



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Lærerspesialist i norsk Emnekode: VLS501_1	Vår 2019 Åpen
Forfattere: May-Britt Syltern Nerland og Johanne Vika	<i>May-Britt Syltern Nerland og Johanne Vika</i> (signatur forfatter)
Veileder: Ingeborg Margrete Berge	
Tittel på masteroppgaven:  Litteraturlaboratorium - en praksis for muntlighet og dybdeløring i norskfaget?	
Emneord: - muntlighet - dybdeløring - litteraturlaboratorium - litterære samtaler på video - skjønnlitterær kompetanse - metakognisjon - tekstuell, intertekstuell og performativ literacy	Antall ord: 33878 + vedlegg/annet: 43 sider  Stavanger, 31.05.2019

# Litteraturlaboratorium

-

## en praksis for muntlighet og dybdel ring i norskfaget?

En studie om hvordan 10.klassinger utforsker sangteksten  
170 av Kaizers Orchestra i et litteraturlaboratorium



---

Universitetet  
i Stavanger

May-Britt Syltern Nerland

Johanne Vika

Masteroppgave i lærerspesialist i norsk

V ren 2019

## FORORD

---

Det har vært spennende og lærerikt å fordype seg i sider ved norskfaget som vi begge er svært interesserte i. Gjennom jobben som lærere og lærerspesialister har vi blitt veldig opptatt av hvordan vi kan legge til rette for god og variert undervisning der dialog og interesse for det praksisnære står sentralt. Nye styringsdokumenter for skolen er rett rundt hjørnet, og vår jobb er å omsette disse til hjertet av undervisningen, nemlig i klasserommet. Muntlighet og dybdeløring er grunnleggende begrep vi skal forholde oss til i fagfornyelsen. I studien undersøker vi om et praktisert undervisningsopplegg med utgangspunkt i Blaus (2003) *Litteraturlaboratorium*, kan være en praksis for dialog og dybdeløring.

Vi vil gi en stor takk til alle som har støttet oss i masteroppgaven. Først og fremst vil vi takke lærer og elever i 10.klassen som var informanter i prosjektet. Dere har vært positive og velvillige fra dag én! Uten dere, hadde ikke denne masteroppgaven blitt til! Kollegaer og skoleledelse fortjener også en stor takk for tilrettelegging og støtte underveis. En stor takk går også til Marit og Børge for korrekturlesing. Den største takken går til veileder Ingeborg Margrete Berge ved Lesesenteret i Stavanger som har vært tilgjengelig og konstruktiv gjennom hele prosjektet. Takk for ekte engasjement i vårt prosjekt. Det setter vi stor pris på!

Litt merkelig kanskje, men vi vil også takke hverandre for samarbeidet dette året. Dette er det nærmeste en kommer et ekteskap! Vi har blitt kjent med hverandres, og ikke minst egne, positive og negative sider gjennom denne prosessen. Det har vært mye raushet og fleksibilitet, noe som har gjort arbeidet kjekt og givende! Dialogen og det sosiokulturelle synet på læring som oppgaven er tuftet på, har vi virkelig prøvd ut i praksis. Analysekategoriene vi benytter av oss av i studien, kunne like gjerne vært testet på våre samtaler underveis i arbeidsprosessen. Erfaringen vår er at læringseffekten er stor ved å samarbeide om et felles prosjekt.

Til slutt vil vi rette en stor takk til familiene våre for tålmodigheten dere har vist oss. Vi går nå ut av "bobla" og blir forhåpentligvis litt mer tilgjengelig for dere. Takk for støtte, godhet og oppmuntring underveis!

Stavanger, mai 2019

*May-Britt Syltern Nerland og Johanne Vika*

## SAMMENDRAG

---

Denne masteroppgaven undersøkte hvordan et praktisert undervisningsopplegg, bygd på Sheridan Blaus (2003) litterære praksis *Litteraturlaboratorium*, fortonte seg i en 10. klasses møte med sangteksten *170* av Kaizers Orchestra. Vårt fokus var spesielt knyttet til hvordan elevene utviklet forståelse gjennom lesing og samtale om skjønnlitterær tekst, samt hvordan de satte ord på egen læring. Overordnet ønsket vi å få innsyn i om praksisen kunne være en vei til muntlig utvikling og dybdelæring. Med utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring og samtalen som dialogisk handling, lyder første forskningsspørsmål, “*Hvordan kommer meningsskaping til uttrykk i elevenes samtale om tekst?*” Det andre forskningsspørsmål dreier seg om metaperspektiv knyttet til læring, “*Hvordan vurderer elevene egen forståelsesprosess?*”

Blaus (2003) *Litteraturlaboratorium* er delt inn i fem ulike steg, der en i fellesskap øver på litterære ferdigheter satt i dialogiske rammer. Blau (2003) mener litteraturundervisning bør skje i en klasseromskultur hvor *tekstuell, intertekstuell og performativ literacy* fremmes. Målet er å engasjere elevene som deltakere i egen læringsprosess, der den litterære teksten er utgangspunkt for refleksjon og diskusjon. De ulike stegene i laboratoriet foregår vekselvis i helklasse og i grupper. Vi fulgte elevene på 10. trinn gjennom alle stegene i det praktiserte undervisningsopplegget, men valgte å ha hovedfokus på steg to hvor den litterære gruppesamtalen fant sted.

Undersøkelsen har en kvalitativ tilnærming, og vi studerte primært én gruppesamtale med tre deltakere. Studien er triangulert og bygger på ulike data: film og lydopptak av litterære gruppesamtaler, observasjon og skriftlig elevarbeid. Transkripsjon av filmopptakene er hovedmaterialet, mens observasjon og skriftlig elevarbeid er utfyllende informasjon.

Resultatene fra studien tyder på at elevene gjennom den prosessuelle undervisningsmetoden ble gjennom samtale gitt anledning til å fylle tomrom i teksten og slik utviklet forståelse. Praksisen så ut til å skape gode forutsetninger for læring, men var også forbundet med didaktiske implikasjoner. Likevel ble prinsipper som forståelse, tenkning og metakognisjon ivaretatt i utprøvingen. Vi mener *Litteraturlaboratoriet* kan ha overføringsverdi til andre arenaer, og studien kan forhåpentligvis være et bidrag i dybdelæringsdebatten.

# INNHold

<b>FORORD</b>	<b>III</b>
<b>SAMMENDRAG</b>	<b>IV</b>
<b>1 INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR PROSJEKTET	3
1.2 FORSKNINGSFELTET	5
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	7
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING	7
<b>2 TEORETISK RAMMEVERK</b>	<b>9</b>
2.1 HERMENEUTIKK	10
2.2 RESEPSJONSTEORI - LESEREN I SENTRUM	11
2.2.1 Å FYLLE TOMROM I TEKSTEN	11
2.2.2 FORTOLKNINGSFELLESSKAPET SOM SKAPERE AV MENING	12
2.2.3 LÆREREN HAR IKKE PATENT PÅ TOLKNING	12
2.2.4 TRANSAKSJON - MENINGSSKAPING	12
2.2.5 INDRE FORESTILLINGER I MØTE MED TEKST	13
2.3 SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVER PÅ LÆRING	16
2.3.1 SPRÅKET SOM REDSKAP FOR TANKEN	17
2.3.2 STILLASBYGGING SOM STØTTE	19
2.3.3 Å SKAPE DIALOGISKE ROM FOR ELEVENE	19
2.3.4 HVORDAN VI TENKER OG SNAKKER SAMMEN	21
2.4 MUNTlighET	21
2.5 DYBDELÆRING	23
2.5.1 METASPRÅKLIGE PERSPEKTIVER PÅ LÆRING	24
2.5.2 PRIMÆRSPRÅKET SOM VEI TIL LÆRING	24
2.6 PERSPEKTIVER PÅ BLAUS LITTERÆRE PRAKSIS	25
2.6.1 BLAUS PERSPEKTIVER PÅ SKJØNNLITTERÆR KOMPETANSE	26
2.6.2 SENTRALE PRINSIPP OG LÆRINGSAKTIVITETER	28
2.6.3 NÆRLESING	29
2.6.4 LITTERÆRE GRUPPESAMTALER	29
2.6.5 BLAUS METAKOGNITIVE PERSPEKTIV	30
2.6.6 THE LITERATURE WORKSHOP - LITTERATURLABORATORIUM	31
<b>3 METODOLOGI</b>	<b>32</b>
3.1 FORSKNINGSDESIGN	32
3.2 UTVALG	33
3.3 DET PRAKTISERTE UNDERVISNINGSOPPLEGGET	35
3.3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEKST	35
3.3.2 VÅRT MØTE MED 170 AV KAIZERS ORCHESTRA	36
3.3.3 LITTERATURLABORATORIUM OM TEKSTEN 170 AV KAIZERS ORCHESTRA	37
3.4 DATAINNSAMLINGSSTRATEGIER	40

3.5	FORSKNINGSETIKK	41
3.6	FORSKNINGENS KVALITET	42
3.7	DATAMATERIALE	43
3.8	DATAANALYSE	44
3.9	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	45
3.10	ANALYSEKATEGORIER I TRÅD MED PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	46
<b>4</b>	<b><u>ANALYSE OG DRØFTING</u></b>	<b>48</b>
4.1	KLASSEN OG KONTEKSTEN	48
4.2	STEG 1: INDIVIDUELL LESING OG GJENLESING MED SPØRSMÅL OG KOMMENTARER	49
4.3	STEG 2: LITTERÆR GRUPPESAMTALE PÅ VIDEO	50
4.3.1	TRINE, SONDRÉ OG TOM - EI GRUPPE PÅ SØKEN ETTER FORSTÅELSE	50
4.3.2	HVORDAN KOMMER MENINGSSKAPING TIL UTTRYKK I ELEVENES SAMTALE OM TEKSTEN?	51
4.3.3	HVORDAN VURDERER ELEVENE EGEN FORSTÅELSESPROSESS?	63
4.4	STEG 3: HELKLASSESAMTALE MED FOKUS PÅ SKJØNNLITTERÆR KOMPETANSE	71
4.5	STEG 4: HELKLASSESAMTALE MED FOKUS PÅ METAKOGNISJON	72
4.6	STEG 5: REFLEKSJON OG DISKUSJON OM SKJØNNLITTERÆR KOMPETANSE OG METAKOGNISJON	73
<b>5</b>	<b><u>OPPSUMMERENDE DRØFTINGER OG DIDAKTISKE IMPLIKASJONER</u></b>	<b>75</b>
5.1	HVORDAN KOMMER MENINGSSKAPING TIL UTTRYKK I ELEVENES SAMTALE OM TEKSTEN?	75
5.2	HVORDAN VURDERER ELEVENE EGEN FORSTÅELSESPROSESS?	77
5.3	DIDAKTISKE IMPLIKASJONER	80
<b>6</b>	<b><u>AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE</u></b>	<b>84</b>
<b>7</b>	<b><u>LITTERATURLISTE</u></b>	<b>87</b>
	VEDLEGG 1 UNDERVISNINGSPLEGG LITTERATURLABORATORIUM I NORSK 10. TRINN	93
	VEDLEGG 2 SANGTEKST 170 AV KAIZERS ORCHESTRA (2001)	96
	VEDLEGG 3 SKRIFTLIG ELEVARBEID TIL 170 AV KAIZERS ORCHESTRA	97
	VEDLEGG 4 INFORMASJONSSKRIV TIL ELEVER OG FORESATTE	99
	VEDLEGG 5 SAMTYKKE FRA NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA (NSD)	102
	VEDLEGG 6 OBSERVASJONSSKJEMA	104
	VEDLEGG 7 NARRATIV, INDUKTIV FREMSTILLING AV GRUPPESAMTALEN	107
	VEDLEGG 8 ANALYSE, FORSKNINGSSPØRSMÅL 1	111
	VEDLEGG 9 ANALYSE, FORSKNINGSSPØRSMÅL 2	119
	<b>TABELLOVERSIKT</b>	
	TABELL 1 LITTERATURLABORATORIUM STEG FOR STEG .....	37
	TABELL 2 DATAMATERIALE.....	43
	TABELL 3 ANALYSEKATEGORIER FORANKRET I TEORI .....	46
	<b>FIGUROVERSIKT</b>	
	FIGUR 1 EKSEMPEL PÅ ANALYSE OG TOLKNING.....	47

# 1 INNLEDNING

---

*10. klassingene ligger med hodet på pulten og øynene lukket, lyttende til den særegne skranglerocken fra Kaizers Orchestra som strømmer ut av høyttalerne. Selv om bandet er kjent, og tekstene framføres på lokal jærdialekt, tilkjennegir de fleste elevene at dette er deres første møte med sangen “170”, hentet fra plata “Ompa til du dør” fra 2001. Teksten byr lytterne på motstand i form av gåter, eller små og store problemer som kan løses, gitt at det skapes rammer for å finne veier inn i teksten.*

Rammene det her snakkes om, handler om muntlighet i form av samtale og dialog, ut i fra et syn på muntlige ferdigheter som grunnleggende for læring og forståelse. I tråd med Vygotskijs (2001) sosiokulturelle læringsteorier og dialog i Bakhtins betydning (1984), ligger troen på at *samtale* kan fremme elevers deltakelse og samarbeid, slik at forståelsen øker. Britiske Neil Mercer (2000) hevder at elever som er muntlig aktive har større læringsutbytte enn elever som ikke er muntlig aktive. Hans forskning på elevers bruk av muntlig språk i skolen, finner at elevene kan oppnå dypere forståelse for kunnskapen som skal tilegnes hvis de får trene på samtale. Selv om lærere kjenner til betydningen av samtale gjennom LK06, så er det vel dokumentert at det finnes lite utforskende og reflekterende samtale i skolen, og at den samtalen som har foregått tradisjonelt har vært dominert av læreren (Aukrust, 2001; Dysthe, 1995; Penne & Hertzberg, 2013; Svenkerud, 2013). Disse funnene kan brukes som argumenter for å undersøke potensialet i elevstyrte gruppesamtaler.

I kjølvannet av utredningene om *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8) finner vi gjennomgående fokus på *dybdelæring* og *metakognisjon*. Som naturlig del av det, fremmes synet på at elevene skal ha en mer aktiv rolle gjennom selv å produsere mening, i stedet for passivt å reprodusere det læreren sier (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 170). Selv om lærerens rolle i klasserommet ikke lenger er så framtrædende, så bærer nye politiske dokumenter bud om at læreren bør innta en annen posisjon enn den tradisjonelle kunnskapsformidleren. En posisjon som krever at vi tenker nytt om hvordan vi forstår kunnskap og læring i skolen, og hvordan undervisningen bør organiseres. Et slikt endret læringssyn uttrykkes i kommende styringsdokumenter, ved at de *krever* rom og tid for å la elevene få spille en mer aktiv rolle i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2014; 2015a). En slik *myndiggjøring* ligger tett opp til læreplanens tanke om at norskfaget kan være en arena hvor elevene i norsk “får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar” (Læreplan i norsk, rev., 2013, s. 2). Ser

vi på norskfaget generelt og litteraturfaget spesielt, så har samtaler om tekst alltid vært en av de mest sentrale aktivitetene (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 202). Går vi til kjernen av litteraturfaget, så dreier det seg om å prøve å forstå tekster så fullstendig og helhetlig som mulig. Når vi øver på tekstforståelse som fagspesifikk leseopplæring, utvikler vi det som kan kalles *faglighet* eller *literacy*. I et langsiktig perspektiv kan utvikling av faglighet i litteraturarbeidet vise seg i *dybdeforståelse*. Vi skjønner i forlengelsen av en slik innsikt, at dybdelæring er en utviklingsprosess som retter seg mot dybdeforståelse som langsiktig mål (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 44 - 45). Det er her viktig å presisere at vi ser på vår utprøving som et mulig innspill i en dybdelæringsprosess, hvor vi undersøker potensialet til en spesifikk litterær praksis. Begrepet *praksisfellesskap* knyttes også til utøvelse av faglighet i litteraturundervisningen, fordi alle som deltar har mulighet for å utvikle seg innen dette fellesskapet (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 49). Siden forståelse er et mål i seg selv og gir grunnlag for kritisk diskusjon, er god litteraturundervisning med fokus på slik fagspesifikk opplæring trolig den rikeste og nyttigste leseopplæringen en kan få i skolen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 44) Det knytter vår utprøving til litteraturundervisningen.

Beate Børresen (2016) peker imidlertid på et problem med at mange lærere ikke vet hvordan de skal få til gode samtaler der alle elevene er engasjert. De trenger derfor praktiske råd og hjelp for å vite hvordan de skal lede og gjennomføre slike samtaler (Børresen, 2016, i Kverndokken, 2016, s. 99). Børresen (2012) framholder også at samtalen trenger struktur, kvalitet og interaksjon for at det skal skje læring. Det at flere snakker er ikke det samme som flerstemmighet og dialog i Bakhtinsk ånd, det må skje en interaksjon mellom samtaledeltakerne (Dysthe, 1995). Det er heller ikke nok å hente inn tekster som kaller på grubling og tolkning. "Læreren må *våge* å overlate teksten som helhet til elevene." Skaftun & Michelsen, 2017, s. 169). På den måten får elevene møte et ekte, faglig problem, i form av tekst som byr på motstand. Vi tenker at en klasseromspraksis som fremmer slik interaksjon, kan lage *mulighetsrom* i litteraturarbeidet (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163). Som norsklærere og lærerspesialister i norsk ligger vår hovedinteresse i det praksisnære. Vi vender derfor blikket mot litteraturundervisningen i dette prosjektet, og utøvelse av faglighet knyttet til muntlighet som grunnleggende ferdighet. Det finner vi støtte for hos nevnte Skaftun & Michelsen (2017, s.11) som sier at en litteraturfaglig praksis med fokus på det å *åpne tekster*, kan være et mulighetsrom for engasjement og faglig utvikling. Slike praksiser kan vi finne innenfor rammene av *dialogisk undervisning* (Alexander, 2008; Nystrand, 1997).

Situasjonsbildet fra klasserommet, illustrerer nettopp et forsøk på å iscenesette en litteraturundervisning som søker å ivareta det muntlige og dialogiske aspektet, samtidig som vi



forsøker å ivareta litteraturfagets primære mål om å arbeide fram en så rik forståelse av teksten som mulig. Når vi har valgt å ta utgangspunkt i Sheridan Blau (2003) sin spesifikke metode *Litteraturlaboratorium*, er det ut ifra vår forståelse av at metoden befinner seg innenfor rammeverket til dialogisk undervisning, selv om dette ikke uttrykkes eksplisitt av Blau selv. Vi tenker likevel at Blaus (2003) syn på hvordan litterær kompetanse kan utvikles, med gjennomgående vekt på struktur, dialog og metakognitiv bevissthet, kan være et mulighetsrom for utvikling av muntlighet og meningskaping. Med dette som utgangspunkt, er vår hovedinteresse i denne studien å undersøke hvordan meningskaping kommer til uttrykk og hvordan elevene setter ord på egen forståelse, knyttet til den leste teksten. En slik form for læring, er en aktiv prosess som krever et metaspråk (Gee, 1990).

Undervisningsmetoden kombinerer ulike læringsaktiviteter, som nærlesing, litterær gruppesamtale, helklassesamtaler og metaspørsmål (Blau, 2003). Nærmere beskrivelse følger i metodekapittelet. Forskningsdesignet er en kvalitativ kasusstudie (Postholm & Jacobsen, 2018), hvor vi undersøker hvordan elever på 10.trinn *leser og snakker* om samtidsteksten *170* av Kaizers Orchestra (2001). Vi undersøker også hvordan elevene vurderer sin egen læringsprosess. Selv om alle stegene i metoden belyses, har vi et spesielt fokus på den *litterære gruppesamtalen*, med særlig blikk på en av gruppene. Studien kan bidra med kunnskap og innsikt i hvordan elever snakker om litterær tekst og hvordan de vurderer egen forståelse. Oppgaven gir også innsikt i Blaus (2003) litterære praksis.

## 1.1 BAKGRUNN FOR PROSJEKTET

*“Gi en mann en fisk, og han vil spise hele dagen.*

*Lær ham å fiske, og han vil alltid kunne spise.”*

Kinesisk ordtak

Når vi i vår utprøving har valgt å ta utgangspunkt i muntlighet og dybdelæring innenfor rammene til Sheridan Blaus (2003) litteraturdidaktiske metode, så må det ses i lys av det vi innledningsvis beskriver som endringstider i norsk skole. Parallelt med skrivingen av denne masteroppgaven foregår revidering og fornying av vårt øverste, politiske styringsdokument, Kunnskapsløftet (2006, 2013). Intensjonen er å videreutvikle læreplanene for å gjøre dem mer relevante for fremtiden, slik at det kan tas høyde for de raske endringene som skjer i samfunnet. Teknologisk utvikling gjør at informasjon og kunnskap både er forgjengelig og lett tilgjengelig, noe som gjør det vanskelig for skolen å vite hvordan de best kan ruste elevene. Nye

styringsdokumenter framhever dybdeløring og metakognisjon som viktige kompetanser i fremtiden. Dybdeløring defineres pà mange ulike måter, men her defineres det som at elever «gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdeløring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse.» (NOU 2015:8, s. 14)

For å kunne delta og ta ansvar i samfunnet, er det avgjørende at vi behersker muntlige kommunikasjonsformer. I et omskiftelig samfunn er respekt for ulikheter og evnen til å uttrykk seg, verdier som kanskje er viktigere enn noen gang. Muntlighet som en av de grunnleggende ferdighetene i vår nasjonale læreplan, understreker viktigheten av denne kompetansen. Sosiokulturelle læringsteorier med vektlegging på dialog og sosial samhandling står også sterkt i læreplanen. Likevel er det grunn til å hevde at muntlighet ikke har den plassen det fortjener i norske klasserom. Pedagogen Vibeke Grøver Aukrust (2001) peker i den forbindelse på et manglende sammenfall mellom moderne læringsteorier og læreplanens vektlegging av samtalens betydning for læring på den ene siden og på den andre siden forskning som viser at det er lite samtale i klasserommet, eller at det ikke er god nok kvalitet på den samtalen som foregår.

Vi må slik forholde oss til et scenario, som på den ene siden dreier seg om hvilke kompetanser som trengs i fremtidens skole, og som på den andre siden dokumenterer at muntlig kompetanse i form av utforskende samtale synes å være et forsømt kapittel i norsk skole. Vi gir her støtte til stemmene som hevder at det i elevens samtaler ligger et uutnyttet læringspotensial (Matre, 2000, s. 15; Mercer, 2000, s. 146). Det er derfor gode grunner til å gripe fatt i den muntlige samhandlingen i klassen, fordi det er et viktig innspill i debatten om hva fremtidens skole bør være, og fordi deltakelse i samtale fremholdes som essensielt for å utvikle evnen til å tenke (Børresen, 2016, i Kverndokken, 2016, s. 90). Sammenhengen mellom samfunnets behov for mennesker som evner å tenke kritisk, kreativt og problemløsende og Vygotskijs (2001) tanker om språket som menneskets primære verktøy for tenkning og læring bør være åpenbar.

Et annet moment som framheves som viktig i nye styringsdokumenter for fremtidens skole, er *metakognitiv bevissthet* som del av begrepet dybdeløring. I overordnet del av Kunnskapsløftet (Regjeringen, 2017), står det bl.a. at skolen skal bidra til at elevene får anledning til å reflektere over egen læring. John Hatties (2013) forskning på faktorer som påvirker elevens læring har gitt

oss begrepet *synlig læring*. Han påpeker at elevenes reflekterende og *metakognitive* utvikling kanskje er den delen av synlig læring som vi overser mest? Det metakognitive aspektet er gjennomgående i Blaus (2003) metode, og er en av grunnene til at vi har valgt å prøve ut *Litteraturlaboratorium* i praksis.

Som lærere med erfaring fra mellomtrinn og ungdomstrinn, og rollen som lærerspesialister ved egen skole, hviler denne oppgaven også i interessen for å utvikle praksis. Dette kan studeres ved å vende oss mot konkrete situasjoner, hvor elever utøver eller på andre måter forholder seg til praksis. Prosjektet springer ut av en søken etter å kunne gå dypere inn i læringen, og er basert på en tro om at kunnskap om faglig praksis er det som best gir oss innblikk og setter oss i stand til å diskutere og vurdere nytteverdien dette mulighetsrommet kan gi.

## **1.2 FORSKNINGSFELTET**

Avhandlingene til Gourvenec (2016), Michelsen, Gourvenec, Skaftun & Sønneland (2018, s. 259 - 281), og masteroppgavene til Thomassen (2016), Lønnum (2017) er relevante for vårt prosjekt, da de som oss har en åpen tilnærming til tekster som byr på motstand, gjennomført som litterære gruppesamtaler. Så langt oss bekjent, er Thomassen (2016) den eneste som har forsket på Blaus (2003) litterære praksis i Norge. Litteraturdidaktikerne Henning Fjørtoft og Lars August Fodstad ved NTNU, som har erfaring med praksisen gjennom egen undervisning og lærebøker, har bekreftet dette til oss på e-post. At det er lite forskning om den litterære praksisen her til lands, gir prosjektet vårt relevans.

Thomassens (2016) studie: *Litteraturlaboratoriet i praksis: en undersøkelse av hvordan man kan legge til rette for en litteraturdidaktisk praksis i norskfaget som fremmer skjønnlitterær kompetanse* er gjort i en vg1-klasse med studieforbereende utdanningsprogram. Undersøkelsen hennes viser at gruppe- og helklassesamtaler om skjønnlitterære tekster er hensiktsmessig for å fremme skjønnlitterær kompetanse. Videre viser undersøkelsen at arbeid med tekstens kontekst, gjenlesing og å være oppmerksom og konsentrert i leseprosessen kan skape forutsetninger for utvikling av kompetanse. I fortsettelsen sier hun at gruppesamtaler og samtaler i plenum er hensiktsmessige for å fremme skjønnlitterær kompetanse (Thomassen, 2016).

Gourvenec sin avhandling, *Det rister litt i hjernen* (2017), handler om møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis. Hun har sett på hvordan

elever har arbeidet med dikt i første klasse på videregående skole, og undersøkt hva det er i litteraturundervisningen som fører dem mot eller bort fra det de oppfatter som kjernen i litteraturfaget. Gourvenec (2017) peker på at viktige mål for høytpresterende elever er å skape mening i teksten, å forankre forståelsen best mulig i teksten og arbeide mot dybdeforståelse i litteraturarbeidet. Vi finner denne avhandlingen interessant i forhold til vår studie, da vi undersøker, i mye mindre grad selvsagt, hvordan 10.klassinger møter og samtaler om sanglyrikk. Å skape mening og forståelse i en skjønnlitterær tekst, samt diskutere hva som fremmer dybdeforståelse i en litterær praksis, finner vi også interessant.

Michelsen et al. (2018) skriver i artikkelen *Samtale som representasjon av teksten* om litterære samtaler blant nordiske lærerstudenter om diktet *Min framtid* (Södergran, 1925). Studentene skulle i likhet med våre elever studere diktet selv, før de skulle velge ut elementer i teksten som spesielt fanget oppmerksomheten. Deretter skulle deltakerne etter tur forklare til de andre hva de hadde lagt merke til, før de skulle utforske diktet videre sammen (Michelsen et al., 2018 s. 260). Hensikten med denne studien var å finne ut hvordan lærerstudenter bygger forestillingsverdener (Langer, 2005) og arbeider seg framover mot en rikere forståelse. Dette i lys av sentrale ord som problemløsning og dybdelæring i utdanningspolitikken (Regjeringen, 2014). Michelsen et al. (2018, s. 261) skriver at dette innebærer en anerkjennelse av den læringsarenaen der elever og studenter arbeider med faglige problemstillinger, og hvor det er en vending fra direkte formidling av ren kunnskap til en mer erfaringsbasert læring og deltakelse. Denne studien har vært interessant for oss, fordi våre forskningsspørsmål går i samme retning og bygger på noe av det samme teorigrunnlaget som eksempelvis Langers (2005) forestillingsverdener og Mercers (2000) samtaletyper.

Lønnum (2017) undersøker i sin masteroppgave, *Litterære samtaler som utøvelse av faglighet i norsk*, hvordan 8. trinnselever leser rap-låten "Styggen på ryggen" av OnklP & De Fjerne Slektningene. Undervisningsdesignet kombinerer skriftlige tekster, litterære gruppesamtaler og oppsummerende helklassesamtale. Kombinasjonen av ulike læringsaktiviteter har paralleller til de ulike stegene som ligger i Blaus (2003) *litteraturlaboratorium*. Studien til Lønnum (2017) viser hvordan elevene gjennom litterær samtale skaper mening ut av rap-låten. Dette sammenfaller med vår interesse i å undersøke hvordan elevene på 10. trinn forstår teksten *170* av Kaizers Orchestra.

### 1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSPØRSMÅL

Hensikten med dette prosjektet, er å få kunnskap om hvorvidt *litteraturlaboratorium* som praksis kan føre elevene dypere inn i teksten gjennom lesing, egenvurdering og litterære gruppesamtaler. Til grunn for studien ligger følgende problemstilling:

Hvordan kan *litteraturlaboratorium* som praksis legge til rette for muntlighet og dybdeløring gjennom utforskende samtaler om skjønnlitterær tekst på 10. trinn?

Når vi er ute etter å finne ut om en spesifikk praksis kan være et mulighetsrom med tanke på muntlighet og dybdeløring i litteraturundervisningen, så må vi få innsikt i hvordan elevene *leser* og *samtaler* om sangteksten *170*, og hvilket *metaperspektiv* elevene har på egen forståelsesprosess som viktig del av det. Med lesing mener vi her hvordan elevene forstår og fortolker den litterære teksten. Utforskende samtale blir av Mercer (2000) beskrevet som en samtale hvor en skaper mening sammen, det handler om hvordan elevene snakker med hverandre og utvikler forståelse for teksten gjennom litterære gruppesamtaler, i tråd med et sosiokulturelt syn på læring (Vygotskij, 1986). Metaperspektivet dreier seg om hvordan de vurderer egen forståelse. Vi er interessert i ulike sider ved elevenes arbeid med den litterære teksten, og har to forskningsspørsmål som søker å gi svar på problemstillingen vår:

#### Problemstilling:

Hvordan kan *litteraturlaboratorium* som praksis legge til rette for muntlighet og dybdeløring gjennom utforskende samtaler om skjønnlitterær tekst på 10. trinn?

#### Forskningsspørsmål:

1. Hvordan kommer meningsskaping til uttrykk i elevenes samtale om teksten?
2. Hvordan vurderer elevene egen forståelsesprosess?

### 1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING

Vårt prosjekt undersøker altså 10. klassingers møte med sangteksten *170* av Kaizers Orchestra. Oppgaven består av totalt seks hovedkapitler, hvor inneværende kapittel er *kapittel en*. Her har vi forsøkt å presentere og begrunne prosjektet. *Kapittel to* er teorikapitlet. Her vil vi redegjøre for det teoretiske fundamentet som oppgaven er forankret i. Problemstilling og

forskningsspørsmål favner over tre fagfelt med gjennomgang av aktuell teori knyttet til det. I *kapittel tre* beskrives metoddelen, hvor vi søker å fremstille forskningsprosessen så transparent som mulig. Det betyr at vi forsøker å beskrive forskningsdesign, kontekst og datamateriale så etterprøvbart som mulig. Analyse og drøftinger av datamaterialet befinner seg i *kapittel fire*. Selv om alle fem stegene i Blaus praksis kommenteres, er primærkilden en utvalgt, litterær gruppesamtale, hjemmehørende på steg to. I *kapittel fem* finner vi oppsummerende drøftinger av sentrale funn fra analysene, belyst ut ifra forskningsspørsmålene og problemstillingen. Vi drøfter også didaktiske implikasjoner og begrensninger ved prosjektet i dette kapitlet. Siste og avsluttende kapittel, *kapittel seks*, dreier seg i hovedsak om betraktninger og erfaringer vi har gjort oss, og retning for veien videre.

## 2 TEORETISK RAMMEVERK

---

Overordnet i vår studie ligger ønsket om å fremme den *muntlige samhandlingen* i klassen, her i form av *samtalen*. Hovedinteressen i denne utprøvingen knyttes til at det i muntlighet kan ligge et læringspotensial i forhold til målet om å oppnå en rikere forståelse av litterær tekst. Grunntanken er at *muntlighet* kan skape *mulighetsrom* (Skaftun & Michelsen, 2017) for *dybdeløring* i arbeidet med litteratur, men at det avhenger av kvaliteten på undervisningen. Denne retningsgivende hypotesen ligger til grunn når vi ønsker å undersøke et praktisert opplegg i forbindelse med litteraturundervisning på 10. trinn. Hovedinteressen ligger i å studere hva som skjer innenfor en spesifikk undervisningsmetode når elevene leser, samtaler om og vurderer egen forståelse knyttet til sangteksten *I70*. Vi har valgt å ta i bruk ordet *mulighetsrom* i denne oppgaven, fordi det fremhever noen sentrale litteraturdidaktiske poeng, hvor en slags åpenhet og usikkerhet kan gi “rom” for at handling og hendelser kan skje (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163). Vi tenker at det i Blaus (2003) praksis kan finnes slike mulighetsrom, som peker mot et potensial i retning dybdeløring. Litterære gruppesamtaler som del av praksisen *litteraturlaboratorium*, kan nettopp være et slikt mulighetsrom. For å kunne utnytte potensialet, er det viktig å få innsikt i hvordan elevene *leser* og *samtaler* om den litterære teksten. For å undersøke dette, hentes teori som belyser disse to aspektene.

Overordnet er prosjektet forankret i henholdsvis hermeneutisk og sosiokulturell tradisjon. Vi har valgt å følge logikken i forskningsspørsmålene i vår presentasjon av teoretisk rammeverk. Innledningsvis, i første del av forskningsspørsmål 1, hentes teori som belyser selve fortolkningsprosessen, og hvordan elevene danner forestillinger i møtet med tekst (Langer, 1995). Deretter presenteres teori som sier noe om samtalen og hvordan meningsskaping kommer til uttrykk i siste del av forskningsspørsmål 1.

I tråd med Judith Langer (1995) som snakker om forestillingsbygging, og Iser (1996) som forteller om tomme rom som må fylles, er vi også interessert i hvordan tekstens mening kommer til uttrykk i løpet av samtalen. Oppgaven er forankret i en sosiokulturell og dialogisk forståelse av læring. For å ha begreper som kan beskrive hvordan meningsskaping kommer til uttrykk i samtaler, knytter vi bl.a. til Mercers (2000) samtale typer, og Blaus (2003) skjønnlitterære kompetanser med hovedvekt på *performativ literacy*. Rammeverket til Blaus (2003) *litteraturlaboratorium* beskrives også i teoridelen. For å få innsikt i hva som skjer underveis i

denne prosessuelle praksisen, henter vi teori som belyser *nærlesing*, *litterær samtale* og *egenvurdering* som primære læringsaktiviteter.

Avslutningsvis, i tråd med Blau (2003), som har metakognitiv bevissthet som sentral del av begrepet performativ literacy, presenteres teori som kan gi oss innblikk i hvordan elevene vurderer egen læringsprosess i møte med tekst. Blaus performative literacy er sentral også her. Det gis her ingen full oversikt over metakognisjon, men teori som kan forklare og underbygge det metakognitive læringsaspektet vil bli omtalt.

## 2.1 HERMENEUTIKK

Hermeneutikk, gjerne kalt fortolkningslære, handler om å tolke og forstå tekster. Et vesentlig trekk ved den hermeneutiske tradisjonen, er gjensidigheten mellom helhet og del. Tolkningen består av bevegelser mellom disse, mellom det som blir fortolket og vår forståelse. Denne bevegelsen kalles *den hermeneutiske sirkel* (Nilssen, 2012, s. 73). Schleiermacher anses som grunnlegger av hermeneutikken, og han så på fortolkning av tekst som en rekonstruksjon av forfatterens tanker Kjørup (2008, s. 63).

En av dem som har hatt størst betydning for hermeneutikkens påvirkning på litteraturvitenskapen, er den tyske filosofen Gadamer (2004). Han representerer et noe annet syn enn Schleiermacher. Han vil ikke rekonstruere forfatterens tanker, men Gadamers (2004) oppmerksomhet rettes mot teksten og leseren. Leserens fortolker teksten på bakgrunn av sine erfaringer og forkunnskaper. Den forforståelsen leseren alltid møter tekster med, kaller han *forståelseshorisont* (Kjørup, 2008, s. 76 og 245). Forståelse dannes av det Gadamer betegner som fortolkerens samlede *fordommer*, fordommer dannet på bakgrunn av fortolkerens individuelle, kulturelle og historiske livsverdener (Gadamer, 2004, s. 314). Han (2004) er videre opptatt av det kommunikative ved teksten, og beskriver møtet mellom leserens forståelseshorisont og tekstens horisont som en dialogisk interaksjon. Han bruker begrepet *horisontsammensmelting* for å beskrive hva som skjer når leseren justerer sin horisont, og trenger dypt inn tekstens opprinnelige forståelseshorisont og *horisontutvidelse* for å beskrive hva som skjer når en leser legger til nye momenter til eksisterende horisont (Gadamer, 2004, s. 245). Delforståelser som påvirker leserens forståelse oppstår i møtet med tekstens enkeltdeler. Dette er en hermeneutisk prosess, hvor leserens forståelseshorisont er i kontinuerlig endring (Gadamer, 2004, s. 302). Gadamer forklarer det slik: *Vi minner om den hermeneutiske regelen som sier vi må forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten* (Gadamer, 1989, i Nilssen, 2012, s. 73).



Skaftun & Michelsen (2017) sier at mange foretrekker å snakke om en hermeneutisk spiral, heller enn en sirkel. Dette begrunnes med at vekslingen mellom del og helhet er en kontinuerlig prosess hvor detaljene ses i lys av en foreløpig helhetsforståelse, som igjen justeres av detaljene. Spiralen synliggjør at vi ikke kommer tilbake til samme sted hver gang vi beveger oss mellom hel og del, en tanke vi støtter og kjenner oss igjen i. Som tekstfag, er litteraturfaget uløselig knyttet til denne hermeneutiske tenkemåten. Når vi leser, er det ikke sånn at meningen i teksten automatisk åpenbarer seg for leseren. En må arbeide fram en forståelse av teksten.

Fortolkningsarbeid handler om å aktivt riste mening ut av teksten (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 41 - 42). Vår forståelse av fortolkningsprosessene baserer seg på disse teoriene når vi forsøker å analysere hvordan elevene leser den litterære teksten. I forlengelsen av den hermeneutiske tradisjonen, er det utviklet en rekke teorier og praksiser som belyser leserens møte med tekst. Neste del av kapitlet handler om ulike teorier som har sine røtter i hermeneutikken.

## **2.2 RESEPSJONSTEORI - LESEREN I SENTRUM**

Fra nykritikkens konsentrasjon om det selvstendige litterære verket, utviklet det seg på 70-tallet mer leserorienterte teorier. Karakteristisk for leser-respons-teoriene, eller *resepsjonsteori*, er interessen for leseren og hva som skjer i leserens møte med tekst. Stanley Fish, en av de mest kjente teoretikerne innenfor denne retningen utviklet synet på leseren som tekstens hovedprodusent. Etter hvert ble det for Fish ikke lenger enkeltleseren, men “tolkningsfellesskapet” som skapte teksten (Skardhamar, 2011, s. 46).

### **2.2.1 Å fylle tomrom i teksten**

Innenfor disse leserorienterte teoriene finner vi ulike retninger, med utgangspunkt i hvordan en ser på den litterære teksten. *Transaksjonsteori* representerer gruppa, hvor Wolfgang Iser er en av spydspissene med *The Act of Reading* fra 1991. Han så på den trykte litterære teksten som uferdig, og brukte begrepet *meddiktning* for å beskrive “tomme plasser” eller “hull” som leseren selv må fylle. Tomrom forstås som informasjon utelatt fra teksten, som slik skaper hull i helhetsforståelsen. Tomrommene aktiviserer leserens egne forestillinger, og leseren får anledning til å fylle “hullene” og skape sammenheng i teksten. Ved å lese mellom linjene, får leseren mulighet til å bli en *medskaper* av teksten (Iser, 1996, s. 112).

