



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Erfaringsbasert mastergradsutdanning i lese- og skriveopplæringen for lærerspesialister.	Vår 2019 Åpen
Forfatter: Kjersti Nesheim (signatur forfatter)
Veileder: Arild Michel Bakken	
Tittel på masteroppgaven: «Du tenker jo mer når det er vanskelig» En studie av hvordan elever på slutten av mellomtrinnet interagerer med en utfordrende tekst og hverandre gjennom en elevstyrt litterær samtale.	
Emneord: Utfordrende tekster, åpen didaktisk innramming, elevstyrte litterære samtaler, utforskende samtaler, performativ kompetanse, bygging av forestillingsverdener, utforskende lesning, mellomtrinnet	Antall ord: 32 127 + vedlegg/annet: 1988 Stavanger, 30.05.19.

Forord

Det er med et godt dypt pust jeg nå setter punktum etter tre år med videreutdanning. Læringskurven har vært bratt og utfordringene mange, men mest av alt har studietiden vært lærerik og givende. Det er mange som fortjener en takk for at denne masteren har blitt til.

Den største takken går til min veileder Arild Michel Bakken.

Takk for faglig støtte og for at du har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger.

Takk for din menneskelige romslighet og oppmuntrende ord.

Takk for uvurderlig hjelp!

Takk til gode venner, familie og kollegaer som alle har støttet meg.

Takk for at dere bryr dere og heier på meg.

Takk til kjære Arne, Ella og Julian.

Takk for at dere har hatt tålmodighet med meg i dette til tider intense arbeidet.

Takk for all hverdagskjærighet dere har vist.

Den siste takken vil jeg rekke til lærer og elever som deltok i denne studien.

Uten dere hadde det ikke blitt noe av denne masteroppgaven.

Takk for at dere åpnet opp døren i klasserommet for meg.

Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan elever på slutten av mellomtrinnet interagerer med en utfordrende tekst og hverandre gjennom en elevstyrt litterær samtale. Studien baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode. Prosjektet bygger på et sosiokulturelt læringssyn som sier at vi lærer gjennom språklig interaksjon med hverandre (Vygotskij, 2001). Sentralt i undervisningsdesignet er en åpen innramming, litterære elevstyrte gruppesamtaler og den utfordrende teksten.

Prosjektets teoretiske rammeverk spenner seg over tre faglige fokus som er teori som belyser lesing av litteratur, teori som belyser litteratur som faglig problem og teori som belyser samtalen. Langers (1995, 2011) teori om forestillingsbygging, Blaus (2003) definisjon av performativ kompetanse og Mercers (2000) kategorisering av utforskende samtaler, danner utgangspunkt for analyseverktøyet i studien.

Mye av forskning på litterære samtaler er gjennomført på videregående skole. Prosjektet mitt bidrar med innsikt i hvordan elever på slutten av mellomtrinnet samtaler om en utfordrende tekst. Tekstvalget i studien er utradisjonelt da elevene blir presentert for en tekst som ikke er ment for barn, og slik bidrar prosjektet med å synliggjøre bredde i det norskfaglige tekstarbeidet. Resultatene viser at elevene tilnærmer seg teksten på ulikt vis og at de aktiverer erfaringer fra egen verden for å skape forståelse. Elevenes autentiske spørsmål til teksten og hverandre bidrar til dialog. Elevene verdsetter å samtale om teksten og de tilskriver medelevers ytringer og lesninger stor verdi. Selv om elevene uttrykker forståelse for tekstens tolkningsmangfold, er de opptatt av at gruppearbeidet bør munne ut i en felles enighet.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Tidligere forskning	4
1.4 Oppgavens oppbygging	6
2. Teoretisk rammeverk	7
2.1 Hermeneutikk	7
2.2 Resepsjonsteori	8
2.3 Efferent og estetisk lese måte	9
2.4 Utforskende lesing	10
2.5 Hvilken litteratur skal elevene lese?	12
2.6 Ulike samtalestrukturer	18
3. Metode	22
3.1 Kvalitativ tilnærming	22
3.2 Utvalg	23
3.3 Planlegging av undervisningsdesignet	24
3.4 Gjennomføring	27
3.5 Innsamling og bearbeidelse av datamaterialet	29
3.6 Overordnede analysekategorier	31
3.7 Validitet og reliabilitet	32
3.8 Etikk	34
4. Resultater	35
4.1 Utenfor og på vei inn i en forestilling	37
4.2 På vei inn og gjennom en forestilling	38
4.3 Ulike forståelseshorisonter	44
4.4 Konflikt med personlige verdier	49
4.5 Å bli kastet ut av en forestilling	52
4.6 Å tre ut av en forestilling og objektivere den	59
4.7 Oppsummering av resultater	61
5. Diskusjon	66
5.1 Hvilke tekster skal elevene bli presentert for?	66
5.2 Hvilken typer kompetanse trenger og får elevene vist gjennom å bli introdusert for en utfordrende tekst?	68
5.3 Hvilke didaktiske muligheter og utfordringer gir en åpen innramming?	69
Avslutning	74
Litteraturliste	76
Vedlegg	79

1. Innledning

Nysgjerrighet

”Kor mange etternamn finst det i verda?”
”blei dei første menneska fødd ut av kroppen til apar?”
”vil romsniglane fylle heile byen med slim?”
”om verda er rund, korfor renn ikkje vatnet av?”
eg finn denne vesle boka mens eg ryddar kontoret mitt
eg hadde nesten gløymt ho, men her er ho altså
eg har notert ned ting min yngste son har sagt
alt han lurte på då han var fire-fem-seks år

Dette utdraget er hentet fra Frode Grytten (2015) sitt dikt om ”nysgjerrighet”, skrevet i anledning Aftenposten og Forskningsrådets store konferanse om forskning og innovasjon i næringslivet. Grytten beskriver sønnen i barnehagen som: ”breiddfull av vitebegjær, så full av nysgjerrighet, full av vilje til å finne ut, grave fram, så full av liv, dei små spørsmåla, dei store spørsmåla”. Disse nydelige karaktertrekkene bevarer en stund, men så skjer det noe etter skolestart: ”så kjem den første skuledagen og ungane går langs vegen som eit einaste svært spørjeteikn og så kjem dei heim som eit kjedeleg punktum”. Frode Grytten savner den vesle nysgjerrigperen som ville vite ALT, den vesle professoren, nerden som kryssforhørte faren og skriver vidare:”eg veit ikkje kva som skjer på skulen, eg veit bare at nysgjerrighet er det sikraste teiknet på menneskeleg intelligens”.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Når jeg lar Frode Grytten få slippe til på første side, er det fordi denne masteroppgaven springer ut fra et ønske om å stimulere elevens vitebegjær og utforskertrang, fortrinnsvis i litteraturundervisningen. Grytten kontrasterer forholdet mellom barnehagen og skolen og peker på viktigheten av å bevare nysgjerrigheten oppover i skolealder. Denne masteroppgaven blir til parallelt som arbeidet med introduksjon av ny læreplan foregår. I den nye Overordnet del av læreplanverket blir det slått fast at opplæringen skal gi elevene rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring, og et viktig prinsipp for læreplanene blir at elevene skal få rom til å gå i dybden på fagene, se sammenhenger mellom fagområder og utvikle evnen til å reflektere og tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8). Nettopp kritisk tenkning blir fremhevet som en forutsetning for at innsikt skal vokse. Med dette menes at etablerte ideer må granskes, kritiseres med teorier, argumenter, erfaringer og bevis, samtidig som elevene må

forstå at deres erfaringer, standpunkt og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Disse endringene er også knyttet til de fastsatte kjerneelementene i norskfaget, og ved en mer utforskende tilnærming vil norsk bli et fag der elevene i større grad skal finne ut av ting selv, eksperimentere og bruke sin nysgjerrighet (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Disse tankene har fått meg til å rette et kritisk blikk på min egen norskundervisning og hvordan jeg kan legge undervisningen bedre til rette for å gi elevene muligheter til å utvikle seg som tenkere og deltakere i klasserommet. Min interesse gjelder primært litteraturdelen i norsk. Gjennom å lese forskningslitteratur har jeg blitt oppmerksom på diskusjonen som omhandler hva slags tekster elevene skal bli presentert for og hvordan arbeidet skal rammes inn. Flere forskere (Blau, 2003; Fjørtoft, 2014; Johansen, 2015; Gourvenec, 2017; Skaftun & Michelsen, 2017; Sønneland, 2018) fremhever utfordrende tekster og problemløsning som sentralt for deltakelse og engasjement i samtaler. Karakteristisk for utfordrende tekster er tolkningsmangfoldet, og disse forskerne fremhever at dersom en fokuserer på meningsinnholdet i tekstene, skapes møteplasser for at ulike meninger og tolkninger kan brynes mot hverandre. Dette betyr at læreren ikke kan sitte med fasitsvar og ferdigtyggede tolkninger, da blir tolkningene bare interessante som produkt. Det må heller foregå en vending mot å se forståelse som en prosess som innebærer at elevene får tid og mulighet til å utforske problemstillinger språklig. For lesere handler det i stor grad om å tolke, se sammenhenger og forutse. Dette er en møysommelig prosess som krever rom for usikkerhet og uforutsigbarhet, men også evne til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere. Denne formen for kompetanse fremhever læreplanen som viktig at elevene tilegner seg. Samtidig er denne formen for kompetanse ikke noe en umiddelbart kan måle rett etter undervisning som et sluttprodukt. Konsekvensen av et slikt arbeid må heller bli at læreren må legge merke til hvordan elevene arbeider for å komme frem til en forståelse, og slik se etter fagligheten elevene viser underveis i prosessen.

I tillegg ble jeg oppmerksom på det uutnyttede potensialet i litterære samtaler, og da spesielt i hel klasse. I sluttrapporten om sammenhengen mellom undervisning og læring, som er ett av flere evalueringsprosjekt knyttet til Kunnskapsløftet, blir det konkludert med at manglende dybde er karakteristisk for helklassesamtalen (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012, s. 188). Det er læreren som opptar mesteparten av taletiden og det er også han som bærer det autoritative ordet. Dersom flere elever skal komme til orde, må læreren først og fremst si mindre. Det er flere som peker på betydningen av at læreren trekker seg tilbake, slik at barnas

stemmer kan komme tydeligere frem i samtaler (Dysthe, 1995; Hennig, 2010; Matre 2009). Å undersøke potensialet i elevstyrte samtalegrupper der flere elever kommer til orde vil derfor være interessant i denne sammenhengen.

Som norsklærer på mellomtrinnet er min erfaring at lesingen ofte er privatisert når elevene leser skjønnlitterære tekster, og at elevene sjelden får mulighet til å snakke sammen om meningsinnholdet i tekstene. Dette fører til at elevene blir sittende alene med tekstene, og dermed blir det utfordrende å lese skjønnlitterære tekster med tolkningsmuligheter. Elevene er ikke godt nok trent til å opprettholde fokus og til å tolerere usikkerhet som utfordrer forståelsen deres. De tekstene som introduseres for elevene skaper ofte et asymmetrisk forhold mellom den voksne og eleven. Satt litt på spissen sitter læreren med ferdige tolkninger som han ønsker å lære videre til elevene. Selv om det blir stilt åpne og autentiske spørsmål, som begge har til felles at det finnes flere riktige svar, er min hypotese at tekstene ikke blir så levende dersom læreren har en forforståelse av hvor han vil hen med teksten. Ved en slik tilnærming blir tolkningen bare interessant som produkt og ikke som prosess.

Disse faktorene har styrt mine valg i dette prosjektet og jeg ønsker å undersøke hva elevene kan se og oppdage når de selv skal sirkle inn mening i en utfordrende tekst, uten lærerens direkte deltakelse.

1.2 Problemstilling

Min overordnede problemstilling er:

Hvordan interagerer elevene på slutten av mellomtrinnet med en utfordrende tekst og hverandre gjennom en elevstyrt litterær samtale?

Denne problemstillingen reiser imidlertid flere interessante spørsmål som jeg har valgt å konkretisere gjennom tre forskningsspørsmål:

Hvordan fyller elevene tekstens tomme rom?

I hvilken grad viser elevene evne og vilje til å lese teksten som en pågående prosess?

I hvilken grad er den elevstyrte samtalen utforskende?

For å kunne svare på disse spørsmålene vil jeg iscenesette en undervisningssituasjon der elevene blir introdusert for en utfordrende tekst som byr på et reelt problem. Elevene får mulighet til å bearbeide faglige problemstillinger språklig, uten at læreren er direkte involvert. Roy Jacobsen (2001) sin novelle "Brønnen", hentet fra novellesamlingen *Fugler og soldater*, er med sine åpne tidsrom og brå overganger godt egnet til utforskende samtale. Novellens flertydighet skaper rom for forhandlinger og diskusjon av ulike meninger.

Med utgangspunkt i lydopptak av elevenes litterære gruppesamtaler ønsker jeg å undersøke hvordan den leste teksten og forståelsen av den blir representert i samtalen. Det første forskningsspørsmålet omhandler tekstens tomrom. Dette innebærer at teksten inneholder tomme steder som leseren selv må fylle ut for at teksten skal fremstå som sammenhengende og meningsfull. For å gi et klarere bilde på elevenes utvikling av tekstforståelse ønsker jeg å kaste lys over hvordan elevene tar i bruk og fyller disse rommene med eget språk og idéer. For å svare på det andre forskningsspørsmålet er jeg særlig ute etter å se etter elevenes evne og vilje til å lese teksten som en pågående prosess. Med dette mener jeg at jeg ønsker å fange opp hvordan elevene arbeider for å imøtekomme tekstens problemer. Teksten som blir introdusert for elevene er utfordrende, og dette vil kreve at elevene leser teksten oppmerksomt, foretar flere gjennomlesninger, kommer med hypoteser, bearbeider og rekonstruerer argumenter. Det siste forskningsspørsmålet omhandler i hvilken grad samtalen er utforskende. Her granskes elevenes evne til å stille spørsmål til teksten og hverandre, og i hvilken grad de bygger videre på eller utfordrer hverandres innspill, uten lærerens direkte inn gripen i samtalen form og innhold. For ytterligere å kaste lys over dette temaet vil jeg gjennom gruppeintervju snakke med ungdommene selv og forsøke å finne ut hvordan de opplever og reflekterer over det didaktiske opplegget som de nettopp har tatt del i.

1.3 Tidligere forskning

En review studie utført av Rødnes (2014) viser at det er behov for å undersøke hvordan arbeidet med tekster utfolder seg når det tas i bruk ulike litteraturfaglige innganger. Rødnes påpeker at ved erfaringsbaserte eller leserorienterte innganger bli leseren satt i forgrunnen, og at det her handler om å bygge tekstforståelse med utgangspunkt i leserens ressurser. Ved analytiske innganger er teksten i forgrunnen, og her blir litteraturhistorisk tilknytning og språklige virkemidler i teksten vektlagt. Forskningsoversikten tar for seg arbeid med skjønnlitteratur i ungdomsskolen og videregående skole, og Rødnes konkluderer med at vi trenger flere studier som følger elevene detaljert når de utvikler tekstforståelse. Hun etterlyser

også forskning som undersøker hvordan erfaringsbaserte og analytiske tilganger kan settes i dialog.

Matre (2009, s. 221) er en av dem som etterlyser hva som faktisk foregår i elevstyrte samtaler og hvordan læring skjer i disse samtalen. Mye av forskningsfeltet på litterære samtaler er på helklassesamtalen og gjennomført på ungdomsskolen og i videregående skole, og det kan derfor være interessant å se nærmere på litterære gruppesamtaler på mellomtrinnet.

Studiene til Gourvenec (2017) og Sønnelands doktorgradsprosjekt (2017, 2018) er særlig relevante for mitt prosjekt. Disse studiene undersøker en åpen tilnærming til tekster iscenesatt som faglige problem. Gourvenec (2016a) undersøker hvordan høytpresterende elever i videregående skole utøver faglighet i litterære samtaler. Hun ber elevene utforske tekstenes tolkningsmuligheter gjennom spørsmålene ”hvem sier hva og hvordan?”. Gourvenec (2016b) undersøker også avgangselevens refleksjoner av praksis på arbeid med litterære tekster. Sønnelands studie omhandler elever på ungdomsskolen. Hun undersøker hva som skjer når elevene får møte en utfordrende tekst på egenhånd. Problemløsning er sentralt i hennes forskningsdesign og hun er særlig interessert i å fange opp tekstens tiltrekningskraft og elevenes engasjement ved en åpen tilnærming til utfordrende tekster. Sønneland etterlyser lignende forsøk i flere klasserom med samme didaktiske innramming, og med tekster som kan forstås som faglige problem for å utvide bildet om motivasjonskraften i fagspesifikke problemer (Sønneland & Skaftun, 2017, s. 18).

Jeg har tatt imot Sønnelands oppfordring, og på samme måte som Sønneland ønsker jeg å beskrive hva som skjer når elevene får møte og samtale om en utfordrende tekst på egenhånd. Men mens Sønneland beskriver tekstens tiltrekningskraft og elevens engasjement på ungdomstrinnet, hviler denne studien i en interesse av å forsøke å si noe om elevenes evner til å lese litteratur som en pågående prosess på slutten av mellomtrinnet. Jeg er interessert i å beskrive elevenes utholdenhet og evne til å lese prøvende i møte med tekstens litterære problemer, og i å undersøke hvordan elevene konstruerer mening i sammen med andre. Vil teksten i seg selv bidra til at elevene tar ansvar for å skape mening i teksten og finne ut av de problemene den inneholder, og hvordan tetter elevene ”hull” i teksten med sine egne ord?

Denne studien kan således bidra til å gi et utfyllende bilde på hva som skjer når elever får møte en utfordrende tekst på egenhånd, og hvilke utfordringer og muligheter en åpen

innramming til en problematisk tekst gir. Prosjektet kan bidra med innsikt i hvilken kompetanse elevene trenger og får vist når de prøver å skape en helhetlig forståelse for seg selv og sammen med andre, ved at jeg følger elevene nært i deres utvikling av tekstforståelse. Videre kan studien bidra til diskusjonen om hvilke tekster en skal presentere for elever i grunnskolen. Sist, men ikke minst, kan studien gi et lite vindu inn i hva elevene selv tenker om å bli introdusert for slike tekster ved en åpen innramming.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av seks kapitler, der det første kapitlet er inneværende kapittel. I kapittel to vil jeg gjøre rede for det teoretiske fundament som masteroppgaven hviler på. Prosjektets design og metode blir redegjort for i kapittel tre, før jeg i kapittel fire presenterer funnene fra studien. Her tar jeg primært utgangspunkt i tre utvalgte gruppers møte med novellen. I kapittel fem drøftes sentrale funn fra empirien i lys av sentrale utfordringer skolen står ovenfor, og jeg skisserer noen implikasjoner for videre arbeid med litteratur i skolen. Avslutningsvis vil jeg i kapittel seks kort oppsummere sentrale funn fra studien.

2. Teoretisk rammeverk

Overordnet befinner dette prosjektet seg innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv som innebærer et syn på at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis (Vygotskij, 2001). Litterære gruppesamtaler er den primære læringsaktiviteten i denne studien og når elevene gjennom gruppesamtalene søker mening i den litterære teksten er de i interaksjon med teksten og hverandre. Teksten som blir introdusert for elevene er i tillegg utfordrende, og problemstillingen krever derfor at jeg benytter meg av teori som belyser lesing av litteratur, teori som belyser litteratur som faglig problem før jeg til slutt henter teori som belyser samtale.

2.1 Hermeneutikk

I første del av kapitlet ser jeg nærmere på litteratur som handler om lesing. Denne studien undersøker hvordan elevene leser og skaper mening i en tekst, og slik kan vi si at det didaktiske opplegget har forståelse som kjerneverdi (Skaftun & Michelsen, 2017). Forståelse kan komme til uttrykk på mange ulike måter. Det handler om å åpne opp teksten for å gi en tolkende beskrivelse, for å få en oversikt over hva som står i teksten og hvordan den er bygget opp. Denne forståelsen, også kalt for den hermeneutiske sirkel, kommer gjerne til uttrykk stykkevis og delt, og ikke som en helhetlig ferdigtygget tolkning. Metoden innebærer at man i arbeidet med å tolke og forstå teksten beveger seg mellom del og helhet. En større forståelse av delene fører til at vi forstår helheten bedre, samtidig som en bedre forståelse av helheten vil føre til at vi ser delene i et nytt lys, og dermed også forstår disse bedre. Denne prosessen foregår kontinuerlig, og mange foretrekker derfor å snakke om en hermeneutisk spiral enn om en sirkel for å synliggjøre at vi ikke havner tilbake til samme sted hver gang en har foretatt en ny tolkning mellom del og helhet (s. 41). Når vi pendler slik mellom del og helhet, krever det at vi må nærlese teksten, og dette betyr at vi må lese teksten nøye og møysommelig for å forstå teksten dypest mulig. Nærlesing som metode innebærer presisjon i lesingen, refleksjon over betydninger og ikke minst gjenlesning, og nærlesning er dermed et sentralt eksempel på hvordan hermeneutikken videreføres i litteraturfaget (Fjørtoft, 2014, s. 189). Den helhetlige meningen i teksten gir rammene for nærlesningen, men for å riste meningen ut av teksten må en gå nærmere inn på tekstens form, og hvordan forfatteren uttrykker seg. Det handler om å oppdage og beskrive teksten som tekst, og ved å gjøre tekstens struktur mer synlig, kan man så arbeide frem en forståelse av teksten. Dersom vi ser på forståelsen av en tekst som en

prosess som veksler mellom del og helhet, kan dermed hermeneutiske innsikter på et tekstmateriale hjelpe oss til å legge frem slike uavsluttede forståelsesprosesser (Michelsen, Gourvennec, Skaftun & Sønneland, 2018, s. 260).

I forlengelsen av den hermeneutiske tradisjonen er det utviklet en rekke teorier om tekst og metoder som stiller ulike krav til hvordan man fokuserer og hva man fokuserer på i analysearbeidet, og det neste delkapittelet skal handle om ulike teorier som har sine røtter i hermeneutikken.

2.2 Resepsjonsteori

Resepsjonsteori handler om å være opptatt av forholdet mellom teksten som leses og leseren som leser teksten. Iser er en sentral resepsjonsteoretiker i den leseorienterte litteraturvitenskapen. Han omtaler *tomrom* i teksten som mulighet for leseren til å legge inn mening i teksten ut fra hvordan han selv tolker og forstår det han leser (Iser, 1981, s. 112). Med *tomrom* menes informasjon som er utelatt i teksten slik at det skapes hull i tekstens sammenheng. Disse tomrommene aktiverer leserens egne forestillinger på bakgrunn av rammene som teksten gir dem. Det blir opp til leseren å fylle tomrommene og å skape sammenheng i teksten. Dette gir leseren mulighet til å bli medskaper av teksten ved at han prøver å få tak i det som står mellom linjene i teksten. Det uuttalte er interessant for leseren fordi det stimulerer til undring, eller som drivkraft til et ønske om å lese videre.

Når leseren bestemmer seg for en bestemt tolkning, utelukker han samtidig andre tolkninger av den samme teksten, og ulike lesere kan lese den samme teksten ulikt. På samme måte som det finnes *tomrom* i teksten, finnes det også *tomrom hos leseren*. Dette kaller Iser for leserens *disposisjoner*. Alle leser forskjellig og det vil variere fra leser til leser hva de bringer med seg inn i teksten. Leserens alder, kulturbakgrunn, fantasi og teksterfaring er av avgjørende betydning for hvordan vi møter en tekst. Vi møter altså teksten med ulike disposisjoner og disposisjonene våre har betydning for hvordan vi forstår en tekst. Leseprosessen er altså selektiv. Tekstens potensial kan være rikere enn noen av realiseringene av den, og dermed ser ikke leseren hele potensialet teksten gir. Leserens fyller derfor gapene på sine måter, sier Iser (1974, s. 280 - 281).

Videre er Iser opptatt av at gjentatte tekstlesninger legger til rette for en dypere forståelse av teksten. Ved å lese teksten flere ganger vil en få øye på ulike kombinasjonsmuligheter som danner nye forestillingsbilder som ikke var mulig ved første gjennomgangslesing. Dette begrunner Iser med at det i en tekst finnes mange *negasjoner*. En negasjon innebærer at det vi leser og tror vi forstår, til stadighet må korrigeres (1974, s. 290). Vi kan si at en negasjon i teksten er en konfrontasjon mellom leserens forestillinger og det som faktisk står beskrevet med ord i teksten. Når leserens forestillinger viser seg å ikke stemme, må leseren endre kurs i tråd med hvordan teksten endrer seg, og korrigere sin egen forståelse. I et klasserom vil elevene til enhver tid oppleve ulike tomrom og negasjoner selv om de leser samme tekst, nettopp fordi leseopplevelsen henger nøye sammen med leserens egne disposisjoner.

Ulike leseres lesninger vil altså være forskjellige. Det betyr ikke at vi kan fylle ut en tekst akkurat slik vi vil. Tekstene gir klare føringer og begrensninger for hvordan vi skal forestille oss den fiktive verdenen teksten presenterer. Iser bruker begrepet den *implisitte* leser for å beskrive disse føringene på hvordan en tekst skal forstås, og han sier: ”Consequently, the implied reader as a concept has his roots firmly planted in the structure of the text; he is a construct and in no way to be identified with any real reader” (1978, s. 34). Den implisitte leseren er altså ikke en reell leser, men betegner heller hvordan forfatteren vil at teksten skal forstås. Forfatteren tilbyr leseren en leserrolle i form av hvilket språk og litterære virkemidler som er tatt i bruk, men også selve innholdet i teksten, og dette er med på å indikere hvem den tenkte mottakeren er.

2.3 Efferent og estetisk lese måte

Det er flere leserorienterte teoretikere som har felles syn på at leseren har stor betydning for hvordan en tekst skal forstås. Rosenblatts teorier ble allerede publisert i 1938, men er fremdeles et sentralt holdepunkt i litteraturredidaktisk forskning. Hun beskriver hvordan en leser hele tiden veksler mellom *efferent* og *estetisk* lesing. Leserens veksler mellom å befinne seg i fiksjonen og det å bevege seg ut av den fiksjonen teksten presenterer. Ved efferent lesing vil leseren hele tiden være opptatt av hva han vil få ut av lesingen, og lesingens mål vil være å nyttiggjøre seg av lesingens sluttresultat (1994, s. 24). Rosenblatt er opptatt av verdien av å lese skjønnlitteratur for å stimulere både opplevelse, innlevingssevne og følelser. Elevene må få tid til å sette seg inn i teksten, uten at vi nødvendigvis skal ha et resultat i form av svar på spørsmål. Dessuten er denne leseprosessen ikke like lett å formulere som et ferdig produkt.

