



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Vårsemesteret, 2020

Nordisk og lesevitenskap, master

Åpen

Forfatter: Cathrine Måsvær

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Atle Skaftun

Tittel på masteroppgaven:

Grubleprosjektet – et forsøk på å få elever på yrkesfag til å snakke om tekster

Engelsk tittel:

The Pondering Project - An attempt to make vocational students talk about texts

Emneord:

Muntlighet, Fagfornyelsen, Literacy,
Engasjement, dialogisk undervisning,
Litterære samtaler

Antall sider: 100
+ vedlegg/annet: 79

Stavanger, 30.08.2020

Sammendrag

Denne masteravhandlingen undersøker hvordan man kan engasjere tilsynelatende tause elever i gruppesamtaler om sangtekster. Gjennom diskursanalyse søkes det svar på om et spesifikt undervisningsdesign engasjerer elevene i samtale om tekst og om det er mestringsfølelse å spore i samtalen. Hvem snakker i gruppesamtalene? Hva snakker elevene om? Hvordan snakker elevene om teksten? Dette er spørsmål som blir stilt underveis og som strukturerer oppgaven. Det sosiokulturelle synet på læring danner bakteppet, og tre forskningsfelt er sentrale: *dialogisk undervisning*, *New literacy studies* (NLS) og i tilknytning til NLS, *morsmålsdidaktisk literacy-forskning*. Avhandlingen blir til mens skolen står i midt i Fagfornyelsen, altså i overgangen fra en læreplan til en annen.

Dette er en kvalitativ studie i en klasse på VG1 yrkesfag. Det såkalte ”Grubleprosjektet” kom i gang allerede tredje uken etter sommerferien og strakk seg over fem uker. Resultatet var ti gruppesamtaler som analyseres i denne oppgaven. Et viktig poeng under utformingen av undervisningsdesignet, var å slippe elevene til i tekstutvalget til samtalene. Videre har utformingen av ”Grubleprosjektet” hatt et eksperimentelt preg over seg, for det har blitt revidert underveis, og jeg har i den doble rollen som forsker og lærer hatt en utprøvende tilnærming til min egen praksis. Studien søker å bidra med kunnskap om hvordan man kan øve muntlige ferdigheter på yrkesfaglig studieretning og få elever til å reflektere rundt tekst i litterære samtaler.

Forord

Det er flere mennesker som har gjort livet til denne masterstudenten lettere og rikere.

Først og fremst er jeg takknemlig for å få dele skjebne med Luisa, Cecilie, Kine og Karoline. Det har ført til nye vennskap og god underholdning.

Takk til Inger Marie Meinich Misje for korrekturlesing og nyttige innspill. Og takk til kollokviegruppen som stadig var å finne i Hulda Garborgs hus på UiS.

Takk til veileder Atle Skaftun for engasjement, uvurderlige råd og oppmuntrende ord. Du har veiledet meg inn i et interessant forskningsfelt som vil fortsette å engasjere etter at dette prosjektet er over.

Men aller mest takk til elevene som sa seg villige til å være forskningsobjekter. For noen spreke og greie folk.

Stavanger 30.08.2020,

Cathrine Måsvær

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	3
1 Innledning	6
1.1 Skolekontekst: Mellom Kunnskapsløftet som literacy-reform og Fagfornyelsen.....	7
1.2 Litterære samtaler som faglig praksis i skolen.....	9
1.3 Praktiske tilnærminger til litterære samtaler.....	15
2 Teori og sentrale begreper	16
2.1 Dialogiske rom og elevens stemme	17
2.2 Engasjement.....	20
2.3 Et helhetlig begrep om literacy	20
2.4 Fagspesifikk literacy – eller litteraturfaglige lesemåter i skolen.....	21
2.5 Literacy, diskurs og posisjonering	23
2.6 Primær og sekundær diskurs	25
3 Metode.....	26
3.1 Utvalg og forskerposisjon	27
3.2 Didaktisk design.....	28
3.2.1 Bakgrunn	28
3.2.2 Beskrivelse av undervisningsdesign	29
3.2.3 Endringer underveis.....	32
3.3 Metoder for datainnsamling og analyse	33
3.3.1 Transkripsjon	34
3.3.2 Koding i Nvivo.....	35
3.4 Etske overveielser.....	38
3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	39
4 Analyse.....	41
4.1 Forskningsspørsmål 1: Hvem snakker i gruppesamtalene?	41
4.1.1 Gruppe A.....	43
4.1.2 Gruppe B	43
4.1.3 Gruppe C	45
4.1.4 Avsluttende kommentarer om lengden på ytringene i samtalene.....	46
4.2 Forskningsspørsmål 2: Hva snakker de om?	48
4.2.1 Støttespørsmål som formell ramme rundt samtalene	48
4.2.1.1 Gruppe A: Snakk med utgangspunkt i støttespørsmål	50
4.2.1.2 Gruppe C: Snakk om teksten med og uten støttespørsmål	52
4.2.1.3 Gruppe B: Snakk utenom tekst og støttespørsmål.....	56
4.2.1.4 Avsluttende kommentar om støttespørsmålenes rolle.....	57
4.2.2 Er elevene innenfor eller utenfor teksten?	57
4.2.3 Lesemåter	60
4.2.3.1 Subjektorientert lesemåte.....	61
4.2.3.2 Samtaler dominert av handlingsorientert lesemåte?	65
4.2.3.3 Metakognitiv og intensjonsorientert lesemåte	69
4.2.3.4 Avsluttende kommentar	70
4.3 Forskningsspørsmål 3: Hvordan snakker elevene om teksten?	71
4.3.1 Fellesskap og trygghet i gruppa.....	72
4.3.2 Identitet.....	76
4.3.3 Hvilke sosiale goder verdsettes i gruppene?	79

4.3.4 Aktivitet/ praksis	83
4.3.5 Verdsetting	84
5 Drøfting.....	86
5.1 Å finne sin egen stemme	87
5.1.1 Selvvalgt sangtekst som utgangspunkt for samtalen	87
5.1.2 Å legge lista lavt for muntlig deltakelse	88
5.1.3 En erfaringsbasert tilnærming til skjønnlitteratur.....	90
5.2 Å delta i refleksjon om tekst	91
5.2.1 Om betydningen av vurderingskriterier og støttespørsmål	92
5.2.2 Lesemåter og elevenes refleksjon om tekst	94
5.3 Spor av mestringsfølelse.....	95
5.3.1 Engasjerte elever i dialogiske rom.....	95
5.3.2 Posisjonering og mestring	96
5.3.3 Verdien av å være på selvstyr uten lærer.....	98
5.4 Avsluttende ord om muntlig deltakelse	99
6. Litteratur.....	100
7 Vedlegg.....	107
7.1 Sangtekster valgt av elevene	107
7.2 Ukeplan for Grubleprosjektet	122
7.3 Taledistribusjon for de tre gruppene.....	124
7.4 Fordeling av lesemåter når samtalen handler om teksten	127
7.5 Kvittering på godkjent prosjekt fra NSD	128

1 Innledning

Utgangspunktet for denne masteravhandlingen er at jeg har laget og gjennomført et undervisningsopplegg som har utfordret meg som lærer. Spesielt i begynnelsen av gjennomføringen opplevde jeg at jeg opererte i utkanten av min egen komfortsone og noen ganger på grensen av hva jeg følte var faglig forsvarlig. Men jeg har gjennomført til tross for det, fordi jeg opplever at jeg på et eller annet vis må endre praksis som norsklærer på yrkesfag. Jeg opplever både at elevene mine ikke engasjerer seg i lesing av litteratur og at jeg ikke får dem i tale. Dette er problematisk, for jeg vil gjerne at elevene mine skal nå kompetansemål i faget som handler om å “bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst” og “mestre ulike roller i samtaler“ (Utdanningsdirektoratet, 2013)¹.

I et forsøk på å gjøre noe med utfordringene, har jeg i oppstarten av VG1 på skolen der jeg jobber gjennomført et opplegg som er designet for å i størst mulig grad engasjere elevene mine i samtaler om tekster. For å engasjere elevene i litterære samtaler valgte jeg å legge lista for å være med så lavt som jeg kunne, og det er derfor jeg tidvis var i tvil om det var faglig forsvarlig. Men jeg tok en sjans i håp om at elevene på denne måten ville

1. finne sin egen stemme i gruppa.
2. kunne delta i refleksjon om tekst.
3. oppleve mestring i samtaler om tekster.

Elevgruppen jeg ville jobbe med går på en yrkesfaglig studieretning, og elevene i disse klassene blir ofte oppfattet som stille elever. Derfor var det interessant for meg å se om jeg kunne få dem i tale når de satt sammen uten læreren og kunne snakke fritt om sangtekster som de selv hadde valgt. De skulle ta opp samtalen på lydfil og levere til meg etterpå. Selv skulle jeg i utgangspunktet ikke være involvert på noe vis, annet enn i en samtale jeg hadde med elevene i klasserommet mellom første og andre lydopptak. Planen var at elevgruppene skulle levere fire lydfiler hver, der hver lydfil inneholdt en samtale mellom elevene om en sangtekst som noen på gruppa hadde valgt ut.

Denne avhandlingen handler altså om utfordringer knyttet til yrkesfagelever som i liten grad deltar muntlig i faglige aktiviteter i skolen. Disse elevene går glipp av anledninger til å bruke det muntlige språket som verktøy til å tenke og lære, og opplevelser av mestring knyttet til

¹ Fra læreplanen i norsk som utgår 2021.

faglige aktiviteter. I norskfaget er sentrale kompetansemål knyttet til det å utforske og forstå tekster, samt å kommunisere med andre om tekstforståelse og tekstopplevelser. Det overordnede forskningsspørsmålet i avhandlingen er hvorvidt og hvordan det er mulig å engasjere denne gruppen av ellers tause elever i gruppesamtaler om sangtekster. Denne problemstillingen belyses gjennom svar på tre forskningsspørsmål, som strukturerer veien gjennom analysene:

1. Hvem snakker i gruppesamtalene?
2. Hva snakker elevene om?
3. Hvordan snakker elevene om teksten?

Ved å stille og svare på disse spørsmålene vil jeg belyse om undervisningsopplegget mitt legger til rette for at stille og tilsynelatende uengasjerte elever kan la seg rive med i en samtale om litteratur, i dette tilfellet sangtekster. Jeg hadde visse antagelser da jeg gikk i gang med prosjektet. Noen av målene mine som lærer var å gi elevene erfaringen med at de kan åpne tekster (Skaftun & Michelsen, 2017) og erfaringen av at de kunne mestre en faglig samtale med andre i klassen. Jeg antok at dersom vi brukte et tekstgrunnlag som de kunne kjenne seg igjen i og relatere til på et personlig nivå, så ville jeg nå de målene. Jeg trodde at et opplegg som ikke hadde så høy terskel for deltakelse kunne gi en verdifull mestringsfølelse som elevene kunne leve videre på i norskfaget, og en mestringsfølelse som jeg kunne dra nytte av i videre opplegg. Ved å se på hvordan elevene snakker om teksten, kan jeg ane om de faktisk var motiverte i samtalen.

1.1 Skolekontekst: Mellom Kunnskapsløftet som literacy-reform og Fagfornyelsen

Forskningen som er gjort i forbindelse med denne masteravhandlingen ble gjennomført på samme tid som skolene forberedte seg på å gradvis innføre ny læreplan i alle fag. Selve oppgaven blir skrevet av en lærer som står med én fot i gammel og én fot i ny læreplan. Kunnskapsløftet (K06) ble kalt en literacy-reform, for da ble grunnleggende ferdigheter, ikke bare lesekompetanse, en del av kompetansen i *alle* fag, på hvert av disse fagenes egne premisser. Disse grunnleggende ferdighetene, der norskfaget har et særlig ansvar for lesing, skriving og muntlige ferdigheter, blir også stående i de nye læreplanene under fagfornyelsen i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Læreplanen i norsk ble revidert i to omganger mellom 2006 og 2020. Den ble revidert én gang i 2008 da lesing ble styrket som

grunnleggende ferdighet i grunnskolen og en gang i 2013, med endringer og kutt i kompetansemål og endringer i rammeverket for de grunnleggende ferdighetene i faget (Bakken, 2019). Altså har norsk som literacy-fag (begrep fra Nome & Aase, 2019) vært i fokus både i utformingen av K06, i revisjonene av læreplanen som har funnet sted, og samme tankegang videreføres i den fagfornyelsen som nå pågår. Også den satsingen på muntlige ferdigheter som ble gjort etter evalueringen av L97 videreføres (Bakken, 2019).

Jeg nevnte innledningsvis at jeg som norsklærer har kjent på frustrasjon knyttet til elevene sin deltakelse i samtaler om tekster. Elevgruppen har jeg opplevd som umotivert, og det er lite taletrang å spore. Jeg har særlig kjent på frustrasjon i arbeidet med følgende kompetansemål fra den reviderte læreplanen i 2013. I følge denne planen skal elevene kunne:

- lese samtidstekster på bokmål eller nynorsk og tenke over form og innhold.
- bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk
- mestre ulike roller i samtaler, diskusjoner (...) og presentasjoner
- lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon og bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Samtlige av disse kompetansemålene er enten innom det å lese og reflektere rundt tekster eller muntlig deltakelse. Ett kombinerer begge disse, både å lese tekst og delta i samtale om tekst. Jeg har merket meg at både motivasjonen til å ta tak i tekster elevene møter på skolen og motivasjonen til å være aktive muntlig er relativt lav i de klassene jeg møter på yrkesfag. Derfor var jeg interessert i å prøve ut om noe kunne gjøres slik at elevene ble mer engasjerte og motiverte. Nå er disse kompetansemål fra en læreplan som skal ut av skolen fra og med høsten 2020. I tillegg vil det ikke lenger finnes VG1 yrkesfag, for alle norsktimer flyttes til VG2. Alikevel kan vi kjenne igjen noen av formuleringene fra Fagfornyelsen. Det er nemlig fremdeles et poeng at eleven skal ”utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa”² Det er også uttalt at det er norskfaget som har “særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter”³ (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I Stortingsmelding 28 brukes begrepet *kjerneelement* for å beskrive det viktigste elevene skal lære i et fag, altså “sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og

² Fagets kjerneelementer

³ Fagets grunnleggende ferdigheter

uttrykksformer i faget” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). To av de seks kjerneelementene i norskfaget er *Tekst i kontekst* og *Muntlig kommunikasjon*. Disse områdene representerer i stor grad de kompetansemålene fra 2013-revideringen som jeg har opplevd som utfordrende å jobbe med i visse klasser. *Tekst i kontekst* handler ikke bare om å lese tekster, men å ha en utforskende og reflekterende tilnærming til dem og tolke dem ut fra egen samtid og kulturhistoriske kontekster (Bakken, 2019). Det kreves altså mer komplekse ferdigheter enn enkel lese -og skrivekompetanse, og dette kjerneelementet kaller kanskje på den mer utvidede forståelsen av hva literacy er, altså en definisjon som også rommer muntlighet. Det kommer jeg tilbake til i teorikapittelet.

Et annet kjerneelement som er verdt å merke seg i forbindelse med mitt prosjekt er *muntlig kommunikasjon*. I sammenheng med evalueringen av L97 påpekte Frøydis Hertzberg (2003) hvordan det foregikk lite undervisning i muntlighet i klasserom, og at den undervisningen som foregikk helst var rettet mot spontane samtaler i full klasse eller monologe presentasjoner. I den nye læreplanen kan det virke som at man i forlengelse av K06 forsøker å bøte på dette i definisjonen av kjerneelementet *muntlig kommunikasjon*. Det står nemlig at elevene skal “lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler”, og at de skal “presentere, fortelle og diskutere (...) både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser” (Utdanningsdirektoratet, 2020) Her legger man altså opp til variert undervisning om muntlighet.

Det står uttrykt helt eksplisitt i definisjonen av kjerneelementet hvordan elevene skal *oppleve* arbeidet med muntlige ferdigheter. Det står at “elever skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig” (Utdanningsdirektoratet, 2020) Det er altså et mål at de stille yrkesfagselevne skal forbinde det å uttrykke seg muntlig i skolesammenheng med noe positivt. Det er videre et mål at de skal *utfolde seg* muntlig. Med andre ord overlever utfordringene jeg har hatt i klasserommet overgangen fra en læreplan til en annen, og det kan derfor være verdifullt å vie oppmerksomhet til mulige løsninger.

1.2 Litterære samtaler som faglig praksis i skolen

Kari Anne Rødnes har laget en sammenfatning av sentral litteraturdidaktisk forskning i artikkelen *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske*

implikasjoner (2014). Forskning viser at det har vært to tradisjoner for hvordan elevene får møte skjønnlitterære tekster i skandinaviske klasserom. Den ene er erfaringsbasert og den andre er en analytisk tilnærming. Tilnærmer man seg tekster på en erfaringsbasert måte, trekker elevene inn egne erfaringer og eksempler fra egne liv. Kritikken mot slikt arbeid med tekst kan være at det blir lite faglig og preget av synsing. Man ser ofte på den analytiske tilnærmingen som en motsetning. En slik tilnærming kan for eksempel innebære å finne virkemidler i teksten eller å gå inn i teksten med et litteraturhistorisk utgangspunkt. Kritikken mot denne måten kan være at en ikke fenger elevene, og de henvender seg kanskje raskt til læreren når de har spørsmål. Rødnes mener det vil være optimalt å forsøke og kombinere disse to.

Men ifølge Rødnes er det en stor didaktisk utfordring å finne ut “hvordan læringsarbeidet skal organiseres for å ivareta både erfaringsbaserte og analytiske perspektiver i litteraturarbeidet og hvordan man skal sette disse perspektivene i dialog” (Rødnes 2014, s. 12). Hun peker på flere utfordringer en lærer kan møte på når hun forsøker å få dette til i et klasserom. Det vil for eksempel være vanskelig å vite hvordan man skal sette i gang arbeidet, og om arbeidet skal ha en innfallsvinkel der elevene får spille på egen erfaring eller at man presenterer analyseverktøy, altså gå fra erfaring til analyse eller analyse til erfaring. Det er også utfordrende å få de erfaringsbaserte eller analyserende lesemåtene til å gå i dialog med hverandre, å lage spørsmål og oppgaver som åpner for “koblinger mellom personlige og analytiske perspektiver på teksten” og bevisstgjøre elevene til å bruke kunnskap om språk og sjanger for å lettere “omformulere personlige erfaringer til en form som kan inngå i en analyse” (Rødnes 2014, s. 14).