Iser er tilhenger av nærlesing i form av gjenlesing (Iser, 1996). Han begrunnet dette med at det i en tekst finnes mange *negasjoner*, som betyr at vi til stadighet må korrigere det vi leser og tror vi forstår (Iser, 1974, s. 278). Slik kan en si at negasjoner handler om en form for konfrontasjon

mellom leserens forestillinger og det som faktisk står med ord i teksten. Leseren må endre kurs, når forestillingene ikke stemmer. Selv om elevene i en klasse leser samme tekst, vil leseopplevelsene være forskjellige, fordi de opplever tomrom og negasjoner i teksten fra ulike ståsted. Iser påpeker imidlertid at leseren ikke kan fylle ut tomrom i teksten akkurat slik vi vil. Han mener teksten gir klare føringer og begrensninger for hvordan en tekst skal forstås (Iser, 1978).

### **2.2.2 Fortolkningsfellesskapet som skapere av mening**

Hos tidligere nevnte Stanley Fish mister teksten helt sin autoritet, og eksisterer bare som lesninger. Med boken *Is there a text in this class?* utgitt i 1980, satte Fish teksten fullstendig i skyggen av den kollektive meningsskapingen som fellesskapet av lesere hadde tolket seg fram til. Fish sitt begrep om *fortolkningsfellesskap* kan her forstås som verdien og nødvendigheten av også å forhandle om mening i klasserommet (Skaftun, 2009, s. 79). Fish tilskriver altså tolkningsaktiviteten stor betydning. Han ser på tolkning som en måte å tenke på, uten nødvendigvis faste rammer, og mener vi må ta høyde for både uansvarlig oppførsel og sabotasje av tekstarbeidet. Ikke som en trussel mot systemet, men som en gjenkjennelig del av fortolkningsarbeidet (Fish, 1980, i Skaftun, 2009, s. 80).

### **2.2.3 Læreren har ikke patent på tolkning**

Avslutningsvis, under delkapitlet om resepsjonsteori, er det verdt å nevne danske Vibeke Hetmar (1996), som mener at fellestekst og enighet ikke lenger er noe mål. I stedet for å fokusere på elevens mangler som litteraturleser, bør vi heller interessere oss for hans faglige beredskap, eller *elevfaglighet*. Læreren har ikke patent på tolkning, og skal ikke få hevde at noen lesninger er riktigere enn andre. Hovedsaken hos Hetmar (1996) er at mange stemmer skal lyde, og ulike synspunkter skal bli utdypet, begrunnet og utfordret. (Skardhamar, 2011, s.49). Vi slutter oss til Skaftun som sier at nøkkelen til et godt skolsk forhandlingsklima kanskje er en lærer som evner å skape et aktivt fortolkningsfellesskap knyttet til tekstarbeid, på måter som inviterer til diskusjon ved å sette egen forståelse på spill (Skaftun, 2009, s. 80).

### **2.2.4 Transaksjon - meningsskaping**

Louise Rosenblatt (1938, 1995), en annen av frontfigurene innen amerikansk retning av resepsjonsteorien, var tidlig ute med å fokusere på leserens rolle generelt, og lesing av skjønnlitteratur spesielt (Skaftun, 2009, s. 80). Rosenblatt snakker om *stances* eller posisjoner, som vil si holdninger eller måter å forholde seg til teksten på (Rosenblatt, 1995, s. 11). Hun beskriver hvordan leseren hele tiden veksler mellom å være i, og bevege seg ut av den fiksjonen

teksten representerer. Hun skiller mellom de to ulike lesemåtene *efferent* og *estetisk*, alt etter formålet med lesingen. Den efferente lese måten er målrettet i den forstand at vi henvender oss direkte til teksten for å få svar. Lesingens mål dreier seg om hva vi får ut av lesingen, og hovedinteressen er nytteverdien av lesingen (Rosenblatt, 1995). Estetisk lesing derimot, handler om en bevegelse innover og gjennom teksten, hvor fokus ligger på det som skjer under selve lesingen (Hennig, 2014, s. 122). Rosenblatt (1995) sier at mening oppstår når tekst og leser møtes i en gjensidig overføringsprosess, en transaksjon, og omtaler leseprosessen som en transaksjon mellom leseren og teksten. Hun forklarer at hver transaksjon er «a particular event involving a particular reader and a particular text recursively influencing each other under particular circumstances» (1995, s. 292). Rosenblatt er videre opptatt av verdien som ligger i det å lese skjønnlitteratur. Det viktige er leserens øyeblikksopplevelse og oppmerksomhet rettet mot det teksten vekker i leseren. En forutsetning for estetisk lesing, er involvering i form av at leseren blir med inn i teksten og tror på fiksjonen som teksten representerer.

Imidlertid er det ikke snakk om å lese enten efferent eller estetisk, fordi det vil alltid være glidende overganger mellom lesing dominert av informasjonshenting og opplevelseslesing. Svært ofte dreier det seg om begge lese måtene (Rosenblatt, 1995, s. 43). Rosenblatt påpeker imidlertid at det er problematisk at den efferente lesingen har vært veldig dominerende i amerikansk skole, noe vi også kan hevde å se tendenser til i norsk skole. En ting er det å lese for å få informasjon i naturfag, noe annet er det når selv litteraturundervisningen lar efferent lesing og informasjonssjakt dominere (Hennig, 2014, s. 123). Den samme Hennig sier at det Rosenblatt forsøkte å gjøre da hun første gangen luftet disse tankene på 70-tallet, var å skape bevissthet og argumentere for hva dette forholdet mellom efferent og estetisk lesing *burde* bety for litteraturundervisningen, og hva vi bør gjøre for at elevene skal få lyst til å lese litteratur. Da må vi ikke late som vi leser for opplevelse, hvis vi ender opp i “faktasøk” og “svarjakt”. Vi skal med andre ord ikke lade opp til estetisk lesing hvis lesebestillingen stiller krav som i hovedsak krever efferent lesing. Vi skal heller ikke dra unge lesere rett fra opplevelseslesing til krav om informasjonshenting om litterær epoke, personbeskrivelser eller analyser av komposisjon. Hennig (2014, s. 123) mener at en slik lese måte er drepende for leselysten. “Da lever leselysten farlig”.

### **2.2.5 Indre forestillinger i møte med tekst**

Den amerikanske litteraturteoretikeren Judith Langer (2005, 2011) overtar og viderefører mye av Rosenblatts tenkemåter. Langer går imidlertid lenger enn Rosenblatt i å detaljbeskrive selve leseprosessen. Der Rosenblatt er mer teoretisk i sine refleksjoner, går Langer mer metodisk til

verks ved å formulere en generell modell for leseprosessen. Hun er også mer opptatt av hvordan leseren involveres i den litterære teksten, og retter spesielt oppmerksomheten mot de indre *forestillingene* som etableres i møtet med tekst (Skaftun, 2009, s. 81).

Langer peker på to måter å orientere seg mot mening på. Den ene kjennetegnes av at man “exploring horizons of possibilities”, som betyr å *utforske mulighetshorisonter*, og den andre beskriver arbeidet med “maintaining a point of reference”, eller fastholde *referansepunkt* (Langer, 1996, s. 26 og 30). Å utforske mulighetshorisonter, vil si at man ikke har oversikt over det man forsøker å sette seg inn i, og prøver ulike forståelsesrammer for å finne det som passer best. Skifter vi syn underveis i lesingen, må horisonten justeres. Når vi arbeider med å fastholde et referansepunkt, er vi ikke i den grad opptatt av å skape helhetsforståelse. Da betyr det mer å fylle ut og opprettholde eksisterende bilde (Langer, 2011). Ifølge Langer vil man, uansett modus, være i en posisjon i forhold til de *forestillingene* som bygges. Langer peker på fire slike posisjoner, “stances” (1995) som leseren etter behov kan veksle mellom på vei mot en forestilling. Hennes modell over leseprosessen og begrep om *forestillingsbygging* blir i det følgende kort presentert (Langer, 2005, s. 31).

Utenfor på vei inn

Innenfor på vei gjennom

Ut igjen for å tenke gjennom det du vet

Ut igjen for å objektivere den nye erfaringen

Ut og videre

Sentralt i Langers modell er forholdet mellom leseren og teksten, og måten leseren forholder seg til teksten på. Hun beskriver hvordan vi posisjonerer oss som litterære lesere når vi beveger oss inn, gjennom og ut av de ulike fasene, og ved å objektivere leseopplevelsen. Langer presiserer imidlertid at det ikke er noen fast rekkefølge på disse posisjonene, og at posisjonene ikke er lineære. Vi hopper kontinuerlig mellom posisjonene for å få et best mulig grep om teksten. Vi kan omtale denne prosessen som hermeneutisk, all den tid leseren beveger seg mellom del og helhet ved å gå inn og ut av teksten (Gadamer, 2010). På denne måten korrigeres hele tiden vår forståelseshorisont.

Ettersom vi i vår utprøving bl.a ønsker å undersøke hvordan elevene beveger seg mellom ulike forestillingsverdener i møtet med sangteksten, kjennes det naturlig å kort presentere vår forståelse av hva Langer legger i de fire fasene av forestillingsverdener (Langer, 2005, s. 31-36).

Når vi begynner lesingen dreier alt seg om å få oversikt og få et best mulig utgangspunkt for å tre inn i tekstens forestillingsverden (Skaftun, 2009, s. 82). Langer (2005) beskriver fasen **å være utenfor på vei inn**, som det å prøve å danne seg et bilde av hva teksten handler om med utgangspunkt i det vi måtte ha av bakgrunnskunnskap og tekstens ytre inntrykk. I denne fasen har vi lite å bygge på, og griper derfor fatt i alle tilgjengelige ledetråder. Langer relaterer det til virkeligheten når hun sammenligner denne fasen med det å danne forestillinger omkring nye bekjentskaper. Da har vi behov for å skape innledende oppfatninger knyttet til handlinger, miljø, situasjon, karakterer og hvordan disse forholder seg til hverandre. Denne fasen gjør seg gjeldende gjennom hele leseprosessen, og særlig når vi treffer på ord eller hendelser som er vanskelige å forstå, eller når noe uventet skjer (Langer, 2005, s. 31 ff.).

Når vi er i gang med lesingen, må vi fange inn mest mulig av tekstinnholdet og prøve å bygge ut en tekstforståelse som lodder dypest mulig (Skaftun, 2009, s. 82). **Å være innenfor på vei gjennom** en forestillingsverden beskrives av Langer (2005) som en fase hvor leseren aktivt engasjerer seg i å utvikle forståelse for teksten. I denne posisjonen undrer leseren seg over karakterenes tanker og handlinger, i form av mulige motiver, følelsesregister, årsaker og relasjoner. Ny informasjon brukes for å utdype det en allerede vet, og det dannes nye hypoteser om hva som kan komme til å skje i det videre forløpet. For å fylle ut tomrom i teksten, må leseren i denne fasen ta i bruk kunnskap om teksten, livet, seg selv og verden. All ervervet kunnskap og erfaring tas i bruk for å skape orden i tekstverden som utvikles.

Den tredje fasen, hvor vi **stiger ut igjen, for å tenke over det vi vet**, handler om å få tak på innholdet i teksten, ved å tre ut av og reflektere over teksten. Refleksjonene kan knyttes til ulike aspekter, som tematikk eller kunnskaper en måtte ha om verden. Slik relateres teksten til egne liv. I denne fasen skifter tankene våre fokus, fra utvikling i tekstverden til betydninger det kan ha for egne liv. Imidlertid er det slik at denne fasen ikke er like mye i bruk som de andre, fordi ikke alle tekster berører våre liv, eller at vi alltid lar oss påvirke. Langer framhever likevel at denne fasen kan oppleves kraftfull og gjennomgripende (2005) Skaftun (2009) sier om denne fasen, at når vi er underveis (og etterpå), vil vi kunne relatere teksten til det vi tror og vet. På bakgrunn av det reviderer vi vår egen forståelse, eller lar kunnskapen vår få bestemme hvordan vi velger å vurdere teksten. Kort sagt dreier det seg om refleksjon over tekstinnholdet (2005, s. 83).

Mens det i tredje fase handler mest om å reflektere rundt tekstinnholdet, dreier fjerde posisjon seg i større grad om at leseren forholder seg til helheten i teksten og reflekterer over teksten som tekst. I denne posisjonen, hvor vi **stiger ut av og objektiviserer ny erfaring** (Langer, 2005), distanserer vi oss på en måte fra teksten og opptrer mer som analytiker og kritiker. Leseren gjør

gjærne koblinger til egne opplevelser, eller andre tekster han har lest. Leseren kan også stille seg kritisk til forfatterens disposisjoner, ved å bli bevisst på at det kan ligge en spenning mellom forfatterens og vår egen verden. I en fase hvor vi evner å se teksten og betydningen litt på avstand, ligger det mer til rette for å se på tekstens form og innhold med et analytisk blikk. “Analyse og vurdering av teksten krever at vi inntar denne posisjonen” (Skaftun, 2009, s. 83).

Langer sin modell (2005) inneholder også en femte fase, betegnet som **ut og videre**. Den dreier seg i korte trekk om hvordan forestillinger overføres fra en kontekst til en annen. I vår studie beveger elevene seg inn i denne fasen når de både må reflektere over den litterære teksten, og gjentatte ganger må vurdere egen forståelsesprosess. De fleste stegene i Blaus (2003) praksis, krever at elevene tar et metablikk på egen læring. Slik kan kunnskap knyttet til egen læring overføres fra en norskfaglig kontekst til en annen. Den femte posisjonen kan slik defineres som dybdeforståelse.

Langer sine posisjoner samsvarer også godt med aspektene ved lesing som vi kjenner fra PIRLS og PISA. Ikke minst er det relevant i forhold til nasjonale prøver i lesing, hvor det dreier seg om å finne informasjon, å tolke og å reflektere over tekstens form og innhold. Dette kan vi også finne eksplisitt uttrykt i kompetansemålene til Kunnskapsløftet (LK06). Som tidligere nevnt, hadde Langer en mer praktisk tilnærming til litteraturundervisningen enn Rosenblatt. Langers teori om at vi bygger forestillinger i ulike faser av leseprosessen, ble i utgangspunktet utarbeidet med tanke på å veilede lærere i hvordan lede litterære samtaler i en klasse (Langer, 1995, s. 36). Hun er i den forbindelse opptatt av Vygotskijs (1978) teori om utvekslingen mellom hverdagspråk og mer vitenskapelig språk, hvor hun ser at læreren ved å stille spørsmål underveis i den litterære samtalen, hjelper elevene med å reformulere egen forståelse (Aase, 2005, s. 108). Når det gjelder hjelp i utvekslingen mellom hverdagspråk og fagspråk, får elevene i vår utprøving direkte støtte fra lærer i to helklassesamtaler på to av stegene i Blaus (2003) litterære praksis, mens de i gruppesamtalen ikke får den tilsvarende lærerstøtten. For å få innsikt i hvordan elevene samtaler om lest tekst, og hvordan meningsskaping skjer, skal neste del av teorikapitlet handle om læring som sosial praksis innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet.

### **2.3 SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVER PÅ LÆRING**

Synet på læring og hva som skjer i læringsprosesser har opp gjennom tidene endret seg. I kjølvannet av dette er det utviklet flere teoretiske tilnærminger. Uansett om det er vanskelig å gi helt konkrete svar på hva som gir best læringsutbyttet, så kan forskning og teori bidra til at vi får

økt forståelse og innsikt i læringsprosessene. Det er derfor viktig å finne svar på hvordan ulike praksiser kan bidra til læring hos den enkelte elev.

I denne oppgaven er vi spesielt opptatt av teori og tanker knyttet til meningsskaping i en samtalekontekst. Et slikt muntlig perspektiv forankret oppgaven vår innenfor rammene til en sosiokulturell og konstruktivistisk forståelse av læring, en tilnærming som innebærer at vi tenker at mennesket konstruerer egen kunnskap og mening gjennom aktiviteter og erfaringer, i *samspill med andre* (Børresen et al., 2012, s. 31 - 32). Sosiokulturelt orienterte retninger er særlig opptatt av sammenhengen mellom språk og tenkning innenfor sosiale fellesskap. Perspektivet henter støtte fra relativt lange tradisjoner, som framhever verdien av *dialogiske* kvaliteter, fordi det virker særlig fremmende for engasjement og læring (Michelsen et al, 2018, s. 262). Et læringssyn som er særlig relevant for vår oppgave. Perspektivet bygger bl.a på den russiske psykologen Lev Vygotskij's teorier om språklig tenkning med særlig vekt på det sosiale aspektet ved læring (Vygotskij, 1978), og Mikhail Bakhtin's (1984) syn på språk og *dialog* som sosial livsverden, og som grunnleggende eksistensiell for mennesket: "The very being of man (both internal and external) is the deepest communication. To be means to communicate" (Bakhtin, 1984, s. 287).

Både Vygotskij (2001) og James Paul Gee (2000) framhever det kommunikative aspektet når de understreker betydningen av å etterstrebe en undervisning som kan skape *forbindelser* mellom elevenes erfaringer, og skolens mer faglige måte å se verden på og at disse forbindelsene i vesentlig grad skapes i og med talespråket (Vygotskij, 2001; Gee, 2000).

### **2.3.1 Språket som redskap for tanken**

Vygotskij mente at læring skjer i sosiale sammenhenger. Han så på sosialt samspill og språk som de viktigste faktorene for kognitiv utvikling, og vektla språket som vårt viktigste redskap for utvikling av tankeevnen. Hans arbeid har inspirert en rekke teoretikere og didaktikere som har hatt betydning for vår studie (Gee, 1995; Dysthe, 1995; Bruner, 1997; Mercer, 2000). Disse vil bli nærmere beskrevet senere i teorikapitlet. Særlig Vygotskij's språk- og læringsteorier har stor relevans for vårt prosjekt.

Vygotskij definerer et sosiokulturelt læringsperspektiv som: "A sociocultural approach to mind begins with the assumptions that action is mediated and that it cannot be separated from the milieu in which it is carried out" (Vygotskij, 1991, i Wertsch 1991, s. 18). Et grunnleggende prinsipp i Vygotskij's sosiokulturelle teori er at læring oppstår gjennom interaksjon og dialog, i en kontekst. Det betyr at menneskelige kunnskaper og ferdigheter, måter vi tenker og handler på, er avhengige av situasjonen og miljøet vi er en del av. Vygotskij's sosiokulturelle perspektiv på

læring ser på alle handlinger som *medierte* eller formidlet ved hjelp av verktøy (Vygotskij, 1978, s. 39). Mediering viser til at vi fortolker verden gjennom redskaper eller erfaringer vi har tilegnet oss i ulike sosiale sammenhenger. Erfaringer ervervet på det sosiale planet overføres så til et individuelt plan hvor de blir omgjort til hjelpemidler for individuell tenkning (Wertsch, 1985). Børresen et al. (2012, s. 32) forklarer mediering med at “vi går fra å møte ideer, tanker og holdninger i sosiale kontekster, særlig gjennom snakk, men også gjennom gester, skrift, bilder og handling til å lage individuell mening av det som skjer.” Slik vi forstår Vygotskijs teori, betyr det at språket er hovedredskapet vi bruker for å utvikle tankeevnen vår, men at andre former for mediering anvendes når det er hensiktsmessig. Mediering i form av språk er derfor sentralt i vår utprøving når vi undersøker hvordan muntlig meningsskapning kommer til uttrykk i litterære gruppesamtaler. Det er også relevant når vi skal studere hvordan skriftlig mediering i form av spørsmål og egenvurdering støtter samhandlingen og er en pådriver i samtalen. Det leder oss inn på et annet sentralt begrep i Vygotskijs teorier.

Som en måte å tenke læring på, innførte Vygotskij begrepet *Den nærmeste utviklingssonen* eller *Zone of proximale development* (Vygotskij, 1978, s. 86). Sonen ble av Vygotskij definert som avstanden mellom et eksisterende utviklingsnivå barnet befinner seg på, bestemt av selvstendig problemløsning, og et potensielt utviklingsnivå bestemt gjennom problemløsning, støttet av voksen veiledning, eller i samarbeid med dyktige jevnaldrende (Vygotskij, 1978). Mer spesifikt beskriver det avstanden mellom det eleven kan mestre ved selvstendig problemløsning, og det eleven kan få til ved hjelp av kompetente andre. Elevene i vår utprøving har mulighet for å få støtte fra kompetente andre gjennom flere steg i Blau sitt *litteraturlaboratorium*, men særlig interessant er det innenfor rammene til den litterære gruppesamtalen, hvor elevene kan få hjelp av dyktige jevnaldrende i forståelsesprosess og meningsskapning.

Vygotskij er eksplisitt opptatt av samspillet mellom det som er kjent og det som er nytt. Et viktig moment hvis det skal skje en faglig utvikling er det at elevene må få rik tilgang på *erfaringer*. Stadig nye erfaringer hentet fra faglig sammenheng, er nødvendige forutsetninger i et forståelsesperspektiv. Skaftun & Michelsen (2017, s. 52) sier at det tidlig i utdanningsløpet er viktig å anerkjenne elevenes hverdagslige erfaringer, samtidig som undervisningen bør tilføre nye erfaringer. Sosiokulturelle forskjeller som kan oppstå på bakgrunn av ulik *tilegning* av hverdagsspråk, og den mer faglige skolediskursen, presenteres nærmere under delkapitlet om Gees (2000) diskursbeskrivelse.



### 2.3.2 Stillasbygging som støtte

I tilknytning til Vygotskijs tanker om den nærmeste utviklingssonen, tok den amerikanske psykologen Jerome Bruner for første gang i bruk begrepet *scaffolding* eller stillasbygging (Wood, Bruner & Ross, 1976). Bruner har det til felles med Vygotskijs tanker om den nærmeste utviklingssonen, at barnet med hjelp og støtte fra en mer kompetent annen, gradvis kan utføre oppgaver på egenhånd, som de sannsynligvis ikke ville ha mestret ellers. Metaforen har slik blitt et uttrykk for å beskrive støtte innenfor den nærmeste utviklingssonen, og et hjelpemiddel for kognitiv, sosial og praktisk utvikling (Børresen et al, 2012, s. 33). Vi ser scaffolding som nært forbundet med mediering. Som beskrevet i forrige avsnitt, er det aktuelt for vår oppgave i den forbindelse at vi bruker støtteark med hjelpespørsmål. Det er interessant å studere hvordan denne formen for mediering fungerer som støtte og pådriver i samtalene.

Ved hjelp av slike “stillas”, her i form av språklige aktiviteter, kan barnet utvikle forståelse og nye ferdigheter og slik strekke seg, ut over det barnet er i stand til på egen hånd, uten et slikt stillas. Dette prosjektet hviler i flere av Vygotskijs læringsteorier, og finner blant annet støtte i den sterke troen Vygotskij har på undervisningen. Vygotskijs’ ideer framheves som svært anvendelige i skolesammenheng hvor en vesentlig del av undervisning og utvikling nettopp handler om språklig tenkning (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 50).

Slik vi forstår Vygotskijs proksimale utviklingszone, betinger den nære forbindelsen mellom språk og tenkning, at det legges føringer for hvordan språk og samarbeid vektlegges i undervisningen. Forskningsspørsmålene i oppgaven vår søker å ivareta det sosiokulturelle læringsperspektivets vektlegging av at læring skjer i en kontekst, og i samhandling med andre, der samtalen har en viktig plass (Dysthe, 1993, s. 25).

### 2.3.3 Å skape dialogiske rom for elevene

En annen tradisjon som er sentral i vår oppgave, og som føyer seg inn under de sosiokulturelle læringsteoriene, er den russiske filosofen Mikhail Bakhtins tanker om *dialogen* som grunnleggende livsverden (1984). Bakhtin har et ontologisk syn på dialogen i den forstand at det handler om hele vår eksistens: “The very being of man (both internal and external) is the deepest communication. To be means to communicate” (Bakhtin 1984, s. 287). Dialogen er for Bakhtin (1984, s. 88), eksistensiell i den forstand, at livet innebærer å stille spørsmål, høre etter, gi og komme overens med andre mennesker. Et slikt perspektiv kaster også lys over det dialogiske potensialet som ligger i Blaus (2003) praksis, ettersom det blant annet dreier seg om kommunikasjon mellom elever når de samarbeider om å prøve å forstå tekst og hverandre i litterære gruppesamtaler.

Bakhtin og Vygotskij levde på samme tid, og delte syn på sosial interaksjon som grunnleggende for læring, tenking og forståelse. Kjernen i Bakhtins (1984, s. 12) bidrag, er dialogen som det *grunnleggende relasjonelle prinsippet*. Han sier blant annet at: «The relation to meaning is always dialogic. Even understanding itself is dialogic» (Bakhtin, 2004, s. 121). Han vektlegger språket som “intervidual”, noe som finnes mellom mennesker i en kommunikasjonsprosess, hvor samtalepartnerne både lytter og ytrer seg. I dette dialogiske samspillet blir mening skapt. Bakhtin sier videre at forståelse og respons derfor er dialektisk knyttet til hverandre, og det ene er umulig uten det andre (Bakhtin, 1981, s. 282).

Bakhtin bruker uttrykket “stemme” om det å ytre seg. En samtale vil derfor alltid være *flerstemmig* i den forstand at den består av flere deltakere, med ulike erfaringer og ulike forståelseshorisonter (Dysthe et al., 2012, s. 59). Bakhtin bruker “flerstemmighet” om samtaler hvor hver stemme representerer et synspunkt på verden, og hvor alle stemmene er like mye verdt. Han mener det flerstemmige hjelper leseren til å få en dypere forståelse av livet (Børresen et al., 2012, s. 157). Det samme synet kommer til uttrykk i pedagogen Olga Dysthes bok om *Det flerstemmige klasserommet* (1995), og hos norskdidaktiker Torlaug Løkensgard Hoel (2000) som beskriver hvordan vi lærer og forstår gjennom samarbeid og støtte fra andre, og gjennom å møte andres tanker, kunnskaper og erfaringer - eller “stemmer”. For å forstå bedre, trenger elevene et mangfold av erfaringer, kunnskaper og ideer. Gjennom samtalen, hvor elevene skal møte, undersøke, forklare, vurdere og konfrontere de enkelte stemmene, kan de sammen skape forståelse. Samtalen blir slik “et stillas for tankeutvikling” (Hoel, 2000, s. 276). I en klassekontekst betyr det at elevene på bakgrunn av erfaringer opparbeidet gjennom sosiokulturelle og personlige erfaringer, bringer ulike stemmer inn i klassen (Dysthe et al., 2012, s. 59). Stemmer bringes også inn i klasserommet via møter med forskjellige tekstsjangre fra ulike tider og kulturer. Sangteksten *170* er et slikt tekstmøte, hvor elevene med sine ytringer må forholde seg til teksten og hverandre. I forlengelsen av dette kan en si at respons i form av andres ytringer er det aktiverende prinsippet for læring innenfor dialogisk tenkning. I dette mulighetsrommet ønsker vi å ta plass. Målet er å utnytte spenningsfeltet som ligger mellom elevenes tanker på bedre måter (Mercer, 2000, s. 141).

Vi mener at Blaus (2003) praksis kan relateres til Vygotskij og Bakhtins tankegods, ved at den tar opp i seg viktige prinsipper for dialog og samhandling. Det innebærer at forståelse skapes og utvides gjennom interaksjon, hvor flere stemmer møtes i form av ulike erfaringer og perspektiver som vi bringer med oss inn i samtalen. Dette er hovedkjernen i vår studie, og våre forskningsspørsmål må derfor ses på bakgrunn av en slik forståelse av dialog.

### 2.3.4 Hvordan vi tenker og snakker sammen

Den britiske professoren Neil Mercer (2000) finner i sin forskning at læringsutbyttet hos muntlig aktive elever er større enn hos elever som er mindre muntlig deltakende. I sine studier peker Mercer blant annet på hvordan elever i fellesskap kan utvide kunnskap og forståelse gjennom muntlig samhandling, i tråd med tankegodset til Vygotskij (1978) og Bakhtin (1984). Forskningen hans har også utledet begrepet *interthinking*. Hovedpoenget er at det er en forutsetning at deltakerne i dialogen synliggjør kunnskapen sin for de andre på gruppa for at meningsskapning skal skje. Om det sier Mercer (2000, s. 8) at: «To make our ideas real for other people, we have to express them in words». Mercers teorier er relevant for vår oppgave også ut ifra hans beskrivelse av ulike samtaletyper, som vi bl.a. bruker som analyseverktøy for å forstå hvordan elevene snakker sammen i gruppesamtalene. En kort beskrivelse av samtalekategoriene, med hovedvekt på *eksplorerende samtale* følger.

Mercer (2000) deler samtalene opp i tre ulike typer: *kumulative*, *disputtpregede* og *eksplorerende samtaler*. Kjennetegn på den kumulative samtaletypen er at deltakerne bygger videre på innspill fra andre, uten at det ytes særlig motstand. I motsatt ende finner vi den disputtpregete samtaletypen. Samtalende som befinner seg innenfor denne kategorien viser liten vilje til å ta andres perspektiv og møtes på halvveien. Den tredje samtaletypen kalles eksplorerende eller utforskende, og beskrives av Mercer (2000) som den ideelle for å oppnå *interthinking*. Samtaler av denne typen, er gjerne en blanding av de to andre typene. Eksplorerende samtaler krever imidlertid at deltakerne stiller seg både kritiske og konstruktive til hverandre. I denne samtaletypen både utfordres og bygges det videre på andre deltakers innspill, de grunngir sine tanker, kommer med hypoteser og utvider tidligere innspill. I det følgende skal vi kort belyse muntlighet som en grunnleggende ferdighet med fokus på samtalen.

## 2.4 MUNTlighET

Muntlige ferdigheter er viktig i den forstand at det berører aktiv deltakelse på alle områder i livet. Muntlighet kan trenes på mange måter, og knyttes til både læring og dannelse. Den nære forbindelsen mellom Vygotskijs (2001) tanker om språket som menneskets primære verktøy for tenkning i nye styringsdokumenter, og revisjon av læreplan i norsk (Læreplan i norsk, rev. 2013) fremhever viktigheten av muntlig kompetanse. Selv om muntlig kompetanse har fått ny aktualitet i alle fag, er det likevel norskfaget som har hatt hovedansvaret for oppøving av muntlige ferdigheter. Penne og Hertzberg slår fast at det ikke er noen tvil om at norskfaget står i en særstilling (2015, s. 12). Dette ansvaret speiles også i Formålsparagrafen som innledningsvis

slår fast at “Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling”. Videre kan vi lese at “Norskfaget åpner en arena, der de får anledning til å finne sin egen stemme, ytre seg, bli hørt og få svar”. En av de mest sentrale, muntlige sjangrene, som ofte nevnes i både de grunnleggende ferdighetene, og kompetansemålene for de enkelte fag, er *samtalen*. I læreplanen i norsk (LK06) står det bl.a. at elevene skal:

- “lytte og gi respons til andre i *samtaler*”
- “samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, *samtale* og diskusjoner og praktisere regler for gruppesamtaler”
- “delta i *utforskende samtaler* om litteratur, teater og film”

Læring gjennom samtale er med andre ord tillagt stor vekt i norskfaget. Alle de nevnte samtalepunktene berører vår utprøving i den forstand at elevene implisitt skal “lytte”, “gi respons”, “diskutere”, “praktisere regler for gruppesamtaler” og “delta i utforskende samtale om litteratur”. Disse ferdighetene er en forutsetning for å lykkes med utforskende samtaler. Samhandling og interaksjon med andre gruppemedlemmer er essensielt for å kunne utforske en tekst sammen. En slik form for demokratitrening krever at alle elevene får komme til orde i klasserommet (Børresen, 2012, s.14). Det er også et mål i vårt prosjekt.

Norskfaget som dannelsesfag, kan slik åpne en arena hvor elevene kan *myndiggjøres* i den forstand at man nettopp ønsker en utvikling rettet mot at elevene *finner sin egen stemme* og utvikler faglighet som del av det. I dette bildet kan litteraturundervisningen være med og hjelpe eleven til bedre å forstå hvem hun er, og hvilke sammenhenger hun er en del av (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 30).

Ser vi til nye styringsdokumenter for skolen, så er kjerneelementer for norskfaget nå fastsatt (Regjeringen.no, 2019). Disse viser en overordnet og prioritert retning og innhold for faget. Vi kommenterer bare de områdene som direkte berører muntlighet og litteraturfaget i denne gjennomgangen.

- Tekst i kontekst
- Kritisk tilnærming til tekst
- Muntlig kommunikasjon
- Skriftlig tekstskaaping
- Språket som system og mulighet
- Språklig mangfold

Kjerneområdet “tekst i kontekst” - handler bl.a. om at elevene skal lese tekster for å få estetiske opplevelser. De skal gjennom å utforske og reflektere over skjønnlitteratur bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. “Kritisk tilnærming til tekst” - dreier seg om at elevene reflekterer kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. Det siste kjerneelementet som kommenteres her, er “Muntlig kommunikasjon” - som betyr at elevene skal få oppleve glede ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. Videre skal elevene lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler, som jo en litterær samtale er. Med samtale i denne konteksten, er det nærliggende å se til den britiske pedagogen Robin Alexanders (2008) betraktninger rundt det å samtale. Refleksjon krever at vi evner å formulere det vi vet, eller tror vi forstår og ikke forstår. Det gjøres best ved at vi snakker *til* og *med* andre, fordi vi uttaler ikke det ferdig tenkte, men tanken utvikles gjennom å få respons og høre på andre. Han framhever derfor “talk” - tale som det viktigste verktøyet for læring. Gjennom språket uttrykker og former vi forståelse og læring. Han ser derfor på tilrettelegging av samtale som en av lærernes viktigste oppgaver. Imidlertid er det ikke nok at det snakkes! Det kan ikke være “just any talk”, det må være “The right kind of talk” (2008, s. 5 og 10). I Ludvigsenutvalget (2015:8, s. 77) beskrives det som “den gode samtalen”. Poenget er at muntlighet som grunnleggende ferdighet skal være et *middel til læring*, og da trenger elevene opplæring (jf. Mercer, 2000; Hennig, 2014). Samtale i Blaus (2003) metode kan ses i både opplæringsøyemed og som verktøy. Vår utprøving forutsetter at eleven har en viss samtalekompetanse.

## 2.5 DYBDELÆRING

Dybdelæring er et ideal og begrep som kan defineres på mange forskjellige måter. Det kommer også til uttrykk i de nye styringsdokumentene, ved at de opererer med flere definisjoner (NOU:2014:7; NOU 2015:8; Stortingsmelding No.28). Ulike definisjoner kan gjøre det utfordrende å vite hva som defineres som dybdelæring og hvordan det skal overføres til praksis i klasserommet. Slik vi forstår det, har definisjonene til felles at det handler om å gå i dybden på læringen på måter som gjør læringen varig og som dermed gir overføringsverdi til andre fagområder og arenaer i livet. Den samme beskrivelsen finner vi hos Pellegrino og Hilton (2012, s. 5). «Dybdelæring defineres som prosessen der et individ blir i stand til å anvende det som er lært i en situasjon i en annen situasjon.» I en norskfaglig kontekst vil det si at det ikke kan beskrives som dybdelæring før en evner å anvende nyervervede tolkningsferdigheter til en ny, norskfaglig eller annen faglig arena. Vi har innledningsvis også understreket at dybdelæring ikke direkte kan måles, men at det er et ideal å jobbe mot. Gjennomgående vektlegging av

metakognitiv bevissthet i Blau (2003) sin praksis, gjør det naturlig å legge hovedvekten på de metaspråklige perspektivene som viktig del av dybdelæring.

### **2.5.1 Metaspråklige perspektiver på læring**

Vi startet teorikapitlet med en hypotese om at muntlighet kan være et mulighetsrom for dybdelæring i norskfaget, men at det avhenger av *kvaliteten* på undervisningen. Mer spesifikt handler det om *kvaliteten* på lesingen når vi arbeider med tekster i litteraturfaget. I alle de beskrevne tilnærmingene, er kvaliteten på lesingen en litteraturfaglig kjerneverdi. Det dreier seg om sammenhengen mellom det som observeres i teksten, og de slutningene som gjøres, og om det er samsvar mellom det man sier om deler av teksten og helheten. Dette er imidlertid ikke noe som gjøres over natten. Å lese tekster på denne måten, handler om å utvikle sin egen dømmekraft, og det må øves opp over tid (Skaftun & Michelsen, 2017, s.43). Vi slutter oss til de samme forfatterne når de sier at dybdeforståelse er et litteraturfaglig kvalitetskriterium og meningsfullt mål for litteraturfaglig arbeid i skolen. Videre sier de at når vi øver på sentrale arbeidsoppgaver i et fag, så arbeider man seg inn i den faglige praksisen man trener på. Slik utvikles det de kaller *faglighet*. I litteraturfaget viser denne fagligheten seg i *dybdeforståelse*. “I forlengelsen av en slik innsikt, skjønner vi også at *dybdelæring* er en utviklingsprosess rettet mot dybdeforståelse som mål” (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 44). Med andre ord skjønner vi paradokset som ligger i det å ha et overordnet mål om dybdelæring i en svært tidsbegrenset utprøving. Samtidig gir det oss innsikt i at dybdelæring må ses på som en utviklingsprosess, rettet mot et langsiktig mål om dybdeforståelse. Vi tenker derfor at vår utprøving må ses i lys av en slik utviklingsprosess. Som Skaftun og Michelsen (2017, s. 44) ønsker også vi å se for oss at god litteraturundervisning med høy kvalitet på tekstarbeidet kan drive elevene innover i faglige praksiser som legger til rette for at elevene kan tilegne seg faglige tenkemåter og arbeidsmåter, støttet av eksplisitt undervisning, eller at god litteraturundervisning er en åpen praksis hvor hovedmålet er å nå fram til en best mulig forståelse av teksten som retningsgivende ideal og kjerneverdi.

### **2.5.2 Primærspråket som vei til læring**

James Paul Gee (1990) bruker begrepet diskurser for å beskrive menneskers språktilegnelse, og skiller mellom to ulike språkdiskurser; *primærdiskurs* og *sekundærdiskurs*. Han sier at samtidig med at vi tilegner oss et morsmål, så tilegner vi oss en sosial variant av språket, *primærdiskursen* (Gee, 1990; Bakhtin, 1998). Han beskriver primærdiskursen som det språket elevene har med seg hjemmefra, og sekundærdiskurser som det språket elevene møter og skal lære i ulike skolefag (Gee, 1996, s. 141). På denne måten har elevene ulike språklige forutsetninger når de kommer på skolen. Derfor må lærerne legge til rette for at alle elevene introduseres for og føres

inn i sekundærdiskurser. I lys av dette, handler skolen om sekundærdiskurser (Gee, 1990). Hjemme *tilegnes* språket, det *læres* ikke. Barn som i mindre grad har *tilegnet* seg metaspråklig bevissthet gjennom primærdiskursen må aktivt *lære* disse språkstrategiene når de kommer på skolen. Nærliggende i denne sammenheng er det å nevne Naturfagsdidaktiker Stein Dankert Kolstø, som beskriver det han kaller *underveisspråk* i gruppearbeid (Thorsheim, Kolstø & Andresen, 2016). Han betrakter samtalen som et læringsforløp, hvor elevene gjennom eget språk får anledning til å *erfare* problemene de skal forstå i forkant av rapportskrivning i naturfag. Underveisspråket kan da gi dybde og fylde til fagspråket. På denne måten får elevene anledning til å øve seg i sonen mellom de to språkene - i den nærmeste utviklingssonen. Det kan ligge en spenning her, mellom dialogiske idealer om åpenhet og verdsetting av elevens språk på den ene siden, og forståelsen av hva som har fagspråklig verdi på den andre siden (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 203). Neil Mercer refererer til Vygotskij når han advarer oss mot å velge mellom en av disse. Han mener begge er nødvendige, fordi de utfyller hverandre (Mercer, 2000; Mercer & Howe, 2012).

Gjennom Blau sin praksis får elevene både jobbe med fagspråket i helklassesamtalene og bruke underveisspråket i de litterære gruppesamtalene. Bevisstheten om ulike sosiale språk, kalles i didaktisk sammenheng for *metaspråklig bevissthet*. Høy metaspråklig bevissthet er en viktig forutsetning for å lykkes med skole og utdanning, og blir stadig viktigere. Årsaken til sosial ulikhet i skolen, har mye med disse diskursene å gjøre (Penne & Hertzberg, 2015, s. 55 - 56). Nye styringsdokumenter (NOU 2014:7, s. 35) søker å ivareta det metakognitive aspektet ved at det spesifikt uttales i definisjonen av dybdelæring. Bruner (1997, s. 50), plasserer ansvar ved å si at skolens oppgave er å jobbe systematisk med metaspråklige og metakognitive perspektiver. Bruner (1997) er ikke i tvil om at dette hjelper, og at alle barn kan hjelpes til å utforske språkets natur og bruk. Vi håper et slikt positivt elevsyn knyttet til metakognitiv bevissthet kan realiseres i vår utprøving.

