

Halberg, H. & Haugdahl, A. C. (2026). *I eventyre med lærarstudentane*.
I G. F. Syéd & H. Kjelen (red.), *Olav Duun. Menneske og natur* (s. 107–126).
Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa721005>

Kapittel 5

I eventyre med lærarstudentane

Haakon Halberg og Anne Cathrine Haugdahl

Samandrag: I høve 100-årsjubileet for utgivinga av *Juvikfolket* er det gjennomført eit utvida litterært prosjekt med ei gruppe lærarstudentar frå ulike program i første syklus av Grunnskulelærerutdanning master 1–7 ved Nord universitet. Prosjektet gjekk ut på å arbeide med romanen *I eventyre* (Duun, 1921), sjå framsyninga *Juvikfolket* på Trøndelag Teater (Matheson & Eggen, 2023) og dra på fagtur med stadsbasert lesing på Jøa, der forfattaren var fødd og oppvaksen. I denne artikkelen diskuterer vi på kva måte eit slikt utvida litterært opplegg kan utvikle studentane som litteraturlesarar og litteraturlærarar. Empirigrunnet består av observasjonar, gruppesamtalar og studentane sine individuelle refleksjonstekstar. Prosjektet viser at studentane har utfordringar med lesinga av romanen og har behov for å ta i bruk eit utval lesestrategiar som dei ikkje nødvendigvis er kjende med. Teateroppsettinga gjer studentane merksame på symbolikk og litterære verkemiddel. Studentane opplever ekskursjonen og den stadsbaserte lesinga som eit høgdepunkt, og det er spesielt tverrfaglege aspekt som då blir framheva. Prosjektet tyder på at ein aksjon for lesing av Olav Duun er fruktbar både for å utvikle kunnskapar om forfattaren og forfattarskapen hans spesielt, men også generelt for å gjere studentane meir medvitne om eigen litterær kompetanse og utvikle deira syn på seg sjølv som framtidige litteraturlærarar.

Nøkkelord: lærarstudentar, Olav Duun, *I eventyre*, litterær kompetanse, stadsbasert lesing

Abstract: On the occasion of the 100th anniversary of *Juvikfolket*, an extended literary project was carried out with a group of teacher students from several classes in the first cycle of the Primary and Lower Secondary Teacher Education master's program 1–7. The project involved working with the novel *Odin in Fairyland*, watching the play *Juvikfolket* at Trøndelag Teater (Matheson & Eggen, 2023), and going on a field trip with place-based reading on Jøa, where the author was born and raised. In this article, we discuss how such an extended literary programme can develop the students as readers and literature teachers. The empirical basis consists of observations, group discussions, and the students' individual reflection texts. The project shows that the students face challenges in reading the novel and need to use a selection of reading strategies with which they are not necessarily familiar. The theatrical performance makes the students aware of symbolism and literary devices. The students experience the excursion and the place-based reading as a highlight, with interdisciplinary aspects particularly emphasised. The project suggests that an initiative for reading Olav Duun is fruitful both for developing knowledge about the author and his works specifically, and more generally for making students more aware of their own literary competence and developing their view of themselves as future literature teachers.

Keywords: teacher students, Olav Duun, *Odin in Fairyland*, literary competence, place-based reading

Innleiing

Hundre år er gått sidan namdalsdiktaren Olav Duun gav ut det siste bandet av *Juvikfolke* (1918–1923). Som norsklærarar på grunnskulelærerutdanninga ville vi nytte høvet til å få studentane våre til å lese Duun, som var lærarstudent på Levanger offentlege lærerskole i 1901–1904.

I ei tid der mange unge er mindre uthaldande med lesing av lengre tekstar (Roe, 2020), meiner vi at det å møte tekstar saman, og gjennom ulike tilnærmingar og modalitetar, kan auke motivasjonen for å lese lengre samanhengande tekstar og arbeide i djupna, også med eldre litteratur. Noko av drivkrafta for å setje i gang prosjektet var at vi sjølv var nysgjerrige på å finne ut meir om lærarstudentane sin «lesekondis». Vi utvikla derfor eit forskingsprosjekt på ei gruppe lærarstudentar frå ulike program i første syklus av Grunnskulelærerutdanning master 1–7. Valet av tekst fall på romanklassikaren *I eventyre* (1921), som i mange år var ein gjengangar på pensum i lærarutdanninga. Verk av Duun blir i dag rekna for å kunne vere vanskelege å ta til seg for utrente lesarar, ikkje minst språkleg, men gjennom felles arbeid med utgangspunkt i romanen ønskte vi at studentane skulle kunne leve seg inn i barndomsskildringane av hovudkarakteren Odin sine kjensler, utvikling og oppvekstkår i ein natur og ein kultur som nok var mykje barskare enn barndomen til unge i dag. Samstundes ville studentane kunne utvikle språkleg og litterær kompetanse, få kunnskap om ein lokal forfattar og bli i stand til å diskutere kvifor litteraturen til Duun blir omtala som universell. Det utvida litterære prosjektet vårt gjekk ut på å lese romanen *I eventyre* (Duun, 1921) og dra på fagtur til Jøa, med omvising og stadsbasert lesing av romanen. I tillegg tok vi studentane med på framsyninga av *Juvikfolket* på Trøndelag Teater (Matheson & Eggen, 2023) i forkant av den stadsbaserte lesinga på Jøa, for å gi dei ei forståing av heilskapen som *I eventyre* er ein del av. I denne artikkelen diskuterer vi korleis eit utvida litterært opplegg rundt romanen *I eventyre* kan utvikle studentane som litteraturlesarar og kommande litteraturlærarar i grunnskulen.