En av forskerne som Rødnes trekker frem som står for denne erfaringsbaserte tilnærmingen til tekster er Jon Smidt. *Subjektiv relevans* er et begrep som er svært sentralt når han skriver om undersøkelser han gjorde i videregående skole på 80-tallet (1989). Han mener at dersom elevene skal utvikle kunnskapen sin, må dette bunne i at de opplever det de holder på med som viktig eller noe som angår dem, altså at de i noen grad har opplevelse av gjenkjenning når de møter på en tekst. Han mener det er følelsen av slik subjektiv relevans som “avgjør om det intellektuelle tankearbeidet virkelig blir meningsfylt, eller om det bare blir et dødt pliktløp” (Smidt, 1989, s. 245).

Et annet poeng fra undersøkelsene til Jon Smidt som er relevant for denne avhandlingen, er at det ikke nødvendigvis er en motsetning mellom analyse og opplevelse, men at alle de virkelig *gode* litterære analysene er laget ut fra et personlig prosjekt, altså bunnet i en opplevelse med teksten. Poenget hans er at fornuft og analyse ikke er det motsatte av følelse og opplevelse, men at man i møtet med litteraturen kan og bør benytte seg av begge deler på en gang.

Det som er tydelig i Rødnes sin forskningsgjennomgang fra 2014 er at i den litteraturdidaktiske forskningen står litterære samtaler sentralt. Men også mer nylig forskning dreier seg rundt snakk om litteratur i gruppesamtaler. Åsmund Hennig (2012) definerer litterære samtaler slik:

Litterære samtaler innebærer at en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst (Peterson og Eeds 1990 i Day 2009) Det er små, midlertidige diskusjonsgrupper, satt sammen av elever som leser samme fortelling, dikt, artikkel eller bok (Blum 2002:100). Rutiner og prosedyrer kan variere, men hensikten med litterære samtaler vil alltid være at lesere kommer sammen for å snakke om tekster på en opplyst, personlig og reflektert måte. (Hennig 2012, s. 27)

I klassen som er brukt til dette prosjektet valgte jeg å dele elevene inn i grupper på 3-4. Samtalene ble altså holdt *i en mindre gruppe elever*, som Hennig beskriver det. Der var også hensikten *at disse leserne kom sammen for å snakke om tekster på en opplyst, personlig og reflektert måte*. Hennig beskriver en litterær samtale som en *relativt grundig diskusjon* om en litterær tekst. Hvor *grundig* denne diskusjonen ble, er det kanskje mulig å diskutere. Det kommer jeg tilbake til i drøftingskapittelet. Temaet som stod på halvårsplanen disse ukene var ”lyriske tekster”, altså en *litterær tekst*.

Hennig drøfter i et kapittel i boken *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (Igland, M., A. Skaftun & Dag Husebø, red, 2019) hvordan lydopptak av litterære samtaler kan brukes som litteraturdidaktisk tilnæringsmåte. Han skriver om flere utfordringer og muligheter som er knyttet til dette. Ett trekk ved de litterære samtalene han har studert, er at tekstvalget er svært viktig for hvor engasjerte og fokuserte elevene er. Han trekker frem viktigheten av variasjon og at elevene i størst mulig grad får velge selv. I forskningsprosjektet til Hennig, lot lærerne elevene velge fra tekster som lærerne hadde funnet. Jeg tok dette enda lenger i mitt prosjekt, da jeg lot elevene velge helt fritt hvilken

sangtekst de ville snakke om. Opptak av litterære samtaler på lydfil har ifølge Hennig flere fordeler. Ikke bare blir aktiviteten mer elevstyrt uten læreren til stede, men både læreren og elevene får mulighet til å gå tilbake til samtalen på lydfil, observere og lære av det som skjedde i samtalen, både det samtaletekniske og faglige.

Atle Skaftun (2020) skriver om mulighetene som ligger i utforskende tekstsamtaler i artikkelen *Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy*. Tekstsamtalen kan være et sted der det foregår kollektivt forståelsesarbeid. Skaftun ser på muntlighet som en tanketeknologi og mener at den er en ressurs som er relativt lite utnyttet i klasserommet. Den muntligheten som utøves her er ofte begrenset til noen elever i større klasseromssamtaler, eller så er den et middel for læreren som skal formidle sin kunnskap til elevene. Han argumenterer for at lærere skal legge til rette for den litterære gruppesamtalen i klasserommene sine, fordi muntlighet er et språklig verktøy som kan lære elevene å tenke. Literacy-læring handler om å lære elevene å tenke ved hjelp av ulike redskaper, også talespråket. Med støtte i Rupert Wegerif (2013; 2016) mener han at internett og digital teknologi gjør at vi må endre måten vi tenker om kunnskap og læring på (Skaftun 2020, s.13). Før internett ble en del av hverdagen, har skolen hatt tradisjon for å tilby kunnskap som fantes i læreren eller i den trykte boka. Informasjonen som fantes der skulle presenteres til elevene eller hentes ut av boken. I dag er den digitale teknologien i svært stor grad innvevd i skolehverdagen og aktivitetene elevene deltar i, og dette gjør at vi må tenke nytt om hvilke midler eller verktøy elevene skal bruke for å lære og tilegne seg kunnskap på. Det er i denne sammenhengen at Skaftun vil “re-aktualisere dialogen” som forståelsesramme for utdanning.

Margrethe Sønneland (2019) har forsket på litterære samtaler på ungdomsskolen. Hun spør i doktorgradsavhandlingen “Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen” om det er mulig å legge til rette for at elevene skal møte meningsfulle problemer i skolen som kan forstyrre og utfordre nok til at de opplever det som meningsfullt å utforske tekster i norskfaget (Sønneland, 2019, s. 2). Hennes funn er at elevene blir engasjerte når de får møte krevende tekster og trigges av at det finnes problemer i teksten som gir dem motstand. Sønneland gav sine elever i en 8. klasse stort spillerom da de skulle samtale som krevende tekster som for eksempel “Et brodermord” og “Foran loven” av Kafka. Hun satte elevene i gang med samtaler uten særlige instruksjoner. Hun bad kort fortalt elevene om hjelp til å forstå tekstene. Det som skjedde videre var opp til elevene. Hun trekker i sin avhandling frem risikoen det er å la elevene få for fritt spillerom, for som hun skriver er

det “sterke krefter som trekker elevene bort fra denne formen for engasjement” (Sønneland, 2019, s. 77).

I den første artikkelen i avhandlingen søker Sønneland og Skaftun (2019) svar på “hva som skjer når passive elever får møte og samtale om en krevende tekst på egenhånd” (Sønneland & Skaftun, 2019, s. 162). Dette er et interessant forskningsspørsmål, sett i sammenheng med mitt prosjekt. Det er stor sjanse for at noen av de elevene som er passive allerede på ungdomsskolen, ender opp hos meg på første trinn yrkesfag på videregående. Min avhandling kan utdype og gå i dialog med funn i denne artikkelen fordi den omhandler nettopp problematikken rundt disse passive elevene.

Også Marthe Lønnum (2017) skriver om litterære samtaler i sin masteravhandling “Litterære samtaler som utøvelse av faglighet i norsk: en studie av 8. trinnselever som leser, skriver og samtaler om rap-låten *Styggen på ryggen*”. Hun studerer hvordan elevene i en ungdomsskoleklasse leser teksten og hvordan de utvikler forståelse for teksten gjennom slike samtaler (Lønnum, 2017, s.15). Tekstgrunlaget i gruppearbeidet er en sangtekst. Denne sangteksten, *Styggen på ryggen* av Onkl P & de fjerne slektningene, dukker også opp i to av samtalen til mine elever. Lønnum skriver om hvordan rap-sjangeren kan appellere til ungdomsskoleelever og dermed legge til rette for at elevene utvikler evnen til å snakke om litteratur.

Utvalget til min avhandling er elever som akkurat har begynt på VG1 yrkesfag. De står altså et sted imellom elevene fra ungdomsskolen som Sønneland (2019) og Lønnum (2017) har basert sin forskning på og de høyt presterende elevene på videregående i Gourvenec (2017) sin avhandling ”Det rister litt i hjernen. En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis”. I sin vurdering av hvilke rammer og ressurser som kan være til støtte for elevenes utvikling, trekker Gourvenec frem viktigheten av å gi rammer og ressurser som gir elevene tilgang til utfordringer der de får *erfaring* i å prøve, feile og oppleve suksess. Da er det størst mulighet for at elevene finner en balanse mellom det Rødnes (2014) kaller erfaringsbaserte og analytiske innganger. Hun mener at funn i hennes forskning støtter opp om Rødnes sin påstand om at man bør søke balansen mellom disse to tilnærmingene. Gourvenec mener at balansegangen er forbundet med faglig utvikling, og at undervisningsrammer som kan legge til rette for å gi elevene ulik erfaring med disse tilnæringsmåtene kan være viktige når man jobber med litteratur.

VG3-elevene i hennes avhandling er valgt ut nettopp fordi de antas å godta den skolske settingen og å ikke bevege seg bort fra oppgaven som er gitt. De var allerede motiverte til å snakke om teksten som forelå i den litterære samtalen, og det var en velkjent praksis i klassen at de snakket sammen om litteratur i grupper. Dette er med andre ord en annen type elever enn mitt utvalg, som ofte mangler motivasjon og deltar lite eller ingenting muntlig. Mitt prosjekt blir en kommentar til både Lønnum (2017), Sønneland (2019) og Gourvennec (2017) sin forskning, fordi de har forholdt seg til mange av de samme problemstillingene som meg i utformingen av det didaktiske designet. De forsker på litterære samtaler som faglig praksis og lar elevene språkliggjøre tekstforståelsen sin i dialogiske rom. Kanskje spesielt er det interessant at elevene i Sønneland og Gourvennec sine doktorgradsprosjekt får stor frihet når det gjelder hva de vil fylle det dialogiske rommet med, og elevenes engasjement blir knyttet opp mot tekstenes vanskelighetsgrad.

Studien min har en viktig plassering i forskningsfeltet fordi det ikke finnes forskning om litterære samtaler på yrkesfaglig studieretning i Norge. Det er gjort studier av litterære gruppesamtaler på mellomtrinnet, i ungdomsskolen og på studiespesialisering på videregående, men det er ikke forsket særlig på hvordan dette kan foregå på yrkesfag. I Sverige derimot er det forsket mer på dette. Stig-Børje Asplund skrev i 2010 sin doktorgradsavhandling om litterære samtaler blant gutter i “fordonsskolan”. Avhandlingen heter “Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojars litteratursamtal”. Undersøkelsene gjennomførte han i sin egen klasse, og han hadde fokus på samtalene som oppstod da guttene satt sammen for å snakke om romaner de hadde lest i svenskundervisningen. I hans studie er det fokus på den identitetsskapende handlingen det er å delta i en litterær samtale, altså en annen vinkling enn i mitt prosjekt. Det er flere ulike faktorer i hans studie og min, blant annet at han som lærer var til stede under innspillingen i alle gruppene. Jeg ville i utgangspunktet holde meg utenfor og la elevene styre samtalene. Min studie skiller seg også fra Asplund når det kommer til tekstutvalget. Han var svært styrende i valg av roman, og slapp vel egentlig bare elevene delvis til, nesten under tvil, når klassen skulle i gang med ny roman. Mine elever får velge fritt blant hele verdens sangtekster.

1.3 Praktiske tilnærminger til litterære samtaler

I følge Skaftun og Michelsen (2017) er det viktig at elevene får oppleve at tekster har dører og innganger som er tilgjengelige for dem. Altså må de få erfaringen med at tekster kan “åpnes” også av dem. Jeg har brukt ulike prinsipper som er presentert i denne boka i utarbeidingen av undervisningsopplegget mitt. Tanken var at elevene skulle gå fra det trygge til det risikable, fra å oppleve relevans til å få forståelse, fra modellering fra læreren til øvelse i å klare selv. Jeg ville at elevene mine skulle, som Skaftun og Michelsen skriver, innta en posisjon i det norskfaglige fellesskapet. Flere av elevene på yrkesfag velger ofte å være ikke-deltakere i dette fellesskapet. Terskelen skulle være så lav i de litterære samtalene elevene mine deltok i at alle kunne være med. Jeg ville gjøre det vanskelig for dem å være ikke-deltakende.

Kjersti Rognes Solbu og Jon Opedal Hove skriver om lyrikkundervisning i boka *Samtidslyrikk i klasserommet*. (2017) De bygger mye av opplegget sitt på Sheridan Blau sine teorier i *The literature workshop: Teaching texts and their readers* (2003). Blau mener han har brukt mesteparten av sitt profesjonelle liv til følgende paradoks: At det å bli undervist av en lærer ofte handler om å følge og memorere lærerens læring, ikke at eleven lærer noe særlig selv (Blau, 2003, s. 3). Han skriver om hvordan han har brukt litterære samtaler (“literature workshops”) som arbeidsform og hvordan denne måten å jobbe på “dismantles the top-down structures of the classroom”. Utgangspunktet for samtalene i hans klasse var spørsmålene “What do you make of this poem and what problems does it present for you?” (Blau, 2003, s. 12). Altså har han valgt et ganske subjektivt utgangspunkt for samtalene han har med elevene. Han begrunner det subjektive fokuset i spørsmålene med at disse får dem til å føle seg som *valued experts* fordi det bare er dem selv som vet svaret på disse. Med en slik subjektiv ordlyd signaliserer man at eleven selv sitter på fasiten til spørsmålene og ikke læreren. Rognes Solbu og Opedal Hove er lærere som har drevet med forskjellige undervisningsmetoder for å få elevene sine til å tolke og snakke om dikt. De slår et slag for å lære og bruke lyrikkfaglige begrep tidlig på VG1, men helst gjennom *opplevelse* og ikke klassisk analyse. Slike prinsipper har vært styrende i utformingen av undervisningsdesignet til denne oppgaven.

Flere av studiene nevnt ovenfor peker mot å gi elevene meningsfulle problemer når de skal jobbe med skjønnlitterære tekster. Hensikten med dette prosjektet er å studere hva som skjer

med yrkesfagselever i en lignende setting og dermed bidra til å fylle det kunnskapshullet som finnes om yrkesfaglige elever i litterære samtaler. Men her er ikke hovedmålet knyttet til tekstenes vanskelighetsgrad nødvendigvis. Fokuset er mer knyttet til hvordan sangtekstene kan få elevene i tale og innholdet i samtalene. Dette masterprosjektet tar steget lenger enn de nevnte forskningsprosjektene i det å la elevene slippe til i tekstutvalget. Mens tidligere forskning i stor grad dreier seg om at elevene snakker om lærervalgte tekster, er ballen her spilt over til elevene.

2 Teori og sentrale begreper

Lev Vygotskijs teori om utvikling av språklig tenking (Vygotskij, 2001) sammen med Mikhail Bakhtins forståelse av dialog og dialogisitet (Bakhtin, 1981; 1998) kompletterer hverandre (Wertsch, 1991), og utgjør et vesentlig fundament for en sosiokulturell forståelse av språk, tenking, læring og literacy (Barton, 1994, s. 29). Denne masteravhandlingen skriver seg inn i en slik forståelsesramme, formidlet gjennom tre forskningsfelt som er sentrale i denne avhandlingen: *dialogisk undervisning*, *New literacy studies* (NLS) og i tilknytning til NLS, *morsmålsdidaktisk literacy-forskning* med en sosiokulturell innretning. I det som følger vil jeg introdusere begreper og perspektiver som er sentrale i avhandlingen. Men først vil jeg risse opp et overordnet bilde av disse tre forskningsfeltene.

Helt overordnet handler prosjektet mitt om å åpne opp et rom for elevenes stemmer innenfor en praksis som er etablert over lang tid, i samspill mellom elever og læreres forventninger. Denne praksisen er virksom fra første skoledag på VG1 på det studieprogrammet der jeg har plukket utvalget mitt fra. Mange lærere forventer en taus elevgruppe, og elevene forventer trolig det samme. Innenfor utdanningsforskning er det etterhvert et stort og mangfoldig felt av forskere som holder fram dialogen som modell for endring av, eller i det minste et tilskudd til, skolens tradisjonelle praksis. Fra denne forskningstradisjonen henter jeg begrepet *dialogiske rom* (Mercer, Wegerif og Major, 2020, og Phillipson & Wegerif, 2017) og en modell for å forstå hva det innebærer å realisere elevens stemme (Segal & Lefstein, 2016). Også forståelsen av *engasjement* hentes fra en av pionerene innenfor forskning på dialogisk undervisning, Martin Nystrand (Nystrand & Gamoran, 1989).

NLS er en etablert betegnelse på et stort og sammensatt forskningsfelt, som kjennetegnes ved at hendelser der tekst og skrift inngår, studeres i sammenheng med kontekstuelle rammer og større handlingsmønstre – eller praksiser – som er med på å bestemme det som skjer.

Avhandlingen handler om samtaler om tekst, og disse samtalene innenfor en skolesetting er en viktig del av slike *fagspesifikke literacy-hendelser* (jf. Shanahan & Shanahan, 2012). I analysen av hva elevene snakker om (forskningsspørsmål 2) vil jeg hente støtte i Michael Tengbergs (2011) spesifisering av seks lesemåter, som beskriver hvordan eleven forholder seg til tekstene de leser og snakker om.

James Paul Gee kobler literacy-begrepet til diskursbegrepet, og har utviklet en diskursanalytisk verktøykasse som egner seg til å studere literacy-hendelser. Denne verktøykassen og tilhørende teoretiske begreper vil jeg bruke for å besvare forskningsspørsmål 3, om elevenes mestring, slik det kan analyseres ut av måten elevene posisjonerer seg og hverandre i forhold til teksten, oppgaven, og situasjonen.

2.1 Dialogiske rom og elevens stemme

Dysthe (2001) skriver om hvordan sosiokulturell teori legger vekt på å skape gode læringsmiljø og situasjoner som stimulerer til aktiv deltakelse. Hun trekker frem seks sentrale aspekt ved dette synet på læring: Språket er sentralt i læringsprosesser, læring er situert, er grunnleggende sosialt, er distribuert mellom personer, og handler om å delta i praksisfellesskap (Dysthe 2001, s. 43). Disse aspektene ved det sosiokulturelle læringssynet vises igjen i mye av teorien som blir brukt i denne avhandlingen, og ble på mange vis bærende prinsipp for undervisningsdesignet. Jeg forsøkte å skape dialogiske rom der elevene skulle bruke språket i samhandling med andre, med det målet om at de skulle føle seg som en del av et praksisfellesskap, om ikke med en gang, så kanskje på lang sikt.