## **2.6 PERSPEKTIVER PÅ BLAUS LITTERÆRE PRAKSIS**

Blaus (2003) læringssyn er farget av det han selv beskriver som en pedagogisk oppvåkning. En oppvåkning i forhold til det han karakteriserer som et fundamentalt paradoks.

*...it's a paradoxical irony...that the intellectual work I was doing as a teacher was teaching me more than anything I could do for my students would teach them!* (Blau, 2003, s. 2-3).

Han oppdaget at han lærte mer enn elevene i forberedelsesprosessen til litteraturtimene, enn det han var i stand til å lære dem i undervisningen. Blau har senere brukt mye av sitt profesjonelle

liv på å lete etter måter å bytte rolle med elevene sine. "I had to find ways to switch roles with them" (Blau, 2003, s. 2).

Hovedmålet til Blau er at elevene, gjennom tilrettelegging av litteraturundervisningen, må få anledning til selv å ta ansvar for å løse problemer og tolkningsgåter som tekster med motstand byr på. *Helping students to develop their capacity to produce insightful and interesting interpretations of what they read independently and with guidance of their teacher* (Blau, 2003, s. 119). Vi mener at Blaus læringssyn slik henger sammen med et sosiokulturelt og dialogisk syn på læring, slik det kommer til uttrykk hos Vygotskij (2001) og Bakhtin (2004), og som også danner fundamentet for denne oppgaven.

### **2.6.1 Blaus perspektiver på skjønnlitterær kompetanse**

Sentrale aspekt ved Blaus skjønnlitterære kompetanse er tanken om et litterært praksisfellesskap hvor samarbeid, prosessbasert og elevsentrert læring står i fokus (Blau, 2003). I *litteraturlaboratorium*, som vår utprøving handler om, er essensen en elevsentrert læring med lærerstyrt undervisning. Elevens tolkninger og meninger blir verdsatt, samtidig som læreren har ansvar for progresjon i læringsforløpet gjennom strukturerte rammer. Praksisen kombinerer arbeidsmåtene nærlesing, sosial interaksjon og utvikling av metakognitiv bevissthet gjennom egenvurdering.

Blaus perspektiv på skjønnlitterær kompetanse handler om å kunne utforske tekster åpent, strukturert og reflektert i et litterært praksisfellesskap. Kunsten å undervise i litteratur består i stor grad av å opprettholde en sone der verken elevene eller læreren haster frem mot et svar eller en løsning. Målet er å kaste lys over en tekstuell og hermeneutisk usikkerhet der vi tradisjonelt sett kunne ønsket oss en løsning. Blau deler den skjønnlitterære kompetansen i tre: *tekstuell literacy*, *intertekstuell literacy* og *performativ literacy*. Vi vil gi en kort innføring i hver av disse kompetansene, med hovedvekt på performativ literacy.

*Tekstuell literacy* handler om å vite hvordan en skaper mening i en tekst og hvordan erverve seg kompetanse i tekstbaserte resonnementer i skjønnlitterære tekster. Blau tar utgangspunkt i Scholes (1985, gjengitt i Blau, 2003, s. 204) betraktninger om tekstkompetanse når han forklarer hva som ligger i begrepet *tekstuell literacy*. Kompetansen handler om å kunne vite hvordan en går frem for å lese og finne mening i en skjønnlitterær tekst, benytte seg av logiske resonnementer og kunne føre bevis i selve teksten. Blau sier elever må vite: *how to construe the plain sense of a text, apprehend its evoked meaning, and evaluate or challenge its significance - activities that Robert Scholes (1985) labels under the three headings of reading, interpretation,*



*and criticism* (Blau, 2003, s. 204). Lesing, tolkning og vurdering er sentrale aspekter for å inneha en tekstuell literacy, og disse aspektene er gjensidig avhengig av hverandre.

*Intertekstuell literacy* dreier seg om å ha kunnskap om tekster og hvordan de refererer til hverandre (Blau, 2003, s. 206). Intertekstuell literacy handler om å kunne lese en tekst i vid forstand, der en identifiserer sentrale referanser i andre tekster, har kunnskap om sjangeren, har forståelse for tekstens bakgrunn eller kulturen den er et produkt av. Å ikke gjenkjenne kulturelle referanser er problematisk. Derfor er det en viktig skjønnlitterær kompetanse å kunne lese skjønnlitterære tekster med et etnografisk blikk der du forstår kulturen og bakgrunnen for at teksten ble til: *...to read from the perspectives of ethnographic researchers, who attempt to read the cultures they study from the perspective of insiders or participants as well as from their own perspective as observers* (Blau, 2003, s. 207). Dette sitatet viser at en bør ha kompetanse i å lese en tekst fra eget og andres perspektiv for å kunne forstå mest mulig. Blau sier en må være åpen for tekstens verden, bakgrunn og kultur (Blau, 2003, s. 207).

Den siste skjønnlitterære kompetansen er *performativ literacy*. Blau beskriver denne kompetansen som grunnleggende, for tekstuell og intertekstuell literacy, *foundational to cognitive processes*, og framhever den som helt avgjørende for at læring skal kunne skje. Han sier bl. a.: *This is the competency that I identify with enabling knowledge* (Blau, 2003, s. 208). Blau forklarer denne kompetansen som en lesers anvendelse av tekstuell literacy og intertekstuell literacy. For å finne mening i krevende tekster, kreves det kompetanse om tolkning og tekstanalyse, samtidig som konteksten teksten er skrevet i er av betydning. Sosiale og kognitive tenkemåter hos leseren er viktig elementer for å inneha skjønnlitterær kompetanse, og Blau har identifisert syv dimensjoner av performativ literacy som illustrerer dette (Blau, 2003, s. 211). Disse dimensjonene er viktige kategorier i vår analyse og drøfting.

Evnen til å opprettholde fokus og oppmerksomhet

En villighet til å utsette en følelse av fullføring

Viljen til å ta sjanser

En toleranse for nederlag

En toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet

Intellektuell sjenerøsitet og feilbarlighet

Metakognitiv bevissthet

(Blau, 2003, s. 211).

Den første dimensjonen handler om å ha evne til å opprettholde fokus og oppmerksomhet. Blau påpeker at en av grunnene til at elever ikke forstår tekster, er at de ikke får nok tid til “rereading”, gjenlesing, og fordype seg i teksten. Et annet perspektiv er at leseren ikke er nok oppmerksom og utholdende, leseren er kanskje ikke villig til å gå dypt nok inn i teksten? En annen dimensjon er viljen til å utsette en følelse av fullføring. Å kunne lytte til andres tolkninger samt å utsette en konklusjon, er viktig for å utforske tekstens potensial. Det handler om å imøtekomme utfordringer istedenfor å ignorere dem. Dimensjon tre handler om viljen til å ta sjanser. Å konstruere egne tolkninger, argumentere for disse og tørre å dele med andre, er nyttig i utforskingen av en krevende tekst. Samtidig er det å ha toleranse for nederlag, evne til å endre mening og være åpen for andres tolkninger, viktige sider ved performativ literacy. Det handler om å lære av møtet med andre lesninger og de verdener en møter i teksten (Blau, 2003, s. 214).

Metakognitiv bevissthet er den dimensjonen som ifølge Blau (2000, s. 216) danner grunnlaget for de andre trekkene. Det handler om å ha evne til å følge, overvåke og styre egen lese- og læringsprosess. Han beskriver forskjellen mellom sterke og svake lesere på følgende måte: *...the difference between strong and weak readers has to do with the way that strong readers monitor the progress of their understanding as they move through a text, self-correcting as necessary and recognizing when they need to reread or refocus their attention or take some other step to assist themselves in understanding what they are reading* (Blau, 2003, s. 214). Dette sitatet understreker viktigheten av å kunne navigere i sin egen lesing- og læringsprosess. Å kunne overvåke sin egen læring, gjenlese og redigere egen lesning samt ha strategier for å komme videre i en tekst om en møter motstand, er sentrale performative trekk (Blau, 2003, s. 214). I det følgende presenteres sentrale faktorer og arbeidsmåter Blau (2003) fremhever som viktige i forhold til kvalitet på litteraturundervisningen.

### **2.6.2 Sentrale prinsipp og læringsaktiviteter**

Blau (2003) ønsker å engasjere elevene som aktive deltakere i meningsskapende prosesser, knyttet til refleksjon og diskusjon rundt litterær tekst. Han er vel så opptatt av selve leseprosessen som av hvilken tolkning de kommer fram til. “The focus of the literature workshop, in other words, is at least as much on the process of reading and producing discourse about literature as it is on the substance of the discourse produced” (Blau, 2003, s. 13).

Vi skal kort nevne noen få, men framtrødende trekk, for deretter å presenteres noen arbeidsmåter mer inngående. Det første trekket gjelder tekstvalg, som ifølge Blau er avgjørende. Det må være tekster som byr på passe motstand, som kan åpne opp for refleksjon og forståelse. Hvis ikke “mister” vi elevene på veien, fordi det er kjedelig, eller for vanskelig (Blau, 2003, s. 6).

Wolfgang Klafki (1996) er opptatt av at læreren må velge ut tekster som kan realisere et læringspotensial, mens Martin Blok Johansen (2015) tar til orde for at elevene må få møte på tekster de kan bryne seg på. Vi håper vårt tekstvalg kan åpne opp for refleksjon og forståelse, og slik kan realisere et læringspotensial hos elevene. Blau er opptatt av å stille åpne, autentiske spørsmål. Hans workshop har flere sekvenser med “interpretive questions” også omtalt som “genuine questions” (Blau, 2003, s. 12-13).

### **2.6.3 Nærlesing**

Litteraturfaget har etter hvert utviklet flere praksiser for å analysere og arbeide med tekster, som kan kategoriseres som *nærlesing*. *Nærlesing* i form av *gjenlesing* er en sentral arbeidsmåte i Blau (2003) sitt *litteraturlaboratorium*. Tidligere nevnte Wolfgang Iser (1996) er også opptatt av gjenlesingens betydning for å oppnå en dypere forståelse av litterær tekst. Han mener at ved å lese teksten flere ganger, oppdager vi ulike kombinasjonsmuligheter som igjen danner nye forestillingsbilder. Forestillingsbilder som ikke var mulige å se etter bare en gjennomlesning (Iser, 1996, s. 11). I Blaus (2003) praksis handler også nærlesing om *gjenlesing*. I boka *The literature workshop - teaching texts and their readers* (Blau, 2003, s. 44), under overskriften “Rereading as a strategy and style of thinking”, beskriver han hvordan kraften som ligger i gjenlesing er undervurdert, og framhever potensialet i denne nærlesingsstrategien. *Rereading is the most powerful strategy available to all readers for helping themselves read more profitably, especially when they are reading difficult texts* (Blau, 2003, s. 142 - 143)

Denne formen for nærlesing følger den hermeneutiske regelen ved at elevene hele tiden må revurdere sin forståelse av teksten. De må videre undersøke hvordan deler henger sammen med helteksten. Utviklingslinjer i elevenes nærlesingskompetanse kan komme til syne i praksis, gjennom skriveoppgaver, samtaler og lignende aktiviteter. Dette er læringsaktiviteter som er sentrale i Blaus (2003) praksis, og som ivaretar vår praksisnære interesse i denne studien.

Litteraturredaktikerne Kylene Beers & Robert E. Probst (2013) argumenterer for nærlesing som viktig praksis, såfremt ikke leseren arbeider alene med teksten. Nærlesing krever at elevene i stor grad må få være aktive og delta i dialog. Et syn på nærlesing som også rammer inn denne oppgaven.

### **2.6.4 Litterære gruppesamtaler**

SSentral læringsaktivitet i Blaus (2003) praksis er litterær gruppesamtale. Litterære gruppesamtaler kan skape gode rammer rundt elevs samtaler. *Gruppesamtaler blant likemenn* fremmes gjerne som en spesielt nyttig arbeidsmåte innenfor dialogisk undervisning generelt

(Nystrand, Gamoran & Heck; Mercer, 2000) og innenfor litteraturredidaktikken spesielt (Langer, 2011; Hennig, 2012; Skaftun & Michelsen, 2017; Gourvennec, 2017). Litterære gruppesamtaler defineres på ulike måter, men fokuset på det dialogiske er det samme. Det dialogiske aspektet kommer bl.a. til uttrykk hos Aase (2005, s.206), som sier om litterære samtalen at det er «en kollektiv virksomhet som uttrykker leseerfaring. Hennig (2012) utdyper det sosiale aspektet ved gruppesamtaler når han snakker om den litterære samtalen som en arbeidsform, hvor grunntanken er at flere hoder tenker bedre enn ett, i tråd med dialogiske prinsipper for læring. Gjennom «å utnytte trangen vår til å snakke med andre om opplevelsene våre blir det mulig å se flere perspektiver og forstå flere sider ved en tekst» (Hennig, 2012 s. 171). Han framhever styrken som kan ligge i *gruppefellesskapet*. «Elevenes evne til å utvikle egne meninger om en tekst, styrkes av at de opplever seg som medlemmer i et fellesskap som støtter deres forsøk på å etablere meninger og på å formidle disse» (2012, s. 33). Vi forstår gruppefellesskap og *praksisfellesskap* som to sider av samme sak. I tråd med Skaftun & Michelsens (2017, s. 49) forståelse av praksisfellesskapet, som en “samlende ramme for utøvelse av *faglighet*”, hvor alle elevene har mulighet til å utvikle seg som medlemmer av fellesskapet. Fellesskapet eller praksisfellesskapet kan imidlertid være sårbart, og henger nøye sammen med klassekulturen. Om det sier tidligere nevnte Jon Smidt (1988) at klassens sosiale rom er avgjørende når elevene veksler mellom progresjon og regresjon mens de prøver å tolke fram sin “elevtekst” (Smidt, 1989, s. 21 og 35). Både Mercer (2000) og Hennig (2012) tar til orde for at det i fellesskap utvikles samtaleregler. Neil Mercer (2000) kaller slike regler “ground rules”, og hos Hennig (2012) omtales det som “samtaleregler”. Blau (2003) sin beskrivelse av *performativ literacy* understreker betydningen av at alle får anledning til å øve seg og komme til orde i samtalen.

### **2.6.5 Blaus metakognitive perspektiv**

Muntlighet og dybdelæring er et overordnet anliggende i vår oppgave, og kan begge knyttes til begrepet *metakognisjon*. Metaperspektivet går også som en rød tråd gjennom Blau (2003) sin stegvise praksis og handler om å reflektere rundt egen tenkning.

Som skrevet innledningsvis, er det metakognitive perspektivet en sentral og integrert del av Blaus stegvise praksis. Hans mantra er på den ene siden å gå bort i fra top-down strukturen i klasserommet, i form av læreren som informant, og elevene som konsumenter. I tråd med prinsippene for sosiokulturell- og dialogisk læringsteori vil han myndiggjøre elevene i den forstand at de ikke skal pådyttes lærernes tolkning av tekst, men selv prøve å finne mening i den litterære teksten. Men det er ikke nok for Blau. Minst like viktig som å finne mening i den leste teksten, er selve prosessen som leder fram til forståelse. Dette kommer til uttrykk på flere måter i

praksisen, både ved nærlesing i form av gjenlesing hvor elevene må lage spørsmål til noe de ikke forstår i teksten, og ved å kreve at elevene gjentatte ganger skal reflektere over og vurdere egen litterære forståelse. Som han selv sier:

*The students become valued experts because only they know and can report on their own experiences as readers engaged with the problems they encounter (Blau, 2003, s. 13)*

Disse prinsippene praktiseres i praksisen når elevene etter hver gjenlesing må skrive hva de legger merke til og hvilke spørsmål de har til teksten. Det samme målet har tallfesting av forståelse på en skala, med påfølgende drøftinger i litterære gruppesamtaler. Fjørtoft kommenterer at tallfesting og systematisk nærlesing danner utgangspunktet for konstruktive sammenligninger og et reelt ønske om å få snakke sammen (Fjørtoft, 2014, s. 200). Det metakognitive perspektivet søkes ytterligere forsterket i helklassesamtalen, hvor elevene igjen får anledning til å vurdere og reflektere over egen forståelse med bakgrunn i læringsaktivitetene de har vært gjennom. Målet til Blau (2003) er å synliggjøre læringen og engasjere elevene som aktive deltakere i egen læringsprosess.

#### **2.6.6 The Literature Workshop - Litteraturlaboratorium**

Sentralt i Sheridan Blau (2003) sin litterære praksis, er fortolkningens rolle og status. Blau er spesielt opptatt av forholdet mellom læreren som forvalter av teksttolkninger og eleven som enten må godta eller avvise lærertolkningen. Hans mål er å øke elevenes tekstforståelse, samtidig som han søker å bevare teksten som estetisk kunstverk. Tekstvalget er ikke tilfeldig i Blau sitt *litteraturlaboratorium*. Praksisen blir presentert i metodekapittelet 3.3.

### 3 METODOLOGI

---

Formålet med denne studien er å finne ut hvordan meningsskapning kommer til uttrykk i elevenes samtale om teksten *170* av Kaizers Orchestra og hvordan elevene vurderer egne forståelsesprosesser. I lys av funnene vi får skal vi diskutere hvorvidt praksisen vi har valgt, *litteraturlaboratorium* eller *The Literature Workshop* (Blau, 2003), er en av flere praksiser som kan brukes i en dybdelæringsprosess med dybdeforståelse som langsiktig mål (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 43). For å undersøke dette, designet vi med bakgrunn i Blaus (2003) praksis et undervisningsopplegg for en 10. klasse i norsk. Prosjektet er utformet som en kvalitativ kasusstudie, og i dette kapittelet vil vi gjøre rede for forskningsmetodene vi har benyttet for å få best mulig grunnlag for å svare på problemstilling og forskningsspørsmål. Gjennom film- og lydopptak studerer vi språk og uttrykksmåter fra informantene som vi fortolker og analyserer i lys av hermeneutikken som beskrevet i teorikapittelet.

Her følger en beskrivelse av forskningsdesignet, klassen, undervisningsdesignet og selve gjennomføringen, slik at prosjektet skal fremstå så transparent som mulig. Bakgrunn for valg av sangteksten *170* vil bli presentert før redegjørelse av datainnsamlingsmetoder og bearbeiding av materialet. Prosjektet ble i første omgang ledet av våre deduktive antagelser opparbeidet gjennom lesing og forståelse av teori. Senere fant vi det hensiktsmessig å ha både en induktiv og deduktiv tilnærming. Dette for å ha noen rammer å forholde oss til, samtidig som vi ville være åpne for hva materialet ga oss. En åpen tilnærming er idealet i kvalitativ forskning, men ubevisst eller bevisst vil alle forskere foreta en avgrensning av informasjon (Jacobsen, 2005, s. 35). Avslutningsvis vil vi drøfte studiens validitet og reliabilitet og hvorvidt funnene er generaliserbare. Ethiske aspekter for å ivareta informantene vil også bli presentert før vi beskriver dataanalysen.

#### 3.1 FORSKNINGSDESIGN

Vi har brukt en kvalitativ tilnærming i denne studien. Det betyr at vi har bruk tekstdata, det vil si ord eller språk, til å innhente informasjon om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Kvantitative metoder har gjerne en annen tilnærming til materialet, der forsøker man å finne informasjon om virkeligheten gjennom talldata (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Denne metoden hører til under positivismen som nevnt allerede. I prosjektet vårt har tekstdata i form av filmopptak, transkripsjon av filmopptakene, observasjon og skriftlig elevarbeid, vært våre kvalitative tilnæringsmåter. Vi ønsket å innhente et mangfoldig datamateriale for å styrke

validiteten i studien. Hensikten har vært å samle inn data for å beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskaping i en naturlig kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Forskere som anvender kvalitative metoder definerer seg som oftest innenfor et konstruktivistisk paradigme ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 90). Det betyr at forskeren prøver å løfte frem meningen informantene har konstruert i forhold til sin livsverden. Dette blir et samspill mellom deltakerens og forskerens perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Vi, i rollen som forskere, kan ikke gjengi virkeligheten, men vår forståelse av virkeligheten er det som blir gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

Forskningsdesignet er utformet som en kasusstudie. Kasusstudie er en undersøkelse som gjøres i én situasjon og har en naturlig avgrensning (Tjora, 2017, s. 256). Forskningen vår skjer i en klasse i et avgrenset tidsrom. Målet vårt er å kunne belyse hvordan elever skaper mening om skjønnlitterære tekster og hvordan elever vurderer egen forståelsesprosess. Selv om dette er en enkeltcase, diskuterer vi hvorvidt våre funn er representative i andre klasserom. Dette kalles *ekstern gyldighet*; altså i hvilken grad et funn kan generaliseres til å gjelde i andre sammenhenger (Jacobsen, 2005, s. 20). Den *interne gyldigheten* går på hvorvidt vi har dekning i våre data for de konklusjoner vi trekker (Jacobsen, 2005, s. 20). Vi ønsker at leseren skal kunne få innsyn i denne casen, ut fra tykke beskrivelser i alle deler av prosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 65). Videre forsøker vi å bringe inn relevant teori for å kunne ha et kritisk blikk på vårt eget arbeid. Sammenhengen mellom teori, empiri og diskusjon håper vi blir synlig for leseren gjennom våre beskrivelser. Studien er ment som et forsøk på å finne ut om *litteraturlaboratorium* er en hensiktsmessig praksis for arbeid med skjønnlitteratur, og i videre forstand en vei mot muntlighet og dybdelæring. Ut fra våre fremstillinger håper vi andre lærere og lærerspesialister har mulighet til å gjøre seg opp en mening om dette.

### **3.2 UTVALG**

Forskningen er gjort på en skole på Sørvestlandet, der vi begge jobber. Det er en 1-10 skole med to paralleller på hvert trinn. Blau (2003) bruker denne litterære praksisen på litteraturstudenter. Thomassen (2016) har sin utprøving på videregående skole. Vi vurderte det derfor som mest hensiktsmessig å prøve det ut på 10. trinn med de eldste elevene. Valget falt på en ukjent klasse for å unngå forutinntatthet og for lettere å kunne ta på forskerbrillene. Likevel må det sies at vi ikke stiller som helt nøytrale forskere, da studien er på vår egen arbeidsplass. På den annen side er det fordelaktig for oss å forske på egen skole, da det er her vårt arbeid som lærere og

lærerspesialister foregår. Erfaringene fra denne studien kan vi dra med oss i det videre skolebaserte utviklingsarbeidet i rollen som lærerspesialister.

10.klassen, bestående av 16 jenter og 11 gutter, har vært med på to forskningsprosjekt tidligere og er vant til å ha observatører i klassen. Norsklæreren er universitetsutdannet, har mastergrad i norsk og flere års erfaring fra arbeid i ungdomsskolen. Hun er svært interessert i norskfaget og godt faglig oppdatert. Vi planla undervisningsopplegget, diskuterte og reviderte det sammen med henne før utprøvingen fant sted tidlig i januar 2019 (vedlegg 1). Norsklæreren forberedte seg grundig og fulgte den stegvise praksisen tett. Samtykkeskjema og informasjon ble sendt hjem til elever og foreldre. Alle elever og foreldre samtykket til deltakelse (vedlegg 4) og forskningsprosjektet er meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 5). Dette vil vi kommentere ytterligere når vi behandler temaet forskningsetikk.

Klassen ble delt inn i åtte grupper bestående av tre til fire elever. Læreren foretok denne inndelingen med tanke på godt samarbeidsklima på hver enkelt gruppe. Ut fra undervisningsopplegget antok vi at det var en hensiktsmessig gruppestørrelse for at alle skulle komme til orde, men samtidig ha nok medelever å utveksle tolkningshypoteser og vurderinger med. Alle gruppene tok filmopptak av den litterære gruppesamtalen. To grupper satt inne i klasserommet, mens de seks andre var fordelt på ulike grupperom. I etterkant av timen studerte vi alle filmopptakene med en varighet på cirka femten minutter. På forhånd hadde læreren utpekt to grupper som hun anså som relevante å forske videre på ut fra våre forskningsspørsmål. Valget vårt kunne ha falt på en av disse, da alle gruppene hadde et forskbart materiale, men valget falt til slutt på en tredje gruppe bestående av to gutter og ei jente. Denne gruppa førte en samtale med kvaliteter som særlig vekket vår interesse og oppmerksomhet. Hvorfor valget falt på akkurat denne gruppa, vil vi komme tilbake til i analyse- og drøftingsdelen, men vi kan innledningsvis begrunne valget med at gruppa hadde en utforskende holdning til teksten, noe vi synes var interessant å undersøke nærmere. Som bakgrunn for å kunne ta det valget skrev vi parafraiseringer av alle de åtte gruppesamtalene. For å avgrense og kunne gå i dybden på forskningsspørsmålene, valgte vi å analysere én litterær gruppesamtale. Jacobsen (2005, s.171) underbygger dette ved å si at i kvalitative studier er det typisk å velge relativt få informanter, slik at forskeren kan få større mulighet for grundige opplysninger rike på detaljer.



### 3.3 DET PRAKTISERTE UNDERVISNINGSSOPPLEGGET

Navet i dette prosjektet handler om muntlighet og dybdelæring i norskfaget. Ut fra teori vi har lest og gjennom egne erfaringer som lærere og lærerspesialister i norsk, har vi vært på jakt etter gode arbeidsmåter som legger til rette for dybdelæringsprosesser med dybdeforståelse som langsiktig mål (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 43). Vi har et behov for mer kunnskap om dialogiske undervisningsformer, for å i større grad få frem potensialet hos elevene (Igland, Skaftun & Husebø, 2019). I praksisen, *litteraturlaboratorium*, ligger mange av de prinsippene som vi anser som viktig i forhold til dybdelæring, slik som dialogisk undervisning og rom for elevens stemme og tolkninger. Videre er det å mestre faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre essensielt (Regjeringen.no, 2017, s.12). I Blaus (2003) praksis legges det til rette for tenkning, forståelse og refleksjon over egen læringsprosess, noe som vi finner igjen i læreplanen (Regjeringen.no, 2017 s.12): *Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis.*

Videre sammenfaller Blaus (2003) tenkemåte med flere av punktene i fagfornyelsen og kjerneelementene i norskfaget: *Elevene skal få oppleve glede ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt (...)* (NOU, 2015:8). Blau (2003) mener lærerens oppgave er å legge til rette for at elever skal bli selvstendige og bevisste formidlere av litterære tolkninger. Videre sier han at kunsten å undervise i litteratur består i stor grad av å opprettholde en sone der verken elevene eller læreren haster frem mot et svar eller en løsning. Vårt praktiserte undervisningsopplegg og tekstvalg hviler i dette perspektivet.

#### 3.3.1 Bakgrunn for valg av tekst

Det er viktig å legge til rette for at elevene får trening i og erfaring med å arbeide seg fram mot en rikere helhetsforståelse av tekster (Skaftun & Michelsen, 2017). En slik inngang argumenterer for å løfte fram lyrikk som viktig del av det litteraturfaglige arbeidet i skolen. Lyriske tekster er ofte ganske korte, og kan raskt leses i sin helhet. De har gjerne en form som byr på undring og fortettet mening, noe som krever mer av leseren når de skal pakkes ut. Ofte kan lyriske tekster by på stadig flere tolkningsrom når man prøver å åpne dem. Selv om det i norskfaget kan sies å være lange tradisjoner for å jobbe med lyrikk (Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2017), er kanskje ikke dikt det første man tenker på i skolesammenheng med tanke på å skape

engasjement i litteraturfaget? Skaftun og Michelsen (2017, s.72) påpeker imidlertid at sanglyrikk er en svært levende sjanger blant dagens unge. De samme forfatterne argumenterer for at det er flere grunner til å trekke inn tekster fra populærkulturen. Å ta utgangspunkt i tekster som interesserer dem, eller tekster elevene har et forhold til, kan være et klokt valg med tanke på engasjement og deltakelse. Å aktivisere tekstkompetanse som elevene allerede har tilegnet seg, er også en fin måte å verdsette elevenes erfaringer på (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 72). Smidt (2004) argumenterer også for viktigheten av at elevene i arbeidet med litterære tekster finner *subjektiv relevans*. Nå var det langt fra slik at elevene i vår utforskning hadde inngående kjennskap til den valgte sangteksten, men som 10. klassinger befinner våre unge seg midt i denne musikksfæren.

### **3.3.2 Vårt møte med 170 av Kaizers Orchestra**

Sangen er hentet fra gjennombruddsalbumet til Kaizers Orchestra, *Ompa til du dør*, fra 2001 (vedlegg 2). Stilen er rocka og særegen, med tekster skrevet på jærdialekt. Man kan ane at sangene på plata henger sammen, “omtrent som små kikkhull inn i en og samme fortelling” (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 75). Sangene står likevel godt alene. Tekstene inviterer lesere og lyttere til å løse ulike tolkningsgåter, noe som gir en anledning til å ta del i større deler av historien.

Teksten starter midt i en situasjon, og vi må raskt lese videre for å få tak på hva som skjer. Vi får etter hvert tak på viktige ord som “far” og “soldat”. Særlig “soldat” bygges ut i form av beskrivelser fra militærlivet, og det vi etter hvert forstår må være en krigssituasjon. Det er jeg-personen som snakker i monologform på de tre første strofene. Innledningsvis forteller han at han “går inn som frivillig soldat” og at når han kommer ut igjen “...har eg blitt far”. Han inntar en trøstende rolle overfor kjæresten når han viser til at det bringer med seg penger i form av et stipend, og at han ikke blir så veldig lenge borte (jf. “me komme snart igjen”). Vi får også vite at paret venter barn i første strofe. I andre strofe lengter han hjem og skriver brev, men får aldri noe svar jf. “men eg fekk aldri brev igjen”. Her ser han tilbake på halvåret han har lagt bak seg som menig soldat, mens han i tredje strofe beskriver den kritiske “dagen”. Her befinner vi oss ved tekstens dramatiske høydepunkt, hvor jeg-personen blir sendt foran troppen for å sjekke forholdene. 170 ber om å få slippe på en måte som gjør at vi skjønner at han blir sendt ut på et veldig farlig oppdrag. Det henger sammen med siste strofe, hvor han er borte både som tekstens stemme og fra fortellingen. Også her er det tategjengivelse, men nå er det andres ord. Det skjønner vi når de andre soldatene eller generalen roper på 170 uten å få svar. Her ligger en av

tolkningsgåtene i teksten. Hvor er jeget? På den ene siden forteller han, for i neste øyeblikk å være borte fra sin egen fortelling. Her kan en undre seg over om han har funnet det for godt å stikke hjem til familien sin? Eller er han faktisk død - og forteller fra den dødes synsvinkel? Disse spørsmålene kan knyttes til forventninger en har til elevenes lesing, slik som Gadamer (2004) sier om den hermeneutiske tankegang. Vi kan finne argumenter for begge disse tolkningene av hva som har skjedd, men kanskje vi hadde skjønnet teksten enda bedre hvis vi hadde sett den i lys av de andre sangtekstene på plata? Alle sangtekstene på plata *Ompa til du dør* (2001) befinner seg i det samme meningsunivers. Vi ble inspirert til å bruke denne sangteksten via boka *Litteraturredaktikk* (2017, s. 75-77) av Skaftun & Michelsen.

### 3.3.3 Litteraturlaboratorium om teksten 170 av Kaizers Orchestra

*Litteraturlaboratorium* eller *The Literature Workshop* er delt inn i fem ulike steg (Blau, 2003). I tabellen under er oversikt over hovedaktiviteter og datamateriale i vårt praktiserte undervisningsopplegg. En detaljert beskrivelse finnes i undervisningsopplegget (vedlegg 1).

Steg	Organisering	Læringsaktivitet	Datamateriale
Steg 1	Individuell lesing	Elevene lytter og får deretter utdelt sangteksten 170 av Kaizers Orchestra.  Tre individuelle lesninger med spørsmål og kommentarer (ca. 15 minutter).	Observasjon og skriftlig elevarbeid
Steg 2	Litterære gruppesamtaler	Litterære gruppesamtaler på video (ca. 15-20 minutter).	Filmopptak av gruppesamtalene
Steg 3	Helklassesamtale	Helklassesamtale om tekstforståelse og vurdering av egen forståelsesprosess (ca. 10 minutter).	Observasjon
Steg 4	Helklassesamtale	Helklassesamtale om vurdering av gjenlesing og litterær gruppesamtale (ca. 10 minutter).	Observasjon
Steg 5	Skriftlig refleksjon  Deling i par  Plenum	Læreren ber eleven ta stilling til ulike påstander (ca. 15 minutter).  Først individuell skriving, før muntlig deling med læringsvenn og til slutt samtale i plenum.	Observasjon og skriftlig elevarbeid

Tabell 1 Litteraturlaboratorium steg for steg

Alle stegene har ulike oppdrag og fokus, men prinsippene nevnt ovenfor er gjennomgående. Forut for første steg fikk elevene beskjed om å legge seg ned på pulten med lukkede øyne og lytte til en sangtekst - slik som beskrevet innledningsvis. Dette for å få elevene pålogget og konsentrert fra første stund. Etter lyttinga fikk elevene utdelt selve sangteksten på ark (vedlegg 2) og et sett oppgaver (vedlegg 3). Deretter sa læreren følgende til klassen: *Vi skal sammen forsøke å finne ut av en sangtekst og hva den betyr. Dere vil få instruksjoner om hva dere skal gjøre underveis i hele prosessen og sammen skal vi prøve å tolke og forstå innholdet i denne teksten.* (Blau, 2003, s. 37). *Teksten er skrevet og blir fremført av et lokalt band fra Bryne som heter Kaizers Orchestra. Sangen er hentet fra albumet "Ompa til du dør". Det jeg vil gjøre, er å ta dere gjennom en serie med aktiviteter i forhold til å jobbe med denne teksten, for så å reflektere over hva som skjer i løpet av lesingen og hvilke resultater det får* (vedlegg 1).

Videre fikk elevene beskjed om å lese teksten stille tre ganger og tenke på hva de la merke til. De skulle også vurdere sin egen forståelse etter hver lesning på en skala fra 0-10, hvor 0 var ingen forståelse og 10 var full forståelse. Dette blir senere i denne oppgaven omtalt som "forståelsesskalaen". Til slutt i steg en skulle de lage spørsmål som de fremdeles hadde til teksten etter tredje gjenlesing. Læreren spurte elevene om effekten av gjenlesing og av å stille spørsmål til teksten. Hva som ble uttrykt, vil vi komme tilbake til i analysedelen. Vårt datamateriale i første økt er observasjon av undervisningen samt skriftlige notater fra elevene om hva de la merke til og hvilke spørsmål de hadde til teksten (vedlegg 3). Vi laget et eget observasjonsskjema til feltnotater (vedlegg 6).

I steg to ligger vårt hovedmateriale, nemlig film- og lydopptak av gruppesamtalene. Læreren ga elevene en ramme i form av tid (15-20 minutter), påminning om bruk av notatene i steg en og viktigheten av å bidra, lytte til andre og inkludere. Gruppene fordelte seg på ulike grupperom og to ble som sagt værende igjen i klasserommet. Disse to gruppene kunne vi observere. Vi fikk dermed en fornemmelse av og et innblikk i hvordan det praktiserte undervisningsopplegget fungerte. Dette kommer vi tilbake til i neste kapittel om datainnsamlingsstrategier.

Da gruppesamtalene var ferdige, samlet læreren elevene i helklasse igjen. Dette er steg tre. Nå skulle de igjen vurdere sin forståelse av diktet. Her benyttet læreren anledningen til å spørre om de fremdeles hadde problemer knyttet til forståelse av teksten (Blau, 2003, s. 39). På forhånd hadde vi valgt ut noen ord vi tenkte kunne bli utfordrende som: *stipend, sanitetens personal, rekrutt og general*. Læreren sjekket om de kunne forstå sammenhengen uten å forstå det

spesifikke ordet. Hun forhørte seg om problemene lå på et begreps- eller tolkningsnivå. Kanskje forstod de selve ordene, men ikke den billedlige forståelsen? Lærer hadde på dette steget en metasamtale knyttet til forståelse eller eventuelle mangel av den (Blau, 2003, s. 40).

Datamateriale i steg tre er observasjon (vedlegg 6).

Steg fire foregikk fremdeles i helklasse. Da inviterte læreren elevene til å analysere forløpet sammen og stilte følgende tre spørsmål til klassen etterfulgt av diskusjon:

- 1. Hvor mange av dere vurderte forståelsen høyere etter andre lesing?*
- 2. Hvor mange vurderte forståelsen høyere etter tredje lesing?*
- 3. Hvor mange vurderte forståelsen høyere etter gruppediskusjonen?*

Elevene hadde håndsopprekning etter hvert spørsmål. Læreren plukket ut noen elever som begrunnet svarene sine. Her ble det også anledning til å sette ord på egen forståelse og diskutere ulike tolkninger og spørsmål. Etter hvert gikk diskusjonen på en friere måte uten noen form for støttespørsmål.

Det siste steget i praksisen, steg fem, handlet om at elevene skulle ta stilling til fem ulike påstander. Påstandene stod også på oppgavearket hver enkelt hadde fått. De fikk noen få minutter til tenkeskriving før påstandene ble drøftet i par og deretter i helklasse. To eksempel på påstander er disse:

- 1. Å samtale om teksten med andre, førte til en dypere tekstforståelse hos meg.*
- 2. Å vurdere min egen forståelse etter hver lesning med tall, førte til at jeg ble mer bevisst på hvor mye jeg forstod hver gang.*

De ytterligere tre påstandene ligger i vedlegg 5. Formålet med disse ytringene var å vende refleksjonen fra den konkrete diskusjonen og over på en refleksjon over egen forståelse, metakognitiv bevissthet og formålet med aktiviteten (Blau, 2003). Datamaterialet i steg fem er observasjon (vedlegg 6) og skriftlig elevarbeid i form av tenkeskriving på oppgavearket (vedlegg 5).

Lærerens rolle i undervisningsforløpet var å legge til rette for best mulig gjennomføring av de ulike stegene. I det praktiserte undervisningsopplegget ligger det rom for lesing, samtale om tekst og vurdering av forståelsesprosesser sammen med klassekamerater med samme mål. Vi

gikk ut fra tre skoletimer med en oppsummering av arbeidet, men ingen krav om felles konklusjon eller tolkning. Både elever, lærer og vi to forskere kunne spinne videre på tanker og refleksjoner som hadde kommet opp i løpet av undervisningsforløpet. Hva elevene samtalte om vil vi presentere i analyse- og drøftingskapittelet.

### **3.4 DATAINNSAMLINGSSTRATEGIER**

For å få svar på problemstilling og forskningsspørsmål fant vi det hensiktsmessig å innhente data på tre ulike måter; observasjon, videoopptak og skriftlig elevarbeid. Ved å triangulere, det vil si å kombinere ulike metoder, øker gyldigheten og troverdigheten til data og konklusjoner (Jacobsen, 2005, s. 229). Å bruke ulike metoder kan være med å kontrollere funnene. I de stegene av praksisen hvor arbeidet foregikk i hel klasse, valgte vi åpen observasjon. Åpen observasjon vil si at informantene har samtykket i observasjonen (Jacobsen, 2005, s. 160). Vi benyttet oss av observasjonsskjema og noterte fortløpende hva elevene gjorde og sa i den gitte konteksten (Jacobsen, 2005, s. 159). På forhånd hadde vi bestemt oss for å ha hovedfokus på tegn på sosial interaksjon, nærlesing, metakognisjon og dybdelæring i videste forstand (observasjonsskjema, vedlegg 6). Dette kan selvsagt ikke måles direkte, men vi kan få et inntrykk av hvordan dette kom til uttrykk i det praktiserte undervisningsopplegget. Fokuset har blitt noe “spisset” og endret underveis i prosjektet. En ulempe med observasjon er at med en gang mennesker vet at de blir undersøkt, har de en tendens til å endre atferd ved at de prøver å tilfredsstille undersøkeren (Jacobsen, 2005, s. 160). Denne påminnelsen tar vi med oss i analysen av funnene.

Alle gruppesamtalene ble filmet på en av gruppe medlemmene sin Chromebook, og delt med oss i etterkant. Det er disse videosamtalene hvor elevene diskuterer teksten og undrer seg sammen, vi har funnet mest interessante i vårt materiale. Hovedfokuset vårt i analysen ligger derfor her. Tjora (2017, s. 103 og s. 107) sier at film- og lydopptak kan gi mer pålitelige analyser enn feltnotater fra observasjon. Han sier videre at: *Videoopptak kan bidra til mer mangfoldig, detaljert, fullstendig og presis tolkning.* Videoobservasjon gir en helt unik mulighet til å forske på detaljer i sosial interaksjon, noe som står sentralt i litteraturlaboratoriet (Blau, 2003). Igland, Skaftun og Husebø (2019) peker også på at den digitale teknologien åpner nye rom for aktiviteter og samhandling i klasserommet. For å triangulere og sikre oss nok datamateriale, valgte vi også å ta inn det skriftlige elevarbeidet (vedlegg 3) knyttet til de fem ulike stegene.