Ved estetisk lese måte er det leserens øyeblikksopplevelse og oppmerksomhet på det teksten vekker i han som blir viktig. Dette involverer leserens følelser, innlevelse, opplevelse og engasjement, og leseren er konsentrert om hva selve teksten forteller (s. 31). En forutsetning for den estetiske lesingen er at leseren blir med inn i teksten og at han tror på den fiktive verden teksten fremlegger. I følge Rosenblatt har den typiske efferente lese måten dominert i skolen, der elevene er opptatt av sluttresultatet og svarene de skal produsere (2005, s. xxvii). Ulland og Håland hevder at dette også stemmer i norsk kontekst: ”Det er ofte et problem i skolen at det er den efferente lese måten som dominerer (2014, s. 246).

2.4 Utforskende lesing

Den amerikanske litteraturteoretikeren Langer viderefører Rosenblatts tenkemåte, og hun er også opptatt av forholdet mellom estetisk og efferent lese måte. Langer skiller mellom to hovedmåter å orientere seg på: ”exploring horizons of possibilities” og ”maintaining a point of reference” (Langer, 1995, kap. 3). Disse to lese måtene kaller vi gjerne for utforskende og målrettet lesing (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 197). Langer (1995) vier mest oppmerksomhet til hvordan leseren involveres i skjønnlitterære tekster, og hun hevder at litteratur spiller en viktig rolle i elevs kognitive, kritiske og menneskelige utvikling. Mens Rosenblatt reflekterer mer teoretisk, går Langer mer praktisk til verks, og hennes teorier ble opprinnelig utarbeidet med tanke på hvordan en kan lede litterære samtaler i klassen (s. 36). Langer er opptatt av hvordan elevene benytter litterær fantasi til å utforske muligheter, løse problemer og til å forstå andre. Langers modell vektlegger forholdet mellom leseren og teksten og måten leseren forholder seg til teksten på. Hun bruker begrepet *Envisionment Building*, som på norsk kan oversettes til å bygge forestillingsverdener. Langer beskriver begrepet som at vi posisjonerer oss som litterære lesere på vei inn i teksten, gjennom tekstlesingen, på vei ut av teksten og ved å objektivere leseopplevelsen (2011, s. 22-23). Når det gjelder lesing av litteratur, har leseren en inngangsforestilling og leser teksten med en forventning ut fra denne forestillingen. På veien mot en helhetsforståelse, leter leseren etter antagelser som enten bevis eller motbevis for denne forestillingen. På den måten kan vi si at forestillingen endres og utvides. Langer hevder at vår forestillingsverden alltid er dynamisk, og at vi alltid tester vår forståelse opp mot ny informasjon, enten i løpet av lesingen eller når boka er ferdiglest. ”Minds are in motion as meaning builds”, sier Langer (2011, s. 21). Fasene er altså ikke lineære, og leseren vil hoppe mellom de ulike fasene for å få et best mulig grep om teksten. Også etter endt lesing vil leseren veksle mellom de ulike fasene, for eksempel når

de diskuterer en tekst, skriver om en tekst, eller når de reflekterer over den. Denne prosessen kan omtales som hermeneutisk da den hele tiden vil bevege seg mellom del og helhet ved at en går inn og ut av teksten, og vår forståelseshorisont vil derfor hele tiden bli korrigert. Under følger en kort presentasjon av de ulike fasene (Langer, 1995, s. 16-19).

Å være utenfor og stige inn i en forestillingsverden handler om å prøve å danne seg et bilde av hva teksten handler om ut i fra egen erfaring og kunnskap, tekstens ytre inntrykk og andre tilgjengelige ledetråder. Når vi begynner å lese er vi utenfor, men i ferd med å stige inn i en forestillingsverden. Siden vi har lite å bygge på, tar vi til oss alle tilgjengelige ledetråder. Langer sammenligner dette med når vi i virkeligheten danner oss forestillinger omkring et nytt bekjentskap. Dette gjør vi for å kunne skape innledende oppfatninger om karakterene, handlingene, miljøet, situasjonene og hvordan de forholder seg til hverandre. Denne fasen brukes ikke bare i begynnelsen, den gjør seg også gjeldende gjennom hele leseprosessen for eksempel når noe uventet skjer, eller når vi møter hendelser eller ord som er vanskelige å forstå.

I fasen *å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden* er leseren aktiv og engasjert i å utvikle forståelse. Leseren undrer seg over personene sine tanker og handlinger, og han er opptatt av de litterære personenes motiv, følelser og relasjoner. Leseren bruker ny informasjon for å utdype det han allerede vet, og han danner hypoteser om hva som kommer til å skje videre. Leseren må i denne fasen bruke kunnskap om teksten, seg selv, livet og verden for å gjøre bildet av det han tror teksten handler om fyldigere. Vi bruker altså vår erfaring og kunnskap for å skape orden i den tekstverdenen som vi utvikler.

Å stige ut og tenke over det en vet handler om å ha tekstinnholdet i fokus, ved at en går ut av teksten og reflekterer over den på ulike måter. Slike refleksjoner kan være knyttet til en bestemt tematikk eller til kunnskap en har om verden. Det handler også om hva teksten kan bety for våre egne liv. Tankene våre skifter altså fokus fra utvikling i tekstverdenen til hva disse kan bety for våre egne liv. Denne fasen blir ikke brukt like ofte som de øvrige fasene, rett og slett fordi ikke alle litterære tekster berører våre liv, eller at det iblant kreves ytterligere litterære erfaringer før en tekst kan påvirke oss. Langer påpeker imidlertid at denne fasen kan oppleves så kraftfull og gjennomgripende, at det kan være en grunnleggende årsak til at vi studerer litteratur og derigjennom får hjelp til å ordne opp i egne liv.

I fasen å *stige ut av og objektivere leseopplevelsen* distanserer vi oss fra teksten, og leseren opptrer som kritiker og analytiker av teksten. Vi kopler det vi har lest til andre tekster eller opplevelser, eller til forfatteren sitt håndverk og måter å skrive og fortelle på. Leseren kan også stille seg kritisk til noe av det teksten vil fortelle oss, og vi blir bevisst spenningen mellom forfatterens verden og vår egen. Det vil si at vi ser teksten og betydningen på avstand, og vi begrunner, analyserer og dømmer med et mer analytisk blikk.

Langers modell har også en femte fase som handler om hvordan en kan overføre en forestilling fra en kontekst til en annen (2011, s. 23). Den femte fasen handler altså om hvordan kunnskaper og ferdigheter kan brukes i kjente og ukjente sammenhenger, og dermed er denne fasen særlig relevant i forhold til den nye læreplanens tanker om fremtidens skole.

Langer (1995, s. 120) er også opptatt av hvordan vi skal arbeide med litteraturfaglige begreper, og hun oppfordrer til å se elevenes ytringer som representative for en begynnende begrepsforståelse og språkbruk. Læreren må da interagere med elevene på en måte som videreutvikler språket og begrepsapparatet mot et mer modent og sofistikert akademisk uttrykk. Istedenfor å se upresis eller feilaktig begrepsbruk som tegn på manglende tekstforståelse, kan vi forstå elevenes ytringer som et naturlig steg i språkutviklingen innenfor norskfaget. Læreren bør unngå å lese for mye av elevenes utilstrekkelige ytringer i klasserommet, og heller stille oppfølgingsspørsmål for å hjelpe elevene over fra hverdagspråket til et mer presist fagspesifikt språk. Et slikt språksyn bygger på et utviklingspsykologisk perspektiv slik vi kjenner det fra Vygotskij (2001). Elevene bruker ord og fraser som de bare delvis har forstått, men gjennom interaksjon med andre elever og lærere videreutvikler de sin språkbruk over tid.

Vi har hittil sett på forholdet mellom teksten som leses og leseren av den. I denne studien er tekstvalget sentralt, og da blir det selvsagt vesentlig å se nærmere på ulike synspunkt på hvilke tekster elevene bør bli presentert for i skolen.

2.5 Hvilken litteratur skal elevene lese?

Vi har tidligere vært inne på at leserens disposisjoner avhenger av blant annet leserens alder og kognitive utvikling (Iser, 1974). Den amerikanske leseforskeren Appleyard (1991) har skissert fem ulike leseutviklingsstadier med utgangspunkt i hva barn liker å lese. Selv om

modellen kan framstå som generell og gjerne forenkler et komplisert fenomen, kan den likevel brukes for å beskrive hvordan barn og unge utvikler sin litterære kompetanse. Jeg velger derfor å gjengi modellen fra barneskoleleseren i korte trekk. De fem stadiene er altså knyttet til leserens alder og utvikling. Appleyard hevder at det kan være store forskjeller mellom lesere på samme alder, men at det likevel er noen fellestrekk for de ulike aldersgruppene. Disse fem ulike utviklingsstadiene er den lekende leseren (førskolebarnet), leseren som helt eller heltinne (6-12 årsalderen), leseren som tenker (ungdomsskoleleseren), leseren som tolker (litteraturstudenten) og den pragmatiske (voksne) leseren (1991, s. 14 og 15).

Appleyard mener spenningsbøker og serielitteratur gjør seg gjeldende i stadiet *leseren som helt eller heltinne*. I begge tilfeller vil leseren identifisere seg med helten eller heltinnen i boka. I disse bøkene er handlingen sentral, og selv om tekstene kjennetegnes ved at det er et problem eller en fare som må overvinnes, trenger leseren likevel en trygghet i at det vil gå bra til slutt. Siden handlingen er så sentral er ofte hovedpersonene i disse bøkene statiske og enkle, og karakterene tenderer ofte mellom stereotyper som enten gode eller onde. Appleyard påpeker at en karakters indre følelser ikke er av særlig interesse, men at mellomtrinnsleseren forstår et indre følelsesregister dersom det blir presentert direkte i teksten.

Leseren som tenker eller meningssøker fokuserer på historier hvor han kan identifisere seg med hovedpersonene og han prøver å forstå handlingene og tankene deres. Ungdommene er selv på vei mot et mer komplekst følelsesliv, og ønsker derfor å lese om mennesker med et sammensatt følelsesliv. Denne leseren er opptatt av realismen i boken og at verden ikke skal framstå som uskyldig. For denne gruppen lesere er det kort vei mellom å være involvert i fortellingen og å reflektere over den. De er altså tilstede i et fiktivt univers samtidig som de har evne til å evaluere det som skjer. Ungdomsleserne observerer og evaluerer, og ønsker å bli utfordret ved at teksten har en dypere mening.

Den unge, tolkende leseren og *den pragmatiske voksne leseren* har utviklet analytiske ferdigheter og søker å tolke teksten. Denne gruppen lesere vil ofte forsøke å forstå forfatterens idé bak teksten. Han er innforstått med at teksten ikke bare har én mening, og han blir ofte konfrontert med det synet litteraturlærere eller kritikere har på teksten. Den pragmatiske leseren er det siste stadiet, og peker på de voksnes fritidslesing. Han regulerer lesingen etter behov, og velger lese måter og tekster tilpasset det lesingen skal brukes til.

Elevene i dette prosjektet befinner seg, i følge Appleyard sin modell, i slutten i utviklingsstadiet leseren som helt eller heltinne, og i begynnelsen i utviklingsstadiet, leseren som tenker. Appleyard hevder at det først er på ungdomstrinnet at elevene blir i stand til å tolke og forstå litterære tekster som de leser (1991, s. 100). Denne studien utfordrer således Appleyard sine beskrivelser av de ulike leserstadiene og tekstene som tradisjonelt sett blir presentert for elevene. Appleyard sine beskrivelser av de ulike lesestadiene kan leses som en forståelse av didaktisk tilrettelegging av litteraturarbeid og en måte å komme elevenes erfaringsverden i møte. I løpet av de siste årene er det imidlertid flere forskere som trekker frem andre forhold som kan ha betydning for elevenes engasjement og hva slags tekster som kan oppleves som relevante.

En helt motsatt tendens er Johansen (2015) sin studie i Danmark. Hans studie er et bidrag inn i diskusjonen om fagdidaktiske valg av innhold i morsmålsundervisningen, og han utfordrer den fagdidaktiske innstillingen om at lærere skal velge litteratur som er tilpasset til barn. Johansen undersøker hvordan elever i en 6. klasse reagerer på tekster som ansees som vanskelige å forstå og som tradisjonelt sett ikke blir presentert i skolen. I artikkelen er han kritisk til at elever, også helt ned på barneskolen, i liten grad blir presentert for krevende litteratur. Han hevder at elevene gjennomskuer det didaktiske opplegget og mister gnisten når de presenteres for tradisjonell barnelitteratur. Han demonstrerer videre i artikkelen hvordan elevenes interesser vekkes til live ved at de blir presentert for litteratur som de ikke umiddelbart kan identifisere seg med. Johansen argumenterer for det *uforutsigelige* i litteraturen og at barn må lese litteratur som insisterer på det "uafgjørlike, paradoksale og ambivalente" (s. 7). Han hevder at elevene blir nysgjerrige når de blir presentert for "utømmelig" og annerledes litteratur med tolkningsmuligheter. Dersom elevene får tilgang til slik litteratur, vil de, ifølge Johansen, lettere kunne utvikle sine analytiske og refleksive blikk på teksten. Fokuset vil dermed være på tekstens estetiske kvalitet framfor på leseren selv. Johansen henter støtte for sin argumentasjon hos Sjklovskij (2003, s. 19) som trekker frem kunsten som språklig underliggjøring eller fremmedgjøring. Ved at forfatteren presenterer noe velkjent på en ikke velkjent måte, og dermed underliggjør eller fremmedgjør teksten, blir leseren nærmest tvunget til å finne nye tankemønstre og innsikter. Johansen er kritisk til at barn ikke blir presentert for tekster som er uforutsigelige og underliggjørende i skolen, og går dermed tvert imot Appleyards (1991) leserroller.

Skaftun og Michelsen (2017, s. 188) påpeker også verdien av at det litterære språket har en egen måte å bidra i søking etter sannhet på. De fremhever at litteraturundervisningen skal lede ungdommen via erkjennelsesprosesser som utvider horisonten og gjør dem tankefulle. I likhet med Johansen (2015) mener de at elevene må møte varierte tekster, og at det er ingenting som tyder på at tekster med en ”vanskelig” form ikke kan fungere vel så godt pedagogisk som tekster som ikke bryter med leserens forventninger. De hevder at alle leser med en innebygget vilje til å forstå, og dersom man støter på noe uvant eller møter annen slags motstand på vei mot forståelsen, er det noe som skjerper oppmerksomheten. De argumenterer for at elever må bli presentert for tekster som kan karakteriseres som vanskelig tilgjengelige, og at elevene får prøve seg på tekster som ved første gjennomlesning vil by på motstand. Videre påpeker de at litteraturundervisningen skal trene elevene opp til å lese samfunnets tekster, og at de i liten grad er skrevet for at ungdom skal kunne fatte dem umiddelbart. Det vanskelige er også en relativ størrelse, og oppfattelsen om en tekst er vanskelig eller ei er svært individuell. Dette kan selvfølgelig ha noe med leserens modenhet å gjøre, men også andre årsaker som leserens forkunnskaper, tekstens saksfelt og kontekst er avgjørende for hvor vanskelig vi oppfatter at en tekst er. De mener at trygghet og mestringsfølelse ikke må brukes mot å introdusere elevene for tekstunivers som elevene kan finne glede og nytte av å navigere i, selv om de understreker at litteraturfaget ikke utelukkende skal bestå av tekster som elevene har vanskelig for å forstå (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 184).

Denne tendensen mot faglig problemløsning og dybdelæring er også helt sentralt i Gees læringssyn. I boka *Language and Learning in the Digital Age* skriver han at vi utdanner elever som kan bestå tester, men ikke løse problemer (Gee & Hayes, 2011, s. 67). Gee er med andre ord svært kritisk til praksis der problemet er fjernet fra innholdet, og argumenterer for at det er problemene som skaper engasjement. Gee trekker paralleller til tiltrekningskraften digitale spill representerer og hvordan dette bør overføres til undervisning. Mange barn, unge og voksne deltar i interessebaserte fellesskap, med møteplasser på nett. I slike digitale rom er felles interesse den samlende kraften. Gee bruker termen *affinity space* (affinitetsrom) om slike digitale rom som engasjerer til deltagelse. Affinitet i denne sammenheng betyr altså at man opplever en tiltrekning på det som foregår i rommet. Ideen om å skape og opprettholde slike affinitetsrom står sentralt i læringsteorien som Gee har formulert. I digitale spill er tiltrekningskraften ofte at spillerne forsøker å løse et problem i en virtuell verden. Tiltrekningskraften ligger i problemløsningen, og spillerne tilnærmer seg spillet ved at de prøver og feiler. Dermed bygger spillerne opp erfaringer og kunnskaper som gjør at de

utvikler en bedre forståelse for spillet. Dersom vi knytter Gees læringssyn opp mot å skape affinitetsrom i litteraturarbeid, handler det om at elevene faktisk må ønske å forstå en litterær figur, løse et problem eller finne ut hva en forfatter tror eller verdsetter. Implisitt er det sentralt hva de selv synes om slike tanker, eller å forstå hvordan andre lesere har forstått teksten.

Blau (2003) er i likhet med Gee opptatt av at elevene må trenes til å bli selvregulerte produsenter av litterære tolkninger. Han argumenterer for at det viktigste vi kan gjøre i litteraturundervisningen er å gi elevene ansvar for å skape mening i teksten og de problemene den inneholder. Han hevder at det intellektuelle arbeidet læreren gjør i forkant av undervisningen er langt mer lærerikt for læreren enn elevene, og at det derfor er viktig at lærerne ikke gjør arbeidet for elevene slik at elevene bare lærer det læreren har funnet ut. I følge Blau, må elevene trenes i å gå inn i utfordringer, snarere enn å unngå dem, og de trenger også opplæring i å utdype og forklare påstander og resonnement. Blau skriver: "... the texts most worth reading and teaching are those we don't understand, because those are precisely the texts that have the most to teach us" (2003, s. 209). Det er fordi det å akseptere eller avvise en problemstilling uten å undersøke den gir liten grad av læring.

Blau (2003, kap. 10) har skissert tre kunnskapsområder som han mener er sentrale for å utvikle litterær kompetanse. Tekstuell kompetanse omhandler leseforståelse. Leseforståelse er en prosess som handler om å skape mening i innholdet i teksten, forstå hvilke omfang denne meningen kan ha, og vurdere og utfordre hva dette vil si. Det handler med andre ord om å lese, fortolke og kritisere den litterære teksten. For å tilegne seg denne kompetansen, trenger elevene et litterært språk. Noen type tekster trenger spesialiserte former for bakgrunnskunnskap og kulturelle referanser for å gi mening, og denne typen kunnskap kaller Blau for intertekstuell kompetanse. Denne kunnskapen inneholder viten om tekster og hvordan de refererer til hverandre. Disse kompetanseområdene kan vi også knytte til Langers (1995) beskrivelse av hvordan vi bygger forestillingsverdener for å utvikle vår forståelseshorisont.

Den siste formen for skjønnlitterær kompetanse er performativ kompetanse, og ifølge Blau karakteriseres denne type kompetanse mer av karaktertrekk enn akademiske ferdigheter. Likevel er den desto viktigere for å forstå utfordrende litterære tekster og for å tilegne seg intertekstuell kompetanse. Denne kunnskapen muliggjør med andre ord å tilegne seg de to

andre kompetanseområdene. Blau har identifisert flere aspekter ved performativ kompetanse som kan settes i sammenheng med visse tenkemåter og handlinger. Jeg velger derfor å gi en utfyllende beskrivelse av denne kompetansen, siden denne type kompetanse er viktig for å evne å lese utfordrende tekster som en pågående prosess (s. 211). Under presenteres de syv dimensjonene som Blau har definert som performativ kompetanse:

- Evne til å opprettholde fokus og oppmerksomhet
- Vilje til å utsette konklusjoner
- Vilje til å ta sjanser
- Toleranse for nederlag
- Toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet
- Intellektuell raushet og feilbarlighet
- Metakognitiv bevissthet

Blau mener det er viktig at vi skaper en toleranse for å feile i klasserommet, og at målet heller bør være å avdekke tekstuell tvetydighet og usikkerhet, enn å haste frem mot en løsning eller et svar. Dette forutsetter en vilje til å utsette konklusjoner og til å ta sjanser, og at en ofrer behagelige og fullendte leseopplevelser til fordel for diskontinuitet. Dette åpner opp for at det kan være hull i egne og tidligere tolkninger, og en aksept for rekonstruksjon av tolkninger. Dersom vi vil at elevene skal bli engasjerte og reflekterte lesere, må vi verdsette deres litterære "respektløshet" like mye som deres litterære ærefrykt, sier Blau (2003, s. 212). Dette innebærer å opprettholde en sone av usikkerhet i klasserommet og videre sette av tid og oppmerksomhet til å forstå, og dermed åpne opp for at ulike tolkninger kan berike hverandre og utvikle forståelsen vår, spesielt dersom argumentene kan underbygges tekstuelt. Performativ kompetanse krever en prosessuell tilnærming til tekstforståelse, ikke ulikt skriveprosesser, som krever flere utkast, gjennomlesninger, rekonstruksjon og bearbeiding. Blau argumenterer for å gjøre disse prosessene mer synlige og utvikle elevenes metakognitive bevissthet. Dersom elevene blir vant med å overvåke sin egen lesing i form av at de korrigerer seg selv, diskuterer med andre, leser om igjen for å opprettholde fokus og i tillegg har en aksept for forvirring og feilbarhet, vil de bli bedre utrustet til å møte utfordrende tekster. Dette krever i stor grad at elevene får delta i dialog der den litterære teksten er utgangspunkt for refleksjon og diskusjon, samtidig som elevene kan reflektere over egne erfaringer og sette ord på sin egen forståelse. Blau argumenterer for en praksis der vi gir elevene anledning til å eksperimentere med litteratur for å vinne kunnskap og forståelse, og at elevene får teste

holdbarheten av egne antagelser og teorier om en tekst. Med et slikt utgangspunkt kan skjønnlitteratur fungere som en kunnskapsbank og et treningsrom for problemstillinger. Gjennom skjønnlitteratur skal elevene utvikle evne til å formulere tolkninger og til å teste gyldigheten av dem.

Langer er også opptatt av at vi bør se på litteraturen som en måte å tenke på, og hun hevder at skjønnlitteratur representerer en bestemt måte å resonnerer og løse problemer på. Elever som leser litteratur, lærer å utforske muligheter og identifisere sammenhenger. Hun legger vekt på at skjønnlitteratur tilbyr muligheten til å studere andre menneskers tanker og følelser, samtidig som tilnærmingen kan være resonnerende og problemløsende (Langer, 2011, s. 12 - 15). I et slikt perspektiv får samtalen en viktig plass i litteraturundervisningen, men mens Langer har mest erfaring fra helklassesamtalen, får elevene i dette prosjektet samtale om en utfordrende tekst i grupper uten lærerens direkte inngripen. Det neste delkapittelet handler om nettopp samtalen.

2.6 Ulike samtalestrukturer

I norsk sammenheng er det flere som peker på betydningen av at voksne, som i undervisningssituasjoner er læreren, trekker seg tilbake, slik at barnas stemmer kan komme tydeligere frem i samtaler (Dysthe, 1995; Hennig, 2010, 2012; Matre, 2009).

Dysthe (1995, s. 67) påpeker at det er viktig at læreren går inn i en dialog med elevene, slik at elevene får eierskap til det som skal læres. Læringspotensialet i dialogen ligger i at stemmene blir stilt opp mot hverandre, motsier hverandre eller gjensidig utfyller hverandre. Skolen blir sett på som en institusjon der sannheter fra samfunnet skal presenteres til neste generasjon, gjennom blant annet lærebøkene og læreren. Men Dysthe understreker at evnen til å lytte til hverandre, ta hverandres perspektiv på alvor og å gå inn i en dialog med «etablerte og autoriserte sannheter» også er nødvendig for å skape læring. I et klasserom vil altså forståelsen til elevene være avhengig av svar fra stemmene til lærerne, medelevene og ulike tekster som de møter. Det pekes med andre ord på nødvendigheten av å skape engasjement i samtalen, og at den bør ha innslag av konflikt eller uenighet.

Videre understreker hun hvor viktig det er at læreren stiller spørsmål han eller hun faktisk lurer på selv, med andre ord autentiske spørsmål. Dersom målet er å utvikle selvstendig

tenkning fremfor å adoptere lærerens syn på teksten, må spørsmålene som stilles, være brede og åpne for flertydighet, tolkning og diskusjon, i motsetning til smale eller lukkede spørsmål med en klar fasit.

Den britiske muntlighetsforskeren Mercer (2000) er i sine studier også opptatt av dialogen, og han har forsket på både hverdagssamtaler og skolesamtaler. Han skjeler til Vygotskijs (2001) teorier om hvordan vi kan bruke språket til å tenke sammen i boka *Tenking og tale*, første gang publisert i 1934. Mercer introduserer begrepet *interthinking* (2000, s. 1). Begrepet forklarer han med at vi kobler oss mentalt på våre samtalepartnere, og på den måten får hjelp av andre til å oppnå en dypere forståelse for kunnskapen som skal tilegnes og opplevelser som skal deles. Når deltakerne overfører tidligere kunnskap til ny, felles kunnskap, skjer dette ved hjelp av det muntlige språket. Deltakerne i dialogen har et ansvar for å forsyne øvrige deltakere med det de trenger å vite for å få en felles kunnskap. Han sier: “To make our ideas real for other people, we have to express them in words...”(s. 8). Dialog er å tenke sammen og i dialogen blir tankene synlige for andre. Mercer påpeker at læreren må være bevisst på hvordan de selv og elevene tenker for å oppøve evnene til metakognisjon. I denne prosessen må en bygge opp et metaspråk, et begrepsapparat som gjør en i stand til å snakke om samtaler og tankeprosesser. En må gjøre de usynlige prosessene synlig, for å kunne utnytte dem til å utdype kunnskap og forståelse.

Mercer skisserer tre ulike mulige samtalestrukturer som kan karakterisere samspillet i en gruppe: *Kumulative samtaler*, *disputtpregede/konfronterende samtaler* og *utforskende samtaler* (s. 97-99). Kumulative samtaler struktureres ved at samtalepartene bygger videre på hverandres innspill. Her er deltakerne positive, men ofte ukritiske til de andres samtalebidrag. Målet er å komme frem til en felles forståelse av teksten. Disputtpregede eller konfronterende samtaler preges av at deltakerne er mest opptatt av å fronte sine egne innspill. De ytrer seg med korte utvekslinger av påstander og argumenter og viser lite lydhørhet ovenfor de andres deltakelse. Utforskende samtaler foregår som forhandlinger om forståelse der mening konstrueres i fellesskap. Synspunkter blir utfordret og forklart og alternative hypoteser fremsatt, mens deltakerne bygger videre på hverandres innspill. Slik skapes kunnskap aktivt og er ikke en fast størrelse som eksisterer på forhånd. Utforskende samtaler er blitt løftet frem som en samtaleform som kan støtte elevenes læring i fagene. Det er altså ikke nødvendigvis svaret som får den største oppmerksomheten, men heller prosessen som fører fram til svaret.