Neil Mercer, Rupert Wegerif og Louis Major mener i introduksjonen til den nylig utgitte boka *Routledge international handbook of research on dialogic education* (2020) at en dialogisk tilnærming til læring kan være med å løse flere problem i skolen. De knytter denne formen for læring til blant annet elevs utvikling av kritisk tenkning og mulighet for å tilegne seg såkalte “21 century-skills”, kompetanse man tror at elever vil trenge i fremtiden (Mercer et al, 2020, s. 1). Boken i seg selv, med bidragsytere fra alle kontinenter, viser at det nå er økende internasjonal interesse for dialogens rolle i undervisningen. Vinklingen i denne

oppgaven blir ikke å vie klasseromsdialogen noe oppmerksomhet, men å se på hvordan dialogisk utdanning også kan foregå i små grupper når klasseromsdialogen er mangelfull og kanskje uteblir. I klassen jeg bruker for å skaffe datamateriale, var det umulig å få mer enn 1-2 elever til å delta i samtaler som foregikk i hel klasse. Siden nyere forskning trekker frem dialogen som viktig i skolen, så er det i mine øyne viktig å forske på hvilke typer dialogiske rom vi kan skape for de elevene som ikke er aktive muntlig i det hele tatt. Er det mulig å få dem på gli?

Mercer, Wegerif og Major (2020) legger stor vekt på hvordan dialogen gagnar elevens læring og dannelse i skolen. Phillipson og Wegerif (2017) forklarer *dialog* som det å “tenke sammen”. De utdyper videre dette begrepet slik: “The shared thinking aspect of dialogue implies that participants are open to each other’s ideas and genuinely seek to understand these ideas even if they do not always agree”. (Phillipson & Wegerif 2017, s. 1) Å undervise på en dialogisk måte betyr at samtidig som elevene tilegner seg fagkunnskap, skal de lære seg hvordan de skal bli bedre på å være i dialog med andre: “Dialogic education therefore means education *for* dialogue as well as education *through* dialogue.” (Phillipson & Wegerif 2017, s. 1) De mener at man må åpne såkalte *dialogiske rom* (“dialogic spaces”) der ulike måter å se på verden møtes og nye ideer kan oppstå.

Forfatterne bak disse bøkene om dialogisk undervisning understreker at det dialogiske rommet er noe man bør jobbe for å skape i et klasserom. Målene mine for elevene (1. Finne sin egen stemme i gruppa. 2. Kunne delta i refleksjon om tekst. 3. Oppleve mestring i samtaler om tekster.) handler alle om at elevene skal være i dialog med andre om tekster. Altså var ønsket å skape dialogiske rom der elevene skulle forholde seg til sangtekstene, men også få øvelsen i å være i dialog med andre. Jeg ønsket å bygge en bestemt praksis i klassen gjennom deltakelse i disse samtalene, og anså det som viktig at norskundervisning på VG1 yrkesfag gav elevene øvelse i å delta i en faglig dialog.

Samtalene som elevene deltar i, kan man også kalle diskursive rom. Disse litterære samtalene skal de selv fylle med diskurs, der de skal sette ord på tankene de har om teksten. Laila Aase (2005) poengterer at denne språkliggjøringen av tankene legger et grunnlag for ny forståelse, fordi de da kan gå i forhandling med medelevene sine om tolkning (Aase 2005, s. 107). Det er dette som er nyttig med gruppesamtaler. Videre knytter hun litterære samtaler til det å utvikle seg både som språkbruker og teksttolker.

Vi veit òg at eleven først kan utvikle seg som språkbrukar og innsiktsfull teksttolkar dersom han vågar å vere dristig - vågar å tenke nye tankar, vågar å sjå nokre nye samanhengar og vågar å kome fram med dei". Så får vi då spørje oss sjølve som lærarar om vi legg opp til ei slik utforskande tilnærming til litteratur gjennom samtalanane våre, eller om vi eigentleg berre ønskjer å leie elevane fram til vår eiga forståing av tekstane (Aase, 2005, s. 110).

Her mener Aase at elevene først kan utvikle seg som språkbrukar og teksttolkar når de våger å være dristige. Da blir det en utfordring når eleven har meldt seg ut fra det muntlige fellesskapet for lengst, og dristige er de langt i fra. Noen av elevene rapporterer at de ikke har bidratt i en klassesamtale på lenge, at de har hatt fremføringer kun for læreren hele ungdomsskolen og latt være å rekke opp handa i klasseromssituasjoner. Da sitter det langt inne å våge alt dette som Aase beskriver i sitatet ovenfor når de begynner på videregående. Spørsmålet er hvordan man kan legge til rette for eleven slik at han skal tørre å være dristig når han så lenge har praktisert å være ikke-deltakende i det muntlige faglige fellesskapet i klassen.

Det er flere betingelser for dialogisk delaktighet, i følge Segal og Lefstein (2016). På det mest elementære nivået er det jo at eleven får muligheten til å si noe. Videre handler det også om muligheten til å uttrykke sine egne ideer, på egne premisser og at man blir aktet av de andre som hører på. Segal og Lefstein legger vekt på at det å ha en stemme er relasjonelt. Eleven bruker stemmen for å bli hørt og få oppmerksomhet fra andre, og det som kan stilne den stemmen er når noen ignorerer eller ikke er engasjert i det eleven sier, eller at eleven tror han må si det læreren ønsker å høre. I en yrkesfagsklasse der det ikke er vanlig for elevene å snakke med hverandre og respondere på hverandres utspill i timene, blir det fort kun læreren de går i faglig dialog med. Selv om læreren gjør sitt ytterste for å anerkjenne elevenes innspill som verdifulle, kan en dialog der elever ikke får respons fra medelever være lite optimalt hvis man skal ta Segal og Lefstein sin teori inn i det klasserommet mine elever er i til daglig. Dette sjeldne byttet av hvem som er det talende objektet i klasseromssamtalen, og det at det bare er læreren som avløser enkeltelever når de har sagt ferdig en ytring, vil antageligvis forsterke følelsen eleven kan ha av at det han sier ikke er engasjerende for andre og at det er det læreren vil høre som skal være styrende for hva han skal si, altså forsterkes de faktorene som kan stilne elevens stemme.

2.2 Engasjement

Martin Nystrand og Adam Gamoran skriver i artikkelen “Instructional discourse and student engagement” (1989) om to typer elevengasjement: proseduralt og substansielt engasjement. De beskriver hvordan de to ulike typene manifesterer seg i 58 åttende klasser der de har forsket på dette.

Proseduralt engasjement beskriver de som et engasjement som klasseromsregler og reguleringer fra skolen driver fram. Forpliktelse til regler gjør at elevene engasjerer seg i oppgaver som de får. Nystrand og Gamoran mener at denne typen engasjement ikke er nok. For å få kompetansen elevene trenger, så må de også få oppleve det varige substansielle engasjementet. Substansielt engasjement innebærer å kjenne på varig forpliktelse til *innholdet* i det de jobber med. Når man skal beskrive substansielt engasjement må man se på interaksjon mellom elever og mellom elever og lærere. Nystrand og Gamoran understreker at elevengasjement er et kognitivt fenomen og at dette fenomenet, som så mange andre aspekt ved det kognitive, er bygget på et sosialt grunnlag. Substansielt engasjerende klasseromsdialog har lignende trekk som en samtale. I en samtale vil de som deltar være med å avgjøre innhold og oppførsel, og ingen vet innholdet før samtalen har begynt. På samme måte som en vanlig samtale, vil substansielt engasjement bli skapt i en slags forhandlingsprosess mellom de som deltar i klasseromssituasjonen, ofte mellom lærer og elev. Denne formen for engasjement forutsetter en høy grad av gjensidighet mellom de som deltar i samtalen.

Når Nystrand og Gamoran skal beskrive hvordan man kan oppnå substansielt engasjement hos elever trekker de frem autensitet som et viktig konsept. De gjennomførte undersøkelser i 58 klasser og ville dokumentere om lærerne bad elevene relatere tekstene til egne opplevelser og om de spurte etter elevenes personlige mening om teksten. Dersom de gjorde dette, mener Nystrand og Gamoran at de la til rette for autentisk lesing. De gjør et poeng ut av at substansielt engasjement er viktig for både lavt -og høytpresterende elever. For de lavtpresterende kan denne formen for engasjement gi sårt trengt motivasjon.

2.3 Et helhetlig begrep om literacy

Literacybegrepet har blitt gjendefinert flere ganger, men blir på det enkleste brukt for å beskrive lese -og skrivekyndighet. Videre har det blitt definert som å være en mer kompleks

kompetanse som “innebærer å produsere, lese og tolke tekster i utvidet forstand” (Blikstad-Balas 2016, s. 33). Jeg vil definere literacy som et sett med ferdigheter som også rommer muntlighet. Literacy omhandler altså “samtales om tekster og dermed også muntlighet som tanketeknologi i samspill med skriften” (Skaftun 2020, s. 1). Utvalget til denne oppgaven leser og tolker tekster ved å ta i bruk lesekompetansen sin, men også ved hjelp av de muntlige ferdighetene de har.

I artikkelen *Oracy education: The development of young peoples' spoken language skills* omtaler også Mercer, Mannion og Warwick literacy som et begrep som omfatter muntlighet i tillegg til lese - og skrivekyndighet. De viser til forskning som sier at utviklingen av barns muntlige ferdigheter har stor betydning for den generelle kognitive, emosjonelle og sosiale utviklingen (Wegerif, Mercer og Major, 2020 (red.), s. 293). Det å være språkfør og god til å snakke for seg er altså nært knyttet til generelle nonverbale ferdigheter. Det er literacybegrepet som også rommer muntlighet, og synet på muntlig tale som en tanketeknologi, som danner bakteppet for denne avhandlingen.

2.4 Fagspesifikk literacy – eller litteraturfaglige lese måter i skolen

I analys materialet til denne oppgaven tar elevene i bruk muntlig tale for å formidle sin forståelse av tekstene de har lest, og for å utvide den forståelsen. Michael Tengberg (2011) har forsket på litteratursamtaler og litteraturresepsjon i skolen. Han skriver om ulike lese måter som kan komme til uttrykk i de samtalene elevene har om litteratur. Med lese måte mener han ulike perspektiv man kan lese en tekst med. I sin studie ville han beskrive hvilke ulike tilnærminger elevene hadde til teksten som de snakket om. De ulike tilnærmingene kan kategoriseres i følgende lese måter: Handlingsorientert, betydningsorientert, subjektorientert, vurderingsorientert, intensjonsorientert og metakognitiv. Han skriver også om hvordan det spiller en stor rolle for elevens resepsjon av teksten hvilke spørsmål læreren stiller til den. Men videre påpeker han at spørsmålene til læreren og formuleringen av disse ikke alene kan forklare de resonnementene elevene har. Han interesserer seg altså både for læreren sine spørsmål til teksten og elevene sine svar, og samspillet mellom disse. Siden jeg vil ta utgangspunkt i disse lese måtene i analysekapittelet, er det hensiktsmessig å kort forklare forskjellen på dem.

Den handlingsorienterte lesemåten er når elevene forsøker å skape sammenheng i tekstens handling og forsøker å kartlegge hvilke karakterer teksten handler om og forholdet mellom disse. Gjennom den handlingsorienterte lesemåten prøver elevene å finne koherens i tekstens intrige. Siden ikke alt av handlingen i teksten står eksplisitt, handler samtalen om å skaffe seg sammenhengende forståelse av teksten.

En annen lesemåte som på ett vis kan gli litt over i den handlingsorienterte lesemåten er den Tengberg kaller for betydningsorientert lesemåte. Grunnen til at disse to lesemåtene kan ha glidende overganger mellom seg, er at det noen ganger kan være vanskelig å skille tema og motiv fra hverandre når man hører noen snakke om hva en tekst “handler om”. Den betydningsorienterte lesemåten er nemlig det som står mellom linjene, altså det teksten “*egentlig* handler om” i stedet for “handlingen i historien”, som er en mer mimetisk beskrivelse av det som foregår. Tengberg mener at ordet *handling* har en dobbel betydning og at det er derfor disse lesemåtene noen ganger er vanskelige å skille fra hverandre. Men den betydningsorienterte lesingen kan vi kjenne igjen på at det snakkes om tekstens tematikk eller at elevene ser på tekst som tegn på noe som ikke står eksplisitt skrevet.

Dersom eleven har lest subjektorientert, vil fokus i samtalen være på innlevelse og den emosjonelle responsen eleven får av teksten. Elevens assosiasjoner til egne erfaringer og opplevelser vil være sentralt for å kjenne igjen en slik tilnærming. Både subjektorientert lesemåte og den såkalte vurderingsorienterte lesemåten er måter å forholde seg på tekst på som er vanligere i samtaler med løs struktur. I mer styrte samtaler streber ofte læreren etter at elevene skal forholde seg mer objektivt til tekster som leses i klasserommet, og disse lesemåtene, der det fokuseres på elevens subjektive opplevelse og elevens vurdering av tekstens kvalitet, oppstår derfor sjeldnere i en klasseromssamtale. Når eleven vurderer en tekst mens de leser, kaller Tengberg dette for en vurderingsorientert lesemåte. Denne lesemåten kan komme til uttrykk gjennom etisk eller estetisk kritikk. Etisk kritikk kan for eksempel være at eleven har meninger om hvordan karakterer i teksten handler, og estetisk kritikk vil være elevens vurdering av hva som er bra eller dårlig i en tekst, enten teksten som helhet eller språket som blir brukt.

Intensjonsorientert lesing handler om at eleven setter seg inn i forfatterintensjonen. Dette kan vi kjenne igjen på at eleven forsøker å finne budskap i teksten eller prøver å sette seg inn i meningen til forfatteren. Eleven søker å svare på hva det er forfatteren vil si med denne

teksten. Dersom elevene har en såkalt metakognitiv tilnærming til teksten, er de opptatt av å beskrive tankene de hadde da de leste teksten. Denne lese måten handler både om å forklare hvordan man tenker mens man leser, og refleksjon rundt sin egen rolle i konstruksjonen av teksten.

I mitt prosjekt har jeg både lagt føringer for hvordan elevene leser teksten gjennom å tilby dem støttespørsmål, og de er satt i grupper for å snakke om teksten. Dette minner om interessen som Tengberg hadde for lærerens spørsmål og elevenes svar i samtaler, så derfor kommer jeg tilbake til hvordan disse lese måtene kommer til uttrykk i mitt datamateriale i analysekapittelet.

2.5 Literacy, diskurs og posisjonering

Ønsket har vært at elevene skulle delta i litterære samtaler, og kjenne at de mestret det. Jeg har grunnlagt dette målet med utdrag fra kompetansemålene fra læreplanen og tidligere forskning på litterære samtaler. En annen grunn til at det er viktig å få elevene i tale om tekster, er at samtalen også kan sees på som en øvelse i kultur deltakelse, i følge Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005). Literacy handler om tilgangskompetanse, og denne tilgangskompetansen trenger man for å kunne navigere i kulturen. Jeg mener at kultur deltakelse er det viktigste argumentet for å faktisk gå ganske langt i tilrettelegging for at alle elever, ikke bare de som automatisk tar ordet, skal kunne delta i samtaler om litteratur. Altså er det dette som kan rettferdiggjøre å legge lista veldig lavt i starten av VG1. Elevene bør få mulighet i skolen til å jobbe frem selvtilit nok til at de kan delta i kultur - og samfunns liv i større grad og potensielt få god øvelse i kommunikasjon generelt, noe som ikke bare er avgjørende i de store byggeklossene i samfunnet, som politikk og arbeidsliv, men helt ned til byggeklosser så små som å ha relasjoner til andre mennesker. Nicolaysen skriver om hvordan litteraturen representerer “det tredje” som kan legge til rette for dialog mellom en jeg-person og du-person. Dette fremmer “læring om felles muligheter for oppdaging av verda” (Nicolaysen 2005, s. 18). Spesielt i en stille elevgruppe kan teksten, dette “tredje”, være kjærkomment når de verken vet hva de skal snakke om eller hvordan de skal få kontakt med hverandre.

I denne avhandlingen er det språklige uttrykket i samtaler mellom elevene viktig. Jeg har valgt å se på hvordan de bruker språket for å posisjonere seg i forhold til teksten og hverandre

og hvordan de gjennom samtalen tilnærmer seg en tekst. James Paul Gee mener i *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (2014) at språk er noe mer enn bare å gi og få informasjon. Språk handler også om ulike handlinger og identitet. Han mener at i språket er det viktige forbindelser mellom det vi sier, gjør og er. Vi tilpasser språket, og språket formes, etter hvilken sosial praksis vi deltar i og hvilke sosiale goder som er forbundet med denne praksisen.

Gee forklarer hvordan man designer det man har å si for at det skal passe den situasjonen der kommunikasjonen foregår (Gee 2014, s. 32). Men samtidig skapes akkurat denne situasjonen av måten vi kommuniserer på. Vi kan altså gå utifra at deltakerne i samtalene avgjør hva de skal si basert på konteksten rundt. De befinner seg i en norsktime på skolen, det er starten på skoleåret, de kjenner få eller ingen på gruppa, men de har hatt nok tid til danne seg både riktige og feilaktige inntrykk av hverandre. Kanskje mistenker de at andre i klassen har et feilaktig inntrykk av dem og de har som mål å rette opp i dette? Kanskje ønsker de å fremstå på en bestemt måte overfor norsklæreren sin, enten som en flink elev eller som en som ikke bryr seg om faget? Kanskje ønsker noen å framstå som noe midt i mellom og bare vil komme seg gjennom samtalen uten å vise for mye igjen? Elevene er i en situasjon tidlig på skoleåret der klassemiljøet er diffust og kulturen fremdeles ikke er satt, og de er kanskje usikre på om denne klassen har rom for dem slik de er. Dette kan gjøre at noen elever er ekstra reserverte. Men det kan også hende at noen får ny giv av å få en ny start. Det er i akkurat denne usikre settingen at elevene skal fylle det dialogiske rommet de er blitt satt i og “bygger opp” samtalen som leveres til læreren. Gee skriver at vi har en tendens til å bygge og gjenbygge verdenen vår gjennom språk. og han understreker at språk-i-aksjon alltid er en aktiv byggeprosess.