Lærarstudentar som litterære lesarar

Kva veit vi om norske elevar og studentar si evne til å lese skjønnlitterære tekstar? Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) sin studie, basert på ei arbeidsveke i 47 klassar på ungdomstrinnet skuleåret 2014/2015 (LISA-studien), viser at lesing av lengre skjønnlitterære tekstar er så godt som fråverande i ungdomsskulen. Konklusjonen i ei større undersøking av litteraturlesing på vidaregåande skular i heile landet er den same: Elevane les stort sett utdrag og ikkje heile skjønnlitterære verk. Ingen av dei 153 lærarane som er intervjuet i denne studien seier at dei les heile verk av Duun (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 110–113).

Når det gjeld lærarstudentar si lesing av lengre skjønnlitterære tekstar, er biletet mykje det same. Håvard Skaar, Lisbeth Elvebakk og Jannike Hegdal Nilssen (2016) finn i sin studie at lærarstudentane på 1–7-utdanninga føretrekkjer tekstar med spenning og flukt, og at skjønnlitteraturen tapar meir og meir terreng i konkurransen med film og digitale medium. Dei konkluderer med at det er mindre sannsynleg enn før at lærarstudentar vil kunne utnytte eiga interesse for lesing i si framtidige rolle som lærar. Beret Wicklund, Ann Sylvi Larsen og Gunilla Vikbrant (2016) viser i ein annan studie at norske og svenske lærarstudentar er mindre aktive lesarar av skjønnlitteratur jo lågare klasstrinn dei er kvalifiserte til å undervise på, at dei har lite erfaring med meir avansert litteratur og klassikarar, og at dei er lite kjende med ei utforskande og reflekterande tilnærming til litteraturen.

Ut frå studiane om lesing av lengre skjønnlitterære tekstar i skulen og i lærarutdanninga er det nærliggande å konstatere at norske studentar generelt kjem frå ein skulekultur der lesing av romanar som heiltekst er lite prioritert, og at studentane på 1–7-utdanninga spesielt har lite leseerfaring med lengre, meir krevjande skjønnlitterære tekstar. Behovet for å studere kva for tilnærmingar norske lærarstudentar bruker i lesing av klassisk litteratur, og korleis den litterære kompetansen deira blir utvikla gjennom leseaktivitetar i grunnskulelærarutdanninga, er med andre ord i høg grad aktuelt.

Sheridan Blau og litterær kompetanse

Litterær kompetanse er eit godt utforska omgrep innanfor empirisk orientert litteraturforskning. Det finst ulike tilnærmingar til omgrepet (sjå til dømes Kjelen, 2015). Ein modell for diskusjonar om eldre elevar si utvikling av litterær kompetanse i møtet med skjønnlitteraturen, er Sheridan Blau si lærebok *The Literature Workshop* (2003). Denne er mykje referert til i nyare faglitteratur om skjønnlitterær kompetanse (til dømes Fjørtoft, 2014), og brukt som teorigrunnlag i forskning på litteraturundervisning av elevar i den vidaregåande skulen (Fodstad & Thomassen, 2020).¹ Blau er opptatt av å opne opp lesinga av skjønnlitteraturen for at elevane ikkje berre kopierer læraren si ekspertlesing. Blau knyter litterær kompetanse til literacy-omgrepet. Ein kompetent litterær lesar har ein høg grad av *textual literacy*, *intertextual literacy* og *performative literacy* (Blau, 2003, s. 203). Omgrepet *textual literacy* omfattar evne til å lese, analysere og vurdere, medan omgrepet *intertextual literacy* omfattar kompetanse i å lese tekstar i eit refererande perspektiv. Blau samanliknar kompetente lesarar med etnografiske forskarar som søker å fortolke den kulturen som teksten både er ein del av og opererer innanfor. Med omgrepet *performative literacy* meiner Blau elevar som har eit handlingsmønster som autonome, engasjerte lesarar. Dette inneber at dei er uthaldande lesarar i møte med vanskelege tekstar. Kompetente lesarar må vere villige til å løyse flokar i teksten i staden for å unngå dei, dei må vere villige til å ta sjansar ved å gi hypotesar og utfordre normative tekstlesingar. Dei må også vere villige til å lese tekstpassasjar om igjen, tolerere ambivalens, paradoks og usikkerheit, og dei må kunne argumentere for tekstlesinga si, samtidig som dei er i stand til å endre denne ved å vere mottakelege for andre perspektiv. I tillegg til alt dette, har den kompetente lesaren ei metakognitiv bevisstheit om eigen leseprosess (Blau, 2003, s. 211).

Dei høgkompetente lesarane utmerkar seg med andre ord ved at dei er uthaldande i lesinga, og har tydelege strategiar når dei ikkje heilt forstår. Blau trekkjer fram både samtaleaktivitetar og skrivning som ein veg til å oppnå

1 Blau var «Professor of Practice» ved Teachers College, Columbia University. Han har bakgrunn frå både litteraturvitskapen som Milton-forskar og frå skriveforskinga gjennom The National Writing Project (Fodstad & Thomassen, 2020).

performativ literacy, mellom anna skriveoppgåver der studentane må presentere og argumentere for tolkingane sine av ein tekst, og skriveoppgåver der dei må fundere over uløyste problem i lesinga si (Blau, 2003, s. 215). Ein gjennomtenkt bruk av skriveoppgåver der elevane må utvikle tankane sine gjennom skrift, kan altså vere ein veg fram for å auke den litterære kompetansen for denne aldersgruppa.

