



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i Lesevitenskap.

Vårsemesteret, 2019

Åpen

Forfatter: Cecilie Randby Larsen

(signatur forfatter)

Veileder: Aslaug Fodstad Gourvennec

Tittel på masteroppgaven: Gutter i litterære gruppesamtaler

Engelsk tittel: Boys in literary group discussions

Emneord: Literacy studies, lesevitenskap,
litterære gruppesamtaler, gutter i litterære
gruppesamtaler, språklig verdsetting og diskursiv
identitet, engasjement, litteraturdidaktikk.

Antall sider: 88
+ vedlegg/annet: 28

Stavanger, 16.05.2019

Sammendrag

Denne masteroppgaven i Lesevitenskap søker kunnskap om gutter i litterære gruppesamtaler på første trinn på videregående skole der samtalene er strukturert rundt den vanskelige teksten som faglig problemløsning. Denne masteroppgaven er inspirert av ulike studier som finner at vanskelige litterære tekster inviterer til engasjement og deltakelse i litterære gruppesamtaler (Gourvenec 2016; Johansen 2015; Sønneland & Skaftun 2017; Sønneland 2018). Oppgavens fokus på guttene motiveres av det såkalte ”gutteproblemet” i skolen; guttene presterer dårligere enn jentene i nesten alle fag, og jentene dominerer studier med høye karakterkrav (Bufetat 2018; NOU 2019:3). Forskning på lesing finner at gutter leser dårligere enn jenter, de har et mindre godt forhold til skjønnlitteratur og de færreste av guttene identifiserer seg som *lesere* (Roe 2012; Bakke & Moe 2013; Hoel & Helgevold 2008; Molloy 2013).

Oppgavens problemstilling er: *deltar guttene i Tekstøyeblikk og hvordan? Tekstøyeblikk* er et litteraturdidaktisk undervisningsopplegg der elevene samtaler fritt og utforskende om litterære tekster, fortrinnsvis lyrikk. Det er guttenes språk som analyseres ved hjelp av James Paul Gees (2011) *building tasks* der verdsetting og identitet benyttes som analysekategorier for å si noe om hvordan guttene deltar i *Tekstøyeblikk*. Hva guttene verdsetter og hvilke diskursive identiteter de konstruerer, settes i dialog med ulike kategorier som beskriver engasjement. Overordnede teoretiske perspektiver i denne oppgaven er Lev Vygotskijs språkteori (2011), Michail Bakhtins (2005) teori om talegenre og ulike teorier om engasjement (Gee 2005; Nystrand & Gamoran 1989).

Metode for datainnsamling er lydopptak av litterære gruppesamtaler gjennomført på første trinn på studiespesialiserende linje ved en videregående skole. Det er gjennomført tre runder med datainnsamling og datamaterialet består av 15 lydfiler med samtaler om tre ulike tekster.

Resultatene fra undersøkelsen viser at alle guttene deltar i *Tekstøyeblikk*, men med varierende samtaledeltakelse. Guttene verdsetter ulike elementer ved den litteraturfaglige praksisen som teksten, hverandre og situasjonen. De konstruerer og viser ulike diskursive identiteter som uttrykker alt fra distansering og parodi, til ansvarsfulle og kompetente deltakere i den litteraturfaglige praksisen.

Forord

Den mest frustrerende fasen i arbeidet med denne masteroppgaven var å jobbe frem en oppgaveskisse – tema, problemstilling, forskningsdesign, teoretiske perspektiver – og ikke minst finne ut hva eller hvem jeg skulle forske på. I jakten på oppgavens forskningsfelt var det to ulike interesser jeg ønsket å forene, interessen for skjønnlitteratur og det å utvikle undervisning som fremmer elevenes læringsutbytte. Jeg ville også arbeide med et prosjekt som kunne tilføre både meg og min arbeidsplass ny kunnskap. En mardag i 2017, da fristen for å levere inn idé til masteroppgaven stadig rykket nærmere, luftet jeg min frustrasjon rundt lunsjbordet. En av mine kolleger hadde svaret på mine bekymringer; du kan forske på oss! Dermed ble jeg introdusert for et utviklingsarbeid tre av mine kolleger hadde initiert da de ønsket å utforske arbeidet med litterære gruppesamtaler i norskundervisningen. Det var startskuddet for denne masteroppgaven.

Takk til Aslaug Fodstad Gourvenec for uunnværlig støtte og veiledning.

Takk til min ektemann og støttespiller Ole.

Takk til kolleger og arbeidsgiver for tilrettelegging, godt samarbeid og elever å forske på.
Ingen nevnt, ingen glemt!

Stavanger, mai 2019.

Cecilie Randby Larsen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	5
Kapittel 1: Innledning	11
1.1 <i>Utvikling av Tekstøyeblikk som undervisningspraksis</i>	11
1.2 <i>Guttstemmer i litterære gruppesamtaler</i>	12
1.3 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	13
1.4 <i>Forskningsdesign</i>	13
1.5 <i>Forskningsbakgrunn</i>	14
1.6 <i>Teoretiske perspektiver</i>	14
1.7 <i>Analyse og diskusjon</i>	14
Kapittel 2: Forskningsbakgrunn	15
2.1 <i>Gutteproblemet</i>	15
2.2 <i>Gutteleseren</i>	17
Gutters forhold til skjønnlitteratur	18
Identitet og maskulinitetsprosjekt: i veien for gutteleseren?	19
2.3 <i>Valg av tekster til litteraturundervisningen</i>	21
Den vanskelige teksten – kilde til engasjement?	23
2.4 <i>Litterære gruppesamtaler om den vanskelige teksten</i>	25
2.5 <i>Tekstøyeblikk: et rom for dybdelæring og engasjement?</i>	28
Kapittel 3: Metodiske refleksjoner	31
3.1 <i>Utvikling av Tekstøyeblikk som undervisningspraksis</i>	31
3.2 <i>Skolen og klasse 1STB</i>	32
3.3 <i>Utvalgsriterier</i>	33
3.4 <i>Innsamling av data</i>	33
3.5 <i>Styrker og svakheter med valgte datainnsamlingsmetode</i>	36
3.6 <i>Analyse av lydopptak og transkriberte samtaler</i>	37
3.7 <i>Etikk</i>	39
Kapittel 4: Teoretiske perspektiver	43
4.1 <i>Vygotskij: språket som tankens redskap</i>	43

4.2 Bakhtin: talegenrer og dialog	44
4.3 Gee: språket som analyseenhet	46
Building tasks	47
4.4 Nystrand og Gamoran: å beskrive engasjement	47
4.5 Gee: affinity spaces	49
Kapittel 5: Analyse	51
5.1 Hvor mye deltar guttene i Tekstøyeblikk?	51
Presentasjon av datamaterialet	51
Antall ytringer	53
5.2 Oppsummering av oppgavens første forskningsspørsmål	55
5.3 Hvordan deltar guttene i Tekstøyeblikk?	55
5.4 Bo, Bjørn og Brage	56
Ulike tilnæringsmåter til tekstene	56
Samarbeid og lagånd	62
Teksten som et relevant faglig problem	64
5.5 Arild, Ask, Anne og Alice	69
Kodeknekking som strategi	70
Ulike roller og identiteter	72
Å verdsette teksten og kunnskap	75
5.6 Oppsummering av oppgavens andre forskningsspørsmål	78
Kapittel 6: diskusjon	81
6.1 Gutter som deltar lite i Tekstøyeblikk	81
6.2 Verdsetting og engasjement	86
Den vanskelige teksten som relevant problem?	88
Engasjement fører til dybdelæring?	89
6.3 Implikasjoner for utvikling av praksis	90
6.4 Begrensninger ved studien	92
Kapittel 7: Oppsummering	95
Litteratur	97

Vedlegg	101
<i>Vedlegg 1: samtykkeerklæring</i>	<i>101</i>
<i>Vedlegg 2: søknad NSD</i>	<i>103</i>
<i>Vedlegg 3: notater, beskrivelser og transkriberte samtaler</i>	<i>106</i>
<i>Vedlegg 4: de litterære tekstene</i>	<i>126</i>

Kapittel 1: Innledning

I innledningen vil jeg presentere hva jeg skal forske på, problemstilling og forskningsspørsmål, forskningsdesign, forskningsbakgrunn og overordnede teoretiske perspektiver.

1.1 Utvikling av *Tekstøyeblikk* som undervisningspraksis

Våren 2017 tok et av lærerteamene på første trinn på studiespesialiserende linje på den videregående skolen jeg har min arbeidsplass, initiativ til å utforske hvordan de arbeidet med litterære tekster og litterære samtaler i sin egen norskundervisning. Lærerteamet var sterkt inspirert av Kjersti Rognes Solbu og Jon Opedal Hove (jf. Solbu & Hove 2017a; Solbu & Hove 2017b), som er opptatt av å legitimere litteraturundervisningen i norskfaget og å fremme et syn der skjønnlitteraturen kan bidra både til danning og dybdelæring. I den forbindelse har de utforsket det å arbeide med samtidslyrikk i norskundervisningen. Solbu og Hove ønsket å utvikle en praksis som gav dem færre kjedelige og tekniske analyser av lyrikk fra elevene, og de ville få frem et viktig poeng: ”Om vi får elevene til å forstå at vi ikke trenger å være sikre når vi uttaler oss om dikt, har vi oppnådd noko. I staden for å leite etter eitt svar, kan det kanskje heller vere mogleg å skildre kva slags spørsmål diktet stiller?” (Solbu & Hove, 2017a, s. 48). Det Solbu og Hove skildret som en utfordring fra litteraturundervisningen, var kjent for lærerteamet: elevenes jakt etter tekstens budskap. Lærerteamet uttrykte et behov for å finne en undervisningspraksis som kunne løsrive seg fra den litteraturdidaktiske tradisjonen der elevene, ofte med lærer som samtalepartner, veileder og innehaver av tekstens ”fasit”, leter etter tekstens budskap og peker på tekstens språklige og litterære virkemidler. En målsetning var at elevene skulle få arbeide utforskende og fritt i litterære gruppesamtaler. I tillegg hadde lærerteamet en ambisjon om å utvikle en litteraturfaglig praksis som kunne fremme elevenes engasjement og motivasjon til å lese og arbeide med litterære tekster.

I sammenheng med lærerteamets utviklingsarbeid kontaktet de Aslaug F. Gourvenec og Atle Skaftun ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. Lærerteamets idé om utvikling av litterære samtaler som undervisningspraksis, var i tråd med mye av forskningen til Gourvenec og Skaftun. De to ønsket å samarbeide med lærerteamet og følge deres utviklingsarbeid. Forskerne og lærerteamet møttes jevnlig i løpet av skoleåret 2017/2018 og

jeg deltok som observatør på disse møtene. På disse møtene delte lærerne erfaringer fra klasserommet, de lyttet til opptak av elever i litterære samtaler, tekstvalg ble diskutert og ikke minst gjennomførte lærerteamet og forskerne litterære samtaler sammen for å gjøre egne erfaringer. Ulike varianter av litterære gruppesamtaler ble testet ut i lærerteamets norskklasser i løpet av høsten 2017. I starten var gruppesamtalene rammet inn med klare instruksjoner og oppgaver knyttet til arbeidet med de litterære tekstene (jf. Solbu & Hove, 2017b). Etterhvert som lærerteamet gjorde sine erfaringer, og etter diskusjoner med Gourvennec og Skaftun, ble rammene rundt gruppesamtalene justert og endret på. Da jeg besøkte klassen våren 2018 for å observere og samle inn data, hadde lærerteamet gitt undervisningspraksisen navnet *Tekstøyeblikk*.

1.2 Guttestemmer i litterære gruppesamtaler

Objekt for forskning var bestemt; *Tekstøyeblikk* som undervisningspraksis skulle under lupen. Men jeg var fortsatt usikker på hvilket fokus masteroppgaven min skulle ha. Utallige ideer ble klekket ut og nesten like mange ideer ble forkastet. Det var først etter en samtale med min veileder jeg kunne spikre et opplegg som trigget min nysgjerrighet, samtidig som mine ønsker for hva jeg ville arbeide med i en masteroppgave ble ivaretatt. I arbeidet med å utvikle problemstilling og forskningsspørsmål hadde jeg ulike faktorer jeg ønsket å forene. Jeg ville fokusere på gutter og hva som skjer med dem når de møter vanskelige og utfordrende litterære tekster i litterære gruppesamtaler. Motivasjonen for dette guttefokus er det såkalte ”gutteproblemet” i norsk skole, der guttene presterer dårligere enn jentene i nesten alle fag. Særlig kommer kjønnsforskjellene til uttrykk i elevenes leseferdigheter. Kort oppsummert leser guttene dårligere enn jentene, og gutters interesse for skjønnlitteratur er, satt på spissen, nærmest ikke-eksisterende. Motivasjonen for valg av vanskelige tekster i min undersøkelse springer ut fra ulike studier der nettopp teksten tilbyr elevene relevante faglig problemer å jobbe med i forbindelse med litterære gruppesamtaler (jf. Gourvennec 2016; Johansen 2015; Sønneland & Skaftun 2017; Sønneland, 2018). Funnene i de ulike studiene peker på at utfordrende tekster både engasjerer elevene og stimulerer til faglig utvikling. Det jeg ble nysgjerrig på er om slike tekster også har potensial til å trekke gutter som gruppe inn i det faglige arbeidet.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Deltar guttene i Tekstøyeblikk og hvordan? er denne oppgavens problemstilling. Med utgangspunkt i den er det to forskningsspørsmål som jeg søker svar på:

- 1) Hvor mye deltar guttene i *Tekstøyeblikk*?
- 2) Hva slags verdsetting og identitet konstruerer guttene språklig i *Tekstøyeblikk*?

1.4 Forskningsdesign

Det nevnte lærerteamet som arbeidet med å utvikle *Tekstøyeblikk* var nøkkelen for å utarbeide et egnet forskningsdesign. Jeg fikk muligheten til å samarbeide tett med én av lærerne på teamet og jeg fikk tilgang til hennes klasserom for observasjon og datainnsamling.

Tekstøyeblikk var fast innslag hver onsdag der elevene arbeidet med ulike litterære tekster, fortrinnsvis lyrikk. Jeg besøkte klassen og foretok datainnsamling tre uker på rad i løpet av mars 2018. Min inngripen i *Tekstøyeblikk* var at jeg valgte ut tekstene elevene skulle arbeide med og at jeg igangsatte samtaler. Instruksjonen var åpen, og implisitt lå det i kortene at de skulle gjøre det de var vant med i *Tekstøyeblikk*. Men, det ble understreket at tekstene de skulle arbeide med var vanskelige og utfordrende, selv for erfarne lesere, og at tekstene kunne by på ulike fortolkninger (jf. Sønneland & Skaftun 2017; Sønneland 2018).

Datamaterialet i denne masteroppgaven er lydopptak av de litterære gruppesamtalene. Elevene hadde selv ansvaret for å ta opp lyd med sine mobiltelefoner og sende lydfilene inn til en mailboks opprettet spesielt til formålet. Alle gruppesamtalene er en del av mitt datagrunnlag i analysen av oppgavens første forskningsspørsmål. I arbeidet med å besvare oppgavens andre forskningsspørsmål, plukket jeg ut de to gruppene som best fanget min interesse og analyserte disse. De to utvalgte gruppene representerer variasjon og bredde i samtaledeltakelsen.

I analysen av de litterære gruppesamtalene, måtte jeg ta stilling til analyseverktøy. For å kunne beskrive deltakelsen til guttene ble det naturlig å analysere og presentere datamaterialet fra ulike perspektiver. Kort fortalt handler den første delen av analysen om *hvor ofte* guttene deltar i *Tekstøyeblikk* og jeg presenterer *quasi-statistics* (Maxwell, 2008) for å besvare forskningsspørsmålet. Den andre delen av analysen belyser *språklig formidlet verdsetting og identitet*, og det er James Paul Gees (2011) analyse av språk som *building tasks* som er brukt som analyseverktøy.

1.5 Forskningsbakgrunn

I kapittelet om forskningsbakgrunn presenterer jeg forskning knyttet til kjønnsforskjeller i utdanningsløpet, da med et spesielt fokus på gutter og lesing og gutters forhold til skjønnlitteratur. Jeg gjør også rede for studier som sier noe om valg av tekster til litteraturundervisningen, den vanskelige litterære teksten og litterære gruppesamtaler som er strukturert rundt teksten som problemløsning. Til slutt vil jeg belyse hvordan *Tekstøyeblikk* som praksis kan fremme dybdelæring.

1.6 Teoretiske perspektiver

Tekstøyeblikk er en pedagogisk praksis der elevene må samarbeide for å skape mening i møte med de litterære tekstene. Å studere litterære gruppesamtaler er å studere språkbruk innenfor et praksisfellesskap. Lev Vygotskijs (2001) språk teori om språket som tankens verktøy er et overordnet teoretisk perspektiv i denne oppgaven. Det er også Michail Bakhtins (2005) teorier om *talegenrene*, der all menneskelig språkbruk manifesterer seg i form av individuelle og konkrete ytringer som forstås som ledd i kjeder av ytringer. I tillegg blir teorier som beskriver engasjement presentert (jf. Nystrand & Gamoran 1989; Gee 2005).

1.7 Analyse og diskusjon

I analysekapittelet presenteres funnene knyttet til de to forskningsspørsmålene. I den første delen av analysen viser jeg frem hvor ofte guttene ytrer seg i *Tekstøyeblikk* og samtalevarigheten til de ulike gruppene i datamaterialet. I den andre delen av analysekapittelet fremstiller jeg hva guttene verdsetter ved *Tekstøyeblikk* og hvilke ulike diskursive identiteter guttene viser og konstruerer i de litterære samtalerne.

I diskusjonskapittelet blir funnene satt i forbindelse med tidligere forskning og ulike teoretiske perspektiver. I tillegg vil mulige implikasjoner for utvikling av praksis blir presentert, samt jeg gjør rede for begrensninger ved studien.

Kapittel 2: Forskningsbakgrunn

I denne masteroppgaven lytter jeg mest til guttestemmene i *Tekstøyeblikk*. Jeg ønsker å bli bedre kjent med guttene, og for å gjøre det er det forskning knyttet til det såkalte gutteproblemet i utdanningsløpet, gutter og lesing og gutters forhold til skjønnlitteratur som blir utforsket. Det andre forskningsfeltet som blir presentert er forskning knyttet til valg av litterære tekster til litteraturundervisningen, og da med et særskilt blikk rettet mot vanskelige tekster presentert som faglig problemløsning i litterære gruppesamtaler. Helt til slutt i kapitlet gjør jeg rede for begrepet dybdelæring og hvordan *Tekstøyeblikk* som faglig praksis kan fremme dybdelæring hos elevene.

2.1 Gutteproblemet

Guttene gjør det dårligere enn jentene på skolen, og det er motivasjonen for valget av guttefokuset i denne oppgaven. "Gutteproblemet" i utdanningsløpet får stor oppmerksomhet både i medier og forskningsmiljøer. Det er ikke bare kjønnsforskjeller i oppnådde resultater, men også betydelige kjønnsforskjeller i gjennomføringsgraden for videregående opplæring. I dag fullfører omtrent 3 av 4 unge den videregående opplæringen i løpet av 5 år. 68% av guttene fullfører innen 5 år, mens 79% av jentene gjør det. Og det er flere gutter enn jenter som slutter underveis i utdanningsløpet (Bufetat, 2018). I følge Gudmund Hernes (2012) er frafallsproblematikken alvorlig, både for samfunnet og individet. Konsekvensene for den enkelte er at man stiller seg utenfor mer enn 95% av dagens arbeidsmarked i tillegg til risiko for dårlig utkomme av eget arbeid. Den enkelte har også økt risiko for stigmatisering og dårlig helse.

Kjønnsforskjeller i utdanningsløpet er ikke noe nytt, men i den senere tid har debatten om forskjeller i gutter og jenters skolerresultater blusset opp på ny. Sommeren 2017 nedfelte regjeringen et utvalg som skulle søke mer kunnskap om hva som er årsaken til kjønnsforskjellene i skolen. I februar 2019 overleverte utvalgsleder Camilla Stoltenberg utvalgets offentlige utredning NOU 2019:3 *Nye sjanser – bedre læring, kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* til kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner (Regjeringen.no, u.å). I den offentlige utredningen presenteres kjønnsforskjellene som en samfunnsutfordring og oppsummeres i ulike punkter. Ett av punktene utvalget peker på er at jentene har bedre språkforståelse allerede før barna begynner på skolen og at

kjønnsforskjellene i lesing og regning er små i starten av grunnskolen, men øker i løpet av skolegangen. I tillegg er det slik at flere gutter enn jenter trenger ekstra hjelp med læringen og nær 70% av de som får spesialundervisning i grunnskolen er gutter. Det faktum at guttene presterer dårligere enn jentene, er en av konsekvensene at jentene dominerer høyere utdanning. Man ser også at andelen kvinner med høyere utdanning blant unge voksne i alderen 30-39 år er 57% mot 40% blant menn, og disse forskjellene forventes å øke i årene som kommer. I utredningen blir det understreket at det er behov for mer kunnskap, men at det er sterke grunner til å tro at kjønnsforskjellene i utdanning kan ha vesentlige konsekvenser senere i livsløpet. Det presiseres også at de viktigste konsekvensene ligger antageligvis foran oss i tid, og er derfor usikre og utfordrende å beskrive (NOU 2019:3, s. 11-14).

Den viktigste konklusjonen i utredningen er at vi fremdeles ikke vet med sikkerhet hva som er årsaken til kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner. Ulike årsaksforklaringer presenteres, men det er to årsakshypoteser som skiller seg ut. Den ene er ”modningshypotesen” som vektlegger at gutter og jenter utvikler seg forskjellig i barne- og ungdomsårene. Den andre er ”sårbarhetshypotesen” som forklarer kjønnsforskjellene med at gutter er mer mottakelige og sårbare for miljømessige risikofaktorer. Det kan være faktorer som dårlige venner, dårlig klassemiljø og forhold ved familiesituasjonen. Utvalget vektlegger at prinsippet om *tidlig og tilpasset innsats* er kritisk for å redusere kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner (NOU 2019:3, s.14-26).

Stoltenbergutvalget peker på at det usikkert hvorfor det er kjønnsforskjeller i skolen. Noen forskere stiller spørsmålsteget ved disse forskjellene, og sår tvil om jentene egentlig er flinkere enn guttene. Ann M. Gustavsens (2018) har sett nærmere på lærerens vurdering av grunnskoleelevers skolefaglige prestasjoner i fagene norsk, engelsk og matematikk. Hun finner at hvordan læreren oppfatter en elevs sosiale ferdigheter påvirker hvordan han eller hun vurderer elevens faglige arbeid. Det kan se ut til at elever som ikke er flinke til å følge skolens normer oppnår dårligere resultater, og dette går oftest ut over guttene som er mindre flinke til å sitte stille, gir oftere uttrykk for at de kjeder seg, tar oftere skippertak og er mer rastløse enn jentene. Gustavsens finner at selv om en gutt og en jente presterer likt, får gutten dårligere resultat enn jenta, fordi det ikke bare er prestasjonen som avgjør karakteren. På nasjonale prøver og på eksamen presterer guttene bedre, og det kan være fordi elevbesvarelsene er anonyme. Gustavsens presiserer at hun ikke kan trekke sikre konklusjoner om årsaker mellom fenomenene hun har gransket.

2.2 Gutteleseren

Forskjeller mellom kjønnene er også av interesse for forskere som studerer lesing. Å kunne lese er en av de grunnleggende ferdighetene som skal øves på tvers av alle fag, og det er sammenheng mellom grunnleggende ferdigheter og frafall i videregående opplæring (Lundetræ, 2010), derfor er det kritisk å sikre at alle elever får god leseopplæring og gode leseferdigheter. I både nasjonal og internasjonal leseforskning finner man kjønnsforskjeller i leseferdigheter hos elever på ulike alderstrinn i utdanningsløpet. Astrid Roe (2012) har undersøkt hva nasjonale og internasjonale leseprøver forteller om ungdom og lesing, og da med et spesielt blikk på forskjeller i gutter og jenters leseferdigheter. Roe finner at forskjellen mellom gutter og jenter er størst når det kommer til lange sammenhengende tekster med et voksent språk og vanskelige ord. Jenter gjør det også bedre på kunnskapsformidlende fagtekster og argumenterende tekster. Dette er alle teksttyper som krever stor motivasjon, vilje og innsats av leseren. Men det er i lesingen av skjønnlitterære tekster kjønnsforskjellene er størst. Det er godt kjent at gutter leser mindre skjønnlitteratur enn jenter, noe som ofte blir problematisert – som om det ikke finnes andre muligheter for å bygge tekstkompetanse. Roe mener at grunnen til at mange trekker linjer mellom å lese skjønnlitteratur og å utvikle lesekompetanse, er at de som er skjønnlitterære lesere ofte er gode lesere.

Oddny Judith Solheim og Aslaug Fodstad Gourvenec (2017) nyanserer etablerte forestillinger om sterke, motiverte jentelesere og umotiverte, svake guttelesere i studien ”Gutte- og jentelesere i topp og bunn. En utforsking av leseprofiler”. I studien utforsker de lesere i PIRLS 2016. De to forskerne sammenlikner sterke gutter med sterke jenter, og likeledes svake gutter og svake jenter, og konkluderer med at det er store likheter mellom kjønnene på samme ferdighetsnivå. De undersøker ulike forskjeller og likheter i leseprofilene innenfor ulike kategorier som mestringsnivå, leseferdigheter, opplevelse av leseundervisningen, lesevaner og lesemotivasjon. Resultatene indikerer at ferdighetsnivå i lesing er mer avgjørende enn kjønn. Funnene viser blant annet at sterke guttelesere er like gode lesere av skjønnlitteratur som det sterke jentelesere er. Studiens analyser synliggjør imidlertid at svake guttelesere skiller seg ut i ett av undersøkelsens hovedområder, nemlig opplevelsen av leseundervisningen:

Svake guttelesere rapporterer i mindre grad enn de andre gruppene at de liker det de leser om på skolen, får interessante ting å lese, synes læreren er lett å forstå, er

interessert i det læreren sier, og opplever at læreren legger til rette for å hjelpe dem å lære. (Solheim & Gourvenec, 2017, s. 201)

Denne kunnskapen bør få konsekvenser for hvordan man tilpasser leseundervisningen i skolen, gjerne med et spesielt fokus på de svake leserne og tilpasset opplegg bør vektlegges i valg av for eksempel tekster til undervisningen.

Oddny Judith Solheim og Kjersti Lundetræ (2016) har undersøkt om selve måten leseprøvene er laget på gir noen av forklaringene på forskjeller i gutters og jenters leseferdigheter. De har undersøkt hvordan prøvene PIRLS (5. klasse), PISA (10. klasse) og PIAAC (unge voksne) er utformet, hvordan lesing måles og hvordan prøvene gjennomføres. Solheim og Lundetræ finner at prøvene i skolen er lagt opp på en måte som favoriserer jentene. For det første inneholder testene i PIRLS og PISA ”kontinuerlige tekster” som jenter leser bedre enn gutter. For det andre måles lesing gjennom skrivning, en aktivitet som jentene gjør bedre enn guttene. For det tredje motiverer guttene seg mindre for å gjøre slike leseprøver. Jentene er i større grad opptatt av å gjøre det de blir spurt om, mens guttene oftere stiller spørsmål om hva som er vitsen med å gjøre det de blir bedt om. PIAAC måler leseferdighetene hos unge voksne og den viser at kjønnsforskjellene er utjevnet og så og si borte i aldersgruppen 16 til 24 år. Solheim og Lundetræ lurer på om svaret kan ligge i at utformingen i PIAAC gir unge menn et fortrinn, og at PIRLS og PISA gir unge kvinner et fortrinn. De to leseforskerne understreker at utfordringen er å lage leseprøver som best mulig viser de faktiske ferdighetene til både jentene og guttene. Først da vil grunnlaget for å si om det faktisk er grunn til bekymring for gutters leseferdigheter.

Gutters forhold til skjønnlitteratur

Trude Hoel og Lise Helgevold (2008) har undersøkt lesevanene til gutter mellom 11 og 17 år. Tendensen i undersøkelsen viser at gutter leser, men reflekterer lite over egen leseadferd og leserolle. En annen tendens er at gutter forholder seg til lesing som en aktivitet, ikke identitet. Guttene vil sjelden omtale seg som *lesere* fordi det er knyttet konnotasjoner til begrepet som de ikke identifiserer seg med. Hoel og Helgevold peker også på at mytene om gutters lesevaner er velkjente for dem, og det kan virke negativt inn på lesingen deres som selvoppfyllende profetier. Et annet perspektiv er at guttene leser ut fra en positiv og subjektiv

nytteorientering, og det kan kanskje forklare noe av årsaken til at noen av guttene i undersøkelsen ikke leser skjønnlitteratur.

I artikkelen "Pay me, bitch – om gutters lesing i videregående skole" forteller Jannike O. Bakke og Mette Moe (2013) om sin studie av gutter på videregående skole. De undersøkte om gutter definerer seg selv som lesere, og hva de eventuelt leser. Spørreundersøkelsen er foretatt på en videregående skole i Oslo, der karaktersnittet er relativt høyt og alle elevene er etnisk norske. Skolen har også et fokus på leseopplæring i sine strategidokumenter. Disse opplysningene tilsier at guttene på denne skolen er faglig sterke gutter med ambisjoner og god lesekompetanse. Bakke og Moe fant at halvparten av guttene identifiserer seg selv som *ikke-lesere*. En forklaring til det er at guttene ikke regner med andre tekster enn skjønnlitterære tekster når de svarer på spørreundersøkelsen. Funnene sammenfaller med den tidligere omtalte undersøkelsen til Hoel og Helgevold (2008): guttene leser, men ikke nødvendigvis skjønnlitteratur. Et annet funn som skiller guttene fra jentene, er deres holdninger til skjønnlitteratur, da spesielt bøker. Når elevene fyller ut setningen "Å lese bøker opplever jeg som..." svarer 40% av guttene med negativt ladede ord og formuleringer, de resterende svarer med nøytrale ord. Til sammenlikning svarer mange av jentene her med positiv ladede ord. Bakke og Moes undersøkelse viser også at gutter leser i større grad for nytte enn hygge, og at de ikke er særlig motivert for leseaktiviteter eller for det tekstutvalget som brukes i skolen.

Identitet og maskulinitetsprosjekt: i veien for gutteleseren?

Forskning på gutters forhold til skjønnlitteratur viser at gutter leser mindre skjønnlitteratur enn jenter, og de identifiserer seg heller ikke som *lesere* (jf. Bakke & Moe 2013; Hoel & Helgevold 2008; Molloy 2013). Det at gutter ikke identifiserer seg som lesere kan være et hinder for engasjement og deltakelse i ulike undervisningsaktiviteter.

Fredrik Zimmermann (2018) har undersøkt gutters syn på studier og ungdommers normer om maskulinitet i skolen. Zimmermann søkte svar på om det er noe i guttekulturen som gjør det vanskelig for dem å vise at de vil jobbe med skolearbeid. I tillegg undersøkte han hva det er i kulturen på en skole som tillater gutter å ta skolearbeidet på alvor og hva som hindrer dem i å gjøre det. Zimmermann fulgte to 9. klasser der læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte var godt både for guttene og jentene. Disse to klassene hadde en kultur som aksepterte at guttene kunne jobbe hardt med skolearbeidet uten å miste status eller bli gjort til latter. Zimmermann peker på at det er spesielt en faktor som bidrar til dette, og det er lærerens vektlegging av

studieteknikk som et verktøy for å jobbe med skolearbeidet. Det kan tyde på at guttene forstår at det å være god på skolen ikke nødvendigvis har med talent å gjøre, men at det å oppnå gode resultater er et resultat av innsats og hard jobbing. Det er altså en fordel for dem faglig at de kan ta skolearbeidet seriøst. Når flertallet av guttene har denne holdningen, mener Zimmermann at guttene ikke oppfatter det å være skoleflink som noe feminint lengre. Han konkluderer i sin forskning at det å utfordre en *antipluggkultur* er viktig både for gutter og jenter i skolen: ”En ’pluggkultur’ påverkar på detta sätt både flickorna och pojkarna på så sätt att de kan studera ambitiöst utan någon social kostnad.” (Zimmermann, 2018, s. 201).

Gunilla Molloy (2013) har studert gutters innstilling til lesing av skjønnlitteratur. Utgangspunktet for artikkelen ”Jag ryser när jag ser en bok” er Molloyes aksjonsforskningsprosjekt utført på en svensk ungdomsskole der hun var lærer og aksjonsforsker i en klasse over tre år. Molloy fokuserte på guttenes lesemotstand i sitt prosjekt. Funnene til Molly peker i retning av at guttene ofte opplever at deres identitets- og maskulinitetskonstruksjon trues av arbeidet med skjønnlitterære tekster i skolen. Å bli sett med en bok i hendene og å samtale om skjønnlitterære tekster blir oppfattet som en feminin handling. Molly reflekterer også over at skolen er en arena for konstruksjon av kjønnsidentitet og antyder at jentene har en større frihet i deres identitetsprosjekt. Et annet funn Molloy peker på er at skolen forsterker kjønnsrollene: ”Flickornas uppgift är då att dämpa vissa aktiviteter hos pojkar. Forskare har kallat dette fenomen för ’flickor som valium’ eller ’flickor som stötdempare’” (Molloy, 2013, s. 38), til tross for at det strider mot skolens oppdrag. Et annet element som bidrar til guttenes motstand mot skjønnlitteratur, er at hvis guttene ikke identifiserer seg med romanens hovedperson(er), så tar guttene avstand fra teksten. I boka *Sandor/Ida* er hovedpersonen ballettdanser og guttene antar at Sandor er homoseksuell. Guttene uttrykker nærmest avsky for hovedpersonen, et funn som støtter annen forskning som viser at guttene, i større grad enn jentene, er avhengige av å identifisere seg med hovedpersonen for å la seg engasjere i skjønnlitterære tekster. Molloy erfarer at etterhvert som guttene blir eldre modnes de, og deres forhold til skjønnlitteraturen bedres. Men, som hun presiserer: ”Behovet att kunna upprätthålla det vita, heterosexuella mansideal som var grunden för deras könkonstruktion, fanns kvar” (Molloy, 2013, s. 41). Molly avslutter sin artikkel med flere oppfordringer, blant annet at guttene trenger mannlige rollemodeller som leser.