Det er i følge Gee forskjellige spørsmål man kan stille seg når man skal analysere en diskurs. Han kaller det områder som vi skaper med språk som byggeklosser (Gee, 2014, s. 32). Det første spørsmålet handler om hvordan språket blir brukt for å gjøre enkelte ting viktigere enn andre. Hva signaliserer elevene at de verdsetter gjennom språket de bruker? Videre kan man i en diskursanalyse spørre hvilken type aktivitet språket blir brukt i, hvilke identiteter elevene vil skape, hvilke sosiale goder som blir ansett som verdifulle og hvilke forhold elevene signaliserer at de vil ha til de som de snakker med.

Alt dette handler om hvordan elevene *posisjonerer* seg i samtalen, enten hvordan de posisjonerer seg til oppgaven som er gitt, teksten (som er utgangspunktet for samtalen), eller personene som er involverte og læreren som giver av både oppdrag og slutt karakter. I disse samtaler vil det at de er del av en skoleaktivitet legge mange føringer. Jeg har i mitt undervisningsopplegg åpnet et dialogisk rom i en skolesituasjon hvor elevene kan og må bruke språk til å snakke om en faglig gjenstand. Når de gjør det, så bygger de mening, de tilskriver ting betydning og andre ting mindre betydning, og de skaper identiteter for seg selv og andre innenfor rammen av undervisningssituasjonen. Jeg vil i analysekapittelet si noe om de av Gees byggeklosser som jeg mener kan tydeliggjøre hvordan elevene posisjonerer seg i samtaler de deltar i. Måten de posisjonerer seg på, gir grunnlag for tolkning av elevenes opplevelse av mestring.

2.6 Primær og sekundær diskurs

Gee opererer med flere definisjoner på hva diskurs er. Han sier at diskurs er “language-in-use”, altså språk som blir brukt i spesifikke kontekster. Han skiller mellom en persons primær- og sekundærdiskurs. Primærdiskurs er det språket man ikke har spesialisert på noe vis, men bruker naturlig i hverdagslivet. De sekundære diskursene er språk som vi lærer oss å bruke i en mer offentlig sfære (Gee, 2015). Elevene sine primærdiskurser vil så klart være forskjellige, og de møter med ulike utgangspunkt når de skal utvikle ordforrådet sitt i retning av fagspesifikke diskurser. Men å lære såkalt akademisk språk er en viktig forutsetning for å kunne være delaktig i et fagfelt, så det er viktig at elevene lærer seg sekundærdiskurser i ulike fag.

Ifølge Marte Blikstad-Balas er en av de viktigste oppgavene i skolen å gi elevene tilgang til fagenes sekundærdiskurser og språklige spilleregler (Blikstad-Balas, 2016, s. 97) I denne sammenhengen viser hun til Penne og Hertzberg (2015) som trekker frem problemet med lærere som i beste mening nedtoner betydningen av fagbegreper fordi de ønsker å inkludere alle elevene. Dette kan føre til at elever ikke tilegner seg det fagspråket som faget krever og dermed fortsetter å bare bruke sin egen primærdiskurs. Blikstad-Balas beskriver utfordringen det er å få eleven inn i skolens sekundærdiskurs slik:

Om vi lar elevene være i hverdagspråket, risikerer vi at faget blir vanskeligere å få tak på, fordi sentrale nyanser og presisjonsnivå kan gå tapt. Ved å pålegge elever

bestemte måter å snakke om faget på, risikerer vi at faget oppleves som fremmed.
(Blikstad-Balas, 2016, s. 100)

Undervisningsdesignet i denne oppgaven beveger seg i nettopp denne balansegangen. Jeg har bevisst utelatt alle fagbegrep knyttet til analyse av tekst. Men ikke bare unngikk jeg fagbegrep da oppdraget ble introdusert og forklart til elevene, men jeg brukte et omstendelig, lite presist språk i de støttespørsmålene som dannet grunnlaget for samtale elevene skulle delta i. Elevene ble altså ikke pålagt bestemte måter å snakke på. Dette ble unngått for at oppgaven skulle føles overkommelig og kjent ut for dem.

3 Metode

Merriam (1998 i Postholm, 2010, s. 41) sammenligner den kvalitative forskeren med en kriminaletterforsker. De må begge tåle uvisshet og søker etter små biter som kan danne et større puslespill. Målet med prosjektet var å studere hvordan samtaler om sangtekster kan brukes i undervisningen for å få elever på VG1 yrkesfag i tale, å få dem til å snakke om litteratur på en måte som kunne skape positive opplevelser og mestring. Derfor ble det naturlig å “utforske sosial handling i en virkelig situasjon” (Postholm, 2010, s. 28). De små puslespillbitene som jeg søker etter og forsøker plassere sammen for å svare på problemstillingen, hentes fra en kvalitativt kasusstudie basert på data fra eget klasserom. Kasusstudier kan ofte strekke seg over et langt tidsrom og her samles det inn tilstrekkelig med data “slik at forskere gjøres i stand til å utforske viktige treff og tolke det som blir studert” (Postholm, 2010, s. 53). Tilnærmingen i en kasusstudie er eklektisk, og i mitt tilfelle abduktivt. En abduktiv forskning veksler mellom teori og empiri (Kjelaas, 2020). Jeg hadde klart noen spørsmål i forkant og var påvirket av teorien og forforståelsen jeg hadde med meg fra både egen skolegang, lærerutdannelse og jobbpraksis, men lot empirien være styrende for analysen og fortolkningen. Forskningen har et eksperimentelt tilsnitt og henter inspirasjon fra design-basert utdanningsforskning (Reinking & Bradley, 2007), som innebærer en utprøvende og reviderende tilnærming til forskning på praksis.

3.1 Utvalg og forskerposisjon

Prosjektet er et eksperiment i egen undervisning i en enkelt yrkesfagsklasse på videregående. Klassen består av 14 elever: 12 jenter og to gutter. Jeg møtte dem for første gang uken før jeg satte i gang med undervisningsopplegget mitt, så jeg hadde ingen kjennskap til dem, verken personlig eller faglig. Jeg hadde deltatt på møter der kontaktlærer, avdelingsleder og sosialrådgiver snakket om elevene, men da var de bare ukjente navn. Det er kanskje derfor en viss objektivitet over forskningsarbeidet, i hvert fall i større grad enn hvis dette var en klasse jeg hadde vært lærer for lenge.

Studieretningen jeg har hentet utvalget mitt fra blir ofte assosiert med stille elever. I flere år har lærere som skal ha disse klassene i norsk stålsatt seg i starten av året for å måtte drive fremover en klasse som kanskje ikke sier noe. Jeg har selv undervist i disse klassene før, og hvert år er det en utfordring å få dem til å være muntlig aktive. På flere klasselærerråd (der alle faglærere for klassen møtes med kontaktlærerne) har dette blitt tatt opp som en utfordring som flere av lærerne ønsker å jobbe med.

For mange av elevene er det store utfordringer knyttet til litterære samtaler. For det første er min erfaring at mange elever på yrkesfag ofte har liten tro på at de kan noe om litteratur, eller så tenker de at det de mener om litteratur ikke har noen verdi. De er redde for å gjøre feil. For det andre har flere av dem sosiale utfordringer som gjør det vanskelig å ytre meningene sine og delta i samtaler med andre ungdommer. I de to klassene jeg har gjennomført opplegget mitt i er det ofte fullstendig ro, selv i friminuttet før norsktimen begynner. Av personvern hensyn trekkes ikke utfordringene elevene har inn i denne avhandlingen, selv om dette antagelig kunne underbygget påstanden min om at utvalget har behov for en norskundervisning som legger lista lavt for muntlig deltakelse. Jeg oppgir heller ikke hvilken yrkesfaglig studieretning de går på, for å forsikre meg at personvern hensyn er ivaretatt.

Elevene som deltar i prosjektet skal være anonyme. De har derfor fått nye navn basert på hvilken av gruppene de var med i, A, B eller C. Gruppemedlemmene i A heter Andrea, Anne og Amalie, i B heter de Bente, Bjørn og Birger, og i C Christina, Celine, Clara og Carina. Navnene uttrykker både gruppetilhørighet og kjønn. Elevene kommer fra ulike ungdomsskoler, så erfaringen deres med norskfaget er ikke bare forskjellig fordi de er ulike individ med ulike norskfaglige ferdigheter, men de kommer også fra klassemiljø som er

forskjellige fra hverandre både når det gjelder faglig arbeid og sosialt miljø. At de ikke vet helt hvordan det er ventet at de skal oppføre seg i denne nye settingen, kan vi anta at påvirker elevene på en måte som gjør dem usikre.

3.2 Didaktisk design

Undervisningsopplegget ble til etter at veilederen min foreslo å la elevene lage eget pensum av sangtekster. Med gode råd og foreslått litteratur under armen, reiste jeg tilbake til jobb og begynte å forberede norsktimene mine.

3.2.1 Bakgrunn

Jeg hadde ikke lest særlig mange lignende studier på tidspunktet da prosjektet tok form, men jeg hadde egne antagelser og hentet inspirasjon fra andre avhandlinger og fagbøker jeg leste. Jeg kom over begrepet *subjektiv relevans* (Smidt, 1989) i noe av litteraturen jeg leste den perioden det didaktiske designet skulle lages. Jeg ble nysgjerrig på om elever som opplevde subjektiv relevans ville være mer tilbøyelige til å snakke om tekstene. Skaftun & Michelsen (2017) inspirerte meg med de tre prinsippene for læring i praksisfellesskap, altså å gå fra det trygge til det risikable, fra å oppleve relevans til å få forståelse, fra modellering fra læreren til øvelse i å klare selv. Tanken var at elevene skulle oppleve det som trygt og relevant å delta i samtalene, og jeg ville også modellere for elevene hvordan de skulle tilnærme seg teksten. Kjersti Rognes Solbu og Jon Opedal Hove (2017) beskriver et undervisningsopplegg med sanglyrikk som utgangspunkt, og dermed inspirerte også de meg til å lage nettopp det didaktiske designet som jeg videre skal beskrive.

Å undervise i klasser med stille elever, som også ofte strever med tekster som de møter i norskfaget, har ført til at jeg har sett det nyttig å se tilbake på min egen skolegang. Jeg var en elev som i noen perioder og fag var helt stille, andre ganger en elev som deltok aktivt. Jeg kunne noen ganger sluke de tekstene jeg møtte, mens andre ganger ønsket jeg meg til en annen planet. Hva utgjorde denne store forskjellen? I mitt tilfelle var det de gangene jeg opplevde subjektiv relevans eller at situasjonen tilsa at min mening kunne bli verdsatt av andre. Noen ganger overlappet altså tekstene med et interessefelt, eller at de satte ord på noe som jeg kjente meg igjen i. Det var også ganger da jeg trodde at læreren genuint interesserte seg for mine meninger om teksten. Noen ganger satt jeg rett og slett på det svaret som jeg

trodde at læreren ville ha. Fordi man ofte innbiller seg at andre mennesker lar seg motivere av det samme og fungerer likt en selv, så ble dette tanker jeg tok med meg da undervisningsopplegget kom i stand. Jeg la derfor en del vekt på det subjektive da jeg laget støttespørsmål til elevene.

Det kanskje viktigste prinsippet i utformingen av undervisningsdesignet var å ta bort skolens og lærerens autoritet fra tekstvalget slik at elevene skulle ha tillit til at det ikke var noen fasit på hva de skulle si om teksten. Antagelsen min var at de skulle bli motiverte til å ta teksten på alvor. Jeg ville gjerne skape en ekte åpen situasjon og avlive ideen om at læreren har en tolkningsfasit som elevene skal gjette seg frem til.

3.2.2 Beskrivelse av undervisningsdesign

VG1-elevne mine har norsk to timer i uka. Undervisningsopplegget varte i fem uker, der elevene de to siste ukene skulle møtes i norsktimene og snakke om sangtekster i litterære gruppesamtaler. Den opprinnelige planen var at elevene i *to* klasser skulle levere inn lydfiler av disse samtalene, og at lydfilene skulle være datamaterialet i masteroppgaven min. Men på grunn av for store utfordringer i den ene klassen, ble jeg begrenset til å samle inn datamateriale fra én klasse på 15 elever. Her fikk jeg samtykke fra tre av fire grupper til å bruke lydfilene i masterarbeidet mitt. Hver av disse tre gruppene har levert inn flere lydfiler, så jeg har ti lydfiler til sammen, der hver fil inneholder en samtale om én sangtekst som et gruppelem har valgt. Samtalene varierer i lengde, den korteste er 4 min og 51 sek og den lengste i 10,5 minutter.

I mitt prosjekt ønsket jeg å få elevene i tale om tekster. For å utforske hvordan jeg kunne få det til, kunne jeg ikke bare sette dem i grupper og be dem om å diskutere litteratur. Jeg måtte lage et prosjekt ut av det, der jeg testet en viss fremgangsmåte. For å få elevene med, bestemte jeg meg for å legge terskelen for å snakke om litteratur så lavt jeg syntes var faglig forsvarlig. Jeg designet et undervisningsopplegg som gikk over fem uker (jf. vedlegg 7.2 for detaljert ukeplan).

Vi kalte opplegget for ”Grubleprosjektet”. Elevene skulle ”gruble” over tekstene, og fagord som ”analyse” og ”tolkning” eller ”lyrikk” var fraværende da jeg forklarte hva de skulle gjøre. Litteraturen vi skulle jobbe med var sangtekster. Jeg lot elevene få velge helt fritt blant

sangtekster både på norsk og engelsk, for jeg ville at prosjektet skulle være så tilnærmet lystbetont som mulig og at det skulle ta utgangspunkt i noe som var *kjent* for eleven. Noen vil kanskje problematisere bruken av engelske tekster i et norskfaglig prosjekt. Men jeg ville at elevene skulle oppleve selvsikkerhet og føle at de var på hjemmebane. Det var nok flere av dem som ikke forstod alle ordene, men det som var viktigst var ikke nødvendigvis at alle skulle forstå alt, men at de fikk en positiv opplevelse med det å delta i en muntlig situasjon, og refleksjon kan jo fremdeles oppstå på norsk selv om samtaleemnet er en engelsk tekst.

Opplegget var kjemisk fritt for fagbegreper, i hvert fall fra min side.⁴ Jeg ville at elevene i samtalene skulle kunne bruke sin primærdiskurs. Nok en gang for å ufarliggjøre og gjøre samtalene mest mulig naturlige. Elevene skulle kjenne på at det de bidro til samtalen var godt nok. Jeg ønsket jo at de skulle oppleve mestring og å aktivere den tekstkompetansen som elevene allerede hadde. Opplegget ble en motsetning til min vanlige lærerpraksis der jeg som regel starter emnet ”Lyrisk” med gjennomgang av en powerpoint med fagbegrep og diktkekspler som stort sett er ukjente for elevene.

Elevene fikk i forkant av samtalene utlevert sangtekstene som medlemmene på gruppa hadde valgt (jf. vedlegg 7.1) og støttespørsmål som de kunne forberede seg på. Følgende spørsmål kunne de stille seg om teksten:

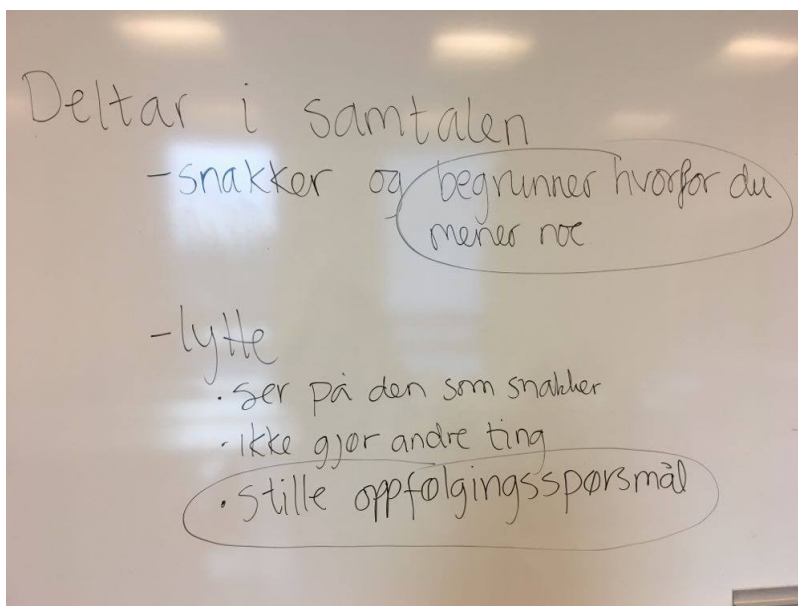
1. Kan du gjette hvordan personen som snakker i teksten har det?
2. Likte du sangen? Hvorfor/ hvorfor ikke?
3. Hvilken linje ”snakket mest” til deg? Hvilken linje var vanskelig å forstå?
4. Kjenner du deg igjen i noe av det som blir sagt?
5. Hvem tror du at personen i teksten er?
6. Hva sier personen i teksten?
7. Bli enige på gruppa om hvilken farge som passer best på sangen. Hvorfor akkurat denne fargen? (blir dere ikke enige om hvilken farge? Hvorfor ikke?)

Disse spørsmålene ble til etter norsktimene i uke 37. Da hadde jeg satt dem sammen for at de skulle gruble videre på ”Begravelsespolka” av Kaizers, en slags øvingsoppgave før samtalene. Dette ble en ganske stille affære, og jeg ble nervøs for at gruppesamtalene som

⁴ Noen av elevene snakker om tema og budskap, så de trekker inn fagbegreper uten at jeg har bedt dem om det.

skulle tas opp på lydfil også ville ende opp i stillhet. Derfor ble spørsmålene så subjektive og “ufarlige” som mulig. Ønsket var at elevene skulle sitte med inntrykk av at det var deres ideer og tanker som ble etterspurt, og inngangen til teksten skulle være så åpen som mulig. Jeg ville, i likhet med Lønnum, lage et stillas som hjelp for elevene til å “tre inn i teksten,(...) holde fokus og å sikre fremdrift i samtalen” (Lønnum 2017, s. 40).