I ein analyse av korleis ulike undervisningsaktivitetar legg til rette for utvikling av elevane si utvikling av litterær kompetanse i norskfaget på vidaregåande skule, identifiserer Lars August Fodstad & Maja Myhre Thomassen (2020) i lys av Blau sju aktivitetar som ser ut til å kunne bidra til utvikling av performativ literacy: konsentrert nærlesing, gjenlesing, notatskriving, gruppesamtaler, plenumssamtaler, bevisføring og metakognitiv refleksjon. Fodstad og Thomassen poengterer at gjenlesing av tekst og samtalar er særleg hensiktsmessige, ikkje minst for å utvikle dei metakognitive aspekta.

Stadsbasert lesing som didaktisk metode

Ein av dei nyare didaktiske inngangane til litteraturarbeid på grunnskulenivå, er å knytte litteraturen til staden. Stadsbasert litteraturundervisning er ein form for utforskande tilnærming til litteraturarbeidet som handlar om kva som skjer i møtet mellom tekst, lesar og stad (Kielland Samoilow, 2021). Når det gjeld sjølve gjennomføringa av denne undervisningsforma, er det ingen etablert praksis innanfor litteraturdidaktikken, men det har i dei seinare åra blitt produsert to doktorgradsavhandlingar om stadsbasert lesing i nordisk samanheng.

Avhandlinga til P. D. M. Pjedsted *Det er som om man er med i bogen: Når elever sanser litterære steder* (2020), bygger på empirisk materiale frå fire 8. klasser som jobbar stadsorientert med skjønnlitterære tekstar. Den stadsbaserte inngangen gjer at elevane lever seg inn i tekstane og blir engasjerte, men også at dei blir konfronterte med at eiga forforståing ikkje nødvendigvis er i samsvar med opplevinga av staden (Pjedsted, 2020, s. 246). Innleving og engasjement i dei litterære tekstane, som kjem fram gjennom «stedenes sanselighed», er eit av dei sentrale funna i avhandlinga.

Dorte Eggensen påviser i avhandlinga *Noget andet i stedet* (2024) ein dobbeltretta merksemd på tekst og stad når elevar på mellomtrinnet arbeider stadsorientert med litterære tekstar. Eit sentralt funn i studien er at læraren må vere aktiv og hjelpe elevane med å sjå samanhengar og skape band mellom teksten og staden. Eggensen viser at elevane ikkje blir verande i teksten sine framstillingar av tid og miljø, men går i dialog med staden, og at dei identifiserer aspekt ved miljøet som er viktige for element i teksten, mellom anna når det gjeld personkarakteristikkar, plot, språklege verkemiddel og historiske perspektiv. Det er spesielt tidsdimensjonen som blir aktivisert i den dobbeltretta merksemda, som gjeld gjenkjenning og førestillingar om korleis det var i både teksten og staden sitt univers.

Ein mindre studie i stadsbasert litteraturundervisning er gjennomført av Ellen Birgitte Johnsrud (2020), som drøftar ungdomsskuleelevar si oppleving av staden som ein del av den litterære opplevinga etter å ha lese romanen *Mördarens ape* av Jacob Wergelius. Eit av dei sentrale funna til Johnsrud er at den stadsbaserte inngangen verkar motiverande på det store fleirtalet av elevane, og ho reiser spørsmålet om denne estetiske opplevinga til elevane også kan bli sett i samheng med den litterære kompetansen deira.

Empiri og metode

Rett før prosjektstart delte vi ut eit anonymisert spørjeskjema for å kartlegge studentane sine lesarerfaringar og haldningar til seg sjølve som lesarar. Empirien består elles av observasjonar, gruppeintervju og individuelle refleksjonstekstar. Studentane vart oppfordra til å skrive individuelle leseloggar og diskutere teksten undervegs med kvarandre. Lærarane sjekka ikkje kva som vart skrive eller sagt, men mange av studentane fortel at dei henta fram loggen når dei skulle samtale om teksten, og at loggen var til stor hjelp i arbeidet med refleksjonsteksten. Alle skulle levere ei individuell skriftleg samanfating på fire til seks sider av korleis dei hadde opplevd å jobbe med Duun ut frå dei ulike litterære tilnæringsmåtane vi hadde prøvd ut. Vi bad dei om å vurdere korleis og i kor stor grad romanlesing eller lytting, teaterframsyning, ekskursjon, samtalar, loggskrivning og refleksjonstekst hadde utvikla

dei som litteraturlesar og framtidig litteraturlærer (Vedlegg). Vi fekk fyldige svar frå alle studentane. Den siste dagen på studieturen til Jøa inviterte vi studentane i grupper på 3–4 til å dele opplevingane og reaksjonane sine på prosjektet munnleg. Alle studentane deltok aktivt. Samtalene blei tatt opp på band og seinare transkriberte.

Triangulering av datamaterialet (Creswell, 2013) har skjedd på ulikt vis. Det at studentane blei spurt om mykje av det same munnleg i gruppe og individuelt skriftleg, gjorde at vi har fått eit meir samansett datamateriale. Innleveringsteksten var eit arbeidskrav som skulle vurderast som godkjend eller ikkje godkjend. Dette kunne ha ført til at ikkje alle ville skrive heilt ærleg i svara sine, men vi la stor vekt på at studentane skulle skrive akkurat kva dei ville, og at vi var mottakelege for kritiske innspel. Alt i alt vil vi seie at det ikkje er noko i prosessen som tyder på at studentane ønskte «å please» oss og ikkje skjønnte at dei var med i eit forskingsprosjekt. Det er til dømes ingen vesentlege forskjellar på innhaldet i svara i intervjuet og dei skriftlege tekstane.