Ikke alle studier finner at guttene avviser skjønnlitteraturen fordi den bryter med deres maskulinitetsprosjekt (jf. Molloy, 2013). Stig-Börje Asplund (2011) studerte hvordan gutter som er elever på videregående yrkesrettet utdanning konstruerer sin identitet både som mekanikere, yrkessjåfører, gravemaskinførere og ansvarsfulle lesere gjennom en litterær samtale om romanen *I morgon når kriget kom*, skrevet av John Marsden. I studien snakker guttene om romanen uten innblanding av lærer og uten annen instruksjon enn at de skal snakke om romanen. Guttene snakker om biler og mekanikk, temaer som ligger nært opp mot deres interesseområder. Asplund mener at gjennom samtalen gjør guttene et forsøk på å bekrefte sin identitet som kompetente yrkesmenn, men at guttene også setter pris på selve leseopplevelsen. De uttrykker at de setter pris på å lese romanen, at de fasineres av den spennende handlingen og ikke minst viser guttene interesse for å gjøre rede for tekstens detaljer. Asplund konkluderer med at guttene parallelt med sin identitetskonstruksjon som yrkesutøvere, også konstruerer sin identitet som skoleelever som tar romanlesingen og den litterære samtalen på alvor.

2.3 Valg av tekster til litteraturundervisningen

I følge forskning er mange gutter lite motiverte for leseaktiviteter og tekstene som brukes i undervisningen, og ikke minst leser de helst når de ser nytteverdien av lesingen (jf. Bakke & Moe 2013; Hoel & Helgevold 2008; Molloy 2013). Dette kan påvirke lærernes valg av tekster til litteraturundervisningen. Norsk lærere står relativt fritt til å velge hvilke tekster de ønsker å arbeide med i undervisningen. I læreplanen står det at elevene skal lese både skjønnlitteratur og sakprosa, historiske tekster og samtidslitteratur, og ikke minst skal det leses på begge målformer (Utdanningsdirektoratet, 2006). Føringerne i styringsdokumentene er generelle og lærerne har stor valgfrihet.

Atle Skaftun og Per Arne Michelsen (2017) definerer noen forutsetninger for valg av tekster til litteraturundervisningen. Den første forutsetningen er at valgene må forankres i skolens styringsdokumenter. For det andre må lærere unngå å forveksle litteraturarbeidet i skolen med elevenes lesing på fritiden. Den tredje forutsetningen er lærerens skjønn. Lærere skal ha kunnskap om litteratur, om sine elever og god situasjonskompetanse for å utøve et skjønn i valgene av litteratur. Den siste forutsetningen er at valg av litteratur handler om hvem vi *er*. I følge Skaftun og Michelsen finnes det ikke riktige eller gale tekstvalg, bare gode og dårlige:

”De gode lærer elevene noe om litteraturen, språket og livet, og får dem til å tenke mer”
(Skaftun & Michelsen, 2017, s. 178).

Skaftun og Michelsen (2017) drøfter også prinsippet om relevans i valg av litteratur. Lærere kan velge tekst ut fra tematisk innhold og aktualitet som vurderes som relevant for elevene å arbeide med. Men aktualitet trenger ikke å forstås ut fra dagsaktualitet i konkret betydning: ”Det kan like godt dreie seg om framtiden og om mer varige grunnleggende behov. Da snakker vi om relevans” (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 180). Skaftun og Michelsen understreker at når lærere velger tekst ut fra relevans, er det viktig å tenke ut hvordan arbeidet med teksten kan lede til forståelse. Fordi det nettopp er å utvide forståelseshorisonten som er målet med lesingen i og utenfor skolen.

Hallvard A. Kjelen (2013) har intervjuet lærere på ungdomsskoletrinnet om hvilke strategier de benytter og hvordan de utnytter friheten i læreplanene i valg av tekster til litteraturundervisningen. Kjelen finner at stort sett er lærere elevorienterte i valg av litteratur. ”Tekstane bør helst ha relevans for elevane, dei bør fengje og engasjere, og forhåpningar om den gode lesaropplevinga ser ut til å vere avgjerande for lærarane i utvalsfasen” (Kjelen, 2013, s. 121). I tillegg peker Kjelen på at lærere velger tekster som er lette å arbeide med og analysere, tekster de selv har lest og kjenner godt og ofte er tekstene hentet fra læreplanverkene. Kjelen understreker at strategiene knyttet til tekstvalg ofte er styrt av vaner og at det sjelden ligger grundige faglige refleksjoner og planer bak valgene, men mer eller mindre gode hypoteser om hva som vil fungere i klasserommet.

Flere studier finner at lærere oftest er elevorienterte i sine valg av tekster til litteraturundervisningen, og at det er lesestimulering som er det styrende premisset som ligger til grunn når lærere velger litteratur (jf. Kjelen 2013; Ottesen & Tysvær 2017; Penne 2012). Det betyr at mange lærere begrunner sine valg med at tekstene bør fenge elevene og gi dem gode leseopplevelser. Spesielt gjelder dette lærere som underviser klasser med flere svake elever (Penne 2012).

Flere forskere etterspør mer didaktiske begrunnelser for valg av litterære tekster til undervisningen. Bekymringen knyttet til kriterier for valg av tekster forankres i læreplanens formuleringer om at norskfaget skal bidra til danning, kulturforståelse og identitetsutvikling, samt fremme kritisk literacy (jf. Ottesen & Tysvær 2017; Penne 2012). Ved å velge litteratur

ut fra hverdagsteorier, kan litteraturen stå i fare for å miste sin kraft og posisjon i norskfaget, da faglige begrunnelser kommer til kort. Skaftun (2009) presiserer at skjønnlitteraturens store fortrinn som pedagogisk tekst ligger i at den presenterer helhetlige meningsunivers som leserne kan forholde seg til. Skaftun ser på leseglede som en bonus, heller enn begrunnelse, for skjønnlitteraturens plass i skolen:

Lesegleden, opplevelsen, åpenbaringen, kicket – alle disse nødvendige kategoriene som mange av oss forbinder med lesing av skjønnlitteratur – trues ikke av en slik tilnærming. Det er snarere slik at de lettere kan komme til å ramme elevene når vi holder dem utenfor de pedagogiske målformuleringene. (Skaftun, 2009, s. 12)

Den vanskelige teksten – kilde til engasjement?

I forbindelse med min undersøkelse av guttestemmene i *Tekstøyeblikk* leser elevene tekster som karakteriseres som vanskelige. Tekstene, *Foran Loven* (Kafka, 2000), *To fjernsyn* (Ulven, 2000) og *Løp for livet* (Jacobsen, 2001), betegner Umberto Eco som *åpne tekster* som krever en leser som har en viss kompetanse fordi tekstene er åpne for ulike tolkninger (Eco, 1981). De utvalgte tekstene inviterer til hardt arbeid i meningsskapingsprosessen, og de byr på faglige problemer som elevene må løse i fellesskap. Men det er kritisk at tekstene ikke er så vanskelige at elevene mister motivasjonen og gir opp arbeidet med å finne mening i tekstene. Slik Eco presiserer: ”Hvis teksten falder i hænderne på læsere som den ikke forudsettøtter, og som den ikke bidrager til at frembringe, bliver den ulæselig (mer end den er), eller den bliver en anden bog” (Eco, 1981, s. 189). I motsatt fall vil en enklere tekst, en tekst som Eco karakteriserer som *lukket*, gi elevene for lite motstand, og i verste fall vil det kunne skje at teksten byr på for lite å snakke om, diskutere og utforske i en litterær gruppesamtale.

Skaftun og Michelsen (2017) poengterer at det er viktig for elevenes utvikling å gi dem utfordringer i form av tekster som ved første gjennomlesning kan virke ugjennomtrengelige, kompliserte og utfordrende. I en litterær samtale der teksten byr på motstand, vil teksten by på trøkk og være en driver i samtalen. I motsatt fall vil en samtale om en enklere tekst der alle raskt blir enige, bli kortere og mindre energisk. Men, som Skaftun og Michelsen understreker, så skal ikke litteraturfaget utelukkende bestå av vanskelige tekster; ”...men trygghet og mestringsfølelse må heller ikke brukes som et argument for å stenge elevene ute fra

tekstunivers som de kan få stor glede og nytte av å kunne navigere i” (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 184). Et annen faktor i målet om å engasjere elevene i arbeidet med litterære tekster, er at læreren må modellere kvalifisert usikkerhet, der han eller hun setter sin autoritet på spill. Læreren må tørre å vise at selv for en mer erfaren leser byr tekstene på motstand og utfordringer. Det betyr at hvilke instruksjoner og innramning det didaktiske opplegget gis er av stor betydning for hvilken faglig og sosial risiko elevene tør å ta (Skaftun & Michelsen, 2017).

Aslaug F. Gourvennec (2016) søker kunnskap om sentrale aspekt i norskfagets litteraturarbeid ved å studere hvordan avgangselever i videregående skole fremstiller det som faglig praksis. Hun ser på ”...hvordan elevene beskriver praksisens deltakere, handlinger og ressurser, samt hvilke faglige kjerneverdier som strukturerer elevenes bilder av praksis” (Gourvennec, 2016, s. 1). Det er flere ulike sider ved praksisen elevene løfter frem. De fremhever blant annet verdien av det innledende individuelle arbeidet med tekstene som en forberedelsesfase der en åpen tilnærming til teksten er mulig, og der ingen spesifikk framgangsmåte må følges. I tillegg understreker elevene verdien av å møte andre over den litterære teksten, enten medelever eller lærer. Elevene peker også på minneverdige møter med vanskelige litterære tekster. De fremhever tilfredstilelsen ved å møte tekster som byr på hardt arbeid og at hardt arbeid etterhvert fører til blikk for tolkningsmangfold. Elevene i studien påpeker at kanoniserte verk, der tolkninger gjerne er kjent, fører til at de føler seg bundet av tidligere tolkninger. I møte med mindre kjente verk og forfattere får de derimot muligheten til å sette egne ferdigheter på prøve. Tekstene byr da på reelle problemstillinger, der elevenes deltakelse spiller en rolle og de inviteres til å bidra i det faglige fellesskapet. Gourvennec understreker viktigheten av å arbeide med utfordrende tekster i litteraturundervisningen, fordi: ”De utfordrende tekstene åpner særlig for å bli kjent med et stort repertoar, der det tekstlige mangfoldet kan kreve mangfold i bruk av både arbeidsformer, fagspesifikk kunnskap og metode” (Gourvennec, 2016, s. 16). På bakgrunn av studien oppfordrer Gourvennec til å gi elevene utfordringer, å ta dem på alvor og gi dem mulighet til å utvikle seg og skape seg en plass innenfor det faglige fellesskapet.

Lærerne har stor valgfrihet i hvilke tekster de ønsker å arbeide med i norskundervisningen og ulike studier viser at det er lesestimulering, og ikke didaktiske begrunnelser, som er det styrende premisset for valg av tekster (jf. Kjelen 2013; Ottesen & Tysvær 2017; Penne 2012). Det kan tenkes at tekstvalg basert på å pirre elevenes leselyst kan holde elevene ute fra et

tekstunivers som byr på ulike utfordringer og ulike måter å arbeide med tekster på (jf. Gourvennec 2016; Skaftun & Michelsen 2017). I min studie av guttestemmene i *Tekstøyeblikk* er tekstvalg basert på kriterier knyttet til at de skal være utfordrende og åpne for ulike tolkninger, og en antakelse om at den vanskelige teksten har et potensial for å trekke guttene inn i samtalene. I tillegg er valget motivert av liknende studier der elevene leser vanskelige, litterære tekster.

2.4 Litterære gruppesamtaler om den vanskelige teksten

Flere studier som søker kunnskap om elever i litterære gruppesamtaler fokuserer på at elevene skal oppleve den litterære teksten som et relevant faglig problem. I disse studiene er intensjonen bak valg av tekster blant annet å skape engasjement hos elevene (jf. Gourvennec 2016; Johansen 2015; Sønneland & Skaftun 2017; Sønneland 2018).

Martin B. Johansen (2015) stiller spørsmålet om hvilke tekster man kan tillate seg å presentere for barn i sitt casestudie der han observerer og intervjuer elever i klasse 6A ved en dansk privat barneskole. Elevene i klasse 6A har karaktersnitt som ligger marginalt over landsgjennomsnittet, og i følge læreren som underviser elevene i dansk, er det stor spredning i elevenes danskfaglige ferdigheter. I starten av Johansens feltstudie leser elevene litteratur som er tilpasset elevenes aldersgruppe og elevene fremstår da som engasjerte og nysgjerrige. Johansen beskriver elevene som trygge i omgangen med litteratur, de bruker fagbegreper, de er flinke til å finne ulike perspektiver i tekstene og de klarer å knytte intertekstuelle referanser mellom tekstene. Det er forskjeller i nivåene hos elevene, men Johansen konkluderer: "Som klasse fremstår barnene som litterært kompetente tekstlæsere i den betydning, at de formår at anvende litterære begreper til at tolke en litterær tekst, og at de kan konstruere personlige svar til den og vurdere den ud fra tekstinterne kriterier" (Johansen, 2015, 10-11).

Underveis i Johansens studie begynner elevene å vise tegn til at de mister motivasjon og engasjement i arbeidet med de litterære tekstene. Elevene finner tekstene forutsigbare og de serverer analyser som de tror læreren forventer og ønsker fra dem; "Barnene har tilsyneladende gjennomskuet formeksperimentene, de narrative strategier og genreblandingene og serverer sikre, men altså også noget nonchalante analyser" (Johansen, 2015, s. 11). Da får Johansen ideen om å introdusere elevene for klassisk, kanonisert voksenlitteratur, som teksten *Foran Loven* av Kafka. Alle elevene er ikke ubetinget begeistret

i møte med den kanoniserte teksten. Men uavhengig av hvilke holdninger elevene møter teksten med, så opplever Johansen at engasjementet til elevene vokser, i motsetning til arbeidet med flere av de andre tekstene der elevene etterhvert reagerte med likegyldighet eller passivitet. Det elevene trekker frem i intervjuene med Johansen, er at tekster som blir for enkle og åpenbare ikke engasjerer dem nok. Flere av elevene påpeker at flertydigheten i *Foran Loven* er det som gjør teksten interessant. Johansen konkluderer:

...skolens litteraturundervisning skal give adgang til en pluralitet af tekster, som også potentielt kan indeholde tekster, der er uforudsigelige og som umiddelbart virker defamilieserende på børn: Kafka, Dostojevskij, Proust, Shakespeare, Cervantes og Goethe – dem som 6.A. indtil denne undersøgelse påbegyndelse aldrig havde hørt om. (Johansen, 2015, s. 18).

Basert på sine funn oppfordrer Johansen lærere i skolen til å utfordre ideen om hva som er passende og relevante tekster til litteraturundervisningen.

Margrethe Sønneland og Atle Skaftun (2017) har utforsket hva som skjer når ungdomsskoleelever får arbeide med fagspesifikke problemer i norsk på egenhånd. I studien leser og samtaler elevene i grupper om teksten *Brønnen* som blir definert som en krevende tekst for ungdomsskoleelever. De to forskerne betrakter teksten som et fagspesifikk problem, og de har latt seg inspirere av Johansen (2015) og Gourvennecs (2016) studier som viser hvordan elever verdsetter tekstarbeidet når det rammes inn som meningsfull problemløsning. Sønneland og Skaftuns teoretiske analyseverktøy er blant annet James Paul Gees diskursanalyse med spesiell vekt på *verdsetting* og beskrivelse av *affinitetsrom*. Begrepet affinitetsrom forklares slik: ”Folk trekkes mot slike rom med ulik grad av interesse, som opprettholdes av at det som skjer i rommet engasjerer til deltakelse.” (Sønneland & Skaftun, 2017, s. 4). Det forskerne ønsker er å undersøke om det er mulig å finne noe som minner om affinitetsrom i arbeidet med fagproblemer i litteraturundervisningen. De er ute etter hvordan elever generelt, de svake spesielt, forholder seg til tekster som byr på faglig relevante problemer. Funnene peker i retning av at alle deltakerne i studien deltar i samtalene om teksten, og at samtalene viser ulike varianter av *verdsetting*. Forskerne argumenterer videre for at det oppstår *affinitetsrom* fordi interessen hos elevene skapes og opprettholdes av et relevant og engasjerende problem – *Brønnen*. Ut fra funnene etterspør Sønneland og Skaftun ”...ytterligere forskning og fagdidaktisk utviklingsarbeid innrettet mot å etablere og

konsolidere faglige affinitetsrom i skolen, der elevene får arbeide med ordentlige problemer på en utforskende måte” (Sønneland & Skaftun, 2017, s. 18).

Margrethe Sønneland (2018) har forsket videre på hvordan teksten som problem skaper engasjement hos elever på ungdomstrinnet. Studien undersøker variasjon i elevengasjementet i 18 gruppesamtaler om litteratur i tre 9. klasser, iscenesatt som faglig problemløsning. Formålet med Sønnelands studie er todelt. Den første delen er knyttet til om det didaktiske designet egner seg til å engasjere elever utover løsrevne enkeltkasus (jf. Sønneland & Skaftun, 2017). Den andre delen av studien undersøker om elevene er innenfor eller utenfor den faglige aktiviteten, som er gruppesamtaler om en litterær tekst. I forbindelse med datainnsamling, er det Sønneland som igangsetter elevene og de litterære gruppesamtalene. Teksten som faglig problem settes i forgrunnen og elevene blir invitert til å hjelpe forskere og lærere med å forstå en vanskelig tekst. Sønneland har en intensjon om at instruksjonen skal invitere til *substansielt engasjement* (jf. Nystrand & Gamoran, 1989).

I studien ser Sønneland (2018) på graden av intensitet som grunnlag for et helhetsinntrykk av engasjement i elevgruppene. Hun kommer frem til at alle elevene hun undersøkte deltok og forholdt seg til teksten presentert som et problem, men at graden av intensitet varierte mellom gruppene fra svært høy til stille. Sønneland poengterer at selv om inntrykket av intensiteten signaliserer treghet og slapphet i spesielt en av gruppene, viser nærlesning av de transkriberte samtalene at elevene er substansielt engasjerte, fordi elevene språklig verdsetter både oppgaven og situasjonen. Sønneland konkluderer: ”Implikasjonene er at man i stor grad kan stole på en helhetlig fornemmelse, men at man skal være varsom med å avvise tekstmøter som ikke er av eksplosiv eller positiv karakter...” (Sønneland, 2018, s. 95). Studien viser en vending vekk fra den tradisjonelle og ofte kritiserte litteraturundervisning, der lærerens tolking av problemet er utgangspunkt for litteraturundervisningen. Det didaktiske designet viser seg å være egnet til å la elevene identifisere problemer i møte med tekster som byr på motstand. Oppsummert forklarer Sønneland at på bakgrunn av funnene kan man spørre om balansen mellom didaktisk styring og substansiell åpenhet bør handle om grad av tillitt til problemenes engasjementpotensiale.

Studiene som er presentert i dette avsnittet, viser at litterære samtaler strukturert rundt teksten som problem inviterer til engasjement. Elevene lar seg engasjere av utfordrende tekster, men deltar på ulikt vis i samtalene om dem. Min studie av guttestemmer i litterære gruppesamtaler er inspirert av disse studiene da det kommer til valg av tekster, og ikke minst i valg av åpen

instruksjon i forkant av *Tekstøyeblikk* (jf. Johansen 2015; Sønneland & Skaftun 2017; Sønneland 2018).

2.5 *Tekstøyeblikk*: et rom for dybdelæring og engasjement?

Lærerteamet som utviklet *Tekstøyeblikk* var som innledningsvis nevnt inspirert av Solbu og Hoves (2017a, 2017b) argumentasjon for at samtidslyrikk kan fremme dybdelæring og dannelse hos elevene. Intensjonen til lærerteamet var å utforske en litteraturfaglig praksis som skulle skape både engasjement og dybdelæring. I de nye læreplanene, som gradvis innføres fra 2020, er det et særlig fokus på *dybdelæring*. I Stortingsmelding nr. 28 defineres dybdelæring slik: ”Dybdelæring innebærer at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag eller på tvers av fag” (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 33). Målet med dybdelæring er at elevene utvikler en god og varig forståelse, og at de lærer å bruke kunnskaper og ferdigheter til problemløsning i kjente og ukjente sammenhenger. Stortingsmeldingen fremhever ”...at dybdelæring har betydning for elevens utvikling i og på tvers av fag, og for den enkelte når hun eller han senere skal delta som arbeidstaker og samfunnsborger” (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 33).

Utdanningsdirektoratet (2018) legger til grunn at dybdelæring bygger på prinsipper og verdier i den nye overordnede delen av læreplanene. Disse prinsippene og verdiene handler om at elevene skal utvikle holdninger, dømmekraft, evne til refleksjon, evne til kritisk tenkning og evne til å gjøre etiske vurderinger. For å oppnå dette må opplæringen gi rom for undring, utforskning og kreativitet (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Norskfaget er først og fremst et tekstfag og dermed er leseopplæringen i norsk svært viktig da den kommer elevene til nytte i andre fag og i andre sammenhenger. Dybdelæring i litteraturundervisningen vil gjerne komme til syne som *tilgangskompetanse* (Skaftun, 2014) da det handler om å gi elevene tilgang til ulike tekster og skriftkulturelle praksiser. Atle Skaftun (2014) forklarer tilgangskompetanse slik:

Lesing handler om tilgang på flere nivå. Det handler om å komme *inn i skriften*, og på det grunnlaget bli i stand til å komme *inn i tekstenes* meningsverden. Når man har funnet veien inn, handler den videre utviklingen også om å komme ut av teksten og innta en selvstendig og myndig holdning til teksten. Lesing handler derfor om å komme *inn i et skriftkulturelt fellesskap*. (Skaftun, 2014, s. 17)

Å lese og finne mening i litterære tekster, i denne sammenhengen vanskelige tekster, kan bidra til en kompetanse som kommer elevene til nytte i andre sammenhenger der tekster byr på motstand i meningsskapingsprosessen. *Tekstøyeblikk* legger til rette for et kreativt samarbeid mellom elevene, samtidig vil praksisen invitere dem til å reflektere og gjøre etiske vurderinger i møte med tekstene. Slik kan *Tekstøyeblikk* være et utmerket rom for undring, utforskning og kreativitet. Forstår vi dybdelæring og tilgangskompetanse slik det er beskrevet i dette kapitlet, kan *Tekstøyeblikk* være en litteraturfaglig praksis som fremmer både dybdelæring, tilgangskompetanse og engasjement.

Kapittel 3: Metodiske refleksjoner

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke valg jeg har tatt i prosessen med å utvikle et egnet forskningsdesign. Først presenterer jeg utviklingen av *Tekstøyeblikk* som undervisningspraksis, så en beskrivelse av skolen og klassen og hvilke utvalgsriterier jeg benyttet. Deretter gjør jeg rede for hvordan jeg samlet inn data, styrker og svakheter ved metoden og kort hvordan jeg analyserte innsamlet data. Avslutningsvis i kapittelet greier jeg ut om etiske perspektiver knyttet til datainnsamling og analyse.

3.1 Utvikling av *Tekstøyeblikk* som undervisningspraksis

Da lærerteamet i 1STB høsten 2017 startet opp med litterære gruppesamtaler var de som tidligere nevnt sterkt inspirert av arbeidet Solbu og Hove (2017a, 2017b) hadde gjort med samtidslyrikk i sin norskundervisning. Lærerteamet valgte også å la sine elever lese lyrikk, blant annet grunnet kriterier som *korthet* og *betydningstetthet* (Janss & Refsum, 2010, s. 29-31). Tidsrammen til *Tekstøyeblikk* er på 12-15 minutter og elevene må lese tekster som er relativt korte, slik at de har mulighet til å lese dem flere ganger og arbeide nøye med tekstene. Et annet poeng var at tekstene ikke skulle være utdrag av lengre tekster, fordi de skulle tilby *helhetlige meningsunivers* som elevene kunne forholde seg til (Skaftun, 2009).

Da lærerteamet startet utprøvingen av litterære gruppesamtaler i undervisningen, fikk elevene en klar instruksjon om hvordan de skulle gripe an tekstarbeidet i forkant av gruppesamtalen. I boka *Samtidslyrikk i klasserommet* (2017) presenterer Solbu og Hove en oppskrift på hvordan elevene kan arbeide med tekstene i forbindelse med litterære gruppesamtaler, det var deler av denne oppskriften som ble benyttet. Instruksjonen var en stegvis prosess der elevene i det individuelle arbeidet med teksten, før selve gruppesamtalen tok til, ble oppfordret til å ta notater, streke under ord eller setninger de la spesielt merke til, og tegne motiv de mente passet til teksten. Deretter skulle elevene innlede gruppesamtalene med å fortelle hva de hadde lagt merke til i det individuelle arbeidet med teksten.

De to forskerne fra Lesesenteret, samt lærerteamet, undret seg etterhvert over om elevene hadde "grodd fast" i dette mønsteret og at de ble for mekaniske i arbeidet med tekstene. Instruksjonen, som var ment som en igangsetter i elevenes meningsskapingsprosess, ble av mange elever en oppskrift, eller en prosedyre, de skulle gjennomføre på lik linje med andre

oppgaver de ble gitt i undervisningen. En av tankene bak undervisningsopplegget var nettopp at elevene skulle ledes bort fra faste prosedyrer og oppskrifter i tekstarbeidet, for å stå mer fritt i lesingen og samtalen om teksten. I samråd med Gourvennec og Skaftun gikk lærerteamet vekk fra denne detaljerte instruksjonen i løpet av skoleåret, da de ønsket at elevene skulle være mer fri og utforskende i sin tilnærming til de litterære tekstene. I løpet av høsten hadde lærerteamet gitt undervisningsopplegget navnet *Tekstøyeblikk*, og da jeg samlet inn data tre onsdager på rad i mars 2018, hadde elevene så godt som ingen instruksjon før de litterære samtaler, annet enn å lese teksten individuelt før gruppesamtalen. Varigheten på de litterære gruppesamtalene, inkludert det individuelle arbeidet med teksten, hadde en ramme på 12-15 minutter.

3.2 Skolen og klasse 1STB

Tekstøyeblikk er en undervisningspraksis utviklet for første trinn på videregående skole, på studiespesialiserende linje. Den aktuelle skolen har omtrent 600 elever og tilbyr studiespesialiserende linje og en linje for medier og kommunikasjon. Karaktersnittet for å komme inn på studiespesialiserende linje vil jeg beskrive som noe over gjennomsnittet, elevene ved denne skolen regnes som flinke og motiverte til å fullføre skoleløpet. Over mange år har skolen hatt en samarbeidsmodell der lærerne arbeider i team og deler det faglige ansvaret for større elevgrupper. På studiespesialiserende linje er det maks 180 elever på hvert trinn som er delt i to klasser. Klasse 1STB består av omtrent 85 elever totalt, fordelt på tre klasserom. Det er et lærerteam på tre lærere som underviser i norsk og de deler på det faglige ansvaret for alle elevene. Både elever og lærere ruller innenfor de ulike klasserommene norskundervisningen foregår i. Noen ganger samles hele klassen i større auditorium for plenumsundervisning, der lærerteamet i fellesskap underviser i ulike temaer. Elevene er organisert i grupper på 4 – 6 elever med faste plasser rundt gruppebord, og det er mellom 24-28 elever pr. klasserom. Kontaktlærerne på trinnet samarbeider om å lage klassekart, disse blir endret to til tre ganger per termin. Gruppene er satt sammen med tanke på å sikre optimale arbeidsforhold i klasserommet. Et annet formål er at alle elevene skal bli godt kjent med hverandre, som et ledd i arbeidet med å fremme et godt psykososialt miljø blant elevene. Lærerne bytter på å være i de ulike klasserommene og det er ikke uvanlig at de besøker hverandre i klasserommene i løpet av undervisningsøkten. Klasserommene er inndelt med glassvinduer og skyvedører, hensikten er å fremme samarbeid mellom lærerne og at elevene opplever at de har tre norsklærere, ikke kun én. Denne organiseringen av elevene er

tverrfaglig og gjelder i alle fellesfagene elevene har. Organiseringen av elevene speiler den pedagogiske plattformen til skolen som vektlegger åpenhet, samarbeid og sosiokulturelle læringsformer.

3.3 Utvalgsriterier

Ved datainnsamling av gruppesamtalene ønsket jeg ikke å organisere elevgrupper på nytt for anledningen, minst mulig inngripen i den ordinære undervisningen var ønskelig for å skape en mest mulig autentisk situasjon. Jeg valgte ut ett klasserom i forbindelse med datainnsamlingen og det var kun en av de tre norsklærerne jeg forholdt meg til i denne prosessen. Valget med å forholde meg til kun en av norsklærerne hadde praktiske årsaker, som å lette logistikk og planlegging for læreren jeg samarbeidet med. Og ikke minst ønsket jeg å samle inn data fra og observere, de samme elevgruppene i tre omganger. Jeg ønsket å følge de samme elevgruppene for å se om det var en utvikling i samtalene fra gang til gang, om gruppene endret perspektiver, eller oppførte seg annerledes i møte med de tre ulike tekstene. På individnivå var det også et poeng å få følge dem i arbeidet med flere tekster, dette for å bli bedre kjent med dem, og få et bilde av hvilke identiteter de ulike elevene representerte. Hadde jeg ikke fått mulighet til å høre gruppene flere ganger, kunne jeg ikke vite om det var et mønster i de ulike samtalene, eller om jeg kunne regne det som enkelthendelser.

Gruppene som var gjenstand for datainnsamling, var av ulik sammensetning. Størrelsen på gruppene varierte fra tre til fire deltakere. Fire av gruppene besto av både gutter og jenter, mens to av gruppene var rene guttegrupper. I arbeidet med oppgavens andre forskningsspørsmål ble to av gruppene valgt ut for nærmere analyse. Den ene gruppen består av tre gutter, og den andre gruppen består av to jenter og to gutter. Disse to gruppene ble valgt ut fordi de representerer varianter av guttestemmer i *Tekstøyeblikk*. Intensjonen var å vise variasjon, i både kvalitet og kvantitet, og ikke minst for i deler av analysen ha mulighet til å sammenligne guttene og jentenes deltakelse.

3.4 Innsamling av data

Før jeg startet med selve datainnsamlingen, besøkte jeg den aktuelle klassen for å presentere meg og mitt prosjekt. Jeg fortalte elevene i korte trekk hva jeg ønsket å undersøke og formålet

med å samle inn data. Jeg opplevde stemningen i klassen som god og åpen, og jeg fikk ingen spørsmål fra betenkte elever eller signaler om at de var negative til å bli observert eller lyttet til når de samtaler sammen om tekst. Jeg gikk gjennom samtykkeerklæringen, og alle elevene signerte denne.

Lyddopptak av gruppesamtalene er mitt primærmateriale. Som sekundærkilde inngår observasjoner fra klasserommet for å få et blikk på helheten og konteksten ved gjennomføringen av *Tekstøyeblikk*. Jeg var tilstede i klasserommet og observerte gruppesamtalene mens de pågikk. Jeg inntok en *ikke deltakende, fullstendig observatørrolle* og observasjonene kan beskrives som *åpne og kvalitative* (Postholm og Jacobsen, 2014). Det vil si at jeg ikke deltok i gruppesamtalene, stilte deltakerne spørsmål, eller gjorde liknende inngripen underveis i samtalene. Det var ønskelig så langt det lot seg gjøre at gruppesamtalene som ble observert, var mest mulig lik slik de foregår i den ordinære undervisningen.

Selve datainnsamling skjedde tre onsdager på rad, i mars 2018. Bortsett fra at jeg var tilstede i klasserommet med det formål å samle inn data, var det to inngripener jeg gjorde i forbindelse datainnsamlingen som skilte seg ut fra *Tekstøyeblikk* slik det foregår i den ordinære undervisningen. Den ene, og gjerne den største inngripenen, var valg av vanskelige og åpne tekster. I den første runden med datainnsamling skulle elevene lese og samtale om diktet *To fjernsyn* (Ulven, 2000), i den andre runden *Løp for livet* (Jacobsen, 2011), og den siste runden *Foran Loven* (Kafka, 2000). Tekstene var blitt brukt i liknende studier, og jeg holdt muligheten åpen for å kunne sammenlikne mine funn med tidligere forskning.