De ble satt i grupper på 3-4 slik at det skulle være flere å spille på, samtidig som ingen skulle forsvinne i “mengden”. Antall grupper ble bestemt ut fra hvilke elever som hadde med seg samtykke hjemmefra for å kunne bli med i prosjektet. Fire elever i klassen ønsket ikke å være med, så da ble det naturlig at de var med på undervisningsopplegget, men ble plassert i en egen gruppe der lydfilen av samtalen ble holdt utenfor denne masteroppgaven. Elevene fikk beskjed om at de etter innspillingen av alle lydfilene skulle velge seg én samtale som de ville ha vurdert med karakter. Dette gjorde jeg for å motivere dem til å ta oppdraget på alvor. Det var planen at vi skulle lage vurderingskriterier sammen i klassen og at elevene skulle komme med innspill. Dette var en mulighet som de ikke tok, og nok en gang ble det stille i klasserommet. Jeg kunne kanskje lagt dette opp på en annen måte, for eksempel satt dem sammen to og to og be dem levere forslag til meg på en lapp, men tidsnød gjorde at dette ble en tavleaktivitet. Det resulterte i at jeg selv skrev opp det jeg mente en god samtale måtte inneholde.



Tabell 3.1 Vurderingskriteriene som ble skrevet på tavla i klasserommet

Vilkårene for å kunne oppfylle disse kriteriene er ikke veldig avanserte. For å få en middels god karakter så måtte de sørge for å gjøre to ting: snakke og lytte. Her er det ingen krav til innhold, annet enn at samtalen skulle handle om sangtekstene. Det som er innringet her er kriteriene for å få toppkarakter: elevene måtte begrunne det de sa og stille oppfølgingsspørsmål til noen på gruppa.

3.2.3 Endringer underveis

Hele tiden ble det tatt avgjørelser i tråd med de tre målene som er beskrevet innledningsvis. Disse gjorde også at jeg måtte gjøre endringer underveis i prosessen. Følgende tre avsnitt er utdrag fra feltdagboken som jeg skrev i etter hver økt. Den 30. september reflekterte jeg rundt de endringene jeg hadde gjort:

1. Elevene skal finne sin egen stemme.

Jeg måtte gjøre elevene trygge og senke terskelen så lavt at elevene hadde noe å si. I starten lurte jeg jo faktisk på om det i det hele tatt fantes en stemme. Var de stumme? Jeg måtte tidlig inn med støttespørsmål. Hva kunne de se etter i teksten? Og nesten viktigst: støttespørsmålene var 100% subjektive og hadde ingen fasitsvar. Ingen kunne svare feil, og det var viktig for meg å presisere. Jeg tror at det var dette som fikk dem til å åpne munnen: De selv visste det riktige svaret. Og det var ikke noe mystisk og uavklart jeg var ute etter i samtalen deres. Jeg var interessert i det de mente og det de hadde å si.

2. Elevene skal delta i refleksjon om tekst.

Jeg gav dem sangtekstene i forkant av den litterære samtalen for at de kunne ha noe å si da de traff de andre på gruppa. Jeg fryktet at hvis gruppa møtte teksten for første gang sammen, så ville en ta kontroll over samtalen og de andre ikke tørre å si noe. For at elevene i det hele tatt skal si et eller annet om tekst så er det viktig at de har noe å si. Jeg ville sørge for at alle hadde noe de kunne si. Jeg lot dem også være så bundet av støttespørsmålene i samtalen som de ønsket å være. Det viste seg at alle gikk ganske slavisisk gjennom disse. Det var disse de hadde forberedt seg på. Men jeg tror at jeg har tatt det riktige valget her. Nå sitter alle og kjenner på at de har sagt noe og at det de sa ble tatt på alvor. Dersom jeg bare slapp dem løs på en tekst de

aldri hadde sett før, kunne jeg risikert at mange av dem satt igjen med en nederlagsfølelse allerede etter første runde. Basert på reaksjonene deres etter samtalene, så tolker jeg at de synes det gikk bedre enn de hadde trodd. De var veldig nervøse for å ta opp samtalene på lydfil, så det var veldig viktig for meg, og nesten avgjørende for prosjektet, at de satt igjen med en grei følelse etterpå. Da vil de kanskje delta enda mer i refleksjon om tekst neste gang.

3. Elevene skal oppleve mestring i samtale om tekst

Jeg måtte gjøre elevene trygge og senke terskelen så lavt at jeg fikk alle med meg. Hver gang jeg har fått følelsen av at terskelen er for høy, så har jeg gjort endringer og tilpasset. Ett mål her er at de skal oppleve mestring. Dersom kravene mine til dem var for høye, så når jeg ikke det målet.

Sitat feltdagbok 30.10.20

Endringene ble gjort for at elevene skulle føle seg komfortable i samtalen. I dette utdraget setter jeg i system de justeringene jeg gjorde underveis og rettferdiggjør dem i henhold til målene jeg hadde satt meg. Det var for eksempel ikke en del av den originale planen at elevene skulle få forberede seg og lese sangteksten i forkant av samtalen, heller ikke at de skulle svare på spørsmål som jeg hadde laget.

3.3 Metoder for datainnsamling og analyse

Fem uker med ”Grubleprosjekt” resulterte i del datamateriale. Etter hver norskoekt skrev jeg i loggen som jeg førte gjennom hele prosjektet, en logg som ble 10 sider lang.

Transkripsjonene av de ti gruppesamtalene som mine elever deltok i, utgjør primærmaterialet for analysekapittelet (jf. vedlegg klausulert i eget dokument).

Feltdagbok: loggføring gjennom undervisningsperioden og i etterkant av lydfilinnspilling.	Uke 34 - 40
Lydfiler, 10 stk	Uke 39 - 40
Transkripsjoner av lydfiler, 10 stk	

Tabell 3.2 Oversikt datamateriale

3.3.1 Transkripsjon

Jeg har brukt et verbatim transkripsjonssystem; alle ord er skrevet ned, og jeg har brukt ulike symbol som representerer for eksempel pauser og overlapp. En ytring som slutter er markert med linjeskift. Transkripsjonene er skrevet så talenært som mulig, men på bokmål. Alle fyllord, som eh, ehm, osv. er skrevet ned.

Symbol	som betyr:
.	Fallende intonasjon
,	Fortsettende intonasjon
...	kort pause
(tall s.)	antall sekund i en lengre pause
=	overlapp
“tekst”	Elevene leser fra støttespørsmål/sangtekst
((tekst))	utbrudd av f.eks latter

Tabell 3.3 Transkripsjonsnøkkel

I eksempelet under er noen av disse symbolene representert. Her siterer Carina fra sangteksten, og det blir også tydelig når det oppstår en kort pause innad i ytringen. Til slutt her er det markert hvordan Carina avbryter med et “ja” når Celine snakker om fargevalg. I tillegg viser utdraget hvordan det noen steder har vært vanskelig å lytte ut fra lydfilen hvem som sier enkelte småord midt i samtalen. Dette står markert som “ukjent”.

Carina: Ehm ... «Bli enige om en farge ... Hvilken farge som passer best på sangen. Hvorfor akkurat denne fargen?» Jeg har tenkt grå fordi de sier grå veldig mye.

Uklart: Ja.

Uklart: Mhm.

Carina: Og så er grå liksom midt imellom av svart og ... Nei svart ja, mørk og hvit. Ja.

Clara: Jeg skulle og si grå.

Celine: Ja.

Carina: Ja.

Clara: Mhm.

Celine: Jeg tenkte og på grå, men så tenkte jeg og litt på rød fordi det føles som om de har litt sinne sånn undertrykt inn=

Carina: =Ja.

Gruppe C, samtale 3

En utfordring ved å transkribere gruppesamtaler er når det er bekreftende småord som kommer samtidig. Noen ganger er det flere elever som sier “ja” eller “mhm” samtidig. Dette kan gi feil representasjoner og få betydning når vi teller opp antall ytringer. Derfor har jeg gått gjennom lydfilene mange ganger for å lytte ut hvem som sier hva, i noen tilfeller sammen med elevene det gjelder, for å få mest mulig nøyaktige tall. I enkelttilfeller er det umulig å høre forskjell, og disse ytringene har blitt kodet som “uklart”. Det ligger kanskje en liten feilkilde i dette som jeg vil minne om i den grad de kan være med å undergrave eventuelle slutninger som jeg gjør i analysen.

3.3.2 Koding i Nvivo

Etter at de ti samtalene var transkriberte, ble de lagt inn i programmet Nvivo, et verktøy for å analysere kvalitative data. Kodingsarbeidet ble gjort stegvis i en bevegelse fra forskningsspørsmål 1 til 3. Aller først satte jeg i system hvem som sa noe og hvor mye enkeltpersonene sa. Jeg autokodet navnene og har på den måten funnet ut hvor mange ytringer hvert grupped medlem har i hver samtale, hvor mange prosent av samtalen disse ytringene er, hvor mange ord hver deltaker sier per samtale og hvor mange prosent av ordene de sier per samtale. I tillegg har jeg satt opp en oversikt over hvor mange ord hver elev sier per ytring (jf. vedlegg 7.3).

For å telle ytringer finner programmet navnet til deltakeren i transkripsjonene og teller hvor mange ganger navnet oppstår i dokumentet. I følge tabellen er det en elev, Bjørn, som bare har 10 ytringer i løpet av første samtale. Dette er det laveste antallet ytringer i alle de ti samtalene. I den andre samtalen gruppen har, dobles hans ytringer til 20 stykker. Anne er den som har flest ytringer per samtale. Hun sier noe hele 76 ganger i løpet av fjerde og siste samtale. Man kan også regne ut hvor mange prosent av samtalen disse ytringene utgjør, noe som kan være interessant dersom man vil sammenligne medlemmene sin deltakelse innad på gruppa.

Vi kan altså innhente interessant informasjon fra tabellen over antall ytringer og hvor mange prosent av ytringene hver elev bidrar med. Allikevel er det begrenset hvor mye vekt man kan legge på disse tallene. Det problematiske er at lengden på ytringer kan være svært variabel, så å måle taledistribusjon basert på dette, kan gi et feilaktig bilde. Nvivo skiller for eksempel

ikke mellom følgende ytringer av Bjørn, som begge er hentet fra den første samtalen i gruppe B.

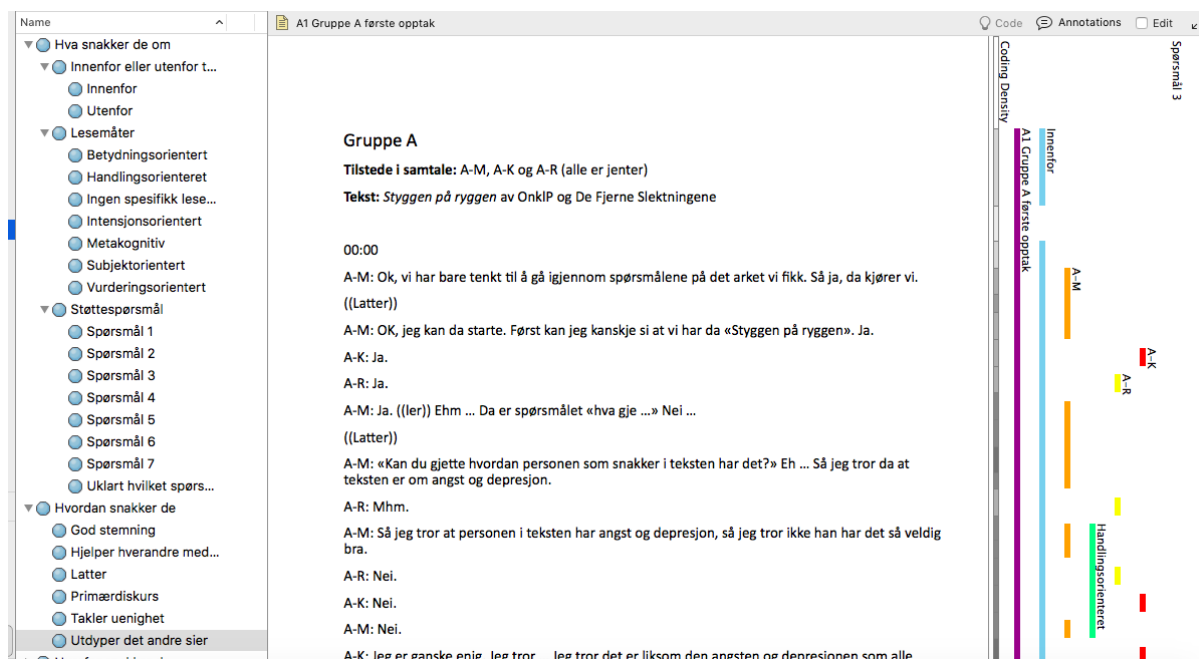
Ytring 1: “Ja. Jeg liker å sitte på rommet og liker å trekke for gardinene. «Kjenner du deg igjen i noe av det som blir sagt?» Ja, fordi ... Fordi det er depressivt og livet er depressivt. Så «Hvem tror du at personen i teksten er?» Jeg tror ... Jeg vet ikke om ... Det er sikkert en person som snakker om hvordan han har det i en situasjon eller noe sånt. Og så «Hva sier personen i teksten?» Forteller at livet suger.”

(...)

Ytring 2: “Ja”

Gruppe B, samtale 1

Disse to ytringene “vektes” like fullt som én ytring i Nvivo, selv om den ene ytringen inneholder 84 ord og den andre bare ett. Dersom man vil si mer om taledistribusjon annet enn at ja, alle elever sier noe, så må man også se på antall ord eleven bidrar med i samtalen, og kanskje også antall ord per ytring. Først da kan man se i hvilken grad de deltar, ikke bare om de deltar i det hele tatt. Jeg trakk frem Bjørn som den personen som har færrest antall ytringer i en samtale av alle elevene i prosjektet. Han sier noe 10 ganger i første samtale og 20 ganger i andre samtale. Basert på antallet ytringer virker det som om han sier svært lite i første samtale og at mengden taletid fordobles i andre samtalen. Men mengden taletid dobles faktisk ikke i andre samtalen. Velger man at Nvivo sorterer data ut fra antall *ord* per samtale i stedet for antall ytringer, finner man ut at Bjørn sier 198 ord i første samtale og 203 ord i andre samtale. Faktisk er han altså tilnærmet like aktiv i den første som i den andre. Tallene vi henter fra tabellen over antall ytringer kan altså gi oss et noe skjevt inntrykk av hvordan han opptrer. Derfor har det en verdi å også ha oversikt over antall ord hver elev sier i hver samtale og hvor mange prosent av samtalen disse ordene utgjør. Antall ord eleven sier og prosentvis fordeling av ordene i en samtale, forstås som uttrykk for hvor mye taletid denne eleven har på gruppa. Man kan også se på hvor lange ytringene deres er og dermed få et overblikk over hva som er karakteristisk for dynamikken i gruppene.



Tabell 3.4 Eksempel på koding i Nvivo

Etter at jeg hadde systematisert hvem som hadde ordet i samtalen, gikk jeg videre til å kode hva elevene snakket om, forskningsspørsmål 2. Dette resulterte i tre hovedkategorier i kodingen: Hvilke støttespørsmål de snakket om, hvilke av Tengbergs lesemåter (Tengberg, 2011) jeg kunne kjenne igjen i samtalen, og om elevene var innenfor eller utenfor teksten, altså om de snakket om sangteksten eller sporet av til andre samtaleemner. Disse kategoriene står listet opp helt til venstre i tabell 3.5.⁵ Ut fra denne kodingen fikk jeg konkrete tall som kunne si meg noe om hvordan innholdet i samtalen fordelte seg prosentvis. Det er derfor jeg i analysekapittelet kan uttale meg om hvor mange prosent visse lesemåter utgjør av en samtale.

Arbeidet med forskningsspørsmål 3 foregikk på en lignende måte, men her endte jeg opp med å kode og skrive på delkapittelet i analysen samtidig. Det førte til at kodingen og skrivingen foregikk om hverandre, og dersom jeg fikk en idé, gikk jeg mer direkte til verks i transkripsjonene fra de ulike gruppene. Her brukte jeg kodingen mer som et strukturingsverktøy for tankene mine, ikke for å hente ut tall. Delkapittelet om *hvordan* elevene snakker handler nemlig mer om overordnede tendenser, for eksempel hvilke sosiale goder som verdsettes i gruppene. Her måtte det mer tolkning og lesing mellom linjene til, så

⁵ Merk at da jeg kodet transkripsjonene, opererte jeg med andre navn enn de som blir brukt i selve avhandlingen. Derfor står navnene A-K, A-M og A-R her, og ikke de fiktive navnene i gruppe A. Disse kodene er en første enkel anonymisering. I transkripsjonene som er vedlagt og analysene som følger er disse kodene endret til gjenkjennelige fiktive navn av hensyn til lesbarhet.

det følte unaturlig å kode i strikte, veldig avgrensede kategorier. Men de kategoriene jeg startet med, står også listet opp til venstre i tabell 3.5.

3.4 Etiske overveielser

Siden elevene mine skulle fungere som forskningsobjekter, måtte jeg melde prosjektet mitt inn til NSD, Norsk senter for forskningsdata. Lydopptak er direkte personidentifiserende og de fleste av dem var under 18 år. Derfor måtte jeg ha samtykke fra foreldrene/de foresatte. I et informasjonsskriv ble Grubleprosjektet gjort rede for, og det ble lagt vekt på at elevene når som helst kunne trekke seg og at de skulle være anonyme. Prosjektet ble godkjent av NSD 18.09.2019 under forutsetning av at lydopptak slettes etter endt prosjekt (jf vedlegg 7.5).