Prosjektet blei innsendt og godkjent av Sikt. Alle dei 25 studentane valde å delta, og ingen studentar trekte seg undervegs. Metodisk er materialet redusert, sortert og organisert etter grunnprinsipp i kvalitativ forskning (Rennstam & Wästerfors, 2015), og vi har gjennomført ein tematisk analyse med ei induktiv tilnærming til materialet (Braun & Clarke, 2006). Gjennom analysen utvikla vi kategoriane «Behovet for utvikling av litterær kompetanse» og «Bruken av fleire modalitetar som litteraturlærer». Desse to kategoriane ligg til grunn for framstillinga av resultatane. I analysen og i den vidare drøftinga har vi valt å leggje vekt på romanlesinga av *I eventyre*, og ser på teateropplevinga som ein støtte til lesinga. Den stadsbaserte lesinga blir behandla for seg.

Studentgruppa sine forkunnskapar

Av svara vi fekk frå kartleggingsundersøkinga i starten av prosjektet, opplyser 15 av 23 studentar at dei ikkje reknar seg sjølv som ein lesar. Fire kryssar av for at dei var glade i å lese tidlegare, men at dei i dag ikkje har tid eller motivasjon nok til å prioritere lesing. Berre åtte studentar vil kalle seg sjølv ein lesar. På spørsmål om kva dei hugsar frå litteraturlesing på vidaregåande, skriv seks

studentar at dei hugsar «lite eller ingenting». Fire hugsar arbeid med særopp-gåva, og andre nemnar namnet på nokre forfattarar dei jobba med (Hamsun, Ibsen, Renberg). Fleire skriv at dei las og analyserte utdrag av tekstar («mykje gamalt og vanskeleg») i samband med gjennomgang av litteraturhistoriske periodar. Om Olav Duun og forfattarskapen hans veit ti studentar «ingen ting» før vi startar prosjektet. Fem meiner å ha høyrte namnet, tre skriv at dei veit «litt» om forfattaren, og tre meiner dei kan «ein del» om han. 21 studentar har aldri tidlegare lese noko av Duun («som dei minnest»), to seier dei har lese korte utdrag og ein har sett filmatiseringa av *Medmenneske*.

Lesinga av *I eventyre*: «Alt er berre rart og sært»

Å lese boka «I eventyret» har vore krevjande og eg har måtte laget meg gode lesestrategiar, mellom anna ved å lese utfordrande utdrag høgt for meg sjølv og setja av mykje tid til lesing. Gjennom dette meiner eg at eg har utvikla meg som leser. (Refleksjonstekst 7)

Sitatet frå refleksjonsteksten over er eit eksempel på at lesinga av romanen var utfordrande, sjølv for positivt innstilte studentar. Studentane er opptatt av tematikk som sosiale relasjonar, kvinner si stilling i samfunnet og barn sine oppvekstkår «før i tida», men røper at dei har ein del hol i historisk bakgrunnskunnskap og allmennkunnskap generelt for å kunne setje lesinga i ein kontekst.

Empirien som heilskap vitnar om at mange av studentane er opptatt av at tekstar dei les skal vere handlingsorienterte. Dei er ikkje vande med, og har lite tolmod med tekstar med lange skildringar utan «action». Mange kjedar seg fort og mistar konsentrasjonen. Andre påpeikar at «dvelande pauser i handlinga kan vere vakre». Dei analyserer i liten grad verkemiddel som symbolikk og metaforar, men spesielt når teksten blir lese høgt, ser nokre av studentane at naturskildringane forsterkar indre stemningar og kan tolkast som bilete på karakterar og forhold mellom folk, til dømes i dette sitatet frå Refleksjonstekst 11: «Naturen er et nødvendig ledd for å fullkommengjøre personskildringer og få ulike følelser til syne. Leseren kan gjenkjenne lengsel,

angst eller glede». Andre kommenterer at dialektbruken må vere eit verkemiddel for å skape nærheit og «ektheit».

I refleksjonstekstane skriv studentane om vanskelege val som ein må ta i livet. Det at Elen sender bort sonen Odin når ho skal gifte seg, gjer mest inntrykk. Denne scena kjem tidleg i boka, og var også sentral i den stadsbaserte lesinga. Vi legg elles merke til at så godt som ingen av studentane skriv noko om episodar frå den siste delen av romanen. Få kjem også inn på kjernetematikken hos Duun, om karakterane sin kamp mot indre og ytre krefter, eller om den samansette menneskenaturen.

Alle studentane gjer eit heilhjarta forsøk på å trengje inn i teksten, og fleire av dei legg ned ein betydeleg innsats i dette. Vi opplever likevel mange av studentane som litt lite nysgjerrige, nokså rådlause og lite uthaldande i lesinga. Dette har samanheng med dei språklege utfordringane og manglande lesestrategiar. Som ein av studentane skriv: «Alt er berre rart og sært». Når enkeltstudentar gir opp romanlesinga, kan det ha samanheng både med spesifikke lese- og skrivevanskar, lite erfaring med nynorsk (særleg gjeld det fleirspråklege studentar) eller med at dei rett og slett ikkje er motiverte. At dei i tillegg har høyrte at «Duun er jo så vanskeleg ...» blir også lett sjølvoppfyllande. Likevel klarer dei ikkje, verken i samtaler eller i refleksjonsteksten, å gi uttrykk for kva konkret som er vanskeleg. Dette gjer det igjen vanskeleg for oss som lærarar å hjelpe dei, og når dei deler opplevingane med medstudentar som har den same opplevinga og innstillinga, kjem dei fort inn i ein litt negativ spiral. Studentar som vel lydbok, anten brukt som ei full erstatning eller som støtte til romanlesinga, finn hjelp til å forstå språk og innhald betre. Når dei lyttar, blir heller ikkje flyten hindra av uforståelege enkeltord.