Målet er økt læring og forståelse, elevene skal trenes opp til å sette ord på egen forståelse og utvikle mer kritisk tenking.

For at utforskning og læring skal skje gjennom samtale, er det imidlertid en forutsetning at den består av "the right kind of talk". Mercer vektlegger at gode samtaler i læringssammenheng trenger spilleregler ("ground rules") som samtaleverktøy i elevsamtaler (s. 162). Med dette mener han at elevene trenger noen prinsipper eller strategier som rammer for at samtalen skal fungere og være lærende. En av forutsetningene for at interthinking skal ha størst effekt, er at samtalen er utforskende. I dette ligger det, som tidligere nevnt, at elevene støtter hverandre, samtidig som det er rom for motsigelser og argumentasjon. Han hevder videre at slike samtaler sjelden oppstår naturlig i gruppearbeid (s. 153). Skolens mandat er derimot å fremme elevenes intellektuelle utvikling. Skolen må derfor, ifølge Mercer, også ha som oppgave å bevisstgjøre elevenes bruk av språk som effektiv redskap i sin intellektuelle utvikling, blant annet gjennom å utvikle kunnskap sammen med andre.

I Mercers forskning viste det seg at når barna ble hjulpet til å forstå hvordan de kan bruke samtale som et redskap for læring og problemløsning, økte kvaliteten på arbeidene deres, både i gruppearbeid og individuelt. Elevene jobbet lenger med oppgavene og flere i gruppa bidro. Kvaliteten på samtalen økte, blant annet ved at elevene begrunnet mer. Ordet "because" dukket oftere opp og resonnementet ble tydeligere (s. 154). Også Hennig ser læreren som en viktig samtalemodellør. Det å kunne følge opp og anerkjenne de andre deltakernes innspill på en konstruktiv måte og å stille oppfølgingsspørsmål er noe læreren må demonstrere flere ganger før elevene får til dette på egen hånd (2012, s. 142). I mitt prosjekt blir ikke elevene introdusert for disse "ground rules", men gjennom gruppeintervjuene får elevene mulighet til å reflektere over sin egen rolle i samtalen.

Litterære samtaler er, som tidligere nevnt, den primære læringsaktiviteten i denne studien. Aase (2005) trekker frem den litterære samtalen som en aktivitet som gir gode muligheter for opplevelse og for opplæring i litterære lesemåter, og hun påpeker at hensikten med den litterære samtalen er at den fungerer som en kollektiv lesesituasjon der man utvikler et tolkningsfelleskap i klassen. Dette gir grunnlag for forhandling som kan ende opp i en ny forståelse og nye tanker om teksten. Ved å språkliggjøre egen forståelse får vi anledning til å utvikle egen forståelse av teksten, samtidig som denne forståelsen kan bli utfordret av andres forståelser (s. 107). Gourvenec, Nielsen og Skaftun fremhever den litterære samtalen som en

praksis som kan fremme kritisk tenkning, gjennom faglig involvering og dybde, og de understreker at: ”Det er gode grunner til å løfte frem tekstsamtale som arena for utførelse av faglighet også nedover grunnskolen” (2014, s. 43). Det er disse forhandlingene om ulike forståelser som jeg er ute etter å beskrive i mitt prosjekt, og Mercers samtalekategori, utforskende samtale, danner utgangspunkt for analysekategorier som kan hjelpe meg til å avdekke de utforskende samtaletrekkene mellom elevene (se kap. 3).

Oppsummert har jeg i dette kapittelet forsøkt å synliggjøre ulike teorier om leserens medvirkning når det gjelder tekstens mening. Videre har jeg hentet inn teori om å lese tekster som byr på litteraturfaglige problemer og teori som handler om performativ kompetanse. Til slutt har jeg fremstilt teori som handler om samtalen med særlig vekt på det utforskende perspektivet. Som en oppsummering på kapittelet, viser tabell 1 hvordan de tre forskningsspørsmålene i prosjektet er fundert i den presenterte teorien, og videre i analysen av datamaterialet. Dette kommer vi nærmere innpå i neste kapittel.

Forskningsspørsmål	Teoretisk forankring
”Hvordan fyller elevene tekstens tomrom?”	Hermeneutiske tradisjon Resepsjonsteori/Leseorienterte teorier (Iser, 1974, 1981; Rosenblatt, 1994; Langer, 1995, 2011)
”I hvilken grad viser elevene evne og vilje til å lese teksten som en pågående prosess?”	Performativ kompetanse (Blau, 2003)
”I hvilken grad er samtalen utforskende?”	Sosiokulturell læringsteori/ samtaleteori (Mercer, 2000; Vygotskij, 2001)

Tabell 1: Forskningsspørsmålene forankret i teori.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen som jeg har benyttet for innsamling av prosjektets empiriske data. Jeg vil beskrive undervisningsdesignet så detaljert som mulig og vise hvordan jeg har gjennomført studien. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg har gått fram for å innhente og analysere det materialet som undersøkelsen bygger på.

Deretter vil jeg drøfte de metodiske valgene jeg har tatt og hvordan disse har lagt grunnlag for funnene av undersøkelsen. Avslutningsvis drøfter jeg studiens reliabilitet og validitet der jeg også trekker frem noen etiske refleksjoner.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming fordi det ga meg mulighet til å undersøke elevenes handlinger i en virkelig undervisningssituasjon og dermed få innsikt i elevenes perspektiver (Postholm 2010, s. 28). Forskningsdesignet inneholder også trekk fra kasusstudier siden jeg er ute etter å beskrive reelle situasjoner hvor konteksten er av betydning (Choen, Manion & Morrison, 2011, s. 289). De tre kasusene som skal studeres i mitt prosjekt, består av en gruppe på fire elever, en gruppe på fem elever og en gruppe på seks elever og deres samlesing av novellen ”Brønnen”. For å besvare problemstillingen har jeg brukt veletablerte metoder innenfor kvalitativ forskning som lydopptak, observasjon og gruppeintervju. Observasjon og intervju vil kun utgjøre en liten del av datamaterialet, mens hovedvekten vil ligge på lydopptak av elevenes gruppesamtaler.

Fokusområder i studien er å gi detaljerte beskrivelser av møtet mellom en utfordrende tekst og leserne, leserne i mellom, samt få et innblikk i hvordan elevene selv opplevde undervisningsdesignet som de nettopp deltok i. Språket spiller en sentral rolle for å skape mening og jeg ønsker å få innsikt i og prøve å forstå elevenes perspektiver ved at jeg detaljert følger elevene når de samtaler om novellen og utvikler tekstforståelse. Formålet med studien er også å rette blikket utover. Ved å studere og nærlese hendelsene i undervisningssituasjonen og vise til eksempler gjennom de litterære gruppesamtalene og intervjuene, vil dette også gi grunnlag for å diskutere praksis for litteraturundervisningen. Slik håper jeg at forskningsprosjektet kan være med på å belyse det generelle ved å se på det spesielle, og dermed bidra til at det utvikles teorier som kan hjelpe forskere til å forstå andre liknende situasjoner (Choen et al., 2011, s. 294.)

Jeg har valgt en deduktiv og induktiv tilnærming til forskningen. Deduktivt ved at mine antagelser, forforståelse og leste teorier la føringer for valg av tekst, undervisningsdesign og analyse og tolkningsarbeidet. Men også induktivt ved at jeg har vært åpen for nye forhold og justert min egen forståelse underveis i prosessen. Designet har med andre ord vært fleksibelt og åpnet opp for endringer underveis.

3.2 Utvalg

Min forskningsinteresse ligger i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Siden mye av forskningen på feltet litterære samtaler er gjennomført på videregående skole, kan det være interessant å undersøke og få innsikt i hvordan elever på slutten av mellomtrinnet interagerer med en litterær tekst og med hverandre. Jeg tok derfor kontakt med en norsklærer på syvende trinn som jobber på samme skole som meg. Den aktuelle læreren har flere års erfaring fra arbeid på mellomtrinnet. Skolen ligger i et veletablert boligområde og har omlag 600 elever. Syvende trinn ved skolen består av fire paralleller, og klassene har mellom 20 -30 elever. Elevene hadde gått seks måneder i syvende klasse, da datainnsamlingen fant sted. Elevene ble informert om prosjektet muntlig av sin lærer og alle elevene fikk utdelt et informasjonsskriv (se vedlegg 1), og samtykkeskjema (se vedlegg 2). Utvalget er basert på frivillig deltakelse og masterprosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 3).

De tre gruppene som dannet utvalget for de litterære samtaler og intervjuene ble valgt ut av klassens norsklærer. Jeg vurderte det slik at han kjente elevene best og dermed kunne gjøre den beste vurderingen. Utvalget er strategisk og deltakerne har blitt valgt ut fra bestemte kriterier som jeg hadde satt for utvelgelsen. Kriteriene var at gruppene skulle bestå av begge kjønn, elever som læreren antok ville bidra muntlig og som han antok fungerte godt i sammen sosialt, slik at personlige konflikter ikke skulle komme i veien for den faglige situasjonen. Jeg ønsket et utvalg som i størst mulig grad representerte en norskfaglig kompetanse som er normalt å finne i norske klasserom. Jeg ønsket ikke å skape et skille mellom de ”flinke” og ”de mindre flinke” elevene. En av hovedgrunnene til dette er at det vil være vanskelig å kategorisere elevene ut fra ferdigheter og faglig nivå i dette arbeidet. Teksten byr på litterære utfordringer og elevenes oppfattelse om teksten er vanskelig eller ei vil dermed bli svært individuell. I tillegg er andre ”kvaliteter” som utholdenhet, toleranse for nederlag, usikkerhet og tvetydighet viktige egenskaper når en leser denne teksten, og dermed blir det vanskelig for

læreren å kategorisere elevene etter nivå. Gruppene ble også forandret på rett før gjennomføringen da noen av elevene skulle til tannlegen og på elevrådskurs. Utvalget ble altså satt sammen ut fra hvilke elever læreren så for seg til en viss grad ville bidra i muntlig arbeid og samarbeidsoppgaver. Elevene ble deretter delt i grupper på 4- 6 elever, da jeg antok at en slik gruppestørrelse ville tillate at ulikheter kom frem blant deltakerne og følgelig ville diskusjoner oppstå.

3.3 Planlegging av undervisningsdesignet

Som nevnt tidligere bygger designet i undervisningsopplegget på innsikt fra studiene til Johansen (2015), Gourvennec (2017), Sønneland og Skaftun (2017), og Sønneland (2018) da de undersøker en åpen tilnærming til tekster iscenesatt som faglige problem. Mitt prosjekt har også en åpen tilnærming, og designet legger opp til at elevene får anledning til å formulere ideer på egne premisser i omgivelser som anerkjenner at de bruker sin egen stemme. Novellen oppleves som forvirrende og byr på faglige utfordringer både for elevene og læreren, og ved å dempe rammene rundt aktiviteten, ønsket jeg at elevene skulle få mest mulig spillerom til å arbeide med hva de selv definerte som kjernen i problemløsningsaktiviteten. Læreren var ikke til stede i samtalen, så elevene fikk med andre ord velge fremgangsmåter og samtalsinnhold selv. Den didaktiske innrammingen tilfører således studien eksperimentelle trekk ved at mye av det didaktiske opplegget står og faller ved teksten og hvordan elevene reagerte i møte med teksten og hverandre.

Dette leder oss videre til et annet sentralt spørsmål ved undervisningsdesignet, nemlig valg av tekst. Ett kriterium for tekstvalget var at elevene ikke hadde arbeidet med teksten før og at den skulle by på litteraturfaglige utfordringer, og dermed oppleves som utømmelig å snakke om. Tidsrammen tatt i betraktning burde den heller ikke være for lang, slik at elevene hadde mulighet til å gå tilbake til teksten, lete i den og lese den om igjen uten at dette skulle oppleves for krevende eller gå ut over tidsrammen. Tekstvalget falt på novellen "Brønnen" av Roy Jacobsen da den er velegnet til å skape engasjement (Sønneland & Skaftun, 2017).

Jeg er ikke fremmed for at mine forventninger til hvordan novellen kan forstås virker inn på analysen og mine vurderinger i samtalene. Min forforståelse av novellen baserer seg også på Skaftun og Michelsens (2017, s. 93-95) og Hennigs (2018, s. 312-333) fremstilling av novellen.

Teksten er hentet fra novellesamlingen *Fugler og soldater*, utgitt i 2001. Novellen fremstår som komplisert med tematikk som svik, selvmord og vonde minner. Teksten inneholder store tidssprang mellom situasjoner og personer, og leseren blir i stor grad overlatt til seg selv for å lete etter sammenhengen i teksten. Dette skaper et stort omfang av tomme rom (Iser, 1981) og leseren har behov for å etablere fullstendighet i teksten. En engasjert leser vil prøve å finne ut hva som har skjedd og hvordan delene henger sammen. Selv om teksten både er følsom og dyster skaper dette likevel en distanse til tematikken, fordi leserens oppmerksomhet vil trekkes mot overgangene i teksten. Språklig framstår derimot novellen ikke som spesielt komplisert, og det er ikke vanskelig å se for seg de enkelte hendelsene som framstilles.

For å forsøke å forstå novellens meningsinnhold skal jeg videre forsøke å identifisere de ulike bitene i teksten. Det er mulig å identifisere åtte biter i teksten, men det peker seg likevel ut tre hoveddeler i teksten som det meste av handlingen spinner rundt. I den første hoveddelen møter vi en dikter som sitter i sitt eget hjem klar til å ta sitt eget liv. Dette blir ikke sagt eksplisitt, men leseren får blant annet vite at han har skrevet avskjedsbrevet og at pistolen er ladd. Men plutselig ringer telefonen, og han får det gledelige budskapet om at han har vunnet en litteraturpris. Dikteren forlater dermed leiligheten og går til stamkneipen sin for å feire. Der får han kontakt med en kvinne som vi kan anta han er forelsket i, og han får henne allerede samme natt.

Den andre situasjonen forteller om en gammel kvinne som er på ferie i barndomshjemmet sitt, der hun forbereder ankomsten av barn og barnebarn. Den gamle kvinnen går for å hente vann i brønnen, men tar to bøtter i istedenfor en, mister balansen og faller ned i brønnen og drukner. Deretter blir vi fortalt at barn og barnebarn leter etter henne, og at det yngste barnebarnet finner henne flytende i brønnen. Barnebarnet sier ikke ifra, men lukker i stedet igjen lemmen på brønnen når moren roper at hun må passe seg for brønnen. Jenta fortsetter å lete sammen med de andre.

Den siste hoveddelen dreier seg trolig om den gamle damens begravelse. Her blir prestens tale sitert der han dveler ved de små avgjørende tingene, alle sentrale elementer i teksten. Denne talen kan inneholde forklaringsmomenter for resten av novellen og presten trekker frem den uunngåelige døden, slekters gang, glemsel og det vi aldri vil kunne lære å se. Det blir også fortalt om en pinlig episode der en mor gir sønnen sin en ørefik fordi han klatrer opp i fanget

hennes med sølete føtter. Det er visse føringer i teksten for at disse to episodene henger sammen. Novellen avsluttes med den reflekterende fortelleren sine ord, som poengterer at ”en dag vil de glemme”.

I tillegg inneholder novellen noen ”intervaller” mellom disse episodene (Hennig, 2018, s. 314). I den ene henvender fortelleren seg til leseren i en slags filosofisk refleksjon. En vekkerklokke ringer og en reflekterende stemme undrer seg over at vi kan ”drømme så vakkert”. Denne delen blir presentert etter at dikteren har fått kontakt med kvinnen han har vært forelsket i. Hvem det er som tenker dette er ikke entydig bestemt og kompliserer forståelsen ytterligere. Er det dikteren som tenker det og i så fall når?, eller er det fortelleren som reflekterer her?.

Den neste ”intervallen” som skaper komplikasjoner for leseren er en kort dialog mellom to stemmer som ikke blir nærmere identifisert. Denne delen blir presentert etter at den eldre kvinnen har falt i brønnen og er således et nytt brudd i tid. Replikkvekslingen handler om en kvinne som har mistet en som kan ha vært mannen hennes etter at han skjøt seg. Kvinnen uttrykker bitterhet over mannen og sier: ”Jeg hater ham i grunnen enda mer etter at han skjøt seg”, og videre hevder hun at ”han sikkert gjorde det for å ta en grusom hevn”. Til slutt konkluderer kvinnen med at hun sikkert ikke har vært et godt nok menneske. Igjen må leseren spørre seg selv hvem det er som snakker. Replikkvekslingen kan peke tilbake på dikteren med pistolen, og dermed åpnes det opp for at kvinnen kan ha vært gift med dikteren. Leserens sitte dermed igjen med mange ubesvarte spørsmål som: Hvordan kan mannens selvmord oppleves som hevn? Hvorfor hatet hun ham? Hva vil det si at hun ikke har vært et godt nok menneske?

Den siste ”intervallen” inneholder også en uidentifisert dialog som blir presentert etter familiens leteaksjon etter den eldre kvinnen. Igjen kompliserer novellens sprang med kronologi og kausalitet forståelsen til leseren. Dialogen skildrer en samtale mellom en kvinne og en mann som møtes på en bar. Samtalen peker tilbake på dikteren som tar kontakt med kvinnen han er forelsket i, og vi får også innblikk i at damen også har lettet etter en kjærlighetspartner. Samtalen dreier seg om de små tingene i livet og at det som kan gi mening og forandringer i en persons liv, er avhengig av tilfeldigheter. Leserens kan ikke vite med sikkerhet at dette er en samtale mellom dikteren og den eldre kvinnen, men spor som at samtalen finner sted på stamkneipa kan indikere dette.

I tillegg er novellen ekstra forvirrende ved at novellen har tredjepersonsforteller, der perspektivet veksler. Leseren må hele tiden stille seg spørsmålet: Hvem er det som snakker her? De tre hoveddelene er også trolig relatert til hverandre på en eller annen måte, uten at det hverken blir stadfestet eller forklart eventuelt hvordan. Dermed er det heller ikke klart *om* eller *hvordan* de ulike personene er relatert til hverandre. Dette inviterer nærmest leseren til å jobbe som en detektiv med å lage en sammenhengende fortelling basert på enkeltfakta og indisier. Lesingen følger på denne måten en hermeneutisk bevegelse med novellens enkelte deler, som etterhvert kanskje vil gi et bilde av en større helhet. Som vi senere skal se, er det disse tomme rommene elevene er opptatt av å navigere i.

3.4 Gjennomføring

Materialet som består av observasjon, lydopptak av de litterære gruppesamtalene og gruppeintervju, ble samlet inn i forbindelse med en undervisningsøkt i januar. Undervisningsopplegget var løsrevet fra den øvrige timeplanen til klassen. Læreren beskriver klassen som grei og han opplever at elevene er trygge på hverandre. Jeg opplevde å komme inn i et klasserom med god stemning. Elevene satt og småpratet før timen begynte og var imøtekommende og høflige mot meg som forsker. Når læreren signaliserte at timen var begynt, ble det fort ro i klassen. Jeg fikk inntrykk at det var god relasjon mellom læreren og elevene. Ved oppstart av økten presenterte jeg meg for elevene og demonstrerte opptaksutstyret.

Undervisningsdesignets hensikt var å invitere elevene til reell dialog med teksten (Gourvennec, 2016a, s. 6). Undervisningsøkten ble introdusert av læreren og meg som forsker. Inspirert av Sønneland og Skaftun (2017, s. 7), ble teksten introdusert som en åpen oppgave med følgende instruks: “Dere skal nå få høre en tekst som vi synes er vanskelig å forstå. Vi har diskutert teksten og gjort oss opp flere meninger om hva teksten kan handle om, men vi trenger hjelp i fra dere. Vi synes det er vanskelig og er heller ikke helt enige. Vi er veldig interessert i å høre deres mening om hva dere tror teksten handler om og hvordan dere forstår teksten. Kan dere hjelpe oss?”

For å sikre at alle elevene fikk lik tilgang til teksten, ble novellen lest høyt av læreren. Elevene fikk beskjed om å følge med i teksten når læreren leste og ha en blyant i hånden slik at de hadde mulighet til å markere ting de la merke til i teksten. Deretter arbeidet elevene

individuell med novellen i 10 minutter. Elevene fikk to startsetninger av meg etter seks minutter som hjelpe til å skrive ned sine betraktninger om teksten. Startsetningene var som følger: “Jeg la merke til at...” og “Jeg tror teksten handler om ...”

Elevene ble deretter delt inn i gruppene. I gruppene skulle deltakerne etter tur forklare for de andre hva de hadde bitt seg merke i, før de utforsket novellen videre sammen ved å samtale fritt om den. Det var ikke noe krav om at gruppen skulle konkludere eller komme frem til en felles forståelse. Gruppesamtalene ble stoppet etter ca. 20 minutter. Til slutt ble innspillene fra gruppene løftet fram i plenum der læreren ledet klassesamtalen. På grunn av prosjektets omfang ble denne delen av undervisningsopplegget imidlertid ikke en del av datamaterialet.

Min rolle som forsker i dette undervisningsopplegget var å tilrettelegge for læringsarbeidet og svare på henvendelser fra elevene dersom de tok kontakt. Jeg prøvde å innta en så anonym rolle som mulig, men svarte på henvendelser i form av spørsmål som handlet om introduksjon av oppgaven og ord de ikke forsto.

I tillegg ble elevene invitert til å sette ord på det didaktiske opplegget, sine refleksjoner rundt dette og hvordan de opplevde å arbeide med litteratur på denne måten. Dette ble gjennomført som gruppeintervju. Gjennomføringen er fremstilt i sin helhet i tabell 2.

Hendelser	Arbeidsmåte
Teksten ble lest høyt for elevene	Helklasse
Skrive notater til teksten. Elevene kunne bruke startsetninger ved behov: Dette la jeg merke til.... Jeg tror teksten handler om.....	Individuelt
Litterær gruppesamtale Elevene presenterte etter tur sine individuelle betraktninger Åpen tilnærming	Gruppe
Refleksjon rundt arbeidsmåte og tekst	Gruppeintervju av forsker

Tabell 2: Undervisningsdesignet

3.5 Innsamling og bearbeidelse av datamaterialet

For å belyse og beskrive hvordan elevene interagerer med en utfordrende tekst og hverandre gjennom en elevstyrt litterær samtale på en helhetlig måte, har jeg samlet empiri i form av transkriberte lydopptak, observasjon og intervju. Det er fortolkningene av samtalen som utgjør den viktigste konteksten og fortolkningsrammen, men jeg søker støtte i klasseromsobservasjonen og intervjuene for å utfylle, og også for å kontrastere og kontrollere fortolkningene av funnene. Hensikten med å triangulere dataene slik er at de ulike datainnsamlingene kan supplere hverandre og dermed gi et mer nyansert bilde av studien (Choen et al., 2011, s. 195).

Gruppesamtalene ble tatt opp ved hjelp av diktafoner. Opptakene er transkribert og anonymisert. Navn som forekommer i studien er følgelig pseudonymer, og opptakene slettes ved prosjektets slutt. Et lydopptak kan være begrensende ved at mimikk og ansiktsuttrykk ikke blir synliggjort. Likevel valgte jeg lydopptak framfor video da jeg vurderte det dithen at samtalene ville bli mer autentiske ved bruk av lydopptak, ettersom den er mindre synlig enn dersom elevene hadde blitt filmet av et videokamera. Elevene fikk utføre noen prøveopptak for å bli kjent med utstyret, og fikk deretter beskjed om å prøve å overse lydopptakeren. Eksempel på en transkribert sekvens finnes i vedlegg 4.

For å supplere lydopptakene av de litterære gruppesamtalene var jeg til stede i klasserommet og observerte gruppesamtalene. Målet med observasjonen var å få et utfyllende bilde av samspillet mellom deltakerne i gruppene og hvordan elevene tilnærmet seg teksten. Jeg plasserte meg bak i klasserommet utenfor synsfeltet til gruppene, men samtidig nær nok til å se og delvis høre hva de snakket om. Å være tilstede i klasserommet som observatør kan påvirke situasjonen, og i noen tilfeller føre til at forskningsdeltakerne endrer atferd, selv om elevene tilsynelatende virket uaffisert av min tilstedeværelse. En slik atferdsendring er en trussel mot forskningsresultatets reliabilitet. Dette forsøkte jeg å unngå, blant annet ved å legge til rette for at observasjonen foregikk i en naturlig og kjent kontekst for elevene (Choen, et al., 2011, s. 210). Observasjonene kan sies å være åpen og induktiv ved at jeg ikke hadde utarbeidet detaljerte observasjonsskjema på forhånd. Dette var et bevisst valg, blant annet fundert i Choen et al., (2011, s. 458), som peker på at en dermed kan oppdage sentrale element i stedet for å innta en forhåndsbestemt kategori. Selv om jeg ikke var bundet av forhåndsbestemte kategorier, hadde jeg med bakgrunn i teori en idé om hvilke hendelser det

ville være særlig relevant for meg å rette oppmerksomheten mot. Jeg konsentrerte meg om å notere kroppsspråk, stemmebruk og det elevene ellers gjorde som jeg mente hadde relevans for samtalen. Dette kunne være gjenlesning av teksten og spørsmål som de stilte i løpet av samtalen.

Jeg ønsket også å intervju elevene for å få tilgang til elevenes erfaringer og opplevelser av egen deltagelse i undervisningen. Formålet med intervjuene var å få elevenes perspektiv på og refleksjoner rundt teksten de ble presentert for og arbeidsmetoden i undervisningsdesignet. Ved å la elevene komme til orde med sine inntrykk av det didaktiske opplegget, altså praksis, fikk jeg tilgang til å identifisere svakheter og styrker ved undervisningsdesignet og samtidig belyse elevenes forståelse av praksis. Intervjuene ble utført umiddelbart etter undervisningsøkten. Ved å gjennomføre intervjuene innen et kort tidsrom, er det lettere å få tak i elevenes subjektive og spontane meninger om undervisningsøkten og slik gi et mer utfyllende bilde på hvordan elevene interagerer med teksten og hverandre.

