel på det er da Alida stjeler fra mor Herdis, før hun og Asle skal seile til Bjørgvin, men hun blir oppdaget og det utvikler seg til en fysisk konfrontasjon mellom mor og datter (jf. kapittel 5.2). Jeg ble opprørt da jeg leste dette, og syntes synd på Alida, samtidig som jeg visste at hun hadde

tenkt til å stjele fra sin egen mor, noe som førte til at jeg til en viss grad kunne forstå at mor Herdis ble sinna. Dette fungerer som et eksempel på det Carroll (1996, s. 237) peker på, når han hevder at fortellende kunstverk inviterer til, og forutsetter, moralsk stillingtagen. Noe av det som er interessant i *Andvake* sitt tilfelle, er at teksten opphever det tydelige skillet mellom rett og galt, for den presenterer ingen fasit på hvordan vi skal forholde oss til det vi leser om. Tomrommene i teksten og bruk av fri indirekte tale fører til at det oppstår usikkerhet rundt hvordan vi skal tolke det vi leser. Medlidenheten vår veksler mellom Asle og Alida og de andre karakterene, og skillet mellom rett og galt er utydelig. Slik aktiverer *Andvake* de moralske følelsene i oss. Dermed får vi anledning til å øve oss på det Carroll skriver er noe av det som kjennetegner fortellende kunstverk, nemlig å reflektere over og utvide vår moralske forståelse.

I likhet med Nussbaum (1997) viser Carroll (1996, s. 232) til Aristoteles' *Poetikken*. Aristoteles hevder at hovedkarakteren i tragedien må være av en viss moralsk sort; det vil si at han eller hun må være moralsk kompleks, ikke ond, skal vi få medlidenhet for ham eller henne. Asle og Alida er slike moralske komplekse karakterer, noe jeg viser i kapittel 5.2. Ifølge Carroll (1996, s. 236) er et narrativ mer engasjerende desto mer det vekker våre følelser og moralske forståelse. Han konkluderer med at vi er naturlig tilbøyelige til å ta opp moralske spørsmål når vi tenker og diskuterer narrativer (Carroll, 1996, s. 236). I *Andvake* sitt tilfelle vil elevene kunne drøfte problemstillinger som omhandler for eksempel hvor langt man kan være villig til å gå for kjærligheten, eller det å være bundet av sosiale normer i et samfunn. Selv om elevene i en undervisningssituasjon snakker om *Andvake* spesielt, vil evnen til å tenke kritisk og drøfte moralske dilemmaer kunne overføres til nye situasjoner senere. Dette er evner de vil dra nytte av videre i livet, og litteraturundervisning kan gi elevene mulighet til å øve seg på dette.

I kapittel 6.6 skisserte jeg et undervisningsopplegg basert på analysen jeg gjennomførte i kapittel 5. Hensikten med dette opplegget er at transaksjon mellom elevene og *Andvake* skal bli mulig, samtidig som *Andvake* som fortelling blir ivaretatt. Jeg viste også hvordan elevene beveger seg inn og ut av de ulike leserposisjonene Langer (2011) skriver om. Fortellertekniske grep og de ulike leserposisjonene åpner for at elevene skal komme inn i teksten, tolke hendelsene de leser om og å fylle ut tomrommene i *Andvake*. De skal diskutere tolkningene sine med læreren og andre elever, og kunne vise til eksempler fra teksten for å underbygge det de sier. Samtidig skal de få lov til å benytte seg av sine egne erfaringer som ressurser og utgangspunkt for

drøftingen. Forestillingene elevene danner seg under lesningen, vil stadig endre seg etter hvert som de får mer informasjon fra teksten og beveger seg gjennom den. Gjennom utfylling av tekstens tomrom, ved å innta og vurdere rollen som den implisitte leseren, drøfte normene i *Andvake* og ved å ta utgangspunkt i sine egne erfaringer, assosiasjoner og reaksjoner for å forstå og tolke teksten, oppstår estetisk respons og «the poem» (jf. Rosenblatt, 1994 og kapittel 4.1.3), og følgelig transaksjonen mellom elevene og *Andvake*. Gjennom hele opplegget får elevene anledning til å ta på seg analysebrillene og undersøke hvordan fortellingen er bygd opp og hvilke fortellertekniske grep som blir benyttet og hvilken funksjon de har. Slik vil *Andvake* som fortelling bli ivaretatt, siden elevene får anledning til å opparbeide seg et norskfaglig begrepsapparat, og mulighet til å undersøke hvordan de fortellertekniske grepene bidrar til å forme tolkningene deres av historien.