Teateret: Ei utvikling av den litterære opplevinga

Eg følte at vi satt så tett på og fekk følelsen av å være der i boka [...] Gjennom hennar høgtlesing og utdjuping fekk vi [...] ein visuell lesing av litteraturen. Det var det som skulle til for at eg verkeleg satt igjen med ein følelse av å ha lest/sett og forstått noko av Olav Duun. (Refleksjonstekst 6)

Dette utdraget frå ein av refleksjonstekstane er eit døme på noko som gjeld for fleire av studentane. På teateret blir teksten levandegjort og fortolka gjennom stemma og rørslene til skodespelaren, lydeffektane og kulissane bak. Scenebiletet utvidar den litterære opplevinga.

Mange blir meir merksame på symbolikken i teaterframsyninga enn då dei las romanen. Likevel er det berre eit fåtal av studentane som fullt ut klarer å inkludere dei visuelle og auditive verkemidla i tolkinga si. Dei opplever også at dei ikkje får like mykje ut av framsyninga som andre i salen:

Noko eg merka meg var at fleire av dei eldre i salen lo mykje gjennom framsyninga. Det kan hende det var Hildegunn Eggen sine skopespelarevner som gjorde framsyninga lattervekkande. Men eigentleg fekk eg inntrykk av at det var språket i sjølve bøkene som hadde innverknad på humoren i stykket. Eg lo ikkje når eg las bøkene, men under Hildegunn Eggen si framstilling fekk ein inntrykk av at bøkene til Olav Duun ikkje berre var alvorsprega, han hadde humoristisk sans òg. (Refleksjonstekst 2)

For enkelte studentar er med andre ord humor noko som kjem tydelegare fram gjennom teateret, i eit kollektivt rom. Når teksten blir lesen eller formidla høgt, er det lettare å få med seg samanhengen utan å stoppe opp og bli frustrerte over alle detaljane som ikkje blir forstått. Studentane får ei betre innsikt i samanhengar enn gjennom individuell romanlesing; teateret gir ein slags utvida lydbokeeffekt. Dialektbruken gjer det også lettare å oppfatte innhald og kjenne seg att for det store fleirtalet av studentane. Kjennskap til Hildegunn Eggen som person og lokal skodespelar skaper også ei slags identifisering for mange.

For mange studentar kan vi slå fast at det først er gjennom teateret at dei symbolske sidene av teksten kjem fram, og slik sett kan dramatiseringa av teksten også øve dei til å lese meir litterært. Dei forstår at tekst ikkje berre blir fortalt bokstaveleg og realistisk, men at når ein skal tolke kunst, må ein kunne lese i overført tyding, «mellom linjene».

Den stadsbaserte lesinga: «som å trå rett inn I eventyret»

... etter stillheita å døme når Torgeir Strøm hadde lese eit utdrag frå boka på snauberget, var ikkje eg den einaste som var fascinert av lesinga. Det var som å trå rett inn I eventyret og i Sommarkvelden saman med Elen og Odin der vi satt «oppå høgste kleiva, oppå Langbrekka». Den stadbaserete lesinga i naturen med fuglane som kvitra, og sola som skein, bidrog til å gje høgtlesinga ein ny dimensjon. (Refleksjonstekst 2)

Torgeir Strøm frå Olav Duun-stiftinga i Namdalen les høgt frå «Sommarkvelden» på turen over fjellet ned til Brakstadaunet, som mange meiner kan ha vore modell for Kjelvika i romanuniverset (Christiansen, 1977, s. 22). Det å få teksten slik presentert og tilrettelagt, lagar ei heilt spesiell ramme rundt lesinga. Tekstutdraga som blir lesne opp, er henta frå starten av romanen, og er dermed kjent stoff for studentane. Men no får skildringane likevel ein ny dimensjon. Studentane sit heilt stille på bergtuftane og følgjer med. Den knappe dialogen mellom mor og son blir levandegjort og framstår som truverdig, og det at Odin, som ordlegg seg så veslevaksent, berre er sju år, gjer inntrykk. Dei innestengde kjenslene til karakterane blir opplevd som sterkare med dei korthogde replikkane. Pausane, kroppsspråket og innlevinga til opplesaren hjelper studentane til å sjå heilskapen i teksten. Forfattar, samfunnsforhold og litterære karakterar blir tydelege på Jøa. Landskap og historie glir saman. Omvisinga på Olav Duuns barndomsheim gir innsikt og samanheng, og den lokale forankringa gjer det heile meir autentisk. Det blir naturleg å samanlikne liv og samfunnsforhold før og no: barndom, kjønnsroller, arbeid og demokrati.

Studentane er einige om at den stadsbaserte opplevinga er eit høgdepunkt. Ikkje berre er det ein fin og sosial tur vekk frå klamme klasserom og ut til vakkert vårlandskap, men på Jøa får dei stoffet meir tilrettelagt og betre tid til å reflektere og dele opplevingane sine med kvarandre. Dei finn også ei trøyst i å høyre frå Duun-eksperten Torgeir Strøm at «Duun-koden må knekkast», og at dette ikkje er noko som kjem av seg sjølv. Ein av studentane seier det slik i eit av intervju: «å knekke Duun-koden, det følte jeg ikke at jeg gjorde gjennom boka, men det har vi jo kanskje gradvis gjort mer og mer gjennom førestillinga og etter å ha vært her, da». I dei individuelle refleksjonstekstane ser vi at enkeltstudentar som sjølve har ei tilhøyrsløse til regionen eller til kyst-

landskap generelt, legg vekt på den tette koplinga mellom språk og landskap, og at dette gir teksten autentisitet og truverd.