Den andre inngripenen jeg gjorde var at jeg introduserte tekstene og igangsatte *Tekstøyeblikk* i stedet for læreren. Første runde med datainnsamling, da elevene skulle samtale om *To fjernsyn* (Ulven, 2000), ble jeg oppfordret av læreren til å lese teksten høyt, slik hun vanligvis gjorde som en innledning til *Tekstøyeblikk*. Grunnen til høytlesning i plenum er at de vanligvis samtaler om lyrikk, som er kortere tekster og som egner seg til høytlesning og for å sikre at alle elevene får med seg innholdet. Det kan hende at jeg ikke burde lest høyt, for å tone ned det faktum at de ble observert og at samtalene skulle brukes av en annen enn læreren, men det kan også tenkes at det at elevene fikk høre meg introdusere teksten falt seg naturlig og kanskje ufarliggjorde situasjonen noe. De to neste gangene jeg samlet inn data, delte jeg ut tekstene til elevene og introduserte kort hvilke tekst de skulle lese, men jeg leste

ikke tekstene høyt. Grunnen til at jeg hoppet over høytlesningen av tekstene *Løp for livet* (Jacobsen, 2011) og *Foran Loven* (Kafka, 2000), var av praktiske årsaker. Tekstene er nemlig vesentlig lengre enn *To fjernsyn* (Ulven, 2000), og høytlesning ville brukt verdifull tid som er satt av til *Tekstøyeblikk*. Ulempen ved å velge vekk høytlesning er at svake lesere gjerne ikke får lest teksten på en optimal måte, eller at noen av elevene ikke leser teksten ordentlig. Men man har heller ingen garanti for at elevene virkelig lytter ved høytlesning. Lengden på tekstene *Foran Loven* og *Løp for livet* er mer tidkrevende, og av den grunn kan det føre til at noen elever dropper å lese flere ganger. Da jeg gjennomførte datainnsamlingen ble *Tekstøyeblikk* lagt til starten av timen, slik at tidsrammen kunne forlenges ved behov. Elevene skulle ikke oppleve hastverk i arbeidet med tekstene.

I tillegg hadde jeg et ønske om å introdusere tekstene på en bestemt måte. Introduksjonen av tekstene og igangsettelsen var sterkt inspirert liknende studier der elevene får en åpen instruksjon og teksten som problem løftes frem (jf. Sønneland & Skaftun 2017; Sønneland 2018). Jeg introduserte teksten ved å si ”teksten dere skal lese er en vanskelig tekst, kanskje den er mer utfordrende enn det dere er vant med å lese i *Tekstøyeblikk*, de er såpass utfordrende at vi lærere også har problemer med å forstå den”. Ellers signaliserte jeg at de skulle gjøre som vanlig, først lese teksten individuelt før samtalen startet og ikke minst minnet jeg dem på å ta opp lyd med en mobiltelefon. Læreren som var tilstede i klasserommet blandet seg av og til inn i denne påminningen. Jeg antar vi fremsto som et team ved introduksjonen av *Tekstøyeblikk*, noe elevene er godt vant med.

Lydopptakene utførte elevene selv ved å ta opp gruppesamtalene med mobiltelefon. Gruppene valgte selv hvem som skulle ha ansvar for lydopptaket og hvem som skulle stille sin private mobiltelefon til disposisjon. Disse lydopptakene ble sendt som et arbeidskrav til lærer og jeg fikk tilgang til disse opptakene. Å gjøre opptak av gruppesamtaler og sende inn lydfiler som arbeidskrav er noe elevene er vant med fra den ordinære undervisningen, ikke minst i forbindelse med *Tekstøyeblikk*. Da jeg skulle lytte til og studere samtalene fikk jeg tilgang til en mailboks som lærerteamet benyttet til innsamling av lydfiler fra *Tekstøyeblikk*. Mailboksen er beskyttet med passord, og kun jeg og lærerteam hadde tilgang. Jeg lastet ned lydfilene på min PC og kunne lytte på disse et ubegrenset antall ganger. I arbeidet med å studere lydfilene, valgte jeg ut omtrent halvparten av dem for transkribering. De jeg valgte å transkribere var de samtalene jeg fant mest interessante for å belyse mine forskningsspørsmål, eller at samtalenes intensitet og kompleksitet krevde transkribering for å muliggjør telling av antall ytringer.

3.5 Styrker og svakheter med valgte datainnsamlingsmetode

En styrke ved observasjon som metode er at den egner seg for å kartlegge en aktivitet som litterære gruppesamtaler. Ulempen er at metoden gjerne ikke gir oss svar på hvorfor ting skjer eller ikke skjer (Postholm og Jacobsen, 2014). Min rolle som åpen ikke – deltakende observatør ble valgt fordi jeg ikke ønsket å gripe direkte inn i gruppesamtalene, men la den gå sin naturlige gang. Allikevel måtte jeg være bevisst at min tilstedeværelse, og ikke minst at bruken av opptakerutstyr, ville kunne påvirke elevene. Kanskje vil de involvere seg dypere i både tekst og samtale enn det de vanligvis gjør, at det å bli observert og lyttet til, virker som en katalysator både for muntlig aktivitet og involvering i tekstarbeidet. Det vil gjerne føre til et mer rikt datamateriale, men det vil nødvendigvis ikke gjøre guttene mer motiverte eller engasjerte. Men man kan også risikere det stikk motsatte, at elevene lar seg hemme av at de blir observert og lyttet til, og velger å la være å delta både i tekstarbeidet og i gruppesamtalene. Skjer dette, vil det selvsagt være lite heldig for mitt analysearbeid og det vil gi et magrere bilde av guttenes evne til å lese og snakke sammen om litterære tekster.

Fordelene med lydopptak av de litterære gruppesamtalene er fortrinnsvis at de muliggjør transkribering av samtalene. Jeg får også anledning til å lytte ubegrenset til samtalene, og jeg kan stoppe eller pause samtalene for å ta notater, eller rett og slett ta meg tid til å reflektere over hva som blir sagt underveis i samtalene. Skulle jeg kun benyttet observasjon som metode for datainnsamling, måtte jeg stolt på minnet og evnen til å ta korrekte notater. Det at jeg visste at samtalene ble tatt opp gjorde at jeg kunne ha fokus på å observere gruppen, fornemme stemninger og betrakte situasjonen i rommet. Ulempen med å la elevene ta opp gruppesamtalene med sine egne mobiltelefoner er mange. Instruksjonen var at elevene skulle ta opp samtalene fra start til slutt, uten å redigere, ta pause i eller på noen måte fikse på opptaket, men jeg kan risikere at noen ikke følger instruksjonen og at noen av opptakene ikke gir et bilde av en reell gruppesamtale. Lydopptak kan også legge en demper på enkelte elever, man veier sine ord eller legger bånd på seg når man vet at samtalen blir tatt opp og lyttet til av en utenforstående i etterkant. Bruken av lydopptak kan også ha en effekt på engasjementet til elevene. Kanskje man føler et behov for å på en eller annen måte å ta avstand fra eller ufarliggjøre situasjonen. Dette kan gi utslag i at noen bare tuller, eller helt det motsatte, at det å bli lyttet til gjør at man skjerper seg og tar situasjonen på alvor. Lydopptaket kan slå ut begge veier. Man kan oppleve at noen elever tuller og tøyser, og man kan oppleve at noen

føler de blir vurdert og gjør sitt aller beste. Begge deler vil i en eller annen form være en feilkilde i mitt datamateriale.

3.6 Analyse av lydopptak og transkriberte samtaler

Den innledende fasen i analysearbeidet besto i å lytte til datamaterialet og transkribere utvalgte samtaler. Å transkribere samtalene gjorde det mulig å analysere og å vise utdrag av samtalene i selve analysen. Men de transkriberte samtaleutdragene har noen svakheter, det er vanskelig å formidle stemninger, latter, tenkepauser, tonefall og andre audiovisuelle inntrykk i en transkribert tekst. Da jeg analyserte samtalene vekslet jeg mellom lydopptak og transkribert datamateriale, for å forsøke å fange og tolke for eksempel latter og tonefall. Jeg navngav gruppene med bokstaver (A-F), og deltakerne fikk navn som startet med den bokstaven gruppen het. Dette ble gjort for å gjøre presentasjonen og analysen av gruppene mer leservennlig. De transkriberte samtalene er i utgangspunktet nedskrevet i muntlig språk (se vedlegg 1), men i analysekapittelet ”oversatte” jeg de transkriberte samtaleutdragene til bokmål slik at det skulle være enklere å lese. Ellers er ordinære konvensjoner for rettskriving og tegnsetting brukt i transkriberingen. I eventuelle parenteser formidler jeg annet som jeg mener er viktig for å gi et mest mulig reelt bilde av samtalen, som for eksempel latter.

Å besvare oppgavens første forskningsspørsmål: *hvor mye deltar guttene i Tekstøyeblikk?* kaller på en kvantitativ tilnærming i analysearbeidet. For å danne et bilde av hvor mye guttene deltar i *Tekstøyeblikk*, telte jeg hvor ofte guttene ytrer seg i gruppesamtalene. En slik analyse er det som Maxwell (2008) omtaler som *quasi-statistics* som han beskriver som et innslag av kvantitativ metode i et kvalitativ forskningsdesign. Hensikten med *quasi-statistics* er:

Quasi – statistics not only allows you to test and support claims that are inherently quantitative, but also enable you to assess the *amount* of evidence in your data that bears on a particular conclusion or threat, such as how many discrepant instances exist and from how many different sources they were obtained. (Maxwell, 2008, s. 245)

Quasi-statistics gjorde det mulig å lage en oversikt over deltakelsen til guttene, samt en sammenlikning både på individ- og gruppenivå.

Ytringene i innsamlet data, kategoriserte jeg som *korte* og *lange ytringer*. Ved å kategorisere ytringene kunne jeg si noe om ytringenes kvalitet og funksjon i de litterære gruppesamtalene. Kjennetegn ved ytringer som hører til de korte ytringene, er ytringer av typen bekreftende eller avkreftende ytringer som et ”ja” eller ”nei”, eller lyder som jeg oppfatter deltakerne bruker for å vise støtte som ”hmm”, eller spørrende ord som ”hva?” eller ”hæ?”. De korte ytringene består aldri av mer enn to ord. En lang ytring derimot, består av flere enn to ord og kjennetegnes ved at ytringen gjerne tilfører gruppesamtalen noe mer innholdsmessig og kvalitativt enn de korte ytringene gjør. En lang ytring kan også være et spørsmål deltakeren stiller til de andre gruppe medlemmene, for eksempel ”Er det noe mer å si om teksten?”. I utdraget under vises eksempler på korte og lange ytringer i en gruppesamtale:

- | | |
|---------|---|
| Dyveke: | Vanskeligere å se og dårligere forbindelse holdt jeg på å si, liksom. Av og til, når det snør skikkelig mye, så ryker tv'en på en måte. |
| Dina: | Ja. |
| David: | At de bare hadde vært inne, det skulle snø utenfor også. |
| Dina: | Ehem.. |

I dette utdraget er det ikke vanskelig å skille mellom korte og lange ytringer. Dina står for to av samtalens korte ytringer, og David og Dyveke bidrar med hver sin lange ytring.

I noen av samtalene mister elevene fokus, de skifter tema og prater om helt andre ting enn den litterære teksten, da er elevene det Nystrand og Gamoran (1989) beskriver som *off-tasks*. Disse ytringene blir ikke tatt med i tellingen, og er da holdt utenfor statistikken. Dette valget ble tatt fordi jeg ønsket å fokusere på guttenes stemmer og hvordan disse kommer til uttrykk i samtalen om den litterære teksten. Elever som er *off-tasks* kan derimot bli omtalt i analysen og drøftingen av det første forskningsspørsmålet for å belyse elevenes engasjement og deltakelse i de litterære gruppesamtalene.

En av feilkildene i denne kvantitative analysen er at jeg kan ha tallet feil. Ytringene i samtalene ble tallet flere ganger, med noe varierende resultat, det vil si at jeg ”bommet” med et par ytringer for hver gang jeg tallet. Disse feiltellingene gjelder for de korte ytringene. I ett par av samtalene der deltakerne snakket i munnen på hverandre, krevdes stor konsentrasjon for å skille ytringene fra hverandre. Ikke minst var noen av de korte ytringene noen ganger

utydelige, og jeg var i tvil om deltakeren som ytret seg snudde seg bort fra opptakeren eller om ytringen kom fra sidebordet. Gruppebordene i klasserommet står tett, og støynivået i klasserommet var relativt høyt under gruppesamtalene. En annen faktor var at opptakene gjort med elevenes mobiltelefoner er av varierende kvalitet. Men det vanskeligste ved analysen var å definere når det reelle bytte av talesubjektet skjedde og når ytringen ble avsluttet. Eksempelvis når en lang ytring ble avbrutt av en kort ytring for deretter å fortsette, kunne det være vanskelig å avgjøre om den lange ytringen skulle telles én eller to ganger. Noen ganger var dette enkelt; en kort ytring som ”okey” ble ytret parallelt, da ble den lange ytringen tellet som én. Men oppsto det en pause i den lange ytringen som kunne tolkes som et *avsluttende dixie* (Bakhtin, 2005) av lytteren, eksempelvis et ”okey” ble ytret, men taleren av den lange ytringen fortsatte uten å direkte svare på ”okey”, kunne det være fort gjort å telle den lange ytringen som to ytringer. Eksempel på en ytring som blir tellet som en lang ytring til tross for at en kort ytring nærmest avbryter den lange:

Dyveke: Ja okey, det var denne teksten da,
 (kan vi) konkludere med at vi ikke forstår teksten?
Dag: (å, ja)

Her snakker Dyveke, ytrer seg med det som blir tellet som en lang ytring, mens Dag ytrer en kort ytring som legger seg over, eller ytres parallelt, med Dyvekes lange ytring.

I analysen av oppgavens andre forskningsspørsmål: *Hva slags verdsetting og identitet konstruerer guttene språklig i Tekstøyeblikk?* lyttet jeg nøye til datamaterialet og valgte ut to grupper til videre analyse. Jeg transkriberte alle samtalene til de to gruppene og lette etter sekvenser av verdsetting og identitetskonstruksjon. I analysekapittelet blir ulike utdrag fra det transkriberte materialet vist frem, og jeg formidler mine tolkninger og tanker knyttet til elevenes, og da særlig guttenes språkbruk. Det er, som innledningsvis nevnt, analyse av språk som *building tasks* (Gee, 2011), med fokus på verdsetting og identitet som blir benyttet som analysekategorier.

3.7 Etikk

Mitt arbeid med masteroppgaven er knyttet et utviklingsprosjekt som skjer på min egen arbeidsplass. Fordelen er at jeg har fått tilgang til et reelt og pågående utviklingsprosjekt, og

ikke minst en enklere tilgang til elever å forske på. Jeg har hatt muligheten til å samtale med mine kolleger om prosjektet, de delte villig informasjon om hvordan *Tekstøyeblikk* fungerte for dem og elevene, hvilke utfordringer de møtte og hvilke justeringer prosjektet fikk underveis. Det gav innsikt og meningsfull informasjon for meg for å forstå hvilke rammer *Tekstøyeblikk* fungerte i. Men, jeg er selv en del av skolens kultur, selv om jeg ikke er en del av nevnte lærerteam, kan jeg være blind for noen faktorer som gjerne en utenforstående ville lagt merke til, som for eksempel etablert undervisningspraksis og organisering av elevene. Elevene som deltok i studien kjenner jeg ikke, jeg underviser ikke disse selv, men de kjenner meg som lærer ved skolen. Elevene ved denne videregående skolen er vant med lærere som vandrer ut og inn av klasserommene, da skolens pedagogiske plattform vektlegger tett samarbeid mellom lærerne, som igjen innebærer tett samhandling også i selve undervisningsøkten. Denne samarbeidsformen kan gi trygghet under observasjon, men kan like gjerne være uheldig for en fri samtale mellom elevene da de vet at jeg daglig omgås lærerteamet. Kanskje ville en forsker utenfra fått en mer anonym rolle i arbeidet med å samle inn data, og gjerne dannet seg et annet bilde av hvordan *Tekstøyeblikk* fortoner seg innenfor den aktuelle skolekonteksten.

Et annet element som kan påvirke meg i arbeidet med denne oppgaven er at jeg er norsklærer, har et varmt forhold til skjønnlitteratur og at jeg har siden jeg var barn identifisert meg selv som *leser*. Jeg må innrømme at jeg tidvis kan ha problemer med å forstå at det finnes mennesker som ikke leser og ikke verdsetter skjønnlitteraturen. Som lærer opplever jeg at elevene velger vekk det å lese en bok til fordel for blant annet nettbrett og tv-serier. Og min erfaring med mange guttelesere er at de skyr skjønnlitteraturen, holdningen ”hvorfør lese når man kan se filmen” opplever jeg som svært utbredt. Dette kan påvirke meg i arbeidet med innsamling og analyse av datamaterialet mitt. Jeg må være forsiktig med å vektlegge funn som bekrefter mine personlige holdninger og verdier. Personlig er jeg begeistret for og har tro på at teksten som problem kan ha tiltrekningskraft på guttene. Det må jeg være bevisst på, slik at jeg ikke overser funn som ikke støtter opp om denne antakelsen.

Jeg har informert elevene skriftlig og muntlig om hensikten med datainnsamlingen og temaet for masteroppgaven. Elevene har samtykket skriftlig i å delta i prosjektet, og de kan når som helst, uten å oppgi grunn, trekke seg fra prosjektet. Jeg som observatør trenger ikke å kjenne elevenes personalia. Men ved observasjon, og ikke minst ved lydopptak, vil elevenes navn, eller andre ytre personidentifiserende trekk, kunne registreres. I transkriberingen av

datamaterialet ble alle navn bli anonymisert, og i all tekst knyttet til masteroppgaven vil alle navn være fiktive. Elevenes alder er kjent, av den årsak at de er elever på 1. trinn på videregående skole. Lydopptakene vil bli slettet når arbeidet med masteroppgaven er avsluttet, mai 2019. Prosjektet er meldt inn til og godkjent av NSD.

Kapittel 4: Teoretiske perspektiver

I teorikapittelet vil jeg presentere ulike teoretiske perspektiver som kaster lys over språk, språkutvikling (Vygotskij, 2001), talegenre (Bakhtin, 2005), språk som analyseenhet (Gee, 2011), hvordan språk kan uttrykke engasjement (Nystrand & Gamoran, 1989) og *affinity spaces* (Gee, 2005).

4.1 Vygotskij: språket som tankens redskap

I *Tenkning og tale* (2001), første gang publisert posthumt i 1934, redegjør Lev Vygotskij for et overordnet enhetsperspektiv der tenkning og språkbruk utgjør en enhet, og at denne enheten er et resultat av menneskelig utvikling. Vygotskij utforsket språket som et redskap for tanken, og hans banebrytende idé var at språkbruk og tenkning må studeres samtidig. Ifølge Vygotskij utvikles menneskelig bevissthet først i et sosialt fellesskap mellom mennesker. Språket som redskap tilegnes gjennom sosiale aktiviteter for så deretter å utvikles som egenskap innen det enkelte mennesket. Vygotskij trakk utviklingslinjer fra det sosial til det private, og fra det ytre til det indre, og var et kraftig korrektiv til utviklingsteorier med en implisitt individualistisk forankring.

I språkopplæringen skiller Vygotskij (2001) mellom *spontane* og *vitenskapelige begreper*. De spontane begrepene tilegnes gjennom erfaring og er en del av det man kaller for hverdagsspråk. De vitenskapelige begrepene derimot, må læres gjennom undervisning. Vygotskij var opptatt av å forstå hvordan vitenskapelige begreper utviklet seg i barnets sinn. Han fant at vitenskapelige begreper utvikler seg gjennom systematisk samarbeid mellom barn og lærer. Vygotskij kritiserte dem som mente at vitenskapelige begreper kan læres direkte og poengterte at ”En lærer som forsøker å gjøre det, oppnår vanligvis ikke noe annet enn tom ordbruk, slik at barnet gjentar ord som en papegøye og simulerer kunnskap om det tilsvarende begrepet, men i virkeligheten dekker over et tomrom” (Vygotskij, 2001, s. 138). Vygotskij mener derimot at imitasjon og undervisning spiller en viktig rolle for barnet, for det som barnet kan gjøre i samarbeid med andre i dag, kan det klare alene i morgen. Ikke minst understreket han at god undervisning er den som går foran utviklingen og trekker den med seg: den må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn på funksjoner som allerede er modne. Vygotskij understreker at fra å introdusere et vitenskapelig begrep for barnet til det punktet der barnet har tilegnet seg begrepet, er en lang og komplisert prosess. I

tillegg utelukker ikke bevisst innføring av nye begreper den spontane utviklingen, men baner heller nye veier for den. Vygotskij peker på at prosessen med å utvikle vitenskapelige og spontane begreper er nøye forbundet med hverandre, men at de utvikler seg i motsatt retning: ”Man kan si at *de spontane begrepene utvikler seg nedenfra og oppover, mens de vitenskapelige begrepene utvikler seg ovenfra og nedover*, til et mer elementært og konkret nivå” (Vygotskij, 2001, s. 171). Vygotskij er også kjent for begrepet ”nærmeste utviklingszone” som er differansen mellom det et barn kan mestre på egenhånd og det barnet kan mestre ved hjelp av en voksen eller mer dyktige jevnaldrende. Tanken om den nærmeste utviklingssonen har fått stor betydning for læring innenfor sosiokulturelle læringsteorier. Det betyr at barns utvikling ikke bare er avhengig av dets medfødte kapasitet, men også av evnen til å kommunisere og samarbeide med andre.

Å studere guttenes språkbruk i *Tekstøyeblikk* er å studere hvordan de med språket sitt, både det hverdagslige og det vitenskapelige, uttrykker sine tanker og meninger om de litterære tekstene. *Tekstøyeblikk* er et sosialt fellesskap der deltakerne får mulighet til å teste ut og utvikle sitt vitenskapelige språk. Samtidig blir deltakerne oppfordret til å ta i bruk sitt eget, kall det gjerne hverdagsspråk, til å skape mening ut av tekstene. Dette er i tråd med Vygotskijs teori om at prosessen med å utvikle vitenskapelige og spontane begreper er nøye forbundet med hverandre. I tillegg vil valg av vanskelige tekster til dette prosjektet legge til rette for faglige problemer som ligger i ytterkant av elevenes nærmeste utviklingszone. Antakelsen er at de vanskelige tekstene tvinger frem kommunikasjon og samarbeid mellom elevene for å løse de faglige problemene tekstene byr på. Da vil deltakerne i *Tekstøyeblikk* i fellesskap utvikle språk og ferdigheter som de på et senere tidspunkt kan beherske når de står overfor liknende faglige problemer på egenhånd.

4.2 Bakhtin: talegenerer og dialog

Mikhail Bakhtin (2005) er opptatt av talegenre som utgangspunkt når vi skal studere å studere språk i bruk. All menneskelig virksomhet er knyttet til bruken av språk som manifesterer seg i form av individuelle og konkrete ytringer (muntlige og skriftlige) fra deltakere på et eller annet bruksområde. Bakhtin argumenterer for at det er ytringen, og ikke setningen, som er av interesse å studere i talekommunikasjonen. Til tross for at alle ytringer er individuelle, vil hver språkbruksfære utarbeide sine relative stabile typer av ytringer, som Bakhtin kaller for *talegenerer* (Bakhtin, 2005, s. 1).

Bakhtin peker på at alle ytringer er karakterisert ved sitt tematiske innhold og valg av virkemidler, og at genre er først og fremst definert ved talerens formål for ytringen. Et moment som definerer ytringens komposisjon og stil er det *ekspressive* momentet. Det vil si talerens subjektive forhold til det tematiske innholdet i ytringen. Bakhtin mener at det ikke finnes en nøytral ytring og valg av ord er da ikke en nøytral handling. Ord i seg selv er ikke ekspressive, men hvilke ord taleren velger å bruke er gjort ut fra talerens ekspressive mål for ytringen.

I alle kommunikasjonssituasjoner opptrer det *autorative* ytringer som setter tonen. De autorative ytringene støtter taleren seg til, siterer og etterlikner. ”Dette forklarer kvifor den individuelle taleerfaringa vert forma og utviklar seg i umiddelbart og uavbrote samspel med andre sine ytringar” (Bakhtin, 2005, s. 32). Denne erfaringer kaller Bakhtin for en tilegningsprosess, der taleren tilegner seg andres ord. Disse ordene fra andre fører også med seg sin ekspressivitet som taleren omarbeider og reaksentuerer. Alle ytringer er da fulle av gjenklang og gjenlyder av andre ytringer som de er knyttet sammen med i fellesskapet innenfor den aktuelle kommunikasjonssfæren.

Et annet moment som former ytringens stil og komposisjon er at den alltid er rettet til noen, ytringens *adressivitet*. Alle talegenre har sine typiske forestillinger om adressaten som bestemmende for genren og denne forestillingen bestemmer valg av genre, kompositoriske trekk og valg av språklige virkemiddel. For å forstå en ytring, må man også ta hensyn til hvem ytringen er rettet til: ”Talaren vel ut *alle* sine språklege verkemiddel under større eller mindre press frå adressaten og frå det svaret talaren ventar seg” (Bakhtin, 2005, s. 44).

Dialog står sentralt i Bakhtins tenkning. Vi kan bare forstå tekster som svar på tidligere og kommende tekster i en kjede av flere ytringer. Bakhtin presiserer: ”Etter ei ytring forventar ein eit svar eller ein annan talars svarande forståing” (Bakhtin, 2005, s. 16). Alle ytringer er ledd i en kjede av talekommunikasjon, og ytringene representerer talerens aktive posisjon i en tematisk sfære. Bakhtin definerer tre kjennetegn, eller fellestrekk, for ytringer. Det første kjennetegnet er bytte av talesubjekt, det at ytringen blir avsluttet ved at ordet blir overlatt til den andre – et taust ”dixi” – som lytteren oppfatter som et tegn på at taleren har avsluttet (Bakhtin, 2005, s. 14). Det andre kjennetegnet, et kjennetegn som er uløselig knyttet sammen med bytte av talesubjekt, er ytringens spesifikke fullføring, det at taleren får sagt (eller skrevet) alt han vil si i den aktuelle situasjonen (Bakhtin, 2005, s. 18). I dette ligger det at det

er nødvendig med en eller annen form for fullføring av ytringen for at det skal være mulig å svare på den. Ytringens tredje fellestrekk er ytringens relasjon til taleren selv, og til andre deltakere i talekommunikasjonen (Bakhtin, 2005, s. 27).

Bakhtins tanker om dialog er et overordnet perspektiv jeg tar med meg i analysen av guttenes deltakelse i *Tekstøyeblikk*. Guttenes ytringer er analysens objekt, og de må forstås som ledd i ytringsskjeder. Ytringene er svar på andres ytringer, og forventes å bli svart på. Hva guttene verdsetter, og hvordan de ytrer seg i de litterære gruppesamtalene, er blant annet farget av ytringens addressivitet og det ekspressive momentet. I tillegg kan man i analysen kanskje finne spor av ulike autoritative ytringer guttene er påvirket av.

4.3 Gee: språket som analyseenhet

James Paul Gee (2011) mener at man ikke bare bruker språket til å si noe, men også å gjøre noe og å være noe: "In fact, saying things in language never goes without also doing things and being things" (Gee, 2011, s. 2). Språkets funksjon er ikke bare informasjon og kommunikasjon, men det fungerer også som et redskap for å vise og bygge ulike identiteter og å forplikte oss i ulike aktiviteter. Gee peker på at for å forstå språk i bruk, må man forstå hvilken *praksis* språk gis mening i. Gee definerer praksis som "... a socially recognized and institutionally or culturally supported endeavor that usually involves sequencing or combining actions in certain specified ways" (Gee, 2011, s. 17). Innenfor en praksis finnes det ulike konvensjoner som råder, og risikoen knyttet til deltakelse i en praksis er at deltakernes sosiale goder står på spill. Det betyr at når vi deltar i en praksis risikerer vi alltid å bli sett på som "vinnere" eller "tapere" fordi noen handlinger, som for eksempel en viss type språkbruk, blir sett på som mer riktig enn annen. I følge Gee fører denne risikoen til at det å delta i en praksis er dypt politisk, og en analyse av en praksis vil da alltid være kritisk.

I analysen av guttenes språkbruk i *Tekstøyeblikk* vil jeg se på hvordan guttene anvender språket sitt til å si noe, gjøre noe og være noe. Samtidig som jeg forsøker å forstå guttenes språkbruk, er det nødvendig med et blikk på hvilken praksis guttenes språk gis mening i. Språkbruken til guttene er tilpasset *Tekstøyeblikk* som litteraturfaglig praksis. Det er knyttet både sosial og faglig risiko til deltakelse i *Tekstøyeblikk* og ved å studere språkbruken kan man kanskje få avdekket hvor stor risiko guttene er villige til å ta i de litterære samtalene.

Building tasks

I arbeidet med analysen av guttenes språkbruk i *Tekstøyblikk*, er det Gees (2011) teorier om *building tasks* som benyttes som analysekategorier. Gee definerer disse som *significance, practices, identities, relationships, politics, connections* og *sign systems and knowledge* (Gee, 2011, s. 17-20). De syv *building tasks* er alltid til stede når vi bruker språket vårt, og de vil tidvis gli over hverandre og danne et komplekst bilde av språk i bruk. I analysen av språkbruken i *Tekstøyblikk* vektlegger jeg *significance* og *identities*, oversatt som *verdsetting* og *identitet*. For å avdekke hva deltakerne i praksisen verdsetter, anbefaler Gee å stille spørsmålet: ”How is this piece of language being used to make certain things significant or not and in what ways?” (Gee, 2011, s. 17). Når jeg skal analysere og prøve å forstå guttenes identitetskonstruksjon, anbefaler Gee å stille spørsmålene:

What identity or identities is this piece of language being used to enact (i.e., get others to recognize as operative)? What identity or identities is this piece of language attributing to others and how does this help the speaker or writer to enact his or her own identity? (Gee, 2011, s. 18)

Hva guttene språklig verdsetter ved *Tekstøyblikk* kan være ulike sider ved den litterære gruppesamtalen, som teksten, hverandre, kunnskaper eller erfaringer. Ved å undersøke hva guttene verdsetter ved *Tekstøyblikk*, kan man også si noe om hvilke diskursive identiteter guttene konstruerer. Hvordan guttene snakker kan være et uttrykk for hvem de ønsker å være og hvilke roller som kommer til uttrykk i *Tekstøyblikk*. I kapittelet om forskningsbakgrunn blir temaer som gutteleserens identitet og maskulinitetsprosjekt gjort rede for, og det er gjerne slike aspekter som kan komme til uttrykk i guttenes språkbruk.

4.4 Nystrand og Gamoran: å beskrive engasjement

Det å verdsette noe kommer gjerne til uttrykk gjennom et engasjement. I skolen snakker vi ofte om engasjerte elever, eller stikk motsatt, mangel på engasjement hos elevene. Det er naturlig å knytte engasjement opp til deltakelse og involvering i en praksis og ikke minst er engasjement sterkt forbundet med læring. Det er derfor av stor betydning å kunne si noe om elevers engasjement i ulike typer læringsaktiviteter.

Nystrand og Gamoran (1989) har studert engasjement hos amerikanske elever i 58 ulike 8- klasser (eight-grade) i faget engelsk. Resultatene av studien konkluderer med at de aller fleste elevene var engasjerte i skolearbeidet sitt, svært få elever manglet engasjement, eller var *off-tasks*. Nystrand og Gamoran fant at de fleste elevene hadde en type engasjement som de betegner som *proseduralt* eller *substansielt* (min oversettelse). Når elevene er proseduralt engasjerte deltar elevene aktivt i undervisningen. Elevene svarer læreren når de blir spurt om noe, de utfører arbeidsoppgavene de blir gitt og gjør hjemmeleksene sine, kort sagt "... they competently go through the motions of school" (Nystrand & Gamoran, 1989, s. 5). Substansielt engasjement derimot, er når elevene viser genuint engasjement i faglige problemer og innhold. Nystrand og Gamoran hevder at høy måloppnåelse ikke er mulig uten denne typen engasjement hos elevene.

Forskjellen på elever som er proseduralt og substansielt engasjerte handler om kvaliteten på deres engasjement. Hvordan elevene psykologisk investerer i undervisningsaktivitetene vil lede til ulik grad av mestring. Elever kan mestre prosedyrene som skjer i undervisningen, uten at dette nødvendigvis fører til høy grad av å mestre faget. Å få øye på, og å skille mellom, substansielt og proseduralt engasjement er ikke en enkel øvelse. En elev som er proseduralt engasjert vil man gjerne betegne som en pliktoppfyllende elev som utfører de arbeidsoppgaver og instruksjoner som blir gitt i undervisningen, men det vil gjerne også en substansielt engasjert elev gjøre. Så hva skiller? I følge Nystrand og Gamoran (1989) vil en substansielt engasjert elev kunne stille flere spørsmål som gjerne dreier seg om faglig innhold. Elever som er substansielt engasjerte har gjerne en dialog med læreren som kjennetegnes av at de begge bygger sine utsagn på hverandres. Substansielt engasjement er en psykologisk faktor som skjer "inni" eleven, men som Nystrand og Gamoran understreker; "More fundamentally, it depends on what teachers and students do together and how they work in terms of each other; neither can do it alone" (Nystrand & Gamoran, 1989, s. 27).

Nystrand og Gamoran understreker at skal elevene engasjere seg substansielt krever det oppgaver og faglige problemer som aktiviserer dette engasjementet. Det betyr at læreren må legge til rette for substansielt engasjement i sin undervisning. Det handler blant annet om hvilke spørsmål lærer stiller elevene sine og hvordan han eller hun viser interesse for hvordan elevene tenker. En måte å invitere til substansielt engasjement er å la elevene skrive logg, der læreren får mulighet til å gå i dialog med eleven om hans eller hennes interesser og læringsprosesser. En annen aktivitet som kan øke det substansielle engasjementet til elevene

er å la dem arbeide sammen i grupper der de diskuterer faglige problemer på en utforskende måte. I forkant av gruppearbeidet forbereder gjerne eleven sine argumenter og synspunkter. I gruppesamtalene får elevene prøvd ut sine argumenter, korrigert sine kunnskaper og forberedt seg til det individuelle arbeidet: "...the discussion serves as prewriting, and, because the students write about an argument they care about and therefore have something to say, the writing task is often substantively engaging, not to mention intrinsically rewarding and interesting" (Nystrand & Gamoran, 1989, s. 12).