I denne studien er jeg en lærer som forsker i eget klasserom. Å være lærer og forsker på samme tid kan være utfordrende, men også gi visse fordeler. Jeg har hatt stor kontroll på prosjektet og hatt mulighet til å gjøre endringer underveis. Samtidig er det vanskelig å bare la situasjoner utspille seg og forske på resultatet. Læreren i meg ville nemlig stadig tilpasse og endre slik at det norskfaglige og sosiale utbyttet til elevene skulle være størst mulig, og det er nok også mest ansvarlig når elevene akkurat har begynt på VG1. Som Torlaug Løkensgaard Hoel (2000) skriver i artikkelen *Forskning i eget klasserom- noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter*, må man unngå situasjoner som fører til at elever kommer til kort eller blir nødt til å avsløre svake sider ved seg selv. Elevenes beste må komme før forskerens interesse. Konflikten mellom læreren og forskeren ble tydeligst for meg da jeg innså at gruppesamtalene potensielt kunne føre til ubekvemme situasjoner for elevene. Jeg så for meg at noen elever kom til å ta styringen på gruppa og at flere kom til å bli sittende tause. Dette kunne være ødeleggende for klassemiljøet videre og kunne i verste fall gi elevene roller jeg helst ikke ville at de skulle få. Men for forskeren kunne kanskje dette også vært av interesse: hva skjer når elevene slippes løs på en tekst uten særlig inngripen? Det kunne jo utviklet seg i en svært positiv retning der selvtilliten til elevene kom etterhvert, men det var ikke en sjanse jeg som lærer ville ta. Det var i starten av året, elevene kjente ikke hverandre og var svært usikre. Av hensyn til klassemiljø, trivsel og målet om å gi elevene en god start på videregående, endte jeg opp med å gi dem støttespørsmål som livbøye i samtalene.

3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Dobbeltrollen som lærer og forsker kan by på ulike fristelser. Man kan bli fristet til å basere utvalget på elever som i større grad kan gi et ønsket resultat, eller elever som kan gi et fordelsaktig inntrykk av læreren (Løkensgard Hoel, 2000). Men i denne avhandlingen har jeg unngått denne fallgruven ved at jeg ikke kjente elevene fra før. Situasjonene fikk i stor grad utspille seg underveis, og jeg måtte justere valg etter hvert som ukene gikk. Nettopp dette skaper validitet i avhandlingen at jeg ikke har latt meg styre av forutinntatte holdninger til elever i klassen. For eksempel ble det etter hvert utfordringer i gruppe B, og jeg ble nødt til å gripe inn som lærer. Hadde jeg hatt større kjennskap til gruppemedlemmene, ville jeg kanskje unngått å sette disse elevene sammen og prøvd i større grad å skape en ideell situasjon som kunne sette meg som lærer i et bedre lys. Men sannheten er at en skolehverdag på videregående er full av feilslåtte gruppearbeid og planer som må justeres, og derfor er det viktig at didaktisk forskning også rommer dette.

En kvalitativ forsker må innse at hennes subjektive, individuelle teorier vil påvirke forskningen (Postholm, 2010, s. 35). Også min studie er verdiladet på den måten at jeg har med meg visse perspektiver og meninger. Jeg har forsøkt å være bevisst på hva jeg bringer med meg av antagelser inn i forskningsarbeidet. Erfaringen jeg har gjort meg som norsklærer i ulike yrkesfagsklasser er at det er spesifikke utfordringer knyttet til hvert utdanningsprogram, med visse unntak så klart. På akkurat denne studieretningen der jeg har hentet utvalget mitt, antar jeg hvert år at jeg vil få et stort antall stille elever i min norskklasser. I klasser på andre utdanningsprogram er det kanskje arbeidsro eller disiplinære utfordringer som er de mest fremtredende utfordringene. Men dette er nettopp bare antagelser basert på min erfaring og ikke konklusjoner bygget på faktisk forskning i det hele tatt. Denne forutinntatte holdningen til forskningsutvalget kunne blitt en trussel mot gyldigheten til oppgaven. I verste fall kunne jo disse "stille elevene" vise seg å være ganske så taleføre i norsktimene og derfor kunne jeg endt opp med å gi undervisningsdesignet større ære for å få dem i tale enn det egentlig fortjente. Det at elevene ikke sa så mye i starten av skoleåret kunne jo også bunnet i at dette var en nysammensatt klasse, og da er det naturlig å være sjenert. I denne sammenhengen har det vært en fordel at jeg både har vært lærer og forsker, for jeg har som lærer sett i etterkant av lydinnspillingen at elevene forble tause i klasserommet. Det var altså ikke en særlig taletrengt gjeng jeg hadde med å gjøre i

utgangspunktet, og det var ikke usikkerhet i ny klasse som var eneste grunnen til at de ikke sa noe.

For å sikre en pålitelig forskningsprosess er det viktig å skape validitet i både utformingen av undervisningsdesignet, når data innsamles og analyseres og når man velger ut hvilke data det skal legges vekt på i avhandlingen (Cohen et al, 2011). Både undervisningsdesign, innsamling av data og deler av dataanalysen er lagt frem relativt åpent og systematisk i dette metodekapittelet. Det kan skape både validitet og reliabilitet. Opplegget er detaljert beskrevet, og endringer underveis er gjort rede for og grunnlagt. Transkripsjoner er lagt ved, og det er mulig for lesere å ettergå de eksemplene som er gitt i analysekapittelet. Deler av dataanalysen kan også ettergås, fordi funnene som er gjort er basert på tall og statistikk fra Nvivo. Men det er i nettopp dette kodingsarbeidet og i de mer overordnede analysene som handler om elevenes mestring at jeg må være bevisst på hvordan jeg bruker datamaterialet. Det er for eksempel umulig for meg som forsker å vite noe om elevens følelsesliv, og jeg kan ikke vite sikkert at han faktisk opplever mestring, men jeg kan likevel peke på mestringstegn og forsøke å tolke måten elevene snakker på (Riis-Johansen, 2020).

En forsker må stadig gjøre valg som øker gyldigheten (Cohen et al, 2011) og dette er tett knyttet til grad av pålitelighet. Jeg har forsøkt etter beste evne å underbygge påstander i analysen utelukkende med det materialet som faktisk foreligger. I tillegg har jeg unngått å være for selektiv, men hele tiden hatt et blikk på om noe i materialet kan motsi konklusjonene mine.

Resultatene fra dette prosjektet kan gi oss innblikk i virkeligheten til en klasse som har norsk på VG1 yrkesfag. Samtalene viser oss hvordan elevene responderte på oppgaven de fikk i akkurat den situasjonen de ble satt i. Dersom jeg fikk dem i tale, dersom de reflekterte rundt sangtekstene og dersom de snakket som om de mestret oppgaven, kan man spørre seg hvordan dette gikk til og se det i sammenheng med andre prosjekter og avhandlinger. Undervisningsopplegget er gjennomført én gang, men har kanskje overføringsverdi til andre yrkesfagsklasser, og funn kan kanskje generaliseres i noen grad.

Grad av overføringsverdi er nok større enn generaliserbarhet. Med det mener jeg at enhver norsklærer på yrkesfag rimelig kjapt kan overføre, eller la være å overføre, valg jeg har tatt i undervisningen basert på de funnene som blir gjort. Elevers mangel på muntlig delaktighet er

en velkjent utfordring for alle lærere. Det samme er utfordringen med å holde dem engasjerte i de tekstene som man vil at de skal jobbe med i norsktimen. Utgangspunktet for avhandlingen mener jeg altså er velkjent for mange, og jeg tror derfor at funn jeg har gjort underveis dermed kan oppleves som aktuelle. Men å generalisere hva som får en yrkesfagsklasse i snakk kun ut fra dette forskningsprosjektet er problematisk. Det er blant annet fordi utvalget er såpass lite og elevmassen på yrkesfaglig studieprogram er fordelt på en måte som i mindre grad legger til rette for mer allmenne konklusjoner. På yrkesfag er det for eksempel oftere tilnærmet rene jente - og gutteklasser, så disse vil være veldig forskjellige fra hverandre. Derfor kreves det mer kvalitativ forskning på området for å avdekke de potensielle forskjellene som finnes mellom de ulike studieretningene innad på yrkesfag. Denne avhandlingen danner bare deler av det kanskje voksende forskningsfeltet på litterære gruppesamtaler på videregående, altså er den bare en del av et større puslespill.

4 Analyse

I analysen blir jeg nødt til å trekke frem tendenser i gruppene og de tydeligste forskjellene mellom dem. Det er også mest produktivt å skrive om de elevene som stikker seg ut på noe vis. Å analysere alt elevene sier og forklare hvordan hver elev ter seg i samtalen blir så klart et for omfattende prosjekt.

4.1 Forskningsspørsmål 1: Hvem snakker i gruppesamtalene?

Jeg håpet at elevene skulle respondere greit på oppdraget jeg gav til dem. Men da jeg sa at opplegget skulle ende i samtaler tatt opp på lydfil, var reaksjonen deres noe anspent. Noen elever var raskt ute med å si at de ikke ville signere samtykkeskjemaet fra NSD, andre ble opptatt av å finne ut hvordan dette skulle foregå rent praktisk. Hvem skulle ta opp lyd? Hvem skulle høre på disse lydfilene? Skulle de andre i klassen få tilgang til disse? Måtte de høre på sin egen teite stemme i etterkant? Denne nervøsiteten som jeg kunne ane blant elevene var også med å bidra til at jeg forsøkte å legge til rette for at alle kunne delta i samtalen. Jeg ville at de skulle oppleve mestring til tross for at noen av dem var motvillige.

Det var dermed med stor spenning jeg hørte gjennom lydopptakene første gang. Hadde jeg dem med meg på dette? Utdraget fra feltdagboken min beskriver hvor positivt overrasket jeg ble.

Tanker etter å ha hørt gjennom lydfilene:

Aldri hørt dem snakke så mye før. Og enda mer ekte enn hvis jeg hadde vært i rommet, enda mer seriøst enn hvis de bare satt sammen uten at det ble tatt opp på lydfil. De har jo faktisk ofte i lydfilen en samtale der de spiller på hverandre. Bittelitt diskusjon (om stemmen i "Robin Hood" er mann eller dame) og samtaler for å bli enige. Farge-spørsmålet er bisart, men er en "ufarlig" diskusjon å ta.

Feltdagbok 23.sept.2019

Elevene satt sammen på gruppene i små rom der de fikk fred fra andre elever. Her brukte de telefonene sine for å ta opp samtalene. Jeg holdt meg helt unna gruppe A og C, mens jeg etter en stund ble nødt til å assistere i gruppe B. Alle hadde fått instruksjoner om å lese gjennom sangteksten først, for så å snakke om den. Det forelå ingen instruksjoner fra meg om hvor lenge disse samtalene skulle vare. Taletiden per elev og taletiden totalt i gruppen var opp til dem selv og utenfor min kontroll.

Ved hjelp av Nvivo er det en enkel sak å undersøke mer eksakt hvordan taletiden er fordelt mellom deltakerne i de tre gruppene (jf vedlegg 7.3). Et første kritisk spørsmål er om bildet av engasjement i gruppene omfatter alle elevene, eller om det er noen som forblir stille. Svaret på dette første spørsmålet, er at alle elevene deltar i samtalene de er til stede i. Prosentandelen av alle ytringene i samtalene varierer mellom 8,3 % (Christina i samtale 2) og 38,9% (Carina i samtale 1). Når vi ser på taletid uttrykt gjennom andelen av alle ordene i samtalen finner vi at det spenner fra 8,3 % til 50,1 %. Både høyeste og laveste tall for taletid finnes i C-gruppens samtale 2, hvor det er fire deltakere. Christina snakker minst, og Celine snakker mest, mens de to øvrige begge har rundt 20% av taletiden. Samtale 2 samler dermed ekstremverdiene for gruppe C og for hele materialet.

Dette første overblikket understøtter bildet av at elevene engasjerer seg i oppgaven, og at oppgaven makter å få alle elevene i tale, i tråd med målsetningen. I det som følger skal vi se nærmere på taledistribusjonen i de tre gruppene.

4.1.1 Gruppe A

Gruppene er forskjellige, både i sammensetningen av elever og hvordan samtalen utarter seg. I gruppe A er antall ytringer og antall ord ganske jevnt fordelt. I den første samtalen skiller Amalie seg ut som den som snakker mest. Hun står for 38% av ytringene, de andre to 35% og 26%. Det er også hun som sier flest ord, med 21 ord per ytring. Til sammenligning sier de andre to 12 og 15 ord per ytring. Men Amalie deltar bare i første samtale på grunn av sykdom, så i de tre siste samtalen er det bare to elever, Anne og Andrea, som skal holde samtalen gående. De to er mer jevne og bytter på hvem som snakker mest i løpet av disse siste samtalen. I samtale to sier de faktisk eksakt 50% hver av alle ytringene i samtalen, og i de to siste samtalen er fordelingen også praktisk talt 50-50. Dette viser to elever som er tilnærmet likt engasjert i samtalen, og tallene kan kanskje videre si oss noe om prosjektets evne til å motivere noen av elevene som deltok.

Antall ord prosent				
	Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3	Samtale 4
1 : Anne	19,9%	38,7%	43,1%	54,2%
2 : Amalie	39,4%	0,0%	0,0%	0,0%
3 : Andrea	21,2%	31,7%	56,9%	45,8%
SUM	80,6%	70,4%	100,0%	100,0%
Ord per ytring				
	Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3	Samtale 4
1 : Anne	15,0	16,8	12,4	12,8
2 : Amalie	21,0			
3 : Andrea	12,2	13,7	16,0	10,9

Tabell 4.1: Gruppe A – Fordeling av taletid uttrykt ved prosentvis fordeling av ord som blir sagt i løpet av samtalen og antall ord som blir sagt per ytring.

4.1.2 Gruppe B

I gruppe B snakker jeg mye, og gruppen får aldri spilt inn samtale nummer tre og fire. Jeg måtte delta i denne gruppen, fordi det var vanskelig å få til en seriøs samtale. Jeg vurderer det som at det var altfor mange sosiale utfordringer i den gruppen, at de sosiale rollene elevene

allerede hadde, selv om det var tidlig på året, hindret dem i å gjøre en optimal innsats i samtalen. Spesielt for Birger var det vanskelig å holde seg seriøs og ta oppgaven på alvor. Han var også opptatt av å signalisere til de andre at heller ikke de burde ta dette seriøst, gjennom å flire til dem og le av det de sa. Dette kommer bare delvis frem på lydopptakene, gjennom latter og kommentarer. Men han sendte også non-verbale signaler, gjennom blikk og kroppsspråk.

Jeg har tidligere i analysen trukket frem taletiden til Bjørn som begrunnelse for at man bør se på både antall ytringer og antall ord for å kunne si noe om taledistribusjon. Gruppen består ellers av Birger og Bente, nok en gutt, og en jente. Dette er den eneste gruppen med gutter, og den gruppen der det var tydeligst sosiale utfordringer.

	Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3	Samtale 4
1 : Bente	16,8%	21,2%		
2 : Birger	18,2%	32,3%		
3 : Bjørn	20,7%	11,7%		
4 : Lærer	44,4%	34,9%		
SUM	100,0%	100,0%		

Tabell 4.2: Gruppe B – Fordeling av taletid uttrykt ved prosentvis fordeling av ord som blir sagt i løpet av samtalen

I den første samtalen bidrar elevene relativt likt i samtalen. Bjørn sier mest, med 198 ord (20%) og Bente sier minst, med 161 (16%). Dette snur i samtale to, der det skiller ca 150 ord mellom dem. Bjørn sier 203 ord (11%) og Bente sier 367 ord (21%). Den første samtalen handler om en sang jeg har valgt for å kompensere for at det kun er tre elever på gruppen når de skal levere fire lydfiler. Det er *Styggen på ryggen* av Onkl P og de fjerne slektningene. Dersom vi ser på prosentene her, ser det ut som at Bjørn bidrar mer i samtalen om denne teksten enn Bente sin sangtekst, *Circles* av Post Malone, i samtale to. Det kan hende at grunnen til at Bente sier mye her er fordi hun har valgt teksten. Det er en mulighet for at Bjørn på dette tidspunktet innhentes av de sosiale utfordringene mellom han og andre på gruppa i denne samtalen, at det preger hvor mye plass han orker å ta i gruppen. Men dette blir spekulasjoner. Samtidig sier han faktisk flere ord i siste samtale, selv om hans deltakelse totalt sett synker dersom man ser på taledistribusjonen i prosent innad i gruppa.

De som sier mest i den andre samtalen er åpenbart meg og Birger. Det er fordi det pågår en slags drakamp oss imellom, der jeg prøver å holde Birger i sjakk, prøver å få ham til å delta og ikke forstyrre de andre. “Kampen” mellom oss to preger samtalen og kan være grunnen til at det er vi som snakker 32 % og 35% hver, mens Bjørn og Bente bare ytrer 21% og 11% av ordene.

4.1.3 Gruppe C

Det er altså noen deltakere og noen gruppesamtaler som skiller seg ut. Og kanskje spesielt i gruppe C er det noen som snakker mer enn andre, men hvem som snakker mest, varierer fra samtale til samtale. For eksempel kan man se i gruppe C sin siste samtale at hele 40% av alle ordene som blir sagt i samtalen kommer fra Clara. Og dette tallet står i sterk kontrast til at hun bare bidro med 18%, 18% og 8,5% av alle ord som ble ytret i de tre første samtalen. Denne siste samtalen der hun står for 40% av alle ordene handler om den sangteksten som Clara har valgt, *Pain* av Anastacia. Her er det fristende å tro at eleven snakker mye fordi det er “hennes egen” tekst. Denne har hun tydeligvis mye å si om.

	Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3	Samtale 4
1 : Carina	22,7%	21,5%	43,1%	16,1%
2 : Celine	38,8%	50,3%	33,3%	32,3%
3 : Christina	19,1%	8,3%	14,4%	9,3%
4 : Clara	18,1%	18,5%	8,5%	39,8%
5 : C-Uklart	1,3%	1,4%	0,6%	2,5%

Tabell 4.3: Gruppe C – Fordeling av taletid uttrykt ved prosentvis fordeling av ord som blir sagt i løpet av samtalen

Det er også en endring i mønsteret til Carina i samtale 3, som er samtalen der de snakker om sangteksten Carina har valgt, *Påfugl* av Karpe Diem. I alle de tre andre samtalen kommer 16-20% av ordene i samtalen fra henne, mens hun i en samtale om *Påfugl* har såpass mye å si at hun bidrar med over 40% av ordene. En annen elev på gruppa, Celine, har ganske jevn og høy deltakelse i alle samtalen, med noe forskjell mellom den samtalen der hun har valgt sangteksten og de andre samtalen. I samtalen der hun har valgt tekst, deltar hun med 50% av den totale mengden ord som ytres i samtalen, i de andre 39%, 33% og 32%. I første samtale

snakker hun lenge når hun først har ordet, for da sier hun i snitt ca 40 ord per ytring. I tredje samtale tar hun ordet 34 ganger, men sier bare i snitt 15 ord per gang.