### 3.5 FORSKNINGSETIKK

Forskningsetikk handler om hvordan forskere bør opptre. I kvalitative studier kan mange etiske dilemmaer oppstå underveis i forskningsprosessen. Ved forskning må informantene behandles med respekt samtidig som det stilles krav til oss forskere om riktig presentasjon og gjengivelse av data (Jacobsen, 2005, s. 50). Denne balansegangen må vi ta med oss. Vi ønsket å vise respekt for informantenes uttalelser, men samtidig prøve å gjengi funnene på mest mulig ærlig og etterrettelig vis. Kravene som stilles i arbeidet med en vitenskapelig oppgave, har vi prøvd å følge etter beste evne. Nærmere innsyn i våre tanker rundt reliabilitet og validitet kommer i neste punkt.

Etiske overveielser vi har vært spesielt oppmerksomme på er utvalget vårt. Vi har valgt å forske på egen skole, noe som kanskje ikke er ideelt, men vel overveid. I og med at dette er en erfaringsbasert master for lærerspesialister, er det spesielt interessant for oss å forske nettopp på egen skole. Funnene vi gjør har betydning for oss, kollegaene våre og skoleledelsen. Selv om idealet i forskning er nøytrale eller objektive observatører (Jacobsen, 2005, s. 235), oppleves det å forske på egen skole særlig nyttig i forhold til skolebasert utviklingsarbeid. Vi har under hele prosessen vært to forskere, noe som fører til at både observasjon, analyse og tolkning av elevarbeid har hatt to blikk på seg. Transkripsjonen av gruppesamtalen er gjort av oss to forskere i samarbeid, noe som også kan styrke validiteten i prosjektet. Kroppsspråk og mimikk kan oppleves forskjellig, og det er nyttig å diskutere hva vi mener ligger i de ulike handlingene. Elevenes ytringer er også grundig debattert mellom oss to, da utsagn kan tolkes på ulike måter. Å kunne diskutere og analysere datamaterialet med disse ulike perspektivene, mener vi er en styrke for prosjektet.

Foreldre og elever i klassen har fått informasjon om prosjektet både muntlig og skriftlig. En forutsetning for begrepet *informert samtykke* er at den som undersøkes, skal delta frivillig i undersøkelsen, og at den frivillige deltakelsen skal være basert på at den som undersøkes vet hvilke farer og gevinster en slik deltakelse kan medføre (Jacobsen, 2005, s. 46). Prosjektet er som nevnt tidligere meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 5). I prosjektbeskrivelsen har vi informert om hvilke typer data vi samler inn og hva det innebærer for elevene å delta. All informasjon om elevene er anonymisert og oppbevart på et sikkert sted, og filmopptak vil bli slettet innen innmeldt dato. Foreldre og elever er informert om at det er frivillig å delta, og de kan når som helst trekke seg fra studien. Ledelsen på skolen er informert og har fått kopi av samtykkeskjemaet og dokumenter fra NSD. Alle elever og foreldre har levert

skriftlig samtykke til prosjektet.

### **3.6 FORSKNINGENS KVALITET**

I kvalitative studier må en sørge for at prosjektet er så transparent og reliabelt som mulig.

Pålitelighet handler om hvorvidt vi oppfatter en klar sammenheng mellom empiri, analyse og resultater i en undersøkelse (Tjora, 2017, s. 264). Vi har forsøkt å beskrive prosjektet på en slik måte at andre forskere skal kunne gjennomføre det. Kvale og Brinkmann (2018, s. 276) sier at reliabilitet ofte behandles i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Vi har stilt oss dette spørsmålet: Hvor sannsynlig er det at andre ville funnet sammenlignbare resultater i en lignende undersøkelse? Er våre funn, tolkninger, analyse og drøftinger rimelige ut fra innsamlinga? Vi har forsøkt å ha et kritisk blikk på arbeidet vårt og har hatt grundige diskusjoner underveis for å komme frem til felles forståelse. Kvalitative studier kan ikke kopieres, men tilnærmingen vår kan være et utgangspunkt for andre i en sammenlignbar situasjon. Dette har vi forsøkt å få til gjennom å beskrive de ulike fasene i prosjektet så grundig som mulig. Vi legger også ved dokumenter vi har brukt i prosessen, for å gi innsyn og styrke reliabiliteten i studiet.

Kvale og Brinkmann (2018, s. 279) sier at å validere er å kontrollere. Ved å ha et kritisk syn på våre egne fortolkninger, uttrykke vårt perspektiv så eksplisitt som mulig og forsøke å motvirke en selektiv forståelse, håper vi studien vår fremstår som kontrollerbar (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 279). Vi har forsøkt å lage logiske forskningsspørsmål ut fra teori og antakelser. Undersøkelsen er grundig planlagt ut fra emne og formål. Videre er empirien forsøkt behandlet så redelig og ærlig som mulig ut fra observasjon, transkripsjon av videoopptak og skriftlige elevtekster (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 278). I vår analyse håper vi å få frem i hvilken grad våre metoder undersøker det den er ment å undersøke.

Triangulering er en prosedyre som har som intensjon å beskrive virkeligheten fra mange ulike vinkler for å få et helhetlig bilde av en kompleks virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Å kombinere flere ulike forskere og datainnsamlingsmetoder er en måte å styrke pålitelighet og gyldighet på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Vi har tidligere beskrevet våre ulike datainnsamlingsmetoder og fordeler ved å ha to blikk på forskningen. Å inkludere flere kilder er i utgangspunktet positivt, men kan på den andre siden føre til at en går mindre i dybden på hver enkelt kilde. Derfor har vi valgt å ha hovedfokus på selve filmopptaket. Det gjorde at vi



kunne oppleve samtalen gjentatte ganger og foreta en transkripsjon der både tale og kroppsspråk blir gjengitt. Ingen metode har bare positive sider, og Postholm og Jacobsen (2018, s.131) sier filmopptak kan oppleves som forstyrrende for forskningsdeltakere. Dette er et viktig element, men i denne aktuelle klassen er fagsamtaler på video en vanlig undervisningsform i mange fag og noe de har vært vant til og fortrolig med i to og et halvt år på ungdomsskolen.

Generaliserbarhet er en undersøkelses gyldighet utover de tilfeller som har vært utforsket (Tjora, 2017, s. 258). Gjennom våre beskrivelser av metodiske tilnærminger, analyse og funn, håper vi at fremstillingen er så tydelig at den kan sammenlignes med arbeid om skjønnlitterære tekster i andre klasserom. Vi håper at undervisningspraksisen vi beskriver er mulig for andre å prøve ut, og at våre funn kan vurderes ut fra beskrivelsene som er gitt. Alt kan ikke gjengis direkte, men må tilpasses tekst og formål i andre kontekster. Allikevel kan prinsippene være generaliserbare, selv om selve forskningen ikke er det i statisk forstand. Vi håper våre analyser oppleves relevant og tilgjengelig for leseren, slik at liknende prosjekt og arbeid i klasserommet kan sammenlignes med vårt. Generaliserbarhet er selvsagt ett av målene i studien vår og innen det meste av forskning (Tjora, 2017, s. 238).

### 3.7 DATAMATERIALE

I dette prosjektet benytter vi oss av følgende datamateriale (se tabell 2). Ut fra begrunnelser beskrevet tidligere i kapittelet, har vi valgt å ha hovedfokus på én gruppe. Jacobsen (2005, s.171) støtter oss i dette valget ved å si at i kvalitative studier er det typisk å velge få informanter, slik at forskeren kan få større mulighet for grundige opplysninger rike på detaljer. I analyse og drøfting prøver vi å presentere materialet til denne gruppen så rikt som mulig i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Tekstmaterialet til denne gruppen er derfor primærmaterialet i studien. Her er fullstendig oversikt over datamaterialet:

Materiale	Antall
Feltnotater fra løpende observasjon gjennom hele økta	2
Filmopptak av litterære gruppesamtaler	8
Transkripsjon av litterær gruppesamtale	1
Skriftlig elevarbeid	26 (en elev ikke til stede)

Tabell 2 Datamateriale

### 3.8 DATAANALYSE

En kvalitativ kasusstudie åpner for mange muligheter for kategorisering og analyse av funnene. Vi ville finne en måte å systematisere materialet på som kunne gi oss svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Tekstdataen i form av filmopptak, transkripsjon, observasjon og elevarbeid er materialet som ligger til grunn for vår analyse. Det empiriske materialet blir analysert med utgangspunkt i rammeverket som tidligere presentert, og vi har valgt å bruke kategorier hentet fra Blaus tilnærming til arbeid med skjønnlitteratur (Blau, 2003). Prinsippene i hans tenkning danner grunnlaget i vår analyse. Teoretisk rammeverk, som et supplement til Blau, er Langers forestillingsverdener (2005) og Mercers samtale typer (2000). En slik analyse som innebærer koding og kategorisering, omtales gjerne som en deskriptiv analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Vi har lett etter mønster i datamaterialet og samlet de under ulike tema eller kategorier. Å lage en struktur på innsamlet materiale, er en typisk analysemetode i kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 260).

Tilnærmingen til materialet er både deduktiv og induktiv. Flere antakelser vi hadde på forhånd finner vi støtte for i empirien. Dette blir den deduktive inngangen til analysearbeidet. For å få nye perspektiv, har vi begge skrevet notat med en induktiv tilnærming, nærmest som en narrativ fremstilling av gruppesamtalene (vedlegg 7). Postholm og Jacobsen (2018, s.103) sier at praktisk kunnskap skapes i en vekselvirkning mellom det induktive og det deduktive. Forskning er en pågående prosess der funn leder til nye undringer som igjen leder til nye spørsmål som igjen må undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Det har vært mange bevegelser og fortolkninger mellom datamaterialet og vår forståelse, og mellom helhet og deler slik som i den hermeneutiske sirkel (Nilssen, 2012, s. 73) eller hermeneutiske spiral som er Skaftun og Michelsens (2017, s.41) betegnelse. Postholm og Jacobsen (2018, s. 130) sier at hermeneutikken bidrar til å skape forståelse og mening. Den er sentral i dette arbeidet hvor de ulike delene vil kunne bidra til at forskeren får utviklet helhetsforståelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 130).

Det skriftlige elevarbeidet (vedlegg 3) har vi en mer lukket tilnærming til, fordi vi på forhånd hadde bestemt hvilke spørsmål som skulle besvares. I den litterære gruppesamtalen er det også gitt noen støttende stillas i form av å vurdere leseforståelsen på en skala fra 0-10, fortelle hva en har lagt merke til i teksten og utforming av spørsmål. Allikevel kan instruks karakteriseres som en relativt åpen tilnærming, fordi elevene står nokså fritt i forhold til utforming av samtalen. I denne fasen er det heller ingen lærer til stede, bare elever, noe som kan føre til at samtalen blir

friere. Denne litterære samtalen vi har studert i detalj. Samtaleanalysen vi har gjort, er en detaljert studie av språklig interaksjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s 164). Tjora (2017, s. 164) sier det handler om å forstå språket som oppstår i naturlige situasjoner med utgangspunkt i deltakerperspektivet uten at forskeren har satt igang interaksjonen. Han sier videre at det er viktig at forskeren selv transkriberer opptakene, slik at vedkommende kan lytte og se opptakene på nytt og på nytt for å gjøre nye oppdagelser og analyser (Tjora, 2017, s. 164). Dette rådet har vi fulgt. Likevel er transkripsjonen av denne samtalen et fortolkningsarbeid der vi omformer talespråket til skriftspråket, og det er mange elementer som kan ha gått tapt i prosessen fra den litterære gruppesamtalen og til den ferdige transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 205). Postholm og Jacobsen (2018, s. 164) sier at forskerens oppgave er å forstå ytringene, ikke å spekulere i hva som foregår i deltakerne. Vi har gjennomført en dialekt nær transkripsjon der vektlagte ord er skrevet i **fet** skrift. I tillegg er forklaringer skrevet i parentes. Dette er beskrivelser av kroppsspråk og mimikk. På grunn av etiske hensyn til informantene, gis ikke hele transkripsjonen her, bare utvalgte sekvenser.

### 3.9 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Denne studien er organisert rundt en problemstilling og to forskningsspørsmål. Disse har dannet utgangspunkt for hovedkategorier i analysearbeidet.

#### Problemstilling:

Hvordan kan *litteraturlaboratorium som praksis* legge til rette for muntlighet og dybdeløring gjennom utforskende samtaler om skjønnlitterær tekst på 10. trinn?

#### Forskningsspørsmål:

1. Hvordan kommer meningskaping til uttrykk i elevenes samtale om teksten?
2. Hvordan vurderer elevene egen forståelsesprosess?

Vi har valgt å gjøre utvalgte nedslag i det transkriberte materialet som vi fortolker og analyserer. Vi har tatt utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål når dette utvalget har blitt gjort. Analysekategoriene i tabellen under er utformet ut fra relevant teori og empiri. Innledningsvis i analyse- og drøftingskapittelet vil dette beskrives nærmere. Se analysekategorier i skjemaet under:

### 3.10 ANALYSEKATEGORIER I TRÅD MED PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSPØRSMÅL

#### Litteraturlaboratorium - en praksis for muntlighet og dybdelæring i norskfaget?

1. Hvordan kommer <u>meningsskaping</u> til uttrykk i elevenes samtale om tekst?		
	Forestillingsbygging	Forklaring
	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Bygger en forestillingsverden innenfor teksten,</li> <li>* Beveger seg ut av og lukker en forestillingsverden</li> </ul>	Vi har slått sammen Langers posisjoner fra fem til to.
	Meningsskaping	Eksplorative kategorier
	<p><b>Performativ literacy</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Evnen til å opprettholde fokus og oppmerksomhet</li> <li>● Villighet til å utsette en følelse av fullføring</li> <li>● Viljen til å vise usikkerhet og ha toleranse for nederlag</li> <li>● Vilje til å ta sjanser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● utfordrer</li> <li>● bygger videre på - utvider tidligere innspill</li> <li>● grunngir egne tanker</li> <li>● formulerer hypoteser</li> </ul>
2. Hvordan vurderer elevene egen forståelsesprosess?		
	Metakognitiv bevissthet	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Evne til å formulere spørsmål og søke svar</li> <li>● Evne til å refokusere og gjenlese</li> <li>● Evne til å sette ord på egen forståelse</li> <li>● Evne til å koble bakgrunnskunnskap til ny kunnskap</li> </ul>	Bygger på Blaus performative literacy. Vi har slått sammen sju dimensjoner til fire.

Tabell 3 Analyse kategorier forankret i teori

For å strukturere dette arbeidet, har vi satt opp elevens ytringer og våre fortolkninger av disse skjematisk. I arbeidet tar vi med oss de teoretiske perspektivene som er beskrevet i dette kapittelet, som viser fordeler og implikasjoner ved vår tilnærming. Skjemaet, inspirert av Hennigs metode i arbeidet med boka, *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom*

på ungdomstrinnet (Igland et al., 2019), har vært til god hjelp i samtaleanalysen. Et utsnitt av dette arbeidet finner du her:

<b>3. Nedslag: Metakognisjon og vurdering etter 3. lesning</b>		
Elev	Utsagn	Tolkning
Fra 214 Sondre	Sondre, ser og henvender seg til Tom: Ka' du hadde?	Sondre inviterer Tom inn i samtalen ved å stille et direkte spørsmål. Han er interessert i å høre hvordan Tom har scoret sin egen forståelse.
215 Tom	Eh-mm... - eg fekk 7 av 10 igjen	Tom nøler ved å starte med "Eh-mm". Det kan være et tegn på usikkerhet eller at han trenger en tenkepause før han deler med resten av gruppa. Nølingen kan kanskje skyldes at han har scoret seg selv på samme nivå etter 3.lesning som på 2.lesning. Han tør å være ærlig, selv når det muligens ligger en forventning om at forståelsen skal øke gradvis fra gang til gang. Dette viser at det i denne gruppa er rom for å vise at teksten har bydd på motstand.

Figur 1 Eksempel på analyse og tolkning

Alle nedslag med fortolkninger finner du i vedlegg 8 og 9.

I dette kapittelet har vi beskrevet tilnærming og metoder for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Vi har argumentert for validitet og reliabilitet i forskningen samt diskutert etiske problemstillinger og hvordan disse er tatt hensyn til. I neste kapittel finner du analyse og drøfting av studien før didaktiske implikasjoner, veien videre og konklusjon av studien blir presentert.

## 4 ANALYSE OG DRØFTING

---

I dette kapitlet vil vi presentere hvordan det praktiserte undervisningsopplegget knyttet til teksten 170 av Kaizers Orchestra fungerte i denne konteksten. Vi vil forsøke å besvare problemstillingen om hvorvidt denne praksisen kan være en av flere måter å fremme dybdelæring i litteraturarbeidet. Vi har valgt å slå sammen analyse - og drøftingskapitlet. Vår begrunnelse for å gjøre dette, er at det er naturlig å drøfte konkrete samtalesekvenser i etterkant av analysen for å unngå for mange gjentakelser. Strukturen i dette kapitlet følger den stegvise praksisen kronologisk, men vi har et særlig fokus på steg to og den litterære gruppesamtalen. Sentrale begrep i forskningsspørsmålene er nærlesing, utforskende samtale og metakognisjon. De to forskningsspørsmålene 1: *Hvordan kommer meningsskapning til uttrykk i elevenes samtale om teksten?* og forskningsspørsmål 2: *Hvordan vurderer elevene egen forståelsesprosess?* blir analysert og drøftet ut fra teoretisk og metodisk forankring. Avslutningsvis i kapitlet foretar vi en oppsummerende drøfting. Deretter følger en beskrivelse av didaktiske implikasjoner før konklusjon og noen tanker om veien videre blir presentert. Aller først vil vi gi en generell beskrivelse av klassen og den utvalgte gruppa sett fra våre øyne, før de to forskningsspørsmålene blir analysert og drøftet.

### 4.1 KLASSEN OG KONTEKSTEN

10.klassen, bestående av 27 elever, er en faglig sterk klasse med elever som har middels til høy kompetanse i de fleste fag. Læreren forteller at klassen har prestert over gjennomsnittet på nasjonale prøver i lesing. Gjennom tidligere samarbeid vet vi at norsklæreren er godt faglig oppdatert, og klassen er vant til å prøve ut nye metoder og undervisningsdesign. Elevene har lærebøker, men mye av lærestoffet blir hentet i digitale kanaler som gjerne oppleves mer oppdaterte. Alle elever har egne digitale enheter i form av Chromebook hvor oppdrag og lærestoff blir samlet i hvert fag. De har vært med på to forskningsprosjekt tidligere og vet hva det innebærer å ha forskere på besøk i klasserommet. Den fysiske konteksten var et ordinært klasserom hvor elevene satt sammen på rekker to og to på faste plasser. I tillegg var det flere grupperom tilgjengelige. I front var det ei tavle og en prosjektør. Prosjektøren ble brukt til å spille sangen og presentere oppdragene underveis. Grupperommene bestod av to bord med stoler rundt.

Basert på observasjonene våre virket elevene klare for læringsøkta. Alle så ut til å lytte til lærerens beskjeder og virket fokuserte. Vi visste at de ikke var forberedt på selve metoden og teksten, men de virket likevel åpne og villige til å bidra med sine spørsmål og tolkninger inn i klassen. Læringsmiljøet virket positivt, og de aller fleste deltok i helklassesamtalen. Stemningen i klassen oppfattet vi som trygg og god. Læreren var svært godt forberedt på undervisningsopplegget. Hun fremstod tydelig og forklarte effektivt og godt, slik at alle elevene skulle kunne vite hva de ulike arbeidsopdragene underveis var.

De åtte gruppene foretok filmopptak av den samtalen de gjennomførte. Vi har studert alle de åtte opptakene, og alle var interessante på hver sin måte. I en av de åtte gruppene registrerte vi at samtalen stoppet opp da en elev sier at han har forstått alt i sangteksten. Følgene av dette utsagnet vil vi komme tilbake til under kapitlet didaktiske implikasjoner. Den gruppa vi valgte ut, er tre elever som vurderer sin første forståelse av teksten ganske ulikt. Det er et forholdsvist stort sprik; fra tre av ti til åtte av ti på forståelsesskalaen. Dynamikken som preger samtalen i denne gruppa, finner vi svært interessant. De ser ut til å bevege seg mellom enkeltdeler og helhet, altså i den hermeneutiske sirkel, for å skape mening og forståelse ut av teksten (Gadamer, 2004, s. 302). Gjennom dialogen og samtalen kan det synes som forståelsen gradvis øker. Om dette virkelig skjer, vil bli analysert og drøftet videre i dette kapitlet, men først en presentasjon av vår utvalgte gruppe.

#### **4.2 STEG 1: INDIVIDUELL LESING OG GJENLESING MED SPØRSMÅL OG KOMMENTARER**

Det første steget i praksisen handler om nærlesing i form av individuell lesing, deretter gjenlesing og så å formulere spørsmål og kommentarer. De støttende stillasene elevene har fra steg en, i form av det skriftlige elevarbeidet (vedlegg 5), bringer de med seg i den videre prosessen. Lærer hilser og forklarer at i denne undervisningsøkta skal de sammen finne ut av en sangtekst, *170* av Kaizers Orchestra, og hva den betyr. Hun ber elevene om å lukke øynene og legge hodet på pulten for å lytte til sangen. Videre introduserer læreren steg en på en tydelig og kortfattet måte. Hun sørger for å sjekke om elevene forstår hva de skal gjøre. Elevene leser teksten stille hver for seg. Elevene bruker 15 minutter på å lese tre ganger, skrive hva de la merke til og stille spørsmål til teksten. De aller fleste elevene ser ut til å jobbe konsentrert og godt. Ingen forstyrrer medelever og det er stille i klasserommet. To elever, gutter, er fort ferdige og blikket vandrer rundt i rommet.

Videre i steg en skal elevene reflektere over i hvilken grad forståelsen øker ved å stille spørsmål. Relativt mange av elevene uttrykker at det kan tyde på at forståelsen øker ved å stille spørsmål, og to av de elevene vi studerer sier dette:

1. Trine: Eg måtte tenke ein ekstra gang på ka' eg egentlig lurte på
2. Sondre: Eg fekk eit anna perspektiv på teksten ved å stille spørsmål.

En av de andre elevene følger dette opp ved å stille spørsmål som ser ut til å utvide forståelsen:

1. Brage: Eg måtte stryga spørsmåla underveis, for eg kom på svarå mens eg skreiv.
2. Lærer: Koffår skjedde dette, trur du?
3. Brage: Fordi eg måtte tenke grundigare gjennom teksten.

Spørsmålene, hva de legger merke til i teksten og egenvurdering av forståelsen bringer de med seg i neste fase. De oppdragene de har fått med seg i steg en kan se ut til å være en støtte og struktur for elevene. Scaffolding eller stillasbygging (Wood, Bruner & Ross, 1976) kan her anses som en hjelp i læringsprosessen.

### **4.3 STEG 2: LITTERÆR GRUPPESAMTALE PÅ VIDEO**

I steg to er det den litterære gruppesamtalen som står sentralt. Elevene skal gjennomføre en litterær samtale på video med varighet på ca. 15-20 minutter. De bringer med seg spørsmål og tanker nedskrevet i steg en. Læreren avslutter instruksjonen med å minne om at alle må bidra, lytte til andre og være villige til å diskutere og inkludere. Den litterære gruppesamtalen foregår uten lærer til stede, og vi synes det er spennende å se hvordan samtalen om teksten *170* forløper i denne konteksten. Vi har foretatt noen nedslag i det transkriberte samtalematerialet som vi analyserer ut fra relevant teori som tidligere er presentert. Nedslagene belyser de to forskningsspørsmålene. Analysekategoriene er tidligere presentert i metodekapittelet. Først en presentasjon av vår utvalgte gruppe.

#### **4.3.1 Trine, Sondre og Tom - ei gruppe på søken etter forståelse**

Grappa, bestående av ei jente og to gutter, førte en samtale som virket å være preget av toleranse og evne til å holde fokus og oppmerksomhet. Vi observerte et positivt kroppsspråk, de var engasjerte og fremoverlente og støttet de andre i gruppa med nikk, smil og anerkjennende småord som: "Ja, hm, det tenkte eg og..." De hadde mye på hjertet i forhold til spørsmål og hva de hadde lagt merke til i teksten, men også i forhold til hvor de hadde plassert seg på forståelsesskalaen. Trine og Tom var åpne om vanskene teksten bød på, ved å plassere forståelsen sin på henholdsvis tre og fire av ti, med begrunnelsen at de ikke skjønnte hva teksten



handlet om. Trine sier likevel hun har oppfattet mye av den den ytre handlingen. Sondre forteller at han har skåret seg selv til åtte av ti, med bakgrunn i at han hadde hørt sangen før.

En kan kanskje si at de tre ulike elevene inntar visse roller eller går inn i ulike mønster i begynnelsen, men at disse rollene ikke er statiske gjennom hele samtalen. Trine inntar på en måte “lærerrollen” i starten av samtalen ved å sørge for at alle får komme til orde. Hun sørger for turtaking og stiller relevante oppfølgingsspørsmål. Selv om hun fremstår som den mest aktive i samtalen, er det hun som har scoret seg aller lavest av de tre etter første lesning, med tre av ti. Sondre er den som scorer sin egen forståelse høyest fra starten. Tom har scoret sin egen forståelse nest lavest med fire av ti og fremstår som den mest lyttende i starten. Likevel kommer han med små kommentarer, i form av spørsmål og tolkninger, som vi oppfatter som “på de riktige stedene”. Det kan synes som han arbeider med å utvide forståelsen underveis i samtalen.

Elevene uttrykker ikke hastverk med å finne ferdige tolkninger og løsninger. De ser ut til å dvele ved det de har lagt merke til og spørsmålene de sitter igjen med etter flere gjenlesninger. De våger å stille spørsmål, og gruppa fremstår som rausere i forhold til å tåle usikkerhet og tvetydighet. Den hermeneutiske tankegangen er fremtredende ved at enkeltdeler og helheten opererer i et samspill gjennom samtalen. Den litterære gruppesamtalen med Trine, Sondre og Tom blir nærmere beskrevet under steg to videre i analysen.

#### **4.3.2 Hvordan kommer meningsskaping til uttrykk i elevenes samtale om teksten?**

Dette kapitlet handler om elevenes møte med teksten *170*. Analysekapitlet deles i to, på bakgrunn av forskningsspørsmålene. Første forskningsspørsmål har to faglige fokus rettet mot både lesing *av* og samtale *om* tekst, og knyttes til hovedkategoriene forestillingsbygging og meningsskaping. Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om metakognitiv bevissthet. Primært søker vårt prosjekt å utforske hva som skjer når elevene nærleser teksten, og om egenvurdering og litterær gruppesamtale kan hjelpe dem med å utvikle forståelse for sangteksten. Samtalen som helhet viser at det er flere sider ved elevenes kollektive meningsskaping det er verdt å kommentere.

Vi gjør første nedslag tidlig i gruppesamtalen, rett etter at de har svart på støttespørsmålene på steg en i Blau sitt *litteraturlaboratorium*, henholdsvis: *hva la du merke til i teksten?* og *skriv spørsmål du fremdeles har til sangteksten* (Blau, 2003, s. 36). På bakgrunn av spørsmålene, som peker mot tomrom de har møtt i teksten, bringer elevene flere tolkningsgater inn i samtalen. Disse kaller vi “knuter” i den videre analysen. Vi begrenser “knutene” til å gjelde tolkning av tomrom i teksten, og ikke samtaleknuter, for deretter å se på hva som kjennetegner samtalen i denne sekvensen. Vi gjør nedslag ved de “knutene” vi vurderer som mest interessante med tanke på vår studie, og skal

først se på noen sekvenser hentet fra samtalsens innledende fase, hvor elevene legger fram spørsmål de har til teksten.

Hvis vi knytter det til Langers posisjoner, *å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden* (Langer, 2005), ser vi at de prøver å danne oppfatninger knyttet til karakteren og vanskelige ord. Langer (2005) påpeker at denne fasen ikke bare brukes i innledningsvis, men også gjør seg gjeldende i hele leseprosessen, når noe uventet skjer, eller de møter ord og hendelser som er vanskelige å forstå. Dette mønsteret observerer vi ved inngangen til alle “knutene” i samtalen, og vi har i hovedsak derfor valgt å kommentere dette steget eksplisitt ved inngangen til første tolkningsknute. Når det gjelder Langers (2005) øvrige forestillingsverdener, har vi funnet det hensiktsmessig å slå sammen fem leseposisjoner (stances) til to, som beskrevet tidligere. I det videre analysearbeidet hvor vi beskriver etablering og bevegelser mellom og ut av forestillingsverdener, forholder vi oss i store trekk til disse to kategoriene. Som helhet er denne samtalen preget av elevenes forsøk på å skape sammenheng i en sangtekst som ser ut til å by på tilstrekkelig med motstand (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 75-77). Det innledende nedslaget er interessant av flere grunner. For det første får vi raskt innblikk i hvordan de engasjerer seg og bidrar i samtalen. For det andre får vi innsyn i spørsmål og tanker elevene har knyttet til teksten.

#### **4.3.2.1 Knute 1: Tilstrekkelig med stipend.....eg fatte 'kje heilt ka' det betyr?**

Etter åpningssekvensen, hvor elevene skulle starte med å fortelle hvordan de hadde scoret sin egen forståelse, var det tilsynelatende stor sprik i forståelsen for den litterære teksten. Likevel viser første tekstutdrag at alle tre elevene er i bevegelse, på *vei inn i en forestillingsverden* (Langer i Michelsen et. al., 2018, s. 263), om enn i ulik grad. Det kommer til uttrykk på forskjellige måter helt fra starten. Sondre og Trine viser åpenbar interesse for å løse oppgaven i gruppa teksten, bl.a ved raskt å gripe ordet både innledningsvis og gjennom store deler av samtalen. Ganske tidlig er det tydelig at Sondre begynner å etablere en forsiktig, men relativt meningsfull forestillingsverden, mens Trine er mer spørrende innledningsvis. Tom viser også tydelig interesse ved hele tiden å følge nøye med, både på samtalepartnere og teksten. Til tross for hans beskjedne bidrag i denne samtalesekvensen, så avdekker de to ytringene interesse, men det er vanskelig å få tak på i hvilken grad han her er i ferd med å etablere en forestillingsverden. Alle viser egentlig vilje til å åpne opp for hva teksten kan bety, dermed er forutsetningen for å trenge dypere ned i teksten til stede. Nysgjerrigheten og engasjementet elevene utviser i forhold til knutepunktene i teksten, synes å vedvare gjennom hele samtalen.

Sondre bringer første “knute” inn i samtalen, ved å stille seg spørrende til ordet *stipend* i teksten. Et sentralt ord som tydelig virker litt fremmedartet for han.

1. Sondre: Tilstrekkelig med stipend....eg fatte 'kje heilt ka' det betyr?

Han viser tidlig tekstuell kompetanse ved å sitere fra teksten (Blau, 2003). Sondre stiller seg åpent undrende, og inviterende, ved å stille det som et spørsmål. De to andre tar spørsmålet seriøst, og undrer seg sammen med Sondre. De er tydelig interessert og prøver å lete etter svar i teksten. Samtaleklima på gruppa virker å være trygt, preget av samarbeid, bekreftelse og forsiktig utvidelse av tema. Samtalen er innledningsvis *kumulativ* i formen, noe som betyr at deltakerne bygger videre på hverandres innspill, uten at det ytes særlig motstand (Mercer, 2000, s. 31). I kommende sekvens ser vi også tydelige trekk på kumulativ samtaleform, hvor Trine og Sondre samarbeider om å lete etter svar. Etter hvert begynner imidlertid samtalen å få en mer *eksplorerende* eller *utforskende* form ved at de *bygger videre på hverandres innspill* (Mercer, 2000).

1. Trine: Stipend e på ein måte någe du får itte du på ein måte har...(ser spørrende på de to andre).
2. Sondre bryter inn: Ja, men då..., ja, itte han har utført det? (2 min)
3. Trine bekrefter: Ja!
4. Sondre: Så då kan det jo ver at han vil ble et eller aent innenfor militeret?
5. Trine bekrefter: Mmm, ja

Når de bygger videre på og utvikler andres innspill, grunngir egne tanker og smått begynner å formulere hypoteser, kommer eksplorerende kjennetegn til uttrykk.

Samtalen glir framover ved at Sondre drar de andre med seg inn i en tankerekke hvor han vagt antyder en forklaringshypotese. Han begynner *å etablere en forestillingsverden innenfor teksten*, hvor det er vanlig å danne hypoteser om hva som kan skje videre (Langer, 2005). Samtidig er han inviterende, ved å formulere det som et spørsmål. Språklig mediering, som å stille åpne spørsmål, kan utvide de andres forståelse. Det ser vi hos Trine, som responderer på "invitasjonen", med å utvide Sondres hypotese. Tom er lyttende, men fortsatt avventende. Selv om mer utforskende samtaletrekk begynner å komme til syne, er de på langt nær der, at de tør å stille seg kritiske og konstruktivt utfordrende til hverandre.

1. Trine: Ja, for 'an gjør jo dette her frivillig?!
2. Sondre: Ja

Likevel er det interessant å observere at dette nedslaget til dels viser tegn på det Blau (2003, s. 210) beskriver som *Performative Literacy*. "A kind of knowledge that enables students to perform as autonomous, engaged readers of difficult texts at any level of education" (Blau, 2003, s. 210). Dette er en form for skjønnlitterær kompetanse, identifisert som *enabling knowledge*. En kompetanse Blau mener er en forutsetning for å kunne realisere de to andre skjønnlitterære

kompetansene han benevner som *textual* og *intertextual literacy* (Blau, 2003 s. 203). Et av de performative trekkene, som står seg gjennom hele samtalesekvensen, er *evnen til å opprettholde fokus og oppmerksomhet*. Alle tre er utholdende på sin måte, selv om teksten yter motstand.

Tekstuell literacy og utholdenhet kommer til syne i form av *sitering* og begynnende *parafrasering* hos både Sondre og Trine. Siden Tom uttaler seg så lite, kan det imidlertid se ut som han ikke er like interessert i å finne ut av teksten som de to andre, men innspillet på slutten røper noe annet. Utsagnet viser at han har vært pålogget og har lyttet gjennom hele samtalen. Innspillet er helt adekvat, og bringer inn noe nytt, som Sondre viderefører. Det er vanskelig å si hvorfor Tom har sagt så lite. En kan spekulere i om han har hatt ekstra store utfordringer med å etablere en tilstrekkelig forståelse, eller om det bare skyldes at han er en litt mer stille, introvert elev?

1. Tom bryter inn: Det kan tyda på at 'an har lyst å reisa hjem? (Ca. 2.30 min)
2. Trine: Mmm..
3. Sondre: Han savna familien sin? (Sondre og Tom ser på Trine)

Det er også riktig å si at vi finner tegn på de tre andre performative samtaletrekkene i inneværende nedslag. Hele samtalesekvensen er tonesatt med viljen til *å ta sjanser og vise usikkerhet*. Det kommer til syne når de i spørrende form bygger videre på og utvider hverandres innspill. Grunnstemningen i samtalen har også lagt til rette for å vise at de har *toleranse for nederlag og er villige til å utsette en følelse av fullføring* når de i spørrende form og på litt nølende vis formulerer og tester tolkningshypotesene sine for de andre. Slike spor er med på å støtte opp under et samtaleklima, hvor en tåler å vise usikkerhet, ærlighet og åpenhet. Noe som muliggjør at ny kunnskap får grobunn å vokse i (Blau, 2003, s. 208). Alle tre tør å ta sjanser på sin måte, i en tidlig fase av samtalen. Sondre ved å være ivrigst i å antyde tolkningshypoteser, Trine ved å vise åpenhet i form av å stille spørsmål og være utholdende i forhold til å drive samtalen framover og Tom ved å vise usikkerhet. Viktigst i denne samtalesekvensen er likevel strategien med å legge fram begynnende tolkningshypoteser, som særlig Sondre er ansvarlig for, noe som videre testes gjennom utforskende dialog. Avslutningsvis *beveger de seg ut av forestillingsverdenen* igjen, uten å lukke den. De har foreløpig ikke funnet et tilfredsstillende svar på hva stipend er, men spørsmålet henger i luften og følger dem videre i senere samtalesekvenser.

1. Trine: Mmm..., men ka' tror dåkker det tilstrekkelig med stipend (siterer fra teksten, samtidig som hun rister spørrende på hodet) kan sei då? (Ser på de andre, som ser tilbake) ...eller..., ka' kan det bety? (Alle ser ned på teksten igjen).
2. Sondre: Eg vett 'kje heilt ka' det betyr eg (ser på Trine)

3. Trine: Nei...
4. Tom avbryter Trine og ler @@, mens han sier: Ikkje eg heller.

Innledningsvis i den litterære gruppesamtalen var elevene i en fase hvor formålet etter steg 1 var å *åpne teksten* ytterligere. Beskrevet av Gourvennec et al. (2014) som en åpen tilnærming til teksten, og av Michelsen & Skaftun (2017, s. 11) som en praksis for engasjement og faglig utvikling, hvor nye blikk på teksten kan åpne for innsikt og forståelse. Vi så et tydelig engasjement og *vilje til å opprettholde fokus og oppmerksomhet*, ikke bare i innledningsfasen, men i samtalen som helhet. Dette drøftes ytterligere i neste kapittel.

#### **4.3.2.2 Knute 2 - Ka tenke dåkker, overskriften 170? Forsto dåkker ka' det gjekk ud på med ein gang?**

I dette nedslaget skal vi se at elevene begynner å bevege seg mer *i* teksten. Særlig kommer dette til uttrykk hos Sondre, som begynner *å bygge en forestillingsverden innenfor teksten* ved å presentere flere tolkningshypoteser knyttet til karakter og miljø (Langer, 2005).

Trine er også veldig aktiv og deltakende og viser stor evne til *å opprettholde fokus og oppmerksomhet* (Blau, 2003), ved hele tiden å være den som responderer. Hun antyder ulike tolkningshypoteser ved å gripe fatt i små ledetråder. Også denne gangen er det Sondre som tydelig har behov for å fylle et tomrom i teksten, og inviterer til diskusjon ved å stille spørsmål rundt tittelen *170*. Han kommenterer at tittelen gjentas mange ganger.

1. Sondre avbryter: Nei, men de nevne det jo veldig mange ganger
2. Trine: Mmm...
3. Sondre fortsetter: ...i løbet av slutten, så det må...må jo vær någe viktigt med det..., men selvfølgelig, det e' jo någe viktigt, men...

Et relevant spørsmål, knyttet til et sentralt element i teksten. Sondre forstår at tittelen fremstår som viktig. Han viser norskfaglig og analytisk kompetanse ved å løfte frem tittelen som spesielt interessant. Å utfordre betydningen av selve tittelen, kan indikere en viss kompetanse i forhold til det å vite hvordan en kan skape mening i den leste teksten, beskrevet som *intertextual literacy* av Blau (2003). Det er verdt å merke seg at Sondre stopper opp og tenker i løpet av dette resonnementet. Det antyder at han er usikker på svaret og *tåler å utsette en følelse av fullføring* (Blau, 2003).

Følgende samtalesekvens er representativ for en mer eksplorerende samtaletype. Gjennom utforskende dialog bygger de videre på hverandres innspill, de formulerer mulige tolkningshypoteser og utvider tidligere innspill. De virker ivrige og avbryter hverandre, noe som også kan kjennetegne en mer utforskende samtaletype (Mercer, 2000). Vi ser hvordan særlig Sondre og Trine viser vilje til å utforske ulike veier for å etablere en mer tilfredsstillende

forestillingsverden, ved å fylle ut hverandres tankerekker. De er i en fase hvor leseren er aktiv og engasjert med tanke på å utvikle forståelse, og danne hypoteser (Langer, 2005).

1. Trine: Eh...det e' jo det der nummeret han har fått gjennom soldaten..
2. Sondre bryter inn: Ja..
3. Trine (ser på de to andre): ...at 'an ved det navnet,..
4. Sondre bryter inn: Ja...
5. Trine fortsetter: ... innenfor den gruppå..
6. Sondre bryter inn igjen og nikker: Ja, det e...
7. Trine: Mmm...
8. Sondre (Tom ser på Sondre nå): Men eg trodde fyst det va' ..., selv om han hørte på sangen..., at det va' ein...(nøler og trekker på skuldrene)...bare 170 dager for eksempel (Sondre ser på Trine som ser tilbake).
9. Trine og Tom svarer på likt, men Trine overtar: Ja, eller 170 soldater?
10. Tom sier samtidig lavt (3 min): Ja, eller...
11. Sondre bryter inn: Ja, men så finne du ud at det e' hans navn?...