Tekstøyeblikk er strukturert slik Nystrand og Gamoran beskriver en av måtene å fremme substansielt engasjement på; gjennom å diskutere og å utforske faglige problemer sammen i grupper. Ved å studere guttene i *Tekstøyeblikk*, kan disse tre ulike kategoriene av engasjement komme til syne. Er guttene proseduralt engasjerte vil de snakke om tekstene fordi det er en del av instruksjonen som blir gitt til dem i undervisningen. Oppstår det substansielt engasjement i *Tekstøyeblikk*, er det teksten og samtalen i seg selv som engasjerer. Da vil gjerne guttene engasjere seg i teksten som et faglig problem, og de vil psykologisk involvere seg i den litterære gruppesamtalen. Velger noen av guttene å la være å delta, så kan vi beskrive dem som *off-tasks*.

4.5 Gee: affinity spaces

I artikkelen "Semiotic Sosial Spaces and Affinity Spaces. *From The Age of Mythology to Today's Schools*" presenterer Gee (2005) teorien om *affinity spaces*. Gee ønsker å tilby et fruktbart begrep som kan beskrive hva som skjer i et læringsfellesskap som ikke nødvendigvis befinner seg i et fysisk rom. Gee lister opp 11 ulike kjennetegn på *affinity spaces*, da spesifikt *affinity spaces* i den digitale verden. Et viktig kjennetegnet er at mennesker trekkes mot *affinity spaces* fordi de har felles interesser, mål og praksis, i motsetning til at de samles rundt kriterier basert på kjønn, alder, sosiale klasser med mer. Ikke minst kan alle deltakerne, uansett nivå, ha nytte av *affinity spaces*. I *affinity spaces* oppmuntres deltakerne til å få og spre både intern og ekstern kunnskap, samtidig som det er lagt til rette for å distribuere kunnskapen man besitter. Et annet sentralt kriterium er at det å mestre spillereglene verdsettes, og at det finnes ulike måter å lykkes på og ulike veier til status. I *affinity spaces* er lederskap en porøs rolle, da det kan skifte på hvem som har lederrollen.

Gee (2005) mener at det å skape affinity spaces i den tradisjonelle skolen kan virke uoppnåelig. En av grunnene er fordi i skolen samles elevene i grupper basert på alder og i noen tilfeller ut fra nivå og ferdigheter. Et annet viktig poeng er at i skolen arbeider elevene ofte med ekstern kunnskap, og kunnskap elevene allerede sitter på blir ikke utnyttet i undervisningen. De såkalte spillereglene (gjerne de usagte) i klasserommet blir heller ikke løftet frem som verdifull kunnskap. Til slutt er heller ikke lederskap en porøs størrelse i klasserommet. I de aller fleste tilfeller er det læreren som er den udiskutable lederen. Gee stiller det retoriske spørsmålet om hvorfor skolene skal skape affinity spaces? Svaret han gir er at elevene våre befinner seg i flere og flere ulike affinity spaces utenfor skolen. De er vant til å orientere seg i og oppholde seg i slike rom. Gee mener at skolen ikke kan overse det faktum at unge mennesker i dag opplever at affinity spaces faktisk bidrar til læring og utvikling. Gee konkluderer slik: "The notion of affinity spaces can lead us to ask some new questions about classroom learning or ask some old ones in new ways" (Gee, 2005, s. 232).

Min studie av guttene i *Tekstøyeblikk* er bygget rundt antakelsen om at den vanskelige teksten kan ha et potensiale for å trekke guttene inn i de litterære samtaler fordi de verdsetter teksten som et relevant problem. Tidligere studier har funnet at det kan oppstå affinity spaces i litterære gruppesamtaler der utfordrende tekster leses (jf. Sønneland & Skaftun 2017; Sønneland 2018). Det er ikke kun den vanskelige teksten som skal legge til rette for at det skal oppstå affinity spaces i *Tekstøyeblikk*. Det at læreren ikke leder gruppesamtalene, den åpne instruksjonen og det faktum at alle elevene kan delta uavhengig av hvilket faglig nivå de er på gjør at de "skolske" rammene dempes. Det kan være faktorer som er med på å invitere til et engasjement og at det kan oppstå noe som likner Gees affinity spaces.

Kapittel 5: Analyse

Analysekapittelet er delt i tre hoveddeler. Den første delen behandler oppgavens første forskningsspørsmål og gir en oversikt over hvor mye guttene deltar i *Tekstøyeblikk*. Den andre delen belyser oppgavens andre forskningsspørsmål og sier noe om hvordan guttene deltar i *Tekstøyeblikk*. Til slutt gir jeg en oppsummering av analysens funn.

5.1 Hvor mye deltar guttene i *Tekstøyeblikk*?

Denne første delen av analysekapittelet svarer på oppgavens første forskningsspørsmål; hvor mye deltar guttene i *Tekstøyeblikk*? Guttene deltakelse er kartlagt ved å telle antall ytringer de bidrar med i *Tekstøyeblikk*. Slik det er beskrevet i kapittelet om metode, kategoriserer jeg ytringene i korte og lange ytringer. Kartleggingen av ytringer er gjort både på gruppe- og individnivå. I tillegg er jentenes ytringer tallet, for å kunne si noe om eventuelle kjønnsforskjeller i hvor ofte elevene yrer seg i *Tekstøyeblikk*. I tillegg blir elevgruppene presentert, hvor mange lydfiler de enkelte gruppene bidrar med og varigheten på disse.

Presentasjon av datamaterialet

Datamaterialet mitt består av totalt 22 elever: 14 gutter og åtte jenter som er fordelt på seks grupper. To av gruppene består utelukkende av gutter, de resterende er en miks av både gutter og jenter. Gruppene har sendt inn totalt 15 lydfiler. To av gruppene sendte inn færre enn tre bidrag. Gruppe E sendte kun inn lydfil av samtalen om *To fjernsyn*. Gruppe F sendte inn lydfiler av samtalen om *Løp for livet og Foran Loven*. Årsaken til at de ikke har sendt inn lydfiler av alle sine litterære gruppesamtaler er ukjent. Det er forskjeller i varighet på lydfilene i de ulike gruppene; fra 49 sekunder i gruppe A, til 8 minutter og 19 sekunder i gruppe D. De to guttegruppene E og B skiller seg ut med svært korte samtaler med en gjennomsnittlig varighet på 1 minutt og 47 sekunder. Gruppene som består av både gutter og jenter har en gjennomsnittlig samtalevarighet på 4 minutter og 48 sekunder. Det betyr at i mitt datamateriale snakker miksede grupper lengre om de litterære tekstene enn det de rene guttegruppene gjør. En årsaksforklaring kan være at guttegruppene består av tre elever og de miksede gruppene av fire. Det kan bety at færre elever gir kortere samtaler.

Under følger en tabell med oversikt over gruppenes medlemmer, deres innsendte lydfiler og varigheten på disse:

Tabell 1: oversikt over datamaterialet.

Gruppe:	Deltakere:	Lydfiler sendt inn:	Varighet (min):
A	Arild, Ask, Anne og Alice.	<i>To fjernsyn</i>	3.05
		<i>Løp for livet</i>	0.49
		<i>Foran Loven</i>	6.01
B	Bo, Bjørn og Brage.	<i>To fjernsyn</i>	1.56
		<i>Løp for livet</i>	1.32
		<i>Foran Loven</i>	2.45
C	Carl, Christian, Camilla og Charlotte.	<i>To fjernsyn</i>	5.31
		<i>Løp for livet</i>	3.38
		<i>Foran Loven</i>	6.30
D	David, Dag, Dina og Dyveke.	<i>To fjernsyn</i>	6.23
		<i>Foran Loven</i>	6.29
		<i>Løp for livet</i>	8.19
E	Egil, Espen og Erik.	<i>To fjernsyn</i>	0.56
F	Finn, Frank, Fia og Frøya		
		<i>Løp for livet</i>	4.11
		<i>Foran Loven</i>	2.29

Tatt i betraktning at *Tekstøyeblikk* har en tidsramme på 12-15 minutter, er varigheten på lydfilene relativt korte. Elevene fikk i instruksjon å ta lydopptak først da de startet med selve gruppesamtalen. Derfor trenger ikke varigheten på lydfilene gjenspeile elevenes totale tidsbruk på *Tekstøyeblikk*. Knytter vi samtalenes varighet opp mot hvilken tekst som blir lest og snakket om, er det samtalen om *Foran Loven* som har lengst varighet. *Foran Loven* er en betydelig lengre tekst enn de to andre, og det kan bety at lengre tekster gir lengre samtaler. Varigheten på samtalen om *Løp for livet* og *To fjernsyn* er relativt like, til tross for at *Løp for livet* er en betydelig lengre tekst enn *To fjernsyn*. Det er derfor usikkerhet knyttet til lengden på tekstene og samtalenes varighet. Andre årsaksforklaringer knyttet til samtalevarighet og

deltakelse krever en annen tilnærming i analysen og blir behandlet i analysekapittelets andre hoveddel.

Antall ytringer

I de litterære gruppesamtalene har jeg registrert totalt 580 ytringer. 156 av ytringene er i kategorien *korte* ytringer og 424 er i kategorien *lange* ytringer. Guttene ytrer seg totalt 291 ganger, der 66 av ytringene er korte og 225 av ytringene er lange. Jentene ytrer seg totalt 289 ganger, der 90 av ytringene er korte og 199 av ytringene er lange. Prosentvis fordeling av ytringer i de to kategoriene er omtrent lik: hos guttene er 23 % av ytringene korte og 77 % av ytringene er lange. Hos jentene er 27 % av ytringene korte, mens 73 % av ytringene er lange. Tabell 2 viser fordelingen av korte og lange ytringer fordelt på kjønn i de ulike gruppesamtalene:

Tabell 2: fordeling av korte og lange ytringer fordelt på kjønn.

Samtale:		<i>To fjernsyn</i>		<i>Løp for livet</i>		<i>Foran Loven</i>	
Gruppe:	Kjønn:	Korte:	Lange:	Korte:	Lange:	Korte:	Lange:
A	G	67%	79%	-	50%	33%	53%
	J	33%	21%	-	50%	67%	47%
B	G	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	J	-	-	-	-	-	-
C	G	39%	63%	75%	58%	30%	45%
	J	61%	37%	25%	42%	70%	55%
D	G	28%	35%	42%	35%	46%	26%
	J	72%	65%	58%	65%	54%	74%
E	G	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	J	-	-	-	-	-	-
F	G	-	-	28%	28%	22%	56%
	J	-	-	72%	72%	78%	44%

Gruppe B og gruppe E består utelukkende av gutter, derfor ytrer de 100 % av både korte og lange ytringer i alle de tre samtalene. I gruppe A ytrer guttene seg oftere enn jentene. I gruppe D og F er det jentene som bidrar med flest ytringer. Forklaringen på jentedominansen i gruppe D, er at Dag deltar med få ytringer i gruppesamtalene (ref. tabell 3). Guttene er i flertall, men deltar med omtrent halvparten av alle ytringene i det innsendte materialet. Jentene ytrer seg altså oftere enn guttene i de litterære samtalene. En årsaksforklaring kan være at gruppe E,

som er en ren guttegruppe, kun sender inn en lydfil. Gruppe F, en mikset gruppe, mangler også en lydfil. Hadde alle gruppene sendt inn tre lydfiler hver, hadde tallene kanskje sett annerledes ut, men forskjellen i antall ytringer basert på kjønn er allikevel såpass stor at det er grunn til å anta at jenter ytrer seg oftere enn gutter i *Tekstøyeblikk*.

Fokuserer vi på guttenes deltakelse i *Tekstøyeblikk*, så ser fordelingen av ytringer slik ut:

Tabell 3: antall ytringer fordelt på guttene.

	Tekst:	<i>To fjernsyn</i>		<i>Løp for livet</i>		<i>Foran Loven</i>		Sum korte:	Sum lange:	Sum alle:
		Ytringer:	Korte	Lange	Korte	Lange	Korte			
A	Ask	1	10	0	1	1	13	2	24	26
	Arild	0	9	0	1	1	16	1	26	27
B	Bjørn	1	4	0	1	1	16	2	21	23
	Brage	3	5	0	5	2	7	5	17	22
	Bo	2	4	0	2	3	10	5	16	21
C	Carl	1	17	1	8	3	15	5	40	45
	Christian	3	2	1	6	1	3	5	11	16
D	David	4	12	0	6	6	4	10	22	32
	Dag	1	5	3	4	0	2	4	11	15
E	Egil	0	4	-	-	-	-	0	4	4
	Espen	1	1	-	-	-	-	1	1	2
	Egil	0	2	-	-	-	-	0	2	2
F	Finn	-	-	1	5	1	8	2	13	15
	Frank	-	-	1	5	1	2	2	7	9

Guttenes deltakelse i *Tekstøyeblikk* er svært varierende når det kommer til antall ytringer på individnivå. Den av deltakerne som ytrer seg minst er Espen, som kun bidrar med totalt to ytringer; en kort og en lang ytring. Carl er den som ytrer seg oftest blant guttene i mitt datamateriale med totalt 45 ytringer, der 40 av ytringene er lange og 5 er korte. Nå skal det presiseres at gruppen til Espen kun leverer inn lydfil fra samtalen om *To fjernsyn*, mens gruppen til Carl sender inn lydfiler av alle sine tre gruppesamtaler (ref. tabell 1). De guttene som ytrer seg minst, men som deltar i alle de tre samtalene, er Dag og Christian med henholdsvis 15 ytringer og 16 ytringer hver. I tre av gruppene (A, B og E) er fordelingen av antall ytringer jevn mellom guttene. I gruppe C og gruppe D er fordelingen av antall ytringer ujevn mellom guttene, Carl og David ytrer seg betydelig flere ganger enn Christian og Dag.

5.2 Oppsummering av oppgavens første forskningsspørsmål

Svaret på det første forskningsspørsmålet er at guttene medvirker med varierende samtaledeltakelse i *Tekstøyeblikk*. Noen av guttene, som Carl og David, bidrar med mange ytringer og sender inn lydfiler av alle de tre rundene med litterære gruppesamtaler. I motsetning til Carl og David, deltar Espen, Egil og Erik med kun én innsendt lydfil og derav få ytringer. Variasjonen i antall ytringer blant guttene er stor. I mitt datamateriale finner jeg at de rene guttegruppene ytrer seg sjeldnere og har kortere varighet på sine samtaler enn det de miksede gruppene har. I datamaterialet mitt er det åtte jenter som deltar og de bidrar med omtrent samme antall ytringer som det de 14 guttene gjør. Det betyr at jentene ytrer seg oftere enn guttene i *Tekstøyeblikk* og at det kan være en av årsaksforklaringene til at de miksede gruppene samtaler lengre om tekstene enn det guttegruppene gjør. Det er usikkerhet knyttet til varigheten på samtalene og hvilken tekst de arbeider med, men det er ingen indikasjoner i funnene mine som med sikkerhet kan si at jo lengre teksten er, jo lengre bli samtalene. Det skal også presiseres at hvor mye elevene deltar i *Tekstøyeblikk* ikke sier noe om kvaliteten på deltakelsen.

5.3 Hvordan deltar guttene i *Tekstøyeblikk*?

I denne delen av analysen er det problemstillingens *hvordan* som skal besvares. Det er oppgavens andre forskningsspørsmål som skal undersøkes: hva slags verdsetting og identitet konstruerer guttene språklig i *Tekstøyeblikk*? I Gees (2011) teori er språket det primære analyseobjektet og jeg undersøker to av hans syv *building tasks*: verdsetting og identitet. I tillegg er ulike teorier om engasjement (jf. Nystrand & Gamoran 1989; Gee 2005) viktige perspektiver i analysen av guttestemmene.

I analysen av oppgavens første forskningsspørsmål fant jeg ikke den typiske gutten, tvert imot er variasjonen stor når det kommer til hvor mye guttene deltar i *Tekstøyeblikk*. I analysen av oppgavens andre forskningsspørsmål presenterer jeg to av gruppene i datamaterialet, gruppe B som er en ren guttegruppe, og gruppe A som er en mikset gruppe. Disse to gruppene er valgt ut fordi de representerer ulike varianter av guttestemmer i *Tekstøyeblikk*.

5.4 Bo, Bjørn og Brage

Gruppe B består av guttene Bo, Bjørn og Brage. Guttegruppen kjennetegnes av at samtalene er svært korte, de sender inn lydfiler av alle sine tre samtaler og at antall ytringer er jevnt fordelt mellom guttene (ref. tabell 1 og 3).

Lytter man til lydopptakene av guttenes samtaler er det ikke vanskelig å legge merke til at stemningen i denne gruppen er svært god. Guttene er høylytte og ler mye. De har en fleipete tone seg i mellom og gir inntrykk av en leken tilnærming til samtalen, teksten og hverandre. Bo, Bjørn og Brage er aldri *off-tasks* (Nystrand & Gamoran, 1989), og samtalene deres gjennomføres i høyt tempo og med mye godt humør.

I analysen vil jeg beskrive hvordan guttene i denne gruppen verdsetter ulike elementer ved *Tekstøyeblikk*. Først presenterer jeg hva guttene verdsetter som ulike metoder for å åpne opp og å arbeide med tekstene på. Deretter viser jeg hvordan de setter pris på samarbeidet og hverandre i de litterære gruppesamtalene. Til slutt belyser jeg hvordan guttene verdsetter tekstene som relevante faglige problemer. I analysen av hva guttene verdsetter, kommer det til syne hvordan guttene viser og konstruerer ulike diskursive identiteter i de litterære samtalene.

Ulike tilnæringsmåter til tekstene

I *Tekstøyeblikk* verdsetter Bo, Bjørn og Brage ulike tilnæringsmåter til tekstene. De tre guttene forsøker å skape mening ut av tekstene på ulikt vis og Bo har en tilnæringsmåte i sin meningsskapingssprosess som skiller seg fra hvordan Bjørn og Brage møter tekstene på. Dette kommer frem i blant annet samtalen om *To Fjernsyn*:

- Brage: "To fjernsyn som snør mot hverandre i en nattestille stue", komma, hva kan det bety?
- Bo: Nei, nei, nei, se, "to" eh, "fjernsyn" skrevet av Ulven 2000.
- Brage: Okay.
- Bjørn: Javel.
- Brage: Ja.
- Bo: Ehm, hver andre linje så hører vi rim, sånn som snør og stue.
- Brage: Sant det.
- Bjørn: Snør og stue rimer jo ikke på hverandre.

- Bo: Kjeften!
(alle ler)
- Bo: Det gjør det, og så er det mange gjentakelser som snø og snør, eh, men også, ja rim.
- Bjørn: Teksten handler om noen tv-skjermer av et slag.

Brage innleder samtalen ved å invitere de andre guttene til å forsøke å tyde et av tekstens sentrale språklige bilder. Han forsøker å etablere en tematisk helhetsforståelse ved å ta tak i nevnte bilde. Men Bo griper ikke Brages initiativ, han avbryter Brage og spiller inn en helt annen innfallsvinkel til tekstarbeidet. Det høres ut som om Bo ønsker å starte samtalen på nytt, som om ikke Brages inngang til samtalen er relevant. Bo introduserer da teksten med tittel og forfatter. Det kan hende at Bo verdsetter en slik introduksjon som den riktige i arbeidet med litterære tekster, fordi denne måten å introdusere tekster på er forankret i litteraturundervisningens skriftlige og muntlige praksis. Å introdusere tekst og forfatter som igangsetter for samtalen er et grep Bo også benytter i samtalen om *Foran Loven*.

Det er usikkert om Brage og Bjørn aksepterer Bos innskytelse, de høres avventende og nølende ut i sine svar. Det er som om guttene ikke helt vet hvordan de skal svare på Bos inngang til samtalen. Men de lar Bo ta plass i samtalen og han fortsetter med å peke på bruk av rim som virkemiddel. Brage bekrefter her Bos innspill om tekstens virkemidler uten at han er med på å utforske disse videre. Bjørn derimot, svarer på Bos ytring og korrigerer ved å si at ”snør og stue rimer jo ikke på hverandre”. Bjørn mener nok her at ordene ikke rimer på hverandre, men det kan hende at Bo faktisk peker på bruk av bokstavrim. Men Bo hverken forsvarer eller utdyper sitt utspill om rim. Det kan være fordi Bo erkjenner at han tar feil, eller at han har kastet ut påstanden om rim uten at han egentlig vet hva han snakker om. Men det kan også være at Bo ikke ønsker å sette Bjørn i forlegenhet ved å påpeke at det er Bjørn som tar feil. Guttene ler sammen når Bo setter strek for diskusjonen om rim med: ”Kjeften!”. Det er vanskelig å vite om guttene ler fordi de synes dette er morsomt, eller om det er for å minimere sjansen for svekkelse av lagånd og samarbeid, eller en kombinasjon. Latter kan også tolkes som en demper for den *sosiale risikoen* (Gee, 2011) guttene utsetter seg for i *Tekstøyeblikk*. Guttene ufarliggjør situasjonen når de ler sammen, og guttene bevarer den humørfylte og uformelle stemningen i den litterære samtalen.

Bo fortsetter med å peke på flere virkemidler i teksten, denne gangen på bruk av gjentakelser, men Bjørn og Brage velger å ikke delta på Bos analyse av tekstens virkemidler. Det kan hende at de ikke behersker de faglige begrepene og analyseverktøyene, eller at de ikke verdsetter den analytiske tilnærmingen til tekstarbeidet. Det viser Bjørn ved å gå videre ved å snakke om tekstens handling: ”Teksten handler om noen tv-skjermer av et slag”. Men denne ytringen er ikke nødvendigvis en avvisning av Bos invitasjon til å diskutere virkemidlene i teksten, det kan like godt være en respons på Brages første, innledende ytring: ”«To fjernsyn som snør mot hverandre i en nattestille stue»”, komma, hva kan det bety?”. Deretter gjør Brage et forsøk på å forklare hva snø kan være et synonym for:

Brage: Ja, og snø kan være sånn, eh, er jo synonym til at sånn når du ikke får noe opp på tv-skjermen, så får du opp sånn svarte og hvite kuler og det kaller du for snø.

Brage tar utgangspunkt i hva han assosierer med snø på en tv-skjerm og denne assosiasjonen spinner både Bjørn og Bo videre på. Samtalen og utforskningen fortsetter:

Bjørn: Sånn langt oppe på fjellet!

Brage: Ja, når du ikke har signaler på tv så kommer det sånn snø opp.

Bo: Og kosmisk lyd er når tv'en lager sånn sssssshhhh lyd.

Guttene aktiverer egne kunnskaper og erfaringer om hvordan fjernsyn oppfører seg når det er uten signal. Samtidig bruker de sine imaginære sanser når de ser for seg, og hører, fjernsyn som skurrer og snør. Bo definerer kosmisk lyd med å demonstrerer for de andre guttene hvordan denne høres ut. Guttene personlige erfaringer og kunnskaper blir her verdsatt i samtalen og er relevant for deres forståelse av tekstens språklige bilder.

Også i samtalen om *Løp for livet* kommer verdsetting av ulike tilnæringsmåter til teksten til uttrykk. Brage og Bjørn søker igjen å forstå tekstens tematikk, mens Bo er mest opptatt av å peke på tekstens virkemidler:

Brage: ”Løp for livet”.

- Bjørn: Ja, jeg synes diktet høres meget skummelt ut, altså å løpe for livet når du hører det om overskriften, så ja, nei, jeg føler det handler om noen som frykter noe.
- Brage: Drama, eller løp for livet.
- Bjørn: Skumle greier.
- Bo: Diktets oppbygning minner om tekst, for det er, ser ikke ut som et vanlig dikt, eh, dette diktet har litt ironi, men ingen dikt.

Brage og Bjørn åpner samtalen med å forsøke å etablere en helhetsforståelse. De tar tak i tekstens tittel og tester ut om den kan gi være til hjelp i å forstå tekstens tematikk. Guttenes inngangen til samtalen om *Løp for livet* minner om starten på samtalen om *To fjernsyn*. Bjørn og Brage starter opp med å forsøke å danne en forståelse av tekstens handling, men Bo avbryter dem ved å peke på et av tekstens språklige virkemidler. Igjen tester han ut fagets språk og analyseverktøy, tilsynelatende uten å lykkes i å skape mening ut av teksten. Det er noe mekanisk over hans måte å analysere tekst på. Han dveler ikke ved de ulike analysemomentene, det er som om Bo bare kaster ut noen påstander om tekstens virkemidler uten argumentere for sine funn i teksten. Bo er såpass opptatt av å følge denne fremgangsmåten, at Bjørn og Brage har problemer med å få med Bo på en mer utforskende tilnæringsmåte til tekstene.

I motsetning til Bo, anvender Bjørn og Brage et mer *spontant* og *hverdagslig* (Vygotskij, 2001) språk i møte med tekstene. Bjørn formidler i dette tekstutdraget hva han føler når han leser diktet. Å bruke ordet "føler" i samtalen om teksten kan på den ene siden invitere til å dele personlige assosiasjoner og stemninger diktet eventuelt vekker i leseren. På den andre siden kan det å ta utgangspunkt i følelser være uforpliktende da man kan "føle" hva man vil uten å måtte argumentere for sin tolkning. Bo avbryter tankerekken til Bjørn og Brage og sier heller noe om tekstens oppbygning og virkemidler. Han velger her å ikke bidra med personlige assosiasjoner eller å trekke veksler på personlige erfaringer som teksten aktiverer.

Også i samtalen om *Foran Loven* tyr Bo til det fagspesifikke i møte med tekstens vanskeligheter. I dette utdraget tester guttene ut forståelsen av vanskelige ord og hvilken rolle og betydning vokterne i teksten har:

- Bo: Teksten er skrevet av Franz Kafka og hentet fra en *Landsens lege småfortellinger for min far*. ”Foran Loven”.
- Bjørn: Ja.
- Bo: I denne, dette her er en fortelling som vi vanligvis har holdt på med, eh.
- Bjørn: Ja, jeg synes den var drittkjedelig fortelling hvert fall.
(guttene ler)
- Brage: Det er to personer i teksten, det er vokteren og han som prøver å komme inn.
- Bo: Nei, nei, det er tre voktere!
- Brage: Ja, tre voktere da.
- Bjørn: Men det er en som snakker.
- Brage: Ja, det er to som snakker i teksten, en dialog liksom.
(guttene snakker over hverandre)
- Bo: Eeh..
- Bjørn: Forsto heller ikke vitsen med fortellingen.
- Bo: Ja, det var litt forvirrende, det ble brukt mange ord om igjen, eller gjentakelser, sånn som dørvakten, eh.
- Brage: Mannen fra landet.
- Bo: Mannen fra landet ja, bønder og så videre. Eh, eh, det ble ikke brukt noe rim ja, eh, jeg synes hvert fall dette her var veldig grei tekst, eh, og fattet ikke helt vitsen med den, men den var, eh, veldig lett å lese selv om den ikke har noen avsnitt. Eh, ja, ser ut som om hele teksten er skrevet i en hel strofe, ingen avsnitt eh, ja. Så e det mange verselinjer da.

Bo innleder samtalen om *Foran Loven* med å fortelle hvem som er forfatteren og hvor teksten er hentet fra, og igjen trekker Bo veksler på erfaringer fra litteraturundervisningen ved å åpne tekstarbeidet med å introdusere verket. Deretter setter han teksten i forbindelse med tidligere teksterfaringer. Han viser til sjangertrekk ved teksten og definerer den som en ”fortelling” kanskje fordi *Foran Loven* er en vesentlig lengre tekst enn det de vanligvis leser i *Tekstøyeblikk*.

Deretter følger en utforskning av hvem personene i teksten er og hvilken rolle disse spiller for tekstens betydning. Guttene er uenige om hvor mange personer som opptrer i teksten. Det er

typisk at de ikke tar seg tid og bryet med å løse problemene de finner i tekstene. De haster videre uten å ble enige om hverken antall personer eller hvilke roller disse spiller. Hadde guttene fått dette til, kunne det vært til god hjelp i prosessen med å etablere en forståelse.

Bjørn signaliserer at han ikke forstår ”vitsen” med fortellingen og uttrykker distansering fra både samtalen og teksten. Bjørns forsøk på distansering gir Bo en åpning til å ta plass i samtalen og han forsøker igjen å forstå teksten ut fra fagspesifikke analyseverktøy. Han ramser opp ulike trekk ved tekstens oppbygning, samtidig som han signaliserer til de andre guttene at også han strever med forståelsen. Men som tidligere beskrevet, formidler ikke Bo hva tekstens deler gjør for hans helhetsforståelse. Bo får ingen hjelp av de andre til å komme videre i sin analyse av teksten. Det kan være fordi han ikke gir dem mulighet til å være med på å utforske tekstens deler da han kaster ut begrepene i hurtig tempo. Det er som om Bo ikke helt vet hva han skal bruke fagets begreper og analyseverktøy til. Når man lytter til Bo, går tankene til Vygotskijs (2001) beskrivelse av barn som gjentar ord som en papegøye. Det kan høres ut som om Bo imiterer en kompetent deltaker i en litteraturfaglig praksis. En tolkning av språkbruken til Bo er at han ikke lykkes i sin meningsskapingsprosess, men ved å imitere språkbruk og simulere kunnskap, legitimerer han sin deltakelse i de litterære gruppesamtalene.

Noen ganger virker det som om Bo ønsker å ta kontroll på samtalene ved å avbryte de andre guttene, eller ved å la være å ta de andres innspill til etterfølgelse. Det er som om Bo forsøker å tvinge den utforskende samtalen over i en tekstanalyse. Hans stadige ytringer om tekstens virkemidler kan også oppfattes som et forsøk på å iscenesette eller parodierte en litterær samtale. Det hører liksom til den gitte situasjonen at disse begrepene og analyseverktøyene skal brukes. Det kan tolkes dithen at Bo går i dialog med *kommunikasjonssituasjonens autorative ytringer* (Bakhtin, 2005) når han støtter seg til fagspråket. Og dette til tross for at *Tekstøyeblikk* ikke har formelle krav om at elevene skal ta i bruk fagspesifikke begreper og analyseverktøy, i motsetning til hva en skriftlig analyse av en litterær tekst ville hatt. Det er vanskelig å konkludere fordi Bo høres oppriktig ut i samtalene. Han fremstår som ivrig, nesten litt for ivrig, da han ikke alltid svarer på de to andre guttenes innspill, men nærmest tviholder på sitt analytiske blikk på teksten. Man kan stille seg spørsmålet om hvem Bo egentlig snakker til i de litterære samtalene. Det kan tenkes at Bo ytrer seg slik han gjør fordi en lærer og en masterstudent lytter opptak av samtalene, og at bevisstheten om *ytringens adressat* (Bakhtin, 2005) påvirker Bos formuleringer og språkbruk.

Ved å verdsette fagspråket konstruerer Bo en diskursiv identitet som en skoleflink gutt som flittig anvender litteraturfagets verktøy og språk. Brage og Bjørn derimot, anvender et mer hverdagslig språk i de litterære samtaler. De er begge mer utforskende og støtter seg til personlige assosiasjoner i meningsskapingprosessen. De to guttene er mer opptatt av å etablere en helhetsforståelse enn det Bo er, samtidig som de uttrykker frustrasjon og distansering i møte med tekstens floker og utfordringer.

Samarbeid og lagånd

Tekstøyeblikk inviterer elevene til å samarbeide om å løse de faglige problemene tekstene byr på. Et godt klima for samarbeid er essensielt for å lykkes i gruppesamtaler, det handler blant annet om å lytte og lære av hverandre. Når man lytter til til Bo, Brage og Bjørns litterære gruppesamtaler, legger man merke til hvordan guttene verdsetter den sosiale dimensjonen ved *Tekstøyeblikk*. Guttene er i godt humør og de gir uttrykk for at de trives sammen som gruppe. I samtalen om *To fjernsyn* kommer verdsettingen av den sosiale dimensjonen til uttrykk slik:

Bjørn: Jaja gutter, vi skal ikke begynne å lese dette diktet?

Bjørn inviterer et "vi" til å arbeide sammen om å lese diktet. Han tar initiativ til en felles innsats og signalisere en forventning om at alle skal delta i og ta ansvar for samtalen om den litterære teksten. Det er Bjørn som tar initiativet til å starte opp arbeidet, men han er på ingen måte autoritær i sin invitasjon. Bjørns ytringer har en uformell og inkluderende klang. Mot slutten av samtalen om *Foran Loven* uttrykker guttene verdsetting av gruppen som et lag:

Bo: Er det noe mer vi har? Lyst til å si noe?

Bo ber guttene om et siste bidrag og gir dem slik en mulighet til å ytre seg en siste gang. Han spør seg om det er noe mer "vi har" og uttrykker at han ser på samtalen som noe guttene skal løse sammen. Bo er åpen for flere innspill i samtalen om teksten, men hverken Bjørn eller Brage har flere bidrag. Bo velger da å avslutte gruppesamtalen slik:

Bo: No more things? Okey, takk for oss. Give us love!

Bo takker for dem og signaliseres igjen et "vi" i sin ytring. Han etterspør omtanke når samtalen skal lyttes til. Her hever Bo stemmen og det kan tyde på at Bo henvender seg til den som lytter på lydfilen. Bo viser at han er bevisst at *adressaten* (Bakhtin, 2005) for hans ytringer ikke kun er hans lagmedlemmer. Guttene glemmer altså ikke at samtalerne blir tatt opp og at noen lytter til opptakene i etterkant. Bo signaliserer med sin siste ytring at gruppen ikke bare har en relasjon til hverandre, men at de har en relasjon til en lærer og en mastergradsstudent som lytter til deres samtaler. Guttene opererer med en dobbel adressat og er i dialog med noen utenfor gruppen. Det kan bety at guttene verdsetter det å bli lyttet til. De skjønner gjerne at deres bidrag har verdi for noen andre enn dem selv. Det kan og tenkes at dette uttrykker et *proseduralt engasjement* (Nystrand & Gamoran, 1989) der de gjennomfører gruppesamtalen fordi det er et oppdrag de er gitt i undervisningen.