Når det gjeld det didaktiske, ser studentane overføringsverdiar til undervisning i litteratur i grunnskulen. «Vi må ut av klasserommet!», seier fleire i intervjusamtalane. Høgtlesing og samtale ute er noko alle vil ta med seg vidare. Gjennom bruk av fleire modalitetar blir det skapt samanhengar som gjer tekstar meir forståelege. Fleire skriv at arbeidet med Duun har gitt dei meir interesse for lokale forfattarar enn før. Frå ein av refleksjonstekstane kan vi sitere følgjande:

Eg har utvikla meg som litteraturlesar og framtidig litteraturlærer gjennom dette prosjektet. Interessen min for norske forfattarar har vakse, og eg har reflektert over når og korleis eg vil bruke ulik litteratur i undervisning. (Refleksjonstekst 7)

Diskusjon

Vi opplevde altså ei dreining frå noko som først var ei vanskeleg individuell oppgåve til noko som vart ei større, meir sanseleg fellesoppleving. Bruken av gradvis fleire modalitetar gjorde at mange av studentane fekk eit anna forhold til Duun si diktning, og studentane vart meir positive til det litterære prosjektet som heilskap. Korleis kan så dette utvida litterære undervisningsopplegget rundt *I eventyre* utvikle studentane som litteraturlesarar og litteraturlærarar?

Fleirtalet i studentgruppa vår hadde lite erfaring med å lese lengre litterære tekstar frå eigen skulegang, og berre eit fåtal av dei identifiserer seg som lesarar. Dette er noko som samsvarar med Wicklund et al. (2016) sitt større forskingsprosjekt på lærarstudentar sine leseferdigheiter, der spesielt studentane på 1–7-utdanninga sine mangel på erfaringar med lesing av både lengre tekstar og eldre litteratur blir trekt fram. Kartlegginga vår av studentane sine forkunnskapar tyder på ingen måte at dei har eit betre utgangspunkt for litterært arbeid på høgskulenivå enn studentane i Wicklund et al. (2016) sin studie.

Dersom vi tar utgangspunkt i romanlesinga og teorien til Blau, har studentane våre enno ein lang veg igjen før dei er lesarar med høg grad av litterær

kompetanse. I starten av prosjektet hadde studentane liten kjennskap til Duun og var heller ikkje særleg motiverte til å lese den over hundre år gamle romanen. Vi opplevde dei som ganske rådlause når dei møtte motstand i teksten. Dei klarte i liten grad å sjå samanhengar, sjølv om mange prøvde å lese passasjar om igjen for å løyse flokar i teksten. Noko hjelp var det når vi lærarane oppfordra dei til å skrive leselogg og diskutere utfordringar med kvarandre og med oss. Mange sakna likevel endå tydelegare lesebestillingar og tekstgjennomgang med faglærarane. Studentane si sjølvstendige evne til å analysere og vurdere tekst (*textual literacy*) og til å sjå samanhengar mellom tekstar (*intertextual literacy*) var med andre ord knapp. Først på teateret klarte fleire studentar å sjå tydelegare symbolikk og større samanhengar i teksten. I den stadsbaserte lesinga får dei ei breiare forståing for miljøet og tida romanen er lagt til. Dette er kulturhistorisk kunnskap som det er lett å gå ut frå at studentar har som grunnlag, men manglande erfaring og grunnleggjande bakgrunnskunnskap gjer at mange treng fleire innfallsvinklar for å forstå og bli engasjerte i teksten og dermed få ei god litterær oppleving. Gjennom den treledda inngangen til romanuniverset blir studentane bevisste på kva som faktisk krevst for å få eit godt utbytte av Duun sin tekst. Ikkje alle studentane er villige til å investere den tida og innsatsen som må til (det som Blau gir merkelappen *performative literacy*), men hos andre blir nysgjerrigheit og vilje vekka til å løyse flokane i teksten som dei såg som uoverkomelege i starten.

For mange studentar er det å bruke skriving til lesinga noko dei er lite vande med, og ikkje eit hjelpemiddel som dei automatisk klarer å nytte på ein konstruktiv måte. Blau (2003, s. 155) poengterer at loggskriving i samband med litteraturlesing må brukast med fornuft, slik at det blir ein konstruktiv aktivitet for elevane si leseforståing og ikkje eit pliktløp. Når studentar har problem med den grunnleggjande tekstforståinga, fører det til at dei får problem med å formulere akkurat kva som er vanskeleg i lesinga. I tørtid er det nærliggjande å tenkje at studentane burde hatt tydelegare føringar på sjølve loggskrivinga, slik at skrivinga i større grad hadde blitt ein del av ein argumentasjon eller ein samanhengande refleksjon over uløyste problem i teksten (jf. Blau, 2003, s. 215).

Det at den litterære opplevinga blir sterkare etter kvart som vi gjer meir og meir ut av teksten ved å gå på teater og gjennomføre stadsbasert lesing, er eit funn som er interessant å diskutere. Studentane våre måtte få tilført meir kunnskap og oppleve teksten gjennom ulike tilnæringsformer for å få ei

god litterær oppleving. At ei dramatisert munnleg formidling av ein etablert skodespelar har ein effekt på studentane si forståing av romanen, er ikkje uventa. Teateroppsettinga gir studentane eit estetisk påfyll, som gjer dei meir motiverte for vidare arbeid med romanen, noko som igjen kan gi eit større utbytte av lesinga. Som vi har sett, er det individuelle forskjellar her. Nokre investerer meir tid enn andre i lesinga, og prøver å nytte lesestrategiane dei har frå før, medan andre gir fortare opp. Men som gruppe har studentane meir enn nok utfordringar på nivået som Blau omtalar som *textual literacy*. Behovet for å utvikle nærlesinga er avgjerande, noko som er i tråd med Fodstad og Thomassen sin studie (2020, s. 96), der det blir poengtert at nærlesingsferdighetene er heilt avgjerande for at elevgruppa i den vidaregåande skulen skal utvikle sin litterære kompetanse etter Blau sin modell.