På spørsmål fra Sondre om hva tittelen kan bety, kommer Trine med en forsiktig, men relevant tolkningshypotese hvor hun kobler nummeret til soldaten. Hun fortsetter resonnementet ved å tenke høyt, og blir hele tiden bekreftet av Sondre. Sondre på sin side tør å *vise usikkerhet og feilbarlighet og er villig til å ta sjansen* (Blau, 2003) på å avdekke at han først trodde løsningen var "170 dager for eksempel", også en relevant tolkningshypotese på dette stadiet. Tydelig inspirert av Sondre, går Trine bort fra sin første forklaring, og tør å foreslå at det også kan være 170 soldater, hvorpå Sondre ivrig avbryter Tom og *parafraiserer* fra teksten: "Ja, men så finne du ud at det e' hans navn?..." Trine sin første tolkningshypotese har utvidet Sondres forståelse. Han holder på å *bygge en forestillingsverden innenfor teksten* (Langer, 2005), et inntrykk som underbygges av parafraseringen. Parafrasering understreker at den talendes posisjon er innenfor den forestillingen som bygges (Langer, 2005; Michelsen et al., 2018, s. 263). Det er også tegn på det Blau (2003) karakteriserer som *textual literacy*. Selv om Sondre har erobret ny forståelse, er han likevel ikke helt fornøyd, og ønsker å utforske tema videre ved å utfordre de andre med et direkte spørsmål: "Men ka' syns dokk?"

1. Trine (smiler og ser på den andre to): Nei, du måtte jo på ein måte lesa ganske mye gjennom linjene
2. Sondre: Ja
3. Tom bryter inn (ca. 3,30 min) (de andre følger interessert med): Så, når han hette...., når de kalle 'an for 170, så kan det kanskje bety at han liksom bare e' ein av de der....soldatene liksom....at 'an ikkje virke, ikkje e' så veldig verdifull eller viktig?

Trine tilkjennegir norskfaglig kunnskap i form av å vise til lesestrategier i sin respons til Sondre.

Å lese mellom linjene er et uttrykk for refleksjon knyttet til lesestrategi for å kunne forstå teksten. En kan kanskje si at Trine inntar “lærerrollen” igjen, ved å kommentere mulig lesestrategi og etablert kunnskap om litterær analyse. Vi ser videre at det kan virke som Sondres direkte spørsmål fungerer som et slags språklig stillas for å få Tom til å gjøre en liten verbal inntreden i teksten. Ved å foreslå nok en tolkningshypotese, hvor han sier at tittelen *170* kan indikere at du bare er et nummer i rekka. Til tross for beskjeden, verbal deltakelse så langt i samtalen, viser han med dette utsagnet at han ikke bare *opprettholder fokus og oppmerksomhet* (Blau, 2003), han viser også at han begynner å *bygge en forestillingsverden innenfor teksten* (Langer, 2005).

I siste del av dette nedslaget, skal vi se at Tom sin hypotese om at det ikke virker som soldaten er så verdifull eller viktig, driver samtalen videre. Vi skal også se eksempel på det som Langer (2005) beskriver som *å stige ut og tenke over det en vet*. Det dreier seg om å reflektere rundt tekstens innhold for så å stige ut og relatere til eget liv.

1. Trine bryter inn: Det e' akkurat som om alle i heile verden bare sko liksom hatt et tall?
2. Trine: Det e' 'kje så betydningsfullt på ein måte...., det e' 'kje så... (tenkepause)...det e' 'kje sånn... ka' ska' eg sei? Det e' kje så personlig
3. Trine: ...med bare et tall sånn...., Trine e' meir personlig, for det e' på ein måte foreldrene dine så har bestemt det.
4. Trine fortsetter: ... du e' den 117'ene...., (retter seg selv) 170'iene soldaten...
5. Sondre: Ja, for du ser i avsnitt tri, så får an (siterer) Eg fekk min siste ordre fra høgaste befal, å 'an skreig: 170 gå å sjå om det e' klart
6. Sondre: De bruke 'an jo nesten bare som et skjold
7. Trine bryter inn: Ja, ja..
8. Sondre fortsetter mens han ser på Trine: ...for at de ikkje ska' dø så han har jo ingen verdi?
9. Trine (ser på Tom nå): Nei, å det e' jo det som e' litt spesielt, at på ein måte, de høgaste ska' på ein måte bare tvinga de som e' nederst liksom
10. Trine fortsetter: ...de som liksom frivillig går inn
11. Sondre og Tom nikker, før Sondre sier: Ja, men de har 'kje någe valg....

Sondre bruker teksten aktivt og argumenterer når han siterer og parafraserer. Ved å forankre tolkningen i teksten, fortsetter han å vise tekstuell literacy (Blau, 2003). Denne siste sekvensen av nedslag to, er ganske uttømmende med tanke på refleksjon rundt tittelen *170*. De har kommet fram til at dette er nummeret på soldaten. Vi kan si at *de er på vei til å bevege seg ut av og lukker en forestillingsverden* (Langer, 2005). Kjentetegn er at de både distanserer seg litt fra teksten og *rekontekstualiserer*, kobler, ved å sette tematikken i andre kontekster, som kan være virkelige eller fiktive (Langer i Skaftun & Michelsen, 2017, s.263). Trine ser ut til å gjøre koblinger til eget liv, når hun undrer seg videre over tittelen *170*, og synes det er lite



betydningsfullt og personlig å bare ha et nummer i stedet for et navn. Hun viser også analytiske ferdigheter ved å indikere hvorfor denne tittelen er valgt. Senere gjør hun nye koblinger til en grunnleggende verdi som sier at alle er like mye verdt. Hun framstår nesten sjokkert over et hierarkisk system hvor det virker å være helt motsatt. De som er øverst, “ska’ bare tvinga de som e’ nederst...liksom”. ...”folk seie jo alle e’ liga møje verdt”. Ved å gjøre koblinger, *kontekstualisere*, fører refleksjonene dem ut av teksten og inn i eget liv. Av Blau (2003) er dette beskrevet som *intertekstualitet*.

Nedslag 2, knyttet til tittelen *170*, er i store trekk representativt for samtalen som helhet når det gjelder deltakelse, samtale typer og samtale trekk. Det er i hovedsak Sondre og Trine som fører ordet og utfyller hverandres tankerekker. Toms beskjedne verbale deltakelse til tross, det er liten tvil om at også han er engasjert og bidrar til dialogiske samtalesekvenser med lyttemarkører som nikk, smil, hoderisting og direkte innspill, noe som viser at han er *aktiv og oppmerksom* (Blau, 2003). Tom sine verbale bidrag gjennom store deler av den litterære samtalen er få, men likevel relevante og viktige innspill. Tolkningshypotesen han presenterer viser at ny innsikt er utviklet i løpet av samtalesekvensen. Relatert til Gadamer (2010), kan utviklingen i Toms forståelse langt på vei kunne karakteriseres som en *horisontutvidelse*. I senere faser av helsamtalen, skal vi se at Tom gjennom hyppigere og tydeligere ytringer, legger for dagen en rikere forståelse av teksten enn det en først kunne anta. Ved å lytte aktivt til de andre deltakerne, har han ikke bare vært deltaker i samtalen, han har også erobret ny forståelse. Gjennom eksplorerende kjennetegn som formulering av egne spørsmål og danning av egne tolkningshypoteser bidrar han i den utforskende dialogen som driver samtalen framover (Mercer, 2000). Bidrag som viser at han er i ferd med *å bygge en forestilling innenfor teksten* (Langer, 2005).

Slik vi har forstått *kumulative og eksplorerende* samtale trekk (Mercer, 2000), tenker vi at grensesnittet for utdrag 2 ligger et sted mellom de to samtale typene. Selv om Sondre og Trine stort sett er enige i hverandres innspill, og slik kan knyttes til den *kumulative* samtale typen, vil vi likevel argumentere for at samtalen inneholder flere eksplorerende trekk. Det kommer blant annet til syne i måten de utfyller hverandres tankerekker på. Slik fungerer de som pådrivere for å føre samtalen framover. Vi antar at elevene gjennom å lytte til hverandres *tolkningshypoteser*, og ved *å utvide og bygge videre på tidligere innspill* (Mercer, 2000), får utvidet sin forståelse for teksten.

Samtaleutdraget kjennetegnes også av performative trekk hos Blau (2003). Alle tre *blottlegger usikkerhet og viser toleranse for nederlag* når de tør å formulere egne tolkningshypoteser. En slik bevegelse innover, mot mestring av faglig relevante oppgaver, er uttrykk for et



*praksisfellesskap* som kan lede elevene innover mot kjernen av praksisen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 10 og 45)

Vi tenker at dette nedslaget som helhet framhever betydningen av språk som redskap for læring, forankret i Vygotskijs teorier om hvordan vi gjennom språklig utveksling bygger forståelse. Vi tenker videre at gruppesamtalen knyttet til tittelen *170*, kan karakteriseres som dialogisk og *eksplorerende* (Mercer, 2003), i den forstand at meningsutveksling driver samtalen framover. Flere tegn på utforskende dialog, som å bygge videre på og utvide tidligere innspill, grunnleggende tanker og formulere hypoteser, kommer til syne.

#### **4.3.2.3 Knute 3: Du sa at 170 døde?**

Trine utfordrer her Tom med et direkte spørsmål som gjelder en hendelse knyttet til hovedkarakteren i teksten. Det virker som hun har tenkt over dette en god stund, og at det nå begynner å gå opp for henne at *170* faktisk døde, men hun har ytterligere behov for å fylle dette tomrommet i teksten. Trine undrer seg her over hva som har skjedd med hovedpersonen. Et av kjennetegnene på at hun befinner seg i fasen *å bygge en forestillingsverden innenfor teksten* (Langer, 2005) er at leseren undrer seg over karakterenes tanker og handlinger knyttet til følelser, motiv, årsaker og relasjoner. Hun er aktiv og engasjert i å sette sammen deler til en helhet. Delforståelser som påvirker leserens forståelse oppstår i møtet med tekstens enkeltdeler. Dette er en hermeneutisk prosess, hvor leserens forståelseshorisont er i kontinuerlig endring (Gadamer, 2004, s. 302).

1. Trine (henvendt til Tom): Du sa at 170 døde? (Spørrende uttrykk)
2. Tom (5.30): Ja, fordi i slutten, så...ss..så..., eh...så eh..(tenkepause) så e' ropingen i setningen (siterer): E' det klart? E' det klart? Å så vente de på svar, men når de aldri får svar då, så..

Tom bekrefter spørsmålet og svarer etter hvert godt for seg. Det som er interessant å observere, er at det egentlig ikke var han som innledningsvis sa at *170* døde, det var Sondre. Likevel begynner han på en tentativ forklaring, hvor han argumenterer for tolkningen sin ved direkte sitat: "E' det klart? E' det klart?" og parafaserer fra et helt sentralt element i teksten: "Å så vente de på svar, men når de aldri får svar då, så..." Han viser norskfaglig kompetanse ved å forankre tolkningen i teksten. En slik utvikling av Toms forståelse kan også her relateres til det Gadamer (2004) betegner som en horisontutvidelse. En hermeneutisk prosess, hvor det i møtet med tekstens enkeltdeler kan oppstå delforståelser som igjen har betydning for leserens forståelse (Gadamer, 2004, s. 302-306). Det blir synlig at Tom er i ferd med å *etablere en forestillingsverden innenfor teksten* (Langer, 2005), og vi skal se at Tom blir mer verbalt engasjert i slutfasen av helklassesamtalen. Det er grunn til å hevde at performativ literacy,

avhengig av et positivt praksisfellesskap, er en pådriver for en mer utforskende dialog (Blau, 2003; Mercer, 2000; Skaftun & Michelsen, 2017).

I neste del av samtalen kjenner vi igjen mer utforskende samtaletrekk som å stille spørsmål og danne hypoteser. Elevene er i ferd med å danne en dypere forståelse av hva som skjedde med *170*. Vi kan også merke grunntonen i Blaus (2003) performative literacy, ved at det også kan indikere et positivt samtaleklima. Selv om Sondre var den som innledningsvis lanserte tanken om at *170* døde, så spør han likevel Tom om han virkelig regnet med at han døde?

1. Sondre avbryter (direkte henvendt til Tom): ...regne du med at han døde.
2. Tom (begynner å si noe: Ja...
3. Sondre overtar: Men det e' merr realistisk e' fordi...(tenkepause). Han ska' nok ud å sjekke skuddsone? (Ser på Tom)
4. Trine bryter inn: Ja, det va' det eg og lurte på
5. Tom sier samtidig: ...å så bler han skutt sikkert?!

Det kan tyde på at Sondre ikke var sikker i sin sak, men kastet ut en hypotese, som han nå er i ferd med å få bekreftet. Det kan vi se når han svarer at "det e' merr realistisk" og begrunner det med en tolkningshypotese direkte henvendt til Tom: "Han ska' nok ud å sjekka skuddsone?" Hvorpå Tom svarer: "Å så bler han skutt, sikkert?", noe Sondre bekrefter. De spørsmålsliknende hypotesene viser at det er rom for feilbarlighet, i tråd med Blau (2003) sine kategorier for performativ literacy. De tør å vise usikkerhet og har toleranse for nederlag ved å sjansse med hypotesene sine.

Samtalesekvensen avsluttes med at Trine viser til avslutningen på sangteksten, når hun forsiktig prøver på det Langer (2005), kaller en *sammenfattende parafrase*, hvor hun begynner å koble og dra slutninger mellom ulike deler av teksten.

1. Trine fortsetter:...at han, han ville på ein måte, du ser jo det her i slutten der at han liksom, kem ska' ta over? for meg? ette han på ein måte dør?
2. Tom nikker (ca. 6 min): Det betyr jo at han på ein måte ikkje har lyst te' gå vekk fra de?!
3. Sondre: Nei
4. Trine: At 'an på ein måte va' frivillig, å - ja!!

Hun skjønner ut i fra det karakteren sier, at han med stor sannsynlighet dør, og fyller et tomrom i teksten når hun innser at det er derfor han ikke har lyst til å gå bort fra de andre. Hun drar på ny inn aspektet med at han var frivillig, og kobler det med at han ikke kan nekte å ta i mot ordre. Det virker som hun ser en sammenheng ved tydelig å uttrykke "å -jaaa!!" Vi kan se Trine sin bevegelse mellom helhet og deler for å forstå et fenomen (Hennig, 2017, s. 31)

#### 4.3.2.4 Knute 4: *Han sendte masse brev, men 'an fekk aldri någon tebage?*

I dette samtaleutdraget dreier refleksjonene seg i hovedsak om brevene som 170 sendte, og aldri fikk svar på. Det trekkes inn elementer fra tidligere “knuter”, som de prøver å koble sammen med nye tolkningshypoteser. Til slutt i denne samtalen knytter Trine tekstinholdet til sitt eget liv.

1. Trine fortsetter: Ka har eg igjen av livet då? Eg kan liksom bare ver' den fyste te' å sjekka,
2. Sondre bekrefter: Ja
3. Tom nikker svakt
4. Trine fullfører:... så eg kan egentlig liga godt dø?

Vi ser her at Trine prøver å skape orden i tekstverden som utvikles, ved å ta i bruk tidligere erfaringer. Hun går plutselig inn som “eg - person” i teksten, og viser at hun *stiger ut av en forestillingsverden* (Langer, 2005) og tenker over hva tekstinholdet kan bety. Slike refleksjoner kan være knyttet til ulike tematikk, kunnskaper om verden og hva det måtte bety for våre liv.

#### 4.3.2.5 Knute 5: *Koffer måtte akkurat HAN få den befalingen?*

I dette nedslaget gjør de ytterligere tekstkoblinger. Samtalen beveger seg inn i siste fase, og de setter sammen deler til helhet. De har gjennom dialog og refleksjon etter hvert etablert en rikere forståelse av teksten, selv om de enda ikke har funnet svar på hvorfor akkurat 170 fikk befalingen om å sjekke at alt var klart. Sondre stiller på nytt et konkret spørsmål ved et tomrom i teksten som krever utforskning, og viser på ny faglighet ved å stille spørsmål om bærende elementer i den litterære teksten. Sondres spørsmål synliggjør at lesing av litterære tekster er en prosessuell transaksjon mellom leser og teksten. Etter hvert som en leser, fører det til en rikere og mer sammenhengende forestillingsverden (Langer, 2005). Dette kommer også til syne i Tom sine ytringer. Begge viser vilje i møte med en tekst som byr på motstand.

1. Sondre: Men, eg tenkte mærr på det..., de e' sikkert mange soldater, så eg satte meg det spørsmålet. Koffer måtte akkurat HAN få den befalingen?
2. Sondre fortsetter: ...av den høyeste befalte? Koffer ikkje ein av de andre så e' før...før andre? Der e' sikkert 170 eller 169 andre?
3. Tom: Altså, det e' jo 'kje någe fasitsvar tror eg...?!
4. Sondre: Nei
5. Tom fortsetter: Eh...(tenkepause)...det eg tror e' at han va' egentlig ein ganske go soldat (ser på Sondre)?
6. Trine og Sondre: Mm..
7. Tom fortsetter: ...å eg tippe at generalen stolte på 'an?

Tom ordlegger seg i ydmyke og diplomatiske ordelag, og gir tydelige signaler om at han ikke inntar noen ekspertrolle når han sier: “Altså, det e’ jo ‘kje någe fasitsvar tror eg?!” Han våger *å vise usikkerhet og ha toleranse for nederlag* når han forsiktig foreslår en logisk tolkningshypotese om at *170* var en dyktig soldat, og at generalen derfor stolte på han. Han bidrar til forståelsesprosessen ved å formulere seg åpent og inviterende, samtidig som han viser analytiske ferdigheter ved å indikere en meningsbærende tolkning. Selv om både Trine og Sondre bekrefter Toms tolkningshypotese, forblir initiativet ukommentert. Trine bringer i stedet inn et tidligere drøftet element i fra teksten, knyttet til at soldaten var **frivillig**:

1. Trine: Det eg tenke åg, va’ ja at ‘an va’ frivillig?
2. Tom: Ja
3. Trine fortsetter:...koffer akkorat ta de frivillige fyst? Det e’ jo de som har komt inn av fri (ser på Tom)
4. Tom nikker og sier: Ja
5. Trine fortsetter: ...vilje å...(tenkepause)...kanskje de tenke då at han vil ver her for å enten hjelpe landet, eller? (ser på Sondre). An har ingentig aent å gjørr?

Den følgende sekvensen er et konkret eksempel på hvordan elevene utvider forståelsen sin ved å gå i dialog med teksten og hverandre. Trine leter etter svar på hvorfor en frivillig soldat blir tatt først. Kanskje hun tolker frivillig som kontrast til tvang? Hvorfor skal du tvinges når du er frivillig? Det kan se ut til at denne tenkemåten legger en demper, eller er til hinder for forståelsen hennes? Utfordringen med å forstå *frivilligheten* utløser nye spørsmål og tolkningshypoteser hos Trine, hvor hun prøver å danne seg nye *forestillinger*.

1. Sondre svarer: Nei, men det va’ jo, han gjor jo primært, sånn så eg tolka det, an gjor det jo primært for det stipendet?
2. Sondre: ...at ‘an fekk de pengene? An får jo sikkert penger for dette?
3. Trine: Ja-a
4. Sondre fortsetter: Det e’ jo sikkert derfor ‘an gjor det?
5. Trine: Ja, å kanskje ‘an gjer de te’ familien, eg vett ‘kje eg?
6. Sondre: Mm...de trengde de pengene
7. Trine: Ja, det kan jo ver...det kan jo ver det der med (siterer) Tilstrekkelig med stipend?
8. Sondre: Ja
9. Trine fortsetter:...at ‘an på ein måte tjente penger på dette, å kan gi det te’ ongen, å kånå si?
10. Sondre: Mm
11. Trine nikker med hodet og sier: Ette som eg tolke det nå då?!

Først og fremst er det Sondres innsikt i den litterære teksten som her driver samtalen videre. Gjennom *kontekstualisering* har han erobret forståelsen av årsaksforholdet mellom at *170* reiste ut som frivillig soldat og det aktuelle stipendet. Denne konkrete koblingen er et eksempel på det

Langer (2005) beskriver som *å bevege seg gjennom en forestillingsverden*, og av Blau (2003) beskrevet som *intertextual literacy*. Sondre viser faglighet ved aktivt å bruke teksten i argumentasjonen sin: “Nei, men det va’ jo, han gjor jo primært, sånn så eg tolka det, an gjor det jo primært for det stipendet?”. Gjennom språklige mediering, får Trine i denne sekvensen en forståelse for hvorfor 170 vervet seg som *frivillig soldat*. Hun skjønner at 170 gikk inn i militæret, primært fordi han trengte pengene, når hun uttaler: “Ja, det kan jo ver...det kan jo ver det der med (siterer) “*tilstrekkelig med stipend?*” hvorpå hun fortsetter tankerekken sin. “At ‘an på ein måte tjente penger på dette, å kan gi det te’ ongen, å kånå si?” Hun avslutter med en replikk som understreker den nye *forestillingen*: “Ette som eg tolke det **nå** då?!” Hun legger vekt på “nå”, noe som tyder på at det har skjedd en endring i forståelsen både med tanke på en *horisontutvidelse* (Gadamer, 2010) og at hun er i ferd med å lukke en forestillingsverden. Dette forsterkes ytterligere i siste samtalesekvens, hvor Trine på spørsmål fra Sondre sier at hun hadde lurt på det med den frivillige soldaten, noe som hun nå satte i sammenheng med stipendet: “Mm - eg lurte litt på kem eller koffer ‘an gikk inn som **frivillig soldat**, men det kan jo og ver for de pengene då?”

1. Sondre: Hadde dåkk någon spørsmål?
2. Trine: Mm - eg lurte litt på kem eller koffer ‘an gikk inn som frivillig soldat, men det kan jo og ver for de pengene då?
3. Sondre: ja
4. Tom nikker
5. Trine fortsetter: ...men det forsto eg ‘kje før!

Trine tilkjenner her at hun har skjønnt noe i teksten som hun ikke forstod tidligere. Bevegelse fra en forestillingsverden til en annen er nettopp tegn på utvidet forståelse (Langer, 2005). Denne sekvensen er et eksempel på hvordan dialog og kollektiv meningsutveksling kan drive samtalen videre. Samtalen kan slik sett betegnes som eksplorerende (Mercer, 2000). Ser vi til forskningsspørsmålet om hvordan meningsskaping kommer til uttrykk, har de langt på vei klart å fylle sine tomrom i teksten.

#### 4.3.3 Hvordan vurderer elevene egen forståelsesprosess?

Dette forskningsspørsmålet har faglig fokus rettet mot metakognisjon og elevenes vurdering av egen forståelse. Metakognitiv bevissthet har en stor plass i *litteraturlaboratorium*, og er en av Blaus dimensjoner innenfor performativ literacy (Blau, 2003, s. 211). Han sier at metakognitiv bevissthet er: *A capacity to monitor and direct one’s own reading process* (Blau, 2003, s. 214). Ved å ha innsikt i egne læringsprosesser kan en finne veier til å øke sin litterære forståelse. Vi vil analysere og drøfte hvordan elevene vurderer egen forståelsesprosess i de ulike stegene, men

med hovedfokus på den litterære gruppesamtalen i steg to. Som nevnt i teorikapittelet, er Blaus mantra å gå bort i fra “top-down” strukturen i klasserommet, i form av læreren som informant, og elevene som konsumenter (Blau, 2003). I tråd med prinsippene for sosiokulturell- og dialogisk læringsteori vil han myndiggjøre elevene i den forstand at de ikke skal pådyttes lærernes tolkning av tekst, men selv prøve å finne mening i den litterære teksten og reflektere over og vurdere egen litterære forståelse: *The students become valued experts because only they know and can report on their own experiences as readers engaged with the problems they encounter* (Blau, 2003, s. 13). Det er derfor nyttig for oss å gå inn i datamaterialet og analysere hvordan elevene vurderer egen forståelse i denne konteksten. Ut fra relevant teori (Vygotskij, 1978, Gee, 1990; Bruner, 1990; Blau, 2003; Hattie, 2013; Langer, 2005) og styringsdokumenter (LK06; NOU:2014:7; NOU 2015:8) har vi utarbeidet et sett med analysekategorier i forhold til forskningsspørsmålet om hvordan elevene vurderer egen forståelse:

- Evne til å formulere spørsmål og søke svar
- Evne til å refokusere og gjenlese
- Evne til å sette ord på egen forståelse
- Evne til å koble bakgrunnskunnskap til ny kunnskap

Vi har gjort fire nedslag i den samme gruppesamtalen som vi har transkribert og fortolket. De fire nedslagene er naturlig valgt ut med bakgrunn i forskningsspørsmål to, samtalen rundt de tre gjenlesingene i steg to samt samtalen om vurdering av den litterære gruppesamtalen i steg fire. I det følgende vil vi nå beskrive disse og knytte de sammen med kategoriene som er valgt ut.

#### **4.3.3.1 Vurdering 1: “Å itte fyste lesning, ka, kor liksom, ka tall tog dåkk der?”**

Den første samtalesekvensen handler om hvordan de har scoret forståelsen sin på en skala fra null til ti etter første lesning, og det er Trine som setter i gang samtalen:

1. Trine: Å itte fyste lesning, ka, kor liksom, ka tall tog dåkk der?
2. Tom: Eh- på fyste lesning tog eg fira av ti
3. Trine (bryter inn): Det va det eg og følte... eg satte bare ein 3'er, for eg følte at eg bare 'leste det. Eg satt 'kje igjen med så mye kunnskap, eller ka det på ein måte gjekk i?
4. Trine: (smilende, henvendt til Sondre): Du då, du har satt ein 8'er du?
5. Sondre: (1 min. smiler og ler @@@): Eg har satt ein 8'er eg (Tom smiler), eg fatta det egentlig ganske godt, for eg hadde hørrt sangen før...

Dette er første gang i samtalen elevene snakker om vurdering av egen forståelse, og det er interessant for oss å se hvordan de innleder refleksjonen. De tre elevene har scoret seg ulikt, med et relativt stort sprik; Sondre høyest på åtte, Tom på fire og Trine lavest med tre. Trine er den som tar ansvar for å starte samtalen og henvender seg først til Tom som tilsynelatende har hatt problemer med å forstå teksten. Vi har tidligere sagt at hun ser ut til å innta en “lærerrolle”, og det er nok taktisk klokt av henne å spørre Tom før Sondre, da Tom er den som har deltatt minst aktivt i samtalen. Dette leser vi som et eksempel på hvordan Trine stiller spørsmål for å finne svar på Tom sin tallfesting av egen forståelse. Dette går inn under kategorien hvordan *formulere spørsmål og søke svar*. Tom svarer nølende, men virker ærlig da han sier tallet fire. Han begrunner videre: “Fordi eg...eg forsto kje så veldig mye av ka liksom... som va poenget med teksten?!” Trine har scoret seg enda lavere og støtter han ved å si: “Det va det eg og følte... eg satte bare ein 3’er, for eg følte at eg bare leste det. Eg satt ‘kje igjen med så mye kunnskab, eller ka det på ein måte gjekk i?” Begge klarer å sette ord på hva de ikke forstår og fremstår ærlige. Dette leser vi som eksempel på metakognitiv bevissthet; at de *evner å sette ord på egen forståelse* eller det de ikke forstår. Sondre er den som har scoret seg selv høyest etter første lesning med åtte av ti og forklarer det med at han har hørt sangen før og vet at det handler om noe militært: “...men...altså-....det e’ ‘kje så veldig godt forklart..., forklart at han sidde..., eller, ska’ inn i militere” . Selv om han er spørrende til innholdet, viser han *evne til å bruke sin bakgrunnskunnskap for å tilegne seg ny kunnskap*. Han stiller interessante spørsmål, setter teksten inn i en kontekst og kobler etablert kunnskap med ny kunnskap. Blau hevder at enkelte tekster krever spesialiserte former for bakgrunnskunnskap for å gi mening (Blau, 2003, s. 207). Både Vygotskij (2001) og Gee (1996) framhever det kommunikative aspektet når de understreker betydningen av å etterstrebe en undervisning som kan skape *forbindelser* mellom elevenes erfaringer, og skolens mer faglige måte å se verden på, og at disse forbindelsene i vesentlig grad skapes i og med talespråket. Skaftun og Michelsen (2017, s. 44) på sin side sier at god litteraturundervisning med høy kvalitet på tekstarbeidet, kan drive elevene innover i faglige praksiser som legger til rette for at elevene kan tilegne seg faglige tenkemåter og arbeidsmåter. Det å legge til rette for gode prosesser for tenkning og undring, er verdifullt i de fleste læringssituasjoner.

De andre godtar Sondres begrunnelse om hvorfor han har scoret sin forståelse relativt høyt etter første lesning. Likevel ser det ut til at Sondre har behov for å si at også han har møtt motstand i teksten. Han smiler litt usikkert når han uttrykker seg, noe som kan tyde på at han ikke vil innta noen ekspertrolle? Å vise usikkerhet kan være en måte å søke fellesskap med andre og utsette en følelse av fullføring. Det kan også tyde på at dette er en velfungerende gruppe med tanke på å ha

toleranse både for ulikhet, nederlag og motstand. Selv om de ikke forstår teksten ved første lesning, er de utholdende og klarer å *oppretholde fokus og oppmerksomhet* (Blau, 2003, s. 211) De ser ut til å være villige til å legge inn en innsats for å få den litterære samtalen til å fungere og ivaretar viktige prinsipper i utforskende gruppesamtaler. Tegn på dette er verdsetting gjennom lytting, bekreftende småord og relevante oppfølgingsspørsmål. Håland og Trøite Lorentzen (2007, s. 36) sier at non-verbal kommunikasjonen som smil og nikk samt bekreftende tilleggsord forsterker og verdsetter utsagnene. Allikevel er dette den første samtalesekvensen som handler om egen forståelse, noe som for enkelte kan virke blottleggende. Vi kan se at de fremstår mer nølende og famlende i dette partiet enn det som viser seg senere i samtalen. De føler seg frem og prøver ut hva som er akseptabelt i praksisfellesskapet.

#### **4.3.3.2 Vurdering 2: “Då fekk eg 7 av 10, i stedet for 4 av 10, så eg gjekk opp!”**

Det andre nedslaget som handler om metakognitiv bevissthet, er refleksjonen rundt gjenlesning nummer to. Denne gang er det nettopp Sondre, som scoret seg høyest etter første lesning, som innleder refleksjonen. Han fremstår inviterende og inkluderende i måten å stille spørsmål på. Tom, som har vært den minst aktive muntlig i løpet av fagsamtalen, griper ordet:

1. Sondre ( 5 min): Men andre gang då? Hørte dåkker meir då?
2. Tom griper ordet (ivrig i stemmen): Då fekk eg 7 av 10, i stedet for 4 av 10, så eg gjekk opp egentlig veldig mye
3. Tom fortsetter: ....eh..., å det va' her eg forsto at 170 døde
4. Sondre: Ja
5. Tom fortsetter (Sondre ser interessert på Tom): ...eh, det forsto eg ikkje fyste gangen når eg leste, åsså la eg mer... merke te' liksom at han hadde lyst å gå hjem, og at han savna familien sin. Det kom tydeligare fram når eg leste.

Tom er ivrig etter å fortelle at han har økt forståelsen mye, fra fire av ti på første lesning til sju av ti nå på andre lesning. Vi synes det er interessant å observere at det er Tom, som har vært den minst aktive i samtalen til nå, som velger å ta ordet. Han er tydelig ivrig på å fortelle at gjenlesinga har ført til større forståelse hos han. Vi kan se at han gjennom å *refokusere og gjenlese* har økt forståelsen. Sondre og Trine lytter og bekrefter Tom sitt utsagn med støttende småord. Etter bekreftelsen fra de andre, presenterer Tom en viktig del av plottet i teksten ved å si: “....eh..., å det va' her eg forsto at 170 døde”. Han er altså helt presis på at det var på dette stadiet i prosessen det gikk opp for han at soldaten 170 døde. Blau (2003) hevder at minst like viktig som å finne mening i teksten, er selve prosessen som leder frem til forståelse. Han peker på gjenlesing og refleksjon over egen litterær forståelse som viktige elementer i en metakognitiv prosess: *strong readers recognize when they have to reread and refocus* (Blau, 2003, s. 214). Det må sies at elevene i denne situasjonen ble pålagt gjenlesning, og vi kan dermed ikke hevde



at eleven selv navigerer i tekstlandskapet på egen hånd. Men nettopp det at læreren setter rammer, kan kanskje ses på som et ledd i oppøving av blant annet metakognitiv bevissthet? I denne samtalesekvensen kan vi se et tydelig eksempel på at Tom *evner å sette ord på egen forståelse* og er bevisst på hvor i prosessen han har utvidet sin litterære kompetanse. Kanskje har samtalen med de andre også vært utslagsgivende med tanke på at det er relativt langt ut i samtalen han våger å si dette. Dette kan vi knytte til Vygotskij (2001) og Bakhtins (1986) sosiokulturelle og dialogiske prinsipper for læring, som hevder språket er vårt viktigste redskap for tenkning og læring.

Tom utdyper videre hva som har skjedd med hans forståelse fra første til andre lesning: "...eh, det forsto eg ikkje fyste gangen når eg leste, åsså la eg mer... merke te' liksom at han hadde lyst å gå hjem, og at han savna familien sin. Det kom tydeligare fram når eg leste." Han lager en helhetlig fortelling ved å knytte enkeltelementer sammen til en helhet. Skaftun og Michelsen (2017, s. 41) sier at litteraturfaget er uløselig knyttet til denne hermeneutiske tenkemåten. Utsagnet til Tom illustrerer denne tenkemåten. Blau (2003, s. 214) skriver: *Readers who are used to monitoring their reading are less likely to feel defeated by difficult texts (...)* Tom bruker *evnen til å refokusere og gjenlese* for å skape en helhetlig tolkning og dykke dypere inn i teksten.

Sondre viser interesse og oppbakking ved å gi mye oppmerksomhet gjennom blick og kroppsspråk under Tom sitt resonnement. Vi mener han på den måten viser uttrykk for anerkjennelse på Tom sin tolkningshypotese. Tom fortsetter samtalen ved å spørre hvordan de andre har vurdert seg selv på lesning to. Trine tar ordet og prøver å sammenfatte sin egen forståelse som økte relativt mye fra tre til seks av ti:

1. Tom: Men, eh...ka' fekk dåkk på lesning 2?
2. Trine (6.30): Eg fekk forståelse 6 av 10, fordi atte eg fatta på ein måte, okey, fyste avsnitt handla om det. Det handla om før 'an kom inn, å at 'an..., eller hvis 'an blir far hvis han på ein måte komme ut igjen? Å det andra handle då om at når han va' inne, å det va' kveld å kveld å....,
3. Sondre (7 min): Eg fekk..., det økte bare hos meg, så eg fekk 9, eh...9 av 10 i stede for 8 av 10, men det var for eg...då la eg spesielt merke te' i andre avsnitt at det gjekk så sykt seint for 'an, å at 'an bare blei, han fekk.. han sendte masse brev, men 'an fekk aldri någe tebage

Resonnementet fremstår noe fragmentert og usammenhengende, noe som kan tyde på at Trine våger å tenke høyt og vise usikkerhet. Hun *evner å stille spørsmål og søke svar*. Dette er en sentral dimensjon ifølge Blaus dimensjoner i performativ literacy; *Willingness to take risks and tolerance for ambiguity, paradox and uncertainty* eller *toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet* (Blau, 2003, s. 211). For å kunne tilegne seg litterær forståelse, må en både ha innsikt i egne læringsprosesser og vite at det er hensiktsmessig å tenke høyt i den utforskende fasen av

en litterær tekst. Det kan vi knytte til Vygotskijs (2001) teori om at læring oppstår gjennom interaksjon og dialog. Børresen m. fl. (2012, s. 32) hevder at å møte idéer og tanker gjennom snakk, kan føre til individuell mening av det som skjer. Mediering i form av språk er derfor sentralt i hvordan muntlig meningsskapning kommer til uttrykk i litterære gruppesamtaler. Vi tolker det som om Trine gjennom språket forsøker å finne sammenheng og mening i teksten.

Sondre, som har scoret seg selv høyest etter hver lesning, er den som tar ordet til slutt og forteller om sin egenvurdering. Det kan på den ene siden være et tegn på at han er tålmodig og klarer å utsette en følelse av fullføring, noe som også er en viktig dimensjon hos Blau (2003, s. 211); *Willingness to suspend closure* eller *villighet til å utsette en følelse av fullføring*. På den annen side kan det være at han heller ikke har forstått alt, men at han har en større tro på egen litterære forståelse enn de andre, og derfor scorer seg høyere? Han stotrer og virker litt usikker, men underbygger samtidig argumentasjonen gjennom parafrasering. På den måten viser han strategier for å begrunne tolkningene sine ut fra den litterære teksten og evne til å trekke ut meningsbærende elementer. Dette er et belegg for tekstuell literacy, altså kunnskap og erfaringer om tekstbasert resonnering, som Blau (2003, s. 204) beskriver det.

#### **4.3.3.3 Vurdering 3: "Eh-mm... Eg fekk 7 av 10 igjen!"**

Vurdering etter tredje lesning innledes av spørsmål fra Trine. Vi har tidligere sagt at hun er en pådriver i samtalen, og det kan se ut som hun også i denne sekvensen føler ansvar for å drive dialogen fremover ved å *stille spørsmål og søke svar*. Hun ønsker svar på hvordan de scoret sin egen forståelse etter tredje lesning:

1. Trine: Ette siste lesning, då? Ka' hadde dåkk då? Hadde dåkk 10 av 10?
2. Sondre: Eg hadde 10 (Sondre smiler)
3. Trine smiler og bekrefter: Ja
4. Tom smiler
5. Sondre: Då forsto eg heile sammenheng
6. Trine bekrefter: Mmm...
7. Sondre fortsetter: ...å... eg forstod det med at du sa fyste gangen at me sko lesa mellom linjene

Vi tolker det slik som hun utfordrer de andre når hun sier: "Itte siste lesning, då? Ka' hadde dåkk då? Hadde dåkk 10 av 10?". Ut fra samtalen, der det tydelig har kommet frem at de har møtt motstand i teksten, kan dette spørsmålet kanskje virke noe provoserende? Det kan på en side føre til at de har lyst til å ta ordet, men på den annen side like gjerne føre til det motsatte? Trines formulering kan muligens sammenlignes med en lærers måte å få i gang en diskusjon på? I denne gruppa fører det til at Sondre, han som har scoret seg til topps, griper ordet: "Eg hadde 10." Han hoverer ikke, men tar tak i Trines tidligere utspill og begrunner det med hvilken

lesestrategi han har brukt; “Å lese mellom linjene.” Ved å spille på de andre i gruppa, blir ikke samtalen punktert ved at han scorer seg selv så høyt. Sondre fortsetter samtalen ved å søke blikkontakt og stille et direkte oppfølgingsspørsmål til Tom:

1. Sondre, ser og henvender seg til Tom: Ka’ du hadde?
2. Tom: Eh-mm... - eg fekk 7 av 10 igjen
3. Trine: Ja
4. Tom fortsetter: ...så for meg, i hvertfall, så fra fyste te’ andre lesning, så eeh-...,forsto eg
5. Trine kommenterer:...????? du ‘kje?
6. Tom lytter og fortsetter (10 min):...jo altså, eg...fra fyste te’ andre forsto eg mye merr av teksten, men..
7. Trine: Mm..
8. Tom fortsetter: ...men fra andre te’ treie så,...så fekk eg ‘kje me meg så veldi mye mærr.