4.1.4 Avsluttende kommentarer om lengden på ytringene i samtalene

Det er interessant å se på hvor mange ord elevene sier per ytring. Noen elever stikker seg ut og sier mye når de først har ordet, mens andre bidrar kanskje mer med korte ytringer og anerkjennende “ja” til det andre på gruppa sier. Begge deler har en verdi i samtalen fordi det viser delaktighet.

Ord / ytring	Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3	Samtale 4
1 : Anne	15	16,8	12,4	12,8
2 : Amalie	21	0	0	0
3 : Andrea	12,2	13,7	16	10,9
1 : Bente	13,4	14,1	0	0
2 : Birger	7	8,5	0	0
3 : Bjørn	19,8	10,2	0	0
4 : Lærer	10,9	8,3	0	0
1 : Carina	15,2	10,6	16,1	10,4
2 : Celine	38,9	21,4	15,4	16,8
3 : Christina	53,6	15,1	22,6	14,6
4 : Clara	18,1	11,2	8,9	15,5
C-Uklart	6	3	3,3	3,9

Tabell 4.4: Antall ord per ytring hos alle elevene

Det er noen tall som stikker seg ut i denne tabellen. For det første er det flere av elevene som har et ganske høyt snitt i den første samtalen. Både Bjørn, Celine, Christina og Clara sier flere ord per ord per ytring i denne samtalen enn i de neste samtalene. Birger har mange korte ytringer, og ofte er det korte kommentarer som avbryter de andre.⁶ Snittet hans ligger på 7 og 8 ord per ytring i de to samtalene han deltar i. Clara er også sparsommelig med ordene spesielt i tredje samtale, med 8,9 ord per ytring.

⁶ Eksempel på hva disse kommentarene inneholder kommer i neste delkapittel som handler om innholdet i samtalene.

Jeg var spesielt nysgjerrig på hvordan Christina skulle håndtere disse samtalerne før de satte i gang. Jeg hadde nemlig ikke hørt henne snakke i forkant av prosjektet, og hun fremstod som svært sjenert. Jeg ble derfor svært begeistret over at nettopp denne eleven var så delaktig som hun var. Det var et bevisst valg fra min side at den første samtalen til gruppe C skulle handle om Christina sin sangtekst *Robin Hood* av Anson Seabra. Det var også en avtale at den som hadde valgt sangtekst skulle starte samtalen, altså var det Christina som skulle først på banen. Det kan være fristende å konkludere med at disse faktorene, selvvalgt tekst og status som førstemann, er grunnen til at hun i den første samtalen sier flere ord enn i de andre samtalerne og at ytringene hennes i snitt er lengre i denne enn i de andre samtalerne. Hun sier her i snitt ca 54 ord per ytring. Men ser vi nærmere i transkripsjonen, ser vi at det meste Christina sier i denne samtalen er samlet i én ytring. Hun tar på en måte sats helt innledningsvis og får sagt alt hun har på hjertet på en gang. De andre ytringene i samtalen har i snitt 3 ord per ytring, og flere er bare enkeltord som “mhm” eller “ja”. Alt hun sier om sangteksten blir altså sagt helt i starten i en og samme ytring.

I ett av kompetansemålene i VG1 heter det at eleven skal “mestre ulike roller i samtaler”, og dette ble utgangspunktet for de vurderingskriteriene vi satte opp sammen i klassen. Vi ble enige om at de *rollene* de skulle mestre var å være den som snakker og den som lytter. Så definerte vi hva det vil si å snakke og lytte. Det ble understreket som viktig å kunne begrunne sine egne meninger og drive med aktiv lytting. Aktiv lytting er for det første å ikke holde på med andre ting mens andre snakker, men videre også å stille oppfølgingsspørsmål til dem man hører på. Sett fra dette perspektivet kan vi kanskje konkludere med at Christina i større grad mestrer rollene bedre i de andre samtalerne enn i første, selv om tallene fra Nvivo viser større deltakelse i den første. I den første samtalen er alt Christina sier om sangteksten samlet i én ytring, mens hun spesielt i den andre samtalen deltar mer jevnt gjennom hele lydfilen. Det som også er tydelig i de andre samtalerne er at hun er en mer aktiv lytter. Det kan virke som at hun responderer med flere bekræftende ord enn i første samtale, som “ja” og “mhm”, men at hun også sprer det hun sier ut over samtalen og ytringene hennes er mer i dialog med det de andre på gruppa sier. Her virker det som at hun både ytrer sine meninger om teksten, og at hun lytter aktivt til de andre. Dette er i større grad å mestre rollene som taler og lytter enn å bare øse ut av seg det man har planlagt i én og samme ytring.

I gruppe C er det Carina og Celine som er mest aktive. Det er også de som tar mest ansvar for hva som skal skje i samtalerne. De sier “ja” når noen spør om de skal begynne og tar ordet

ofte når samtalen stopper opp for å drive samtalen videre. Disse anerkjennende ordene “ja” og “mhm” er ytringer som nok trekker ned snittet til disse elevene i tabellen over ord per ytring, og dersom man leser tabell 4.4 uten noe mer informasjon kan man kanskje få et feilaktig inntrykk av at disse elevene kanskje ikke tør å si mye når de først har ordet. Det er derfor det i neste kapittel har en verdi å se på innholdet i den taletiden som jeg her har forsøkt å beskrive.

4.2 Forskningsspørsmål 2: Hva snakker de om?

Det er altså tydelig at det i disse litterære samtalerne var mulig å få alle elevene som deltok i prosjektet i tale. Videre er det interessant å studere hva det er de faktisk snakker om. Elevene fikk i forkant av gruppesamtalene lese sangtekstene som de andre hadde valgt. F eks hadde både Christina, Celine, Clara og Carina printet ut sin sangtekst og gitt til de andre på gruppa. Gruppe C skulle da gjennomføre en samtale for hver sang, fire samtaler til sammen. Sangtekstene og støttespørsmål ble delt ut allerede en uke før samtalerne fant sted. Elevene kunne altså forberede seg hvis de ville. Støttespørsmålene skulle fungere som et stillas for elevene, og baktanken var at spørsmålene skulle få dem i tale dersom de ikke instinktivt hadde noe å snakke om etter at de hadde lest sangteksten sammen.

For å svare på forskningsspørsmålet “Hva snakker de om?” vil jeg bruke *tre tilnærminger* til datamaterialet. Målet for studien var å få elever i tale om tekst, og det er derfor hensiktsmessig å studere om de faktisk snakker om teksten som ligger foran dem, eller om de blir fristet til å snakke om andre ting. Jeg vil derfor, med utgangspunkt i Nystrand og Gamoran (1989), finne ut *om de er innenfor eller utenfor teksten*. I denne sammenhengen er det også betydningsfullt å se på *hvordan elevene forholder seg til støttespørsmålene*, som hadde som hensikt å nettopp føre dem inn i teksten. Videre er det interessant å se på de gangene elevene holder seg innenfor teksten, *hvilke lese måter* (Tengberg, 2011) som kommer til uttrykk i samtalerne.

4.2.1 Støttespørsmål som formell ramme rundt samtalerne

Utgangspunktet for samtalerne var støttespørsmålene som jeg lagde kort tid før elevene skulle forberede seg til samtaler.

1. Kan du gjette hvordan personen som snakker i teksten har det?
2. Likte du sangen? Hvorfor/ hvorfor ikke?
3. Hvilken linje ”snakket mest” til deg? Hvilken linje var vanskelig å forstå?
4. Kjenner du deg igjen i noe av det som blir sagt?
5. Hvem tror du at personen i teksten er?
6. Hva sier personen i teksten?
7. Bli enige på gruppa om hvilken farge som passer best på sangen. Hvorfor akkurat denne fargen?(blir dere ikke enige om hvilken farge? Hvorfor ikke?)

Etter at den første gruppesamtalen var ferdig innspilt, lyttet jeg gjennom lydfilene og fant ut at gruppene var svært bundne til støttespørsmålene. I tillegg leste førstemann på gruppe B og C opp alle sine spørsmål og svar før de andre deltakerne fikk slippe til, og dette skapte liten til ingen flyt i samtalen. Det er nok derfor tabell 4.4 viser at flere av elevene sier betydelig flere ord per ytring i den første samtalen i forhold til de andre samtalen. Det gjorde disse første samtalen til monologer med oppramsing og oppramsingen gav lite rom for diskusjon.

Neste undervisningsøkt da de skulle i gang med innspilling av de resterende samtalen, minnet jeg klassen på at dette var en fri oppgave der de kunne snakke om hva som helst knyttet til teksten, og at de egentlig ikke behøvde svare på spørsmålene i det hele tatt. Jeg gav instruksjoner om at dersom de ville bruke støttespørsmålene, så skulle de i det minste ta ett spørsmål om gangen og la ordet rullere i gruppen spørsmål for spørsmål, i stedet for at en og en leste opp alt de hadde på hjertet på en gang. Akkurat dette rådet kan vi se at de fulgte i de siste samtalen, men de er like fullt avhengige av støttespørsmålene når de snakker, selv om ordet skifter mer hyppig mellom deltakerne. Spørsmålene ble klippet til lapper og lagt med skriften ned i en bunke på bordet der elevene satt. Det ble presentert som et alternativ at elevene skulle snakke fritt om sangteksten og heller trekke et og et spørsmål hvis samtalen stoppet opp. Dette var det ingen av gruppene som gjorde. De ville heller fortsette å lese opp sine svar på spørsmålene i tur og orden ut fra det de hadde forberedt seg på. Dette viser kanskje hvor sterkt behovet for støtte er, eller i hvert fall hvor stort behov de selv føler at de har for støtte. Det er mye mulig at en slik samtale der de snakket mer fritt og impulsivt om sangteksten kunne blitt en mer givende og lærerik samtale for dem å delta i. Men man kunne også risikere at noen elever nesten ikke sa noen ting dersom slike rammer manglet.

Det er tydelig at selv jeg som lærer bruker støttespørsmålene som støtte i samtalen med gruppe B, som ikke klarte gjennomføre samtalen alene. Jeg bruker dem når jeg kjenner at samtalen sklir ut. Jeg blander meg ofte og holder et rimelig stramt grep om samtalen. For meg blir det en lett måte å snu samtalen på, spesielt når Birger velger en vinkling på samtalen som fremstår som useriøs. “Er det noe mer dere har skrevet ned her? Nå kan det være at jeg glemte et av de støttespørsmålene for jeg har ikke det arket foran meg, er det noen flere ting dere har sagt noe om?” er det siste jeg sier før den andre samtalen rundes av. Her *kunne* jeg ha stilt direkte spørsmål om sangteksten og dermed signalisert friheten i oppgaven, men velger i situasjonen heller å signalisere at alle støttespørsmålene skulle besvares før vi avslutter samtalen. Det kan se ut som at støttespørsmålene har fungert som en krykke både for læreren og elevene. Men gruppene forholder seg noe ulikt til støttespørsmålene. Jeg skal belyse de tydeligste tendensene gruppevis.

4.2.1.1 Gruppe A: Snakk med utgangspunkt i støttespørsmål

I gruppe A viker elevene ikke fra støttespørsmålene. Her går samtalen systematisk fra ett gruppemedlem til det neste, og hvert spørsmål besvares i “riktig” rekkefølge. Det er egentlig ingen dialog mellom gruppemedlemmene som ikke er knyttet til et støttespørsmål. All dialog er enten direkte svar på et spørsmål, eller utdyping og diskusjon rundt noe et gruppemedlem har svart på et spørsmål.

Det er to tendenser i samtalen til gruppe A: For det første er de 100% fokusert på oppgaven de har fått av læreren og følger støttespørsmålene slavisk. Den andre tendensen som kommer tydelig frem i nettopp denne gruppen, er konsekvensene av at støttespørsmålene er såpass åpne og at det ikke er noen lærer til stede i samtalen. Disse premisene fører til at elevene stadig må ta egne valg om hvilke deler av sangtekstene de ønsker å snakke om. De kan hoppe over det de ikke forstår eller kjenner seg igjen i, og de kan komme unna med påstander som de ikke begrunner. I gruppe A ser vi disse valgene i praksis. Vi kan se at i noen svar går de i dybden av teksten, finner ut av vanskelige sekvenser og begrunner påstander, andre steder skynder de seg fort videre til neste spørsmål dersom de ikke helt følte for å utdype noe særlig.

Anne: Sånn jeg liker temaet og alt det der, men jeg liker ikke sånn sangen i seg selv. ((ler)) Og så er det sånne tema som jeg ikke liker å snakke om. ((ler)) Sånn ...

Andrea: Mhm.

Anne: Det er jo et vanskelig tema.

Andrea: Ja. Eh ... Jeg synes sangen har veldig bra budskap liksom. Mange kan liksom kjenne seg igjen, men jeg liker på en måte ikke selve sangen, hvordan den er liksom lagd føler jeg. Den liksom, ja, den treffer meg ikke så mye

Gruppe A, samtale 1

Her velger elevene en viss avstand til teksten når de snakker om hva de liker og ikke liker ved den. Med avstand mener jeg at støttespørsmålene ikke nødvendigvis legger opp til at elevene trenger å gå detaljert inn i sangteksten, men de kan plukke ut det de måtte ønske å snakke om. Derfor blir noen av påstandene deres hengende i løse luften. I eksempelet over blir det ikke eksplisitt sagt hva budskapet eller tema er. Andrea konkluderer bare med at hun liker det, uten noen begrunnelse.

Det blir også tydelig at de ikke alltid evner å gå i dybden når de svarer på spørsmålet “Hvilken linje var vanskelig å forstå?” Andrea synes det er vanskelig å forstå linja “victim of Munchhausen syndrom” fra *Cleaning out my closet* av Eminem i deres andre samtale, og gruppa konkluderer:

Anne: Ja. Ja, vi kan ikke forstå alt her i livet. ((ler))

Andrea: Nei. ((ler))

Gruppe A, samtale 2

Siden læreren ikke er til stede og elevene ikke kommer på at de kan søke opp dette mens de snakker, så forblir dette et uløst problem.

Men det finnes også eksempler på at elevene begrunner påstandene sine. Amalie og Andrea diskuterer i den første samtalen hvem personen i teksten er. Amalie mener at teksten handler om en gutt, og dette begrunner hun med “Ordbruk og sånn.” og så sier hun at hun “føler jo det er litt sånn ung person. At det er liksom alt dette her med press i fra alle kanter og alt det der.” (Dette siste har hun forklart tidligere i samtalen). Dette er jo et forsøk på å forklare hva hun mener til de andre med utgangspunkt i teksten. Det samme skjer når elevene prøver å finne ut av ting sammen.

Andrea: Ja. Og den vanskelige linjen da, eh ... Der var det den «Staring at paint as you watch it dry». Jeg bare forstod ikke helt meningen med linjen, eller liksom den har nok en mening men jeg bare klarer ikke helt å skjønne hva de mente da.

Anne: Det ... Ok, så «Staring at paint as you watch it dry»:

Andrea: Ja.

Anne: Det liksom viser at han sitter der og venter liksom, og at det er sånn ...

Andrea: Ah.

Anne: Tar lang tid å ... Jeg tror i hvert fall det.

Andrea: Ja.

Anne: At det tar lang tid og at han ikke får resultatet han vil kanskje med den personen.

Andrea: Mhm, ok.

Anne: Fordi det er liksom ... Det er kjedelig å male noe og bare stirre på det og vente på at det skal tørke.

Andrea: Ok. Da skjønner jeg.

Anne: Ja.

Gruppe A, samtale 1

Det er altså både eksempler på at elevene forsøker å komme til bunns i problemer som de møter i teksten og eksempler på at de går fort videre til noe annet når de støter på problemer knyttet til å svare på støttespørsmål. De gangene de faktisk finner ut av problemet er når en på gruppa klarer å tenke seg frem til en løsning. Dersom den kompetansen ikke finnes på gruppa, så går elevene videre. De søker ikke opp noe på internett eller går utenfor gruppa for å finne det ut.

4.2.1.2 Gruppe C: Snakk om teksten med og uten støttespørsmål

I gruppe C er det flere sekvenser av dialog som ikke er direkte svar på støttespørsmålene, selv om det er svar på støttespørsmål som utgjør hovedvekten av samtalen også her. Dette skjer spesielt når elevene blir uenige om betydningen av ord eller hva handlingen i sangen er. For eksempel består store deler (faktisk 30%) av den tredje samtalen til gruppe C av forklaring og forsøk på å forstå linjer i *Påfugl* av Karpe Diem, altså ikke direkte svar på støttespørsmål. Celine starter med å si at visse linjer i teksten “snakket mest til henne”, men samtalen sporer av til å handle om hvor elevene finner referanser til 22.juli.

Celine: Mhm. Altså eh ... De linjene som snakket mest til meg det var egentlig ehm ... På andre siden her så står det «Fordi en jævel hata påfugler tok den jævel'n med seg kuler» ehm ... «Og det e'kke første gang jeg står på en scene men de på første rad er overlevende» da kom jeg til å tenke på 22 juli.

Carina: Ja, det er det.

Celine: Det handler om det?

Carina: Ja det handler om det.

Celine: Ja, det var liksom det.

Carina: Mhm.

Celine: At liksom han ... Anders Behring Breivik tok å skøyt de fordi han var uenig med dem eller hatet dem, sant.

Carina: Ja.

Celine: Og på en måte skøyt de fargerike folkene på en måte med grå kuler.

Carina: Ja.

Celine: For å liksom få bort de som var annerledes og hadde andre tanker.

Carina: Ja, og sånn=

Celine: =Enn han=

Carina: =Som det står «Samma hva du tenkte timen etter at det smalt» så er det jo fordi etter angrepet sant så er det jo mange som tenker at det er muslimer.

Celine: Mhm.

Carina: Men så var det jo ikke det.

Clara: Det er det ikke.

Carina: Nei.

Celine: Mhm.

Gruppe C, samtale 3

Det at sangen faktisk delvis handler om 22.juli har gått flere av medlemmene på gruppa hus forbi, og det er Carina som bidrar med den informasjonen. Celine hiver seg lett på og finner andre linjer i teksten som kan knyttes til terrorangrepet. Her flyter samtalen av seg selv og selve oppdraget som disse gruppemedlemmene har gitt seg selv her, å finne bevis i teksten på at sangen har slike referanser til 22. juli, er ikke nødvendigvis å svare på de spørsmålene som de har fått av læreren. Samtalen utspiller seg på dette tidspunktet mellom Celine og Carina, men Clara hiver seg også på når de diskuterer linjen «Samma hva du tenkte timen etter at det smalt». Christina bidrar mest i denne tredje samtalen når hun kan trekke inn noe hun har forberedt på forhånd, altså er det i gjennomgangen av støttespørsmålene at hun bidrar, ikke i dette utdraget.