Intervjuene ble gjennomført i samme gruppeinndeling som til den litterære samtalen. Det ble gjort lydopptak av intervjuene og hvert intervju varer i omtrent tolv minutt. Noen av gruppe medlemmene var ikke tilstede under intervjuene da de av ulike grunner skulle andre steder. Gruppeintervjuene var primært tenkt som samtaler om deres mening om tekstvalg og innrammingen til den litterære samtalen som elevene nettopp hadde tatt del i. Spørsmålene ble stilt til gruppen og kunne besvares av dem som ønsket det.

Jeg benyttet en semistrukturert intervjuform som betyr at jeg hadde jeg utformet spørsmål på forhånd (se vedlegg 5), samtidig som jeg var åpen for å følge opp tema som kom opp underveis i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 138). Det vil si at jeg improviserte når elevene for eksempel tok opp emner som jeg senere hadde planlagt å komme inn på, når elevene berørte spørsmål som jeg ikke hadde spørsmål til, men som likevel var relevant for å belyse praksis, eller at det ble stilt oppklarings spørsmål som ikke var planlagt på forhånd. Spørsmålene tok utgangspunkt i disse tre emnene: arbeidsmåte, valg av tekst og refleksjon rundt gruppearbeidet. Elevenes utsagn til hverandre ble også alltid ønsket velkomne. Gruppeintervjuene ga slik mulighet for at mange kom i tale og samtale. Elevene hadde mulighet til å følge opp hverandres innspill og refleksjoner, og til å si seg enig eller uenig i dem.

De semistrukturerte intervjuene ga meg tilgang til å gi en beskrivelse av elevenes erfaringer og opplevelse av undervisningen, og dermed bidra til å gi en tydeligere tolkning av hvordan elevene interagerer med teksten og hverandre. Slik kan en si at intervjuene supplerte de litterære gruppesamtalene, men også kontrasterte og nyanserte min tolkning av hvordan elevene interagerer med novellen.

3.6 Overordnede analysekategorier

I denne studien har jeg tre forskningsspørsmål som jeg søker svar på, og disse spørsmålene er brukt som utgangspunkt for overordnede analysekategorier. Jeg bruker dermed en deduktiv tilnærming til analysematerialet, men underveis har jeg også hatt behov for å opprette noen underkategorier, og her kan arbeidet karakteriseres som mer induktivt.

Det første forskerspørsmålet handler om hvordan elevene fyller tekstens tomme rom. For å belyse dette forskningsspørsmålet har jeg opprettet noen underkategorier basert på Langers (1995, 2011) sine forestillingsverdener. Som nevnt i kapittel 2, peker Langer på fem ulike posisjoner når man bygger forestillingsverdener: Utenfor på vei inn, innenfor på vei gjennom, ut for å tenke gjennom hva man vet, ut for å objektivere erfaringene og ut og videre. Jeg ønsker å gripe fatt i hvordan tekstens mening kommer frem i samtalen, og jeg forholder meg til Langer sine forestillingsverdener. Materialet har jeg kodet i følgende kategorier: *utenfor og på vei inn*, for å beskrive hvordan elevene prøver å danne seg et bilde av hva teksten handler om, *å være innenfor og gjennom* en forestilling, for å beskrive hvordan elevene aktivt bruker teksten og sine erfaringer for å skape forståelse, og *utenfor en forestilling*, for å beskrive hvordan elevene lukker en forestilling og på ulike måter griper teksten på avstand.

For å ivareta forskerspørsmålet som omhandler hvordan elevene viser evne og vilje til å lese en utfordrende tekst som en prosess, har jeg vært spesielt oppmerksom på sekvenser som indikerer elementer av performativ kompetanse etter Blaus syv dimensjoner (2003, s. 211). Jeg er spesielt ute etter å gripe sekvenser som sier noe om elevenes *evne og vilje til å lese oppmerksomt og fokusert, vilje til å utsette konklusjoner, ta sjanser og toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet*. I intervjuene får elevene muligheter til å uttale seg om det didaktiske opplegget de nettopp har tatt del i, og jeg er derfor også ute etter å si noe om elevenes *metakognitive bevissthet*. Disse kategoriene kan si noe om elevenes vilje og evne til å avvise eller utforske de litterære problemene som teksten tilbyr leseren.

Det tredje forskningsspørsmålet omhandler hvordan elevene samtaler om en utfordrende tekst. Her vil jeg være spesielt oppmerksom på å undersøke om elevenes bidrag i samtaler bærer preg av å være utforskende, siden det er her læringspotensialet er størst (Mercer, 2000). Kategoriene tar utgangspunkt i om elevene *utfordrer hverandre, utdypet hverandres innspill*, eller om de *stiller spørsmål til hverandre eller teksten*. De kumulative samtaletrekkene blir analysert etter om gruppa uttrykker stor enighet uten at de utfordrer hverandre, eller stiller krav til at innspill blir utdypet, og dermed drives samtalen i mindre grad framover. Disputtpreget samtalesekvenser blir identifisert ved at elevene er mest opptatt av å fronte sine egne innspill og der samtaledeltakerne viser lite lydhørhet overfor de andre deltakerne.

Alle disse observasjonene finner jeg viktige for å skape et bilde av hvordan elevene interagerer med en utfordrende tekst og hverandre gjennom en elevstyrt litterær samtale.

3.7 Validitet og reliabilitet

Spørsmål om validitet og reliabilitet i et kvalitativt forskningsprosjekt handler i stor grad om kvaliteten på materialet, prosessen for selve innhenting, samt forholdet mellom de ulike delene i designet, og for å bruke Maxwell (2009) sine ord må en passe på at: "...all parts are properly in place before tightening" (s. 246). I min studie gjør jeg rede for de ulike delene i forskningsprosessen ved å nøye begrunne problemstillingen og teoretiske perspektiver. I tillegg gjør jeg også rede for metode, utvalg av informanter, undervisningsdesign og innhenting og bearbeiding av empiri. Alle disse valgene i prosjektet vil dermed gi et bilde av om jeg studerer det jeg har satt meg fore å studere, og slik belyse problemstillingen.

En trussel for validiteten i mitt prosjekt kan være min påvirkning på studien eller individene jeg studerer (Maxwell, 2009, s. 243). I og med at jeg har utformet undervisningsdesignet, intervjuguiden og innhentet materialet, vil dette medføre en fare for at min fortolkning av datamaterialet vil være preget av min forforståelse av undervisning, aldersgruppe, litterære samtaler generelt og mitt møte med novellen spesielt. Jeg er altså ikke fremmed for at dette kan ha påvirket mine observasjoner og tolkninger, men jeg har i alle faser av prosessen forsøkt å belyse og reflektere over min egen forforståelse for å sikre troverdigheten i studien.

Det er også verdt å minne leseren på at transkriberingen av lydopptakene er et fortolkningsarbeid, og det er viktig å være oppmerksom på at det transkriberte materialet er omgjort. Jeg kan dermed ha gått glipp av ulike faktorer i prosessen ved å omgjøre samtalen til transkripsjon. For å sikre kvaliteten i tolkningene har jeg under arbeidet med å transkribere hyppig vendt tilbake til opptakene av samtalene. Observasjoner av samtalene er også brukt som støtte i fortolkningsprosessen. I analysedelen har jeg gitt transkribering av samtalesekvensene stor plass, slik at grunnlaget for mine tolkninger blir gjort åpne for leseren, og leseren kan dermed gjøre sine egne refleksjoner ved siden av mine tolkninger.

Opptakeren er også et fremmedelement i undervisningen og kan dermed ha innvirket på hvordan elevene opptrådte. Det er vanskelig å si noe konkret om hvorvidt elevene ble påvirket av at samtalen ble tatt opp på bånd, men i begynnelsen virket det som om noen av elevene var litt usikre på hva de skulle si. En jente sa noe annet om novellens handling enn det hun noterte på arket. Denne eleven uttrykket også under intervjuet at hun var litt nervøse for lydopptakeren, men at hun etterhvert glemte at den var der. Dette tyder på at eleven var bevisst på at samtalen ble tatt opp, samtidig som mye av denne usikkerheten forsvant underveis i samtalen.

Det er også viktig å være oppmerksom på at det er et ujevnt styrkeforhold mellom meg som forsker og elevene. For å jevne ut dette styrkeforholdet valgte jeg å gjennomføre gruppeintervju slik at flere kom i tale samtidig, og elevene hadde da muligheten til å følge opp hverandres innspill og refleksjoner og slik redusere min ”kontroll” på situasjonen.

Kvaliteten på dataene har jeg forsøkt å sikre gjennom triangulering der jeg ser på elevenes interaksjon med teksten og hverandre fra ulike utsiktspunkt. Jeg kombinerer lydopptak av elevenes gruppesamtaler med å innhente opplysninger fra elevene gjennom gruppeintervju. I tillegg var jeg selv til stede i klasserommet og observerte relevant aktivitet som lydopptaket ikke fanget opp. Å kombinere de ulike datainnsamlingene på denne måten mener jeg styrker studiens reliabilitet.

Studiens omfang er avgrenset geografisk og i antall og resultatene kan ikke generaliseres. Denne studien kan således ikke overføres direkte til alle undervisningssettinger. I stedet tegner den et bilde av ulike element i litteraturundervisningen som kan gi nye perspektiv og refleksjoner om hvilken litteratur elevene skal bli presentert for i undervisningen og hvordan

litterære gruppesamtaler kan benyttes i undervisningen. Slik kan studien være interessant for andre klasserom og for annen forskning på området.

3.8 Etikk

Som nevnt tidligere er studien er godkjent av NSD og følger dermed de krav som er satt med hensyn til personvern (se vedlegg 3).

Andre etiske overveielser i dette prosjektet berører tekstvalg og hva elevene samtaler om under opptaket i de litterære gruppesamtalene og intervjuene. Teksten er dramatisk og ”mørk”, og inneholder hendelser som selvmord og død. Det var derfor viktig for meg å ta i betraktning at temaer i teksten kan virke emosjonelt forløsende på elevene. Slike reaksjoner oppstod imidlertid ikke blant elevene, men læreren og jeg hadde tenkt nøye gjennom hvordan vi kunne møte eventuelle reaksjoner fra elevene. Tekstvalget ble dessuten foretatt i samarbeid med klassens lærer, og han godkjente at alle kunne delta i den aktuelle undervisningsøkten.

I dette metodekapittelet har jeg forsøkt å redegjøre for prosjektets validitet og reliabilitet ved å gjøre rede for hvordan delene i prosjektet har blitt justert og skrudd sammen til hverandre jf. Maxwell (2009, s. 243). Det foreligger detaljerte opplysninger om forskningsforløpet og det innsamlede materialet. Dette innsynet mener jeg bidrar til å styrke studiens validitet og dets mulige feilkilder og begrensninger.

4. Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere elevenes møte med novellen gjennom de litterære gruppesamtalene. Samtalens innhold vil bli kategorisert etter hvordan elevene navigerer i tekstens tomrom basert på hvordan elevene danner og bygger forestillingsverdener (Langer, 1995) og hvordan elevene viser evne og vilje til å lese og samtale om teksten som en pågående prosess (Blau, 2003). Nedslagene som blir presentert handler alle om knuter i teksten som elevene var opptatt av å diskutere. Når det gjelder samtalens struktur vil tekstutdragene bli presentert med utgangspunkt i hva som kjennetegner en utforskende/lærende samtale (Mercer, 2000). Elevenes bruk av spørsmål til teksten og hverandre blir også sett på som en del av samtalens struktur, siden å formulere spørsmål er viktig for å utvikle klarhet og forståelse, men også for å skape dynamikk og utforskning i samtalene (Dysthe, 1995; Hennig, 2012). Før jeg gjør nedslag i det transkriberte samtalematerialet, vil jeg kort presentere et sammendrag av hvordan gruppene løste oppgaven. Av praktiske hensyn har gruppemedlemmene i samme gruppe fått lik forbokstav.

Gruppe en består av: Helga, Hanne, Herman, Hans, Hilde og Heidi. Alle i gruppa bidrar i samtalen og samtalen varer i 21 minutter. Når elevene presenterer hva de tror skjer i teksten, er alle enige om at dikteren tar selvmord og at det er en relasjon mellom bestemora og dikteren. Gruppa er altså i utgangspunktet enig i mye, men mange sekvenser bærer likevel preg av at de er uenige om enkelte episoder eller detaljer, og noen ganger kan vi si at samtalen sklir ut i å diskutere "uvesentlige" sider ved teksten. Samtalen dreier seg hovedsakelig om å finne en sammenheng mellom de ulike delene, og kretser rundt dikteren og selvmordet og relasjonen mellom bestemora og dikteren. Samtalen har også sekvenser som handler om hvordan bestemora falt i brønnen. Elevene stiller mange spørsmål til hverandre og teksten, men en del av spørsmålene blir ikke fulgt opp, fordi det hele tiden stilles nye spørsmål til teksten. Mange samtalesekvenser handler spesielt om å finne ut av hva novellen handler om, og det er spesielt Herman som vil ha ett ord som kan beskrive teksten. Han får motstand av Hans som mener at det blir for enkelt å bare bruke ett ord, og samtalen bærer tidvis preg av at disse to er uenige med hverandre.

Gruppe to består av Kirsti, Kamilla, Kasper, Kari og Kai. Denne samtalen varer i 20 minutter og elevene kommer fort i gang ved at de presenterer hvert sitt syn på hva novellen handler om. Under presentasjonen presenterer elevene ulike aspekter ved teksten. Kirsti og Kari er

opptatt av dikteren og selvmordet og at det er en relasjon mellom dikteren og bestemora. De tre andre på gruppa presenterer en mer helhetlig tilnærming til teksten ved å komme inn på temaet i novellen. Det som kjennetegner denne samtalen er at elevene i stor grad bygger videre på hverandres ytringer, men at det også er rom for å uttrykke uenighet. Klimaet i gruppa inviterer til at en kan komme med hypoteser som også kan bli avvist, uten at det blir dårlig stemning av den grunn. Samtalen kretser rundt hvorfor og når dikteren skjøt seg, den dramatiske hendelsen i brønnen og relasjonen mellom bestemora og dikteren. Gruppa bruker mye tid på å snakke om hvem det er som drømmer, og dette spørsmålet opptar særlig Kari. De diskuterer i stor grad enkeltdelene for så å prøve å skape en sammenheng i teksten, og de er opptatt av å søke mening i teksten. Særlig Kai er opptatt av novellens kronologi, orden og hendelsesforløp. Det er også sekvenser der elevene snakker om ord de ikke forstår. Denne gruppa stiller også mange spørsmål til teksten og hverandre (totalt 44), og det er i stor grad spørsmålene som driver samtalen fremover. Alle i gruppa bidrar i samtalen.

Gruppe tre består av Agnes, Aina, Aslak og Anton. Denne samtalen er kortere enn de andre og varer i 16 minutter. Samtalen kretser rundt relasjonen mellom dikteren og bestemora og grunnen til at dikteren tok selvmord. Samtalen bærer preg av at Agnes og Aslak har svært ulike tolkninger av relasjonen mellom bestemora og dikteren, og samtalesekvensene bærer i stor grad preg av dette. Det er også disse to som snakker mest, mens Aina og Anton kommer med kortere ytringer og spørsmål. Det virker som om gruppa er opptatt av å komme frem til en helhetlig felles forståelse, og Aslak blir også etterhvert overbevist av Agnes sin tolkning. Enkeltdelene som diskuteres mest er den dramatiske hendelsen i brønnen, drømmen og grunner til at det ble gitt en ørefik. Denne hendelsen danner også grunnlaget for hvordan elevene tolker relasjonen mellom dikteren og bestemora. Gruppa diskuterer også mer overordnede tema for novellen og dette kan kanskje ha en sammenheng med at læreren i slutten av samtalen stiller gruppa noen spørsmål.

Vi skal videre i kapittelet ta for oss ulike nedslag i samtaleanalysene for å kaste lys over hvordan samtalene arter seg og hvordan elevene tar i bruk og fyller tekstens tomrom med eget språk og egne ideer. For å fylle disse tomrommene som novellen har, krever det at elevene har evne til å danne rike forestillingsverdener. En måte å få tak i bygging og utvikling av forståelse for teksten vil være å se om elevene trer inn, gjennom og ut av teksten, og hvordan de justerer sin forståelseshorisont i takt med at nye forestillinger dannes. Underveis i samtalesekvensene vil det også være interessant å se etter om elevene viser evne og vilje til å

lese novellen oppmerksomt og fokusert, og i hvilken grad elevene har vilje til å utsette konklusjoner, ta sjanser og vise toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet. Som vi har sett byr teksten på litteraturfaglige utfordringer, og det er altså ikke helt entydig hvordan vi best kan forstå novellen. Dette skaper et stort rom for forhandlinger og diskusjon av ulike fortolkninger, og vi skal også se nærmere på i hvilken grad samtalen bærer preg av å være utforskende.

4.1 Utenfor og på vei inn i en forestilling

Når vi begynner å lese en tekst er vi utenfor, men på vei til å stige inn i en forestilling. I denne fasen må leseren samle spor som kan brukes til å skape mentale bilder for å tre inn i en forestillingsverden. Dette ser vi eksempel på fra gruppe en som forsøker å skape sammenheng i teksten:

Kamilla: Nei, men jeg forstod ikke hvem som snakket der og der?

Kai: Ja men du ser at det er delt inn. Der og der.

Kari: Jeg tror ehh. Jeg tror (overlapping).

Kai: Der handler det om dikteren (peker) der går det til den brønnen (peker) og så. (Får bekræftelse av de andre i form av ja ja).

Kamilla: Så går de og leter (overlapping).

Kai: Ja, så leter de og så kommer de tilbake igjen til at han dør.

Her ser vi at elevene henvender seg direkte til teksten for å identifisere de ulike delene, før de i det hele tatt begynner å snakke mer inngående om personene, miljøet og situasjonene i novellen. Kai har også skrevet overskrifter til avsnittene direkte i novellen for å skape en oversikt over de ulike delene. Eleven gir tydelig uttrykk for at de ikke forstår og viser at de er usikre ved at de bruker ord som tror og jeg forstod ikke. Det er Kamilla sitt autentiske spørsmål som danner grunnlaget for å lete etter de logiske linjene i historien for å skape en mer sammenhengende mening i teksten. Elevene skulle først presentere hvert sitt syn på teksten, men ingen av elevene kommenterer hverandres” tolkninger”, og de henvender seg i stedet direkte til teksten. Dette er heller ikke unikt for gruppe to, og eksempler fra alle tre gruppene viser at elevene henvender seg til teksten og spørsmålene de har til den, i stedet for å bygge videre og utdype hverandres innspill i presentasjonsrunden. Eksempelet illustrerer at når vi begynner å lese en tekst er vi utenfor, men på vei til å stige inn i en forestilling (Langer, 1995).

4.2 På vei inn og gjennom en forestilling

I forrige nedslag så vi at elevene var utenfor en forestillingsverden ved at de forsøkte å danne seg et bilde over sammenhengen i novellen. Det tar i imidlertid ikke så lang tid før de begynner å diskutere en bestemt hendelse i novellen. Elevene forsøker å utbygge denne forestillingsverdenen ved at de fyller ut gap i historien med intellekt og fantasi for å skape mening i teksten, og dermed er de i følge Langer (1995) på vei inn og gjennom en forestillingsverden:

Kari: Ja, for her er det en drøm, og så våkner bestemora ehh, og så og så og så ehh hvorfor hun drømte så fint? Så jeg tror ikke at han fikk den der telefonen, uansett så drepte han seg likevel.

Kamilla: De spurte jo hvorfor de drømte så fint?

Kirsti: Ja.

Kari: Ja.

Kamilla: Ja, jeg pleier jo å drømme om, når jeg drømmer, om noe jeg har sett så kanskje de eller ja eller at de har sett noe?

Kari: Ja, men jeg tror at det faktisk skjedde med han mannen at han tok selvmord, men så fikk han ikke den telefonen.

Kai: Du drømmer jo om noe som du har opplevd.

Kamilla: Ja, jeg tror faktisk det er dikteren som drømmer.

Kari: Ja, men å så tror jeg fortsatt at det handler om bestemor. Jeg tror at bestemora drømte dette.

Kai: Åh ja, at han derre mannen er gammel, og så ble han sammen med bestemora?

Kamilla: Ja, men han han (overlapping)

Kasper: Ja og så døde han, eller han tok livet sitt og så drømmer de.

Kari: Ja, eller kanskje de blei skilt etterpå?

Kamilla: Ja ja, men han gikk inn i gata da sant, så han kan jo ikke ha drømt absolutt alt, så jeg tror jo noe av det har skjedd, men sto det ikke at han var beruset eller noe sånt?

Her ser vi at elevene er opptatt av den filosofiske refleksjonen i novellen, og de har behov for å fylle tomrommet med hvem det er som drømmer så vakkert? Denne filosofiske refleksjonen representerer et brudd i fortellingen, og den kan indikere at dikteren aldri får telefonen om at han har vunnet litteraturprisen, eller at møte på stamkneipa faktisk ikke har skjedd. Det er også naturlig å lure på hvem det er som drømmer? Er det dikteren, eller bestemora, eller er det noen helt andre? Denne delen kompliserer forståelsen hos gruppa og det er spesielt Kari som har behov til å nøste opp i denne ufullstendigheten.

Denne dobbeltheten i novellen, som signaliserer brudd og sammenheng, gjør elevenes forsøk på å etablere en sammenheng problematisk, men når det samtidig antydes i novellen at det er mulig, er det vanskelig å la være å prøve. En indre motivasjon skapes til å drive forsøkene på

å knytte novellens deler sammen videre, både på handlingsnivå og i forhold til personene, og i deres relasjoner til hverandre. Kari prøver seg på en forklaring om at dikteren ikke fikk telefonen og at han derfor tok selvmord, og hun antyder at det kan være bestemora som drømmer. I teksten henviser drømmen til dikterens opplevelse spesielt, men det antydes også det generelle ved vakre drømmer. Dette får Kamilla til å aktivere egne erfaringer ved at hun antyder at det må være dikteren som har drømt dette, og hun begrunner dette ved å referere til at hun også drømmer om noe som hun har opplevd. Vi ser at Kamilla fyller ut gap i novellen ved at hun etablerer forbindelser med personlige erfaringer og ”erfaringene” til personene i fortellingen. Her får hun også støtte fra Kai, og det kan virke som han utvider sin forståelseshorisont i løpet av samtalen ved at det i alle fall blir mer klargjørende for han at dikteren blir sammen med bestemora.

Kari tar også en sjanse ved at hun kommer med hypotesen om at dikteren og bestemora kanskje ble skilt. Å tørre å ta sjanser og utforske ulike muligheter er en viktig egenskap i møte med utfordrende tekster (Blau, 2003). Her ser vi at Kari er i ferd med å tre inn i en forestilling og utbygge denne ved å bruke fantasi for å fylle ut tekstens tomrom, da hun ikke har noen holdepunkter i teksten for å komme med denne hypotesen. I den uidentifiserbare dialogen i novellen antydes det imidlertid at relasjonen mellom en mann og kvinne ikke har vært så god, og det kan tenkes at Kari prøver å finne grunner til dette ved at hun bruker sine erfaringer og kunnskaper som forståelsesramme, for å forklare denne dårlige relasjonen ved at de kanskje skilte seg. Kari avviser ikke Kasper sin tolkning, men plasserer snarere sin egen tilnærming ved siden av hans som en annen mulighet, og dermed arbeider hun med flere alternative tolkninger til teksten.

Tomrommet som elevene har behov for å fylle i denne samtalesekvensen handler i stor grad om å klargjøre om dikterens opplevelser er virkelige eller drømte, og Kamilla støtter seg videre til teksten i argumentasjonen ved at hun sier: ”Han gikk inn i gata da sant, så han kan ikke ha drømt absolutt alt”. Her vil jeg argumentere for at hun viser evne til å lese novellen oppmerksomt, og at hun viser norskfaglighet ved at hun henviser tilbake til teksten for å formulere et mer tungtveiende argument.

Dersom vi nå videre skal se på i hvilken grad denne sekvensen bærer preg av å være utforskende eller ikke, ser vi i midlertidig at utforskningen stopper der, ved at Kamilla finner et nytt problem som må løses. ”Stod det berusa eller lykkerusa?” Den kollektive utforskningen

rundt problemet om hvem det er som drømmer og hvilke hendelser som er virkelige eller ikke stopper opp, men som vi senere skal se, så vender gruppa tilbake til dette problemet. Slik jeg forstår det, handler ikke dette om å unngå problemene i novellen, men snarere vitner det om engasjement og et ønske om å forstå novellen ved at det hele tiden dukker opp nye spørsmål som må besvares. Kamilla sier også i intervjuet: ”Til flere ganger du leser teksten til flere spørsmål får du”.

Jeg vil også argumentere for at samtalesekvensen inneholder utforskende trekk ved at elevene verdsetter hverandres innspill og gjør opptak av hverandres replikker. Elevene uttrykker uenighet uten at de er konfronterende mot hverandre, og det virker som om det er aksept for at en kan ha ulike meninger da de ikke kommer frem til om det er bestemora eller dikteren som drømmer. Kasper kommer også med en hypotese om at det kan være begge. Slik kan vi si at elevene er villige til å utsette konklusjoner. Denne evnen til å stå i undringen å utsette konklusjoner inngår i performativ kompetanse slik den er definert av Blau (2003). Elevene viser med dette at de har en prøvende tilnærming til teksten, og at de tester ut ulike muligheter for å skape forståelse. Vi kan med andre ord si at elevene viser her at de har toleranse for tvetydighet og at de har vilje til å utsette konklusjoner.

Gruppe to kan også stå som et eksempel på at elevene går en tålmodig vei gjennom fortolkning og tvil for å prøve å skape en større klarhet til teksten. I løpet av den 20 minutter lange samtalen vender gruppa hele fem ganger tilbake til spørsmålet om hvem det er som drømmer og når drømmen foregår. De har identifisert et problem i teksten som forstyrrer helhetsforståelsen deres, og elevene viser pågangsmot og vilje til å løse dette problemet. Elevene forsøker å utforske problemet ved at de bruker ulike strategier for å tette tomrommet i teksten. De mange omveiene og misforståelsene bidrar til en omstendelig prosess der det samme bearbeides flere ganger, og slik viser elevene evne til å opprettholde fokus som er en viktig egenskap i performativ kompetanse (Blau, 2003). I sekvensen under vender gruppe to nok en gang tilbake til problemet om hvem som drømmer og relasjonen mellom bestemora og dikteren:

Kari: Ehhh jeg vet ikke hvordan de kjenner hverandre, men han våknet etter drømmen, og han... at han ikke fikk den prestisjetunge litterære prisen, og tok selvmord, og så våknet bestemora og hun kjente han tydeligvis, og så skulle ho ta de derre...

Kasper: Bøttene.