Tom nøler når han sier han fikk samme scoring som etter andre lesning. Grunnen til det kan være at det ligger en mulig forventning om at forståelsen skal øke ved gjenlesning? Hvis vi relaterer det til Vygotskij (2001) og nærmeste utviklingszone, så er det forståelig at Tom sin forståelse ikke har økt bare ved å lese teksten en gang til. Tom har økt forståelsen fra første til andre lesning ved å lese selv, men ikke fra andre til tredje lesning. Da trenger han antakelig hjelp av kompetente andre til å komme videre i teksten? Tom fortsetter forklaringen sin og reflekterer rundt egen læringsprosess. Sondre og Trine er støttende og hjelper han videre gjennom verdsetting og oppfølgingsspørsmål. Dette er i tråd med Bakhtin (1984) som sier at all forståing er aktiv og sosial, og det er i samspill med andre økt kunnskap og læring skjer. Tom er ærlig, og det ser ut til å være toleranse for nederlag i gruppa. Dette er en viktig dimensjon i arbeid med skjønnlitterær kompetanse ifølge Blau (2003 s. 211): *Tolerance for failure* eller *toleranse for nederlag*. Dette både i forhold til praksisfellesskapet, men også i forhold til leseren selv. Tom trenger tydelig hjelp for å komme dypere inn i de vanskelige partiene. Bare gjenlesing løser ikke problemene i teksten for hans del. Vi skal i neste nedslag se at nettopp det å få delta i den litterære samtalen hjelper på hans forståelse. Tom er tydelig på hva det er som fører han dypere inn i forståelsen, og viser på den måten bevissthet rundt egen læringsprosess.

#### **4.3.3.4 Vurdering 4: “Etter denne samtalen, så kunne eg nesten såde 10 av 10!”**

Det fjerde nedslaget er hentet ut fra samtalesekvensen avslutningsvis i den litterære gruppesamtalen. Trine vil finne ut hvordan Tom sin forståelse er etter gruppediskusjonen, etter å ha formulert *spørsmål og søkt svar sammen*:

1. Trine: Nei, men...forstår du det på ein måte mærr nå, itte diskuteringå å spørsmål å sånn?

2. Tom avbryter (ca.10.30 min): Ja! Etter me..., etter me har diskutert nå liksom, så har eg
3. Trine avbryter: Ja!
4. Tom fortsetter: ...forstått mærr
5. Trine: Ja, det kjenne eg åg på, at eg på ein måte, itte treie lesning, så økte det 'kje liga møje sånn så itte fyst e å andre?!

Tom svarer: “Nei, men...forstår du det på ein måte mærr **nå**, itte diskuteringå å spørsmål å sånn?”. Tom bekrefter at han har forstått mer, men er litt nølende når han uttrykker dette. Han gjentar “etter me” to ganger, noe som kan tyde på at han trenger en tenkepause. Likevel starter han på en utgreiing om at diskusjonen har hatt betydning for hans forståelse av teksten. Trine bekrefter uttalelsen hans, men hun følger ikke opp denne tanken. I steden for å følge opp hans forklaring, går hun tilbake til en tidligere samtalesekvens som ikke har med Tom sin uttalelse å gjøre. Dette er et tydelig eksempel på den hermeneutiske bevegelsen som skjer i muntlige samtaler. Tankerekken er ikke lineær, men består av enkeltdeler som settes sammen til en helhet. Det er naturlig å koble sammen det som tidligere er blitt sagt med nye elementer i en muntlig samtale (Hennig, 2017, s. 31).

Utsagnet som vakte aller størst interesse for oss i hele gruppesamtalen, er Tom sin kunngjøring om betydningen av å samtale om tekst:

1. Tom: ...som etter denne samtalen, så kunne eg nesten såde 10 av 10, fordi nå føl'eg..(liten pause. SMILER)...eg forstår egentlig mye mærr.

Tom er begeistret over hvor mye samtalen har betydd for hans litterære forståelse. Etter å ha analysert dette datamaterialet, ser vi tydelig at Tom har vært taus i store deler av gruppesamtalen. Til tross for det viser denne replikken at han sannsynligvis har hatt stort utbytte av å delta i gruppa ved *å søke svar* sammen med de andre. Hans rolle har ikke vært statisk, han har beveget seg fra den tause og lyttende til en som scorer sin egen forståelse til topps. Fortolkningene de har gjort i fellesskap, ser ut til å ha ført til en markant økning på forståelsesskalaen. Han viser tilfredshet gjennom smil og begeistring over å ha kommet dypere inn i teksten. Han viser også *evne til sette ord på egen forståelse*, da han kan forklare hvorfor forståelsen hans økte. På den annen side kan en lure på om Tom scorer seg til ti, fordi han ønsker å innfri de forventninger som ligger i denne praksisen? Er det slik at han føler forståelsen bør øke, fordi det implisitt ligger en logikk om at det skjer ved gjenlesing? Flere didaktiske implikasjoner i studien vil bli presentert i et senere kapittel.

#### 4.4 STEG 3: HELKLASSESAMTALE MED FOKUS PÅ SKJØNNLITTERÆR KOMPETANSE

I steg tre samles elevene i klassen igjen, og det er tid for helklassesamtale med fokus på tekstpartier og ord som fremdeles er vanskelige å forstå. Dette steget kan være med å kaste lys over forskningsspørsmål 1: *Hvordan kommer meningsskaping til uttrykk i elevenes samtale om tekst?* Etter spørsmål fra læreren svarer 22 av 24 elever at de ikke forstår alle ord fullt ut. Det høye antallet gir oss en bekreftelse på at teksten som er valgt ut, ser ut til å være en tekst med tilstrekkelig motstand og passelig høy kompleksitet (Fjørtoft, 2014, s. 200). Å finne en tekst med passe vanskegrad, anser vi som en forutsetning for at denne praksisen skal fungere. Følgende utvalgte ytringer fra helklassesamtalen i steg tre viser hvordan elevene i samarbeid utforsker og finner mening ut av tittelen *I70*:

1. Malin: Ka meines med I70? Eg skjønne jo at det da kan ver ein kem som helst, det e' bare ett nummer i militæret.
2. Mona: Det e' jo eit høgt tal, det betyr at det e' 169 før han!
3. Brage: I ein krig e' ikkje ein soldat meir enn eit tal.
4. Mona: At det e' tittelen på sangteksten betyr at det e' viktig!
5. Julia: Det e' eitt frampek på at han ikkje øverleve. Det e' det siste han hørre!
6. Malin: At det e' eit tal gjer at det blir meir distansert, ikkje så personlig som ved å bruka eit navn!

I disse ytringene tolker vi det slik at elevene bygger en forestillingsverden innenfor teksten (Langer, 2005). Malin stiller et spørsmål som hun i første omgang velger å svare på selv, før Mona spinner videre på Malins tolkning. Mona ser ut til å bruke sin bakgrunnskunnskap når hun resonnerer seg frem til hvorfor denne tittelen er valgt. Det samme gjør Brage når han understreker at i en krig er ikke en soldat mer enn et tall. Julia bruker sin norskfaglige kompetanse og bringer inn fagbegrep som "frampek". Å kunne anvende analytiske begrep anses som et tegn på skjønnlitterær kompetanse (Blau, 2003, s. 206). Tekstpartiet er bare ett av flere slike kumulative samtaler i steg tre, der elevene bygger på hverandres innspill (Mercer, 2000). Felles for de alle, er at læreren lar elevene komme til orde og diskutere sine tolkninger seg imellom. Skaftun og Michelsen (2018, s. 52) skriver at elevene i ungdomsskolen skal få anledning til å bruke sitt eget språk og samle erfaringer om litteratur. Vi observerte at denne læreren ledet samtalen med stø hånd, stilte relevante og utforskende spørsmål, men unnlot å komme med egne tolkninger. Dette er i tråd med Blaus (2003) tanke om en lærersentrert undervisning med elevsentrert læring. Vi kommer tilbake til lærerens rolle i slike arbeid - og tenkeprosesser avslutningsvis i denne oppgaven, men vi kan nevne at det å styre på en slik måte at elevens perspektiver blir utvidet er et sentralt punkt i teorien vi har brukt.

#### 4.5 STEG 4: HELKLASSESAMTALE MED FOKUS PÅ METAKOGNISJON

I steg fire inviterer læreren elevene til å analysere forløpet i praksisen med fokus på metakognitiv bevissthet. Steg fire kan dermed belyse forskningsspørsmål 2: *Hvordan vurderer elevene egen forståelsesprosess?* Følgende spørsmål ble stilt i helklasse:

- a) Hvor mange av dere vurderte forståelsen høyere etter andre lesing? **Svar: 23/24 elever**
- b) Hvor mange vurderte forståelsen høyere etter tredje lesing? **Svar: 18/24 elever**
- c) Hvor mange vurderte forståelsen høyere etter gruppediskusjonen? **Svar: 23/24 elever**
- d) Hvorfor?

Håndopprekkingen viser at majoriteten mener at gjenlesning fører til større forståelse av teksten. Dette tolker vi som at Blaus (2003, s. 214) idé om at gjenlesing og refokus er nyttig i læringsprosessen for denne klassen. Vi kan se at det er flere som mener at forståelsen øker mer fra første til andre lesning, enn fra andre til tredje lesning. Det sammenfaller med det vi observerte hos Tom i vår utvalgte gruppe. Han scorer seg med samme tall i andre og tredje lesning, noe som indikerer at han ikke kommer videre i forståelsen på egen hånd. Han trenger hjelp fra andre for å nå nærmeste utviklingszone i tråd med Vygotskij (2001). Ut fra håndopprekkingen ser vi at dette ikke bare gjelder Tom, men faktisk anser 23 av 24 elever forståelsen høyere etter gruppediskusjonen. Her er et utdrag fra ytringer i helklassesamtalen i steg fire der læreren spør hvorfor de evaluerer seg slik:

1. Lærer: Koffår fikk dåkke større forståelse itte gruppesamtalane?
2. Marius: Ved å sitte i grupper får du fleire perspektiv på teksten, kan diskutere deg fram te' eit svar og finne andre tolkningar.
3. Sondre: Eg syns det e' vanskelig med tal. Men det e' bra å få andres perspektiv, innfallsvinklar, og eg fekk svar på spørsmåla mine.
4. Adrian: Eg syns det e' lettare å reflektere når ein snakke om det, tenke høgt på ein måte
5. Aksel: Ja, du får fleire tankar
6. Karen: Andre hadde jo spørsmål eg ikkje hadde tenkt på
7. Ina: Og det var ordentlige spørsmål folk lure på
8. Karen: Eg syns det va' viktig med ei egen meining fyst. Då blir du ikkje så påvirka.
9. Mari: Du må lese sjøl fyst. Viss ikkje har du ikkje någe å bidra med inn i samtalen.
10. Malin: Ja, da må du argumentere for egne meiningar

Vi anser disse ytringene som eksempel på en kumulativ samtale der eleven bygger på hverandres innspill og finner mening sammen (Mercer, 2000). Her er det mange elever som ser ut til å utvide hverandres innspill, repeterer og bekrefter. Vi synes det er spesielt interessant å legge

merke til hva Sondre, eleven med høyest score i gruppesamtalen, svarer i denne samtalesekvensen. Her kommer det frem at han synes det er vanskelig å tallfeste egen forståelse. Dette gir et annet perspektiv enn det vi fikk ved å analysere filmopptaket alene. Han som har scoret seg aller høyest fra første lesning, er den som sier at det er vanskelig å sette en tallvurdering på egen forståelse. Dette hadde vi ikke fått innblikk i uten å ha observert helklassesamtalen i etterkant. Triangulering, ved å kombinere ulike datainnsamlingsmetoder og ha to forskere, er en måte å styrke pålitelighet og gyldighet på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Dette utsagnet kan indikere at Sondres forståelse ikke var så høy som han selv vurderte etter å ha lest teksten en gang? Det vi vet er at han har uttrykt at den litterære gruppesamtalen fungerer bra med tanke på å få en bredere litterær forståelse. Han begrunner det med at flere tolkninger bringes inn, han får andre perspektiv og får svar på spørsmålene sine. Et nøyaktig mål av hans forståelse er imidlertid ikke mulig å gi.

#### **4.6 STEG 5: REFLEKSJON OG DISKUSJON OM SKJØNNLITTERÆR KOMPETANSE OG METAKOGNISJON**

Det siste steget i litteraturlaboratoriet handler om å ta stilling til forhåndsbestemte påstander som handler om både skjønnlitterær kompetanse og metakognitiv bevissthet. Dette steget belyser derfor både forskningsspørsmål 1: *Hvordan kommer meningsskapning til uttrykk i elevenes samtale om tekst?* og 2: *Hvordan vurderer elevene egen forståelsesprosess?* Læreren leser opp påstand for påstand. Elevene fikk først noen minutter til å skrive ned individuelle refleksjoner, før deling med læringsvenn og til slutt diskusjon i plenum. For å illustrere hovedessensen i denne sekvensen, har vi valgt å rette søkelyset mot en av fem påstander: *Å vurdere min egen forståelse etter hver lesning med tall, førte til at jeg ble mer bevisst på hvor mye jeg forstod hver gang* (Blau, 2003). Her er det 22 av 24 elever som uttrykker at de blir mer bevisste for hver lesning. Utvalgte ytringer i steg fem illustrerer dette:

1. Malin: Ein blir meir oppmerksom, men betyr det at forståelsen øge? Når har ein egentlig forstått ein tekst? Ka e forståelse?
2. Mari: Eg forstod da eg las tredje gang, at eg ikkje hadde forstått alt fyste gang.
3. Sondre: Eg syns det e vanskelig å vurderer nivået. Ka e 10? Ka e 7?
4. Jørgen: Du blir meir bevisst egen forståelse. Du får forståelse for din egen forståelse.
5. Brage: Eg måtte justere ned talå etterpå. Eg satte fyst 8, men satte det ned til 7. Eg la merke til nye ting etter kvart.

Malin starter med et eksplorerende spørsmål i stedet for å komme med et svar (Mercer, 2000). Det kan ses på som en strategi for å skape en utforskende dialog. Malin utfordrer ved å stille et

åpent spørsmål med utgangspunkt i diskusjonen. Det kan tolkes som et spørsmål hun stiller til de andre, men også til henne selv? Mari følger opp ved å utvide tidligere innspill, og viser tydelig at gjennom gjenlesing innser hun at hun egentlig ikke har forstått alt første gang. Jørgen forklarer sin vurderingsprosess som: “Du får forståelse for din egen forståelse!” Brage viser det problematiske ved å tallfeste egen forståelse og sier at han måtte justere ned etter hvert. Han satte først åtte, men måtte justere ned til sju etter å ha lest teksten en gang til. Kanskje korrigerer han dette fordi det ligger en forventning om gradvis økning av forståelse i selve praksisen, og det skaper bedre balanse? Steg fem viser nok en gang at Sondre har hatt problemer med å bruke forståelsesskalaen. Han spør: “Eg syns det e vanskelig å vurdere nivået. Ka e 10? Ka e 7?” Vi tolker det slik at Sondre har hatt tydelige problemer med tallfestinga, og det kan kanskje gjelde flere elever enn han? Dette gir oss en pekepinn på at vi kanskje burde hatt en samtale om forståelsesskalaen på forhånd? Dette problemet vil vi komme tilbake til under kapittelet didaktiske implikasjoner. Uansett ser det ut til at steg 5 har bidratt til refleksjon over egen læringsprosess, eller med Jørgen sine ord: “Du får forståelse for din egen forståelse!”



## 5 OPPSUMMERENDE DRØFTINGER OG DIDAKTISKE IMPLIKASJONER

---

Som en forlengelse av forrige kapittel, vil vi her sammenfatte og drøfte funnene våre i lys av analysekategorier, problemstilling og forskningsspørsmål. Formålet med denne utprøvingen har vært å få kunnskap om og innsikt i om praksisen *litteraturlaboratorium* gjennom et praktisert undervisningsopplegg kan være en praksis for muntlighet og dybdelæring. Vi vil primært drøfte om arbeidsmåtene nærlesing, samtale og metakognisjon kan være egnet for å åpne skjønnlitterære tekster i norskfaget, slik at elevene utvikler en rikere forståelse for teksten. Hvordan elevene vurderer egen forståelse gjennom de ulike stegene i prosessen vil også bli drøftet, før didaktiske implikasjoner og avgrensninger i utprøvingen presenteres. Avslutningsvis vil vi belyse det overordnede målet om praksisen kan være et mulighetsrom for muntlighet og dybdelæring. Men først vil vi redegjøre for funn sett i lys av våre to forskningsspørsmål og tilhørende analysekategorier.

### 5.1 HVORDAN KOMMER MENINGSSKAPING TIL UTTRYKK I ELEVENES SAMTALE OM TEKSTEN?

For å forstå hva som skjer når elever leser litterær tekst, har vi som beskrevet i teorikapitlet brukt Langers (2005) begrep om forestillingsbygging. Hennes teori gir oss verktøy til å forstå hvordan elever posisjonerer seg og danner forestillinger i møte med den leste teksten. Gjennom Mercers (2000) beskrivelse av kjennetegn på *eksplorerende* samtaler, får vi kunnskap om hvordan elevene snakker med hverandre i de litterære gruppesamtalene, og hvordan det påvirker meningsskapingen. Blaus (2003) *performative literacy* gir oss innsikt og verktøy som kan hjelpe oss til å forstå hvilke faktorer som har betydning for at meningsskaping skal skje. Denne kompetansens betydning for kvaliteten på samtalen, er grunnen til at vi innledningsvis i de oppsummerende drøftingene rundt første forskningsspørsmål, starter med *performativ literacy*.

Gjennomgående i hele samtalen ser vi et tydelig engasjement og utholdenhet i forhold til å vise *vilje til å opprettholde fokus og oppmerksomhet*. Det betyr at det er få avsporinger underveis. Hvorvidt det skyldtes disiplin, eller genuin interesse for å forstå teksten er vanskelig å si. Det mest nærliggende er å tenke at det ligger et sted midt imellom. Hva utholdenheten betyr for samtalen, kan vi bare antyde. Vi tenker det har betydning i forhold til hvor langt de beveger seg inn i teksten. Det er en logisk sammenheng mellom få avsporinger som muliggjør full konsentrasjon om teksten, og at det igjen kan generere et overskudd som kan brukes i tolkningsarbeidet. For Tom sitt vedkommende i gruppesamtalen, så vi at han holdt fokus, tross beskjedne verbale innslag. Få avsporinger gjorde at han kunne lytte og slik lære av de andre på gruppa. Tanken kan utvikles gjennom å få respons og høre på andre (Hennig, 2012). I den

forbindelse er det naturlig å peke på det som kan sies å være styrken i gruppa Tom tilhører. «Elevenes evne til å utvikle egne meninger om en tekst, styrkes av at de opplever seg som medlemmer i et fellesskap som støtter deres forsøk på å etablere meninger og på å formidle disse» (Hennig, 2012, s. 33). Det er nærliggende å anta at alle på gruppa hadde nytte av å tilhøre det samme fellesskapet.

De andre performative trekkene vi har brukt som analysekategorier (Blau, 2003), kan oppsummeres som *viljen til å ta sjanser, vise usikkerhet og ha toleranse for nederlag* er representativt for grunntonen i samtalen som helhet, og virker å være en pådriver for det dialogiske og utforskende aspektet i denne samtalen (Vygotskij, 2001; Bakhtin, 1984). Vi ser mange eksempler på en ydmyk og åpen tilnærming i denne samtalen. Det kommer til syne på ulike måter. Mest fremtredende er det når de formulerer og modifiserer tolkningshypoteser. Ord som “sikkert”, “kanskje”, “mulig”, og “eller”, indikerer at de tør å vise usikkerhet. Å stille tolkningshypotesene som spørsmål, kan bety at de “sikrer” seg, ved å ta høyde for at de kan ta feil. Samtidig kan det bety at de blottlegger usikkerhet og viser toleranse for nederlag. “Men eg trodde fyst det va’ ..., selv om han hørte på sangen..., at det va’ ein... (nøler og trekker på skuldrene)...bare 170 dager for eksempel?” understreker at det er hans personlige tolkning og ved å stille hypotesene som spørsmål, i tråd med Blau (2003) sin performative literacy. Oppsummert, var gruppens litterære samtale farget av de performative samtaletrekkene til Blau (2003). Grunntonen i samtalen var preget av respekt for hverandre, fokus rundt teksten og vilje til å blottlegge usikkerhet. Vi kunne ane hvor mye det hadde å si for gruppas kollektive meningsskaping, og skjønner hvorfor Blau (2003, s. 208) framhever denne skjønnlitterære kompetansen som spesielt viktig for at kunnskap skal komme til syne – *enabling knowledge*.

*Litteraturlaboratorium* søker å legge til rette for meningsskaping. Gjennom en åpen tilnærming til litterær tekst (Gourvenec, 2017), helklassesamtaler og elevstyrt gruppesamtale inviteres elevene til stor grad av dialog. Mercer (2000) omtaler slike kollektive læringssituasjoner som «thinking together». Gjennom slike samtaler kan elevene lære å forhandle, argumentere, utfordre og forholde seg kritisk til hverandre. Den mest læringsfremmende samtaletypen er ifølge Mercer den *eksplorerende* eller utforskende. Som viktig forutsetning for kollektiv meningsskaping, var det i første rekke de eksplorerende trekkene vi søkte. Slik vi har skjønnet det, er det disse samtaletrekkene som i første rekke driver samtalen framover. Selv om det kan være komplisert å identifisere kollektiv meningsutveksling, har vi prøvd å peke på eksplorerende samtalesekvenser. Hovedvekten lå på kjennetegn som det å *bygge videre på andres innspill, utvide tidligere innspill, grunngi egne tanker og formulere hypoteser* (Mercer, 2000). Men vi fant også noen eksempler der de turte å utfordre hverandre litt. Vi så i liten grad at noen stilte seg kritiske til

hverandre eller utfordret hverandre. I den grad vi kan konkludere med at samtalen var eksplorerende, så er det inntil en viss grad. Vi har ikke innsikt i om det er fordi de ikke tør å utfordre hverandre, eller om det er fordi de ikke behersker disse samtaletrekkene, men vi ser det som en begrensning i forhold til å utvikle forståelse.

I denne studien lå det at vi ville studere elevenes lesning av tekst kombinert med hvordan de utviklet forståelse for teksten i litterære gruppesamtaler. I tråd med Isers (1996) teorier, hjelper elevene hverandre med å fylle ut tomme rom i teksten i den kollektive meningsutvekslingen som foregår. Den enkeltes indre forestillingsbilder om teksten utvides når elevene hjelper hverandre med å fylle tomrommene i teksten (Langer, 2005). Slik henger språk og læring sammen. Ved å legge til rette for at elevene får bruke primærspråket aktivt, kan en anta at det har skjedd en utvikling i forståelsen mellom inngang og utgang av lesingen og samtalen. Selv om de ikke har funnet fram til en helhetlig forståelse av teksten, noe som heller ikke var meningen i denne læringsøkta, så baler de med vesentlige tolkningsgåter. Det er derfor rimelig å anta at elevene sammen og hver for seg forstår mer enn de klarer å sette ord på (Gourvennec, 2017). I forlengelsen av et slikt resonnementet er det også grunn til å tro at forståelsen har blitt utviklet gjennom interaksjon med de andre på gruppa. Langer (2005) hevder at bevegelse mellom ulike forestillingsverdener indikerer en utvidet forståelse. Vi ser gjentatte bevegelse mellom det å *bygge en forestillingsverden innenfor teksten* til det å *bevege seg ut og lukke en forestillingsverden*. Sitering og parafrasering er også tegn som viser at de beveger seg mellom ulike forestillingsverdener, noe som også skulle tilsi en utvidet forståelse

## 5.2 HVORDAN VURDERER ELEVENE EGEN FORSTÅELSESPROSESS?

For å undersøke om denne praksisen er egnet for å trene på utvikling av metakognitiv bevissthet, har vi ut fra teori og empiri rettet søkelyset mot fire utvalgte aspekter: *Evne til å formulere spørsmål og søke svar*, *evne til å refokusere og gjenlese*, *evne til å sette ord på egen forståelse* og *evne til å koble bakgrunnskunnskap til ny kunnskap*. Hvis vi tar utgangspunkt i gruppesamtalen, så ser vi at elevene i ulik grad utfyller disse analysekategoriene. Vi mener analysen viser at de i stor grad *evner å formulere spørsmål og søke svar* i et praksisfellesskap. I den litterære samtalen i steg to er det særlig Trine som tar ansvar for å stille spørsmål og få gruppa til å samarbeide, men begge de to andre elevene bringer også aktivt inn spørsmål og svar. En kan se mange eksempler på ufullendte setninger, der en må søke hjelp av andre for å forstå mer. På den måten blir den nærmeste utviklingssonen utfordret og en kan nærme seg den ved å få andre perspektiv (Vygotskij, 2001). Langer (2005) beskriver dette som posisjon to, *å være innenfor og på vei gjennom*. For å fylle ut tomrom i teksten, må leseren i denne fasen ta i bruk

kunnskap om teksten, livet, seg selv og verden.

Litteraturlaboratoriet legger til rette for å stille spørsmål både skriftlig og muntlig. Å legge til rette for slike strategier, som hjelper elevene til å holde fokus og evaluere egne læringsprosesser, er i tråd med våre styringsdokumenter: *Elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke egen forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en mer aktiv rolle i egen læring og utvikling* (Regjeringen.no, 2017). Det vi kan stille spørsmålstegn ved, er om elevene i denne konteksten *stiller spørsmål og søker svar* fordi de har et reelt ønske om å finne ut mer om teksten, eller om de gjør det fordi det er forventet. Evnen til utholdenhet og refokusering indikerer at de ønsker å gå i dybden, men om det er på grunn av plikt eller ønske er vanskelig å bedømme.

En sentral dimensjon i Blaus (2003, s. 214) litterære praksis er *evnen til å refokusere og gjenlese*. Følgende sitat kan sette oss på sporet: (...) *strong readers recognize when they have to reread and refocus* (Blauu, 2003). Å være bevisst på hvor du må stoppe opp, gjenlese og refokusere som del av nærlesingen er beskrivelser som betegner sterke lesere. I vår studie nærleser elevene gjennom gjenlesing. Om det gjøres fordi de “må”, eller fordi de synes det er en hjelp, er vanskelig å vurdere. Den hermeneutiske spiralen hvor det settes sammen deler til helhet, kan i utprøvingen vår knyttes til evnen å refokusere. I samtalen trekkes tråder fra tidligere ytringer etter hvert som tolkningshypoteser skrider frem. Iser (1974, s. 278) sier at i en tekst finnes mange *negasjoner*, som betyr at vi til stadighet må korrigere det vi leser og tror vi forstår. Leseren må endre kurs, når forestillingene ikke stemmer. I vår utprøving benyttet de seg av lyd- og filmopptak under samtalen. En måte å «gjenlese» på, er å bruke disse opptakene i etterkant av samtalen for å peke på faglighet og vekstpotensiale (Hennig i Igland et.al, 2019, s. 236).

I analysen vi har gjort, kommer det frem at elevene særlig øker forståelsen fra lesing en til to (22 av 24 elever), mens det er en noe mindre økning fra lesning to til tre (18 av 24 elever). Effekten er med andre ord størst ved første gjenlesing. Vi husker Tom uttrykker dette i gruppesamtalen: “...men fra andre te’ treie så,...så fekk eg ‘kje me meg så veldi mye mærr.” Som nevnt tidligere, kan grunnen være at gjenlesingen skjer individuelt, og hvis en har problemer med å forstå eksempelvis spesifikke ord eller mangler bakgrunnskunnskap, så øker ikke forståelsen bare ved å lese alene. Eleven kan mestre noe ved selvstendig problemløsning, men vil ofte ha behov for

en kompetent andre for å utvide sin proksimale utviklingssone (Vygotskij, 1978, s. 86).

Forståelsen slik elevene vurderer det, ser imidlertid ut til å øke vesentlig i løpet av den litterære samtalen, og hele 23 av 24 elever vurderer forståelsen høyere etter gruppediskusjonen. Adrian uttrykker det slik: «Eg syns det e' lettare å reflektere når ein snakke om det, tenke **høgt** på ein måte.» Aksel utvider dette ved å si: «Ja, du får **fleire** tankar.» Fjørtoft (2014, s. 200) kommenterer at slik tallfesting og systematisk nærlesing kan føre til at elever får et reelt ønske om å snakke sammen og sammenligne den litterære forståelsen. En slik tallfesting kan derfor virke bevisstgjørende. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at elever gjerne prøver å finne ut hva læreren vil de skal si. Skaftun og Michelsen (2017) beskriver skolen som et slags spill, der elevene etter hvert skjønner hva læreren vil de skal si. Elevene svarer det som er forventet, og i denne konteksten ligger nok en viss forventning om at de skal svare at forståelsen har økt gjennom den litterære samtalen. Noen elever opplevde tallfesting av forståelse som vanskelig, fordi de ikke forstod verdien av hvert tall. Eksempelvis Sondre som sier: «Eg syns det e vanskelig å vurderer nivået. Ka e ti? Ka e sju». Disse perspektivene må vi ta med oss videre.

Et aspekt ved metakognitiv bevissthet er å kunne ha *evne til å sette ord på egen forståelse*. I analysene peker vi på mange eksempler der elevene reflekterer rundt dette.. Et eksempel er Sondre som ikke forstår ordet stipend: «...tilstrekkelig med **stipend**? Eg fatte 'kje heilt ka' **det betyr**?». Han søker hjelp når han ikke forstår det spesifikke ordet. På den måten kan en si at han er bevisst hvor i teksten han møter motstand og kan ved hjelp av denne bevisstheten i lettere grad navigere seg frem til større forståelse. Å jobbe systematisk med metaspråklige perspektiver gjennom en aktiv læringssituasjon er læringsfremmende, sier Gee (1990, s. 145).

Det siste aspektet ved metakognitiv bevissthet vi har valgt å ha fokus på er *evne til å koble bakgrunnskunnskap til ny kunnskap*. Det kan være utfordrende å forstå en tekst uten tilstrekkelig bakgrunnskunnskap. I sangteksten *170* er det mye tolkningsrom, men forutsetter en viss kjennskap til det å være soldat og jobbe militært. Uten noen form for kunnskap om dette, ser vi at det kan være vanskelig å finne dypere mening i teksten. Eksempel på meningsbærende ord som var utfordrende for elevene var bl.a. *rekrutt, general og sanitetens personal*. Blau (2003, s. 217) mener gapet kan lukkes hvis læreren sørger for læringsprosesser der vanskene blir trukket frem og diskutert, og akkurat disse ordene ble kommentert i helklasse.

De fleste fasene i Blaus (2003) praksis, krever at elevene tar et metablikk på egen læring i tråd med Stortingsmelding 28 (Regjeringen.no, 2015-16): *Elevenes læringsutbytte øker når de*

*gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger.* Et aspekt for å fremme dybdelæring er at undervisningen må legge vekt på at elevene kan overføre det de har lært i et fag for å løse problemstillinger i et annet fag (Regjeringen.no, 2018). Vi tenker at denne praksisen kan tilpasses og overføres til andre fagområder i skole og samfunnsliv. Tidligere i teksten har vi indikert noen didaktiske implikasjoner i studien vår, og i neste kapittel går vi nærmere inn på noen av disse.

### **5.3 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER**

I forlengelsen av oppsummerende drøftinger, vil vi her belyse noen implikasjoner knyttet til denne studien. Det første vi vil trekke fram, er den prosessuelle strukturen i Blau (2003) sin litteraturredaktiske praksis som vi tror er viktig. De ulike stegene har hovedvekt på kollektive arbeidsformer, og veksler mellom helklassesamtaler og litterær gruppesamtale, men den er også individuelt orientert i form av at elevene må svare muntlig og skriftlig på spørsmål. Noen av disse spørsmålene er med og danner støttestrukturer eller stillas for gruppesamtalene, slik at ikke elevene blir overlatt til seg selv med teksten.

For å etterstrebe målet om å øke elevenes tekstforståelse, skrev vi i teoridelen om Blau (2003, s. 2). som mener det viktigste lærerne kan gjøre i litteraturundervisningen er å sørge for å bytte rolle med elevene sine, slik at elevene selv får anledning til å ta ansvar for å skape mening og finne ut av problemene som teksten inneholder. Han foreslår derfor en form for klasseledelse i litteraturundervisningen, hvor han søker å bevare en lærersentrert undervisning med elevsentrert læring som mål (Fjørtoft, 2014, s. 197). Det er betimelig å spørre om ikke en så "stram" struktur som den Blau representerer legger begrensninger på målet om en dialogisk og utforskende litteraturundervisning? Gourvenec (2017) peker på at elever setter pris på rammer i undervisningen som inviterer dem til å delta, men at det samtidig må gis rom for faglighet som gjør at de utvikler tenkemåter i faget. Det er også grunn til å ta Dysthe (2013, s. 11) på alvor, når hun er engstelig for at dialogen kan bli altfor ritualisert, ved at den gjøres om til et sett med prosedyrer. Det var likevel ikke slik vi opplevde det i vår utprøving. Selv om læringsaktivitetene var mange, var alle oppgavene enten rettet mot selve teksten, eller mot oppgaver knyttet til elevenes metakognitive bevissthet. Målet for økten var den kollektive meningsskapingen knyttet til selve tolkningsprosessen og elevenes metakognitive refleksjoner knyttet til forståelse. Strukturen virket å fungere som et *stillas* for elevene i den forstand at de visste hva de skulle

gjøre. Rutiner og prosedyrer kan på denne måten gi elevene overskudd til å konsentrere seg om teksten og samtalen. “Rutiner, rytmer og trygghet om hva som skal gjøres, kan erfaringsmessig sette elevene fri til å tenke og tale nytt og annerledes” (Børresen, 2016, i Kverndokken, 2016, s. 97). Børresen (2016, s. 97) advarer likevel mot at samtalen ikke må forfalle til et ritual, men sier at problemet ikke løses ved å droppe struktur. Dette begrunner hun med at ingen arbeidsmåter må bli teknikk eller mål i seg selv, men underlegges det som bør være målet for alt arbeid i klasserommet, nemlig læring og forståelse. Vi slutter oss til både Børresen (2016) og Blau (2003) i å etterstrebe en undervisning med en struktur som både kan være en støtte for elevene og som samtidig kan hjelpe læreren til ikke å komme i en monologisk eller dominerende praksis. Vi tenker at Blau (2003) sitt *litteraturlaboratorium* har et slikt potensial. Det virket ikke som strukturen var til hinder i samtalen, heller motsatt. Både gjenlesing og tallfesting av egen forståelse virket som pådrivere i den forstand at det virket som det skapte et reelt ønske om å få snakke sammen.

Vi har i teoridelen skrevet om *praksisfellesskapet* i tilknytning til litteraturundervisningen. Det er nærliggende å knytte Lave og Wengers (1991) begrep om *praksisfellesskapet* til både samtale- og klassekultur generelt og Blaus *performative literacy* spesielt. Skaftun og Michelsen (2017, s. 10 og 49) forstår praksisfellesskapet som en slags samlende ramme for *faglighet*, hvor vi har mulighet for å utvikle oss som medlem av det faglige fellesskapet. Det er et fint mål og ideal, men som Skaftun og Michelsen (2017, s. 49) påpeker, er det lett å se for seg læringsbaner i alle retninger.

Innenfor arbeid med dialogisk undervisning, står gruppesamtaler høyt i kurs, fordi elevene selv må være aktive og drive samtalen videre. Slik kan litterære gruppesamtaler være et mulighetsrom hvor elevene kan få utforske faglige problemer på egen hånd. Imidlertid er det ikke slik at “læringsmagi” oppstår fordi om man setter elevene til gruppearbeid (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 204). Denne måten å tenke undervisning på har både utfordringer og sårbarheter i seg, så vel som potensial. Det kan være svært krevende for læreren, som skal prøve å legge til rette for en god samtalekultur med elever som er aktive lyttere, som har respekt for andres meninger og som følger samtaleregler. Læringspotensialet i utforskende samtaler avhenger slik av en god klassekultur, og er dermed sårbar overfor det Skaftun og Michelsen (2017) beskriver som vrangvillige elever, elever med personlig dårlig kjemi og likegyldige holdninger til skolearbeidet. Det er heller ingen selvfølge at elevene inntar en aktiv posisjon i det faglige *praksisfellesskapet* en litterær samtale skal være. Å være en ikke - deltaker er også en mulighet. Det innebærer at elevene heller søker seg ut og bort enn å orientere seg innover mot

engasjement i det faglige fellesskapet (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 46). For klassen som helhet var ikke dette framtrede holdninger, hverken i helklassesamtalene, eller i de litterære gruppesamtalene. Imidlertid så vi at det er lite som skal til før en samtale kan stoppe opp. En elev gikk hardt ut med hvordan han hadde scoret sin egen forståelse, og innledet gruppesamtalen med å si: “Eg hadde 10 av 10”. Det “parkerte” de andre på gruppa og la en demper på hele samtaleforløpet, noe som understreker at slike gruppesamtaler er sårbare, og at tallfesting av egen forståelse slik kan være en didaktisk implikasjon.

Åsmund Hennig (2014) kaller slike sårbarheter for “samtalens utfordringer”. Det er også didaktiske implikasjoner i den forstand at de er til hinder for utforskende og dialogiske kvaliteter i gruppesamtalene. Hennig (2014, s. 193-194) knytter det blant annet til elevsammensetning, fordeling av taletid, enkeltelever som fullstendig dominerer og forskjeller i elevfaglighet, til at samtaler som ikke er lærerstyrt kan komme helt ut av kontroll. De fleste av disse aspektene utgjorde ingen trussel mot samtaleklime i vår klasse. Imidlertid erfarte vi at det i vår utvalgte gruppe var en elev som ytret seg svært beskjedent, og tilsynelatende var en ikke - deltaker. Det var ikke tilfelle. Han viste engasjement ved hele tiden å være pålogget og følge interessert med, og selv om ytringene var få, var de helt relevante. Han beskriver også hvordan forståelsen økte i løpet av samtalen, noe han særlig tilskrev dialogen med de andre i gruppa. Dette viser at en i utforskende samtaler kan være en aktiv og lærende deltaker i *praksisfellesskapet*, selv om de verbale ytringene er beskjedne.

Det gode samtaleklime som preget vår klasse, så ut til å legge til rette for Blau (2003) sin *performative literacy*. Da vi parafaserte de åtte gruppesamtalene, kunne vi se at de hadde i seg flere av de performative trekkene. Blant annet var *viljen til å opprettholde fokus og oppmerksomhet* et av de mest fremtrede samtaletrekkene. En kan som sagt spørre seg om elevene bare var veldig disiplinerte, og ville “please” læreren, eller om de faktisk var genuint interessert i å finne ut av teksten? Uansett var det veldig interessant å observere hva som skjedde innenfor rammene av det som helt klart må karakteriseres som et positivt læringsmiljø. Blau (2003, s. 208) snakker om performative literacy som en kompetanse som: “enabling knowledge”, som muliggjør at den litterære fagligheten eller literacyen får komme til syne. Dette var grunntonen i samtaleklime på vår utvalgte gruppe, og var helt klart en katalysator for den kollektive meningsskapingen.



En annen implikasjon til vår studie er bundet sammen med tidsaspektet og utvalget. Utprøvingen vår foregikk i én klasse med hovedfokus på én gruppe over et tidsrom på tre skoletimer. Vi har valgt å ha hovedfokus på ett av stegene i litteraturlaboratoriet, steg to, og mindre fokus på de fire andre stegene. Begrunnelse for dette valget har vi beskrevet i metodekapittelet (Jacobsen, 2005, s. 35). Det betyr at det ligger begrensninger i materialet vårt i forhold til utvalg og tid, men samtidig håper vi det har ført til at vi har gitt grundige analyser og drøftinger av datamaterialet som er valgt ut. I kvalitative studier er det et spørsmål om funnene er representative for flere. Vi har tilstrebet en så transparent fremstilling som mulig, slik at leseren er i stand til selv å vurdere det som fremkommer av studien. Et annet perspektiv ved tidsaspektet er at vi i den overordnede problemstillingen er opptatt av om *litteraturlaboratorium* er en praksis for dybdelæring. Det er motstridende å snakke om dybdelæring over et så kort tidsrom, fordi å gå i dybden krever nettopp tid. Landfald (2016) angir tid som et premiss for dybdelæring: *Dybdelæring krever arbeid med kunnskaper og metoder i fag over lengre tidsperioder*. Men allikevel må vi som lærere ha et repertoar å ta av i forhold til undervisningsmetoder som kan bidra til dybdelæring. I en skolehverdag er kanskje tre timer sammenhengende norskundervisning å betrakte som relativt lang tid i én undervisningsøkt og i praksis egnet for arbeid som går i dybden?