Ved å verdsette *Tekstøyeblikk* som lagarbeid bygger guttene en språklig identitet som lagspillere. Guttene identifiserer seg som fullverdige medlemmer av gruppen og de er et lag som står sammen om å løse oppgavene de blir gitt. Ikke bare fremstår de med en identitet knyttet til et "vi", men også en identitet som rommer omtanke og åpenhet for alle medlemmenes innspill og engasjement i gruppesamtalene. Analysen av guttenes samtaler avdekker at Bo er ivrig etter å styre samtalerne etter hans oppfatning om hva som er riktig tilnæringsmåte til tekstene. Noen ganger avbryter han Bjørn og Brages tankerekker og han tar mye plass i samtalerne. Det går gjerne på tvers av dette lagspillet som kommer til syne i samtalerne. Men Bos avbrytelser kan like godt være hans måte å prøve å hjelpe guttene videre i meningsskapingprosessen på. Det kan tenkes at Bo oppfatter de to andre guttenes utforskning av teksten som lite relevant og gjør da et velment forsøk på å drive samtalen inn på et spor han tenker de får mer utbytte av. Men til tross for at guttene ikke alltid lykkes i å ta tak i hverandres innspill, så høres det ikke ut som om de bevisst avviser hverandre i samtalerne. Det oppleves mer som om de tenker høyt, raskt og er svært ivrige og lystne på å ytre seg. Tempoet i samtalerne kan tolkes dithen at guttene ønsker å bli fort ferdige med samtalerne og at de er *proseduralt engasjerte* (Nystrand & Gamoran, 1989). Å verdsette *Tekstøyeblikk* som lagarbeid, og ikke minst det å vise en identitet som rommer raushet overfor hverandre, kommer også til syne når guttene antyder at de er bevisst om at noen lytter på opptakene av deres samtaler.

Teksten som et relevant faglig problem

I forbindelse med dette prosjekter er *Tekstøyblikk* strukturert rundt den litterære teksten som faglig problemløsning. Verdsetter ikke elevene teksten som et relevant problem, blir det i ytterste konsekvens ingen samtale. I besvarelsen av oppgavens første forskningsspørsmål ble det avdekket at guttegruppe B har svært kort varighet på sine samtaler (ref. tabell 1) og at de ikke ytrer seg spesielt mye i de litterære samtalene (ref. tabell 3). Det er flere funn i analysen som gjør at jeg vil beskrive guttenes engasjement som proseduralt. Det kommer blant annet til uttrykk når guttene ikke tar seg tid til å utforske og løse tekstenes utfordringer og i tempoet de gjennomfører samtalene i. Men jeg finner sekvenser der guttenes engasjement kommer til uttrykk som verdsetting av teksten som faglig problemløsning.

I samtalen om *Foran Loven* har guttene utfordringer i arbeidet med teksten og Bjørn uttaler: ”Ja, jeg synes den var drittkjedelig fortelling hvert fall” (se utdrag av transkribert samtale s. 56). Bjørn uttrykker sin emosjonelle reaksjon på teksten. Bjørns *ekspressive mål* (Bakhtin, 2005) for ytringen kan være å distansere seg fra og nedgradere teksten som problem. Men Bjørns utspill får guttene til å bryte ut i latter. Latter er vanskelig å tolke, men det kan være at de ler av Bjørns forsøk på distansering til teksten, at ytringen blir oppfattet som morsom eller upassende gitt rammene for situasjonen. Men Bjørns forsøk på distansering tas ikke til følge av de to andre guttene. Bjørn uttrykker igjen frustrasjon i samtalen om *Foran Loven*:

Bjørn: Forsto heller ikke vitsen med fortellingen.

Bo: Ja, det var litt forvirrende, det ble brukt mange ord om igjen, eller gjentakelser, sånn som dørvakten, eh.

Bjørn sier at han ikke forstår ”vitsen med fortellingen” og han uttrykker frustrasjon og negative følelser knyttet til tekstarbeidet. Bo anerkjenner Bjørns frustrasjon med teksten, men vender her oppmerksomheten fra den manglende forståelsen tilbake til karakteristikk ved teksten. Bo gir uttrykk for at han synes teksten er forvirrende, men gir ikke Bjørn muligheten til å spolere utforskningen av teksten. Det Bo gjør er å peke på bruk av gjentakelser, det er kanskje disse som gjør at Bo synes teksten er forvirrende. Brage svarer på Bos ytring ved å uttale hva som gjentar seg i teksten:

Brage: ”Mannen fra landet”.

Bo: "Mannen fra landet" ja, bønder og så videre. Eh, eh, det ble ikke brukt noen rim ja, eh, jeg synes i hvert fall dette her var veldig grei tekst, eh, og fattet ikke helt vitsen med den, men den va, eh, veldig lett å lese selv om den ikke har noen avsnitt. Eh, ja, ser ut som om hele teksten er skrevet i en hel strofe, ingen avsnitt eh, ja. Så e det mange verselinjer da.

Slik det er beskrevet tidligere i analysen støtter Bo seg til fagbegreper i møte med tekstens utfordringer. Det kan tyde på at Bo verdsetter teksten som et relevant faglig problem som han ønsker å løse med en faglig tilnærming. I denne delen av samtalen gir Bo uttrykk for ambivalens i arbeidet med teksten. Han uttrykker at han ikke forstår hensikten med teksten, samtidig som han synes den er "veldig grei". Det kan tolkes slik at det er en dobbel identitet Bo opererer med i samtalen der han på den ene siden ønsker å fremstå som faglig kompetent deltaker i gruppe, parallelt med at han ikke vil miste sin identitet som en av "gutta" da han innrømmet at arbeidet med teksten byr på utfordringer.

Bjørns forsøk på distansering trenger ikke bety at han avviser teksten som et relevant faglig problem. Det kan også tolkes dithen at Bjørns negative ladede ytringer er hans forsøk på å minimere den sosiale og faglige risikoen i de litterære gruppesamtalene. Ved å signalisere at han ikke verdsetter teksten, demper han fallhøyden når han ikke har noe konkret å bidra med inn i gruppesamtalen. Men til tross for at Bjørn finner en tekst vanskelig, lite relevant og kanskje direkte kjedelig, så er det noe ved teksten og situasjonen som gjør at Bjørn aldri melder seg helt ut av samtalen, han er aldri *off-tasks* (Nystrand & Gamoran, 1989). Det kan hende at det er mangel på støtte i distanseringen hos de andre gruppemedlemmene som gjør at Bjørn ikke forlater samtalen. Guttene viser ofte forståelse, eller en slags aksept, for hverandres strev i møte med tekstene, men de lar aldri negative bemerkninger sette en stopper for de litterære samtalen. Bjørn uttrykker flere ganger frustrasjon i samtalen om *Foran Loven*:

Bjørn: Det ble litt tungvint å lese.

Brage: De bruker litt vanskelige ord og, sånn som eksempel "ulykksalige".

Bo: Ja?

Bjørn signaliserer igjen at teksten byr på motstand, uten at han i den spesifikke ytringen gir noen begrunnelse for hva som er ”tungvint” med teksten. Brage strever også med forståelsen av teksten, men setter ord på hva han strever med, i dette tilfellet er det forståelsen av enkeltordet ”ulykksalig” som byr på utfordringer. Der Bjørn gjør stadige forsøk på å ta avstand til teksten fremstår Brage som en mer nysgjerrig, men uerfaren leser og deltaker i samtalen. Han uttrykker at han ønsker å få avklart ordets betydning, noe Bo oppfordrer til med sitt spørrende ”ja?”. Guttene utforsker tekstens formuleringer videre:

- Brage: Litt sånn voksne ord på en måte, og ”iaktta” har jeg aldri hørt før liksom.
- Bjørn: Ikke det? Er å se på noen, men jeg synes og dette er en tekst, ikke nymoderne tekst i hvert fall.

Men denne gang er det ikke Bo som hjelper til med å oppklare hva ordet ”iaktta” betyr, det er det Bjørn som gjør. Bjørn viser frem sin kunnskap for de andre guttene ved å forklare et av ordene Brage synes er vanskelige. Han går så videre med å forklare noe av det som gjør teksten utfordrende, nemlig at teksten ikke er av den ”nymoderne” typen. Men hva Bjørn forbinder med en ”nymoderne” tekst sier han ikke noe om, det kan tenkes at de ordene guttene opplever som vanskelige gjør at guttene definere teksten som ”ikke nymoderne tekst”. Kanskje de oppfatter de vanskelige ordene som uvanlige i dagens språkbruk. Videre diskuterer guttene at teksten må komme fra en tid da folkeeventyrene ble skapt, og de viser sin kunnskap om eldre tekster, i dette tilfellet folkeeventyret om Per, Pål og Askeladden:

- Brage: Akk´ som eventyr på en måte.
- Bjørn: Ja skrevet...
- Brage: for to hundre tusen år siden...
- Bjørn: Skrevet når det der, hva er det det heter, Per Pål og Askeladden ble skrevet.

Guttene høres ivrige og engasjerte ut da de fullfører hverandres setninger når de setter *Foran Loven* i forbindelse med folkeeventyrene om Per, Pål og Askeladden. De antar at *Foran Loven* er skrevet på omtrent samme tid som folkeeventyrene ble nedskrevet. Å sette teksten i forbindelse med andre tekster viser guttene at de har kunnskap om ulike teksttyper og at de

verdsetter de litterære gruppesamtalene som et rom hvor de kan bruke kunnskapene og erfaringene fra tidligere arbeid med litteratur.

På et tidspunkt i samtalen om *Foran Loven*, der guttene prøver å få en oversikt over hvor mange personer som opptrer i teksten (se transkribert utdrag s. 56), er guttene svært ivrige og snakker i munnen på hverandre. De gir inntrykk av at samtalen om den litterære teksten engasjerer. Det at guttene avbryter hverandre og snakker i munnen på hverandre skjer flere ganger i løpet av de litterære samtalene. I en ordinær undervisningssituasjon vil vanligvis elevene vente på tur og rekke opp hånda før de kommer med sine innspill. I tillegg til at teksten og samtalen engasjerer, kan det oppfattes slik at guttene verdsetter de uformelle rammene i *Tekstøyeblikk*. Dette kan man også høre i opptakene av de andre gruppenes samtaler. Å overskride de sosiale normene om hvordan man oppfører seg i et klasserom, kan også tyde på at den sosiale og faglige risikoen er dempet i *Tekstøyeblikk*, og at gruppesamtalen engasjerer slik at elevene ikke klarer å legge bånd på seg.

På slutten av samtalen om *Foran Loven* lykkes Bjørn i å sette sluttstrek for gruppesamtalen:

- Bo: Men vi forstår jo at denne teksten går ut på loven og ting med loven å gjøre og så videre.
- Brage: Teksten er skrevet av Franz Kalifa,
(guttene ler)
og er hentet fra *En Landsens lege*
(guttene ler)
- Bo: Er det noe mer vi har?
Lyst å si noe?
- Bjørn: Nei.
- Bo: No more things? Okey, takk for oss. Give us love!

Tekstutdraget viser også at Bo åpner opp for flere innspill om *Foran Loven*. Men han får ikke Brage og Bjørn med på en videre utforskning av teksten. Bo høres utålmodig ut, og det kan høres ut som om Bo opplever at arbeidet med teksten ikke er fullført. Han tester ut hva ”loven” betyr for helhetsforståelsen. Men Brage tar ordet og gjentar Bos igangsetter av samtalen. Brage uttaler navnet til forfatteren feil: ”Franz Kalifa”, om han gjør det med vilje,

eller om det er en glipp er vanskelig å tolke. Guttene ler godt av Brage introduksjon. Bo tar tilsynelatende Brage utsagn som et tegn på at samtalen går mot slutten og spør de andre om de har noe mer de har lyst til å si. Bjørn svarer kontant: "Nei." og Bo aksepterer Bjørns nei og avslutter samtalen. Bjørn lykkes altså denne gang med å avvise teksten som videre samtaleobjekt, og hverken Brage eller Bo har mer å by på.

I den svært korte samtalen guttene har om *Løp for livet* (ref. tabell 1) viser guttene igjen ulike tilnæringsmåter til teksten. Bo er opptatt av tekstens virkemidler, Bjørn kan oppfattes som negativt innstilt til både teksten og samtalen, mens Brage virker mer nysgjerrig i møte med teksten. Lydopptaket av denne samtalen ender brått. Det kan være at lydopptaket feilet, eller at guttene mistet engasjementet og interessen for samtalen. Her gjengis hele samtalen:

- Brage: "Løp for livet."
- Bjørn: Ja, jeg synes diktet høres meget skummelt ut, altså å løpe for livet når du hører det om overskriften, så ja, nei jeg føler det handler om noen som frykter noe.
- Brage: Drama, eller løp for livet.
- Bjørn: Skumle greier.
- Bo: Diktets oppbygning minner om tekst, for det er, ser ikke ut som et vanlig dikt, eh, dette diktet har litt ironi, men ingen dikt.
- Bjørn: Jeg er utlending.
- Brage: Bruker forskjellige ord..
- Bo: Kanskje gammelt dikt?
- Brage: Så har de banneord og, som faen.
- Brage: Det handler jo da om (opptaket avbrytes).

Bjørns ytring om at han er "utlending" er hans siste ytring i denne korte samtalen. Det er som om han frasier seg ansvaret for å bringe samtalen om teksten videre, som om det at han er "utlendig" gir ham en gyldig grunn til å avvise samtalen. Det kan hende at Bjørn sier dette som en unnskyldning for at han ikke forstår teksten. Men det kan også være så enkelt at han mangler engasjement og motivasjon for å gjennomføre en samtale om *Løp for livet*. Men Brage og Bo overser Bjørns ytring. Brage påpeker at teksten "Bruke forskjellige ord", og Bo lurert på om diktet er gammelt, men brått er samtalen over.

Det er flere sekvenser i samtaleene der guttene verdsetter teksten som relevant faglig problem og samtaleobjekt. Samtaleene deres er korte og de holder seg alltid til teksten som samtaleobjekt. Bjørn peker seg ut som den av gruppens deltakere som gjør noen forsøk på å avvise og degradere teksten og det er usikkerhet knyttet til hvorfor han gjør det. Han gir stadige uttrykk for at tekstene skaper problemer for hans engasjement i samtaleene. Men det som er interessant er at Brage og Bo aldri lar Bjørns negative innstilling legge en demper på deres arbeid og samtale om teksten. Kun mot slutten av *Foran Loven* blir Bjørn hørt. De aksepterer og viser forståelse for hverandres strev i møte med tekstene. Noen ganger ler de godt sammen av de negative ytringene. Spesielt Bo signaliserer sterkt at han er enig med Bjørns vanskeligheter, men han oppfattes som mer positivt innstilt til teksten når han snakker om hva han synes er utfordrende.

5.5 Arild, Ask, Anne og Alice

Gruppe A består av elevene Arild, Ask, Anne og Alice. Den første delen av analysen viser at samtaleene til gruppe A har lengre varighet sammenliknet med samtaleene til gruppe B (ref. tabell 1). I samtalen om *To fjernsyn* ytrer Ask og Arild seg oftere enn jentene, men i samtaleene om *Foran Loven* og *Løp for livet* er fordelingen av antall ytringer jevnere fordelt mellom kjønnene (ref. tabell 2). Guttene ytrer seg omtrent like mye i denne gruppen (ref. tabell 3).

Når man lytter til lydopptakene av gruppe As gruppesamtaler fremstår de som tregere og roligere enn gruppe B. Jeg vil beskrive stemningen god og dempet, og det høres ut som at elevene er bekvemme med situasjonen. I motsetning til guttene i gruppe B, dveler de mer ved tekstens floker og utfordringer og de tar seg tid til å tenke seg om før de ytrer seg. Men til tross for at elevene her fremstår mer nedpå og dempet i samtaleene, finner jeg sekvenser i samtaleene med mer intensitet og høyere temperatur der de både ler og snakker i munnen på hverandre.

I analysen av gruppe A vil jeg presentere hvordan de arbeider med teksten for å skape forståelse. Deretter vil jeg vise frem hvilke roller og identiteter elevene uttrykker i samtaleene, da med et særlig blikk på Arild og Ask. Til slutt presenterer jeg hva de verdsetter av kunnskap og erfaringer og hvordan de anvender denne i de litterære samtaleene.

Kodeknekking som strategi

I guttegruppen B var det to ulike tilnæringsmåter til tekst som var gjeldende. I denne gruppen er elevene mer samkjørte i hvordan de tilnærmer seg tekstene i deres meningsskapingsprosess. I dette utdraget av samtalen om *To fjernsyn* utforsker Ask, Arild og Anne tekstens deler og helhet:

- Anne: ”To fjernsyn”
- Ask: ”To fjernsyn som snør mot hverandre i en nattestille stue kunne vi være”
- Arild: ”og det skulle snø utenfor også nedover huset et svimlende snøfall som kosmisk støy”
- Anne: Hva betyr kosmisk støy? (Anne fniser)
- Arild: Les nå siste!
- Anne: Å ja, ”og endelig skulle vi ikke forstå hverandre”.
- Ask: Ehm, jeg tror jo det at ”To fjernsyn” er kode for to andre ting eller personer, og snør er jo komme i mot hverandre eller noe sånn.
- Anne: Ja.
- Arild: Tror jo at dette er en lovestory, tror jeg.
- Ask: Eller romantisk, eller noe sånn.

Ask innleder gruppesamtalen med å definere *To fjernsyn* som en ”kode” og inviterer de andre til å bli med på å knekke denne. Det er uklart om Ask er ute etter å etablere en helhetsforståelse av teksten, eller om det er det språklige bildet han forsøker å forstå. Anne bekrefter med sitt ”ja”, uten å gi et konkret bidrag til å løse koden. Arild foreslår at tekstens tema er en ”lovestory”. Arilds bruk av ordet ”lovestory” kan tyde på at han forstår diktets tematikk som en romantisk historie. Ask sier seg enig, og samtalen videre kan tyde på at de har definert diktets tematikk som ”romantisk”. Å se på tekstens deler som koder som må knekkes er gjennomgående i hele samtalen om *To fjernsyn*:

- Arild: Ser at det står ”endelig skulle vi ikke forstå hverandre”, så tror jeg at forholdet ikke har gått da, så her står, eh eh..
- Anne: Det var litt rart skrevet; ”endelig skulle vi ikke forstå hverandre”.
- Arild: Ah, ”kosmisk støy” hva fader betyr det?

Så er det ”to fjernsyn som snør mot hverandre”...

Ask: Ja, to personer som..

Arild: Jeg føler ”to fjernsyn” er metafor for to personer som møtes.

Anne: Og det snør både ute og inne. (ler)

Ask: Snør er en kode for å møte, okey?

Arild: Når to snøfnugg går i mot hverandre, så blir det til en liksom føler jeg.

Arild tolker ”og endelig skulle vi ikke forstå hverandre” som et mislykket kjærlighetsforhold. Jeg tolker det slik at Arild tenker at det er et kjærlighetsforhold som har tatt slutt i og med at han tidligere i samtalen foreslo at teksten var en ”lovestory”. Anne gir uttrykk for at ”endelig skulle vi ikke forstå hverandre” er ”rart skrevet”. Ordet ”endelig” er nok det ordet som gjør at Anne synes verselinjen er vanskelig å forstå. Diktets siste verselinje skaper et brudd med lesers forventning om at vi vanligvis etterstreber forståelse. Anne og Arild er altså inne på en sentral del av teksten som inviterer til utforskning, men Anne og Arild utforsker ikke denne verselinjen videre. Arild spinner heller ikke videre på ”endelig skulle vi ikke forstå hverandre”, men han tar tak i tekstens språklige bilder. Arild er ivrig og ramser opp flere av elementene i teksten han gjerne vil gi mening. Arilds uttrykker både engasjement og frustrasjon i hans utforskning av teksten. Ask prøver her å avbryte Arild, kanskje for å hjelpe ham i prosessen. Men Arild er ivrig og lar ham ikke slippe til. Arild høres konsentrert ut, og det er tekstens deler som står i sentrum for hans oppmerksomhet. Og igjen er det kjærlighetstematikken Arild assosierer de ulike delene i diktet med. Det man legger spesielt merke til når man studerer samtalen, er hvordan Arild tar utgangspunkt i hva han føler når han snakker om teksten. Arild verdsetter hva teksten rører ved ham, og tar utgangspunkt i sine følelser og assosiasjoner i meningsskapingprosessen.

Samtalen om *Løp for livet* er svært kort, med en varighet på kun 49 sekunder (ref. tabell 1).

Opptaket slutter brått etter Asks siste ytring. Samtalen forløper slik:

Anne: Det handler om en far som skal reise, og..

Arild: Jeg - personen og vennen hans Øystein skal gå og hente passet, flybilletten og lommeboka til faren, siden de hadde glemmt, siden han hadde glemmt det, de hadde lagt det i feil jakke, og så mens de løper så glemmer de hva de skulle hente.

- Anne: Ehm, slutten så sier de ”har ingen far sier jeg, men du er kameraten til Øystein, du løp sammen med han”.
- Ask: Kan det være at Øystein er en fantasivenn?

Til tross for den svært korte samtalen så er det tydelig at gruppen fortsetter i det samme spor som i samtalen om *To fjernsyn*. Anne innleder med å teste ut hva teksten handler om. Arild og Anne forsøker å gjøre rede for tekstens hendelsesforløp. Asks siste ytring røper at han er inne på noe vesentlig for å forstå teksten. Men så er det hele over. Men den korte samtalen viser at Arild, Anne og Ask både tester ut en helhetsforståelse ved å etablere en forståelse for tekstens handlingsforløp.

Arild, Anne, Ask og Alice verdsetter et kodeknekkingsperspektiv i møte med de litterære tekstene. De behandler tekstens deler som koder i sin meningsskapingsprosess. De er opptatt av å forstå tekstens språklige bilder i jakten på en helhetlig mening. Elevene verdsetter teksten som en utfordring som byr på en rekke floker som de sammen kan løse og i flere sekvenser er elevene svært ivrige i å bidra til å løse disse. Gutten uttrykker ofte at de ”føler” og ”tror” i løpet av samtalen og bruker assosiasjonene til hjelp i å forstå tekstene. Det er hverdagspråket de anvender i møte med tekstene og bruk av fagbegreper er så godt som fraværende i denne gruppens litterære samtaler.

Ulike roller og identiteter

I guttegruppen med Bo, Bjørn og Brage sto lagånden sterkt, de tre guttene verdsatte *Tekstøyeblikk* som et teamarbeid. I denne gruppen kommer gruppedynamikken til syne på en litt annen måte.

I samtalen om *To fjernsyn* velger Arild, Ask og Anne å lese teksten høyt for hverandre. Høytlesningen skjer helt i starten lydopptaket. Det kan høres ut som om de i forkant av lydopptaket har planlagt høytlesningen og hvem som skal lese hvilken del av teksten. Men man kan lure på om de ikke bare skal lese diktet høyt for hverandre som en innledning til samtalen, men at det er en gest til den som skal lytte på opptaket. Det kan hende at bevisstheten om en dobbel adressat, slik det er omtalt i analysen av guttegruppen, er tilstede også i denne gruppen. Alice deltar ikke i høytlesningen og hun er nesten helt fraværende i samtalen om *To fjernsyn*. Alice er ikke lett å oppdage i denne samtalen, jeg måtte lytte gjentatte ganger på

opptaket før jeg oppdaget at Alice faktisk deltar. Det er først litt ut i lydopptaket jeg hører Alice le, før hun skyter inn den ene ytringen hun har i denne samtalen. Hvorfor ikke Alice deltar i høytlesningen av *To fjernsyn* er vanskelig å forklare. Alice kan ha valgt vekk å delta i høytlesningen, eller at de andre på gruppen implisitt eller eksplisitt forstår at Alice ikke ønsker å lese høyt. Diktet er kort, og det kan være en av årsakene til at Alice ikke får lest høyt før selve samtalen om diktet starter. Det er Ask, Arild og Anne som deltar mest, og det gjelder i alle de tre litterære samtaler. Jentene i denne gruppen kan i noen sekvenser oppfattes som useriøse og fjollete. Anne og Alice fniser og ler gjennom store deler av alle de tre gruppesamtalene. Arild og Ask tar ofte initiativ til å dempe jentenes fnising og flere ganger forsøker guttene å hente jentene inn i samtalen. I åpningen av samtalen om *To fjernsyn* (se transkribert utdrag s. 65), er Anne ufokusert i sin høytlesning og spør ”Hva betyr kosmisk støy?” mens hun ler. Da uttrykker Arild frustrasjon når han bestemt sier ”Les nå siste!”. Anne tar Arilds oppfordring til etterretning og fullfører sin del av høytlesningen. Senere i samtalen om *To Fjernsyn* blir igjen Anne irettesatt av en av guttene:

- Arild: Jeg føler ”to fjernsyn” er metafor for to personer som møtes.
Anne: Og det snør både ute og inne. (Anne ler).
Ask: Snør er en kode for å møte, okey?

Arild definerer og tar tak i en av tekstens metaforer og inviterer til utforsking. Anne ler mens hun repeterer en del av teksten. Hva hun ler av er vanskelig å tolke, det kan være noe med situasjonen som gjør henne ukomfortabel. Men Ask høres irritert ut når han irettesetter Anne. Det er som om han ikke ønsker å la Annes latter og væremåte ta for mye plass i samtalen. Asks ytring høres ut som en konstatering av fakta, mer enn en invitasjon til Anne om å drøfte mulige alternativer til hva snø kan bety for noe.

Også i samtalen om *Foran Loven* mister jentene ofte fokus. Utdraget viser hva som skjer når jentene ”faller ut” av gruppesamtalen og velger heller å prate med hverandre:

- Ask: Okey, ehm. ”Foran loven står en dørvakt...”
(Ask leser fra teksten, mumler, klarer ikke å høre hva han sier).
Komme inn i loven?
Arild: Eh, mener kanskje en innvandrer kanskje, det var det vi tenkte først.
Ask: Er loven ment å være en, en by eller noe?

- Arild: Ja, loven mener sånn..
- Anne: Ja land, jeg tenkte at han skulle prøve å komme inn landet liksom.
- Arild: Er det et land eller noe?
- Alice: Jeg tenkte en låve. (jentene ler).
- Arild: En som søker hjelp, må vente liksom.
(Jentene snakker i munnen på hverandre om låver og gårder, vanskelig å høre nøyaktig hva de sier).
- Ask: Jeg bare tenkte en by, eller noe..
- Arild: Jeg bare tenkte en som søker hjelp..
(Jentene snakker fortsatt i bakgrunnen, vanskelig å høre hva de sier).

Det er Ask som innleder samtalen om *Foran Loven* med et "okey". Det høres ut som om han gjør seg klar og tar sats til å starte samtalen og utforskingen av teksten. Han leser teksten for seg selv, men til slutt åpner han opp for å diskutere hva "komme inn i Loven" betyr. Arild, Anne og Alice lar seg engasjere. Men brått tar jentene en annen vei. Alice ytrer: "Jeg tenkte en låve" og ler. Hun assosierer loven med en låve. Dette ler jentene av og prater videre sammen uten at guttene er med på deres diskusjon. Det er vanskelig å høre hva de sier på lydopptaket, men ord som "gård" og "låve" fanger jeg opp uten å få med meg noen hele ytringer. Denne gangen irettesetter ikke Arild eller Ask jentene, men lar dem snakke uavbrutt. De lar seg ikke forstyrre av jentenes samtale. Det høres ut som om guttene er alt for opptatt av å utforske teksten til at de tar seg bryet med å inkludere jentene i samtalen igjen. Arild og Ask tester ut hva "å komme inn i Loven" betyr. De undres over om "Loven" er et bilde på en by, eller noen som trenger hjelp. Guttene er tidlig ute med å foreslå at teksten kan handle om innvandring, et tema de ikke forlater i resten av samtalen. Alices ytring: "Jeg tenkte en låve" er den eneste alternative fortolkningen, og det er en feiltolkning fordi Alice oppfatter ordet "loven" feil. Jentenes latter kan tyde på at de skjønner at dette er et feilspor og feil lest av Alice. Det er en mulig forklaring til at guttene ikke inkluderer Alices fortolkning i samtalen. En annen årsaksforklaring kan være at guttene legger lokk på jentenes initiativ når de ikke inkluderer dem i deres utforsking av teksten, og derfor blir jentene satt på sidelinjen. Det kan være at jentenes fnising er en konsekvens av at guttene ikke er flinke nok til å lytte til jentene og ta deres innspill på alvor.

Guttene og jentene i denne gruppen opptrer på ulikt vis i *Tekstøyeblikk*. Det kommer godt frem i lydopptakene at guttene verdsetter tekstens utfordringer og setter dem i fokus. De viker

ikke fra teksten som samtaleobjekt og fremstår som konsentrerte og engasjerte i tekstarbeidet. Alice og Anne forlater aldri samtalene, men følger noen assosiasjoner de får om teksten som gjerne ikke er helt relevante. De to jentene fremstår som mer ukonsentrerte når de skal løse de faglige problemene tekstene tilbyr. Latteren og fnisingen til jentene bidrar til å forsterke dette inntrykket når man lytter til lydopptakene. Det er som om guttene og jentene i denne gruppen danner to motsetninger i sin deltakelse i *Tekstøyeblikk*. Ask og Arild tar et tydelig ansvar for å gjennomføre de litterære gruppesamtalene på en best mulig måte. Jentene derimot, oppfattes av og til som ukonsentrerte og lattermilde i møte med tekstene. Guttene viser og konstruerer en identitet som ansvarsfulle og kompetente deltakere i *Tekstøyeblikk*. De tar tekstarbeidet på alvor og lar seg ikke rive med av jentenes latter og avsporinger.

Å verdsette teksten og kunnskap

I samtalen om *Foran Loven* setter Ask, Arild, Alice og Anne teksten i forbindelse med kunnskap om samfunnsmessige forhold:

- Ask: Loven er, loven er ment for å være noe annet enn bare loven, vokter er noe annet og..
- Anne: Ja, men jeg mener han vokter liksom, at for at folk skal komme inn til landet, da er det ting..
- Ask: Innvandrere eller noe.
- Anne: Innvandrere, han skal komme inn til landet liksom, vi kan ikke bare ta inn hvem som helst, det er jo regler.
- Ask: Det er jo dørvakten i hermetegn, det er jo metafor for noe, det er ikke en gitt dørvakt, det er ikke en bestemt, er det ikke BI eller noe slikt som de bestemmer hvor mange som kommer inn?
- Alice: Samarbeidsregjering, politi og alt sånn, fordi det er jo regler for hvor, for hvis du liksom skal komme til et land, du kan ikke bare komme fra Syria og bare bo her. Det er jo, du må jo ha oppholdstillatelse.
- Ask: Hva mente med de to andre voktere, eller de tre, eller de andre voktere da?
- Anne: Det er jo det vi snakker om.

Arild: Det er neste steget, må jo komme seg inn i landet, så må man komme seg inn i kommune og by, og så bygge seg et liv inni der med jobb og alt.

Gruppen møter motstand i tekstarbeidet. Ask peker på at "Loven" må bety noe annet enn "bare loven". Anne og Ask assosierer "loven" med landegrenser og setter teksten i forbindelse med innvandring. Ask, Arild, Anne og Alice tolker teksten til å handle om innvandring og hvordan prosessen med å få bli i et land fungerer. Ask undres på om dørvakten i teksten er en metafor for noe helt annet. Deretter glir samtalen over til de assosiasjoner Ask, Arild, Anne og Alice har om spørsmål knyttet til innvandring. De setter teksten i forbindelse med kunnskaper de har om disse spørsmålene. Alice formidler hva hun kan om politiske og samfunnsmessige forhold. På tidspunktet denne gruppesamtalen fant sted (våren 2018), var regjeringens innvandringspolitikk ofte omtalt i mediene. Ingen av de fire elevene på gruppen kommer opp med alternative fortolkninger. De fremstår som samlet om innvandringstematikken og lar fortolkningen være styrende for resten av utforskingen av teksten. Det kan være vanskelig for en mer erfaren og øvet leser å forankre innvandringstematikken i teksten, men elevene bygger videre på denne assosiasjonen, kanskje i mangel på forståelse av teksten. Ask er gjerne han som fokuserer mest på funnene i selve teksten i sin meningsskapingssprosess, men også han lar seg rive med av assosiasjoner knyttet til innvandringstematikken.

Videre i samtalen om *Foran Loven* setter guttene tekstens tematikk i forbindelse med utenrikspolitiske temaer og personlige assosiasjoner:

Ask: Tenk på det meksikanske greier, meksikanere krysser borderen til USA sant? Det er første steget er gjerne lett, men neste steget er jo å bli en citizen, men det blir jo veldig vanskelig for de, da må de gå til folk som må gjøre det ulovlig holdt jeg på å si, registrere seg ulovlig, så det er jo mange, han sa jo i begynnelsen at å komme forbi meg er det laveste, han sa at det er minst at..

Anne: Ja, det letteste steget.

Arild: Ja, det letteste steget.

Ask: Så blir det vanskeligere og vanskeligere..

(Ask mumler, hører ikke hva han sier videre her).

Arild: Det er akkurat som et videospill, blir bare vanskeligere og vanskeligere jo lengre du kommer.

Teksten *Foran Loven* og gruppens diskusjon knyttet til innvandring, gir Ask assosiasjoner til USA og Donald Trumps avgjørelser om grensek kontroll mot Mexico. Denne saken ble mye omtalt i mediene, spesielt i etterkant av innsettelsen av Donald Trump som USAs president. Ask ytrer seg om grensek kontrollen mellom USA og Mexico og viser frem sine kunnskaper om utenrikspolitikk. Ask fremstår som oppdatert på temaet. Det er noe vanskelig å høre nøyaktig hva han sier fordi han er ivrig når han snakker. Det går fort, og det kan tolkes dithen at Ask er engasjert i dette temaet. Ask mener at det å krysse grensen fra Mexico til USA er det første og enkleste steget i prosessen med å få oppholdstillatelse i USA. Det kan tolkes slik at Ask får disse assosiasjonene fordi i *Foran Loven* så er det flere voktere, og vokterne blir tøffere å komme forbi jo lengre innenfor muren man kommer. Anne og Arild er enige i Ask om hva som er det enkleste steget og godtar hans assosiasjoner her. Arild sammenlikner den omtalte prosessen med å få oppholdstillatelse med et videospill. Arild setter teksten i forbindelse med sine personlige erfaringer med videospill.