Kari: Bøttene og så skulle hun fylle vann, og så tok hun to om gangen og så greide hun ikke, og så falt hun ned i brønnen, og så fant hun lille jenta eller det minste barnebarnet henne først,

og så møtte hun etter at hun døde så tror jeg hun møtte mannen ... Jeg tror det er det som skjer her. Og så er det begravelsen her.

Kamilla: Ja, men alt dette her var jo meningen at skulle skje hvis ikke hadde det ikke skjedd.

Kirsti: Men her står det.

Kamilla: Jeg vet det alt begynte jo med at.

Kirsti: Ja det står at han ”dikteren vender brått tilbake til livet” at han begynte og at han fikk pusten tilbake eller noe sånt.

Kai: Ja.

Kari: At han. Men at. Nei han (overlapp).

Kirsti: Åhh, så ser han på våpenet og så forstår han ikke hvor det kommer fra, og så dropper han bare å ta selvmord. Det kan jo og gå.

Kamilla: Ja så (overlapping).

Kari: Ja men ho drømte jo om det...ja og så sier hun sånn ehh ehh: ”Vi våkner og spør oss hva var det som gjorde at vi kunne drømme så vakkert?”

Kasper: MMM...

Kari: Det betyr at han fikk sikkert ikke den prisen.

Kasper: Ja det (overlapping).

Kari: Jeg tviler på at han fikk den prisen. Jeg tror han drepte seg selv.

Kai: Det er jo der han ikke dreper seg selv. Det er jo vakkert at han ikke drepte seg selv i forhold til å (overlapping).

Kari: Jeg tviler på at han fikk den prisen.

Kamilla: Jeg og gjør det. Mmm kanskje han gjorde det, men så drømte hun at han ikke gjorde det, sånn at hun drømte så vakkert? Mmmm siden han ville ha henne tilbake?

Ja hmmm. Det kan jo være skikkelig mange teorier her da!

Kasper: Bom bom who is the killer, X -Files (latter)

Kari: Hmm men det er jo det med hvordan hun gamle dama kjenner han der dikteren.

Kamilla: Nei, det er det vi ikke vet ... hadde det stått hvordan de møttes så hadde det gått veldig bra her..

Kasper: Og hvis ho gamle dama ikke hadde hatt dårlig tid hadde det gått mye bedre.

Kai: Ja, for hvis det ikke var for de bøttene så hadde hun levd (latter).

Kasper: Skulle hatt vask.

Kirsti: Ja, skulle hatt innlagt vann.

Kai: Ja, det var dumt å fylle på de bøttene.

Vi ser at Kari er innenfor en forestillingsverden ved at hun prøver å sammenfatte og tydeliggjøre sin helhetsforståelse av teksten. Dette gjør hun ved å vise til teksten og gjenfortelle hendelsesforløpet ved hjelp av sine egne ord. Kari innrømmer at hun ikke har noe klart svar på hvorfor dikteren og bestemora kjenner hverandre, og identifiserer det elevene opplever som problemet i teksten. Hun åpner dermed opp for at akkurat dette problemet kan løses på flere måter. Kari jobber aktivt med problemstillingen og hun prøver å se for seg og forstå hvorfor dikteren tok selvmord. Hun lanserer flere teorier om dette og sier også i en samtalesekvens før nedslaget som vises her: ”Ja, men ehh ehh hva tror dere om at han ikke hadde noen stor suksess med diktene som han skrev, og derfor tok han selvmord? Eller at ho damo forlot han sikkert eller noe sånt?” Her kan vi si at Kari prøver å skape sammenhenger mellom teksten og verden ved at hun peker på mulige grunner til selvmordet. Hun gjør

koblinger til det hun oppfatter som relevante forståelsesrammer fra allmenn livsvisdom og personlige erfaringer.

Samtidig ser vi at Kari har en konkret tolkning av novellen når hun argumenterer for at dikteren og bestemora møtes i døden. Novellens kronologi forstyrrer forståelsen hennes ved at den hopper i tid, og vi kan anta at Kari ikke har nok litterærfaglige kunnskaper om retrospektiv teknikk, og at hun derfor kommer frem til en konkret tolkning om at de møtes i døden. Måten Kari forstår novellen handler altså også om hennes disposisjoner (Iser, 1974). Det vil blant annet si at Kari sin alder, kulturelle bakgrunn og litterære erfaringer vil ha innvirkning på hvordan hun forstår teksten. Iser viser til at tekstens brudd eller tomrom må ordnes av leseren. Kari bygger sin helhetsforståelse på at det er bestemora som drømmer, og at dikteren derfor ikke får litteraturprisen. Når Kari er i denne modusen, opplever hun antakelig at alternative helhetsforståelser virker forstyrrende, og hun er ikke innstilt på å utforske alternative mulighetshorisonter. Hun fastholder et referansepunkt (Langer, 1995) med å konstatere at han ikke fikk den litterære prisen, og avviser dermed Kirsti sin alternative hypotese om at dikteren bare ”dropper å ta selvmord”. Her evner Kari altså ikke å skifte perspektiv slik som Blau (2003) definerer som en viktig egenskap for å tilegne seg performativ kompetanse.

Kirsti har på sin side oppdaget noe vesentlig ved å nærlese teksten og hun underbygger hypotesen sin med å sitere fra teksten. Hun går tilbake til teksten og prøver ut sin egen tolkning mot ordene i teksten. Når de ulike lesningene får stå ved siden av hverandre på denne måten, åpner det opp for et tolkningsrom der det inviteres til å forhandle om mening. Kai er villig til å ta Kirsti sitt perspektiv, og dette fører det til at hans egen forståelse blir nyansert. Han knytter det vakre i drømmen til at dikteren ikke tok selvmord på dette tidspunktet, og støtter dermed Kirsti sin alternative hypotese. I sekvensen mellom Kai og Kirsti ser vi at samtalen holder et tydelig fokus på teksten, til tross for at læreren ikke er til stede. Eksempelet viser at Kirsti og Kai har oppdaget noe vesentlig i novellen, og det kan hende at en mer helhetlig forståelse kunne ha blitt utformet dersom Kirsti og Kai hadde blitt utfordret direkte til å si noe om hvilken relevans eksempelet har å si for forståelsen av novellen.

Nedslaget viser hvordan elevene er i ferd med å tre inn i en forestilling og utbygge denne, men den er også et eksempel på at elevene beveger seg ut av tekstverden. Litt humoristisk metakommenterer de sin egen forståelse, ved å identifisere problemet som de konstaterer at de

ikke har noen ordentlig løsning på. Elevene markerer videre avstand til teksten og fiksjonen ved at de litt humoristisk kommenterer at bestemora skulle hatt innlagt vann. Kasper trekker parallelle linjer mellom X- files og novellen, og dette er kanskje ikke så rart da begge historiene har en plottorientert handling. I begge historiene må leserne eller seerne aktivt involvere seg for å skape sammenheng. Her kan vi kanskje si at Kasper så vidt er inne i Langers fjerde fase som blant annet handler om å koble det vi har lest til andre tekster. Disse eksemplene kan ses på som avsporing bort fra teksten, samtidig viser det også hvordan elevene ser på seg selv og forholdet de etablerer til teksten.

Elevene innser at de ikke har noe klart svar på en av tekstens mange tvetydigheter, og i intervjuet poengterer Kirsti: ”Novellen var spennende for du kunne lage dine egne teorier og sånt”. Kamilla følger opp med: ”Det var veldig kjekt fordi vi fikk på en måte noe mer å tenke på, og ja da fikk vi jo mer å snakke om også” Kai fremhever måten teksten er skrevet på som spennende. Kari, Kirsti og Kamilla trekker fram at de er vant til å få tekster der de svarer på oppgaver, Kari sier videre: ” Men disse tekstene er ganske lette å forstå siden de er ment for barn, så vi har jo ikke hatt sånne typer tekster, for den er jo litt vanskelig, og da er det jo litt vanskelig å lage oppgaver til den og, hvis de tenker annerledes. Her tolker jeg at det dithen at Kari mener at det ikke er så lett å lage oppgaver til ”slike typer” tekster siden den ikke vil ha noe fasitsvar. Det asymmetriske forholdet mellom elevene og læreren med sine lærebøker blir med andre ord visket ut og dermed åpnes det opp for autentiske samtaler (Dysthe, 1995). Elevene lurte altså ikke ”kunstig” på noe. Kari viser forståelse for at teksten inneholder et tolkningsmangfold der selv ikke ”ekspertene” kan presentere en entydig og klar tolkning. Hun verdsetter dermed sin egen og medelevers stemme i dette tolkningsrommet. Dette skaper et rom for at det kan være hull i egne og tidligere tolkninger, og aksept for rekonstruksjon av tolkninger. Kamilla sier: ”Jeg forstår den mye bedre nå enn første gang liksom, men jeg tror det kan være noe mer liksom”. Elevene fremhever også i intervjuet at de har fått en utvidet forståelse av teksten i løpet av samtalen, og at de ikke hadde klart å forstå den så godt alene, noe som er i tråd med det sosiokulturelle synet på læring. Jeg mener at samtaleutdraget og intervjuene viser at det er belegg for å si at elevene evner å lese novellen som en prosess der de uttrykker forståelse for at dette er en utfordrende tekst som kan ha, nettopp ”mange teorier”, slik Kamilla formulerte det i nedslaget over.

Dersom vi går tilbake til sekvensen og ser videre på om utdraget inneholder utforskende trekk, ser vi at elevene i stor grad bygger videre på hverandres innspill og at de begrunner

påstandene sine med eksempler og sitater fra teksten som er karakteristiske trekk for en utforskende samtale (Mercer 2000). Vi kan kanskje si at elevene tangerer det som er mest krevende i teksten, men at de foreløpig skifter kurs når det kreves et dypdykk. Samtalepartene er på sporet av mening som riktignok ikke er presist formulert, og Kai kommer ikke helt i mål med resonnementet og det blir også avvist av Kari. Sporet av Kirsti og Kais lese måte slippes raskt idet Kamilla oppsummerer med at ”det kan jo være skikkelig mange teorier her da” og samtalen avspores videre ved at de beveger seg ut av forestillingsverdenen og unngår problemstillingen. Her benytter de seg med andre ord ikke av opptak og de krever ikke at Kai sitt poeng utdypes og forklares slik Dysthe (1995) og Mercer (2000) fremhever som viktig i utforskende samtaler. Likevel vil jeg argumentere for at samtalen bærer preg av at elevene vil undersøke det de har definert som problemet i teksten, nemlig relasjonen mellom bestemora og dikteren og når og hvorfor dikteren tok selvmord, men at de kanskje mangler utholdenheten eller den litteraturfaglige kunnskapen som kreves for å gå mer dyptgående inn i problemstillingen.

Mercer (2000) beskriver at kumulative samtaler har som mål å komme fram til felles forståelse der deltakerne ofte er positive, men ukritiske til hverandre, i motsetning til utforskende samtaler som i mye større grad karakteriseres av at deltakeren forhandler om forståelse. Oppsummert heller samtalen dermed kanskje mer mot en kumulativ struktur i og med at ønsket om konsensus muligens er større enn ønsket, eller kanskje heller evnen, til å utforske tekstens meningspotensial.

4.3 Ulike forståelseshorisonter

Flere ganger i samtale foregår det en utforsking av alternative helhetsforståelser der elevene forsøker å ordlegge forestillingene de har fått i møte med novellen. I ordvekslingene prøver de ut, forhandler og videreutvikler forestillingene slik at samtalen framstår som et slags bilde på teksten, og da også et bilde på forståelsesprosessen. I det neste nedslaget skal vi se hvordan elevene posisjonerer seg i og gjennom en forestillingsverden og hvordan de fyller gap i historien ved at ulike forståelseshorisonter møter hverandre. Denne gangen er det gruppe tre, og eksempelet illustrerer hvordan to deltakere forhandler om mening for å prøve å komme frem til en felles forståelse. Dialogen som diskuteres i novellen handler om at en mor gir en liten gutt en ørefik siden han skitner til kjolen hennes. Denne hendelsen representerer nok et tomrom i novellen, for det er naturlig å spørre seg hvilken mor det fortelles om, og novellens

ufullstendighet og tvetydighet åpner opp for flere muligheter. Elevene må med andre ord aktivt involvere seg for å skape en sammenhengende mening:

Agnes: Men det høres jo ut som at mora ikke er en bra mor og så (overlapping).

Aslak: Wawww.

Agnes: Ja, men at mora når han var liten så gikk han, at det var han når han gikk opp i fanget, og så har mora liksom ehhe slått han, og derfor ville han ta selvmord, fordi han ikke lyet mora.

Aslak: Selvmord fordi han blir slått? At mora slappa han?

Agnes: Ja!

Aslak: Oi!

Anton: Du kan ikke ta selvmord fordi noen slappe til deg og slår!

Aslak: Nei, det er jo ikke logisk, men okei...

Aina: Jo, hvis hun slår han mange ganger.

Aslak: Hun slo han en gang.

Aina: Det er jo ikke sikkert.

Agnes: Det kan jo ha skjedd flere ganger. Det er bare det at det ikke står her.

Aslak: Ja men hvorfor?

Anton: Ja jeg vet ikke...

Aslak: Jeg tror det har noe med at dikteren gifter seg med damen, de får barn, og så skyter han seg, og så drømmer barna om det som skjedd med de to, så faller bestemora og dør. Det tror jeg.

Agnes: Nei, for moren hadde jo dårlig samvittighet fordi han hadde tatt selvmord fordi hun ikke hadde vært et bra nok menneske.

Aina: Åhh ja sånn ja.

Aslak: ...Hmmm

Agnes: At mora har slått han så tok han selvmord og så tok mora. Hun hadde jo dårlig samvittighet fordi hun ikke hadde vært et bra menneske.

Aslak: Det kan jo være... det gir faktisk mening. Men hva med det derre ”det er det minste barnebarnet som finner henne?”

Agnes: Men kanskje barnebarnet kan være... de kan jo ha søsken liksom.

Aina: Ja som har andre barnebarn

Aslak: Ja ja. Vi glemmer det jeg sa og så tenker vi på det Agnes sa (latter).

Aina: Ja, Agnes er smart. En må jo bare tenke (latter).

I dette nedslaget ser vi at elevene stiller spørsmålet til dikterens motiv for å ta selvmord.

Agnes prøver å forklare at en mulig grunn kan være at han ble slått i barndommen. Hun anvender kunnskaper om seg selv og verden, men finner også holdepunkter i teksten for å komme med denne tolkningen. Hennes tolkning av hendelsen med ørefiken satt sammen med de uidentifiserte stemmene i dialogen om hevn, legger grunnlaget for å tro at bestemora som faller i brønnen er dikterens mor. Da er det også rimelig å anta at møte med damen på stamkneipen og utdelingen av den prestisjetunge litterære prisen bare var en vakker drøm, og at disse hendelsene faktisk aldri har funnet sted. Agnes er ute etter den bakenforliggende årsaken til at dikteren tar selvmord, og hvorfor det skulle oppfattes som hevn. For å fylle dette

tomrommet i teksten lanserer hun en hypotese gjennom å skape en forestilling som hun antar ligger bak dikterens valg om å ta selvmord. Agnes viser mot og vilje til å forstå ved å komme med denne hypotesen, og på veien dit får hun både motstand og støtte fra medelever. Agnes utforsker novellens ulike deler fra ulike posisjoner, og forsøker å fylle tomrommene i novellen ved å klargjøre sin egen forståelse. Denne spenningen mellom del og helhet fører til at hun skaper forståelse ved å se på deler av teksten for så å sette den sammen til en helhetlig forståelse, for så igjen å tolke delene ut fra helheten. Lesingen følger dermed en hermeneutisk bevegelse.

Vi ser også i samtalesekvensen at Aslak nærmest er sjokkert over Agnes sin hypotese. Likevel virker det som om han tar den på alvor. Han presenterer sitt perspektiv samtidig som han utfordrer Agnes til å forklare synspunktene sine, og da hun argumenterer ved å vise tilbake til teksten: ”hun hadde jo ikke vært et bra nok menneske”, virker det som om Aslak er villig til å korrigere sin egen forståelse (Blau 2003) og bygge videre på Agnes sitt perspektiv. Aslak blir altså tilsynelatende ikke distraheret av Agnes sin tolkning, men han prøver å skape en forståelse for teksten som han kan akseptere. Han blir endelig overbevist når jentene har svar på hvem det minste barnebarnet kan være, og han konkluderer med at gruppa må glemme det han sa og heller høre på Agnes. Når Aina også støtter Agnes og Anton heller ikke har innvendinger enes gruppa om Agnes sin fortolkning.

Det kan virke som at elevene er vant med at gruppearbeid skal munne ut i enighet, og at det derfor er hensiktsmessig å forsøke å forme en fortolkning som alle sammen kan si seg enige i. Dette synet blir også støttet gjennom intervjuene. Agnes sier at en av fordelene med å jobbe i grupper er at en kan bli enige dersom alle mener forskjellig. Anton trekker frem at det er en fordel å diskutere en slik tekst i grupper, for ellers vil en slik type tekst gi tusenvis av forskjellige svar. Agnes fremhever at det er bedre å ha grupper når du holder på med vanskelige tekster ”fordi hvis det er noen som ikke forstår, så kan en liksom hjelpe dem til å forstå teksten mer”. Samlet sett viser Aslak evnen til å stille gode spørsmål og spesielt Agnes begrunner og utdyper sine perspektiv, og vi kan nærmest si at Agnes får rollen som en ”mesterfortolker”.

Eksempelet viser at det ble skapt rom for utforskning og utprøving av ulike perspektiv der elevene pendler mellom personlige erfaringer og tekstens signaler for å argumentere for sitt syn, samtidig som gruppa har behov for å komme frem til felles enighet. Likevel kan en

spørre seg om denne sekvensen er det Mercer (2000) vil karakterisere som utforskende eller kumulativ, i og med at ønsket om å oppnå felles enighet er så sterk. Jeg har ikke snakket med Aslak om dette, og følgelig blir dette bare mine antakelser, men det kan tenkes at Aslak blir overbevist av de andre gruppe-medlemmenes argumenter, eller så var det utfordrende for han at tolkningen av teksten ikke førte til ensretting og enighet, og derfor forkastet han sin egen tolkning.

Det vi imidlertid kan slå fast er at Aslak viser vilje og interesse til å delta i diskusjonen for å forsøke å forstå hvorfor blant annet Agnes leste teksten på denne måten, og konsekvensen av dette ble at han forkastet sin egen tolkning. Aslak viser flere kvaliteter som Blau (2003) verdsetter som viktige for å kunne forstå en utfordrende tekst. Han viser blant annet toleranse for nederlag, evne til å korrigere egen forståelse og lese oppmerksomt ved å flere ganger henvise til teksten og gjenlese den. De andre gruppe-medlemmene viser imidlertid ikke samme interesse for å forsøke å forstå hvordan Aslak leste teksten, og det er kanskje også derfor at samtalen heller mer mot en kumulativ karakter.

I forrige nedslag så vi altså hvordan tolkningen av en enkelthendelse fikk følger for helhetsforståelsen til gruppa, men slik tolker imidlertid ikke gruppe to denne hendelsen. Som vi senere skal se, bruker de egen kunnskap og kontekst for å forklare hvorfor gutten fikk en ørefik. Elevene antar at det er barnebarnet til bestemora som får denne ørefiken i begravelsen til bestemora, og at mora er den samme personen som ropte på den lille jenta. Nedslaget under viser også at noen ganger får enkeltord og betydningen av dem oppmerksomhet i teksten, og da hender det at elevene beveger seg ut av forestillingsverdenen. Dette ser vi eksempel på når diskusjonen etterhvert glir over i hva det betyr når det i teksten står at dette er noe de vil huske lenge, før de etterhvert en dag vil glemme. I sekvensen under skal vi se nærmere på hvordan elevene tilnærmer seg denne delen i novellen.

Kai: Ja slått han og gitt ham en ørefik.

Kari: Ja men det var jo mammaen og ikke bestemora. Men det gjorde jo eller dette høres jo ut som i gamle dager, eller for lenge siden og da pleide de jo å gi ungene ørefiker.

Kamilla: Ja.

Kasper: Ja ja for da er det jo ikke så slemt. For da gjorde jo alle det.

Kari: Ja jeg tror det var bare sånn at de skulle huska det eller noe sånt. Jeg tror det er noe med at de skal huske det.

Kai: Den siste setningen: Men en dag vil de glemme?

Kirsti: Ja det er jo fordi at de vil glemme.

Kamilla: Ja for de glemmer jo alt når de dør.

Kirsti: Nei, at de vil glemme alt det vonde. At de vil komme over de folkene som døde.
Kamilla: Nei, for de glemmer alt når de dør for da er jo alt borte. Alt blir jo borte. Alt er jo borte (overlapping).
Kirsti: Nei, men det er jo ikke det. De glemmer jo. Eller glemmer glemmer... de tenker jo ikke hele tiden på at de er døde, og da glemmer de det jo litt på en måte.
Kari: De glemmer det kanskje litt med tiden, men jeg tror jo at de vil jo alltid huska det.
Flere: Ja. MMM.
Kirsti: Jeg tror nok mer at det det er det at de kommer over at de er døde enn at de glemmer det.

Kari begrunner ørefiken med at dette skjer ”i gamle dager, og da pleide de jo å gi barn en ørefik”. Det virker som om resten av gruppa ”kjøper” denne argumentasjonen, og derfor tillegger de ikke denne hendelsen like mye dramatik og avgjørende betydning for forholdet mellom mor og sønn som gruppe tre gjør. Gruppa retter etterhvert heller fokuset mot hva det betyr når det i teksten står at ”de en gang vil de glemme”. Kai har et tekstnært fokus og det er hans refleksjonsspørsmål som initierer diskusjonen, og det åpnes opp for en samtale om hva disse setningene faktisk betyr for personene i novellen. Her mener jeg at det er grunnlag for å si at elevene baler med vesentlige aspekter ved novellen som handler om dødens plass i menneskers liv og hvilken virkning dramatiske hendelser kan ha på livene våre. Det er rimelig å tro at elevene samlet sett og hver for seg forstår mer enn de klarer å sette ord på, men gjennom samtalen får de likevel kontakt med en større meningssammenheng enn det de alene klarer å uttrykke. Elevene viser her vilje til å delta i felles problemløsning (Blau 2003), og selv om resultatet ikke blir eksplisitt formulert og objektivt tangerer elevene noe av tematikken i novellen. Når elevene er i forestillingsverdenen og utbygger denne for å skape forståelse, gir dette rom for å være utforskende ut fra meningsinnholdet. Senere klarer elevene kanskje å gripe tekstinnholdet mer på avstand, der oppmerksomheten vendes mot en mer analytisk holdning, og kanskje får de erfare at de trenger litteraturfaglige begreper for å reflektere over tekstens betydning og struktur.

Dersom vi går tilbake til sekvensen og ser nøyere på strukturen i samtalen, ser vi at elevene bygger videre på hverandres innspill og begrunner påstandene sine med eksempler og sitater fra teksten, men også ut fra egen livsvisdom, og sekvensen er dermed et tydelig eksempel på en utforskende samtale (Mercer 2000). I intervjuene påpeker flere av elevene verdien av å samarbeide og at de gjennom samarbeidet ble ”tvungen” til å lese teksten flere ganger. Kai uttrykker: ”Vi fikk mer ut av læringen og vite hva den handlet om, eller vi kom fram til svar ved hjelp av bare tekst”. Kamilla fremhever også i intervjuet at det positive med litterære gruppesamtaler er at: ”En blir enige om ting og diskuterer det, og du blir mye mer, du tenker

mer over det liksom, du får det mye mer med deg når de minner deg på det, liksom hva som har skjedd i teksten, og når en glemmer litt av det så minner en jo hverandre på hva som har skjedd liksom”. Her vil jeg argumentere for at Kai og Kamilla er på vei til å vise norskfaglighet ved at de indikerer at argumentene veier tyngre dersom en kan underbygge argumentene ved å henvise til teksten. Kai henviser til teksten for å få svar på hva setningen ”en dag vil vi glemme” betyr i novellen, og eksempelet viser at gjennom å sitere teksten kan elevene forankre tolkningene sine i teksten og gjøre dem mer gyldige. Kamilla påpeker også at det som gjør teksten kjekk er at den ”fikk deg til å tenke mer”. Det kan med andre ord virke som om Kamilla ønsker å bli utfordret og at det nettopp er dette ønsket om å forstå som skaper engasjement.

4.4 Konflikt med personlige verdier

Som vi så i eksempelet ovenfor er det ofte når samtalepartene er uenige at det åpnes opp for et tolkningsrom. Når ulike lesninger får stå ved siden av hverandre, inviteres det til å forhandle om mening. Av og til oppstår det også en form for spenning eller økt temperatur mellom lesernes verdier og teksten, slik at disse verdiene på en eller annen måte kommer i konflikt med verdiene som representeres i teksten. Vi skal videre se på et eksempel fra gruppe to, der det oppstår en ”konflikt” mellom Kai og Kasper sine personlige verdier og tekstens fremstilling av personlige valg:

Kai: Mmm, men det minste barnebarnet finner henne død.

Kasper: Og så gir hun ikke beskjed en gang?

Kirsti: Ja men ho var jo bare fem år.

Kasper: Ja, det var jo veldig spesielt.

Kai: Ja, der ligger den døde bestemora men jeg bare går (latter).

Kirsti: Ja, men så har jo ungen funnet henne og så roper jo mora på henne at hun må passe seg for brønnen og at hun må komme.

Kari: Ja, for hun ser jo ikke at hun står i enga. Mora hun ser jo ikke oppi at bestemora ligger død der.

Kamilla: Ja, men hvorfor sa ikke han lille gutten at bestemora lå oppi?

Kirsti: Nei, det var ei jente her tror jeg.

Kamilla: Ja, ja jenta da, men det har ikke så mye si.

Kai: Men liksom når mora ropte?

Kamilla: Om hun var fem år gammel?

Kai: Ja fem.

Kari: Jeg tror det er litt annerledes. Jeg tror at fem år gamle unger sier jo at (overlapping).

Kai: Mora sier jo pass deg for brønnen og så går ho bare (jenta).

Kari: Men jeg tror hun stod på enga og at hun klarer kanskje ikke å se oppi.

Kasper: Ja men jenta kan jo gi beskjed. Hun burde jo gi beskjed.