Utprøvingen foregår på egen skole. Vi har forsøkt å være så objektive som mulig, men likevel bringer vi med oss det vi vet om klassen fra før. Vi vet de presterer godt faglig og har et godt klassemiljø. Læreren er svært godt faglig oppdatert og har arbeidet mye med å åpne skjønnlitterære tekster sammen med elevene tidligere. Det kan vi blant annet se ved at elever bruker fagord og uttrykk som de har hørt tidligere. Når læreren spør hva som er hensikten med å stille spørsmål til teksten, så svarer Malin: “Jeg fylte tomrommene i teksten med spørsmål”. Å bruke ordet tomrom er muligens ikke representativt for alle 10.klassinger, men her er det eksempel på en elev som har fulgt godt med i undervisningen. Hun anvender begrepet i en passende sammenheng og har tydelig forstått meningen med det. Vi kan likevel stille spørsmål om hun svarer det læreren vil hun skal svare, slik som Skaftun og Michelsen (2017) sier kan være et problem i en skolekontekst. Valget om å forske på egen arbeidsplass er forbundet med at vi er lærerspesialister og skal være pådrivere for skolebasert utviklingsarbeid. Da er det spesielt interessant å undersøke hva som foregår på egen skole, selv om det er implikasjoner forbundet med dette. Vi mener funnene våre kan ha en betydning for oss, andre lærere og lærerspesialister, kollegaene våre og skoleledelsen.

## 6 AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE

---

### Litteraturlaboratorium - en praksis for muntlighet og dybdelæring i norskfaget?

Overordnet formål med dette masterprosjektet er å få kunnskap og innsikt i om et *litteraturlaboratorium* kan være en praksis for å fremme muntlighet og dybdelæring i norskfaget.

Utgangspunktet for studien er endringstidene skolen står midt oppe i, og de nye styringsdokumentene med fokus på dybdelæring og metakognisjon, som krever at elevene får tid og rom for å spille en mer aktiv rolle i undervisningen (Regjeringen.no, 2014; 2015a). De nye styringsdokumentene for skolen legger tydelige føringer for dybdelæring og metakognisjon, men sier lite om hvordan dette skal se ut i klasserommet. Som norsklærere og lærerspesialister i norsk ligger vår hovedinteresse nettopp i det praksisnære, og var slik retningsgivende for valget om å bruke Blaus (2003) litterære metode som ramme for utprøvingen.

Vi ser på litteraturundervisningen som et mulighetsrom, hvor elevene gis anledning til å engasjere tanker og følelser i møte med tekster som byr på reelle problemer. Primært var målet å få innsikt i selve tolkningsprosessen, meningsskapingen og det metakognitive aspektet i møte med litterær tekst. Vår interesse knyttet seg spesielt til hvordan elevene utviklet forståelse gjennom lesing og samtale om sangteksten *170*. I tråd med metakognitive føringer, var vi også interesserte i hvordan de satte ord på egen læringsprosess.

I lys av dette, hva kan en si om dybdelæring og muntlighet i vår utprøving? Vi understreker at dybdelæring er noe som ikke kan måles direkte, og som må ses i et langsiktig perspektiv, noe som står i kontrast til vår korte utprøving. Vi skjønner også at Pellegrino og Hiltons (2012, s. 5) definisjon av dybdelæring som en prosess «der et individ blir i stand til å anvende det som er lært i en situasjon til en annen situasjon», ikke betyr at det er dybdelæring før en klarer å anvende nyervervet tolkningskunnskap i ny kontekst. Likevel kan en si at denne prosessen kan skape et *potensial* for dybdelæring. Den forståelsen finner vi også hos Skaftun & Michelsens (2017, s. 44 - 45) når de sier at «dybdelæring er en utviklingsprosess rettet mot dybdeforståelse som mål.» Det er vår bakgrunn for å hevde at *litteraturlaboratorium* kan være et innspill i en dybdelæringsprosess.

Først vil vi kommentere selve innrammingen som mulighetsrom. Vi opplevde at den prosessuelle fremgangsmåten med tydelige forventninger til elevene og rammer for undervisningen, bidro til å gi rom for å uttrykke egne tolkninger og problemer knyttet til teksten. Lærer i helklassesamtale og mediering i form av åpne spørsmål var med og støttet opp om

prosessen. De ulike stegene, med varierte tilnæringsmåter la til rette for at de fikk jobbe seg innover i teksten.

Den litterære praksisen la vekt på dialog og metakognitiv bevissthet, noe som kan være et mulighetsrom med tanke på utvikling av muntlighet, meningsskaping og dybdeforståelse. Det var ikke et krav at elevene skulle komme fram til en felles forståelse av teksten. Gourvenec (2016, s. 6) sier at åpne instruksjoner inviterer elevene til reell dialog med teksten. Grappa brukte i hovedsak primærspåket til å utforske teksten og sette ord på egen forståelse. Å kunne få lov til å bruke primærdiskursen (Gee, 1990), kan gi en åpning for lettere å kunne uttrykke seg muntlig. Skaftun og Michelsen (2017, s. 203) sier at underveisspåket er et læringsrom som kan gi fylde og dybde til fagspåket i skolen. Det praktiserte undervisningsopplegget la til rette for et *praksisfellesskap* der elevene i samarbeid kunne diskutere litterære “knuter” og “tomrom”, og fikk på den måten anledning til å gå dypere inn i teksten. Elevene fikk også mulighet til å snakke seg gjennom ordentlige problemstillinger knyttet til egen forståelse. Skaftun og Michelsen (2018, s. 203) sier at å møte reelle problemstillinger, heller enn lærerens autoritative tale, er avgjørende for hva de sitter igjen med. Vårt inntrykk er at spørsmålene og refleksjonene de brakte inn i samtalen, var sider ved teksten de selv var opptatte av.

Om dybdelæring kan vi videre si at det praktiserte undervisningsopplegget la til rette for øving på metakognitiv bevissthet gjennom gjentatte evalueringer og refleksjon rundt egen forståelse. Vi ser og at teknologi i form av filmopptak av samtalen kan lettere legge til rette for metakognitive arbeidsmåter. Ved å kunne oppleve samtalen om igjen, kan en peke på faglighet og vekstpotensiale (Hennig i Igland et al., 2019, s. 236).

I vår studie gjorde det inntrykk da Tom etter gruppesamtalen sier at å reflektere sammen med førte til ti av ti på “forståelsesskalaen”. Han sier at gruppesamtalen har ført til at han forstår mer enn han ville gjort alene. Dette sammenfaller med funnene i Gourvenecs (2017) avhandling: *Samtalen som erfaringsrom setter dem på en måte i kontakt med en større meningssammenheng enn de ville vært i stand til på egen hånd*. Tom forstår at han kom dypere inn i teksten ved å snakke med de andre.

Varierte arbeidsformer og gjennomgående fokus på metakognitiv bevissthet gjør *Litteraturlaboratorium* til en praksis som kan ha overføringsverdi til andre arenaer. Vi «heier» på praksiser som tar til orde for en undervisning hvor elevene får tid og rom til å utvikle og utfolde seg faglig, og selv produsere mening. Samtidig bør det være rom for læreren å ta plass som fagperson og veileder i klasserommet. Begge deler må på plass for å skape dialog og forståelse (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 208 og 209). Vi «heier» også på en praksis som gir

elevene anledning til å samle erfaringer med litteratur og ikke minst bruke eget språk til å snakke og skrive om det de leser (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 52) I lys av Blau sin litterære praksis, ønsker vi å se på klasserommet som et «laboratorium» eller mulighetsrom hvor utforskning kan finne sted.

## 7 LITTERATURLISTE

---

- Alexander, R. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk* (4th edition). Thirsk: Dialogos.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press
- Aukrust, V. G. (2001). Klasseromsamtaler, deltakerstrukturer og læring. Teoretiske tradisjoner og aktuell forskning på lærerstyrte samtaler. I Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin. (Book Review)*. M. Holquist (red.) Oversatt av C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Oversatt av C. Emerson (red.) Minneapolis: University of Minnesota press.
- Bakhtin, M. M. (2004; 1986). "*The problem of the Text*", I: *Speech Genres and Other Lare Essays*, edited by Caryl Emerson and Michael Holquis, University of Texas Press, Austin, Ninth paperback printing.
- Beers, K & Probst, R.E. (2013). *Notice and Note. Strategies for Close Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Blau, S. D (2003). *The Literature Workshop. Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth: Heinemann.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge (Mass.), London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Conclin, W. (2013). *Higher-order thinking skills to develop 21st century learners*. Shell Education Press. Huntington Beach: CA.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam/Gyldendal.

- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fish, S. (1980). *Is there a Text in this class. The authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachusetts/London, England: Harvard University Press.
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, U., Hoem, T. F. & Håland, A. (2017). *God leseplanlegging*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Sage publications, Thousands Oaks, CA.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. London: Continuum. Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Lars Holm Hansen. Oslo: Pax Forlag.
- Gee, J.P. (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London, New York: RoutledgeFalmer
- Gee, J.P. (1996; [1990]). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. 2.utg. London og Bristol; Taylor and Francis.
- Gourvenec, A.F., Nielsen, I. & Skaftun, A. (2014). *Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis*. I: Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske forskerkonferansen om skriving, lesing og literacy. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gourvenec, A. F. (2017). *"Det rister litt i hjernen". En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. (Doktorgradavhandling). Universitetet i Stavanger. Det humanistiske fakultet. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2014). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal.

- Hvistendahl, R.E. & Roe, A. *Snakkefag eller fagsnakk? Litterære samtaler i norskfaget. Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Oslo: Novus Forlag.
- Håland, A. & Lorentzen, R.T. (2007). *Dialogar om tekst. Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Igland, A. M., Skaftun, A. & Husebø, D. (red.) (2019). *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1996). *Tekstens appelstruktur*. Oversatt av G. Kelstrup, I: M. Olsen & G. Kelstrup (red.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. Holstebro: Borgens Forlag.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johansen, M.B. (2015). «Jeg har forstået det sådan, at den ikke skal forstås» - når 6.A. læser *Franz Kafka*. *Acta Didactica Norge*, 9 (1).
- Kaizers Orchestra (2001). *170 i Ompa til du dør*. Hentet 24.09.2018 fra <https://www.youtube.com/watch?v=pzFK4Utaquk>
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene: Humanistiske forskningstradisjoner 2*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Klafki, W. (1996). «Kategorial dannelse». I E. L. Dale, (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Elevens læring i fremtidens skole*. (NOU No. 7).
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Fag-Fordyping-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Stortingsmelding No.28). Hentet 21.9.2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. (NOU No. 8).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kverndokken, K. (2016). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Landfald, Ø.F. (2016). *Dybdelæring. En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen.* (Masteravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställingsvärdler: Litteraturundervisning och litterär förståelse.* Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature: Literary Understanding and literature Instruction.* New York, London: Teachers College Press.
- Lillevangstu, M., Tønnesen, E. S., Dahll-Larssøn, H. (2007). *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Lønnum, M. (2017). *Litterære samtaler som utøvelse av faglighet i norsk.* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Matre, S. (2000). *Samtalar mellom barn. Om utforsking, formidling og leik i dialogar.* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Maxwell, J. A. (2005). Designing a Qualitative Study. I: L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods.* USA: SAGE Publications.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds. How we use language to think together.* London: Routledge.
- Michelsen, P.A., Gourvennec, A.F., Skaftun, A. & Sønneland, M. (2018). I Simonhjell & Jager. (Red.). *Samtalen som representasjon av teksten.* I Norsk litterær årbok 2018. Oslo: Samlaget. s 259-283.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom.* New York: Teachers College Press.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 392–412.
- Pellegrino, J.W. & Hilton, M. L. (Eds.). (2013). *Education for life and work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century.* Wash: National Academy of Sc.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I: Elf og Kaspersen (red.). *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag.* Oslo: Novus



- Penne, S. & Hertzberg F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M-B og Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M-B & Moen, T. (2018). *Forskning- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen (2018). Hentet 26.05.2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-er-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Regjeringen (2019). Hentet 27.05.2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjernele-menter-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration*. 5th edition. New York: Modern Language Association of America.
- Rødnes, K.A. (2014). *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*. Acta Didactica Norge.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P.A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget
- Svenkerud, S., Klette, K. og Hertzberg, F. *Opplæring i muntlige ferdigheter. Teaching oral skills*. Studies in Education. Vol, 32, pp 35-49. Oslo.
- Södergran, E. (1925). *“Min framtid.” I landet som ikke är*. Helsingfors: Holger Schildts förlag.
- Thomassen, M. M. (2016). *Litteraturlaboratoriet i praksis: en undersøkelse av hvordan man kan legge til rette for en litteraturdidaktisk praksis i norskfaget som fremmer skjønnlitterær kompetanse*. (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Thorsheim, F., Kolstø, S. D. & Andresen, M. U. (2016). *Erfaringsbasert læring: naturfagdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trøite Lorentzen, R. (2001). «Dei minste skolebarna». I: Moslet, I. (red.). *Norskdidaktikk. Ei grunnbok*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

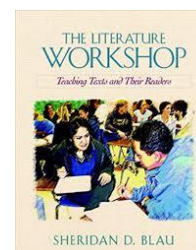
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk. (NOR1-05)*. Hentet 21.9.2018 fra [https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Komplett_visning)
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Grunnleggende ferdigheter. Muntlige ferdigheter*. Hentet 31.10.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Grunnleggende ferdigheter. Hvordan gjennomføre litterære gruppesamtaler*. Hentet 31.10.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/Hvordan-gjennomfore-litterare-samtaler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er Fagfornyelsen?* Hentet 21.9.2018 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Læring og trivsel. Støttmateriell til overordnet del. Film. Dybdelæring*. Hentet 14.11.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. I.A. Kouzulin (red). Oversatt av T.-J. Bielenberg & M. T. Roster. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology: Expanding the space of learning* (Vol. 7): Springer Science & Business Media.
- Wegerif, R. (2016). Applying dialogic theory to illuminate the relationship between literacy education and teaching thinking in the context of the Internet age. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1-21.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), s. 89-99.
- Aase, L. (2005). *Litterære samtaler*. I: B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Oslo: Det Norske Samlaget.

## VEDLEGG 1 UNDERVISNINGSPLEGG LITTERATURLABORATORIUM I NORSK 10. TRINN

### Undervisningsopplegg Litteraturlaboratorium i norsk 10. Trinn

Tekst og musikk, se link: [170 av Kaizers Orchestra](#)

Album: *Ompa til du dør* (2001)



	Beskrivelse
<b>Mål</b>	<p><b>Læreplanen i norsk:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger</li><li>● samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film (...)</li><li>● lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster (hvis sang)</li><li>● delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon</li></ul> <p><b>Fagfornyelsen, kjerneelementer i norsk:</b></p> <p><b>Tekst i kontekst:</b> Elevene skal lese tekster for å få estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep der elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk, dansk og i oversatte tekster fra samisk og andre språk. Tekstene kan knyttes både til kulturhistorisk kontekst og elevenes egen samtid.</p> <p><b>Muntlig kommunikasjon:</b> Elevene skal få oppleve glede ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser.</p>
<b>Info</b>	<p>Info til lærer:</p> <p>Begrunnelse for valg av praxis: muntlighet, dialogisk klasserom, sosiokulturelt læringssyn, subjektiv relevans, elevens stemme, dybdeløring, krevende tekst med mulighetsrom, nærlesing og engasjement, sosial interaksjon og metakognisjon.</p>
<b>Steg 1</b>	<p><b>Tre lesninger med spørsmål og kommentarer (ca 15 minutter):</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Elevene legger seg ned på pulten, lukker øynene og lytter. Dette for å få full oppmerksomhet og fokus på teksten fra begynnelsen. Deretter får elevene utdelt teksten på ark uten kommentarer eller forklaringer. Alle pc'er er lukket, det er bare arket og en blyant som ligger på pulten. Eleven sitter sammen to og to med sin faste læringsvenn.</li><li>2. Lærer presenterer teksten: Vi skal sammen forsøke å finne ut av en sangtekst og hva den betyr. Dere vil få instruksjoner om hva dere skal gjøre underveis i hele prosessen og sammen skal vi prøve å tolke og forstå innholdet i denne teksten. (Blau, 2003:37). Teksten er skrevet og blir fremført av et lokalt band fra Bryne som heter Kaizers Orchestra. Sangen er hentet fra albumet "Ompa til du dør". Det jeg vil</li></ol>

	<p>gjøre, er å ta dere gjennom en serie med aktiviteter ifht. å jobbe med denne teksten, for så å reflektere over hva som skjer i løpet av lesingen og hvilke resultater det får.</p> <p>3. Lærer: Les teksten tre ganger og følg med på hva du legger merke til. (Hva vil det si å <i>legge merke til</i>? (Blau, 2003:36)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- interessant, problematisk, hva liker du, hva provoserer deg, hvilke spørsmål til teksten har du, eller andre observasjoner?</li> </ul> <p>4. Etter hver lesing vil jeg at du skal (lærer skriver dette på tavla):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) vurdere forståelsen din på en skala fra 0-10, der 0 er ingen forståelse og 10 er perfekt forståelse</li> <li>b) noter stikkord om hva du legger merke til</li> </ul> <p>Ny instruks etter dette:</p> <p>5. Etter tredje lesing vil jeg i tillegg at du skal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) skrive en kort beskrivelse om hva som skjedde med deg som leser og din forståelse gjennom de tre lesingene, skriftlig</li> <li>b) avslutter med å skrive de spørsmålene du fremdeles har om sangteksten, skriftlig</li> <li>c) kommentar fra lærer etter tredje lesing: Nå har dere jobbet i ca 15 minutter, og jeg tenker at dere snart er ferdige med både gjennomlesing, vurdering og spørsmål. Stemmer det? For de av dere som ikke er helt ferdige, prøv og gjør det ferdig nå! Hvis nødvendig, for å spare tid, fokuser på å formulere alle spørsmålene du måtte ha etter tre gjennomlesninger, muntlig</li> <li>d) Hvem scoret forståelsen høyere etter å ha skrevet ned spørsmålene enn ved bare å ha lest tre ganger? (jf.Blau s 38. Vis med håndsopprekning, slik at alle kan se hvordan du opplevde det. Lærer stiller spørsmål til de som måtte rekke opp, og ber dem om å prøve å sette ord på hvorfor forståelsen økte etter at de hadde skrevet spørsmål, muntlig</li> </ul> <p><b>Datamateriale: Observasjon og skriftlig elevarbeid</b></p>
<p><b>Steg 2</b></p>	<p><b>Grupper (ca 15-20 minutter):</b></p> <p>Læreren deler elevene inn i grupper på tre og gir følgende instruksjon:</p> <p>Gruppene skal ha gjennomføre en fagsamtale som filmes og leveres på Classroom. Dere får ca 15-20 minutter til å gjennomføre dette. Del med de andre hva som skjedde med din forståelse av diktet i løpet av de tre lesingene. Bruk notatene og fortell hva du la merke til. Still spørsmålene du har laget til hverandre og diskuter i grupper. Forsøk å få til en best mulig fagsamtale som mulig; bidra, lytt til andre, diskuter og inkluder alle.</p> <p><b>Datamateriale: Filmopptak av gruppesamtalene</b></p>
<p><b>Steg 3</b></p>	<p><b>Helklasse (ca 10 min):</b></p> <p>Læreren samler elevene i helklasse igjen og gir følgende instruksjon:</p> <p>Vurder igjen forståelsen din av diktet på en skala fra 0-10. Er det fremdeles tekstpartier som er vanskelige å forstå?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Her kan du benytte anledningen til å spørre om de fremdeles har problemer som gjenstår knyttet til teksten (se Blau s.39). Ta gjerne spesifikke eks. fra teksten: stipend, sanitetens personal, rekrutt og general (Blau, 2003:39). Ligger problemene på tolkningsnivå, dvs at de forstår ordene, men ikke sammenhengen de står i eller den billedlige forståelsen.</li> <li>b) Hvis de ikke forstår ordet? Sjekk om de forstår sammenhengen uten å kunne det spesifikke ordet. Å anerkjenne elevene for å forstå helheten uten å forstå enkeltord - hvis dette stemmer. Her er det mulig</li> </ul>

	<p>å gjennomføre en metasamtale (Blau, 2003:40-42).</p> <p><b>Datamateriale: Observasjon</b></p>
<p><b>Steg 4</b></p>	<p><b>Helklasse (ca 10 min):</b></p> <p>Læreren inviterer elevene til å analysere forløpet sammen og stiller følgende spørsmål til hele klassen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Hvor mange av dere vurderte forståelsen høyere etter andre lesing?</li> <li>Hvor mange vurderte forståelsen høyere etter tredje lesing?</li> <li>Hvor mange vurderte forståelsen høyere etter gruppediskusjonen?</li> <li>Hvorfor?</li> </ol> <p>Dette er en fin anledning til å la elevene sette ord på sin egen forståelse. De kan vise til diskusjonen, til egenvurderingen eller gripe fatt i perspektiver som kommer frem i helklassediskusjonen (Fjørtoft, 2014:199)</p> <p><b>Datamateriale: Observasjon</b></p>
<p><b>Steg 5</b></p>	<p><b>Læreren ber eleven ta stilling til følgende påstander og diskutere dem i klassen (ca 15 minutter)</b> (Blau, 2003:53):</p> <p><b>NB! Vis påstandene på prosjektor. Diskuter to og to før plenum. Begrunn svaret.</b></p> <p>Vi har tilpasset spørsmålene ut fra aldersgruppa og forventet begrepsforståelse.</p> <p>Lærer leser opp en og en påstand. Diskusjon med læringsvenn i ett minutt før felles gjennomgang i helklasse.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Lesing er som skriving: Vi trenger førsteutkast, revidering etter respons og bearbeiding av teksten. All god lesing er å lese om igjen, slik all god skriving er å skrive flere utkast.</li> <li>Lesing er en sosial aktivitet som blir bedre av samtale og skriving. Hyppig samarbeid med andre gjør oss mer selvstendige og øker forståelsen.</li> <li>Å lytte til og lese teksten flere ganger, førte til at jeg forstod innholdet litt bedre for hver gang.</li> <li>Å samtale om teksten om teksten med andre, førte til en dypere tekstforståelse hos meg.</li> <li>Å vurdere min egen forståelse etter hver lesning med tall, førte til at jeg ble mer bevisst på hvor mye jeg forstod hver gang.</li> </ol> <p>Formålet med disse ytringene er å vende refleksjonen fra den konkrete diskusjonen og over på en refleksjon over egen forståelse, metakognitiv bevissthet og formålet med aktiviteten (Fjørtoft, 2014:199).</p> <p><b>Datamateriale: Observasjon</b></p>

## VEDLEGG 2 SANGTEKST 170 AV KAIZERS ORCHESTRA (2001)

### 170

Kaizers Orchestra (Album: *Ompa til du dør*, 2001)

Slapp av, me komme snart igjen

(Me komme snart igjen)

Du vett me får tilstrekkelig med stipend

(Tilstrekkelig med stipend)

Nå går eg inn som frivillig soldat

Når eg går ut har eg, blitt far

Det var kveld og det blei dag og kveld igjen

(det blei dag og kveld igjen)

Og eg skreiv brev på brev, men eg fekk aldri brev igjen

(Eg fekk aldri brev igjen)

Et halvt år med skudd og åpne sår

Et halvt år. Å Herre Gud, å tia går så seint!

Takk Gud for sanitetens personal

(Sanitetens personal)

For de syr sammen rekrutt og general

(Rekrutt og general)

Dagen kom, eg venta på signal

Eg fekk min siste ordre i frå høgaste befal og han skreik:

"170, gå og sjå om det er klart!"

("Gå og sjå om det er klart")

"Nei, general, la meg få sleppa, general!"

("La meg få sleppa, general")

"Det er lett for deg å senda inn en frivillig soldat

Men kven skal ta seg av min hustru og mitt barn?"

170, er det klart, er det klart?

(Me vente på et svar)

170, me vente på et svar!

(Er det klart, er det klart?)

170, er det klart, er det klart?

(Me vente på et svar)

170, me vente på et svar!

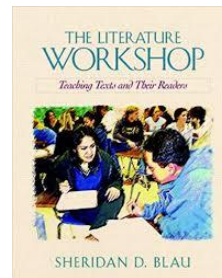
## VEDLEGG 3 SKRIFTLIG ELEVARBEID TIL 170 AV KAIZERS ORCHESTRA

### Litteraturlaboratorium i norsk 10. trinn

Navn:

Tekst og musikk, se link: [170 av Kaizers Orchestra](#)

Album: *Ompa til du dør* (2001)



1. Les teksten tre ganger og følg med på hva du legger merke til
2. Etter hver lesing vil jeg at du skal:
  - a) vurder forståelsen din på en skala fra 0-10, der 0 er ingen forståelse og 10 er perfekt forståelse
  - b) noter stikkord om hva du legger merke til (hva er interessant, problematisk, hva liker du, hva provoserer deg, hvilke spørsmål til teksten har du, eller andre observasjoner?)

#### Lesing 1

Vurdering forståelse:

Hva legger du merke til?

#### Lesing 2

Vurdering forståelse:

Hva legger du merke til?

#### Lesing 3

Vurdering forståelse:

Hva skjedde med deg som leser og din forståelse gjennom de tre lesingene?

Hvilke spørsmål har du fremdeles om teksten?

Etter å ha skrevet ned spørsmålene, vurderer du forståelsen høyere enn ved bare å ha lest tre ganger? Begrunn.

**Ta stilling til følgende påstander. Begrunn svaret.**

1. Lesing er som skriving: Vi trenger førsteutkast, revidering etter respons og bearbeiding av teksten. All god lesing er å lese om igjen, slik all god skriving er å skrive flere utkast.
2. Lesing er en sosial aktivitet som blir bedre av samtale og skriving. Hyppig samarbeid med andre gjør oss mer selvstendige og øker forståelsen.
3. Å lytte til og lese teksten flere ganger, førte til at jeg forstod innholdet litt bedre for hver gang.
4. Å samtale om teksten om teksten med andre, førte til en dypere tekstforståelse hos meg.
5. Å vurdere min egen forståelse etter hver lesning med tall, førte til at jeg ble mer bevisst på hvor mye jeg forstod hver gang.



## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **”Litteraturlaboratorium - en metode for dybdeløring i norskfaget?**

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få kunnskap om Litteraturlaboratorium som metode gjennom litterære gruppesamtaler. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/ditt barn.**

#### **Formål og ansvar for forskningsprosjektet**

I forbindelse med at vi er studenter på studiet *Erfaringsbasert master i lærerspesialist* ved UiS skal vi inneværende studieår skrive masteravhandling. Hensikten med prosjektet er å få kunnskap om *Litteraturlaboratorium* som metode gjennom litterære gruppesamtaler. Følgende problemstilling ligger til grunn for vår utprøving: Hvordan kan *Litteraturlaboratorium* legge til rette for muntlighet, metakognisjon og dybdeløring gjennom åpen og utforskende gruppesamtale om tekst på 10. trinn?

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Vi ber om tillatelse til å bruke observasjon, filmopptak av gruppesamtaler i klasserommet og elevtekster i form av egenvurdering som forskningsdata. På oppdrag fra UiS har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Undertegnede, veileder ved UiS og kontaktlærere vil ha tilgang til datamaterialet. Navn- og kontaktinformasjon vil erstattes med egen navneliste med fiktive navn adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil ikke kunne bli identifisert eller gjenkjent i en eventuell publikasjon.

## **Dine rettigheter; Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2019. All data vil bli slettet etter prosjektslutt. Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra UiS har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS forøvrig vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Veileder ved UiS Ingeborg Margrete Berge ([ingeborg.m.berge@uis.no](mailto:ingeborg.m.berge@uis.no))
- Prosjektdeltakere Johanne Vika ( [johvik@randabergskolen.no](mailto:johvik@randabergskolen.no)) og May-Britt S. Nerland ([mayner@randabergskolen.no](mailto:mayner@randabergskolen.no))
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Vi håper at du/dere finner prosjektet interessant og vil hjelpe oss med tilgang til materialet knyttet til klassen som ditt/deres barn går i. Dersom du/dere godkjenner dette, ber vi om at du/dere signerer vedlagte samtykkeskjema og returnerer det til kontaktlærer så raskt som mulig.

*Med vennlig hilsen*

*(Prosjektansvarlig)*

*Ingeborg Margrete Berge*

*(Student)*

*May-Britt Syltern Nerland*

*(Student)*

*Johanne Vika*

## Samtykkeerklæring forskningsprosjekt

### "Litteraturlaboratorium - en metode for dybdelæring i norskfaget?"

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Litteraturlaboratorium - en metode for å fremme muntlighet, metakognisjon og dybdelæring i norskfaget?". Jeg samtykker til:

- å delta i gruppesamtale med filmopptak
- å delta i undervisning med observasjon
- å delta i undervisning med skriftlig egenvurdering
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 01.06.19.

---

Signatur elev og foresatte

## **VEDLEGG 5 SAMTYKKE FRA NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA (NSD)**

### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjektittel**

Litteraturlaboratorium - en metode for å fremme muntlighet og dybdelæring i norskfaget?

#### **Referansenummer**

871570

#### **Registrert**

04.10.2018 av May-Britt Syltern Nerland - mayner@randabergskolen.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ingeborg Margrete Berge, ingeborg.m.berge@uis.no, tlf: 47262462

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

May-Britt S. Nerland, mayner@randabergskolen.no, tlf: 93602355

#### **Prosjektperiode**

04.10.2018 - 01.06.2019

#### **Status**

10.12.2018 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

**10.12.2018- Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 10.12.18. Behandlingen kan starte.

## MELD ENDRINGER

13.3.2019 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.19.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. NSD forutsetter at informasjonsskrivet til foreldre og elever suppleres med en omtale av de registrertes rettigheter, se omtale i vår mal til informasjonsskriv: [http://nsd.uib.no/personvernombud/dok/veiledende\\_mal\\_for\\_informasjonsskriv.doc](http://nsd.uib.no/personvernombud/dok/veiledende_mal_for_informasjonsskriv.doc)

PERSONVERNPRINSIPPER NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5bb3242d-a2e0-4328-b606-f49ec8448aee/2/3>

13.3.2019 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt Tlf.  
Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## VEDLEGG 6 OBSERVASJONSSKJEMA

### Observasjonsskjema, masteroppgave

*Litteraturlaboratorium - en metode for muntlighet og dybdeløring i norskfaget?*

Elever: 10. trinn

Fag: Norsk

Tekst: [170 av Kaizers Orchestra](#)

Tid: 09.01.2019

#### Oppsummering av timene:

--

#### Overordnet inntrykk av timene:

--

Tidspunkt	Steg 1	Beskrivelse	Tolkning
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Dybdeløring</li><li>• Sosial interaksjon</li><li>• Nærlesing</li><li>• Metakognisjon</li></ul>	
Tidspunkt	Steg 2	Beskrivelse	Tolkning
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Dybdeløring</li><li>• Sosial interaksjon</li><li>• Nærlesing</li><li>• Metakognisjon</li></ul>	

Tidspunkt	Steg 3	Beskrivelse	Tolkning
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dybdeløring</li> <li>• Sosial interaksjon</li> <li>• Nærlesing</li> <li>• Metakognisjon</li> </ul>	
Tidspunkt	Steg 4	Beskrivelse	Tolkning
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dybdeløring</li> <li>• Sosial interaksjon</li> <li>• Nærlesing</li> <li>• Metakognisjon</li> </ul>	
Tidspunkt	Steg 5	Beskrivelse	Tolkning
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dybdeløring</li> <li>• Sosial interaksjon</li> <li>• Nærlesing</li> <li>• Metakognisjon</li> </ul>	

### Hva ser vi etter i observasjonen? Tegn hos elevene kan være:

<p><b>Dybdeløring</b> (NOU 2014:7, Fullan &amp; Quinn, 2015):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- evner de å relatere nye ideer og begreper til <b>forkunnskaper</b> og <b>tidligere erfaringer</b> ?</li> <li>- settes <b>kunnskapen i sammenheng</b>?</li> <li>- evner de å se etter <b>mønster</b> fra tidligere tekster (form/struktur, tema/innhold) og klarer å <b>sammenligne</b></li> </ul>	<p><b>Nærlesing:</b> (Fjørtoft, 2014, s. 188-189)</p> <p><b>Prinsipper:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- forutsetter tekster med tilstrekkelig kompleksitet</li> <li>- tekstens mening undersøkes nøye gjennom formålsrettet lesing og gjenlesing</li> </ul> <p><b>Tegn hos elevene:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>engasjerer</b> seg i arbeidet med teksten</li> </ul>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>- evner de å <b>vurdere nye ideer</b> og knytte disse til konklusjoner</li> <li>- evner å forstå at kunnskap blir til gjennom <b>dialog</b> og klarer å vurdere logikken i et <b>argument kritisk</b> - motforestillinger?</li> <li>- evner å <b>reflektere</b> over sin egen <b>forståelse</b> og <b>læringsprosess</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>refleksjon</b> over enkeltord og setninger, form og struktur</li> <li>- <b>utvikling av idéer</b> gjennom teksten</li> <li>- setter sammen deler av teksten til en <b>helhet</b></li> <li>- både <b>detaljer, helhet</b> og <b>vurdering</b> av teksten</li> <li>- <b>evner å se andres tolkninger</b>, ikke bare sine egne</li> </ul>
<p><b>Sosial interaksjon</b> (Vygotskij, Dewey, Bakhtin)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dialogisk undervisning - kunnskapssyn</li> <li>- elevens stemme</li> </ul> <p><b>Litterære gruppesamtaler</b> (Hennig)</p> <p><b>Utforskende samtale:</b> (Håland og Lorentzen, 2007, s. 36)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- autentiske spørsmål</li> <li>- verdsetting</li> <li>- oppfølging</li> </ul>	<p><b>Metakognisjon:</b> (Blau, 2003, s. 208)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- evne til opprettholde <b>fokus</b> og <b>oppmerksomhet</b></li> <li>- villighet til å <b>utsette</b> en følelse av fullføring</li> <li>- vilje til å ta <b>sjanser</b></li> <li>- <b>toleranse</b> for nederlag</li> <li>- <b>toleranse</b> for tvetydighet, paradokser og usikkerhet</li> <li>- <b>intellektuell sjenerøsitet</b> og feilbarlighet</li> <li>- <b>metakognitiv bevissthet</b></li> </ul> <p>(Penne &amp; Hertzberg, 2015, s. 12; Bruner, 1997, s. 50)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>metode som utforsker språket?</b></li> <li>- <b>bevissthet rundt egen forståelse og læring?</b></li> <li>- <b>fungerer systematisk arbeid med metakognitiv bevissthet?</b> (egenvurdering, refleksjon osv)</li> </ul>



## VEDLEGG 7 NARRATIV, INDUKTIV FREMSTILLING AV GRUPPESAMTALEN

### Sammendrag gruppesamtale

Følgende problemstilling ligger til grunn for vår utprøving:

Hvordan kan *Litteraturlaboratorium* som metode legge til rette for dybdelæring gjennom utforskende samtaler om skjønnlitterær tekst på 10. trinn?