I dette kapitlet har jeg tatt for meg den femte leserposisjonen Langer (2011, s. 21) skriver om, ved å drøfte hvordan arbeid med litteratur generelt og *Andvake* spesifikt kan påvirke elevene etter at litteraturundervisningen er ferdig, ved å knytte argumentasjonen til Nussbaum og Carroll sine teorier. De mener litteraturen kan gjøre oss i stand til å føle medlidenhet med andre, og utvikle vår moralske vurderingsevne. Det viser seg at historien om Asle og Alida er et godt utgangspunkt for å drøfte etiske dilemmaer. *Andvake* kan brukes som eksempeltekst for at elevene skal utvikle den narrative forestillingsevnen og evnen til å vurdere og drøfte moralske dilemmaer¹⁹. På grunn av fortellertekniske grep som tomrom og fri indirekte tale, er elevene nødt til å innta en kritisk stilling til handlingene de leser om, noe jeg har vist i kapittel 6 og 7. I arbeid med *Andvake* kan det hende elevene vil få nye innsikter om seg selv ved at de blir nødt til å ta stilling til dilemmaer de kanskje ikke har reflektert så mye over tidligere, og fordi de hører hva andre elever mener og tenker om de samme temaene. Etter arbeidet med *Andvake* er ferdig, vil elevene forhåpentligvis ha utviklet et fagspråk, samtidig som de har fått øvd seg på og videreutviklet evnen til å drøfte, både moralske og etiske dilemmaer, men også meningene sine.

¹⁹ Dette aspektet gjør at *Andvake* kan fungere i en tverrfaglig sammenheng også, noe læreren i Vederhus (2011) sin undersøkelse fremhevet, da hun kalte prosjektet «Eit leseprosjekt, eit tverrfagleg leseopplegg». *Andvake* kan bli brukt som utgangspunkt for moralske og etiske vurderinger i både samfunnsfags- og religionsundervisning, i tillegg til norskundervisning. Jeg vil ikke utdype dette videre, siden jeg har fokus på *Andvake* i en litteraturdidaktisk kontekst, men det tverrfaglige potensialet er likevel verdt å påpeke.

7.1 Oppsummering og videre forskning

Innledningsvis skrev jeg om hvordan litteraturundervisningen står overfor en utfordring når det kommer til å forene en leserorientert og tekstorientert tilnærming til litteratur, og at forskning på elevers lesning av skjønnlitteratur viser at elever benytter seg av et hverdagsspråk i samtale om litteratur. Da jeg begynte å skrive denne masteroppgaven, ønsket jeg derfor å undersøke hvordan en leserorientert og tekstorientert tilnærming til litteratur kan forenes i litteraturundervisningen, slik at elevene kan engasjere seg i det de leser, samtidig som de utvikler et fagspråk og evnen til å utøve faglighet.

Utgangspunktet for undersøkelsen min var *Andvake*. Grunnen til at jeg valgte *Andvake* som eksempeltekst, er som nevnt at historien om Asle og Alida er engasjerende og fortellertekniske grep gir fortellingen høy litterær kvalitet og stort didaktisk potensial. For å gjennomføre undersøkelsen utførte jeg en analyse av *Andvake* med begreper fra henholdsvis transaksjonsteorien og resepsjonestetikken med leseren i fokus, og narratologien med teksten i fokus. Analysen viser at en leserorientert og tekstorientert tilnærming til litteratur utfyller hverandre. I noen tilfeller er det rett og slett utfordrende å kategorisere fortellertekniske grep innenfor den ene eller andre tilnærmingen, som analysen av tomrommene og ellipsene i kapittel 5.1 og kapittel 5.2 viser. Jeg ville også skissere et undervisningsopplegg basert på analysen, som gjør transaksjon mellom elevene og *Andvake* mulig, samtidig som *Andvake* som fortelling blir ivaretatt. Det viser seg at ved å forene en leserorientert og tekstorientert tilnærming til litteratur i arbeid med *Andvake*, vil elevene få anledning til å bruke sine erfaringer, assosiasjoner og reaksjoner som ressurs for å fylle ut tomrommene, slik at transaksjon mellom elevene og *Andvake* oppstår. Samtidig får elevene utviklet et norskfaglig metaspråk, slik at de ved å analysere strukturen til *Andvake* kan snakke om teksters form og innhold. Slik blir fortellingen *Andvake* ivaretatt. Elevene beveger seg inn og ut av de ulike leserposisjonene Langer (2011) skriver om, ved å dra inn personlige erfaringer, reflektere over hvordan det de leser kan påvirke deres liv, og ved å benytte seg av fagbegreper i samtalen.