Kirsti: Ja men ho er jo bare fem år.
Kai: Ja men ho må jo gi beskjed!
Kamilla: Ja men kanskje hun trodde at ho bare var på en svømmetur ho dere bestemora.
Kai: Oppi en brønn?
Kasper: Det var liksom...
Kamilla: Ja.
Kirsti: "Ehh lukk igjen lemmen" og så leter de jo etter bestemora fordi de finner henne ikke.
Kai: Ja ja.
Kamilla: Ja men hun ser jo bestemora. Hun er jo fem år gammel.
Kasper: Men ja hvorfor?
Kai: Hun kan jo bare dra henne med seg liksom og vise.
Kari: Men brønnen er jo sikkert (overlapping).
Kari og kirsti: (i kor) langt ned.
Kai: Men du bøyer deg jo bare ned. Du vender deg jo til mørket etterhvert. Du kan jo bare ha ei lommelykt.
Kirsti: Det er jo i gamle dager.
Kasper: De kan jo ha parafinlampe.
Kamilla: Ja men okei okei. Hun dama hun satt på kne sant? Og så datt hun jo ned og dunket hodet og så døde hun sant? Og så ligger hun jo bare der. Og da er det jo ikke så lett. Kanskje hun jenta trodde at det var noe helt annet?
Kirsti: Ja men se "etterhvert som synet tømmer mørket ser hun at bestemor flyter i en stille søvn", da ser hun jo at (overlapping).
Kai: Ja (overlapping).
Kirsti: Da ser hun jo at (overlapping).
Kai: Ja hun sover ikke i vannet
Kirsti: Nei, det var mer at da ser hun jo, at hun klarer å se.
Kamilla: Ja da ser hun jo
Kirsti: Ja at hun er død.
Kai: Men her stopper det jo.
Kasper: Det handler sikkert om at, åhhh jeg vet ikke! Mmm (litt frustrert latter).

Det som først kan virke som en avsporing bort fra teksten, kan heller være en utforsking av innholdet man har funnet i teksten som man med ulike strategier prøver ut mot egne livserfaringer, fornuft og følelser utenfor teksten. Denne gnisningen mellom verdiene gjør på en måte diskusjonen mer relevant for elevene, selv om det er stor distanse mellom teksten og elevene. Elevene er her innenfor en forståelseshorisont ved at de siterer og gjenforteller, og de gjør koblinger til det de oppfatter som relevante forståelsesrammer fra egen livsvisdom og personlige erfaringer. Guttene reagerer på jentas oppførsel og er klare på hva som er riktig å gjøre i en slik situasjon. De har til og med konkrete forslag til hvordan jenta kan gi beskjed. Denne kritikken av jenta sine handlinger fører samtalen fremover og jentene prøver å komme med løsninger på hvorfor jenta ikke gir beskjed. Kamilla er også inne på noe sentralt i novellen om at den lille jenta kanskje ikke har forstått hva hun har sett, og at hun derfor fortsetter å lete.

Igjen er det et refleksjonsspørsmål som initierer diskusjonen der samtalepartene bygger videre på hverandres innspill, og alternative synspunkter blir fremstilt. Elevene blir ikke helt enige i løpet av samtalesekvensen og snart er det et annet tomrom i teksten som må fylles, nemlig tomrom i tekstens kronologi. Gjennom å lytte til hverandre, fylle ut og utfordre hverandres innspill og gjennom å språksette egne tanker, vil jeg tro at elevene trenes i å lese novellen som en prosess. Elevene viser her evne til å opprettholde fokus ved å nærlese teksten og de viser også toleranse og aksept for tvetydighet og usikkerhet (Blau, 2003) ved at de ikke endelig konkluderer med hvorfor jenta handler som hun gjør. Kasper blir også litt frustrert over at han ikke klarer å uttrykke eksplisitt hva novellen egentlig handler om. Det er avstand mellom den komplekse forståelsen av novellen og det elevene klarer å uttrykke. Elevene er på sporet av noe sentralt i novellen som handler om at vi kanskje ikke alltid skjønner hva vi leter etter eller ser, akkurat som den lille jenta.

Elevene uttrykker flere ganger i løpet av de litterære gruppesamtalene og i intervjuene at de er innforstått med at teksten ikke har ett enkelt fasitsvar. Dette er ifølge Blau (2003) en viktig dimensjon i performativ kompetanse, men det er også viktige elementer å bringe med seg i en utforskende samtale (Mercer, 2000). Flere ganger i samtalene og i intervjuene uttrykker elevene: ”Det kan jo være skikkelig mange teorier her da”. ”Det og kan jo gå an for vi vet jo ingenting”. ”Han som har skrevet denne teksten vil sikkert at vi skal gruble og tenke”. Disse utsagnene vitner om at elevene aksepterer det gåtefulle i teksten og da er det kanskje heller ikke så skummelt å komme med en hypotese. Hypotesene springer noen ganger ut fra teksten eller erfaringer og kunnskap som elevene har fra eget liv og verden, mens de andre ganger bruker kreativitet og fantasi for å fylle tomrommene.

I intervjuene kommer det også tydelig frem at elevene har behov for å snakke sammen når de har lest en slik tekst. Agnes påpeker noe som flere av elevene sier seg enig i, nemlig at elevene uttrykker et stort behov for å snakke om det de har lest, spesielt dersom teksten er utfordrende og skaper flere tanker: ”Det var effektivt å arbeide på denne måten fordi du får jobbe sammen med venner, og det er mye lettere å jobbe sammen enn alene”. Her kan vi også støtte oss til Langer (2011), Blau (2003) og Mercer (2000) som alle hevder at samtalen gjør oss til bedre tenkere.

4.5 Å bli kastet ut av en forestilling

Langer (1995) påpeker at fasene i forestillingsverdenene ikke er lineære og at leserne vil hoppe mellom de ulike fasene for å få et best mulig grep om teksten. Dersom leserne treffer på et ord de ikke forstår, eller at det skjer noe uventet, blir leseren kastet ut av en forestilling. De neste eksemplene vi skal se på er at elevene blir satt utenfor en forestillingsverden og må stige inn i den på ny. De undrer seg over ord og uttrykk de ikke forstår og om novellen er sann. Vi skal i eksemplene under se nærmere på hvordan elevene samler tilgjengelige ledetråder i teksten og hvordan de deler kunnskap med hverandre for å skape forståelse sammen. Denne gangen er nedslaget som presenteres hentet fra gruppe en.

Herman: Ja men det var ho der fem år gamle barnebarnet som fant hun der... kjerringa. Ja eller ja hun var jo død?

Helga: Ja hun var jo død. Ja hun må jo det være. Ja for at det står jo i teksten (overlapping).

Hanne: Ja, men at det står "stille søvn" hva skal liksom det være?

Heidi: Stille søvn betyr død det betyr jo at hun er død.

Hanne: Ja hvem er det som døde her?

Heidi: Det var jo hun der bestemora.

Her ser vi at elevene skaper mening sammen og at Hanne får utvidet sin forståelseshorisont ved at Heidi forklarer hva metaforen stille søvn betyr. Elevene bruker hverdagspråket sitt og ingen av dem benytter faguttrykket metafor. Dette må ses på som et naturlig steg innenfor språkutviklingen, og i denne sammenhengen innenfor en norskfaglig kontekst. Vi kan si at den litterære gruppesamtalen fungerer som et slags stillas for Hanne, og at elevene hjelper hverandre med å fylle tomrommene i teksten.

Gruppe to er også blitt kastet utenfor en forestillingsverden ved at de møter på et ord de ikke forstår. Denne samtalesekvensen oppstår også et stykke inn i samtalen og denne fasen gjør seg altså ikke bare gjeldende i begynnelsen av lesningen. Elevene hopper ut og inn av forestillingsverdenen for å få et best mulig grep om teksten:

Kasper: Kammerse? Men hva er kammersen?

Kai: Jeg vet ikke.

Kirsti: Jeg tror det er borte med brønnen eller noe sånt.

Kai: ...og så divanen?

Kasper: Ja, det lurte jeg også veldig på hva er for noe?

Kari: Hæ hva da?

Kai: Divanen?

Kamilla: Det står ved siden av kammersen.

Kai: Hun la seg på divanen her i kjøkkenet. Hun var jo på kjøkkenet?

Kasper: Kanskje det er... kjøkkenbenken?

Kirsti: Ja ehh (latter) Hun sov på kjøkkenbenken?

Kai: Men vent...hun stod opp og gikk ned fra kammersen og la seg på divaen (sier divaen)

Kasper: Er det loftet eller noe sånt?

Kirsti: Ja ja.

Kai: Ja, loftet eller noe sånt. Ja siden hun gikk jo ned til brønnen.

Refleksjonen blir startet med Kasper sitt autentiske spørsmål, og her vil jeg argumentere for at elevene viser norskfaglighet ved å stoppe opp ved ord de ikke forstår. Videre viser elevene i dette eksempelet at de tar i bruk hensiktsmessige strategier ved å nærlese teksten og ta utgangspunkt i setningene før og etter ordene de lurer på, slik at dette bidrar til en overordnet forståelse. Elevene klarer ikke å uttrykke en presis orddefinisjon, men vi må uansett kunne si at de forhandler om mening på Mercers (2000) utforskende vis, der de både følger opp og begrunner synspunktene sine. I tillegg stiller de hypoteser som er viktig i utforskende samtaler, og sammen klarer de å oppnå en dypere forståelse enn hva de gjerne hadde klart alene.

Andre ganger blir elevene satt utenfor forestillingsverdenen ved at det skjer noe brått og uventet. Den brå overgangen mellom delene i novellen representerer nok et tomrom i teksten, og leseren må igjen forsøke å samle tilgjengelige ledetråder for å få grep om teksten. Elevene opplever at det de tror de forstår stadig må korrigeres, og teksten inneholder altså mange negasjoner (Iser, 1974). Tomrommet i teksten består av brudd i novellens kronologi, fra den lille jenta lukker lemmen til brønnen og fortsetter å være med på familiens leteaksjon, til samtalen mellom en mann og kvinne på en bar. Det er gruppe to som forsøker å fylle dette tomrommet:

Helga: De har i alle fall møtt hverandre før døden, for ellers kan de ikke møtes i døden.

Heidi: Men hvor møter de hverandre i døden?

Hilde: I baren?

Hans: Ja på den derre barkrakken?

Heidi: Bestemora kommer jo inn der, og sier ”jeg har lett etter deg overalt og så sitter du her på en barkrakk”.

Hans: Ja jeg har lett etter deg i hele mitt liv...Vi må tenke oss litt om.

Heidi: Ja visst hun falt i brønnen og døde så er det jo liten sjanse for at hun bare renner ned til en barkrakk liksom.

Hilde: Men hun har vel dødd?

Hanne: Ja hun er i dødsland?

Hans: Men spørsmålet er vel heller hvordan de fikk henne opp?

Her ser vi at gruppa har kommet frem til at det er en relasjon mellom bestemora og dikteren, men hendelsen på baren utfordrer forståelsen deres. I intervjuene fremgår det at elevene ikke har blitt introdusert for slike utfordrende tekster før. Elevene påpeker at teksten var utfordrende ved at det var vanskelig å få sammenheng i teksten. Selv om elevene uttrykker forståelse for at novellen hopper i tid, er det ingen av elevene som ytrer forslag om at det er mulig at denne samtalen *kan* ha forbindelse med delen i begynnelsen av novellen, der dikteren går til stamkneipa for å feire anerkjennelse og treffer kvinnen han i årevis har betraktet. Iser (1978) bruker begrepet *den implisitte leser* for å forklare hvordan forfatteren skriver mulige leseroller inn i teksten som leseren i sin tur responderer på og fyller ut. Eksempelet illustrerer at gruppa tolker novellens kronologi konkret ved at de tror at møtet mellom dama og mannen må finne sted i døden, siden bestemora allerede har falt i brønnen, og er død. Når elevene setter et slikt perspektiv i forgrunnen, vil dette også få konsekvenser for meningsshelheten. Dette kan ha sammenheng med lesernes disposisjoner. Elevene har ikke opparbeidet seg et stort nok litterært repertoar. Iser (1981) viser hvordan tekstens tomrom eller brudd må ordnes av leseren og Rosenblatt (1994) hevder at enhver ny lesning representerer en ny tekst. Dersom vi tar et sideblikk til Appleyard (1991) sin modell for de ulike leseutviklingsstadiene, er elevene sine tolkninger representative ut fra hva vi kan forvente av alder og litterære erfaringer.

Heidi stiller riktignok spørsmålstegn ved at bestemora og dikteren møtes i døden, men hun får ikke gehør hos resten av gruppa. Hun reagerer altså på logikken i resonnementet og tolkningen til gruppa om at bestemora og dikteren traff hverandre etter at døden inntraff dem begge. Dette klarer hun imidlertid ikke å uttrykke presist, og hun pirker bare borti noe sentralt ved tekstens kronologi. Det er ingen i gruppa som følger opp dette innspillet ved å be Heidi utdype eller begrunne hvorfor hun synes dette er ulogisk, slik den utforskende samtalen krever. Gruppemedlemmene klarer heller ikke å skifte perspektiv for å bygge videre på Heidi sine antagelser. Hilde og Hanne prøver riktignok å få en bekreftelse på at bestemora er død, men her ser vi at gruppemedlemmene sklir litt forbi hverandre, og elevene snakker mer oppå hverandre enn med hverandre. Gruppa skifter fokus uten å ha utforsket ulike tolkningsmuligheter, og slik mistes kanskje et potensielt viktig poeng for forståelsen til gruppa. Appleyard (1991) påpeker at lesere fra 6 – 12 års alderen er konkrete lesere, og at de har vanskelig for å tenke abstrakt. I følge hans modell er det først og fremst den voksne og pragmatiske leseren som har utviklet analytiske og abstrakte lese måter. Elevene har dermed kanskje ikke utviklet nok litteraturfaglige kunnskaper til å komme med alternative løsninger

på dette problemet som oppstår, og selv om Hans uttrykker at gruppa må ”tenke seg litt om”, virker det som om gruppa ikke har utholdenhet, eller kunnskaper nok til å gå inn i problemstillingen. Eksemplet illustrerer også noe som også er karakteristisk for de andre gruppene, nemlig at elevene fort endrer kurs i samtalene da de hele tiden har nye spørsmål til teksten. Evnen til å stille gode spørsmål er der altså, men fordi elevene ikke har oversikt over alt de prøver å sette seg inn i, endres kursen fort når de oppdager et nytt tomrom i teksten, og elevene beveger seg raskt over mot et annet sentralt punkt i teksten. Dermed er det fort at et potensielt litterært poeng glipper, nemlig hvordan tekstens kronologi virker inn på sammenhengen i novellen, og hva dette har å si for forståelsen.

Avslutningsvis skjer det likevel noe interessant. Etter en lang samtalesekvens som handler om andre ting vender Heidi tilbake til dette problemet i teksten som hun ikke helt klarer å få taket på:

Heidi: Det gir liksom ikke helt meningen med den der barkrakken.

Herman: Men hvorfor ikke det? Det har jo ingenting å si hvor de møtes?

Hans: Men nå har jeg en ide. Den der barkrakken er bøtta.

Herman: Nei det kan jo ikke være bøtta. Det var jo bøtta som tok livet av ho.

Helga: Men hva om de to møttes på den baren? Han var jo rusa og sånn. Og at de møttes på en bar før, og så ble de forelska og sånn, og så gikk hun til slutt, og så kom han liksom aldri helt over henne, og når de døde så satt han der bare. Ja da får du jo litt sånne illusjoner, og da bare møttes de. Ja han satt på en barkrakk og så står det jo sånn: ”Jeg har lett hele livet så finner jeg deg her på en barkrakk der du alltid har sittet”. Det kan jo være der de møttes for første gang?

Heidi: Ja

Hilde: Ja det kan det jo.

Herman: Jeg fikk ikke med meg noe av det du sa nå (latter).

Hanne: Men det kan jo være.

Helga: Ja og så er det på en måte gamle minner og så møtes de på en måte igjen der?

Heidi: Ja men var de liksom bare en illusjon at hun så han liksom på barkrakken?

Hanne: Ja eller det kan være at det var i himmelen liksom. Ja det kan rett og slett være alt. Det er mange løsninger.

Denne sekvensen viser at Helga har evne til å skifte perspektiv og hun følger opp Heidi sitt innspill ved å komme med en hypotese. Hun bruker tilgjengelige ledetråder for å samle spor til å tre inn i en forestillingsverden ved å gjenfortelle og ved å fylle gap i teksten med fantasi og intellekt. Helga henviser direkte til teksten, men tar også sjanser ved å bruke fantasi som at ”han kom aldri helt over henne” og at han får ”sånne illusjoner”. Hun er inne på noe sentralt ved tekstens kronologi som riktignok ikke er presist formulert, men som likevel kan bidra til utforskning av tekstens sammenheng. Elevene kommer likevel ikke i mål med resonnementet,

og sporet av lesemåten slippes igjen i det elevene nok en gang utsetter konklusjonen og poengterer at det kan være mange løsninger.

Det er også interessant å merke seg Herman sin rolle i samtalen. Han er utenfor forestillingsverdenen ved at han gir uttrykk for at han ikke forstår Helga sitt resonnement. Han avviser også problemstillingen og mener at dette ikke har noe å si for helhetsforståelsen. I løpet av samtalen uttrykker han flere ganger: ”Da er vi jo enige da”. ”Vi har jo funnet ut alt”. ”Det har ikke noe å si”. Det kan med andre ord virke som om Herman ikke ønsker å utsette konklusjoner eller jobbe med flere alternative løsninger og dermed utforske ulike forståelseshorisonter. Alle disse omveiene forstyrrer helhetsforståelsen hans. Kanskje dette skyldes at han er mest vant med en efferent lesemåte (Rosenblatt, 1994) og ønsker å komme fram til et entydig svar som gruppa kan enes om. Dersom vi kaster et sideblikk til Blaus (2003) syv dimensjoner for performativ kompetanse kan det virke som om Hermann ikke ønsker eller vil gå inn i problemene, men snarer vil unngå dem. Vi skal se litt nærmere på Herman sin rolle i gruppa. Han insisterer flere ganger i samtalen om at gruppa må komme frem til ett ord som kan beskrive novellen. Dette byr imidlertid på utfordringer for de andre gruppe-medlemmene, da det er svært vanskelig å beskrive en slik kompleks tekst med ett ord:

Herman: Vi vet jo alt som skjedde. Ett ord må beskrive denne teksten.

Hilde: Drømmen.

Hans: Døden...

Herman: Vi kan jo ikke si død. Du kan ikke si at det er død.

Hanne: Kanskje vi bare kan ta overskriften?

Heidi: Brønnen?

Herman: Brønnen?

Hans: Brønnen er jo... det er jo bare en liten ting der det handler om brønnen ... at det er ei ehkk kjerring som detter ned.

Heidi: Det handler om død. Alt handler jo om død.

Helga: Ja.

Hans: Ja men det handler jo egentlig om døden, men og litt om brønnen og.

Herman: Det handler jo og om ja det handler kanskje om døden og.

Hans: Ja men da er du jo enig.

Herman: Ja, men jeg er ikke enig med deg. Jeg måtte høre litt først. Du må forklare Heidi. Hvorfor handler det om døden?

Heidi: Takk! Fordi det handler jo ikke om en brønn. Se her døden, døden og døden (Peker med blyanten i teksten)

Herman: Brønnen er jo der hun dør?

Hans: Ja, men brønnen er ikke hovedtingen. Ja så døden.

Herman: Oki, så handler det om døden

Hans: Men det kan ikke bare være døden?

Herman: Kan det ikke bare være døden? Hva mener du da? Hva mener du dette handler om?
Hans: Det handler om den derre døden.
Heidi: Det handler om kjærlighet.
Hanne: Ja.
Herman: Det handler jo ikke om kjærlighet?
Hanne: Jo det gjør jo litt det.
Hilde: Jo kjærlighet fordi de finner hverandre, eller det å være lykkelig.
Hans: Ja kjærlighet slash død.
Heidi: Ja jeg er helt enig, Hans.
Herman: Hmm det synes jeg er litt rart.
Hilde: De møter hverandre igjen etter døden og det er jo kjemperomantisk.
Helga: Ja det er jo det!
Hans: Ja de får hverandre etter at de er døde.

Som nevnt tidligere kan det altså virke som om Herman ikke viser toleranse for at novellen rommer flere løsninger, og han er ute etter ett ord som beskriver denne novellen. På den andre siden er det dette spørsmålet som får gruppa til å tenke over tema og objektivere leseopplevelsen. Dette bidrar til at gruppa skaper distanse til teksten og slik nærmer seg Langers (1995) fase tre som blant annet handler om å reflektere over mulig tematikk. Herman sitt spørsmål fører også til at samtalen får utforskende elementer. Han stiller seg ofte kritisk til det de andre sier og utfordrer samtalepartnerne til å utdype og forklare, og han viser også evne til å rekonstruere egen forståelse. En årsak til at spørsmålene hans bidrar til mer utforskning kan være at det kanskje er han som har mest behov for å skape en fullendt forståelse og beskrive teksten på et mer overordnet plan. Hermans behov for å skape en helhetsforståelse fører ironisk nok til at gruppa må ta flere omveier for å beskrive hva teksten handler om. Hans er en av dem som forstår at teksten ikke tilbyr en åpenlys og fornuftig forståelse, og han fastholder at en ikke kan beskrive denne teksten med bare ett ord. Han poengterer at gruppa ikke må ta forhastede slutninger, og at de må tenke seg litt om. Slik kan vi si at Hans har en oppdragende rolle på gruppa og bidrar til å fastholde tekstens mange forskjellige tolkninger. Selv om Herman har behov for at gruppa skal enes om en helhetsforståelse, og virker utålmodig med å være i problemløsningen er det ofte han som utbryter: ”Dette skjønnte jeg ingenting av! Forklar!”, og slik tvinger han de andre på gruppa til å gjenfortelle og argumentere for meningene sine. Et kjennetegn for at samtalen skal få utforskende preg er nettopp uenighet mellom gruppemedlemmene, og når synspunkter blir utfordret og forklart er dette ifølge Mercer (2000) kjennetegn på at mening konstrueres i fellesskap.

I det forrige nedslaget så vi at gruppa får til en utforskende samtale. Det er imidlertid ikke alltid like lett. Noen få ganger er samtalen på vei til å skli ut, og gruppemedlemmene blir

kanskje for opptatt av å være uenige istedenfor å utdype og utfordre hverandre sine innspill. Dette skjer i gruppe en når Herman har behov for å konkludere, men får motstand fra Hans:

Herman: Ja, ja alle har det samme uansett.

Helga: Ja til sammen så høres det ut som om at alle er enige om at han derre mannen tok selvmord.

Hans: Ja men...Nei nei!

Herman: Hva?

Hans: Vi må finne ut hva det handler om.

Herman: Vi har jo funnet ut hva det handler om (latter).

Hans: Hva er det du tror det handler om da?

Herman: Vi har funnet ut at ja at vi på en måte kan ha en annen overskrift enn brønnen. Vi har funnet ut hva det handler om. Vi har blitt enige om at han mannen tok selvmord.

Hans: Ja vi har funnet ut noe om hva det handler om ja.

Herman: Ja vi har funnet ut alt. Hva vil du vi skal finne ut mer? Hva annet står det her som vi kan snakke om? Navna til de som er med?

Hans: Herman! Hvor ser du en plass der det står om navnene til de som er med? At ungene heter Pål eller Per eller Eirik eller noe sånt. Nei!

Herman: Nei det står ingen plass.

Hans: Nei akkurat.

Herman: Det er jo derfor vi bør finne navn til dem.

Hans: Vi kan jo ikke finne navn til dem?

Hilde: Ja men det er jo ikke dette oppgaven handler om å finne navnene?

Hans: Nei akkurat.

Hilde: Men kan vi ikke snakke litt mer om den der barkrakken?

Her ser vi at samtalen bærer preg av å være disputtpreget (Mercer, 2000). Det er spesielt Herman og Hans som konfronterer og viser lite lydhørhet for hverandre, og det kan av og til virke som disse to blir mest opptatt av å være uenige med hverandre. Denne gnisningen mellom Herman og Hans fører til at samtalen holder på å skli ut i lekkasjer som handler om uvesentlige sider ved teksten, slik som navnene til karakterene. Her er det spesielt Hilde som virker oppdragende på gruppa, og det er også hennes forslag om at de må snakke mer om barkrakken som pensler gruppa inn på det faglige sporet igjen.

Alle de tre gruppene påpeker i intervjuene at de ikke er vant med å få slike tekster, og de pleier heller ikke å sitte i grupper og diskutere tekster som de leser på skolen. Herman utdyper: "Vi har hatt mange tekster der vi jobber individuelt og skriver ned svar, men vi har aldri diskutert sammen hva teksten handler om, ikke i grupper i alle fall. Vi har diskutert det i hel klasse med lærer, men ikke i grupper". Videre sier han: "Jeg mener jo at teksten, den er jo ikke skrevet ferdig. Vi kunne sikkert kommet frem til mye mer, men jeg vet ikke om han ikke gadda å skrive mer. Men vi kunne jo ha fortsatt på teksten. Kanskje det er fordi vi skal gruble

mere og lure på hva som faktisk skjer videre i teksten. Hva som hender og hvordan det slutter”. Til tross for disse uttalelsene er det Herman som er mest utålmodig i gruppa, og som vi så, konkluderte han flere ganger i samtalen: ”Nå har vi jo svaret”. Herman metakommenterer seg selv i forhold til samarbeidet når jeg spør om hvordan gruppearbeidet fungerte. ”Jeg og Hans skulle kanskje ikke ha diskutert alt mulig annet”. Hilde utdyper at de diskuterte ting som hadde med teksten å gjøre, men at det ikke var interessant: ”Det var liksom ikke det som var vitsen å diskutere. De diskuterte hva navn til barna kunne hete og det var jo ikke så interessant. Eller om det stod barkrakk eller benk”. Herman konkluderer med at han kunne holdt seg litt mer til tema, og viser dermed tilsynelatende at han er enig med Hilde. Det kan her diskuteres om elevene hadde trengt noen ”ground rules”, jf. Mercer (2000), før de begynte arbeidet, eller om de lærer mer av å få dem i ettertid, når de ser at de har behov for dem, slik som Sønneland (2018) argumenterer for. Dette er noe av det jeg vil drøfte i neste kapittel.

4.6 Å tre ut av en forestilling og objektivere den

Som vi har sett har de presenterte nedslagene i stor grad handlet om å være utenfor teksten eller elevenes vei inn i og gjennom teksten. Det er få eksempler på at elevene trer ut av teksten og reflekterer over hva den kan bety for eget liv, eller at de reflekterer over forfatterhåndverket. Det er altså få eksempler å vise til der elevene befinner seg i Langers fase 3 og 4. Elevene uttaler i intervjuene at de synes teksten er spesiell, rar eller spennende. De begrunner dette med måten teksten er skrevet på og at den hopper i tid. Det neste utdraget vi skal se på, er ett av få eksempler på at elevene stiger ut av en forestillingsverden og objektiviserer den. Dette skjer når gruppe tre diskuterer novellens kronologi.