Guttene verdsetter å sette den litterære teksten i forbindelse både til samfunnsaktuelle spørsmål og personlige erfaringer. Ask og Arild fremstår som opplyste om dagsaktuelle spørsmål og er ikke redde for å vise dette i gruppesamtalen. Å trekke inn personlige erfaringer, slik Arild gjør med videospill, kan tolkes slik at det er rom for å være personlig og vise identitet innad i gruppen. Gruppens medlemmer verdsetter ulike kunnskaper og assosiasjoner tekstene gir dem. Arild og Ask fremstår som opplyste på feltet og er ikke redde for å dele sine kunnskaper. De ulike kunnskapene og assosiasjonene elevene viser frem, kan kanskje si noe om hvilken identitet de ønsker å konstruere i samtalene. Arild er ikke redd for å dele sin interesse for videospill. Og Ask bygger sin identitet rundt det å vite noe om, og engasjere seg i, samfunnsaktuelle spørsmål. En annen fortolkning kan være at assosiasjoner og fortolkninger som elevene ikke finner særlig støtte for i teksten, vektlegges for å kompensere for deres manglende forståelse av tekstene. En mer erfaren og øvet leser vil si at disse elevene mislykkes i tolkningen av teksten, men det kan være at elevene opplever mestring når de allikevel har mye å diskutere. Guttene strever faglig, men de fremstår allikevel som kunnskapsrike. Å sette teksten i forbindelse med ulike kunnskaper og erfaringer, kan gi elevene faglig selvtillit som igjen er med på å styrke deres identitet som kompetente elever.

5.6 Oppsummering av oppgavens andre forskningsspørsmål

Jeg finner at guttene verdsetter ulike aspekter ved *Tekstøyeblikk* og konstruerer og viser ulike identiteter i de litterære samtaler. I guttegruppen B blir vi kjent med Bo som verdsetter litteraturpraksisens fagbegreper og anvender disse hyppig i sine forsøk på å åpne de litterære tekstene. Han tilnærmer seg tekstene med et analytisk blikk og prøver å tolke tekstens deler i sin meningsskapingsprosess. Det er usikkert om han lykkes i å forstå tekstene og om bruken av fagspråk er hans måte å simulere kunnskap på. Det er knyttet usikkerhet til om Bo iscenesetter en litterær samtale og gjennomfører denne fordi det er en del av undervisningen på skolen, eller om han oppriktig verdsetter praksisens fagbegreper og analytiske verktøy som den riktige måten å forstå litterære tekster på. Usikkerhet er det også knyttet til hans identitetskonstruksjon. På den ene siden kan det tolkes slik at han ønsker å fremstå som en skoleflink gutt som behersker praksisens konvensjoner, på den annen side viser han en identitet knyttet til en gutt som ikke bryr seg nevneverdig om å engasjere seg da de haster og flirer seg gjennom samtaler.

De to andre guttene i gruppe B, Brage og Bjørn, bruker sitt hverdagspråk og deler gjerne sine personlige assosiasjoner i samtaler om de litterære tekstene og lar seg ikke engasjere av Bos blikk for analyse. Bjørn viser flere ganger tydelig uttrykk for distansering, men dras like ofte inn igjen i samtalen og det er grunn til å tro at noe ved teksten og samtalen engasjerer. Det faktum at samtaler til disse guttene er svært korte, kan få en til å sette spørsmålstegn ved guttenes engasjement. Men, jeg finner korte sekvenser med tilløp til et engasjement som kan beskrives som substansielt.

Bo, Brage og Bjørn gir inntrykk av å verdsette samarbeidet i *Tekstøyeblikk*. Til tross for at Bo ikke alltid er like lydhør for Brage og Bjørns innspill, er det tydelig at disse guttene setter pris på hverandre og samhandlingen. De konstruerer og viser identitet der de, ”oss gutta”, står sammen.

Gruppe A ser på den litterære teksten som et problem som består av ulike koder som må knekkes for å forstå den. Elevene i denne gruppen tar tak i tekstens deler og de er opptatt av tekstens språklige bilder. Ask og Arild dveler mer ved tekstens floker enn det guttene i guttegruppe B gjør. De tar seg bedre tid i utforskingen av tekstene og gir inntrykk av å

verdsette arbeidet. Guttene anvender hverdagspråk i samtalene og tar utgangspunkt i hva sine personlige følelser og assosiasjoner i meningsskapingprosessen. De aktiverer også kunnskaper og erfaringer i tekstarbeidet og konstruerer diskursive identiteter som kompetente deltakere i praksisen, til tross for at deres fortolkninger kanskje ikke alltid like tydelig forankres i teksten.

I gruppe A danner jentene og guttene to motsatser innad i gruppen. Der jentene fniser og tøyser mye i samtalene, gir guttene inntrykk av å ta arbeidet med tekstene mer på alvor. Når jentene fniser for mye, irttesetter guttene dem og henter dem inn i samtalene igjen. Men det skjer også at guttene ignorerer jentenes prat, og da fortsetter guttene diskusjonen om teksten uten dem. Det er knyttet usikkerhet til hvorfor dette skjer, men en mulig forklaring er at guttene ønsker å fremstå som seriøse deltakere i *Tekstøyeblikk* og vise at de tar arbeidet på alvor og ikke lar seg affisere av fnising og fortolkninger som ikke kan forankres i teksten.

Kapittel 6: diskusjon

I dette kapittelet blir mine funn fra analysen drøftet og satt i forbindelse med tidligere forskning knyttet til sentrale tema som er gjort rede for i denne oppgaven. Først vil jeg diskutere årsaksforklaringer til at noen gutter deltar lite i *Tekstøyblikk*. Deretter belyser jeg hvordan verdsetting og engasjement kommer til uttrykk i de litterære gruppesamtalene. Jeg vil gjøre rede for hvordan den vanskelige teksten har et potensiale for å trekke gutter inn i litterære samtaler og jeg vil si noe om hvordan *Tekstøyblikk* fremmer dybdelæring. Mot slutten av kapittelet vil jeg presentere implikasjoner for utvikling av praksis og avslutningsvis beskriver jeg begrensninger ved studien.

6.1 Gutter som deltar lite i Tekstøyblikk

I min analyse av guttestemmene i *Tekstøyblikk* finner jeg stor variasjon i deres samtaledeltakelse. Noen av guttene skiller seg ut fordi de deltar lite i de litterære gruppesamtalene. I datamaterialet mitt har jeg to rene guttegrupper, gruppe B og gruppe E. De bidrar totalt med færre innsendte lydfiler, har kortere varighet på de innsendte lydfilene og bidrar med færre ytringer enn de andre gruppene i datamaterialet mitt (ref. tabell 1 og 3). Det er også gutter som deltar i miksete grupper og som sender inn alle sine tre lydfiler som ytrer seg sjeldent i de litterære gruppesamtalene (ref. tabell 3). Det er knyttet usikkerhet til hvorfor noen av guttene deltar lite i *Tekstøyblikk*, men tidligere forskning gir oss flere mulige årsaksforklaringer.

For det første kan det være at gutters identitet og maskulinitetsprosjekt står i veien for deltakelse og engasjement i *Tekstøyblikk* (jf. Bakke & Moe 2013; Hoel & Helgevold 2008; Molly 2013). Det kan tenkes at guttene som har lav deltakelse ikke identifiserer seg som *lesere* og forbinder feminine verdier til lesing av skjønnlitterære tekster. Guttene vil da gjerne yte motstand i litteraturundervisningen, og det blir vanskelig å motivere guttene til å lese og snakke om litterære tekster. I denne sammenheng kan det være at gruppe E lar være å bidra med lydfil fordi de rett og slett dropper å delta i *Tekstøyblikk*. Når guttene lar være å delta kan vi kategorisere dem som *off-tasks* (Nystrand & Gamoran, 1989). Det samme gjelder for guttene som deltar lite, de har problemer med å engasjere seg i samtalene fordi det ikke harmonerer med det å være *gutt* og derfor blir samtalene svært korte. Når de allikevel sender inn lydfil og velger å delta, kan det være at det er et uttrykk for et *proseduralt engasjement*

(Nystrand & Gamoran, 1989). Ved et proseduralt engasjement deltar guttene i *Tekstøyeblikk*, til tross for motstand knyttet til maskulinitetsprosjekt og identitet, fordi det er en oppgave gitt i undervisningen. Det kan tenkes at gruppesamtaler som preges av proseduralt engasjerte elever er av kortere varighet, slik lydfilene til blant annet gruppe B har (ref. tabell 1).

I guttegruppe B kommer guttenes maskulinitetsprosjekt og identitet til uttrykk ved at de verdsetter samholdet innad i gruppen. De omtaler seg selv som ”gutta boys” og markerer da sin identitet knyttet til maskuline verdier. Guttene er høylytte og tar lydlig mye plass, kanskje i kontrast til den stille, lesende jenta som man kan se for seg når man leser forskning knyttet kjønn og lesing (jf. Bakke & Moe 2013; Hoel & Helgevold 2008; Molly 2013). Det betyr ikke at guttene ikke verdsetter ulike aspekt ved *Tekstøyeblikk*, og at de ikke i noen sekvenser viser tilløp til substansielt engasjement, men samtalene har såpass kort varighet at det er grunn til å anta at noe står i veien for deres deltakelse og et mer substansielt engasjement. Bo, Bjørn og Brage verdsetter at de er en guttegruppe og det kan tenkes at deres maskulinitetsprosjekt setter en stopper for å engasjere seg lengre enn noen få minutter i en litterær tekst.

Årsaksforklaringer knyttet til gutters identitet kan også forklare hvorfor gutter som er deltakere på miksete grupper deltar lite. Christian og Dag er på grupper med jenter, de sender inn alle sine lydfiler og varigheten på lydfilene er noen av de lengste i datamaterialet (ref. tabell 1). Men til tross for at denne gruppen totalt sett bidrar mye i *Tekstøyeblikk*, deltar Christian og Dag med relativt få ytringer (ref. tabell 3). Det er stor usikkerhet knyttet til Christians og Dags lave deltakelse, men det kan tenkes at deres identitet som gutter hemmer deres engasjement i *Tekstøyeblikk*. Det kan bety at gutters maskulinitetsprosjekt og identitet kan stå i veien for deltakelse, også når de samarbeider med jenter.

En annen årsaksforklaring er at mytene om gutters lesevaner kan virke inn på gutters lesing som selvoppfyllende profeti (Hoel & Helgevold, 2008). Det kan tenkes at gutter som i ulike sammenhenger har blitt møtt med disse mytene, enten i klasserommet eller i den private sfæren, responderer negativt i møte med skjønnlitteratur. Knyttet til en undervisningspraksis som *Tekstøyeblikk*, kan det bety at guttene deltar lite fordi de lever opp til myten om gutten som ikke leser skjønnlitterære tekster. Det betyr at myter om gutter, og forventninger til deres interesser og ferdigheter, kan virke negativt inn på gutter i undervisningssituasjoner. I denne sammenheng kan det bety at læreren antar at guttegruppe E yter liten innsats i skolearbeidet og har dårlige resultater. Det kan føre til at læreren ikke møter gruppe E med forventninger

om at de skal delta og engasjere seg i *Tekstøyeblikk*, og det fører til lav deltakelse i hos guttene.

En tredje årsaksforklaring til gutters lave deltakelse i *Tekstøyeblikk* er at gutter i større grad leser for *nytte* enn for *hygge* (jf. Bakke & Moe 2013; Hoel & Helgevold 2008). Jeg som lærer opplever ofte at gutter sier de ikke leser fordi de heller foretrekker å se film eller liknende aktiviteter. Da tenker jeg at guttene ser på lesing som en underholdningsaktivitet og ikke en aktivitet som fremmer læring og utvikling. Mine opplevelser av guttene og deres holdninger til å lese skjønnlitteratur sammenfaller med forskningen som viser at gutter leser for nytte og ikke hygge. Hva som er årsaken til at noen elever ikke ser nytten av å lese og arbeide med skjønnlitteratur er nok mange og sammensatte. Men det kan være grunner til å anta at skolen ikke klarer å formidle nytteverdien av å lese, og da særlig nytten av å lese skjønnlitterære tekster. En mulig forklaring kan være at lærere ofte velger tekster til litteraturundervisningen begrunnet ut fra prinsipper om lese lyst og lesestimulering (jf. Kjelen 2013; Ottesen & Tysvær 2017; Penne 2012). Da vil lærernes valg av tekster kommunisere til elevene at det å lese skal være lystbetont og underholdende. Det igjen påvirker guttene til å se på lesing av litterære tekster som hygge og ikke nytte. Det kan bety at noen guttene med lav deltakelse rett og slett ikke ser nytten av å delta i og engasjere seg i *Tekstøyeblikk*.

En fjerde årsaksforklaring er at gutter ikke er særlig motivert for leseaktiviteter, eller for det tekstutvalget som brukes i skolen (Bakke & Moe, 2013). Det kan bety *Tekstøyeblikk* ikke engasjerer og motiverer guttene av den grunn at det er en faglig praksis i skolen. Guttene synes heller ikke at tekstene er relevante, da tekster på skolen ikke oppleves som nyttige for deres liv og virke. Det er grunner til å tro at noen gutter vil ta avstand fra *Tekstøyeblikk* fordi det er en undervisningsaktivitet. Solheim og Gourvenec (2017) peker på at spesielt de svakeste guttene rapporterer at de ikke liker det de leser på skolen eller at de får interessante ting å lese. De svakeste guttene opplever også at læreren ikke er lett å forstå, de er heller ikke interessert i det læreren sier og de mener at læreren ikke legger til rette for å hjelpe dem å lære. Det betyr at undervisningen ikke er godt nok tilrettelagt for de svakeste leserne.

Stoltenbergutvalget peker på to mulige årsakshypoteser på kjønnsforskjellene i skolen: ”modningshypotesen” og ”sårbarhetshypotesen” (NOU 2019:3, s. 14-26). Det er grunner til å tro at motivasjon knyttet til skolearbeid og modning kan relateres. Gutter og jenter utvikler seg forskjellig i løpet av skoleårene og forskjeller på deltakelse i *Tekstøyeblikk* kan kanskje

knyttet til modning. Molloy (2013) erfarer at etterhvert som guttene modnes, bedres deres forhold til skjønnlitteratur, derfor er det grunn til å tro at det er sammenheng mellom modning og deltakelse i litteraturundervisningen. Hypotesene om ”modning” og ”sårbarhet” kan settes i forbindelse til tidligere nevnte perspektiver om nytte versus hygge, myter og forventninger til gutter og lesing, og ikke minst gutters maskulinitetsprosjekt og identitet. Disse faktorene påvirker hverandre og kan stå i veien for gutters deltakelse i en undervisningsaktivitet som *Tekstøyeblikk*.

En femte årsaksforklaring på at noen av guttene deltar lite i *Tekstøyeblikk*, er at det er risiko knyttet til deltakelse i en slik praksis. Gee (2011) understreker at deltakelse i en praksis er dypt politisk fordi deltakernes sosiale goder står på spill. Det kan bety at elever er usikre på hvilke konvensjoner som råder i *Tekstøyeblikk*, og denne usikkerheten kan legge en demper på deres engasjement og involvering i praksisen. Det kan tenkes at guttene som ytrer seg sjelden, heller ønsker å tie enn å tale av politiske årsaker. Noen ganger kan risiko knyttet til deltakelse i en litterær samtale komme til uttrykk gjennom guttenes språkbruk. Analysen av guttenes språkbruk avdekker blant annet at Bo verdsetter fagspråket i møte med de litterære tekstene. Det kan tenkes at Bo ser på fagspråket som den riktige språkbruken gitt situasjonen. En annen årsaksforklaring til Bos bruk av fagspråk er at han anser det som for risikabelt å dele personlige assosiasjoner og tanker i samtalen. I motsatt fall, de guttene som kun tar utgangspunkt i personlige assosiasjoner og følelser i meningsskapingsprosessen våger kanskje ikke å stå til ansvar for mer adekvate tolkninger knyttet til konkrete funn i teksten. Slik gruppe B gjør, i samtalen om *Foran Loven*, der de prater mye om innvandring, utenrikspolitikk og videospill. Det kan hende at det å snakke om tema som elevene løst knytter til teksten er en måte å dempe risikoaspektet på. Elevene møter motstand i meningsskapingsprosessen, men går ikke tom for samtaletema og mister ikke ansikt da de har noe å bidra med i samtalen. Samtidig er dette en gjenkjennelig praksis at elevene går bort fra teksten til diverse tema de assosierer med den. Dette trenger ikke bety annet at de verdsetter assosiasjoner tekstene gir dem.

En sjettede årsaksforklaring til noen av guttenes manglende engasjement og deltakelse i *Tekstøyeblikk* kan være valg av tekster. I dette prosjektet leste elevene tekster som jeg har definert som *vanskelige*. Eco (1981) beskriver *åpne tekster* som tekster som krever en leser med en viss kompetanse fordi tekstene er åpne for ulike tolkninger. Eco presiserer at når den åpne teksten faller i hendene på lesere uten de riktige forutsetningene, blir teksten uleselig. En

mulig forklaring på at noen gutter deltar lite i *Tekstøyeblikk*, kan være at guttene ikke har de nødvendige forutsetningene for å kunne lese de utvalgte tekstene. Da jeg gjennomførte min datainnsamling gikk guttene på første trinn på videregående skole. Guttene kom fra ulike ungdomsskoler og man kan anta at de hadde ulike erfaringer med litteraturarbeid og at det var spredning i deres generelle norskfaglige ferdigheter. Jeg vet ingenting om guttenes norskfaglige nivå, men det kan tenkes at guttene som deltar lite i *Tekstøyeblikk* er svake lesere og ikke lykkes med å forstå tekstene. Roe (2012) finner at guttene er svakere lesere enn jentene i sin undersøkelse av ungdommers leseferdigheter. Kjønnforskjellene er størst når det kommer til skjønnlitterære tekster, og i følge Roe (2012) strever guttene mer enn jentene når de leser tekster som krever stor motivasjon, vilje og innsats av leseren. Jeg finner at jentene deltar i *Tekstøyeblikk* med flere ytringer enn guttene, til tross for at guttene er i flertall i mitt datamateriale (ref. tabell 2). Antall ytringer som elevene bidrar med i litterære gruppesamtaler sier ikke nødvendigvis noe om kvaliteten på deltakelsen, men det kan bety at jentene lykkes bedre i lesingen av de vanskelige tekstene. Vanskelighetsgraden på tekstene i dette prosjektet kan være en mulig årsaksforklaring på at noen av guttene deltar lite i *Tekstøyeblikk*. Det kan være at tekstene rett og slett er for vanskelige, eller at guttene mangler motivasjon og vilje for å yte den innsatsen som kreves for å lykkes i meningsskapingsprosessen.

Skaftun og Michelsen (2017) poengterer at i en litterær samtale der teksten byr på motstand, vil teksten by på "trøkk" og være en driver i samtalen. Min studie er bygget rundt denne antakelsen om at den vanskelige teksten vil engasjere elevene og gi dem mye å diskutere og utforske i de litterære gruppesamtalene. Et annet aspekt er at når elevene leser *åpne* (Eco, 1981) tekster, vil de foreslå og drøfte flere ulike fortolkninger av den. Ut fra nevnte aspekter skulle man anta at jeg ville finne ulike fortolkninger av tekstene i gruppesamtalene. Men det er fraværet av alternative fortolkninger som dominerer i gruppesamtalene. En forklaring på kort varighet på lydfilene er jo nettopp mangel på diskusjoner om fortolkning av tekstene. Det er usikkerhet knyttet til årsakene til dette, men det kan blant annet være manglende engasjement, erfaring med åpne tekster, risiko knyttet til goder som står på spill (Gee, 2011), leseferdigheter og litterær kompetanse. Men det kan også være et tegn på at elevene ikke er trygge på hverandre og at det er vanskelig å utfordre en fortolkning når den først er lansert. Et eksempel er i gruppe A, der guttene i alle de tre samtalene er først ute med å definere tematiske helhetsforståelser av tekstene. Disse forståelsene blir aldri utfordret av hverken guttene selv eller av jentene på gruppen. I samtalen om *Foran Loven* leser en av jentene feil og de starter en diskusjon om en låve og en bondegård. Guttene ignorerer jentene helt i denne

sekvensen av samtalen. Det kan bety at i denne kommunikasjonssituasjonen opptrer guttenes ytringer som den *autorative stemmen* (Bakhtin, 2005). Guttenes forslag om tekstenes handling og tematikk kan sette den autorative tonen som de andre elevene støtter seg til og går i dialog med. Det betyr at når Ask og Aril foreslår en fortolkning, så er det denne som blir verdsatt som den riktige. En kan undres når man også lytter til de andre gruppenes samtaler om det er den eleven som først våger å definere en forståelse som blir den autorative stemmen i gruppen. Jeg tenker at det kan være mangelfull kommunikasjon fra lærer eller undertegnede som ikke har klart å være tydelige nok på at ulike tolkninger av en tekst er både kjærkomment og hensiktsmessig i prosessen med å forstå tekstene. Skaftun og Michelsen (2017) poengterer at for å lykkes med litterære samtaler om den vanskelige teksten, må lærer modellere kvalifisert usikkerhet der han eller hun setter sin autoritet på spill. Det handler om å gi elevene trygghet til å utfordre hverandre og å sette dem i stand til å forhandle om mening.

6.2 Verdsetting og engasjement

Det er relativt enkelt å plukke ut og identifisere de guttene som ikke deltar eller deltar lite i *Tekstøyeblikk*. Å definere *hvilket* engasjement de engasjerte guttene deltar med i de litterære gruppesamtalene er en mer krevende øvelse. Nystrand og Gamoran (1989) understreker at det ikke er enkelt å skille mellom elever som er proseduralt engasjerte eller substansielt engasjerte, fordi det handler om kvaliteten på engasjementet. Sønneland (2018) definerer elever som substansielt engasjerte når de viser ulik grad av *verdsetting* i de litterære samtalene. Forstår jeg substansielt engasjement slik Sønneland (2018) og Nystrand og Gamoran (1989) beskriver det, finner jeg sekvenser der elevene er substansielt engasjerte i alle samtalene i datamaterialet mitt ut fra hvordan elevene viser tegn til verdsetting og hvordan de samtaler om de ulike tekstene.

Særlig i gruppe B er det knyttet usikkerhet til om og når guttene er proseduralt eller substansielt engasjerte. Bjørn er den som oftest forsøker å ta avstand fra tekstarbeidet med å forsøke å nedgradere teksten som relevant. Til tross for forsøk på distansering, viser Bjørn tegn til verdsetting og tilløp til et substansielt engasjement når han allikevel deltar i samtalen om tekstene. Bjørn og Brage er i noen sekvenser substansielt engasjerte fordi de utforsker tekstene, stiller spørsmål til tekstenes floker og forsøker å bygge sine argumenter på hverandres. Men de kommer ikke helt i mål i meningsskapingsprosessen, og det kan skyldes at Bo ofte avbryter tankerekken og spiller inn sine analytiske momenter. I en sekvens i

samtalen om *Foran Loven* blir Bo, Brage og Bjørn så ivrige at de snakker i munnen på hverandre. Det er et sterkt signal om at noe ved samtalen om teksten engasjerer elevene i den grad at de har problemer med å legge bånd på seg. Bo deltar i de litterære samtaler der han forsøker å analysere tekstene. Bo høres svært ivrig ut der han nærmest kaster ut fagbegreper, men jeg vil likevel beskrive Bos engasjement som proseduralt. Det er fordi han sjelden bygger sin argumentasjon på de to andre guttenes ytringer. Han utforsker teksten i liten grad og korrigerer ikke sine kunnskaper underveis i samspill med de to andre guttene. Jeg er usikker på om Bo er genuint engasjert i teksten som et faglig problem, eller om det er et proseduralt engasjement som kommer til uttrykk der Bo gjennomfører de litterære samtaler fordi det er en oppgave som er gitt ham. En annen tanke som melder seg i forbindelse med Bos språkbruk, er at han gir inntrykk av å imitere fagspråk og simulerer kunnskap, men i virkeligheten dekker over et tomrom (Vygotskij, 2001). Til tross for forsøk på distansering fra Bjørn og Bos prosedurale engasjement, finner jeg samtidig tilløp til substansielt engasjement i denne guttegruppen, spesielt fra Bjørn og Brage. Som nevnt tidligere kan det være flere ulike årsaksforklaringer som står i veien for involvering og engasjement i *Tekstøyeblikk*, en av årsaksforklaringene er knyttet til gutters identitet og maskulinitetsprosjekt. Asplund (2011) finner i sin studie at gutter kan både bevare sin identitet som yrkesutøvere samtidig som de er ansvarsfulle lesere og deltakere i litterære gruppesamtaler. Det kan tenkes at Bjørn, Bo og Brages identitet som ”gutta boys” er i konflikt med at de trekkes mot teksten som et relevant faglig problem. Guttene har sekvenser med både distansering, proseduralt og tilløp til substansielt engasjement. Derfor oppleves det som vanskelig å konkludere med hvilke type engasjement disse guttene viser i de litterære samtaler, hovedsakelig fordi samtaler er for korte. Hadde guttene tatt seg bedre tid, hadde kanskje tilløpene til et substansielt engasjement fått utviklet seg til lengre og mer utforskende samtaler.

I gruppe A kommer guttenes engasjement til uttrykk ved at de verdsetter ulike elementer ved *Tekstøyeblikk*. Ask og Arild setter blant annet teksten om *Foran Loven* i forbindelse med ulike politiske temaer og fritidsaktiviteten videospill. I tillegg utforsker de teksten som et faglig problem. Spesielt Ask gir inntrykk av at teksten vekker et engasjement hos ham da han ved flere anledninger stiller spørsmål knyttet til tekstens floker. De andre på gruppen er med på utforskingen, ofte med spørsmålene Ask stiller som er drivkraften i deres meningsskapingsprosess. Jeg finner heller ingenting ved språkbruken til guttene i gruppe A som tyder på at de lar seg hemme av faktorer knyttet til deres identitet som gutter. Ask og Arild anvender hverdagspråket i møte med tekstene, og guttene konstruerer en identitet der

de er kunnskapsrike på ulike felt parallelt med sin identitetskonstruksjon som ansvarsfulle og flinke elever som engasjerer seg i *Tekstøyeblikk*. Dette funnet sammenfaller med hva Asplund (2011) finner i sin studie. Som tidligere nevnt, kan det å snakke om temaer som gjerne ikke kan forankres i tekstene være et dekke for manglende forståelse. Det kan tenkes at guttenes kunnskaper gir dem selvtillit til å delta i samtalene, selv når de har problemer med å forstå tekstene. Å være kunnskapsrik og ha akademisk selvtillit, minimerer risikoen som er knyttet til deltakelse i den faglige praksisen (Gee, 2011).

Det kan tenkes at de guttene som deltar mye i *Tekstøyeblikk* skiller seg fra de guttene som *ikke identifiserer seg som lesere* (jf. Bakke & Moe 2013; Hoel & Helgevold 2008; Molly 2013). I mitt datamateriale finner jeg gutter som er i grupper med jenter er de som deltar mest i *Tekstøyeblikk*. En mulig forklaring på at gutter deltar mer når de er sammen med jenter, er at jentene demper en mulig *antipluggkultur* (Zimmermann, 2018). Det kan tenkes at når gutter må samarbeide med jenter, så får gutter mindre rom og støtte til å drive sitt *maskulinitetsprosjekt* (Molloy, 2013). Zimmermann peker på viktigheten av å utfordre antipluggkultur er viktig for begge kjønn, og at det bør fremmes en kultur der det er lov å være ambisiøs uten sosiale kostnader. I en slik kultur vil elevene, og særlig guttene, engasjere seg i en praksis som *Tekstøyeblikk* fordi det er akseptert å gjøre sitt beste på skolen.

Den vanskelige teksten som relevant problem?

Mitt prosjekt er sterkt inspirert og påvirket av liknende studier av elever i litterære gruppesamtaler der teksten som problem skal invitere til engasjement og deltakelse (Sønneland & Skaftun 2017; Sønneland 2018). Sønneland og Skaftun (2017) tar utgangspunkt i Gees (2005) begrep *affinity spaces*. De oversetter begrepet til affinitetsrom og definerer det slik: ”Folk trekkes mot slike rom med ulik grad av interesse, som opprettholdes av at det som skjer i rommet engasjerer til deltakelse” (Sønneland & Skaftun, 2017, s.4). Definisjonen til de to forskerne skiller seg på flere punkter fra Gees begrep *affinity spaces* som de refererer til i sin forskning. Gee presenterer *affinity spaces* først og fremst som et digitalt rom mennesker trekkes mot uavhengig av alder, kjønn, ferdighetsnivå med mer. Gee påpeker at det kan være vanskelig å skape *affinity spaces* i det tradisjonelle klasserommet. Det er mange faktorer som kan stå i veien for at det oppstår *affinity spaces* i forbindelse med *Tekstøyeblikk*. En av flere årsaksforklaringer til at gutter deltar lite i *Tekstøyeblikk* er fordi det er en leseaktivitet som skjer på skolen. Og det er nettopp det at *Tekstøyeblikk* er en praksis innenfor skolen som gjør

at noen alltid vil la være å engasjere seg, eventuelt delta fordi de må. For det andre vil det i klasserommet alltid være en lærer som styrer aktivitetene, *Tekstøyeblikk* oppstår ikke spontant fordi elevene plutselig får lyst til å samtale om en tekst. De blir gitt oppgaven og må samarbeide i de gruppene lærerne har satt sammen. Men, slik Sønneland og Skaftun (2017) definerer affinitetsrom er det mulig å oppnå i skolen fordi når oppgaven er gitt så er det teksten som problem som engasjerer elevene til å delta i de litterære samtaler. De litterære samtaler er designet med lite involvering av lærer og fravær av struktur. De skolske rammene er satt i bakgrunnen og teksten som problem er løftet frem for å skape affinitetsrom som kan likne på *affinity spaces* slik Gee beskriver det.

Johansen (2015) og Gourvennec (2016) finner i sin forskning at vanskelige tekster engasjerer elevene. Johansen opplever i sitt arbeid at elevene blir passive og likegyldige når de arbeider med tekster som er for enkle. De høytpresterende elevene i videregående skole som Gourvennec har forsket på, fremhever tilfredstilelsen ved å møte tekster som byr på hardt arbeid. Mine funn har mye til felles med de nevnte studiene. Guttene samtaledeltakelse i *Tekstøyeblikk* spenner fra få ytringer og korte samtaler til mange ytringer og lengre varighet på samtaler. Engasjementet til guttene kan i flere sekvenser betegnes som substansielt, og kommer til uttrykk både i høylytte, intense samtaler og i samtaler som er mer lavmælte og trege. Ut fra mine funn kan jeg konkludere med at vanskelige tekster har et potensiale til å invitere guttene inn i de litterære gruppesamtaler. Samtidig kan flere ulike faktorer stå i veien for gutters engasjement og deltakelse i den litteraturfaglige praksisen.

Engasjement fører til dybdeløring?

Lærerteamet bak *Tekstøyeblikk* ønsket å utvikle en litteraturdidaktisk undervisningspraksis som aktiverer elevenes engasjement og fremmer dybdeløring. Hvordan elevene engasjerer seg i skolearbeidet er sterkt forbundet med hvilket læringsutbytte de sitter igjen med. I følge Nystrand og Gamoran (1989) vil elever som er substansielt engasjerte lære mer enn elever som er proseduralt engasjerte. Derfor er det kritisk for elevers læring at skolen tilbyr elevene faglige problemer som inviterer elevene til et substansielt engasjement.

I et slikt perspektiv kan vi diskutere hvordan dybdeløring og tilgangskompetanse kan øves i *Tekstøyeblikk*. I Stortingsmelding nr. 28 står det at målet med dybdeløring er blant annet at elevene skal greie å bruke kunnskaper og ferdigheter til problemløsing i kjente og ukjente

sammenhenger. Den nye overordnede delen av læreplanen bygger på prinsipper knyttet til evnen til å utvikle holdninger, dømmekraft, refleksjon, kritisk tenkning og evnen til å gjøre etiske vurderinger. Disse prinsippene kan øves i litterære samtaler, spesielt når det inviteres til et substansielt engasjement. Gjennomfører elevene denne aktiviteten med et proseduralt engasjement, eller er off-tasks, forsvinner de gode rammene for dybdelæring. Når elevene arbeider med tekster rammet inn som faglig problemløsning slik de gjør i *Tekstøyeblikk*, gir det elevene rom for blant annet undring, utforsking og kreativitet. I min studie av guttestemmene i *Tekstøyeblikk* finner jeg sekvenser av substansielt engasjement der elevene verdsetter utforskingen av teksten som problem. Elevene får trening i å lese og åpne opp tekster som er åpne for ulike fortolkninger og der elevene må gjøre etiske vurderinger og utøve kritisk tenkning i meningsskapingsprosessen. Dette er ferdigheter og kunnskap elevene kan overføre til andre kjente og ukjente situasjoner. Det er derfor grunn til å tro at *Tekstøyeblikk* fremmer dybdelæring.