Lik Pjedsted (2020) ser vi òg at det sanslege i møtet mellom tekst og stad er viktig, og vi ser også at forståinga av miljø og tid, som Eggensen (2024) viser, får ei anna tyngde når studentane les stadsbasert. Ein kunne ha tenkt seg at det kunne ha blitt ein konfrontasjon mellom studentane si forståing av romanen og møtet med staden, men dette ser vi ikkje i prosjektet vårt. Dette trur vi kan henge saman med at studentane ikkje har nokon heilskapleg forståing av romanen før dei besøker staden. Staden utfyller forståinga deira. Særleg den emosjonelle opplevinga blir forsterka når studentane visualiserer ei mor som må gi frå seg barnet sitt i eit kystlandskap som mange av dei sjølve kjem frå og identifiserer seg med. Den dobbeltretta merksemda som Eggensen gjenkjenner både slik det er no og var da, gjer at studentane på Jøa identifiserer seg i ein heilt annan grad med romankarakterar og hendingar i romanen. Studentane ser for seg situasjonar i ulike miljø i verda i dag, der barn ikkje kan vekse opp trygt med foreldra sine på heimplassen sin. Omsorgsaspektet engasjerer studentane sterkt, og dette gjer også at fleire av dei ser det tidlause i tematikken til Duun. Fleire av studentane trekker fram nettopp det allmenngyldige i foreldre–barn-relasjonen, samstundes som dei kan knytte det til eit meir personleg plan gjennom historia til besteforeldra og tidlegare generasjonar som levde i liknande miljø på Trøndelagskysten. Resultatet vitnar om at ei stadsbasert lesing av andre delar av romanen også kunne ha skapt tilsvarende innsikt og sterke litterære opplevingar. I kor stor grad dette igjen vil påverke den litterære kompetansen deira, slik Johnsrud (2020) opnar opp for, er eit anna spørsmål.

Det er mykje som tyder på at studentane som gruppe er blitt betre litteraturlesarar etter denne aksjonen. Dei har fått ei djupare forståing for teksten og forfattarskapen, og ser at eldre litteratur kan ta opp aktuelle tema og har interessante karakterar for nye generasjonar lesarar. Dei er også blitt meir medvetne om seg sjølv som litteraturlesarar. Samstundes kjenner mange på at gapet mellom det lesinga krev og eigen kompetanse framleis er stort. Ingen seier heller at dei heilt sikkert vil lese meir Duun. Isolert sett samsvarar dette med Skaar et al. (2016) sitt funn om at eit fleirtal av lærarstudentar som vil undervise i småskulen unngår lengre, meir krevjande, skjønnlitterære tekstar. Samla sett vitnar resultatata frå prosjektet vårt likevel om at studentane har fått auga opp for kompleksiteten i og verdien av klassisk litteratur, og at dei no har meir kunnskap om korleis dei skal møte klassiske tekstar frå den norske litteraturarven for betre forståing og gode litterære opplevingar.

Når det gjeld spørsmålet om studentane våre no er blitt betre rusta til å bli gode litteraturlærarar i framtida, er svaret meir eintydig. Ved å måtte ta i bruk ulike lesestrategiar sjølv, vil dei også bli betre i stand til å rettleie og støtte grunnskuleelevar i leseopplæringa. Dei er blitt meir medvitne om at elevar kan ha ulike utfordringar med å lese tekst, og at læraren har eit ansvar i å aktivere forkunnskapar om både det reint språklege, det kontekstuelle og det litterære. Dei har erfart at litteratur gjennom ulike modalitetar blir både lettare tilgjengeleg og gir rikare opplevingar. Slik sett har prosjektet ein stor didaktisk overføringsverdi. Studentane uttrykkjer også at dei no har ein større respekt for eldre litteratur, og at dei særleg ser korleis ein kan gi liv til lokale forfattarskap som er viktige i kulturarven vår.

Oppsummering

Gjennom pakka frå bok via teater til besøket i «eventyrlandet» skjedde det ei utviding av teksten for studentane. Empirien vitnar om at studentar kan utvikle seg som litteraturlesarar gjennom arbeid med klassisk litteratur, men at forståing, leseglede og litterær kompetanse ikkje kjem av seg sjølv. Vi har sett at studentane er avhengige av både sosiokulturelle læringsformer og skriving som støtte i leseprosessen. Bruk av fleire modalitetar, i vårt tilfelle

lydbok, teater og stadsbasert lesing, er avgjerande for at studentane opplever at romanen *I eventyre* angår dei. Fleire seier at dei ikkje ville ha vore i stand til å «knekke Duun-koden» utan ein multimodal inngang. Dei meiner at den stadsbaserte lesinga var viktigast. På Jøa kom identifiseringa med natur og kultur sterkast til uttrykk. Ekskursjonen til forfattaren sin heimstad verka også identitetsforsterkande. Sjølv om dei kommande lærarane uttrykkjer at det vil vere vanskeleg å ta med Duun direkte inn i klasserommet i grunnskulen, ser dei overføringsverdien frå den utvida litteraturundervisninga dei fekk vere med på gjennom prosjektet vårt.