Aslak: Han skrev kanskje først hvordan det endte og så til slutt hvordan det begynte.

Aina: Sånn at han drømte om å ta det, og så skriver han hvorfor han gjorde det, at han gjorde det fordi han ble slått.

Aslak: Men skal ikke liksom det komme sånn i begynnelsen av teksten?

Agnes: Nei det har ingenting å si.

Denne samtalesekvensen illustrerer at elevene her er inne på noe sentralt ved tekstens struktur, men at de har problemer med å uttrykke seg eksplisitt om hva de har oppdaget. Dette kan vi imidlertid se på som et naturlig steg i språkbruken, og elevene vil med tiden erfare at de trenger litteraturfaglige begrep for å uttrykke seg mer presist om tekstens kronologi og oppbygning (Langer, 1995). Det vi likevel kan slå fast, er at elevene er på vei til å markere en

avstand til teksten ved at de lukker en forestilling og objektiverer den ved at de har oppdaget et litterært virkemiddel, eller noe sentralt ved forfatterens fortellerteknikk, som også legger grunnlaget for hvordan elevene forstår novellen.

Et annet eksempel på at elevene beveger seg helt ut av tekstverden, er når gruppe tre diskuterer tematikken i novellen. Dette skjer når elevene diskuterer hva selvmord kan bety mer generelt enn bare for personene i teksten. Elevene er i ferd med å gi seg med å diskutere teksten, da læreren blander seg inn i samtalen ved å stille følgende spørsmål:

Lærer: Hva er det som har skjedd?

Agnes: Det er en mann som har lyst til å ta selvmord, men så drømte han mens han holdt på å gjøre det, eller han sovna, men når han våkna så var det bare en drøm.

Aslak: Ja for hun "sneppa" ungen eller ham.

Aina: Ja så var det en dårlig oppvekst.

Aslak: Mora "sneppa" ungen, og ungen tar selvmord når han blir voksen. Han drømmer og da er han lykkelig og så våkner han og da tar han selvmord, og så tar mora og fyller vann og så tar ho selvmord selv, og så lever de lykkelig.

Anton: Lever de lykkelig når de tar selvmord? Du kan jo ikke leve hvis du tar selvmord?

Aslak: Eller de dør lykkelige?

Aina: Nei, du kan ikke dø lykkelig når du tar selvmord.

Anton: Nei, hvis du tar selvmord så dør du ikke lykkelig.

Agnes: Nei, du er jo ikke lykkelig når du tar selvmord.

Anton: Du er jo ikke lykkelig dersom noen i familien din tar selvmord eller dør.

Agnes: Ja men alle kommer jo til å dø en gang.

Aina: Du blir ikke lykkelig når du tar selvmord. Selvmord er ikke bra.

Agnes: Nei, selvmord er ikke lykkelig.

Anton: Det er bare trist.

Aina: Det er mange som tar selvmord pga at de blir mobba eller noe. Det er jo ikke lykkelig.

Anton: De tar jo selvmord fordi de hater livet sitt.

Aina: Ja.

Denne samtalesekvensen er et eksempel på at elevene løfter blikket og objektiverer leseopplevelsen til å favne bredere enn den konkrete situasjonen i novellen. Elevene viser her evne til å bygge videre og utdype hverandres innspill, og samtalen er kategorisert som utforskende (Mercer, 2000). Teksten har fått Aina til å reflektere over mulige årsaker til selvmord, men dette hadde kanskje ikke hendt dersom Aina ikke hadde utdypet de andre ytringene på gruppa. Ainas forståelseshorisont utvikles sammen med element av andre ytringers forståelseshorisont (Mercer). Elevene kommer her inn på eksistensielle spørsmål som har med selve livet å gjøre, og slik jeg tolker det, gjør elevene kloke refleksjoner omkring viktige spørsmål som har med selvmord å gjøre. Gruppemedlemmenes utforskning harmonerer også gjerne med erfaringene til 13-åringene, og vi kan anta at de har hørt og lest

om hendelser der mobbing har ført til selvmord. Elevene er her innom det Langer (1995) vil kalle den tredje fasen som handler om å stige ut av en forestilling og tenke over det man vet. I mitt prosjekt la designet opp til en åpen innramming som var svært lite styrt fra lærer. Det kan diskuteres om det er lærerens innblanding som fører til at elevene går ut av forestillingen og lukker den, men han blander seg ikke videre inn i samtalen eller kommenterer den på noen måte. Jeg vil anta at elevene kanskje hadde avsluttet diskusjonen tidligere dersom læreren ikke hadde blandet seg inn, men jeg tolker det dithen at det er utsagnet til Aslak de andre i gruppa reagerer på, og at det er dette som driver diskusjonen framover og som fører til at gruppa markerer avstand til teksten, og dermed "løfter" diskusjonen til å handle om selvmord mer generelt. Denne gruppa er også den som formulerer tydeligst en helhetlig tolkning på novellen. Når elevene reflekterer over hva novellen handler om, sier de at den handler om selvmord, å prøve og leve lykkelig og en dårlig barndom. Dette er ingen dumme antagelser ut fra gruppas helhetlige tolkning av novellen.

I intervjuene objektiviserer også elevene leseopplevelsen ved at de beskriver novellen som rar, spennende, spesiell og merkelig. Dette begrunner elevene med at novellen hopper i tid og at det var vanskelig å skjønne hvem som snakker i teksten. Helga påpeker: "Vi er jo eldre enn i femte, og du tenker jo mere når teksten er vanskelig". Herman sier: "Jeg syntes det var gøy å jobbe med denne teksten. Det var litt kult for jeg liker ikke sånne bøker som åhhh at de driver og blir bestevenner og kjærester og sånn, og at det slutter med at de kommer til paradiset eller noe sånt". Disse utsagnene illustrerer at Herman og Helga er på vei mot å bli ungdomsskolelesere som søker en mer realistisk forankring i tekstene (Appleyard, 1991).

4.7 Oppsummering av resultater

Det første forskningsspørsmålet omhandlet hvordan elevene fyller tekstens tomrom (Iser, 1981). Jeg har brukt Langer (1995) sine teorier for å undersøke hvordan elevene fyller tekstens tomrom og hvordan forståelsen av teksten kommer til uttrykk i samtalen ved å beskrive hvordan elevene trer inn i, gjennom og ut av teksten. Bevegelsene mellom de ulike forestillingsverdenene under lesingen av novellen kan indikere en utvidet forståelse for teksten. Et konkret eksempel på dette, er når Hanne får utvidet sin forståelseshorisont ved at hun forstår hva metaforen: "stille søvn" betyr. I samtaleanalysene finner jeg i midlertidig ikke mange slike tydelige og konkrete eksempler på elevens utvikling av forståelse. Men det er

flere eksempler som indikerer at eleven får en utvidet forståelse av teksten, selv om de ikke klarer å uttrykke dette så eksplisitt som i eksempelet med Hanne.

Det vi imidlertid kan slå fast er at samtaleanalysene viser at elevene har fått anledning til å øve opp forestillingsevnen og dømmekraften sin ved å gå tålmodig gjennom fortolkning og tvil, frem mot en større klarhet. Resultatene viser at elevene prøvde å sammenfatte novellen ved å gjenfortelle hva som hadde skjedd med sine egne ord, de stilte relevante spørsmål til teksten og til hverandre, de henviste ofte til teksten og de brukte intellekt og fantasi for å fylle tomrommene i teksten. Elevenes egne erfaringer hadde en avgjørende rolle i diskusjonen av novellen og de bruker sitt eget språk til å snakke om teksten, og slik posisjonerer elevene seg i stor grad i Langers fase en og to. Elevene henvender seg ofte til teksten og leser den flere ganger og vi kan si at elevene pendler mellom egne opplevelser og tekstens signaler, noe som er karakteristisk for en estetisk lese måte (Rosenblatt, 1994). Eksemplene i analysen er altså ikke tydelige eksempler på forløsende forståelser, men det er eksempler på at forståelsesprosessene foregår på elevens egne premisser der elevene prøver å kretse inn tekstens mening på sitt eget språk. Når elevene er i forestillingsverdenen er elevene produktive ved at forståelse formuleres, utveksles, prøves ut og revideres i en skiftende prosess.

Som vi har sett er det lite tegn til at elevene lukker en forestilling og relaterer teksten til hva den kan bety for egne liv, jf. Langers fase tre. Langer hevder dessuten at vi ikke kan relatere all litteratur til oss selv, og mine funn viser at elevene ikke bruker teksten til å forstå seg selv. Teksten i seg selv skaper en distanse til elevene med alle sine tomrom og kompleksitet, og det er ikke unaturlig at de bruker energien sin på å skape sammenheng i teksten. Gruppe tre er nok den gruppa som er nærmest fase tre der de diskuterer ulike grunner til at mennesker kan ta selvmord, uten å relatere dette til noen av personene i teksten. Slik kan vi si at teksten setter i gang refleksjoner hos elevene som omhandler sentrale aspekter ved livet og den virkelige verden. Det er også få eksempler på at elevene objektiviserer teksten med et mer analytisk blikk, jf. Langers fase fire. Elevene påpeker riktignok at teksten hopper i tid og at det er vanskelig å identifisere fortellerstemmen i teksten, men dette uttrykker de imidlertid ikke ved å bruke et litterært fagspråk. De påpeker ikke eksplisitt forfatterens bruk av litterære virkemidler og hva dette har å si for tekstens mening. Dette var imidlertid heller ikke forventet ut fra elevenes alder og modningsnivå.

Det andre forskningsspørsmålet handler om i hvilken grad elevene viser evne og vilje til å lese teksten som en prosess. Her navigerte jeg etter Blau (2003) sine syv dimensjoner på performativ kompetanse og sentralt i prosjektet har vært å se etter elevenes utholdenhet i møte med teksten.

Teksten var utfordrende og inneholdt mange tomrom. Flere av samtalesekvensene viser at elevene blir stående i undringen i stedet for å umiddelbart forsøke å svare på problemene eller presentere en ferdig oppklaring. Som vi har sett representerte tekstens kronologi og relasjonen mellom bestemora og dikteren mange av tomrommene i teksten som elevene måtte ordne selv. Elevene hadde en konkret tilnærming til teksten ved at de tolket at bestemora og dikteren traff hverandre etter døden. Når elevene satt et slikt perspektiv i forgrunnen, fikk dette også konsekvenser for meningsshelheten. Men vi så også eksempel på er at elevene i løpet av samtalen vender tilbake til ”disse problemene”. Det er derfor grunn til å tro at elevene forstår mer individuelt og som gruppe enn de klarer å uttrykke eksplisitt.

Problemene ”tvang” altså elevene til å lese teksten flere ganger for å skape forståelse og sammenheng. Ved å lese teksten om igjen og lytte til de andre gruppemedlemmenes ytringer, måtte elevene revurdere sin forståelse av teksten og undersøke hvordan enkeltdelene hang sammen med teksten i sin helhet. Dette krevde en prosessuell tilnærming til teksten som krever visse egenskaper hos elevene som tålmodighet, oppmerksomhet og konsentrasjon, men også vilje til å utsette konklusjoner. Det å undersøke teksten i detalj og øve seg på å lese teksten oppmerksomt og nøyaktig, er sentrale element ved performativ kompetanse (Blau, 2003).

Felles for gruppene var at de ble nysgjerrige på teksten. Det er de faglige problemene og tenkningen som kommer i forgrunnen. Alle gruppene gjør et ærlig forsøk på å forstå, og jakten på forståelse tvinger frem norskfaglige ferdigheter som å nærlese og henviser til teksten. Elevene har fokus på teksten gjennom samtalene. Noen ga seg riktignok forttere enn andre, men elevene har gjennom samtaleanalysene vist et ønske om å forstå teksten, til tross for at elevene uttrykker i intervjuene at teksten er vanskelig. I intervjuene fremgår det at elevene synes det var spennende og kjekt, fordi: ” slike tekster fikk dem til å tenke mer”. Elevene uttrykker også flere ganger, både i de litterære gruppesamtalene og i intervjuene, at de er innforstått med at teksten ikke har ett enkelt fasitsvar. Dette er ifølge Blau en viktig dimensjon i performativ kompetanse, men det er også viktige elementer å bringe med seg i en

utforskende samtale (Mercer, 2000). Det kan med andre ord virke som om at elevene aksepterer det gåtefulle i teksten. Når teksten ikke har et klart fasitsvar oppmuntrer dette til å formulere hypoteser, og samtalesekvensene viser at elevene er villig til å ta sjanser og komme med hypoteser som også er et viktig element i performativ kompetanse (Blau, 2003).

Men vi så også eksempel på at en slik åpenhet representerte en utfordring, og dette gjelder spesielt Herman i gruppe en. Teksten tilbød ikke leseren en helhetlig tolkning, og i samtaleanalysen fremgår det at Herman hadde behov for å komme frem til en felles helhetsforståelse. Flere ganger i samtalen konkluderer han med: ”nå har vi jo svaret”, og han viser tidvis motvilje mot å diskutere teksten mer inngående. Det kan derfor tyde på at elevene, og i dette tilfelle Herman, vil ha nytte av å få flere anledninger til å ”eksperimentere” med litteratur for å opparbeide seg performativ kompetanse, og da særlig elementet som omhandler metakognitiv bevissthet (Blau, 2003). Herman får imidlertid motstand fra spesielt Hans i gruppa, og denne gnisningen fører noen ganger at samtalen glir framover og får et utforskende preg, men vi ser også eksempel på at den av og til heller over mot å bli disputtpreget (Mercer, 2000). Vi ser også eksempel på at Hermans behov for å komme frem til en mer overordnet forståelse bidrar til at gruppa noen ganger posisjonerer seg i Langers (1995) fase tre, som blant annet handler om novellens tematikk.

Det siste forskningsspørsmålet omhandlet i hvilken grad den elevstyrte samtalen er utforskende. Her var jeg spesielt på jakt etter Mercers (2000) karakteristikkk av utforskende samtaler. I mitt materiale er det flere som tør å stille spørsmål til teksten og hverandre, noe som er viktig for å skape dynamikk og utforskning i samtalen. Den utforskende samtalen er også avhengig av elever som går i dialog med den som stiller spørsmål og som tør å utfordre dersom noe er uklart eller dersom en er uenig (Mercer, 2000). Dette er det flere eksempler på, men av og til klarer ikke elevene å stå lenge nok i undringen over et problem, da det stadig dukker opp nye spørsmål til teksten som må besvares. Den kollektive utforskingen rundt problemet stopper da opp, og gruppa skifter fokus uten å ha utforsket ulike tolkningsmuligheter. Ofte er det altså slik at elevene tangerer det som er mest krevende i teksten, men at de endrer kurs da det kreves et dypdykk. Eksempler på dette er at det stadig dukker opp nye spørsmål til teksten som måtte besvares, eller at elevene har vanskeligheter ved å uttrykke forståelsen eksplisitt, og at de derfor lar det ligge. Dette har sammenheng med elevenes disposisjoner (Iser, 1974) og modenhet (Appleyard, 1991) som litterære erfaringer, kulturelle bakgrunn og alder.

Noen ganger presenterer elevene ulike tolkninger som får stå ved siden av hverandre, men dette gjelder kun tolkninger av tekstens enkeltdeler. Elevene er opptatt av at ulike syn på teksten skal falle sammen i en form for enighet om en felles helhetlig tolkning, og de klarer ikke å følge skikkelig opp uenighetene i diskusjonene og orientere deg mot et større tolkningsmangfold. Dette er heller ikke et så overraskende resultat, for det er krevende å forlate en fortolkning en stund for å utforske, støtte formingen av og sette ord på flere alternative fortolkninger. Samtalene blir derfor også preget av den sosiale konteksten ved at elevene har en oppfatning om at gruppearbeid skal munne ut i enighet. Dette blir også bekreftet i intervjuene: ”Vi må ikke bli enige, men det er best å bli enige”. Dette så vi tydeligst eksempel på i gruppe tre, da Aslak forkaster sin egen tolkning for å enes om en unison tolkning med gruppa. Slike eksempler viser da at samtalene heller mot en kumulativ struktur (Mercer, 2003).

Selv om elevene ikke klarer å presentere ulike helhetsforståelser, fremstår gruppesamtalene som en arena for tolkningsmangfold fordi elevene prøver ut ulike tilnærminger til teksten. Når vi samtaler må vi sette ord på egen forståelse, og forståelse krever alltid en form for respons, et gjensvar. Evnen til å lytte til hverandre, ta hverandres perspektiv, undersøke, undre seg og leke med muligheter er alle sentrale elementer i det å være utforskende, og dette finner jeg eksempler på fra alle tre gruppene i mitt materiale. Det er ingen som melder seg helt ut, snakker om andre ting eller på andre måter viser avstand til oppgaven. Det er funn i mitt materiale som viser at det foregår kollektiv meningsutveksling både når det i utgangspunktet er avstand i forståelsen hos gruppe medlemmene slik som vi så eksempler fra i gruppe tre, og når forståelsene for den litterære teksten er mer like, slik som i gruppe to.

Elevene sier at de ikke har fått slike utfordrende tekster før, og at de heller ikke er vant med å diskutere tekster i grupper. I intervjuene fremgår det at når de jobber med tekster, pleier de å jobbe individuelt ved å svare på spørsmål, før de eventuelt går gjennom spørsmålene i helklasse. Det elevene imidlertid påpeker er at de har behov for å snakke om teksten når de blir presentert for slike vanskelige tekster. Elevene ønsker samtale med andre medelever velkommen og de tillegger i intervjuene møtet med medelevers lesning stor verdi. Dette begrunner elevene med at de er nysgjerrige på å høre hva de andre mener, og at samtalene kan bidra til å få klarhet i det som er uklart.

5. Diskusjon

Innledningsvis trakk jeg frem noen elementer som jeg håper denne studien kan bidra med for å gi et mer utfyllende bilde på hvordan elevene interagerer med en utfordrende tekst og hverandre gjennom en elevstyrt litterær gruppesamtale. Disse elementene handlet blant annet om diskusjon rundt hvilke tekster elevene bør bli presentert for, hvilken type kompetanse trenger og får elevene vist gjennom å bli introdusert for en utfordrende tekst og hvilke utfordringer og muligheter en åpen innramming til en problematisk tekst gir. Ved hjelp av resultatene vil jeg samle trådene i en avsluttende diskusjon der jeg kobler funn opp mot teori. Videre gjør jeg noen refleksjoner om veien videre organisert etter disse nevnte elementene.

5.1 Hvilke tekster skal elevene bli presentert for?

I min studie brukte jeg ”Brønnen ” av Roy Jacobsen som utfordrende tekst, og det konkrete undervisningsopplegget tok utgangspunkt i en holistisk tilnærming til teksten ved at elevene fikk det åpne spørsmålet ”Kan dere hjelpe oss til å finne ut hva denne teksten handler om?” Teksten, og forståelsen av den, stod i sentrum for den litterære samtalen, og det handlet om å åpne opp teksten og se sammenhenger i det gåtefulle. Dette åpnet opp for at teksten representerte et tolkningsmangfold. I alle tre gruppene involverte elevene seg i teksten ved hjelp av egne ressurser og erfaringer fra eget liv. Elevene viste utholdenhet i lesingen og i samtalene, og dette mener jeg henger sammen med valg av tekst. Opptakene viser at elevene stilte konstruktive spørsmål til hverandre og teksten, de svarte og forholdt seg til hverandres ytringer og det er også eksempel på at elevene gikk i dybden på teksten gjennom utforskende dialog. Elevene viste altså engasjement og involvering i teksten, og engasjement for å høre de andres ytringer eller lesninger. Elevene gjorde med andre ord noe av det som ofte er blitt løftet fram som utfordrende i litteraturundervisningen. Jeg vil argumentere for at det er tekstens pirring av intellekt som skaper denne nysgjerrigheten. Utfordringen bestod ikke av at teksten inneholdt komplisert språk og de enkelte hendelsene i novellen er heller ikke så vanskelige å se for seg. Det er måten teksten er satt sammen på som kaller på forvirring og underliggjøring. Teksten oppfordret elevene til nærmest å arbeide som en detektiv ved å finne svar på spørsmål og finne ut av problemer elevene selv syntes var verdt å utfordre. Det er nettopp dette, at elevene etter beste evne identifiserer og finner ut problemene som er i teksten, som bidrar til utforskning. Elevene svarer altså ikke på lærerens spørsmål, men spørsmål som de selv ønsker å finne ut av.

I Danmark etterlyser Johansen (2015) en større diskusjon rundt hvilke tekster elevene kan bli presentert for. Dette er også interessant å diskutere i norsk sammenheng da det i prinsippet er fritt fram for enhver lærer å velge den litteraturen som skal leses av elevene, så lenge den egner seg for å gi utbytte av kompetansemålene som lærerplanen forlanger. Johansen argumenterer for at barn bør bli introdusert for tekster som byr på motstand og underliggjøring, og at dette vekker elevenes interesse. Når vi leser noe som er uvant og komplisert, utløser det ofte nysgjerrighet, undring, fortvilelse eller noe annet som driver forståelsesprosesser framover.

Johansen argumenterer for at dersom elevene ikke umiddelbart kan lese seg selv inn i teksten, så vil det potensielt sett være muligheter for at elevene får et mer tekstnært og analytisk blikk på teksten. Dette kan medvirke til at elevene får skapt en forståelse av litteraturens egenart, samtidig som det forhindrer at elevene blir presentert for forhåndsfaste holdninger, verdier og løsninger som de voksne vil at barnet skal tilegne seg ved lesingen. Dette innebærer et syn bort fra at elevene skal få en løsning formidlet, slik det ofte er blitt formidlet at litteraturundervisningen gjør. At elevene skal få møte problemet er også noe blant annet Blau (2003) argumenterer for, og han fremhever verdien av å bevare teksten som estetisk og intellektuelt objekt. Elevene må selv prøve å skape mening av teksten og finne ut av de problemene teksten inneholder. I norsk sammenheng blir dette synet også støttet av bla. Sønneland (2018), Gouvernec (2017) og Skaftun & Michelsen (2017).

Dette synet på hvilke tekster elevene skal bli introdusert for utfordrer således Appleyards (1991) lesermodell. Resultatene fra denne studien står også i kontrast til hans lesermodell, fordi elevene viser interesse for teksten til tross for at de ikke identifiserer seg med hovedpersonen eller miljøet i teksten. Av intervjuene fremgår det også at elevene ønsker å bli introdusert for utfordrende tekster, og at elevene ønsker realisme og tvetydighet i tekstene velkomne. Dessuten arbeider elevene med teksten ved å lese den nøye og svare på den etter beste evne. Elevene viser også forståelse for at teksten kan ha mange svar, selv om de har en formening om at det er best å bli enige om en felles tolkning.

Likevel vil jeg argumentere for at det er viktig for lærere å ha kunnskaper om elevenes modenhet, og modellen er heller ikke ment som absolutt. Appleyard påpeker at overgangene mellom de ulike stadiene gjennomgås i ulikt tempo. Det er heller ikke slik at når en i større

grad inntar rollen som den tenkende leseren, så forkaster man helte- og heltinnerollen fullstendig. Dessuten viser resultatene også at det er få eksempler på at elevene lukker en forestilling og markerer avstand til teksten. Elevene har ofte har en konkret tilnærming til teksten og de mangler fagbegreper for å sette ord på forståelsen sin. Vi kan på mange måter si at dette stemmer med Isers (1974) begrep disposisjoner og Appleyards lesermodell. Appleyard påpeker at dette har sammenheng med elevenes alder og modenhetsnivå, og at det først og fremst er den fortolkende unge voksne leseren som har utviklet analytiske og abstrakte lesemaåter.

I lys av en slik modell bør en heller støtte elevene på veien fra barnets lesemaåte til den unge voksnes mer analytiske lesemaåte. En utfordrende tekst som har mange spørsmål kan etter min mening bidra til å støtte litteraturfaglige tankemaåter uten å teoretisere faget for tidlig. I et slikt perspektiv blir det viktig å gi elevene anledning til å samle erfaring med litteratur og ikke minst bruke sitt eget språk til å snakke om det de leser.

5.2 Hvilken typer kompetanse trenger og får elevene vist gjennom å bli introdusert for en utfordrende tekst?

Å utforske muligheter for å gjøre undervisningen mer dialogisk og elevstyrt har vært sentralt for dette prosjektet. Ett av de beste kjennetegnene på dialogiske samtaler er å se på hvem som stiller spørsmålene, og her er det elevene og ikke læreren. Elevenes spørsmål til teksten tvang fram nærlesingsaktiviteter som vektlegger presisjon i lesingen, refleksjon over betydningen av det man har lest og ikke minst gjenlesning (Fjørtoft, 2014, s. 189) Elevenes spørsmål hadde ikke noen åpenbare riktige løsninger og de dannet dermed utgangspunkt for en autentisk dialog om gruppas fortolkning og tekstforståelse. I sentrum for aktiviteten står begrunnelsene for de ulike tolkningene og at elevene sammen bygger forståelse.

Ved å bli introdusert for en utfordrende tekst må elevene lære å leve med forvirring. De blir også utfordret på å være selvstendig i læringsarbeidet. I et utviklingsperspektiv handler det om forståelse og nødvendigheten av å selv vurdere hva som kan være en god tolkning. Læreren må derfor, mener jeg, være tydelig på hva som er hensikten med lesingen. I dette tilfelle er det ikke sluttproduktet som er det viktigste, men heller tankene og prosessen underveis i arbeidet. Langer (2011) mener at vi bør se på litteraturundervisningen som en

måte å tenke på. Det handler ikke bare om å lese et sett med tekster, men en bestemt måte å resonnerer og løse problemer på. Hun hevder at elever som leser litteratur, lærer å utforske muligheter og alternativer, og de lærer å identifisere sammenhenger. Dette er også viktige egenskaper som den nye overordnede delen av læreplanverket verdsetter. Fremtidens skole vil at elevene må få utforske og tenke slik som forskere. Det vil si at elevene må utforme hypoteser, observere på omhyggelig vis og konstruere forklaringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). "Karaktertrekkene" som Blau (2003) definerer i performativ kompetanse blir derfor viktig at elevene opparbeider seg. Slik kan litteraturundervisningen bidra til at elevene får trent på problemløsning, og på å skifte perspektiv som de også kan overføre til andre sammenhenger. Elevene kan dermed på sikt bevege seg i Langers (2011) femte fase. En utfordrende tekst som "Brønnen" skaper rom for å tilegne seg erfaringer i prøving og feiling, ta sjanser, utholdenhet og å opprettholde fokusert oppmerksomhet (Blau, 2003). Elevene inviteres til deltakelse, og da ikke primært som elever siden det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev er visket ut. Over tid vil dette virke støttende for elevenes utvikling med å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar som er et sentralt moment i den eksisterende Læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2013). Slike utfordrende tekster kan dermed fungere som møteplasser der ulike tolkninger og meninger kan møtes og brynes mot hverandre, og mange ulike talere får anledning til å ytre seg og møte respons. Dette er ikke bare viktig i klasserommet, men også i samfunnet for øvrig.