6.3 Implikasjoner for utvikling av praksis

Tekstøyeblikk er en litteraturfaglig praksis som inviterer til engasjement og dybdelæring. Men undersøkelsen min avdekker at ikke alle gutter lar seg engasjere av de litterære gruppesamtalene. Faktorer som identitet og maskulinitetsprosjekt, svake leseferdigheter, risikotaking knyttet til deltakelse, myter om gutteleseren, gutters begrunnelser og motivasjon for å lese må tas hensyn til i utviklingen av *Tekstøyeblikk* som undervisningspraksis.

I mitt datamateriale er det guttene som deltar på rene guttegrupper som engasjerer seg minst i *Tekstøyeblikk*. Guttene som er sammen med jenter deltar mer og engasjerer seg oftere substansielt i de litterære gruppesamtalene. Derfor anbefaler jeg elevgrupper som består av både gutter og jenter. Funnene mine kan tyde på at samarbeid med jenter kan dempe gutters *maskulinitetsprosjekt*, men man må være varsom med å bruke jentene som "valium" eller "støtdempere" (Molloy, 2013). Ikke minst må lærere arbeide med å hindre *antipluggkultur* (Zimmermann, 2018). Kultur og identitet henger sammen, og det er særst viktig at lærere fremmer en skolekultur der det er lov å være ambisiøs og jobbe hardt med skolearbeidet.

Gee (2011) poengterer at det er risiko knyttet til deltakelse i en praksis. Det er kritisk for elevenes engasjement at lærere demper risikoen knyttet til deltakelse i gruppesamtalene. Et tiltak for å dempe risiko er å modellere kvalifisert usikkerhet (Skaftun og Michelsen, 2017).

Gruppesamtalene jeg har lyttet til er preget av fraværet av alternative fortolkninger. Da tenker jeg at elevene knytter det å foreslå fortolkninger av tekstenes tematikk til risiko. Det er som om de tar det ”første og beste” forslaget til tematikk som lanseres i gruppesamtalene. Elevene fremstår ikke som trygge nok til å utfordre hverandre i meningsskapingsprosessen. Det kan være at elevene verdsetter mer harmoni i gruppen enn det å bryte sine meninger mot hverandre. Lærere må øve elevene i å utfordre hverandre. Elevene må også få trening i å erfare at motstand i møte med tekster ikke er et problem, men snarere en kilde til utvikling. I litteraturundervisningen må lærere løfte frem elevenes ulike fortolkninger og ta seg god tid i utforskningen av de ulike fortolkningene. Elevenes bidrag må anerkjennes som relevante og elevene må få trygghet og trening i å argumentere for sine fortolkninger. Slik Gourvenec (2016) understreker: ”Når ulike tolkninger ønskes velkomne, åpnes et rom der den enkelte kan finne sin plass, spille en rolle, være med på å forme, og la seg formes av, andres lesninger” (Gourvenec, 2016, s. 14).

En annen faktor i utviklingen av *Tekstøyeblikk* som undervisningspraksis er å kommunisere nytteverdien av å arbeide med skjønnlitteratur. Gutter leser for *nytte*, og ikke *hygge* (Hoel & Helgevold, 2008). Derfor må lærerne bruke tid og krefter på å skape en forståelse av *hvorfor* elevene skal delta i og engasjere seg i litterære gruppesamtaler. Begrepet dybdelæring kan elevene oppfatte som svært abstrakt, men kanskje det kan være hensiktsmessig å understreke viktigheten av det å øve seg på problemløsning. Vanskelige tekster som er åpne for ulike fortolkninger vil dukke opp i ulike situasjoner, både i og utenfor skolen. Å øve seg på å forstå og skape mening ut fra tekst, er helt avgjørende for å kunne navigere i en stadig mer kompleks tekstverden. Skaftun (2009) fremhever at den litterære tekstens pedagogiske nytteverdi ligger i at den presenterer helhetlige meningsunivers som leseren kan forholde seg til. Sett fra Skaftuns perspektiv tilbyr skjønnlitteraturen elevene øvingsrom for selve livet. Å formidle et slikt budskap til elevene, og la dem få oppleve ulike øvingsrom, inviterer til engasjement i litteraturundervisningen.

Litterære samtaler er en arena der elevene kan utvikle fagspråk. Vygotskij (2011) peker på at utviklingen av vitenskapelige begreper er en lang og komplisert prosess der spontane begreper utvikler seg nedenfra og oppover, og de vitenskapelige begrepene utvikler seg ovenfra og nedover. Denne utviklingen er avhengig av lærerens undervisning, men også evnen til å kommunisere og samarbeide med andre. For å lære fagspråk, må en vitenskapelig tilnæringsmåte til tekster øves. *Tekstøyeblikk* inviterer elevene til å anvende hverdagspråk i

arbeidet med tekstene, men praksisen gir også elevene en mulighet til å teste ut og utvikle fagets vitenskapelige begreper. De uformelle rammene legger til rette for utprøving av fagspråk uten at elevene blir vurdert av lærer, noe som kan dempe risikoaspektet. I denne sammenheng kan vi se på de vanskelige tekstene som oppgaver som ligger i ytterkanten av elevenes nærmeste utviklingssone (Vygotskij, 2001) og krever at elevene samarbeider og lærer av hverandre og utvikler et fagspråk i fellesskap. I datamaterialet mitt finner jeg at elevene i noen sekvenser tester ut fagets begreper. Ut fra mine funn tenker jeg at elevene hadde hatt utbytte av at en mer kvalifisert annen er med på å hjelpe elevene videre i denne prosessen. Elevene går på første trinn i videregående opplæring og er på vei inn i en mer akademisk rettet praksis der fagspråket tar over for elevenes spontane språkbruk i litteraturundervisningen.

6.4 Begrensninger ved studien

Jeg har lyttet til og lært noe om gutters deltakelse i litterære gruppesamtaler. Men det er noen begrensninger i denne studien som gjør at jeg sitter igjen med noen ubesvarte spørsmål. Gruppe E og gruppe F sender ikke inn lydfiler i samtlige av rundene med datainnsamling og jeg vet ikke hvorfor. Det kan være at lydopptakene deres feilet, eller at de glemte å sende dem inn. Men det kan og tenkes at gruppene ikke har deltatt i *Tekstøyeblikk* de to aktuelle gangene og har da vært *off-tasks* (Nystrand & Gamoran, 1989). De var tilstede i klasserommet, men har valgt å bruke tiden på noe annet enn *Tekstøyeblikk*. En annen forklaring er at gruppene har deltatt i *Tekstøyeblikk*, men av ukjente årsaker har tatt et valg om å ikke sende inn lydfilen. Det kan tenkes at guttene ikke har vært tilfredse med de litterære gruppesamtalene, eller at de snakker om tema som de ikke vil utenforstående skal ha mulighet til å lytte til. En annen årsak kan være at guttene ikke ønsker å delta i studien til tross for at de på forhånd har gitt sitt samtykke. Datagrunnlaget er primært innsendte lydfiler, og jeg har ikke hatt mulighet til å intervju deltakerne i studien om blant annet hvorfor de velger å ikke sende inn lydfiler.

Analysen viser at det ikke bare er antall ytringer som varierer i datamaterialet, men også lengden på samtalene varierer; fra 49 sekunder i gruppe A, til 8 minutter og 19 sekunder i gruppe D (ref. tabell 1). Hva som avgjør samtalenes varighet kan være ulike momenter, men ett skiller seg ut: gruppene som består av både gutter og jenter snakker lengre enn de to gruppene som kun består av gutter. Men det er uheldig at den ene av de to guttegruppene i datamaterialet kun bidrar med en lydfil, opptak av samtalen om *To fjernsyn*. Datamaterialet

mitt er selvsagt for lite til å konkludere, men funnene i mine data forteller at guttene bidrar med lydfiler som har svært kort varighet gitt tidsrammen til *Tekstøyeblikk* som er på 12-15 minutter. Men de to rene guttegruppene består av tre medlemmer, de gruppene med både gutter og jenter har fire medlemmer. Det kan hende at jo flere medlemmer på gruppen, jo flere ytringer og derav lengre samtaler, og at dette har mindre å gjøre med sammensetningen av kjønn på gruppene. Det hadde vært interessant å hatt muligheten til å rigge gruppene på nytt, slik at jeg fikk lytte til f. eks Bo, Bjørn og Brage i en kjønnsmikset gruppe. Da kunne jeg fått muligheten til å se om guttenes identitet og maskulinitetsprosjekt hadde fått like stort spillerom som det tilsynelatende gjør i rene guttegrupper.

Under observasjon av gruppesamtalene oppfattet jeg at de ulike gruppene benyttet tidsrammen fullt ut, men lengden på lydfilene er ikke lik varigheten på *Tekstøyeblikk*. Det kan tenkes at en årsaksforklaring er at gruppene ikke tok lydopptak under det individuelle arbeidet med tekstene. I ettertid tenker jeg at det er en svakhet ved datamaterialet, hva som eventuelt ble snakket om i forkant av lydopptak kunne gitt nyttig informasjon. Jeg undres også på om noen av lydfilene kan beskrives som iscenesatte litterære samtaler, gjennomført fordi elevene føler de må. Instruksjonen var klar, elevene skulle ta opp samtalene uten redigering og uten å pause opptaket hvis de snakket om andre tema. I de fleste opptakene av samtalene er det tydelig at gruppene ikke har fiklet med lydopptaket, mens det i andre lydopptak kan det være grunn til mistanke om at det er skjedd. I en av samtalene kan man høre et ”hopp” i lydfilen, der det er tydelig at opptaket er satt på pause eller redigert. I den ene guttegruppen får jeg en mistanke om at guttene har øvd på samtalen, eller snakket om teksten, i forkant av lydopptak. Dette fordi samtalene er svært korte og de kan oppfattes som kjapp replikkveksling. Men det er umulig å si sikkert da jeg ikke har snakket med guttene eller har lydopptak av *Tekstøyeblikk* fra start til slutt. Jeg ser nå i ettertid av datainnsamlingen at det hadde vært en fordel å fått mulighet til å intervju gruppene i etterkant av de litterære samtalene, da kunne nevnte mistanker blitt drøftet med elevene.

Jeg rigget et forskningsdesign der observasjon var sekundær innsamlingsmetode i datainnhenting. Men, mine observasjoner er nedtonet i analysen av oppgavens forskningsspørsmål. Det er fordi jeg overvurderte hvor mye informasjon jeg kunne få ut av observasjon i klasserommet. Elevene satt tett og lydnivået var høyt, og det førte til at det var svært vanskelig å observere enkeltdeltakere eller enkelte grupper. Observasjon i denne

sammenheng, ble nyttig kun for å beskrive en helhetsfornemmelse av det som foregikk i klasserommet.

Guttene i denne studien vet at de blir lyttet til og forsket på og det kan gi utslag i iscenesatte samtaler, proseduralt engasjerte elever og distansering. Et eksempel er i gruppe A der Bo henvender seg til den som lytter på opptaket og røper da at de ikke har glemt at de blir lyttet til. Alle guttene samtykket deltakelsen i mitt prosjekt, men det kan for noen oppleves ubehagelig å bli lyttet til og observert. For andre gutter kan det gi motsatt effekt, de deltar mye og er mer motiverte enn de ellers ville vært i litterære gruppesamtaler. Det kan føre til at samtalen jeg har lyttet til ikke er 100% autentiske. På den andre siden kan det tenkes at effekten av å bli observert er minimal fordi disse elevene er godt vant med å sende inn lydfiler av sine samtaler til lærer ellers i undervisningen. I tillegg er skolens praksis med flere lærere i ett fag et element som gjør at for disse elevene er det vanlig at mer enn en lærer tilstede i klasserommet.

Min undersøkelse bekrefter mange av funnene som er gjort i liknende studier som er gjort rede for i denne oppgaven (jf. Johansen 2015; Sønneland & Skaftun 2017; Sønneland 2018). Men min undersøkelse har noen begrensninger og kaller på ytterligere forskning for å kunne si noe mer om gutters deltakelse i litterære samtaler om vanskelige tekster. For det første så avdekker ikke min undersøkelse hva det er med selve tekstene, bortsett fra at de er vanskelige og åpne, som engasjerer og hvilke didaktiske muligheter som oppstår i forbindelse med *Tekstøyeblikk*. I besvarelsen av oppgavens første forskningsspørsmål kartla jeg og sammenliknet den kvantitative deltakelsen til guttene og jentene. Jentene ytrer seg oftere enn guttene i *Tekstøyeblikk*, men kvantitativ deltakelse sier ingenting om kvaliteten på deltakelsen. Det betyr at jeg ikke kan si noe om det er kjønnsforskjeller i for eksempel leseferdigheter eller litterær kompetanse, og akkurat det hadde vært svært spennende å finne ut av.

Min undersøkelse av guttestemmene i *Tekstøyeblikk* kaller på ytterligere forskning om gutter i litterære samtaler om den vanskelige teksten. De guttene jeg har presentert i denne oppgaven er førsteklasinger på studiespesialiserende linje ved en videregående skole med et relativt ok karaktersnitt for å komme inn (varierer fra år til år, men rett under karakteren 4). Det kan tenkes at det finnes færre dårligere guttelesere i denne klassen enn det gjør på andre skoler eller yrkesfaglige linjer.

Kapittel 7: Oppsummering

Svaret på oppgavens problemstilling; *deltar guttene i Tekstøyeblikk og hvordan?* er ja, guttene deltar, men med varierende samtaledeltakelse. Det er usikkerhet knyttet til hva som står i veien for de guttene som deltar lite. Et av mine funn er at gutter deltar mindre i de litterære gruppesamtalene når de er på grupper uten jenter. Det er gode grunner til å anta at gutters identitet kan stå i veien for å delta og engasjere seg i *Tekstøyeblikk*, og når de ikke må samtale med jenter får de større spillerom til sitt maskulinitetsprosjekt. Men det er flere mulige årsaksforklaringer til at noen gutter deltar og engasjerer seg lite: den svake gutteleseren, risiko knyttet til deltakelse i den faglige praksisen, gutters forhold til skjønnlitteratur og hypoteser om modning. Men, mange av guttene i denne undersøkelsen deltar mye i *Tekstøyeblikk*. Ikke minst viser alle guttene, både de som deltar lite og de som deltar mye, sekvenser med verdsetting og engasjement i samtalene. Guttene verdsetter ulike elementer ved *Tekstøyeblikk*, det kan være teksten som relevant problem, hverandre og situasjonen.

Hva guttene verdsetter uttrykker også hvilke identiteter de konstruerer og viser i gruppesamtalene. Guttene viser ulike diskursive identiteter, der Bjørn eksempelvis stadig uttrykker distansering og nedgradering av teksten og samtalen, uttrykker Ask og Arild en identitet som ansvarlige og kunnskapsrike deltakere i praksisen.

Å se på den litterære teksten som et problem, og å lese utfordrende og åpne tekster i litteraturundervisningen er hverken nytt eller banebrytende. Men, den åpne instruksjonen, vendingen vekk fra å finne tekstens ”fasit” til en interesse for elevenes verdsetting av teksten som faglig problemløsning og det å dempe de skolske rammene, er relativt nye perspektiver i litteraturundervisningen. Min undersøkelse av guttestemmene i *Tekstøyeblikk* tar utgangspunkt i antakelsen om at den vanskelige teksten har et potensiale for å trekke guttene inn i de litterære samtalene. Som nevnt uttrykker alle guttene sekvenser med verdsetting i samtalene og guttenes engasjement kommer til syne på ulikt vis. I gruppe B er det knyttet stor usikkerhet til guttenes engasjement. De svært korte og lite utforskende samtalene kan gi inntrykk av et proseduralt engasjement, men jeg finner tilløp til et mer substansielt engasjement i korte sekvenser der guttene viser verdsetting av tekstens som problem. Det er enklere å få øye på, og definere hvilket type engasjement som uttrykkes i gruppe A. Guttene her tar seg tid i arbeidet med teksten, stiller spørsmål til den og hverandre og bygger videre på hverandres innspill. Den vanskelige teksten inviterer til engasjement og faglig problemløsning

på en måte som kan minne om *affinity spaces* Gee (2005), eller *affinitetsrom* slik Sønneland og Skaftun (2017) definerer det i sin studie. Konklusjonen er at den vanskelige teksten engasjere guttene substansielt, og det kan oppstå det som Gee (2005) omtaler som *affinity spaces*, og det som Sønneland og Skaftun (2017) definerer som *affinitetsrom*. Det må også nevnes at ulike faktorer kan komme i veien for guttenes engasjement og deltakelse, og at lærerne må strukturere sin undervisning slik at disse faktorene dempes.

Litteratur

- Asplund, S. B. (2011). Konsten att parkera. Identitetskonstruksjon i fordonspojkars litteratursamtal. *KAPET. Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, årgang 7, (1), 20-40. Hentet fra:
<http://kau.divaportal.org/smash/get/diva2:490543/FULLTEXT01.pdf>
- Bakke, J. O. & Moe, M. (2013). Pay me, bitch – om gutters lesing i videregående skole. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 175-200). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne Forlag.
- Bufetat. (2018, 02.08). Gjennomføring og frafall i skolen. Hentet fra:
https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Gjennomforing_og_frafall_i_skolen/#heading7321
- Eco, U. (1981). Læserens rolle. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser: en antologi om receptionsforskning* (s. 178-200). København: Borgen,
- Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: From The Age of Mythology to today's schools. I D. Barton & K. Tusting (Red.), *Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context* (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives, (s. 214-232). Cambridge: Cambridge University Press. Hentet fra: <http://www.bendevane.com/RDC2012/wp-content/uploads/2012/08/Gee-Social-Semiotic-Spaces.pdf>
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge.
- Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*. 2016 (Vol. 2)1-18. Hentet fra:
<https://doaj.org/article/e910ce32bbbe4e8f88e6e7a6adc3358a>
- Gustavsen, A. M. (2018). *Kjønnsforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner*. (Doktoravhandling). Høgskolen i Innlandet, Hamar. Hentet fra:
<https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/2493719>
- Hernes, G. (2012). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (Fafo – rapport 2010/03). Hentet fra:
<https://www.fafo.no/index.php/en/publications/fafo-reports/item/gull-av-grastein>

- Hoel, Trude; Helgevold, Lise (2008). "Jeg leser aldri - men jeg leser alltid!" En kvalitativ undersøkelse av gutter som lesere. I: *Gutter og lesing - lesevaner, lesetips, nye medier*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Jacobsen, R. (2001). *Fugler og soldater: noveller*. Oslo: Cappelen.
- Janss, C. & Refsum, C. (2010). *Lyrikkens liv. Innføring i diktlesning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, M. B. (2015). "Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås" – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9 (1), 1-20. Hentet fra: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1391>
- Kafka, F. (2000). Foran Loven. I *Prosess*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: kanon, danning og kompetanse*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Lundetræ, K. (2010). *16-24-åringers basisferdigheter: En studie av basisferdigheter relatert til selvoppfatning, frafall i videregående opplæring og arbeidsledighet. [16- to 24-year olds' basic skills: A study of basic skills related to self-concept, drop-out in upper-secondary school and unemployment]*. (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (s. 214-253) Los Angeles: SAGE.
- Molloy, G. (2013). "Jag ryser när jag ser en bok". I: K. Kverndokken (Red). *Gutter og lesing*. (s. 33-45). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1989). Instructional Discourse and Students Engagement. *Research in the Teaching of English* 25(3), 261-290. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/284260445_Instructional_discourse_student_engagement_and_literature_achievement
- Ottesen S. H. & Tysvær, A. (2017). "Skjønnlitteratur for kosen." Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsk læreren Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 2017 (4) 53-67.

- 22.11.2018 fra: <https://www.idunn.no/klar-framgang/10-gutte-og-jentelesere-i-topp-og-bunn>
- Solheim, O. J. og Lundetræ, K. (2016): Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2016. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2016.1239612>
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4 (1), 2018, 80-97. Hentet fra: <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1129>
- Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om "Brønnen". *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, ISSN 1504-9922. 11(2). 1-20
Hentet fra: <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4725>
- Ulven, T. (2000). *Samlede dikt*. Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (18.05.2016). Grunnleggende ferdigheter. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/a-forsta-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2006a). *Læreplanen i norsk. (NOR1-05)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet (1997). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-meiningssokjande-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet (29.10. 2018). *Film: Dybdeløring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdeløring/>
- Vygotskij, Lev S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Norsk Forlag AS. (1. Utgave)
- Zimmermann, F. (2018). *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. (Doktoravhandling, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Göteborgs Universitet). Hentet fra: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/54036/1/gupea_2077_54036_1.pdf

Forespørsel til elever om deltakelse i forskningsprosjektet: “Guttestemmer i litterære gruppesamtaler på videregående skole”

Bakgrunn og formål

Studien er en del av en masteroppgave ved Universitetet i Stavanger. Formålet med studien er å belyse hvordan gutter snakker sammen i grupper om litterære tekster. Lærertripletten i 1STB og mastergradsstudenten samarbeider om å velge ut grupper som skal bli observert når de samtaler om litterære tekster. Datainnsamlingen vil bestå av observasjon og opptak av lyd.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at masterstudenten observerer samtaler utvalgte elevgrupper har om litterære tekster. Det blir gjort opptak av lyd kun for å støtte minnet til datainnsamler.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og oppbevares i tråd med anbefalinger fra NSD. Kun mastergradsstudenten har tilgang til innsamlet materiale. Alt materiale som blir brukt i presentasjoner og publisering, vil bli anonymisert og behandlet etter gjeldende retningslinjer for personvern og forskningsetikk. Ved prosjektslutt vil alle opptak og tekster bli makulert. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2019.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, er du velkommen til å ta kontakt med masterstudent Cecilie R. Larsen (telefonnummer 911 07 693).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva personopplysninger er. NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet. Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ● Nei ○	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel , slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler .
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ● Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	navn, skole og skoletrinn	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ○ Nei ●	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ● Nei ○	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Les mer. Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Litteraturarbeid i skolen: Engasjement og dybdelæring	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Universitetet i Stavanger	Veig den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen. Les mer om behandlingsansvarlig institusjon .
Avdeling/Fakultet	Det humanistiske fakultet	
Institutt	Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Aslaug Fodstad	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig . Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Gourvennec	
Stilling	forsker og veileder	
Telefon	48186109	
Mobil		
E-post	aslaug.f.gourvennec@uis.no	
Alternativ e-post	aslauggourvennec@gmail.com	
Arbeidssted	Lesesenteret, UIS	
Adresse (arb.)	Postboks 8600 Forus	
Postnr./sted (arb.sted)	4036 Stavanger	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Cecilie Randby	
Etternavn	Larsen	
Telefon	91107693	
Mobil		
E-post	cecilie.randby.larsen@skole.rogfk.no	
Alternativ e-post	crandby@hotmail.com	
Privatadresse	Karikroken 2 A	
Postnr./sted (privatadr.)	4045 Hafslund	
Type oppgave	<ul style="list-style-type: none"> • Masteroppgave ○ Bacheloroppgave ○ Semesteroppgave ○ Annet 	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Studien er et samarbeid mellom lærere ved Hetland vgs og UiS og handler om litteraturundervisning i norskfaget. Prosjektet hviler på aktuell litteraturdidaktisk forskning og lærernes ønske om å utvikle egen praksis. Eksperimentene vil være integrert i ordinær undervisning og dreie seg om ulike arbeidsmåter, med samtalen som kjerneelement. Forskere vil primært samarbeide med lærerne og delta i møter og seminar der erfaringer deles, men vil også kunne observere undervisningen. Målet med utviklingsprosjektet er å forme praksiser som styrker betingelsene for engasjement og dybdelæring på fagenes premisser. Forskningsprosjektets mål er å dokumentere erfaringer fra utviklingsprosjektet, som produktivt grunnlag for skoleutvikling i alminnelighet.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input checked="" type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	Les mer om forskjellige forskningstematikker og utvalg .
Beskriv utvalg/deltakere	Alle elever i en tripplett (3 klasser), dvs. ca 90 elever, og deres tre norsklærere.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.

Rekruttering/trekking	Samarbeidet mellom skolen og UiS er initiert av de tre lærerne i prosjektet. Prosjektet er utarbeidet i samarbeid mellom de tre lærerne og to forskere ved UiS. Elevutvalget er gjort av praktiske hensyn - det er de tre lærernes nye elever fra høsten 2017, og de rekrutteres av lærerne.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.
Førstegangskontakt	Norsk lærere ved skolen tok initiativ til et samarbeidsprosjektet	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegangskontakt og forskjellige utvalg på våre temasider .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input checked="" type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	93	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. Les mer .
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input checked="" type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre). NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes. Les mer om registerstudier . Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15 Les mer om forskningsmetoder .
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger	Det vil i tillegg bli samlet inn logger fra lærerne, samt elevers skriftlige tekster knyttet til litteraturundervisningen. Det kan bli aktuelt å samle inn elektronisk spørreskjema fra elevene, samt intervjuer med lærere og/eller elever.	
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer . Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema. Last ned en veiledende mal her . Les om krav til informasjon og samtykke . NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.

Notater: transkribering og beskrivelser av første inntrykk av gruppene og samtalene.

”To fjernsyn”

Gruppe A: Arild, Ask, Alice og Anne (3.05)

Første inntrykk av gruppen og samtalen:

Anne og Alice fniser og ler mye, inntrykk er at hun er litt flau? Guttene gjør et alvorlig forsøk på å forklare hva diktet betyr, ”henter” inn Anne og lykkes med å samtale om diktet. Samtalen dreier seg om å oppklare og forhandle om hva ”kosmisk støy” og ”to fjernsyn som snør” betyr, meningen bak ordene. Anne og Arild diskuterer heftig og snakker i munnen på hverandre, før de ler litt av sitt eget engasjement? Tydelig at elevene ønsker å imøtegå hverandre og respektere hverandres synspunkter, selv om de ikke enes om en tolkning? Guttene gjør et forsøk på å konkludere og komme til enighet om en tolkning av teksten. Anne er da ”ute” av samtalen. Mitt inntrykk er at guttene tar ansvar for å komme i mål med en kollektiv tolkning av teksten. De ønsker ikke å avslutte samtalen før de har konkludert og avsluttet på en ok måte?

Transkribering av samtalen:

Anne: to fjernsyn

Ask: To fjernsyn som snør mot hverandre i en nattestille stue kunne vi være,

Arild: og det skulle snø utenfor også nedover huset et svimlende snøfall som kosmisk støy

Anne: ka betyr kosmisk støy (fniser)

Arild: les nå siste

Anne: åja, og endelig skulle vi ikke forstå hverandre

Ask: ehm eg tror jo då at to fjernsyn e kode for to andre ting eller personer og snør e jo komma i mot hverandre eller någe sånn

Anne: ja

Arild: tror jo at dette e ein love-story tror eg

Ask: ellår romantisk eller någe sånn

Arild: ser at det står eh, endelig skulle vi ikke forstå hverandre så tror eg at forholde ikkje har gått då så her står eh eh

Anne: det va litt rart skrevet endelig skulle vi ikke forstå hverandre

Arild: ah, kosmisk støy ka fader betyr det

så e det to fjernsyn som snør mot hverandre

Ask: ja to personer som (prøver å avbryte Arild)

Arild: Eg føle to fjernsyn e metafor for to personer som møtes

Anne: og det snør både ute og inne (ler)

Ask: snør e ein kode for å møte, okey?

Arild: når to snøfnugg går i mot hverandre så blir de te ein liksom føle eg

Ask: første delen (Snakker i munnen på hverandre)

Anne: men de faller jo bare ned ved siden av hverandre

Ask: men viss de går mot hverandre så møtes de (snakker i munnen på hverandre)

Arild og Anne "krangler"

Ask: første delen eh

Første delen e når de møtes.

Prøver å dra samtalen videre mens Arild og Anne diskuterer

Anne og Arild ler.

Anne: okey

Arild: du tenker for mye okey

Ask (*leser fra teksten igjen*): det skulle snø utenfor også, nedover huset et svimlende snøfall som kosmisk støy

Arild: Et svimlende snøfall må jo ver sånn at det begynne forholdet å blir ødelagt holdt eg på å sei

Anne: ja

Arild: At det e, hehe, dette går ikkje

Anne: ehm, og de sko sje forstå hverandre, takk

(ler)

to tvskjermer

(ler)

?: ja

Anne: og de står i mot hverandre og så snør det ner på begge så de e lige

På samme kanale (ler)

Ask: det e sånn refleksjon nesten

Anne: de e på samme kanal så e det hvertfall sånn (ler)

Alice: Det e snø øvealt både inne og ute men det e forskjellige styrker med snø (ler)

Ask: okey då min teori e at det første delen e at når de først møtes to personer

og den siste delen e at de ikkje forstår hverandre så då ska de skille lag og ikkje e i sammen lengre

Arild: Eg føle svimlende snøfall då føle eg at det e någe sånn at det har gått ein viss vei å så plutselig så har det gått nedover

Ask: falle de fra hverandre liksom

Arild: faller fra kverandre og eh de like ikkje kverandre lengre og det komme ikkje te å gå

Samtale: Bo, Bjørn og Brage (1.56)

Første inntrykk av gruppen og samtalen:

I starten av opptaket er det ikke mulig å høre hva de snakker om, men Bjørn tar tak og innleder samtalen om teksten. Kan høres ut som om gruppen har en distanse til teksten, kan likne en parodi på litterær samtale. Spesielt Bo bidrag, han leter etter rim og gjentakelser – et forsøk på å snakke faglig om teksten eller er det ”staget”, en iscenesettelse av noe som skal likne en litterær samtale. Kanskje det er et forsøk på å innynde seg det ”skolske”, ved å gripe fatt i det man kan se av språklige virkemidler? Guttene er opptatt av hva kosmisk støy og hva snø på fjernsyn er og forklarer dette med noenlunde plausible forklaringer/definisjoner. Men knytter ikke disse forklaringene til tekstens form eller innhold. Avslutningsvis henger de seg opp i Ulven (forfatteren), hvem og hva Ulven er. En av guttene lurte også på om Ulven er et synonym på noe, igjen uten å knytte dette til teksten. Kan man konkludere her at guttene ikke får til, eller vil, engasjere seg i tekstarbeidet. De tar tak i ordene kosmisk støy og snø, men går ikke videre med dette. Er det for vanskelig for guttene å gjøre et forsøk på å tre inn i teksten, eller vil ikke guttene ta risikoen, den faglige og sosiale, ved å gjøre det? Hadde en av dem, eller en lærer, utfordret dem til å gå videre med observasjonene og si noe om hva dette kan bety eller grave videre med begrepet synonym, så er det en viss sannsynlighet for at de kunne sagt noe mer relevant knyttet til teksten. Det kunne være å beskrive hva kosmisk støy eller snø hva synonymt (eller en metafor/symbol etc) for? Men de velger altså å ikke å gjøre det.

Transkribering av samtalen:

Bjørn: jaja gutta, vi ska 'ke begynne å lese dette diktet

Brage: to fjernsyn som snør mot hverandre i en nattestillestue, komma, ka kan det bety?

Bo: neineinei se to eh fjernsyn skrevet av ulven 2000

Brage: okay

Bjørn: javel

Brage: ja

Bo: ehm, kver andre linje så høre me rim sånn så snør og stue

Brage: sant det

Bjørn: snør og stue rimer jo ikke på hverandre

Bo: kjeften hehehe

(alle ler)

Bo: hehe det gjår det og så e det mange gjentakelser som snø og snør ehhe men osså ja rim

Bjørn: teksten handler om noen tv skjermer av et slag

Brage: ja og snø det kan ver sånn eh e jo synonomet t at sånn når du ikkje får någe opp på tv skjermen så får du opp sånne svarte og kvide kulår og det kaller du for snø

Bjørn (avbryter): sånn langt oppå fjellet

Brage: ja når du ikkje har signaler på tv så komme det sånn snø opp

Bo: og kosmisk lyd er når tv'en lager sånn ssssshhhh lyd

Brage: Ja skjere inn i øyrene sånn skikkelig og

Bo: jaja

Brage: ja det e grusomt for å sei det rett ut

Avslutningsvis snakker de om hva og hvem Ulven (forfatteren) er.

Samtale: Christian, Carl, Camilla, Charlotte (5.31)

Første inntrykk av gruppen og samtalen:

Disse elevene tar ikke oppgaven seriøst. Kommer aldri inn i teksten. En av guttene gjør et forsøk men får ikke de andre med seg. Jentene "ødelegger" mest ved å ikke delta? Henger seg opp i forfatternavnet og prater for mye om andre ting.

Samtale: Dyveke, Dina, David og Dag (6.23)

Første inntrykk av gruppen og samtalen: gjør et seriøst forsøk på å belyse teksten. Den ene jenta, Dyveke, utfordrer David ved å stille spørsmål rundt hans refleksjon. Er dette et forsøk på å utfordre, komme dypere inn i tekst/tolkning og forhandle om mening? Mot slutten tyr de til kjennetegn på lyrikk, virkemidler. Et forsøk på å åpne teksten? Eller holder de seg for mye på overflaten, prøver å forstå, men konkluderer med at de ikke forstår teksten? ”Tittel gir ikke svar på spørsmålene vi har”. David er den mest aktive av guttene på gruppa, Dag mer i bakgrunnen, men deltar og har relevante innspill som gjerne viser at han deltar i gruppesamtalen, ikke melder seg ut, mer lyttende? Er spørsmålene de stiller teksten mer interessante enn selve svarene de kommer frem til? Kan det at deltakeren stiller spørsmål til hverandre være et tegn på engasjement og at de er seriøse i forsøke på å åpne teksten å forstå?