Når det gjeld implikasjonar for praksis i eit norskfagleg lærarutdannar-perspektiv, ser vi at studentane treng mykje tilrettelegging for å lese litterære tekstar, til dømes gjennom bruk av ulike strategiar for å oppnå tekstforståing, som loggskrivning og litterære samtalar. Studentane treng også trening i nærlesing for å utvikle seg som lesarar. Sidan studentgruppa vår er i første syklus av utdanninga, peikar dette mot at ein didaktisk praksis med oppøving i nærlesingsstrategiar er viktige i starten av lærarutdanninga for at dei skal få gode leseopplevingar og utvikle litterær kompetanse. I eit overordna perspektiv vitnar prosjektet om at ein som lærarutdannar kan få mykje igjen for å prioritere det kvalitative når det gjeld studentane si litterære lesing tidleg i studiet. Merksemd om moglegheitene som ligg i det lokale er også viktig. Å ta studentane med på teater, å la dei lytte til tekstutdrag og bruke staden som eit litterært samlingspunkt, er aktivitetar som i høg grad kan verke utviklande for urøynde lesarar med tanke på deira litterære kompetanse.

Vi ser på dette utvida litterære undervisningsopplegget som eit forsøk på revitalisering av Duun i skulen i høvet 100-årsjubileet for *Juvikfolket*. Prosjektet har gitt oss mykje å tenkje på når det gjeld litteraturarbeid med studentane og litteraturundervisninga til kommande lærarar. Saman med studentane har vi hatt gode litterære opplevingar, og både vi og studentane er no meir merksame på nødvendige lesestrategiar og didaktiske moglegheiter i arbeidet med litteratur. Det vil vere spennande å gjere ei oppfølging av denne studentgruppa mot slutten av lærarstudiet. Vil aksjonen for Duuns dikting ha nokre langtidseffektar? På kva måte har prosjektet faktisk bidratt til å gjere studentane til betre litteraturlesarar og litteraturlærarar på sikt? Håpet er at undervisningsopplegget rundt den litterære klassikaren *I eventyre* ikkje skal bli gløymd, og at det skal ha ein verknad på studentane sin veg mot å bli reflekterte litteraturlærarar i norsk skule.

Referansar

- Blau, S. (2003). *The literature workshop. Teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christiansen, H. O. (1977). «Olav Duuns landskap». I *Trondhjems turistforenings årbok 1976*, s. 18–24. Trondhjems turistforening.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Sage.
- Duun, Olav. (1921). *I eventyre*. Olaf Norlis forlag.
- Eggelsen, D. (2024). *Noget andet i stedet: Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode*. [Doktorgradsavhandling, Aarhus Universitet]
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.
- Fodstad, L. A. & Thomassen, M. M. (2020). I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 86–106. <https://dx.doi.org/10.23865/njlr.v6.2042>
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Johnsrud, E. B. (2020). Møte med sted i en fiktiv og i en virkelig verden. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (red.), *Sans for danning: estetisk vending i litteraturredidaktikken*, s. 165–179. Universitetsforlaget.
- Kielland Samoilow, T. (2021). Et sted å starte: Geografiske utforskninger av litteratur. *Nordlit*, 48, 1–13. <https://doi.org/10.7557/13.6375>
- Kjelen, H. A. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1). <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1390/2225>
- Matheson & Eggen (2023). *Juvikfolket [Teaterstykket]*. Trøndelag teater.
- Pjedsted, P. D. M. (2020). *Det er som om man er med i bogen. Når elever sanser litterære steder*. [Doktorgradsavhandling, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet].
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, s. 107–134. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Skaar, H., Elvebakk, L. & Nilssen, J. H. (2016). Lærarstudenten som frafallen lesar – Om litteraturens framtid i norsk skole. *Acta Didactica Norge*, 10(3). <https://doi.org/10.5617/adno.3848>
- Wicklund, B., Larsen, A. S. & Vikbrant, G. (2016). «Lærarstudenten som lesar, en undersøkelse av litterære erfaringer hos en gruppe norske og svenske studenter». *Nordisk tidsskrift for Pedagogikk & kritikk*, 2(1). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.149>

Vedlegg

Individuell refleksjonstekst. Arbeidskrav i litteratur og litteraturdidaktikk

Målform: Dersom ikkje anna er avtalt (fritak til eksamen), skal oppgåva skrivast på nynorsk.

Omfang: 4–6 sider. Standard margsetting: 2,5, linjeavstand: 1,5 og skrifttype/storleik: Times New Roman 12 punkt eller Calibri 11 punkt, deloverskrifter: ikkje større enn 14 punkt.

Vurderingskriterium:

Fagteksten skal vise:

- at kandidaten har evne til sjølvstendig refleksjon
- bruk av fagord og -omgrep på ein adekvat måte
- ein klar og oversiktleg struktur, eit klart og rett språk
- at eventuell litteraturliste og referansar i teksten følgjer APA 7-standarden

Vurdering: Godkjent/Ikkje-godkjent

Oppgåva: Arbeid med Olav Duun

Du har no lese romanen *I eventyre*, sett teaterstykket *Juvikfolket* og vore på besøk på Jøa som delar av undervisningsopplegget i vår. Du har også skrive loggnotat for deg sjølv, lært litt om forfattaren og delt opplevingar og inntrykk med andre i grupper og i klassesamtale.

Forsøk no å samanfatte desse ulike litterære tilnæringsmåttane i ein personleg refleksjonstekst. Kva kravde dei forskjellige tilnærmingane til teksten av deg, og kva gav dei deg?

Hjelpespørsmål du kan komme inn på:

Kva meiner du har utvikla deg mest som litteraturlesar og framtidig litteraturlærar, og korleis?

Boklesinga?

Teaterframsyninga?

Ekskursjonen til Jøa?

Samtalane i klassen?

Loggskrivinga?

Dette arbeidskravet?

Har du gjennom dette prosjektet fått nokre idear til vidare didaktisk arbeid med Duun og andre litterære tekstar i grunnskulen? Fortel!