Undervisningsopplegget forutsetter at elevene analyserer og nærleser *Andvake*, ikke nødvendigvis i den grad jeg har gjort i min undersøkelse, men opplegget jeg har skissert gir elevene mulighet til å leve seg inn i historien om Asle og Alida og formidle sine opplevelser, samtidig som de utvikler evnen til innlevelse, refleksjon, drøfting av moralske dilemmaer, og kritisk tenkning, viktige evner som legitimerer bruk av litteratur i undervisningen, et poeng jeg diskuterer i kapittel 7.

Jeg håper min undersøkelse kan være til inspirasjon for hvordan arbeid med litteratur i klasserommet kan gjennomføres, slik at de to tilnærmingene forenes i litteraturundervisningen. I kapittel 3.2 påpekte jeg at det er metodefrihet i den norske skolen. I litteraturundervisningen sitt tilfelle innebærer det også å velge hvilke tekster elevene skal arbeide med. Selv om jeg har benyttet meg av *Andvake*, er ikke teoriene jeg har brukt knyttet til én bestemt tekst, men til skjønnlitteratur generelt. Derfor vil jeg hevde at det er grunnlag for å anta at en lignende fremgangsmåte for analyse og for å skissere et undervisningsopplegg slik jeg har gjort, vil kunne benyttes på andre skjønnlitterære tekster.

Hvis jeg skulle arbeidet videre med denne problemstillingen og forsket mer, tenker jeg at et alternativ da kunne vært å teste ut undervisningsopplegget i praksis, for å se hvordan elevene responderer på *Andvake*. Hvordan reagerer de på historien? Hva synes de er interessant? Integrerer de fagbegrepene i samtalen om *Andvake*? Jeg kunne ha benyttet meg av observasjon for å se hvordan den litterære samtalen fungerte i klasserommet, og kvalitative intervju med elever og eller lærere, for å høre hvordan de synes prosessen var. Det jeg hadde funnet ut av da, kunne vært enda et bidrag i forskningen på hvordan litteraturundervisning i klasserommet gjennomføres, og hva som eventuelt er utfordrende eller fungerer. Likevel sitter jeg igjen etter å ha analysert *Andvake* og skissert et undervisningsopplegg med større kunnskap om og forståelse for hvordan jeg som litteraturlærer kan gjennomføre undervisningen slik at den leserorienterte og tekstorienterte tilnærmingen kan forenes. Dette vil, når alt kommer til alt, komme elevene til gode videre i utdanningen og livet.

Litteraturliste

Primærlitteratur

- Fosse, J. (2007). *Andvake*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Genette, G. (1972/1980). *Narrative Discourse. An Essay in Method*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Genette, G. (1982/1997). *Palimpsests. Literature in the Second Degree*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Iser, W. (1970/1981). Tekstens appellstruktur. I Olsen, M. & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning* (s. 102–133). København: Borgen.
- Iser, W. (1976/1980). *The Act of Reading*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.
- Langer, J. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. (2. utg.). New York: Teachers College Press.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work* (2. utg.). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Sekundærlitteratur