Transkribering av samtalen:

Dina: Ok så denne teksten var rar

David: me forsto an ikkje heilt

Den var veldig forvirrende eh

handler jaffal om to fjernsyn som snør

Dina: mot kvarandre

Dyveke: eg tenke det kan ver to mennesker som liksom komme mot kvarandre egentlig

Fordi de e jo litt i ein stue

fordi de skal liksom ver sammen i den stue då

Dina hmhm

Dyveke: Osså det med kosmisk støy føle eg liksom at de kanskje ikkje passe te kvarandre

At det liksom skurre litt egentlig for de

Dina: hmhm

Dyveke: og så skulle de ikkje forstå kvarandre og då tenke eg liksom at då de ikkje ka den andre tenke og sånnt og meine og sånnt

Dina: hmm

David: ja

Dag: okay

Dina: han e enig så

David: enig ok

eeeeh ja

og endelig skulle de ikke forstå hverandre

Har dåkkår noen tanker omkring den siste

Dag: kanskje det du sa

David: hÆ

Dag: Kanskje det e det

David: ja det kan ver

Kanskje gikk de tom for strøm

Dyveke: eh hm

David: Siden de døde kanskje

Dina: yes

Dyveke: ka tenke egentlig dåkkår egentlig ka to fjernsyn symbolisere?

David: sånn me sa så kan det ver to mennesker

Eh

Dag: å snør

det e det eg ikkej forstår koffor

Dina: koffor blande de inn snø i en tekst om to tver liksom

Dag: viktig med teksten å gjør???? (hører ikke hva han sier!)

David; når det snør blir det samla til en stor klump liksom at det blir samla te ein på ein måte

Snakker i munnen på hverandre:

Dina: det blir bryllup

Dyveke: og det sko snø utenfor ned over husetHåvard: bryllup eh

Dina: i og med at to blir ein

David: jo kanskje

Det kan ver

Dina: et svimlende snøfall

Hvis du tenke at de to har et forhold då og de blir mer og mer ett som et snøfall

Dyveke: ehe eg tror snø har mye med det kosmiske støy å gjør fordi atte

Dina: å ja kanskje

Dyveke: når det snør så blir det

Dina: vanskeligere å se

Dyveke: vanskeligere å se og dårligere forbindelse holdt eg på å sei liksom

Av og te når det snør skikkelig mye så ryge tv på ein måte

Dina: ja

David: at de bare hadde vært inne

Det skulle snø utenfor også

Dina: hmm

David: Men de var bare inne

Dyveke: ja

David: ja ikkje sant

Dyveke: eg tror me egentlig har sankka om alt me egentlig vett om teksten

Dina: ja

Dag: det snør utenfor også nedover huset

Dina: hmm

Dyveke: kanskje det kan ver at de ikkje siden de snør siden de to fjernsynene får dårligere å dårligere forbindelse med hverandre

Dina: koffor står det at fjernsynet snør då

To fjernsyn som snør

Ka betyr det

David: når det snør så treffe de hverandre å då blir det stor klump liksom for det står jo mot hverandre liksom

Dina: eheh

Dyveke: kanskje det kan ver to fjernsyn som sender radiosignaler mellom hverandre

Dina: eheh ja

David: det og

Dina: okay e det mer å sei

Dyveke: nei tro ikkje det

Dina: okay sånn reint teknisk så e det jo ingen rim i teksten hvertfall ikkje enderim

Dyveke: nei ikkje enderim nei

Dina: så det e sje på ein måte et typisk dikt då

Dyveke: ett kjenneteng på at dette e et dikt e at det e ein kort tekst

Dina: ehe

David: Lyrikk

Dyveke: Det e ein flyt og rytme

Det e ehm tri strofer og fire verselinjer i to av de og to verselinjer i det siste

Dina: altså tre verselinjer til sammen

Ka tenke dåkkår om tittelen då?

David: to fjernsyn

Eh

Ja

Dina: den eg føle ikkje den utdyper teksten på ein måte

Dyveke: seie ikkje så mye om tekstne liksom

Dina: nei det e liksom ja den gir ikkje så mye svar på spørsmålene me har

Dyveke: nei den hjelper bare liksom me å gjår sånn at me egentlig ikje vett ka an handle om

Dina: eh ja

David: fatte ikkje såne dikt altså så rart

Samtale: Egil, Erik og Espen (0.56).

Første inntrykk av gruppen og samtalen:

En kort samtale som varer under ett minutt. Egil innleder samtalen med å definere hva de to første setningene handler om. Det er ytre handling han beskriver; to fjernsyn som står mot hverandre og ikke får signal. Erik tar tak i Egils innledning og tar tak i tekstens andre setning, men gjør et forsøk på å gjøre rede for hva snø og kosmisk støy kan bety/handling. Guttene konkluderer til slutt at teksten handler om to som kanskje strever med kommunikasjon, uten at de er tydelige på at det er to mennesker de snakker om, eller hvilke relasjon disse personene har. Denne samtalen viser en guttegruppe som heller ikke har evne eller vilje til å åpne opp teksten og ta tekstarbeidet på alvor. Hvorfor de ikke engasjerer seg kan være ulike årsaker til; manglende evne (teksten er for vanskelig, de vet ikke hvordan de skal snakke om tekst etc) eller at det er viljen det skorter på. Er denne samtalen et eksempel på at guttene 1) ikke lar seg engasjere 2) teksten som affinitetsrom er ikke relevant/teksten er for vanskelig 3) det er for stor faglig og sosial risiko å engasjerer seg i den litterære samtalen 4) det er rammene for samtalen som legger en demper på engasjementet (opptak, innsamling av data/observasjon, norsktime etc).

Transkribering:

Egil: den første setningene handler om to tv'er som står mot hverandre og ikke får signal det ser jo faen ut som snø, det blir sånn ting på skjermen.

Erik: Ja, og i andre setning så står det at det snør utfor og det er så står det noe om at det er kosmisk støy

og det handler kanskje om at det liksom de blir forstyrret fra i uterommet liksom at det har noe med at du ikke får liksom kommunisert med hverandre.

Espen: er det kosmisk støy?

Erik: eh, tror det er sånn uten sånn

vett å faen eg

kan søke det opp

Espen: jaja, og i siste del av diktet står det ”og endelig skulle vi ikke forstå hverandre” som betyr kanskje at de forsto hverandre før og så har de plutselig ikke begynt å forstå hverandre

Egil: det er de tv’ene som bare skurrer

Espen: de er på samme bølgelengde

å så bare boom så er den en vekte

Egil: ja

Espen: takk for oss

”Løp for livet”

Samtale: Brage, Bjørn og Bo: (1.32)

Første inntrykk av gruppen og samtalen:

Avstand, igjen en parodi på en litterær samtale? Tar tak i tittelen. Snakker om diktets oppbygning; ser ut som tekst. Prøver seg på en analyse; oppbygning, rim, ordbruk, ytre handling (motiv). Har ikke sjans (eller tar ikke sjans på) til å tre inn i teksten, men bruker begreper fra analyse i et forsøk på å si noe om teksten. Denne samtalen illustrerer mye av det samme som de forrige guttegruppe-samtalene (#2, #5). Stikkord som beskriver samtalen er distanse, manglende evne og/eller vilje til å åpne teksten, tilsynelatende en tekst som ikke engasjerer (fordi den er for vanskelig eller?), ikke vilje til å ta faglig/sosial risiko, iscenesettelse av en litterær samtale, føler guttene seg pliktet til å snakke om teksten (prøve å opptre korrekt innenfor de skolske rammene?). Guttene trenger instruksjon? Lettere tekst? Krasjer med maskulinitetsprosjektet?

Transkribering:

Brage: løp for livet

Bjørn: ja jeg syns diktet høres meget skummelt ut asså å løpe for livet når du hører det om overskriften så ja nei jeg føler det handler om noen som frykter noe

Brage: drama, ellår løp for livet

Bjørn: skumle greier

Bo: diktets oppbygning minner om tekst for det e ser sje ut som et vanlig dikt eh dette diktet har litt ironi men ingen dikt

Brage:

Bjørn: eg e utlendig

Brage: bruke forskjellige ord

Bo: kanskje gammelt dikt

Brage: så har de bannord og, som faen

Brage: det handle jo då om

.....

Samtale: Ask, Anne, Arild (0.49)

Første inntrykk av gruppen og samtalen: definerer handling og personene i teksten.

Beskrivelse handling. Veldig kort, kommer aldri i gang med samtalen.

Transkribering:

Anne: det handler om ein far som ska reisa, åh,

Arild: jeg personen og vennen hans øystein ska gå og henta passet, flybillett og lommeboken te faren, siden de hadde glømt, siden han hadde glømt det, de hadde lagt det i feil jakke, og så mens de løpe så glømme de ka de sko henta,

Anne: ehm, slutten så sie de de har ingen far sier jeg, men du er kameraten te øystein, du løp sammen med han

Ask: kan det ver at Øystein e ein fantasivenn?

Samtale: Carl, Christian, Charlotte, Camilla (3.38).

Første inntrykk av gruppen og samtalen: åpner med å gå gjennom handling, prøver å definere handling. Bra eller godt skrevet? Mye pauser. Ingenting å snakke om? Tar tak i siste setning: tar tak i dette med å løpe sammen og om det er en metafor for å vokse opp sammen.

Vanskelig å forstå; ”for mange argumenter”. Interessant at han ser dette, formulerer problemet

med teksten. Gruppen prøver å avklare hva de forskjellige tingene betyr. De er opptatt av at de blir observert/datainnsamlingen! Sekvenser av parodi, tvinger frem noen synspunkter? Lytter de egentlig til hverandre? Tar ikke tak i hverandres ytringer.. likner mer på en samtale i slutten der de prøver å løse dette med hvem og hva i teksten.

Samtale: Dyveke, Dina, David og Dag ”Løp for livet” (6.29)

Første inntrykk av gruppen og samtalen: Refleksjon: de beskriver ytre handling, definerer jakken som noe betydningsfullt i teksten, refererer ofte til funn i teksten/sitater som de diskuterer. Den ene jenta gir gutten korreksjon ang. Betydningen av av guttene i teksten blir oppfordret til å begynne i et idrettslag. Ser etter gjentakelser; løpe. De er enige om at teksten er rar, gir ikke mening. De klarer ikke å avdekke tekstens tematikk, holder seg til å snakke om ytre handling. Gir enkelte deler av teksten en vurdering, refererer til sitater fra tekst, prøver å forstå og diskutere seg frem til en mening, men lykkes ikke. Konkluderer med at de ikke forstår teksten. Den ene jenta spør i gruppa om det er en dypere mening med teksten; men de er enige om at det tro de ikke.

Transkribering:

David: ja då e det teksten løp for livet

Dina: yes

David: ehm, det handle om ein fyr som eh, ska te Singapore

Dina: Ja

Dag: far te de guttene som løpte de løpte for livet, de løpte, men de hadde glømt ein ting og det va jakke

Dina: med flybilletter, pass og lommebok

David: ja, eh..

Dyveke: eg føle den viktigste tingen i denne teksten e jakken, fordi, bare på grunn av feil jakke så får de ikkje med det de ska ha med

David: ja at ein jakke kan bety så mye, atte, ja

Dina: e det det de ska fram te, at den kan bety så mye

Dyveke: Og så når han skreiv dere må begynne i idrettslag gutter, eh, så syns eg det va rart at han der jeg-personen begynte å grine fordi, asså bare sånn jeg har ingen far, det kom så plutselig liksom, heilt random

Dina: haja

David: ee, men, han seie dere greide det gutter, det hadde jeg aldri trodd, idrettsstjerner, men så seie de seinere at de burde begynne i idrettslag bare på grunn av de glømmte ein nøkkel liksom

Dina: ja men det va jo fordi de løp så raskt

David: hæ

Dyveke: de løp raskt

David: ja men koffor ska, åja sånn! Åh, ja, trodde det va liksom for at de sko begynna å bli bedre

(De ler)

Dag: ja, m

E det noe som gjentar seg?

Dyveke: ja jakken, jakken gjentar seg

Dina: e det der idrettslaget då

David/Dag: hm

Dina: åsså de trippet komme og to ganger

Dyveke: det vett sje eg ka betyr

Meine de at de e høge liksom

Dyveke: eg vett sje men det sto to ganger, samme setning så

Ja så løpe har gått flerne ganger igjen så

Dina: ja

Dina: og så at de hadde glømt den der eine tingen

Dyveke: ja

Dag: Ein buss som stiller ett spørsmål og får sitt svar

Dina: då ser eg for meg at bussjåføren seie ska du på, så seie faren nei

Dag: ja

silje: va jo veldig rart skrevet tekst, de kunne gjort det mye letter enn det de gjorde

Dyveke: ja osså va det plasser du ikkje skjønnte koffor, det gav ikkje meinig

Dina: hmja

Pause, ved ca 4.3 i samtalen

Snakker om andre fag, faller ut av samtalen om teksten.

Dyveke: ja okey, det va denne teksten då

Dag: åja

Dyveke: kan me konkludere med at me ikkje forstå teksten?

Dag: han va vanskelig skervet og den hadde ikkje trengt å bli skrevet så vanskelig

Dina: den gav sje meining på slutten heller

Dyveke: nei det gjør an ikkje

Dina: men betyr det någe anne enn det som står ord for ord, ein dypere betydning liksom, det e jo sje det

David: eg tenkte på det i begynnelsen, men eg tror sje det, kan jakken bety någe aen men eg tror sje det liksom

Dina: Nei

Dag: at de hadde glemt ein person

Samtale: Fia, Frøya, Finn, Frank (4.11)

Første inntrykk av gruppen og samtalen: Starter med å først snakke om overskriften. Er den bokstavelig eller er det et uttrykk for noe annet? Strever med å definere hvem personene er, uenighet om dette. Har problemer med å forstå teksten fordi ”vanskelig å skjønne hvem som sier hva”. Får egentlig lite ut av teksten. Samtalen bærer preg av å si noe for å si noe, lytter lite til hverandre? Får ikke dette helt til?

”Foran Loven”

Samtale: Brage, Bjørn og Bo (2.45).

Første inntrykk av gruppen og samtalen: en av guttene dominerer samtalen, gjennomgang ”teknisk” beskrivelse. ”Drittkjedelig” sier en av dem. Diskuterer noen vanskelige ord. Er enige om at det er en gammel tekst. Starter samtalen ved å ”avvise” teksten, eller ta avstand, men lar seg likevel engasjere/involvere i tekstarbeidet etterhvert, irriterer seg over tekstens vanskelighet og det gjør at engasjementet på et punkt kan beskrives som middels? Kan dette belyse noe av det Asplund sier i sin forskning: maskulinitetsprosjektet kan la seg kombinere med ansvarlige lesere? Starter med å ta avstand, markere at dette er ”kjedelig” (ikke noe å involvere seg i /bruke tid på) men noe i teksten gjør at de ikke avviser den helt (affinitet)? Eller er det opptak/observasjon/kontekst? Støtte i Zimmermann der han påpeker at sosial

risiko dempes ved å fremheve innsats og studieteknikk (den åpne instruksjonen og rammene rundt demper behovet for å ta helt avstand?).

Transkribering:

Bo: teksten er skrevet av Franz Kafka og hentet fra en landsens lege småfortellinger for min far. Foran Loven.

Bjørn: ja

Bo: i denne, dette her er en fortelling som jeg vanligvis har holdt på med, eh

Bjørn: ja jeg synes den er drittkjedelig fortelling hvertfall

(Guttene ler)

Brage: det er to personer i teksten det er vokteren og han som prøver å komme inn

Bo (avbryter): nei, nei, det er tre voktere

Brage: ja tre voktere då

Bjørn: men det er en som snakke

Brage: ja, det er to som snakke i teksten, en dialog liksom (snakker over hverandre)

Bo: eh (prøver å bryte inn)

Bjørn: forsto heller ikke vitsen med fortellingen,

Bo (avbryter Bjørn): ja det er litt forvirranes det blei brukt mange ord om igjen, eller gjentakelser, sånn så dørvakten, ehh

Brage (skyter inn): mannen fra landet

Bo: mannen fra landet ja, bønder osv. Eh, eh, det ble ikke brukt någe rim ja, eh, eg synes hvertfall dette her er veldig greie tekst, eh og fatta ikke heilt vitsen med den, men den er veldig lett å lese selv om den ikke har någe avsnitt, eh, ja, ser ut som om heile teksten er skrevet i en heile strofe, ingen avsnitt eh, ja. Så er det mange verselinjer då.

Bjørn: det ble litt tungvint å lese

Brage: de bruke litt vanskelige ord og, sånn så eksempel ulykksaklige

Bo: ja?

Brage: litt sånn voksne ord på en måte og i jaktta har eg aldri hørt før liksom

Bjørn: ikke det? er å se på noen, men eg synes og dette er en tekst, ikke nymoderne tekst hvertfall

Bo: ja

Brage: akk så eventyr på en måte

Bjørn (avbryter): ja skrevet...

Brage (avbryter): ...for to hundre tusen år siå

Bjørn: skrevet når det der, hva er det det heter, Dag Pål og Askeladden ble skrevet

Bo: men me forstår jo at denne teksten går ut på loven og ting med loven å går ossåvidere

Brage: teksten e skrevet av franz kalifa,

(latter)

og er hentet fra en landsens lege

(latter)

ti

Bo: e det någe mer me har?

Lyst å sei någe?

Bjørn: nei

Bo: no more things? Okey, takk for oss. Give us love!

Samtale: Arild, Ask og Anne + Alice (6.01)

Første inntrykk av gruppen og samtalen: forsøker å diskutere hva teksten betyr: å komme inn i loven = å komme inn i et land. Tar raskt tak i den delen av teksten ”ment for ham” (en konge?). Stort engasjement, men diskusjonen blir dreid over på innvandring, mister/går ut av teksten i deler av samtalen?

Transkribering:

Ask: Okey, ehm. ”Foran loven står ein dørvakt...”(leser fra teksten, mumler, klarer ikke å høre hva han sier). Komme inn i loven?

Arild: Eh, meine kanskje ein innvandrer kanskje, det va det me tenkte fysst.

Ask: E loven meint å ver ein ein by eller någe?

Arild: Ja loven meine sånn..

Anne: Ja land, eg tenkte at han sko prøve å komme inn landet liksom.

Arild: E det et land eller någe?

Alice: Eg tenkte ein låve (jentene ler).

Arild: Ein som søke hjelp, må venta liksom.

(Snakker i munnen på hverandre, vanskelig å høre hva de sier her, men jentene snakker om en gård og en låve).

Ask: Eg bare tenkte ein by, eller någe..

Arild: Eg bare tenkte ein som søke hjelp..

(jentene snakker i bakgrunnen, hører ikke hva de sier)

Ask: Du vett sånn, det e sånn den indre delen, så litt den ytre, og så det ytterste, eg tenkte mer sånn liksom..

Arild: Jaja, man må gjennom forskjellige..

Ask: Jaja, at man må gjennom forskjellige porter for å komma, eh, vidare..

Anne: Jaja, men det kan jo ver sånn security greier, liksom, (avbryter/snakker over hverandre)

Arild: Fysst komma inn i landet, og så må man komma..

Anne: Og så vidare liksom, å registrere seg liksom, og alt sånn (avbryter Arild)

Arild: Ja fysst inn i landet, så inn i te ein kommune eller by, så itte det må ein finna seg et liv, å bo, å så må an finna jobb, heilt te an komme inn i midten kor an leve som ein...

Anne: ...som normal (fullfører leos ytring)

Arild: som ein, eh, innbygger,

Ask: Okey!

Anne: Innbygger ja

Alice: Men det eg ikkje fatte va det der..

Arild: Eg fatte ikkje slutten.

Alice: Eh, på slutten: ”her kunne ingen andre ha kommet inn for denne inngangen her er ene og alene vært bestemt for deg, nå går jeg og lukker den” (leser fra teksten)

Anne: Hæ?

Alice: Det eg ikkje fatte, akk som at det va meint for han?

Ask: Det va ingen andre som gikk gjennom denne døra..

Anne: Men koffor va det ikje det (avbryter Ask)

Ask: ..på flerne år. Det må ver et bestemt sted som bare må, eh, som va blitt vokta for ein person, liksom visst, liksom viss man e konge eller någe, någen veldig viktige..

Anne: Ja

Ask: Så e det bare ein person som kan gå gjennom der, og det e ein bestemt person som har blitt bestemt liksom.

Anne: Men, eg tror sje han hadde, men viss det hadde vært ein konge så hadde an jo ikkje spurt om å få komme inn.

(Arild, Anne, Alice og Ask snakker i munnen på hverandre, hører ikke hva de sier. Ler.)

Ask: Men loven..

Alice: (hører ikke hva hun sier).

Anne: Me har jo lover for, liksom, har me sje lover for...

Ask: Loven e, loven e meint for å ver någe aent enn bare loven, vokter e någe aent og..

Anne: Ja, men eg meine an vokte liksom, at for at folk ska komme inn te landet, det e det ting..

Ask: Innvandrere eller någe.

Anne: Innvandrere, han skal komme inn te landet liksom, me kan sje bare ta inn kem som helst, det e jo regler.

Ask: Det e jo dørvakten i hermetegn, det e jo metafor for någe, det e ikkje ein gitte dørvakt, det e sje ein bestemt, e det ikkje BI eller någe sånt så de bestemme kor mange som komme inn?

Alice: Samarbeidsregjering, politi og alt sånn, fordi det e jo regler for kor, for viss du liksom ska komme te et land, du kan sje bare komme fra Syria å bare bo her. Det e jo, du må jo ha oppholdstillatelse.

Ask: Ka meinte med de to andre voktere, eller de tri, eller de andre voktere då?

Anne: Det e jo det me snakke om.

Arild: Det e neste steget, må jo komme seg inn i landet, så må man komme seg inn i kommune og by, og så bygge seg et liv inni der med jobb og alt.

Alice: Ja men, det e jo lettere for han å komme te fysste, liksom Norge men.

Anne: Ja, eg kunne jo bare dratt te USA, men eg kan sje bare..

Alice: Men så må ein liksom få lov te ein ting, men så etter det så e det ennå litt mer, e det sykt mye som må sjekkes før man..

Ask: Men liksom møyge greie å gjør, å så kan an flytte videre.

Alice: Sykt mye som må gjøres før han faktisk får lov, han må, det e jo e jo sikkert skummelt å ikke vite om an faktisk, (vanskelig å høre hva hun sier videre, de snakker i munnen på hverandre)

Ask: Tenk på det meksikanske greier, meksikanere krysse borderen te USA sant, det e fysste steget e gjerne lett, men neste steget e jo å bli ein citisen, men det blir jo veldig vanskelig for de, då må de gå te folke som må gjøre det ulovlig holdt eg på å sei, registrere seg ulovlig, så det e jo mange, han sa jo i begynnelsen at å komme forbi meg e det laveste, an sa at det e minst at..

Anne: Ja, det letteste steget.

Arild: Ja, det letteste steget.

Ask: så blir det vanskeligere å vanskeligere, (hører ikke hva han sier videre her)

Arild: Det e akkurat som et videospel, blir bare vanskeligere og vanskeligere jo lengre du komme.

Anne: Eg tenkte at den dørvakten, ein ting e at det e på ein måte for eksempel flyplassen, at det e for eksempel security-vakten så komme du der, e du i landet liksom, så må du vidare å så bla bla bla..

Arild: Så ska du gjennom passkontroll.

Ask: Å komme inn i loven e liksom å bli innbygger, bli en lovlig innbygger.

Arild: E jo egentlig sånn som et videospel, atte jo lengre du komme, jo vanskeligere blir det til slutt, begynne lett... han sa det sjøl eg e den svakeste og minste personen her, det blir bare større og større bak meg liksom.

Alice. Ja, det e sje lett for an liksom...(hører ikke hva hun sier) Ja, sei Norge det e mange som vil, hvis du har det dårlig i ditt land, så vil du jo vekk, så vil du jo inn i et aent land, det e det an meine med det, men eh, ”hvordan kan du da...” , liksom de har gitt opp.

Anne: Det e vanskelig å komme inn i Norge. Eller Norge har vært sånn, ingen får komme inn for eksempel at de kanskje ikkje har det så gale i det landet alikevill liksom, det e sje krig der så de får sje lov te å komme inn.

Alice: Ja, eg føle det e ein grunn te at an vil, atte han har familie her liksom. Men, ja.

Ask: Står det någe sånn tidligere om det andre livet hans liksom?

Alice: Vett ikkje, men det virke som att det, plutselig blitt gammel og ska an dø liksom, han va jo ganske, nei eg vett´sje.

Samtale: Fia, Frøya, Nils, Frank (2.29)

Første inntrykk av gruppen og samtalen: Starter med å si at det er en utfordrende tekst: ingen logikk, ikke mønster. ”Dørvokteren vokter himmelen”. Tar fatt i det religiøse temaet. Men gir uttrykk for at de ikke helt skjønner ”gir ingen mening”. Engasjerte, holder seg til teksten, alle deltar, men samtalen er kort.

Samtale: Carl, Christian, Charlotte, Camilla (6.30)

Første inntrykk av gruppen og samtalen: prøver å definere tema, innvandring, kriminalitet. Mye rare lyder, lite engasjement. Lytter lite til hverandre?

Samtale: Dyveke, Dag, Dina, David (8.19)

Første inntrykk av gruppen og samtalen: Oppstarten en undrende, prøver seg frem, men lykkes ikke helt? Tar tak i deler av teksten for å prøve å forstå handlingen. Henger seg opp i ord som ”forsømt”, ”bestikke” osv. David vet ikke hva forsømt er, ikke redd for å innrømme dette, En trygg gruppe som våger å ta tak i teksten? Diskuterer rollen til dørvakten/hvem og

hva? Er inne på døden som tema (jentene mest på ballen her?). Lange pauser, vet de ikke helt hva de skal snakke om eller leser de i teksten? Jentene og David mest aktive, Dag detter helt ut.

David: ja ka syns dåkkår om teksten?

Dina: eg forsto an ikkje

Dag: det handler om en mann som ønsker å komme forbi dørvakten var det ikke det?

Dina: jo

Dag: men han kom seg aldri forbi

Dina: ehe

David: eg trodde te slutt at an sko komme seg forbi men e han gjør sje det

Dina: nei

David: så

Dina: men ka tror me dette her e et bilde på då for det e sje sånn at han faktisk ville komma inn der te ein lov

David: nei

Dyveke: kanskje han ville få litt mer makt kanskje

Dina: ja

Dyveke: bare at det ikkje va sånn eh, naturlig for han egentlig

Dina: hmm

(Pause)

Dina: ja? Har du någe?

Eg lurte litt på om han hadde blitt fengsla, om han hadde gjort någe kriminelt, men eh, eg tror ikkje det aligavel

David: nei

Så bestikke han jo, eh dørvakten, å han tar imot men han gjør sje någe med det

(Dina og Dyveke bekrefter med hmm) og han tar det for at du ikkje ska tro eg har forsømt noe, forsømt ka betyr det?

Dina: har sje peiling, glømt, forsømt liksom. Hvis du har forsømt någen så får du ungene dine tatt fra deg

Ja någe sånn.

David: nei

Dina: der de forklare ordet bestikk og forsømt

David: ja, ha, bestikke det skjønne eg jo men

(pause)

Han seie i starten atte han kan jo bare prøve seg hvis det frister deg kan du prøve å komme forbi tross mitt forbud, men merk deg jeg er mektig, og jeg er bare den laveste dørvakten
Så han seie han kan prøve seg å komme inn, men det e sje vits i likosm fordi han komme ikkje te å komme forbi uansett

Dina: ja

David: og at dørvakten e stor så e han den laveste liksom (hører dårlig hva han sier her)

Dina: det e jo litt spesielt at det e han same dørvakten gjennom alle årene og at begge to er der hele tiden

David: ja

Dina: ingen dørvakt som jobber 24 timer i døgnet i tretti år liksom

David: nei

Dyveke: og ja på slutten så e det det at

Dina: ja så kan antyde at han mannen kan ha vokst, eller krympa liksom

Dyveke: og dørvakten e udødelig

Dina: ja at han ikkje har forandra seg någe

Dyveke: ja, det va det eg meinte med udødelig

(pause)

Dyveke: kanskje det e sånn at den dørå då, e sånn at eh, siste setningen nå går jeg og lukker den, og, siden mannen holder på å dø så kan han dørvakten lukkan fordi at då kan du ikkje komme der uansett

(pause)

Dyveke: teksten e, ja det e sje någe avsnitt her, det e ein lange tekst, som blir delt opp på slutten men eg tror det e for å få plass te resten

(pause)

(begynner å snakke om andre ting)

Dina: jah, eh, så teksten me har sje någe anna å sei, me vett ikkje ka som ehm, ka det betyr, ikkje sant, det e det me har komt fram te?

Dyveke: ja

Hidle: det va egentlig ein grei tekst å lesa, det va sje kjedelig

David: nei, ikkje sannt

Dyveke: og ikkje alt for lang egentlig, den kunne gjerne vært delt opp i mere

Dina: ja, der e kanskje ein grunn te at an ikkje e det og

(snakker om annet)

Løp for livet

Vi hadde allerede løpt for langt da Øistein oppdaget at han hadde glemt det vi løp for, farens flybilletter, pass og lommebok. Nå sto gubben der nede på bussholdeplassen og fektet med armene, manet oss til en siste innsjutt.

Men det gikk tregt med oss nå, vi stanset og hev etter pusten. Det hadde vært svart mellom Øistein og faren på denne frivakta, måneden han var hjemme en gang i året, for mye fyll og krangel, og Øistein var blitt eldre. Men hva gjør vi? Å løpe hjem igjen var det ikke tid til. Så fikk vi i hvert fall dra ned og si ha det. Men nå kunne han jo ikke reise.

Det tar tid å oppdage en felle.

– Faens jakke.

Det var derfor Øistein hadde glemt det vi løp for, det lå i den andre, men han hadde tatt denne, som faren hadde hatt med til ham og som han ikke hadde hatt på seg før nå.

– Dere greide det, gutter, det hadde jeg aldri trudd, idrettsstjerner, og takk skal dere ha. Men hva er det?

– Vi har glemt hele dritten.

– Hva!

– Ja, vi har glemt det.

Der kom bussen, vi trippet, den stanset og noen gikk av, de som skulle på gikk på, vi trippet, sjømannen hvit som

FORAN LOVEN

Foran loven står en dørvokter. Til denne dørvokteren kommer en mann fra landet og ber om å få komme inn i loven. Men dørvokteren sier at han i øyeblikket ikke kan tillate ham det. Mannen tenker seg om og spør så om det betyr at han kan få komme inn litt senere. «Det er mulig,» sier dørvokteren, «men ikke nå.» Siden døren til loven står åpen som alltid og dørvokteren går til side, bøyer mannen seg for å se gjennom porten inn i det indre. Da dørvokteren oppdager det, ler han og sier: «Hvis det frister deg så, kan du jo forsøke å gå inn på tross av mitt forbud. Men merk deg: Jeg er mektig. Og jeg er bare den laveste dørvokteren. Foran sal etter sal står nye dørvoktere, den ene mektigere enn den andre. Bare synet av den tredje tåler ikke engang jeg.» Slike vanskeligheter hadde ikke mannen fra landet ventet, loven skal jo være tilgjengelig for enhver og til alle tider, tenker han, men når han nå ser nøyere på portvokteren, på pelsen hans, den store spissnesen, det lange glisne sorte tartariske skjegget, bestemmer han seg for heller å vente til han får tillatelse til å gå inn. Dørvokteren gir ham en skammel og lar ham sette seg litt til side for døren. Der sitter han dager og år. Han gjør mange forsøk på å bli sluppet inn og tretter dørvokteren med sine bønner. Dørvokteren holder stadig små forhør over ham, spør ham ut om hjemstedet hans og mange andre ting, men det er likegyldige spørsmål slik store herrer stiller dem og til slutt sier han alltid at han ennå ikke kan slippe ham inn. Mannen, som har utrustet seg med mangt og meget til reisen, bruker alt han eier, om det er aldri så verdifullt, for å bestikke* dørvokteren. Og dørvokteren tar også imot alt sammen, men sier samtidig: «Jeg tar det bare for at du ikke skal tro du har forsømt noe.» I alle de mange årene iakttar mannen dørvokteren nesten uavbrutt. Han glemmer de andre dørvokterne og denne første er for ham det eneste som hindrer ham i å komme inn i loven. I de første årene forbanner han høylytt denne ulykksalige tilfeldighet, senere, når han blir gammel sitter han bare og brummer fremfor seg. Han begynner å gå i barndommen, og siden han i det årelange studiet av dørvokteren også har oppdaget loppene i pelskraven hans, ber han også loppene hjelpe seg med å få dørvokteren til å skifte sinn. Til sist blir synet svakt og han vet ikke om det virkelig blir mørkere rundt ham eller om det bare er øynene som bedrar ham. Men nå i mørket oppfatter han allikevel en glans som strømmer uutslukkelig ut fra lovens dør. Nå har han ikke så lenge igjen å leve. Men før han dør samler alle erfaringene fra hele denne tiden seg til et spørsmål i hodet hans, et spørsmål han hittil ikke har stilt dørvokteren. Han vinker på ham, for han kan ikke lenger rette opp den stive kroppen.

Dørvokteren må bøye seg dypt ned til ham, for størrelsesforskjellen er blitt meget stor. «Hva er det du vil vite nå igjen,» spør dørvokteren, «du er umettelig.» «Alle streber jo etter loven,» sier mannen, «hvordan kan det da være mulig at ingen andre enn jeg i alle disse årene har forlangt å komme inn.» Dørvokteren forstår at det går mot slutten med mannen, og for ennå å nå frem til hans sluknede hørsel brøler han til ham: «Her kunne ingen andre ha kommet inn, for denne inngangen har ene og alene vært bestemt for deg. Nå går jeg og lukker den.»

To fjernsyn.

To fjernsyn som snør^{[L] [SEP]}
mot hverandre^{[L] [SEP]}
i en nattestille stue^{[L] [SEP]}
kunne vi være,

og det skulle snø^{[L] [SEP]}
utenfor også, ned over huset^{[L] [SEP]}
et svimlende snøfall^{[L] [SEP]}
som kosmisk støy,

og endelig skulle vi^{[L] [SEP]}
ikke forstå hverandre.

Tor Ulven, fra *Samlede dikt* 2000. Første gang publisert i tidsskriftet *Vinduet* i 1988 .