5.3 Hvilke didaktiske muligheter og utfordringer gir en åpen innramming?

Å skape rammer for elevenes faglige meningsproduksjon er en krevende balansegang mellom styring og åpenhet. Jeg har tidligere redegjort for hvorfor jeg valgte en åpen didaktisk innramming og studien viser at elevene ble engasjerte ved å bli invitert til å arbeide med "virkelige" problemstillinger.

Sønneland og Skaftun (2017, s. 5) argumenterer for at elevene får møte teksten slik den er. Ambisjonen er å dempe effekten av rammene rundt aktivitetene for å gi mest mulig spillerom til selve kjernen i problemløsningsaktiviteten. Det handler på mange måter om å bli kvitt "fasittanker" og øve seg på å tenke mer fritt og kreativt. Dette står i kontrast til at skolen ofte blir sett på som et sted der elevene utfører oppgaver og handlinger hvor mål som for eksempel å bli ferdige, gjøre nok, oppføre seg i henhold til forventninger eller lære for å prestere godt nok ved vurderinger, står i forgrunnen.

Ved en åpen innramming gir læreren på mange måter avkall på makt og kontroll og han må i større grad respondere på det som skjer i klasserommet. Det handler om å gi elevene tid til å arbeide med utfordrende oppgaver på egenhånd og sammen med hverandre for etterpå å anerkjenne argumenter fra elevene, videreføre dem og etablere forbindelser mellom det elevene sier. Læreren opptrer da på mange måter som en tilrettelegger, men samtidig er det læreren som har det faglige ansvaret. Lærerens viktige rolle i denne sammenhengen har muligens vært noe underkommunisert i dette prosjektet. Jeg vil i det følgende skissere noen momenter som spesielt kunne blitt løftet frem i helklassesamtalen av læreren.

Et viktig element i performativ kompetanse er metakognisjon (Blau, 2003). Elevene fikk gjennom gruppeintervjuene muligheter til å utale seg om det didaktiske opplegget de nettopp hadde tatt del i, og da reflekterte noen av informantene rundt sin egen rolle i gruppearbeidet og hva de kunne ha gjort annerledes. Likevel er dette elementet ikke ivaretatt i like sterk grad som de andre elementene i det didaktiske opplegget som blir presentert i denne studien. I forlengelsen av mitt prosjekt kunne derfor helklassesamtalen ha fungert som en arena for metakognitivt etterarbeid. I helklassesamtalen kan elevene få muligheter til å bearbeide ”problemløsningsfasen” i de litterære gruppesamtalene og egen tenkning.

I forlengelsen av mitt prosjekt ville det derfor ha vært hensiktsmessig å løfte frem ulike tolkninger og begrunnelsen for disse, for så å diskutere hva som er gode kriterier for å vurdere kvaliteten på argumentene. Skaftun og Michelsen (2017, s. 172) påpeker at det er læreren som må lede dette arbeidet, men igjen er det viktig at han ikke tar over styringen. Målet vil være å belyse prosessen elevene har vært gjennom. Fokuset i helklassesamtalen kan da være hensiktsmessige strategier som elevene brukte for å få oversikt i teksten og refleksjoner rundt selve gruppearbeidet. I slike samtaler får en også anledning til å løfte frem refleksjoner rundt hvilken nytte elevene kan ha av læringen og hvilken overføringsverdi læringen har for andre sammenhenger. Langers (2011) femte fase handler om å kunne overføre kunnskap fra en kontekst til en annen, og dette er også et viktig prinsipp for den nye læreplanen.

Resultatene fra denne studien viser at elevene beveget seg mot en helhetsforståelse av novellen ved å formulere forståelse for novellens deler mot en best mulig forankret forståelse av novellens helhet. Drivkraften i samtalene var å komme frem til en felles forståelse av teksten i gruppa. Gruppesamtalene viste at selv om elevene diskuterte ulike tolkninger ut fra

novellens deler, prøvde de å plassere disse tolkningene innen en felles helhetsforståelse. Dette kan ha sammenheng med at det var mer overkommelig å bruke tiden på å utforske en fortolkning fullt ut enn å forfølge flere. Elevene er dessuten vant med at gruppearbeid skal kunne ut i et resultat som skal formuleres og vurderes som enighet. Selv om elevene uttrykker at teksten ikke har fasit og at teksten kan ha mange teorier, er det som om elevene ikke riktig tror på at teksten inviterer til et slikt tolkningsmangfold, og dermed oppleves det som mest hensiktsmessig å forsøke og formulere en fortolkning som alle kan være enige om. Appleyard (1991) påpeker i sin modell at denne aldersgruppen har vanskeligheter med å møte tekster som byr på tolkningsmangfold, og det er gjerne derfor at Kari uttaler: ”Vi kan være uenige, men det er best å bli enige”. Dette er heller ikke et så overraskende resultat for Gouvernec (2016a) finner også blant sine informanter i videregående skole at det er krevende for elevene å følge opp ulike tolkningsalternativer i istedenfor å enes om en felles tolkning.

Klassesamtalen i ettertid kunne derfor også ha bidratt til at elevene hadde blitt presentert for ulike helhetlige tolkninger. Dersom elevene over tid får erfare at det ikke lar seg gjøre å avgjøre hva som er den beste tolkningen, vil de også få en forståelse for tvetydighet som litterær verdi (Fjørtoft, 2014, s. 187). Dette nytter det ikke bare å fortelle elevene. Det krever at elevene er delaktige i å konstruere sine egne svar og spørsmål. Aase hevder at: ”Og det er nettopp utforsking og undersøkning av korleis tekstane kan vere fleirtydige at vi vil at elevane skal erfare at de kan forstå faget vårt” (Aase, 2005, s. 110).

Blau (2003) verdsetter også at elevene får ”tilgang” til tvetydigheten i litteraturarbeidet. En av hovedårsakene til at elevene ikke forstår tekstene, er i følge Blau, at elevene ofte ikke har fått tilstrekkelig med tid og oppmerksomhet som faktisk kreves for å konstruere mening. Han foreslår derfor at det blir brukt mer tid på metakognisjon og motstridende fortolkninger. I dette ligger det å anerkjenne elevene som myndige deltakere i forhandling om mening, og at lærerne må tørre å presentere tekster de ikke har fasitsvar på selv. Det handler om at hverken lærer eller elever haster frem mot et svar eller løsning. Blau er mest opptatt av litteraturundervisningen på videregående skole, men jeg mener at det også er grunnlag for å utøve denne tankegangen nedover i skolealder også. Utprøvingen i dette klasserommet viser at elevene har evne til å lete etter svar og diskutere ulike løsninger, samtidig som de viser evne til undring og å stille nye spørsmål gjennom de litterære gruppesamtalene. Dette er liknende prinsipper for kritisk tenkning og det er dermed vanskelig å se hvordan den nye

overordnede delen av læreplanens tanker om kritisk tenkning og utforskning kan skje, uten at elevene får trene på slike egenskaper som utvikles gjennom eksempelvis utforskende tekster. Det er derfor viktig å begynne denne prosessen tidlig.

Mercer (2000) trekker i sin forskning frem at utforskende samtaler sjelden oppstår naturlig i gruppearbeid. Han hevder at samtaler ofte heller mot en kumulativ eller disputtpreget struktur. Mercer argumenterer for at elevene trenger å tilegne seg noen prinsipper eller strategier som han omtaler som "ground rules" som samtaleverktøy (s. 162). Målet er at elevene skal strekke seg mot utforskende samtaler. I denne studien har jeg vist til at elevsamtalene finnes i alle kategoriene, men det er flere eksempler på utforskende samtaler, til tross for at elevene ikke er vant med å snakke om litterære tekster i grupper eller at de har blitt utstyrt med ulike samtaleverktøy på forhånd. Teksten har rom for ulike løsninger på problemet og slik legger teksten i seg selv til rette for utforskning.

Sønneland (2018) stiller i sin studie spørsmålet om rekkefølgen i undervisningen: skal åpenheten komme først og prosedyren etterpå? Dersom elevene får erfare at de trenger noen begreper for å snakke om teksten, eller at de hadde trengt noen samtaleregler i diskusjonen, vil de kanskje også være mer mottakelige for veiledning. Gouvernec (2016a) påpeker at de vanskelighetene elevene støter på i meningskapsprosessen peker mot muligheter for utvikling, og at læreren i disse øyeblikkene kan finne elevens nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 2001). Læreren kan i disse øyeblikkene tre støttende frem og gi et viktig bidrag til utvikling. I kapittel fire har jeg vist til flere slike gyldne øyeblikk der læreren kunne støttet elevene i sin nærmeste utviklingszone. En slik tilnærming kan også bidra til å sette elevens og skolens verden i dialog slik som Rødnes (2014) etterlyser.

Dette stiller imidlertid store krav til læreren. Det er ikke lett for læreren å fange opp hva som skjer i samtaler når han ikke er til stede, og selv om jeg har påpekt at helklassesamtalen kan være en arena for bearbeiding av elevenes tenkning i form av et såkalt "metakognitiv etterarbeid", er det ofte at slike potensielle læringspoeng glipper. Grunnen til dette kan være at poengene rett og slett ikke kommer frem i helklassesamtalen, eller at det er utfordrende for læreren å oppdage og gripe slike poeng spontant, uten å få bearbeidet utsagnene og forberedt seg. En løsning på dette kan være å ta lydopptak av samtaler, slik at læreren kan høre på dem i ettertid og på den måten oppdage elevenes behov som en deretter kan undervise i. Ved å analysere lydopptakene har jeg i denne studien fått et verdifullt innblikk i hvordan

enkeltelever leste teksten og hvordan de utviklet lesingen sin sammen med andre med utgangspunkt i sine ulike perspektiver. Hennig (2012) er i likhet med Mercer (2000) opptatt av at læreren må være en god modell for elevene på hvordan samtalen bør foregå og ved å bruke lydopptak får også læreren en unik mulighet til å løfte frem gode utforskende samtaler som eksempler til etterfølgelse. En annen mulighet er at elevene også kan vurdere seg selv og andre ved å høre gjennom lydopptakene og slik bli mer bevisste på hvordan en utforskende og lærende samtale bør være.

Avslutningsvis vil jeg helt kort trekke frem elevperspektivet. Elevene uttrykker at det var morsomt og utfordrende å få en slik utfordrende tekst under forutsetningen av at de får snakke om teksten i ettertid. Dette begrunner elevene med at det er morsommere, mer effektivt og at de lærer av hverandre. Elevenes verdsetting av litterære gruppesamtaler har likhetstrekk med informantene i Gouvernecs (2016b) studie, der elevene som intervjues trekker frem litterære samtaler som noe positivt i sitt retrospektive blikk i videregående. Den muntlige situasjonen i gruppesamtalene legger listen lavt for å bevege seg mellom ulike erfaringsområder og eksperimentere med ulike hypoteser. Dette krever et trygt klassemiljø og samtaler i lavt tempo. I tillegg må en faktisk, som Blau (2003) sier, ta seg tid til å forfølge ulike tolkninger og lytte til det elevene kommer med.

Avslutning

Innledningsvis ga jeg forholdsvis stor plass til Frode Gryttens spørsmål: ”Hvor ble det av nysgjerrigheten?” Jeg vet ikke om jeg har kommet frem til et entydig svar på dette, men det jeg kan slå fast er at elevenes interaksjon med den utfordrende teksten og hverandre gjennom den litterære gruppesamtalen bidro til å stimulere elevenes nysgjerrighet.

For å få innsikt i hvordan elevene interagerer med en utfordrende tekst og hverandre gjennom en elevstyrt litterær gruppesamtale valgte jeg å operasjonalisere problemstillingen i følgende tre forskningsspørsmål: 1) Hvordan fyller elevene tekstens tomrom? 2) Hvordan viser elevene evne og vilje til å lese novellen som en prosess? 3) I hvilken grad er den litterære gruppesamtalen utforskende? Jeg brukte en kvalitativ tilnærming og jeg samlet empiri i form av transkriberte lydopptak, observasjon og intervju. Gjennom analysen og drøftingene av disse forskerspørsmålene har jeg vist hvordan elevene har vært mest utenfor og på vei inn i teksten og at de en sjelden gang har trådt ut av teksten for å diskutere å tenke over tema og det de vet. I følge Langer (2011) er disse bevegelsene et uttrykk for at elevene stadig utvikler og korrigerer forestillingene sine, og at de dermed trenger dypere inn i den litterære teksten. Flere av elevene påpeker i intervjuene at de likte å jobbe i grupper fordi de hadde behov for å diskutere en slik vanskelig tekst, og de uttrykte at de ikke hadde klart å forstå den like godt alene. Med Iser (1981) kan vi dermed si at de hjalp hverandre med å fylle tekstens tomrom. Når elevene ikke klarer å ta et ”dybdykk” i problemene mangler elevene erfaringer og redskaper til å takle tekstens utfordringer. Dette henger selvfølgelig sammen med blant annet elevenes alder, modenhet og litterære erfaringer. Her kan det imidlertid oppstå gyldne øyeblikk der en oppmerksom lærer kan finne elevenes nærmeste utviklingszone og slik gi et viktig bidrag til elevenes utvikling.

Elevenes utholdenhet har vært sentralt i prosjektet og resultatene har vist at elevene har vilje og evne til å lese novellen som en prosess, selv om dette også har bydd på utfordringer og frustrasjoner noen ganger. Elevene har vist kvaliteter som ikke bare er viktige i litteraturfaglige sammenhenger, for dersom vi tar et sideblikk mot Blau (2003) og hans punkter for performativ kompetanse, har elevene håndtert og trent på ulike utfordringer de møtte på underveis ved i stor grad å lese fokusert, være utholdende, vise toleranse for usikkerhet og tvetydighet og formulert ulike hypoteser. Dette er egenskaper som sammenfaller med viktige prinsipper om utforskertrang og kritisk tenkning i den nye Overordnet delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) Elevene har vært

samarbeidende og delt meninger, og jeg vil også argumentere for at de har arbeidet disiplinert ved at de har forsøkt å skape orden i teksten etter beste evne. Utholdenheten elevene viser henger også sammen med valg av tekst. Elevenes spørsmål til teksten hadde ikke noen åpenbare riktige løsninger og de dannet dermed utgangspunkt for en autentisk dialog om gruppas fortolkning og tekstforståelse.

De presenterte resultatene viser også at samtalene inneholder elementer av utforskning. Elevene responderte godt på undervisningsdesignet og i intervjuene fremgår det at de ønsker å bli utfordret ved å bli introdusert for utfordrende tekster, men under forutsetningen at de får snakke om teksten sammen med andre. Flere av elevene fremhever det som Mercer (2000) omtaler som "interthinking" ved at de lærer bedre av å høre på hvordan andre tenker. Selv om elevene ikke klarer å presentere ulike helhetsforståelser, fremstår gruppesamtalene som en arena for tolkningsmangfold, fordi elevene prøver ut ulike perspektiv i tekstens deler. Foreløpig er det for krevende for elevene å forlate en helhetlig tolkning til fordel for å utforske, diskutere og formulere alternative helhetlige tolkninger.

Det er mye som tyder på at det vil være læringsfremmende å la elevene ta et metablikk på sin egen læring og ved en åpen innramming vil det være behov for å samle trådene. Disse elementene kom ikke så godt fram i mitt prosjekt. Her ligger det et potensial i å gjøre elevene oppmerksomme på hvordan de skaper forståelse og hvilke kvaliteter en trenger for å imøtekomme en utfordrende tekst. I tillegg til å gjøre elevene oppmerksomme på hva som kjennetegner en utforskende samtale ved å la elevene kaste et metablikk på gruppas samtale. En slik tilnærming er i tråd med både Mercer (2000) og Blau (2003) sine anbefalinger.

På den annen side var prosjektet ment som en anledning til å tilegne elevene erfaring med berøring av problemer (Blau, 2003; Sønneland, 2018). Dette var elevens første møte med en utfordrende tekst og målet var at elevene skulle bli aktive medskapere i arbeidet med å åpne opp teksten. Jeg forventet ikke at elevene skulle bruke litteraturfaglige begreper og se på teksten med et analytisk blikk. Ei heller at elevene fylte alle tomrom (Iser, 1981). Prosjektet er i tråd med Skaftun og Michelsen (2017) som argumenterer for at elevene bør få anledning til å samle erfaringer med litteratur, og ikke minst bruke sitt eget språk og stemme til å snakke om det de leser. Jeg vil argumentere for en litteraturundervisning som lar elevene få anledning til å være i den litterære teksten og at elever på barneskolen også får anledning til å diskutere meningsinnholdet i tekster.

Litteraturliste

- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blau, S. D. (2003). *The literature workshop. Teaching texts and their readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Choen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Reserach Methods in Education* (7. utg). London & New York: Routledge.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gee, J. P. & Hayes. E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. London: Routledge.
- 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 skrivning, lesing og literacy*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gourvenec, A. F. (2016a). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*, 10(1). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2342/2356>
- Gourvenec, A. F. (2016b). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, s. 1–18. Hentet fra <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/271>
- Gourvenec, A. F. (2017). ”Det rister litt i hjernen”. *En studie av møte mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Grytten, F. (2015, 21. april). Pappa om eg et mykje pasta kjem det spaghetti ut av tissen min? *Aftenposten*. Hentet fra https://www.aftenposten.no/viten/i/r1vA/--Pappa_-om-eg-et-mykje-pasta_-kjem-det-spaghetti-ut-av-tissen-min
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hennig, Åsmund (2018). Overganger i Roy Jakobsens novelle "Brønnen". I N. Simonhjell & B. Jager (Red.), *Norsk litterær årbok*. (s. 312-334). Oslo: Det Norske Samlaget.

- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: en studie av lærerens praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet: sluttrapport, 2012* (4), 1-229. Bodø: Nordlandsforskning. Hentet fra www.nordlandsforskning.no/getfile.php/.../Rapporter/2012/Rapport_04_2012.pdf
- Iser, W. (1974). *The implied reader. Patterns of communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore, London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. (G. Kelstrup, Overs.). I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. (s. 102-134). Holstebro: Borgens Forlag.
- Jacobsen, R. (2001): *Brønnen. Fugler og soldater: noveller*. Oslo: Cappelen.
- Johansen, M. B. (2015). "Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås" – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9 (1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1391>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Matre, S. (2009). Klassesamtale, Gruppesamtaler. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg., s.221 -235). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2. utg., s. 214 – 253). Los Angeles: SAGE
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds. How we use language to think together*. London: Routledge
- Michelsen, P. A., Gourvenec, A. F., Skaftun, A., Sønneland, M. (2018). Samtalen som representasjon av teksten. I N. Simonhjell & B. Jager (Red.), *Norsk litterær årbok*. (s. 259-283). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work. With a new preface and epilouge.* Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts. Selected essays.* Porthsmouth: Heinemann.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8 (1), s. 1 -17.
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.1097>
- Sjiklovskij, V. B. (2003). *Kunsten som grep.* (2. Utg.). I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori. En antologi.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om ”Brønnen”. *Acta Didactica Norge*, 11 (2), 1-20.
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.4725>
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 80-9. Hentet fra
<https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1129/2703>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk.* (NOR1- 05). Hentet fra
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet (2018). Forarbeid for utvikling av de nye læreplanene. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-er-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Ulland, G. & Håland, A. (2014). *Norskboka 2. Litteraturdidaktikk – en introduksjon.* I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 241- 253). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale.* (A. Kozulin, Red., T.-J. Bielenberg & M.T. Roster, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Oslo: Det Norske Samlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foresatte

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring fra elever og foresatte

Vedlegg 3: Samtykke for Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 1: informasjonsskriv til foresatte

Informasjonsskriv til foresatte

Kjersti Nesheim

Kjersti.nesheim@stavanger.kommune.no

45 04 30 64

Til foresatte for elever på syvende trinn

Mitt navn er Kjersti Nesheim og ved siden av å være lærer på Jåtten skole, er jeg student på studiet *Lærerspesialist i norsk med vekt på lesing og skriving* ved UiS. Inneværende studieår skal jeg skrive en masteroppgave og i den forbindelse ønsker jeg å forske på hvordan elever på 7. trinn leser en tekst som byr på litteraturfaglige utfordringer knyttet til form og innhold. Elevene skal arbeide med en litterær tekst i klasserommet i løpet av en dobbeltime, og jeg ønsker å samle inn data bestående av korte refleksjonslogger og opptak av litterære gruppesamtaler. Elevloggene vil bestå av elevenes refleksjoner om hva de merker seg med teksten og hva de tror teksten handler om. Deler av opptakene vil bli transkribert (renskrevet) og vil være en del av oppgaven min. Fokuset i oppgaven vil være å beskrive hva som skjer når elevene prøver å fortolke og forstå teksten i sammenheng med andre. I tillegg ønsker jeg å intervjuere elevene om deres tanker rundt hvordan det var å arbeide med dette prosjektet. Dersom ønskelig kan foresatte få se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt. De innsamlede dataene vil danne grunnlag for masteroppgaven som handler om hvordan elever på sjuende trinn leser og samtaler om litteratur, som byr på faglige utfordringer. Det er naturligvis frivillig å delta, og man kan når som helst trekke seg fra deltakelse uten å måtte oppgi noen grunn til det. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis en ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Elevloggene og samtaleopptakene vil kun bli brukt av meg og min veileder. I alt materialet som brukes i masteravhandlingen eller som på annen måte presenteres for andre, vil de involverte personene og skolen bli anonymiserte. Lydopptakene vil bli lagret på Lesesenteret sine krypterte (innelåste) disketter. Navn vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alle innsamlede data vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet, senest 31. mai 2019. Forutsetningen for tillatelsen er at innsamlede data blir behandlet med respekt og blir behandlet sterkt fortrolig, og at prosjektet ellers følger gjeldende retningslinjer for personvern. Dette innebærer at en ved forespørsel kan få innsyn eller kopi av opplysninger som er registrert og dersom en ønsker å trekke seg vil

opplysningene bli trukket tilbake og slettet. Dere har også rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene. Opplysningene vil bli behandlet basert på deres samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysningene i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Dersom noen ønsker ytterligere informasjon er det bare å ta kontakt med meg på telefon eller epost. Det er også mulig å ta kontakt med personverntjenester@nsd.no eller personvernombud@uis.no

Jeg håper dere finner dette forskningsprosjektet interessant, og at dere er villige til å la deres barn være en del av studien. Jeg ber dere derfor om å fylle ut svarslippen på neste side dersom dere gir tillatelse til at jeg kan benytte disse dataene i masteroppgaven min. På forhånd takk for hjelpen!

Vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Arild Michel Bakken

Student
Kjersti Nesheim

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vi har mottatt informasjon om masterprosjektet som omhandler hvordan elever på 7. trinn leser og samtaler om en tekst som byr på litteraturfaglige utfordringer knyttet til form og innhold. Vi samtykker i at datamaterialet bestående av korte refleksjonslogger, opptak av litterære gruppesamtaler og opptak av intervju kan benyttes i denne masterstudien. Vi vet at utdrag fra loggene, intervjuene og samtalene vil bli behandlet med anonymitet og respekt i den ferdige avhandlingen og at vi når som helst kan trekke oss fra undersøkelsen.

Sett kryss i den ruta som passer:

Jeg/vi gir tillatelse til å delta i å skrive refleksjonslogg. Jeg/ vi har snakket med jenta/gutten vår om dette, og hun/han har også gitt sitt samtykke.

Jeg/vi gir tillatelse til å delta i å delta i litterære gruppesamtaler. Jeg/ vi har snakket med jenta/gutten vår om dette, og hun/han har også gitt sitt samtykke.

Jeg/vi gir tillatelse til å delta i intervju. Jeg/ vi har snakket med jenta/gutten vår om dette, og hun/han har også gitt sitt samtykke.

Sted: _____ Dato: _____

Signatur foresatte: _____

Signatur deltaker: _____

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Litteraturfaglig praksisfellesskap

Referansenummer

893317

Registrert

16.10.2018 av Kjersti Nesheim - k.nesheim@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Arild Michael Bakken, arild.m.bakken@uis.no, tlf: 45243396

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kjersti Nesheim, k.nesheim1@gmail.com, tlf: 45043064

Prosjektperiode

27.09.2018 - 31.05.2019

Status

18.12.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

18.12.2018 - 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 den 18.12.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

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 31.05.2019.

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.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

- Elevene har fått pseudonymer
- Replikkene er merket med navn
- Dialektnær transkripsjon
- Pauser er merket med da jeg ikke finner lengden på pausene relevante
- Informasjon skrevet i parentes. Som for eksempel: (overlapping) (latter) (peker i teksten)
- Små pausemarkører er merket med «ehh», «mmm», «hmm»

* Med overlapping menes det at to eller flere snakker samtidig

Et eksempel fra en transkribert sekvens:

Kamilla: Nei, men jeg forstod ikke hvem som snakket der og der?

Kai: Ja men du ser at det er delt inn. Der og der.

Kari: Jeg tror ehh. Jeg tror (overlapping).

Kai: Der handler det om dikteren (peker) der går det til den brønnen (peker) og så. (Får bekreftelse av de andre i form av ja ja).

Kamilla: Så går de og leter (overlapping).

Kai: Ja, så leter de og så kommer de tilbake igjen til at han dør.

Vedlegg 5: Intervjuguide til elevenes erfaringer rundt arbeidet.

Hva tenker dere om å få en slik type tekst i 7. klasse?

Ev. oppfølging:

- Hva synes du om at læreren sa at han/hun trenger hjelp til å forstå teksten?
- Hvorfor synes du det passer/ikke passer å få en slik tekst i 7. klasse?
- Hvordan var det å arbeide med denne teksten?

Har dere lest lignende tekster som dette tidligere på skolen?

Når dere arbeider med tekster i klasserommet. Hvordan pleier dere å arbeide da?

Ev. oppfølging:

- Hva er likt/ulikt

Hvordan var det å snakke om teksten i grupper slik dere nettopp gjorde?

Ev. oppfølging:

- Hva vil du trekke frem som fordelen med måten dere har jobbet med denne teksten på?
- Er det noen ulemper med måten dere har jobbet med denne teksten på?

Hvordan fungerte gruppearbeidet?

Ev. oppfølging:

- Positive/negative sider ved gruppearbeidet?
- Hva ville dere eventuelt ha gjort annerledes til neste gang?