- Bakken, J. (2010). Hvordan velge tekster til en sakprosaanon. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (19–27). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Carroll, N. (1996). Moderate moralism. *British Journal of Aesthetics*, 36(3), 223–238. Hentet fra <https://academic.oup.com/bjaesthetics/article-abstract/36/3/223/9474?redirectedFrom=fulltext>
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Det Norske Samlaget. (u.å.). *Andvake*. Hentet fra <https://samlaget.no/products/andvake-forteljing?variant=27978444417>
- Edvardsen, A. Aa. (2010). «No er det berre oss att». *Ei etisk lesning av Jon Fosses Andvake*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4805/thesis.pdf?sequence=2>
- Fish, S. (1980) *Is There a Text in This Class?* Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Fosse, J. (2012). *Olavs draumar*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fosse, O., Rødnes, K. A. & Brevik, L. M. (2015). Betydningen av å bruke fagbegreper – For elever, lærerstudenter og lærere. *Bedre Skole* (2), 72–78. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-2-2015.pdf>
- Hagemann, L. (2015, 27. oktober). Jon Fosse fikk Nordisk råds litteraturpris for «Trilogien: Andvake. Olavs draumar. Kveldsvævd». *Nordisk samarbeid*. Hentet fra <http://www.norden.org/no/aktuelt/nyheter/ion-fosse-fikk-nordisk-raads-litteraturpris-for-201dtrilogien-andvake.-olavs-draumar.-kveldsvaevd>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: abstrakt forlag.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica*, 9(1). Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/litterar-kompetanse.-portrett-av-tre-lesarar/>

- Lindstøl, F. (2017). Fra tekst til episoder – en dramaturgisk analyse av lærerens undervisning. I K. Kverndokken, N. Askeland & H. Hogga Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet – ulike perspektiver på undervisning* (s. 145–168). Bergen: LNU/ Fagbokforlaget.
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2. utg., 2. opplag). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Mittet, V. (2015). «Det er det store svevet som er viktig». *En nærlesning av Jon Fosses Andvake-trilogi*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/45841?show=full>
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: LNU/ Cappelen Akademisk Forlag.
- Nordal, L. I. (2017). Å tenkja med hendene. *Språknytt*, 45(3), 6–10.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax.
- Penne, S. (2010). *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 S. Matre, D. Kibsgaard Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I Skjelbred, D. & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42–55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rottem, Ø. (2013) Jon Fosse. *Norsk biografisk leksikon*. Hentet fra https://nbl.snl.no/Jon_Fosse
- Rødnes, K. A. & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskaping av skjønnlitteratur. *Nordisk Pedagogik*, 29(2), 235–249. Hentet fra <https://ezproxy1.usn.no:3325/np/2009/02/art04>
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas tjeneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I H. Gujord & P. A. Michelsen (Red.), *Norsk litterær årbok 2014* (s. 195–211). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Seiness, C. N. (2009). *Jon Fosse. Poet på Guds jord*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skarðhamar, A.-K. (2014). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. (3. utg., 2. opplag). Oslo: Universitetsopplaget.
- Skei, H. H. (2006). *Å lese litteratur* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Straume, A. C. (2007, 15. august). Andvake. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/kultur/bok/andvake-1.3194554>
- Sørensen, B. (1983). Litteraturens muligheter. Teksten om eleven. I J. Smidt (Red.), *Litteraturens muligheter – og elevenes. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen* (s. 11–32). Oslo: LNU/Cappelen Forlag. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008060904078

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Tungevåg, E. (2014). *Jon Fosse og skriftmystikk. En analyse av Andvake-trilogien med utgangspunkt i omgrepet skriftmystikk.* (Mastergradsavhandling, Det teologiske menighetsfakultetet). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/285756>
- Universitetet i Bergen & Språkrådet. (2017). Andvake. I B. Kjelsvik & O. Grønvik (Red.), *Bokmålsordboka | Nynorskordboka*. Hentet fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+andvake&ant_bokmaal=5&ant_norsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Universitetet i Bergen & Språkrådet. (2017). Dølja. I B. Kjelsvik & O. Grønvik (Red.), *Bokmålsordboka | Nynorskordboka*. Hentet fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=d%C3%B8lja&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Brotet. I H. Lund (Red.), *Lexin*. Hentet fra <http://lexin.udir.no/?search=brotet&dict=nnny-eng-maxi&ui-lang=NBO&startingfrom=&count=10&checked-languages=NNY&checked-languages=B>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Ny generell del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Vederhus, I. (2011). Andvake i eit klasserom. Utforskande samtale om Jon Fosse på ungdomstrinnet. I B. Kolberg Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. (s. 219–244). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 106–125). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi. En innføring i anvendt fortelle teori*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.