Forskningsspørsmål:

**Hvordan kommer meningskaping til uttrykk i elevenes samtale om teksten?**

*Narrativ fremstilling av gruppesamtalen:*

*Denne gruppa ser ut til å fungere godt sammen og det er et positivt samtaleklima. Stemningen er god og avslappet, alle tre fremstår positive og engasjerte. Allikevel virker det som de inntar ulike roller. Trine inntar "lærerrollen" ved å starte samtalen, passe på at alle får sagt sitt og er god til å stille oppfølgingsspørsmål. Hun anerkjenner ulike svar og stiller "de rette spørsmålene" som driver samtalen fremover. Sondre er den som scorer sin egen forståelse høyest fra starten og ønsker å komme med løsninger. Til tross for dette så våger han også å dvele ved ulike ord og spesielt tittelen 170. Der kommer hans usikkerhet frem, og det er viktig for klimaet på gruppa. Ved å gjøre det på den måten tør alle å si hva de ikke har forstått og trenger hjelp til. Tom har scoret forståelsen relativt lavt med 3 av 10 etter første gjennomlesning, men er aktivt lyttende. Han viser at han lytter ved å kommentere på de "riktige stedene" og kommer med spørsmål og tolkninger som viser at hans egen forståelse øker underveis i samtalen.*

*Elevene bruker lang tid på å dvele ved det de har lagt merke til og spørsmålene de har etter tredje gjennomlesning. De har ikke hastverk med å finne en ferdig, samlende tolkning. Alle har et positivt kroppsspråk (engasjert og fremoverlent), med nikk, smil, anerkjennende småord som "ja, hm, det tenkte eg og ..." De kommer nødvendigvis ikke med løsninger på alt, men har en veldig god diskusjon som fører til større forståelse for teksten. Vi tenker at måten de snakker til hverandre på er overførbar til mange andre liknende situasjoner der det kreves faglig diskusjon, evne til gå i dybden og sosial samhandling. Tom er den som tydeligst uttrykker hvor mye mer han forstår etter gruppesamtalen ved å si: "Etter denne samtalen kunne eg nesten setta 10 av 10!"*

- Elevene virker engasjerte og villige til å diskutere sammen, de ser ut til å ta et kollektivt ansvar
- Det er et godt samtaleklima i gruppa, det virker trygt og det er rom for å stille spørsmål
- Trine og Tom tør å si at de ikke har forstått alt, Sondre sier også at han forstår mer etter hver lesning. Sondre viser også usikkerhet enkelte passasjer.
- Alle tre tør å ta sjanser, prøve seg på tolkninger og si hva de IKKE forstod, særlig Tom blottlegger usikkerhet
- De tre har litt ulike roller; Trine tar "lærerrollen", stiller spørsmål og får alle i gruppa med, Sondre er den som forklarer og kommer med løsninger, Tom er den aktivt lyttende som viser at han lærer mye underveis i samtalen

- Det tar seg god tid til å diskutere tittelen og andre enkeltord, de utsetter å komme raskt til en konklusjon - er utholdende og går i dybden
- De stiller hverandre oppfølgingsspørsmål og ber om begrunnelse hvis noe er uklart (*fordi...*)
- De støtter hverandre gjennom blikk, positivt kroppsspråk (fremoverlent og engasjert), nikk, småord (*Hmm. Ja. Det tenkte eg og på...*)
- De evner å se andres tolkninger og bygger på hverandres innspill, viser at de forstår mer underveis og etter gruppesamtalen, utvikler forståelse underveis

### Hvordan snakker elevene om egen forståelsesprosess?

*Intensjonen med den prosessorienterte tilnæringsmåten i denne metoden, er å hjelpe elevene til selv å ta ansvar for å skape mening og prøve å finne ut av problemene teksten byr på, samtidig som elevene kan reflektere over egne erfaringer. Den systematiske gjenlesingen, samt tallfestingen av egen forståelse på en skala fra 1 - 10, danner utgangspunkt for sammenligninger i samtalene. Generelt kan en si at det ser ut som om samtalene drives framover av serien med forhånds definerte handlinger som bl.a er orientert mot metakognitiv bevissthet. Det kan virke som rekkefølgen i de ulike stadiene skaper et slags spenningsmoment som gjør at elevene har et reelt ønske om å snakke sammen. Dette virker å være tilfelle i gruppa vår. De er ivrige etter å dele og undre seg. De har mye på hjertet både i forhold til spørsmål og antakelser til teksten, men også i forhold til hvor de har plassert seg på "forståelsesskalaen". De ulike stegene i metoden, er avgjørende i forhold til hvordan elevene snakker om sin egen forståelsesprosess. Derfor er det her naturlig å dele samtalen i fire faser, med utgangspunkt i de tre lesningene og den avsluttende refleksjonsrunden.*

**Etter 1. lesning:** *Samtalen starter med en delingsrunde knyttet til egen forståelse etter 1. lesning. De setter ord på hvor de "føler" at de er og begrunner dette i etterkant. Trine og Tom er åpne om vanskene teksten byr på, ved å plassere forståelsen sin på henholdsvis 3 og 4, med begrunnelsen at de ikke skjønnte hva teksten handlet om. Trine beskriver kort at hun har oppfattet den ytre handlingen. Sondre skårer seg selv på 8 av 10, med bakgrunn i at han hadde hørt sangen før. Han er likevel ydmyk overfor at han har skåret seg selv så høyt i forhold til de andre, for han smiler og ler litt usikkert når han begrunner hvorfor han har satt seg på 8/10.*

**Etter 2. lesning** *uttrykker elevene at det skjer mye med forståelsen. Trine beveger seg fra 3 til 6, Tom fra 4 til 8 og Sondre fra 8 til 9. Tom framhever at han "gikk opp veldig mye egentlig". De begrunner og formidler deretter hva de nå skjønnte, som de ikke hadde forstått før. Tom sier for eksempel at det var her han skjønnte at 170 døde, og det hadde han ikke skjønnt etter første lesning. Han ramser deretter opp flere ting han nå hadde lagt merke til, noe som skaper grobunn for videre diskusjoner i gruppa. Trine virker bl.a overrasket over at Tom har kommet fram til at 170 døde og spør han spesielt om det. Trine og Sondre begrunner også hva de nå skjønnte. Men fremdeles har de ubesvarte spørsmål. Sondre undrer seg bl.a over at 170 ikke får svar på brevene sine, noe som fører dem inn i en ganske lang refleksjonsrunde knyttet til hva årsaken til det kan være.*

*Etter 3. lesning er alle enige om at det ikke skjedde så mye. Sondre har gitt seg selv 10/10, og uttrykker at han nå "forsto heile sammenhengen". Dette begrunner han med at han nå hadde lest mellom linjene, og at han nå hadde skjønt mer av det med brevet. Videre siterer han teksten for å forankre tolkningene sine. Tom er på det samme nivået som sist, "7 av 10 igjen", som han selv uttrykker det. Han utdyper dette med å sette ord på hvor mye som skjedde med han fra 1. til 2. lesning, sammenlignet med siste lesning, hvor han ikke fikk med seg så mye mer. Tom poengterer her hvor viktig han synes 1. og 2. lesning er for å forstå teksten, mens han etter 3. lesning skjønt litt mer, men ikke mye. Trine skåret seg selv på 8/10 etter 3.lesning, men uttrykker stor enighet med Tom.*

*Avsluttende refleksjonsrunde: Etter 3. refleksjonsrunde, går Trine direkte over til å spørre de to andre om hva de tenker om sin egen forståelse etter at de har diskutert sammen. Hun spør dem om de synes de har forstått mer etter "diskuteringen og spørsmålene" og Tom uttrykker sterkt at forståelsen nå absolutt har økt, noe Sondre også er enig i. Trine reflekterer deretter selv over hva diskusjonene og det å stille spørsmål til teksten har gjort med hennes egen forståelse. Hun poengterer at når hun laget spørsmål til teksten, så ble hun "meir opphengt i ka' eg faktisk ikkje forsto", og at spørsmålene var med og gjorde at hun måtte sette seg mer inn i det, som hun selv uttrykker det. Tom sier sågar at han etter denne samtalen nesten kunne satt seg selv på 10/10, for nå føler han at han forstår mye mer, noe som sterkt bifalles av de to andre. Trine fortsetter så med å spørre dem om de fremdeles har spørsmål, og andre ting de ikke har funnet ut? Sondre undrer seg da over hvorfor det er akkurat 170 som blir pålagt det farlige oppdraget, hvorpå Tom sier at han ikke tror det er noe fasitsvar på det. De fortsetter etter dette på flere oppklaringsrunder knyttet til uklarheter i teksten. Alle tre uttrykker noe de har undret seg over, men som nå begynner å komme på plass. Trine kommer bl.a fram til at stipend, som de tidligere diskuterte, må være penger. Hun sier videre at hun jo har undret seg over hvorfor han gikk inn som frivillig soldat, men at hun nå forstår at det må være fordi han trenger pengene, noe hun ikke skjønnte før. Tom lurte også på det med stipendet, og "sanitetens personal", noe han egentlig ikke visste hva var. Etter å ha lest det to til tre ganger, "så tenkte eg meg fram te" at det måtte ha noe med sykepleiere å gjøre, noe Trine utdyper. Sondre undrer seg over slutten, og konsoliderer sin "følelse" av hva det kan bety med de to andre.*

*Helt avslutningsvis, spør Trine hva de synes om denne måten å jobbe med en tekst på. Om de synes egenvurderingen hjelper dem? Sondre svarer ja, at det hjelper, men det er ikke nok å bare lese teksten tre ganger. Du må "faktisk stilla deg sjøl kritiske spørsmål itte å ha lest den eine gangen". Han fortsetter med å poengtere at det er viktig å svare på spørsmålet "Hva legger du merke til i teksten". Da bør du skrive det for å forstå teksten bedre. Sondre føler det hjelper litt mer med spørsmålene, enn bare å lese det, noe de andre to uttrykker enighet i. Trine uttrykker at hun synes det er vanskelig å gi seg selv en vurdering, et tall for å uttrykke forståelsen sin, noe de andre også bifaller sterkt. Hun foreslår at det etter første lesning kanskje hadde vært lettere om spørsmålet hadde vært stilt på en litt annen måte. I stedet for hva la du merke til, kunne det stått: "Ka' va' det egentlig eg ikkje forsto her? Så kunne eg skreve det." Hun utdyper ved å si at hun da kanskje hadde tenkt litt mer gjennom det når hun leste den andre gangen. De andre verdsetter dette forslaget.*

## Oppsummert: Stikkord og kjennetegn på hvordan elevene snakket om egen forståelse

- Samtalen innledes med en repetisjon av formålet med oppdraget, og konsolidering i forhold til at de skal rangere sin forståelse etter hver lesning.
- Neste steg er spørsmålet knyttet til forståelsen etter første lesning og hvilket tall de satte på seg selv.
- De svarer etter tur, og er åpne om sin egen rangering. De blottlegger usikkerhet ved å rangere seg på henholdsvis 3 (Trine), 4 (Tom) og 8 (Sondre) av 10. To av dem forklarer rangeringen sin med at de ikke skjønnte så mye av teksten. Mens han som rangerte seg på 8/10 begrunnet det med at han hadde hørt sangen før.
- Alle tre er enige i at forståelsen økte kraftig etter andre lesning. Dette kommer til uttrykk på “forståelsesskalaen” hvor de skårer seg selv på henholdsvis, 6, 7 og 9. De forklarer rangeringen med å begrunne hva de nå forstod, og sammenligner med det de ikke hadde skjønnt før. Alle er enige i at det skjedde mye med dem etter andre lesning, og at dette var veldig viktig for forståelsen av teksten
- De er også enige om at det ikke skjedde så mye etter 3. lesning, men at spørsmålene de hadde laget til teksten var oppklarende.
- De framhever også hvor viktig de synes diskusjonene og refleksjonene har vært for utvikling av forståelsen.
- Helt til slutt uttrykker de at det er litt krevende å rangere sin egen forståelse med et tall, samtidig som de uttrykker at denne måten å jobbe på hjelper dem til en bedre forståelse. De har sågar noen tanker om hvordan en kunne forbedret metoden, ved å stille spørsmålet på en litt annen måte etter lesningene. I stedet for “Hva legger du merke til?” kunne det heller ha stått “Hva var det du egentlig ikke forsto her?” Trine tenker at det kanskje kunne ha hjulpet, for da kunne de ha tenkt gjennom det på en litt annen måte.
- **Kjennetegn:**
  - Måten gruppa snakker om sin egen forståelse på, tar utgangspunkt i tallfesting og rangering på skalaen, og **refleksjoner knyttet til egen vurdering** av disse.
  - De viser **bevissthet rundt egen forståelse og læring** ved å sette ord på hva de synes skjer med dem **i løpet av prosessen**, og **begrunner** tallfestingen med forståelse før og etter lesninger, spørsmål og diskusjoner.
  - De er **nysgjerrige** på hva de andre har tenkt, hvilke spørsmål de har, og hvordan de har rangert forståelsen sin, samtidig som de ikke er redde for å stille spørsmål selv.
  - De er involvert i egen læring ved å vise **utholdenhet** i samtalene, og bruker **tid** på refleksjoner knyttet til tolkning
  - De evner å **oppretholde fokus og oppmerksomhet**
  - De **lytter** til hverandre

## NB! Sosial interaksjon - godt praksisfellesskap

### Stikkord:

- Villighet til å utsette en følelse av fullføring
- Vilje til å ta sjanser
- Toleranse for nederlag og usikkerhet
- Vilje til sjenerøsitet og feilbarlighet

## VEDLEGG 8 ANALYSE, FORSKNINGSPØRSMÅL 1

Hvordan kommer meningsskaping til uttrykk i elevenes samtale om teksten?

Knut 1 “ <i>stipend</i> ” - tolkningsgåte - forståelse		
Elev	Utsagn	Tolkning
20. Sondre:	...men du får <b>det</b> der med at ‘an ska’ få (pause) stil... <i>tilstrekkelig med stipend?</i> (Siterer fra teksten). Eg fatte ‘kje heilt ka’ det betyr? (Ser på de andre som bryter bekreftende inn)	Sondre henter frem et sentralt ord i teksten som virker fremmedartet for han. Han siterer fra teksten og undrer seg over betydningen. Han formulerer seg åpent og inviterende ved å stille spørsmål til de andre.
21. Trine:	(Trine og Tom prater i munnen på hverandre): Nei ka’ det fatte ‘kje eg heller...	Både Toril og Tom er ivrige og ønsker å ta ordet. Trine tar spørsmålet seriøst og viser intensjon og ønske om å besvare spørsmålet.
22. Tom:	Nei, det va’ det eg og lurte på (alle ser konsentrert på teksten)	Tom responderer ved å vise samme undring over ordet. Alle viser interesse for å finne en løsning ved å lete i teksten. Her viser de vilje til å undersøke teksten på ny for å prøve og forstå.
23. Sondre :	...så eg satte det så et spørsmål, men altså, du ser at ‘an.. han har gått inn som..., eller han går inn som frivillig soldat, men når han komme ud, så bler ‘an far (ca 1,30 min), så det seie litt om at ‘an ska’ inn, men når ‘an ska’ ud, så vett du aldri ka’ så ska’ skje..., om ‘an faktisk komme seg ud i live, eller.....? (pause, trekker på skuldrene og ser på Trine).	Sondre hadde formulert dette spørsmålet etter første lesing. Dette illustrerer at å lese en litterær tekst er en prosessuell transaksjon mellom leser og teksten. Etter hvert som han leser, fører det til en rikere og mer sammenhengende forestillingsverden. Utsagnet viser vilje i møte med en tekst som byr på motstand. Han formulerer seg åpent og inviterende samtidig som han viser analyserende ferdigheter ved å indikere meningsbærende tolkninger.
Trine	(Nikker) Mmm...	Trine viser støtte for Sondres utspill.
24. Sondre	...om an’ e’ dø?	Fullfører tankerekken med en mulig løsning, men inviterer de andre inn ved å formulere det som et spørsmål. Sondre tar en sjanse ved å blottlegge tankene sine og risikerer å ta feil. Ved å stille det som et spørsmål, tyder det på at han ikke er sikker og at tolkningen ikke er fullført. Han ønsker innspill på det han tenker ved å stille det som et spørsmål.
25. Trine	Mmm..., men ka’ tror dåkker det <i>tilstrekkelig med stipend</i> (siterer fra teksten, samtidig som hun rister spørrende på hodet) kan sei då? (Ser på de andre, som ser tilbake) ...eller..., ka’ kan det bety? (Alle ser ned på teksten igjen).	Trine følger ikke opp Sondres invitasjon, men tar tak i sin undring over et annet sted i teksten. Det er forsåvidt naturlig på det stadiet i samtalen at de er mest opptatt av å presentere sine viktigste undringer. Dette er noe som både viser interesse for teksten og forståelse for at de må være utholdende.

26. Sondre	Eg vett 'kje heilt ka' det betyr eg (Ser på Trine)	Sondre følger opp Trines undring i steden for å fortsette sin egen. Han evner å skifte perspektiv raskt.
27. Trine	Nei...	Trine tenker seg grundig om før hun svarer.
28. Tom	(Avbryter Trine og ler@@ mens han sier): Ikkje eg heller	Tom ler usikkert, men viser at han tar spørsmålet på alvor og at han også er undrende og ikke har et svar. Viser ærlighet og evne til å si at hva han ikke forstår. Han er støttende til de andre på gruppa.
29. Trine	Stipend e på ein måte någe du får itte du på ein måte har... (ser spørrende på de to andre).	Trine tenker høyt. Hun formulerer seg åpent og inviterende. Viser usikkerhet ved å bruke språklige "dempere" som "på ein måte". Viser at hun trenger bekreftelse ved å søke blikkontakt.
30. Sondre	Sondre bryter inn: Ja, men då..., ja, itte han har utført det?	Sondre viser interesse og stiller oppfølgingsspørsmål før han antyder mulige tolkninger.
31. Trine	Ja!	Bekrefter. Markerer tydelig at det var det hun mente.
32. Sondre	Så då kan det jo ver at han vil ble et eller aent innenfor militæret?	Sondre glir videre til en mulig tolkning, samtidig som han uttrykker seg spørrende. De er i en fase der de legger frem elementer i teksten som skaper undring.
33. Trine	Mmm, ja!.	Trine bekrefter tydelig at Sondres spørsmål er relevant.
34. Sondre	At han får det <b>stipendet</b> hvis han går <b>militerskolen?</b>	Sondre følger opp Trines undring ytterligere ved å komme med en relevant tolkningshypotese. Han stiller relevante spørsmål og tentative løsninger. Han kobler militæret med stipendet, noe som viser analytiske ferdigheter. Han presenterer mulige meningsbærende elementer mellom ord eller tekstdeleer.
35. Trine	Ja, for 'an gjør jo dette her <b>frivillig</b> ?!)	Trine følger opp Sondres tolkningshypotese ved å bringe inn et annet element fra teksten som er relevant. Hun bidrar til forståelsesprosessen ved å presentere åpne sider ved teksten i form av et spørsmål. Hun gjør en god analytisk observasjon ved å løfte frem et element som utvilsomt er av stor betydning for sangteksten. Hun viser evne til å trekke en tydelig forbindelse til et nytt, relevant element i teksten samtidig som det presenteres i en spørrende form. Tekstelementet presenteres i spørrende



		form, slik at de andre i gruppa ikke får en følelse av å forstå mindre. PÅ denne måten kan en si at hun inviterer til diskusjon.
36. Sondre	Ja	Bekrefter.
37. Trine	Det står jo (siterer) <i>nå går jeg inn som en frivillig solda...soldat</i>	Trine forankrer oppdagelsen av at dette er frivillig ved å sitere fra teksten. Ved å gjenta ordet "soldat" to ganger, forventer hun kanskje en bekreftelse av at hun har forstått det riktig. Hun forankrer Sondres hypotese ved å hente sitat. Hun tar Sondres utsagn videre ved å sitere fra teksten. Verdsetter Sondres tolkning.
38. Sondre	Nikker og sier: Mhmmm....	Sondre bekrefter Trines utsagn. De viser enighet i refleksjonene knyttet til dette tekstelementet. Sammen oppdager de at soldaten går inn i dette frivillig.
39. Trine	'An visste jo sjøl, at 'an på ein måte blei <b>far</b> ? (Trykk på far. Ser på Tom to ganger i løpet av setningen. Tom ser på teksten).	Trine undrer seg over at han har gjort dette frivillig når han skal bli far. Hun forsøker å finne sammenheng i teksten, men uttrykker usikkerhet når hun bruker ord som "på en måte". Hun søker bekreftelse hos og prøver å invitere han inn i samtalen, men Tom er opptatt av teksten og responderer ikke på hennes blick. Han leter etter sitatet i teksten. Trine stiller det som et vagt spørsmål, trolig for å oppklare det for seg selv, men samtidig som hun søker bekreftelse fra de andre.
40. Trine	...å i slutten her, så står det jo, eh...(siterer fra teksten, mens begge ser vekselvis på teksten og på Trine) <i>Det e' lett for deg å senda inn ein frivillig solda...soldat, men kven skal ta seg på <u>mitt</u> (leser feil her) hustru og mitt barn?</i>	Trine henter flere sitat fra teksten som kan bekrefte hennes tolkningshypotese. Dette er noe Trine gjør gjentatte ganger, og hun er dermed svært tekstnær i sin refleksjon. Hun siterer imidlertid feil. Det kan være et tegn på at hun er ivrig og engasjert, men samtidig kan feillesningen være et uttrykk for at hun ennå ikke har forstått sitatet fullt ut. De andre viser vilje og interesse for å finne en mer tilfredsstillende forestillingsverden ved å aktivt undersøke teksten.
41. Sondre	Ja	Bekrefter.
42. Tom	(Tom bryter inn. Han har hele tiden fulgt godt med på samtalen, både med blikkontakt, og aktiv leting i teksten). Det kan tyda på at 'an har lyst å reisa hjem?	Tom har lyttet lenge. Siste utsagn var utsagn nr 22. Det han sier går rett inn den utforskende dialogiske refleksjonen som de andre to er midt i. Det viser at han har vært pålogget hele tiden, trolig, og fulgt dialogen nøye, men altså sagt svært lite. Vi vet ikke hvorfor han tidligere har sagt så lite, men kan jo spekulere i om det er fordi han har hatt ekstra store utfordringer med å etablere en

		tilstrekkelig forståelse av tekst deler for å kunne bidra. Det kan jo og være at han er en litt stille og introvert elev. Innledningsvis i dette nedslaget hadde han akkurat dette spørsmålet oppe. Kroppsspråket og blikkontakt viser at han har fulgt godt med både på samtale og tekst.
43. Trine	Mmm..	Samtykker og støtter Tom sitt utsagn.
44. Sondre	Han savna familien sin? (Både Sondre og Tom ser på Trine)	Sondre følger opp tankerekken til Tom. Han responderer på Tom sin undring ved å forsterke tolkningen. De går stadig dypere inn i teksten gjennom sin utforskende dialog. Tom får støtte for sitt utspill ved at Sondre spinner videre på Tom sin tolkning. Samtalen blir på denne måten utforskende.
45. Trine	Mm....Ja! (Lener seg tilbake og legger armene i kors mens hun ser på de to andre).	Trine bekrefter og avslutter med et tydelig "Ja!". Med kroppsspråk (lener seg tilbake og legger armene i kors) og utropsord ("Ja!") signaliserer hun at dette temaet er uttømt. Hun inntar på en måte lærerrollen igjen, og viser at hun er klar for å gå videre. Hun har fått svar på spørsmålene sine.

## Knute 2 Tittelen 170 - tolkningsgåte - forståelse

Elev	Utsagn	Tolkning
46. Sondre:	(Henvender seg til Tom): Ka' tenke dåkker, overskriften, 170? Forsto dåkker ka' det gjekk ud på med ein gang?	Sondre inviterer til diskusjon ved å stille spørsmål til tittelen. Spørsmålet viser evne til å opprettholde fokus og oppmerksomhet rundt teksten. Ved blikkontakt og direkte spørsmål skaper han en forventning om at de andre skal bidra.
47. Trine:	Eh...det e' jo det der nummeret han har fått gjennom soldaten..	Trine tenker seg grundig om før hun foreslår en hypotese om hvordan han har fått dette nummeret. Hun har en åpen og inviterende holdning i måten forslaget blir stilt på.
48. Sondre:	(Bryter inn): Ja	Sondre bekrefter og viser at han støtter Trines hypotese.
49. Trine:	(Ser på de to andre): ...at 'an ved det navnet,..	
50. Sondre:	(Bryter inn): Ja...	



51. Trine:	(fortsetter:) innenfor den gruppå..	
52. Sondre:	(Bryter inn igjen og nikker): Ja, det e...	
53. Trine:	Mmm...	
54. Sondre:	Tom ser på Sondre nå: Men eg trodde fyst det va'..., selv om han hørte på sangen..., at det va' ein...(nøler og trekker på skuldrene)...bare 170 dager for eksempel (Sondre ser på Trine som ser tilbake).	Sondre tør å vise tegn på usikkerhet, feilbarlighet og er villig til å ta sjanse ved å tenke høyt. Kroppsspråket understreker usikkerheten, men han våger likevel å kaste ut en forsiktig antydning om mulig tolkning.
55. Trine	Trine og Tom svarer på likt, men Trine overtar: Ja, eller 170 soldater?	Trine og Tom er ivrige og engasjerte. De snakker i munnen på hverandre. De er villige til å utforske ulike veier for å etablere en mer tilfredsstillende forestillingsverden. Det ser vi ved at Trine foreslår en ny mulig tolkning.
56. Tom	Sier samtidig lavt: Ja, eller...	Tom har lyttet interessert, men har ikke sagt noe selv før nå. Han begynner på en setning som ikke fullføres, fordi Sondre bryter inn. Det er vanskelig å vite om dette skyldes problemer med å etablere en forståelse, eller om han lar andre overta.
57. Sondre	Sondre bryter inn: Ja, men så finne du ud at det e' hans navn?...	Sondre kommer med en tredje mulig tolkningshypotese, og begrunner med parafrasering. Gjennom utforskende dialog går de stadig dypere inn i teksten. Dette viser en villighet til å utsette en følelse av fullføring. De viser utholdenhet ved å opprettholde fokus og oppmerksomhet for teksten.
58. Trine	Mmm...	Replikkvekslingen representerer innslag av utforskende dialog, da vi ser at replikkene har en tydelig innvirkning på hverandre. Her er det mange innslag av ufullstendige replikker, men som likevel bygger på hverandre. Avbrytelsene viser at de er ivrige og engasjerte. De evner å opprettholde fokus og oppmerksomhet for teksten, og viser på den måten vilje og utholdenhet i arbeidet med teksten.
59. Sondre	Sondre fortsetter: ...innen han eine...	
60. Trine	Trine bryter inn: Mmm, å det får me jo	
61. Sondre	Sondre avbryter: ...det får jo	
62. Trine	Trine fortsetter: ...det får me jo kje før akkurat cirka halvveis	
63. Sondre	Sondre avbryter: Nei, men de nevne det jo veldig mange ganger	

64. Trine	Mmm...	
65. Sondre	Sondre fortsetter: ...i løbet av slutten, så det må...må jo vær någe viktig med det..., men selvfølgelig, det e' jo någe viktig, men...	Sondre forstår at tittelen fremstår som viktig. Han viser analytisk kompetanse ved å løfte frem tittelen som spesielt interessant. Det er verdt å merke seg at Sondre stopper opp og tenker i løpet av dette resonnementet. Det antyder at han er usikker på svaret og tåler å utsette en følelse av fullføring.
66 Trine	Ja	Bekrefter.
67 Sondre	Men ka' syns dåkk?	Sondre ønsker å utforske dette temaet videre og inviterer de andre inn i dette ved å stille et direkte spørsmål.
68 Trine	Trine (smiler og ser på den andre to): Nei, du måtte jo på ein måte lesa ganske mye gjennom linjene	Trine responderer på Sondre spørsmål ved å vise til norskfaglig kunnskap i form av lesestrategier. Å lese mellom linjene er et uttrykk for en refleksjon knyttet til lesestrategi for å kunne forstå teksten, noe som kan antyde kunnskap om lesing. En kan kanskje si at Trine inntar lærerrollen igjen, ved å kommentere mulig lesestrategi og etablert kunnskap om litterær analyse.
69 Sondre	Ja	Bekrefter.
70 Tom	<u>Tom</u> bryter inn (ca. 3,30 min) (de andre følger interessert med): Så, når han hette...., når de kalle 'an for 170, så kan det kanskje bety at han liksom bare e' ein av de der...soldatene liksom...at 'an ikkje virke, ikkje e' så veldig verdifull eller viktig?	Tom som lenge har lyttet, kommer med et lengre resonnement. Det han presenterer går rett inn i den utforskende, dialogiske refleksjonen. Det viser at han vært pålogget hele tiden og fulgt dialogen nøye. Han er utforskende og prøvende og bruker ord som "kanskje" og "liksom". Dette kan være et tegn på at han tenker og prøver å snakke seg frem til en mulig hypotese.
71 - 73		Småreplikker
74 Trine	(Trine bryter inn) Det e' akkurat som om alle i heile verden bare sko liksom hatt et tall?	Trine tar tittelen videre ved å bruke egne erfaringer og bakgrunnskunnskap, kontekstualisering. Hun kobler tekstelement til verden utenfor. Dette viser evne og vilje til å etablere en mer tilfredsstillende forestillingsverden. Hun går på den måten dypere inn i teksten.
75 - 76		Bekreftelser fra Sondre og Tom.

77 Trine	Det e' 'kje så betydningsfullt på ein måte...., det e' 'kje så... (tenkepause)...det e' 'kje sånn... ka' ska' eg sei? Det e' kje så personlig	Trine undrer seg vidare over tittelen og prøver å sette ord på hva denne tittelen vil si. Tenkepausene viser at hun er usikker og leter etter mulige tolkninger på tittelen. Hun viser analytiske ferdigheter ved å indikere hvorfor denne tittelen er valgt.
78 - 83		Trine utreder vidare, de andre bekrefter.
84 Trine	(Trine fortsetter....) du e' den 117'ene..., (retter seg selv) 170'iene soldaten...	Trine siterer fra teksten. Hun viser analytiske ferdigheter ved å si at soldaten er bare et nummer i rekka, han er soldat nummer 170.
85 Sondre	Ja, for du ser i avsnitt tri, så får an (siterer) <i>Eg fekk min siste ordre fra høgaste befall, å 'an skreig: 170 gå å sjå om det e' klart</i>	Sondre følger opp Trines innspill og finner et passende sitat som underbygger dette. Han lager på den måten meningsbærende forbindelser mellom tekstdele.
86 Trine	Mmm...	Bekrefter.
87 Sondre	De bruke 'an jo nesten bare som et skjold	Sondre sammenligner tittelen 170, eller han, med et skjold. Utdyper innholdet og utforsker teksten ved å sammenligne og finne mening.
88 Trine	Trine bryter inn: Ja, ja..	Trine bekrefter.
89 Sondre	Sondre fortsetter mens han ser på Trine: ...for at de ikkje ska' dø så han har jo ingen verdi?	Sondre utforsker teksten vidare ved å invitere til undring gjennom å stille spørsmål. Søker bekræftelse ved å se på Trine. Han fremmer en tentativ forklaring basert på relevant kunnskap om tekst og relevant tolkningshypotese.
90 Trine	Nei	Samtykker.
91 Tom	Mmm...	Støtter tilsynelatende de andre uten at vi ikke vet eksakt hva han støtter.
92 Sondre	Sondre fortsetter: ...i forhold te de andre folkå	Sondre undrer seg vidare ved å utbrodere tankene sine. Han er utholdende og klarer å opprettholde fokus når han prøver å finne mening i tittelen.
93 Trine	(ser på Tom nå): Nei, å det e' jo det som e' litt spesielt, at på ein måte, de høgaste ska' på ein måte bare <b>tvinga</b> de som e' nederst liksom	Trine støtter Sondres utsagn, men er tydelig usikker i tolkningen ved at hun bruker språklige dempere gjentatte, "på ein måte", ganger. Hun kobler tekstelement til verden utenfor. Dette viser evne og vilje til å etablere en mer tilfredsstillende forestillingsverden. Hun går på den måten dypere inn i teksten.

94 Sondre	Sondre nikker og sier: Mmm...	Bekrefter.
95 Trine	Trine fortsetter: ...de som liksom <b>frivillig</b> går inn	Trine henter opp et tekstelement som er kommentert tidligere. Det kan se ut som hun knytter tittelen til ordet frivillig. Hun viser analytiske ferdigheter ved å indikere relevante meningsbærende forbindelser mellom tekstdele og knytter det sammen til en helhet.
96 Sondre	Sondre og Tom nikker, før Sondre sier: Ja, men de har 'kje någe valg... avbrutt av skoleklokka rrrrrr.....!	Sondre og Tom bekrefter. I fellesskap kommer de frem til en relevant tolkningshypotese samtidig som de knytter det til den virkelige verden. Dette viser evne og vilje til å etablere en mer tilfredsstillende forestillingsverden. De går på den måten dypere inn i teksten. Tom nikker og er deltakende med kroppsspråk og småord som "Mmm" og "Ja", men har ellers få replikker.
97 Trine	<b>....de ser jo kje...</b> (venter på at klokka skal ringe ferdig) <b>...i stedet for at de på ein måte tar seg sjøl te' å på ein måte ver den "fyste"</b> (Trine markerer med å vise hermetegn)	
98 - 107	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sondre: Mmm...</li> <li>2. Trine fortsetter: ....<b>som ska' sjekka om det på ein måte e' okay?</b></li> <li>3. Sondre: <b>Det e' som oftest de med høgast...</b>(tenkepause) <b>...ka hette det?</b></li> <li>4. Trine: <b>Stillinger?</b></li> <li>5. Sondre fortsetter:....<b>stilling som sist dør</b></li> <li>6. Trine: Mmm...</li> <li>7. Tom: Ja</li> <li>8. Trine og Sondre snakker i munnen på hverandre, men Trine overtar: <b>Det e' jo alltid sånn og, å folk seie jo alle e' liga møje verd, og...</b></li> <li>9. Sondre: Mmm...</li> <li>10. Trine: Ja</li> </ol>	

## VEDLEGG 9 ANALYSE, FORSKNINGSPØRSMÅL 2

### Hvordan vurderer elevene egen forståelsesprosess?

1. nedslag: Metakognisjon og vurdering etter 1. lesning		
Elev	Utsagn	Tolkning
1. Trine	Å itte fyste lesning, ka, kor liksom, ka tall tog dåkk der?	Stiller spørsmål. Hun tar styring og inntar en slags "lærerrolle" i gruppa ved å ta ansvar for å komme videre i samtalen.
2. Tom	Eh- på fyste lesning tog eg fira av ti	Svarer på spørsmålet.  Tenker seg lenge om og starter med "Eh - ...". Tom er ærlig i sin vurdering. Han tar sjansen på å si at han ikke har scoret seg selv særlig høyt og tør å vise sin feilbarlighet.
3. Trine	For?	Oppfølging av Tom sitt svar. Er oppmerksom og stiller oppfølgingsspørsmål. Både Sondre og Trine ser på Tom.
4. Tom	Fordi eg...eg forsto kje så veldig mye av ka liksom... som va poenget med teksten?!	Tom tenker seg grundig om. Han strever med å sette ord på at han ikke forstår teksten. Han tør å vise usikkerhet og vise feilbarlighet. Han er villig til å ta en sjanse.
5. Trine	Nei, selve handlingen?	Trine viser forståelse for Tom ved å ta utsagnet seriøst. Sjekker om hun har forstått han riktig. Hun viser toleranse for usikkerhet.
6. Tom	Ja! Å så...ja.	Tom bekrefter og tenker videre. Han virker fornøyd med å bli forstått. Bekrefter.
7. Trine	Det va det eg og følte... eg satte bare ein 3'er, for eg følte at eg bare leste det. Eg satt 'kje igjen med så mye kunnskab, eller ka det på ein måte gjekk i?	Trine bekrefter at hun har samme forståelse som Tom. Hun har toleranse for nederlag og feilbarlighet ved å være ærlig og si at hun har enda mindre forståelse enn Tom. Hun prøver å sette ord på hva hun ikke har forstått, og viser på den måten metakognitiv bevissthet.
8. Tom	Ja	Bekrefter.
9. Sondre	Ja	Bekrefter.
10. Trine	Eg forsto jo at det va' soldat sånn, men ikkja at sånn, at fyste avsnitt handla på ein måte om før an kom <b>inn</b> ?	Trine viser til et konkret sted i teksten som skaper undring og åpning. Hun resonnerer og antyder forsiktig en mulig tolkning i spørrende form. Hun tar tak i begrepet soldat og knytter denne enkelt delen til helheten (jf.

		hermeneutikk). Hun ser på de to andre som nikker bekreftende. På den måten søker hun bekreftelse.
11. Trine	...å det andra og treia handla om på ein måte når an e' inne, (Sondre nikker bekreftende).. å før 'an blir drept?	Hun gir en foreløpig beskrivelse av hva hun tror har skjedd med soldaten i spørrende form.
12. Sondre	Mmm....	Bekrefter og tenker
13. Trine	Du då, har du satt ein 8'er du? (Smilende henvendt til Sondre)	Hun inntar "lærerrollen" igjen ved å sørge for at Sondre også får sagt sitt. Hun smiler til Sondre, som smiler tilbake. Hun viser interesse og er litt undrende til hvorfor han har scoret seg selv på 8.
14. Sondre	Eg har satt ein 8'er eg...(....) eg fatta det egentlig ganske godt, for eg hadde hørrt sangen før	Smiler og ler - kanskje for å begrunne hvorfor han har scoret seg selv relativt høyt etter første lesing. Forklarer den høye forståelsen med at han har hørt sangen før.
15. Trine	Ja (bryter inn)	Trine godtar forklaringen og viser forståelse for hvorfor han har scoret seg på 8. Bekrefter Sondres forklaring.
16.Sondre	.....men... altså-...., det e' kje så veldig godt forklart....., forklart, at han sidde....., eller, skal inn i militere	Sondre presenterer et problem i teksten, kanskje for å vise at han ikke har forstått alt? Han vil ikke fremstå som "eksperten" i gruppa og viser til hvor i teksten han møter motstand.
17. Trine	Nei (bryter inn)	Bekrefter og støtter Sondre i uttalelsen.

## 2. nedslag: Metakognisjon og vurdering etter 2. lesning

Elev	Utsagn	Tolkning
108 Sondre	Men andre gang då? Hørte dåkker meir då?	Sondre innleder andre runde med på stille spørsmål til de andre i gruppa med en slags forventning om at det har skjedd en utvikling. Spørsmålet blir stilt på en inviterende og inkluderende måte.
109 Tom	Tom griper ordet (ivrig i stemmen): Då fekk eg 7 av 10, i stedet for 4 av 10, så eg gjekk opp egentlig veldig mye	Det er interessant, at Tom, som har vært den minst aktive muntlig i løpet av fagsamtalen, er den som griper ordet. I utgangspunktet svarer han positivt på at gjenlesing har hjulpet han til å forstå teksten bedre. Han forklarer ivrig at forståelsen har økt betraktelig fra første til andre lesning. Dette er spørsmål han har besvart i steg 1, men det ser også ut som

		om han er farget av den litterære samtalen og forståelsen som har utviklet seg i løpet av denne. Dette poengteres senere avslutningsvis i denne samtalen.
110 Sondre	Sondre nikke og sier: Ja	Bekrefter.
111 Trine	Nikker og sier: Ja	Bekrefter.
112 Tom	Tom fortsetter: ...eh..., å det va' her eg forsto at 170 døde	Tom, som har vært den tause i denne samtalesekvensen, presenterer her "plottet" i teksten. Tom klarer å sette ord på sin egen forståelse i den forstand at han er helt presis på at det var på dette stadiet i metoden det gikk opp for han at "170" døde.
113 Sondre	Ja	Bekrefter.
114 Tom	<b>Fortsetter...</b> (Sondre ser interessert på Tom): ...eh, det forsto eg ikkje fyste gangen når eg leste, åsså la eg mer... merke te' liksom at han hadde lyst å gå hjem, og at han savna familien sin. Det kom tydeligare fram når eg leste.	Tom setter ord på hva andre gjenlesing gjør med hans forståelse av teksten. Han lager en helhetlig fortelling ved å knytte enkeltelementer sammen til en fornuftig helhet. Sondre viser interesse og oppbakking ved å gi mye oppmerksomhet under Tom sitt resonnement. Sondre anerkjenner på den måten Tom sin tolkningshypotese og at det skjedde mye med forståelsen fra første til andre lesning.
139 Tom	Men, eh...ka' fekk dåkk på lesning 2?	Tom tar for første gang regien og stiller et inviterende spørsmål til de andre. Han er tydelig ivrig på å få vite hvordan de to andre har scoret seg selv. Kanskje er han nysgjerrig på å få vite om de andre har hatt samme utvikling som han selv. Særlig fordi hans egen forståelse økte betraktelig fra først til andre lesning. (Hans forståelse økte fra 3/10 til 7/10).
140 Trine	Eg fekk forståelse 6 av 10, fordi atte eg fatta på ein måte, okey, fyste avsnitt handla om det. Det handla om før 'an kom inn, å at 'an..., eller hvis 'an blir far hvis han på ein måte komme ut igjen? Å det andra handle då om at når han va' inne, å det va' kveld å kveld å....,	Trine prøver å sammenfatte sin egen forståelse som økte fra 3/10 til 6/10. Trine tenker høyt og prøver gjennom språket å skape sammenheng og finne mening.
146 Sondre	Eg fekk..., det økte bare hos meg, så eg fekk 9, eh...9 av 10 i stede for 8 av 10, men det var for eg...då la eg spesielt merke te' i andre avsnitt at det gjekk så sykt seint for 'an, å at 'an bare blei, han fekk.. han sendte masse brev, men 'an fekk aldri någe tebage...å så	Sondre begrunner sin egen forståelse. Han scoret seg relativt høyt i steg 1, men fremstår nå stotrende og usikker, men ærlig, når han skal sette ord på egen forståelse. Underbygger argumentasjonen ved å parafrasere. Han trekker frem at han veldig tidlig skjønnte meningsbærende elementer i teksten.

### 3. Nedslag: Metakognisjon og vurdering etter 3. lesning

Elev	Utsagn	Tolkning
194 Trine	Itte siste lesning, då? Ka' hadde dåkk då? Hadde dåkk 10 av 10?	<i>Trine innleder andre runde med å stille spørsmål til de andre i gruppa med en slags forventning om et svar.</i>
195 Sondre	(Sondre smiler): Eg hadde 10	Sondre scorer sin forståelse til 10 /10 etter 3. lesning. Han smiler og er fornøyd med egen forståelse Smilet kan også være et tegn på å møte de andre i gruppa, som har scoret seg selv lavere, på en positiv måte. Han er mild i fremtoningen og hoverer ikke.
196 og 197	Trine smiler og bekrefter: Ja Tom smiler	Trine og Tom smiler og bekrefter
198 Sondre	Då forsto eg heile sammenhengen	Sondre begrunner hvorfor han har scoret forståelsen til 10/10.
199 Trine	Mmm...	Bekrefter.
200 Sondre	Sondre fortsetter: ...å... eg forstod det med at du sa fyste gangen at me sko lesa mellom linjene	Sondre fortsetter med å begrunne sin leseforståelse. Han referer til tidligere samtalesekvens der Trine sier at det er nødvendig å lese mellom linjene. På den måten uttrykker også han hvilken lesestrategi han har brukt i forbindelse med denne teksten. Han viser at han har lyttet til det som har blitt sagt tidligere, og at han kjenner seg igjen i Trines lesestrategi.
Fra 214 Sondre	Sondre, ser og henvender seg til Tom: Ka' du hadde?	Sondre inviterer Tom inn i samtalen ved å stille et direkte spørsmål. Han er interessert i å høre hvordan Tom har scoret sin egen forståelse.
215 Tom	Eh-mm... - eg fekk 7 av 10 igjen	Tom nøler ved å starte med "Eh-mm". Det kan være et tegn på usikkerhet eller at han trenger en tenkepause før han deler med resten av gruppa. Nølingen kan kanskje skyldes at han har scoret seg selv på samme nivå etter 3.lesning som på 2.lesning. Han tør å være ærlig, selv når det muligens ligger en forventning om at forståelsen skal øke gradvis fra gang til gang. Dette viser at det i denne gruppa er rom for å vise at teksten har bydd på motstand.
216 Trine	Ja	Bekrefter.
217 Tom	Fortsetter ...så for meg, i hvertfall, så fra fyste	Tom resonnerer videre ved å gjenta hva han



	te' andre lesning, så eeh-...,forsto eg	opplevde fra første til andre lesning. Han understreker at dette gjelder for han. Dermed inviterer han til at de andre i gruppa kan ha en annen forståelse.
218 Trine	Trine kommenterer????? du 'kje?	Støtter og hjelper han videre i forklaringen.
<b>Gruppe 1, del 2</b>	<b>Metakognisjon etter 3. lesning forts</b>	
1 - 10 Tom har stort sett ordet	<p>Tom lytter og fortsetter: ...jo altså, eg...fra fyste te' andre forsto eg mye merr av teksten, men..</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trine: Mm..</li> <li>2. Tom fortsetter: ...men fra andre te' treie så,...så fekk eg 'kje me meg så veldi mye mærr.</li> <li>3. Sondre kommenterer: Det blei mye det sama?</li> <li>4. Trine (samtidig): nei... mye gjen...tatt, ja?</li> <li>5. Tom: Ja! Så eg syns hvertfall at <b>fyste</b> og <b>andre</b> lesning e' <b>veldi vikti</b> for..</li> <li>6. Trine: Mm</li> <li>7. Tom fortsetter: ...hvis me ska' forstå teksten, men sånn treie,</li> <li>8. Trine: Mm</li> <li>9. Tom: eg forsto jo litt mærr, men det va' jo liksom 'kje så kjempemye.</li> </ol>	Tom fortsetter forklaringen sin og uttrykker på den måten bevissthet rundt egen forståelse og læring. Sondre og Trine hjelper han i utgreiingen ved verdsetting og ved å stille oppfølgingsspørsmål. Han mener at forståelsen økte fra første til andre lesning, men at han ikke klarte å få så mye mer ut av teksten fra andre til tredje lesning. Dette kan kanskje tyde på at for å kunne forstå mer, trenger han hjelp til utforske de vanskelige partiene. Han kommer ikke lenger inn i teksten på egen hånd bare ved å gjenlese. Ord og begrep blir ikke tydeligere for han ved å gjenta, men trenger kanskje en nærmere forklaring og utdyping.