Et annet eksempel på at gruppe C snakker om andre ting enn svar på støttespørsmål, er når de støter på et vers i *Tilbake* av Sondre Justad som ikke gir mening for dem. Verset motstrider teorien elevene har hatt om personen som snakker i teksten, og derfor dveler de her ved dette pre-refrenget der de får “ny” informasjon.

Clara: Hva med pre-refrenget da, når han ser hun så er alt glemt?

Carina: Ja, det er det jeg og lurur ...

Clara: Mhm.

Christina: Hm. (4s)

Carina: Ja=

Clara: =Det er også sånn hvis jeg tenker på at han fortsatt er sammen med henne.

Carina: Ja, fordi det er det jeg og har, at først så tenker han at han skal slå opp.

Clara: Mhm.

Carina: Og så vil han gjøre det slutt, men så ser han henne og da vil han ikke slå opp, fordi han blir påminnet at han er så glad i henne. Og så der i vers to så tenker han tilbake på da han ville slå opp med henne og at han var sykt dum som synes det.

Clara: Sykt dum ja. ((ler))

Carina: Sykt dum.

Celine: Rett og slett.

Carina: Ja. Men ja, jeg og gjetter at han er glad nå. Han har vært litt lei seg.

Clara: Sangen er jo sånn skikkelig munter.

02:10

Carina: Ja.

Celine: Ja, sånn e ... Egentlig er den sykt munter. Og så nå ... Når dere sa at han ... Han ikke vil slå opp av likevel, jeg har ikke tenkt det egentlig sånn, jeg har tenkt at liksom i prerefrenget så sier han liksom at han ser henne igjen og alt er glemt, altså liksom da tenker jeg at han har på en måte glemt henne.

Carina: Å ja, sånn ja=

Celine: =At hun ikke betyr noe for han lengre.

Carina: Ja.

Celine: Sånn etter bruddet.

Carina: Ja, fordi jeg og tenkte at da har han glemt alt ... Alle tanker om å slå opp.

Celine: Sånn ja, ja.

Carina: Ja.

Celine: Ja, men det er bra.

Clara: Jeg har faktisk en tanke om det liksom på denne siden. For da står ikke det prerefrenget.

Celine: Nei.

Clara: Så det hadde jo liksom originalt det samme som ... På en måte liksom, og da føler jeg han hadde faktisk bestemt seg for å slå opp.

Celine: Mhm.

Clara: Men jeg forandret mening når jeg hørte på sangen og den var så munter.

Gruppe C, samtale 2

Her er det tre av gruppemedlemmene som er med på å nøste opp i forholdet mellom den som synger og den han synger til. På samme tid problematiserer de kontrasten mellom den muntre musikken og innholdet i sangen, for sangen handler nemlig om et potensielt brudd mellom et

kjærestepar. Det må nevnes her at det fjerde gruppemedlemmet, Christina, ikke deltar overhodet. Dette er en mer spontan del av samtalen, og det er tydelig at hun helst snakker om det hun allerede har tenkt gjennom på forhånd. Det er Clara som “legger problemet på bordet” og får de andre til å hjelpe henne å forstå. Celine og Carina hjelper og anerkjenner med småord som “ja, sånn ja” og hjelper henne å sette ord på det hun mener når hun sier at “han har på en måte glemt henne”.

I gruppe C er altså støttespørsmålene utgangspunktet for samtalen. Allikevel hoppes det litt fra spørsmål til spørsmål, kanskje ikke alltid i den rekkefølgen som fremgår på det utdelte arket, og i noen av samtalen kommer det relativt lange sekvenser der de snakker om tekstene uten at det nødvendigvis er knyttet til noen spørsmål. I samtale tre og fire starter de for eksempel med en slags introduksjon til teksten, selv om dette ikke er et krav fra læreren sin side. I tillegg er det i den første samtalen en lang sekvens midt i der Celine snakker om alt det hun har notert på arket sitt om sangteksten. Andre halvdel av denne samtalen om *Robin Hood* fungerer visst som en slags gjennomgang av hva sangteksten handler om. Det er Celine som tar initiativet til å “si alt som står på arket”, som hun sier. Hun har nemlig tatt notater i selve sangteksten som elevene har fått utdelt på ark. Hvorfor elevene i gruppe C valgte å parafasere den første sangteksten helt til slutt i samtalen, er vanskelig å si, men det kan hende at det var et slags forsøk på å få samtalen til å vare lenger.

I tillegg til sekvenser med presentasjon eller opprydding der elevene prøver å forstå sangtekstene, er det også flere korte sekvenser i gruppe C sine samtaler som handler om hvordan gruppa skal gå frem i den samtalen de deltar i. Altså planlegger de gangen i samtalen, og de har på denne måten en slags meta-samtale om samtalen. De blir enige om hva de skal snakke om og hvordan “prosedyren” skal være.

Christina: Ok, skal ... Skal jeg bare begynne og så si spørsmålene?

Celine: Ja, du=

Carina: =Jo=

Celine: =Kan bare fortelle hva ... Hva ... Hvem ... Ja. Begynn med det første.

Christina: Ok.

Celine: ((ler))

Gruppe C, samtale 1

Etter at Christina har sagt sitt, fortsetter gruppen å bli enige om veien videre:

Celine: Ok.

Carina: Skal du?

Clara: Er det meg?

Carina: Ja.

Clara: Ok. På den første så har jeg skrevet at han er hjerteknust. Trist og ensom.

Christina: Mhm.

Gruppe C, samtale 1

Dette skjer spontant underveis i samtalene til både gruppe A og C, altså de som ikke har en lærer til stede som kan dirigere samtalen. Spesielt i gruppe C foregår slik planlegging relativt hyppig. Uten lærer blir de nødt til å stadig finne ut hvordan de skal bygge opp samtalen underveis. Mens i gruppe B har de læreren som kan ta kontroll over hvem som skal si noe.

4.2.1.3 Gruppe B: Snakk utenom tekst og støttespørsmål

Både gruppe A og C snakker utelukkende om sangteksten som foreligger i sine samtaler, fra begynnelse til slutt. Samtalene deres sklir aldri ut til å handle om noe annet som ikke er relatert til den. Bare i gruppe B sklir samtalene ut i noe som kan minne om sidespor, selv om noen av disse sidesporene også kan relateres til sangteksten de snakker om på et eller annet vis, hvis man legger godviljen til. Ofte når Birger har ordet er samtalen litt på siden av sangteksten. Han vil for eksempel gjerne i den andre samtalen snakke om hvor dårlig musikken i 2019 er, spesielt kanskje norsk musikk. Å snakke om innholdet i selve sangteksten er det vanskelig å få ham til å gjøre. Kanskje han ikke har lest teksten skikkelig? Kanskje han ikke forstår den? Kanskje blir det for personlige spørsmål? Dette blir spekulasjoner, men han vil stadig ta tak i noe i teksten der han ikke trenger å være veldig personlig eller egentlig å ha lest sangteksten i det hele tatt. Noen steder vil han spøke på de andre medlemmenes bekostning, for eksempel når han bryter inn i andre samtale med å si at Bjørn ikke forstår ordet "sex" når Bjørn skal besvare spørsmålet "Hvilke linjer var vanskelige å forstå?". Dette kan tolkes som et forsøk på å dreie samtalen inn i en useriøs retning der han kanskje er mest komfortabel. De to samtalene til gruppe B bærer i større grad preg av emner som ikke direkte har sammenheng med tekstinnholdet i sangen hvis vi sammenligner dem med samtalene til de andre gruppene. Jeg kommer tilbake til hvordan gruppe B stadig beveger seg bort fra sangteksten i neste delkapittel med konkrete sitat fra gruppe B sine samtaler.

Det som også er påfallende i samtalen til gruppe B er at jeg som lærer irttesetter Birger når han avbryter de andre eller snakker i munnen på dem. Men både spørsmålene jeg stiller og tilbakemeldingene jeg gir, enten de er positive eller av den irttesettende sorten, så kan det hende at det er min deltakelse som lærer som gjør at det blir sagt noe om teksten i det hele tatt i denne gruppen.

4.2.1.4 Avsluttende kommentar om støttespørsmålenes rolle

Min umiddelbare vurdering da jeg fikk samtalen på lydfil, var at alle de tre gruppene har hatt behov for noe mellom seg og teksten. Gruppe A og C bruker støttespørsmålene som en inngang til teksten, selv om gruppe C faktisk snakker om sangteksten uten å trenge disse for å holde en samtale i gang også. Gruppe B blir nødt til å tilkalle meg for å holde samtalen om sangteksten gående, og i tillegg bruker også jeg støttespørsmålene for å få elevene til å nærme seg sangteksten på en konstruktiv måte. I denne gruppen er det jeg som driver samtalen videre. Jeg deltar med 44% av antall ord som blir ytret i den første samtalen og 35% i den andre, og jeg holder retningen på samtalen ved hjelp av støttespørsmålene.

Støttespørsmålene ligger som en slags bro mellom sangteksten og elevene. Dette er både tilfelle i den gruppen der taledistribusjonen er ulik mellom gruppemedlemmene, i gruppe C, og i gruppe A der det er relativt lik taledistribusjon i alle samtalen. Så støttespørsmålene er styrende i gruppene som er selvstyrte, som A og C, og de er styrende i gruppe B der læreren er sterkt involvert.

4.2.2 Er elevene innenfor eller utenfor teksten?

Overskriften “Gruppe B: Snakk utenom tekst og støttespørsmål” i forrige delkapittel forsøker å beskrive et fenomen som kun oppstår i gruppe B. De har to samtaler der det ikke alltid er sangteksten som er i fokus, mens samtalen i gruppe A og C utelukkende dreier seg om sangteksten de har foran seg. Da jeg kodet transkripsjonene fra gruppe B fant jeg ut at det er ca 30% av samtalen som handler om andre ting enn teksten. Det kommer altså frem i kodingen av transkripsjonene at det i de to samtalen i gruppe B forekommer både samtale der elevene er engasjert og uengasjert (jf. Nystrand & Gamoran, 1989), altså sekvenser av dialogen som befinner seg innenfor sangteksten og utenfor.

Ser man nøyere på de to samtalene der de uengasjerte sekvensene oppstår, blir det tydelig at det bare er én elev som dreier samtalen bort fra sangteksten, og det er Birger. Dette gjør han på to måter ganske hyppig gjennom begge samtalene. Han klarer ikke å roe seg ned og lytte til de andre. Dette kommer frem i transkripsjonen ved stadig avbryting av de andre. Her har jeg akkurat fått nok av at han stadig bryter inn i det Bente prøver å si. Men som vi skal se, fortsetter han bare å avbryte, bare på en litt annen måte.

Lærer: Men Birger kan ikke Bente få fortelle hva hun mener?

Bente: Jeg vet ikke, på sånn veldig mange sånn ... Hvis det er noe så er det ikke alle som forstår det på en måte.

Birger: Edgy kids=

Lærer: =Mhm. Mhm.

Bente: Det er sånn hvis han for eksempel er redd for at forholdet skal liksom gå i dass så kan han=

Birger: =(?) hun der Billie Eilish ja.

Bente: Så er det ikke sikkert han føler alle forstår at han er redd for det.

Lærer: Nei. Nei. For det er det han tenker i denne teksten.

Birger: (?)=

Lærer: At hun ... At han er=

Birger: =(?).

Lærer: Eh, (navn på S)?

Birger: Ja?

Lærer: Jeg prøver å si noe.

Birger: Ja, men jeg snakker med (navn på T) liksom.

Lærer: Ja men en om gangen her, for vi har en lydfil.

Birger: Ok.

Gruppe B, samtale 2

Når Birger får beskjed om å ikke avbryte Bente direkte, fortsetter han å avbryte, men denne gangen ved å starte en samtale med Bjørn mens Bente snakker. Den andre måten Birger viser sitt manglende engasjement på, er ved å vri samtalen vekk fra selve teksten og over på mer generelle problemstillinger.

Birger: Ja men sang ... Sanger i 2019 har nesten (?) lengre. Det er bare å være ... Ja, mumble rap gang på en måte eller ...

Bjørn: Ja.

Lærer: Hm.

Birger: Eller vet du hva stuttering er, sånn hva er det på norsk?

Lærer: Stammering?

(...)

Birger: Det finnes jo det i sanger og. Det er liksom hvor de for eksempel begynner å ta et ord mange ganger.

Lærer: Ja.

Birger: På grunn av at de ikke kommer på lyricsen eller noe sånt.

Lærer: Mhm.

Birger: De stammer om igjen og om igjen.

Lærer: Hm. Tror du det er fordi de ikke kommer på ... Eh ...

Birger: Ja, det er bare ... Det er lite ... ((sukker)) little effort, sånn ingen er ... Ingen jobb.

Lærer: Hm.

Birger: Liksom.

Lærer: Ja.

Birger: Ja.

Lærer: Ja. Eh ... Så det ... Du tenker at det at det gjentas=

Birger: =Musikk ... Lyrikken går bare nedover.

Lærer: Ja.

Birger: I tjuenitten så det ...

Lærer: Ja.

Gruppe B, samtale 2

I denne delen av samtalen har Birger fått spørsmålet “Hvilken linje var vanskelig å forstå?”, og han har svart at han synes partiet i sangen der artisten synger “oh” gjentatte ganger ikke gir mening for ham. Herfra går han videre til å kritisere sanger som er skrevet i 2019 for å være “mumle-rap” og ha dårlige tekster der de “stammer” mye. Etter en sekvens der gruppen diskuterer om *stuttering* er det samme som *stamming*, markert (...) her i utdraget, fortsetter Birger å kritisere dagens musikk generelt. Jeg prøver som lærer i denne situasjonen å si at dette er bruk av virkemiddelet gjentakelse (“Du tenker at det at det gjentas”), og prøver å få ham tilbake til selve sangteksten, uten at jeg lykkes i det.

Det er også et eksempel i slutten av samtale en på at det faktisk er jeg som trekker samtalen bort fra teksten med spørsmålet jeg stiller til gruppen. Jeg forsøker vel på et vis å ta tak i det som kanskje engasjerer eleven der og da, nemlig at de ikke likte sangen så godt.

Lærer: Og alt det, det er jo kjempefint. Mhm. Eh ... Dere sier at dere ikke liker norsk musikk, er det ... Hva ... Klarer dere å sette ord på hvorfor?

Bente: Det er bare dårlig.

Birger: Nei det er bare sånn ...

Bente: Det er bare dårlig musikk.

Lærer: Det er bare dårlig musikk.

Birger: Ja.

Lærer: Dere synes ikke det er kvalitet i det liksom?

Birger: Nei, det er for eksempel hvis du hører ditt eget språk så er det bare rart.

Bjørn: Ja.

Lærer: Ja. Nesten litt som hvis du hører din egen dialekt på TV så ...

Bjørn: Det er liksom derfor.

Lærer: Blir det litt rart.

Birger: Mhm.

Lærer: Mhm.

Birger: Mhm. ((ler))

Gruppe B, samtale 1

På dette tidspunktet tok jeg tak i det ene de hadde til felles på gruppa: Elevene påstår alle at de ikke likte sangen. Det er ingenting som samler mer enn en felles fiende, tenkte jeg, og i dette tilfellet var fienden norsk musikk. Mitt hovedoppdrag slik jeg så det på dette tidspunktet, var å holde en samtale gående og legge til rette for at elevene skulle bli engasjert i denne samtalen.

Det er ingenting av det som Bente og Bjørn sier som er utenfor sangteksten. De forsøker hele tiden å svare på spørsmålene som de har forberedt seg på. Dette antatte engasjementet i oppgaven forsterkes av at Bente i etterkant av samtalen leverte et ark med notater til meg med poeng hun mente ikke kom frem da gruppa snakket. Dette kan signalisere at hun ikke turde si alt det hun ville si.

4.2.3 Lesemåter

Siden elevene, til tross for disse 30 prosentene av gruppe B sine samtaler, i så stor grad snakker om sangteksten de har foran seg og jeg har konstatert at elevene er vesentlig mer innenfor teksten enn utenfor, er det interessant å videre kategorisere hva som blir sagt. For å si noe mer enn bare at elevene snakker om teksten med utgangspunkt i støttespørsmål, så har jeg funnet ut hvilke av Tengbergs lesemåter som kan identifiseres i samtalen. For å kunne skrive så nøyaktig som mulig om dette, kodet jeg transkripsjonene i Nvivo med kategoriene handlingsorientert, betydningsorientert, subjektorientert, vurderingsorientert, intensjonsorientert og metakognitiv lesemåte. Da kunne jeg hente ut informasjon om hvor mye av samtalen som har hvilket perspektiv (jf. vedlegg 7.4). Tabell 4.5 viser fordelingen av

disse lesemåtene når samtalen handler om teksten. Det gjelder alle samtalene til gruppe A og C, og ca 70 % av samtalene i gruppe B.

	Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C
1 : Betydningsorientert	13,2%	31,4%	14,8%
2 : Handlingsorienteret	41,8%	38,9%	52,0%
3 : Intensjonsorientert	1,7%	0,0%	4,5%
4 : Metakognitiv	10,5%	0,0%	6,4%
5 : Subjektorientert	19,6%	13,9%	10,4%
6 : Vurderingsorientert	13,2%	15,9%	12,1%
SUM	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 4.5: Fordeling av lesemåter når samtalen handler om teksten

Å velge en lesemåte handler om å ha et visst perspektiv når man leser, og det er dette perspektivet som bestemmer hvordan teksten tar form (Tengberg, 2011, s 231). Det elevene snakker om i samtalene viser hvilket perspektiv de leser teksten med. Vi kan i denne tabellen se at de har inntatt flere ulike perspektiv. Den hyppigste tilnærmingen til teksten er den handlingsorienterte lesemåten, mens de sjeldent er særlig intensjonsorienterte når de leser. Ellers ser vi at alle lesemåter er representert i dette prosjektet.

4.2.3.1 Subjektorientert lesemåte

Jeg begynner dette delkapittelet med å beskrive hvordan den subjektorienterte lesemåten kommer til uttrykk i samtalene, fordi hypotesen min allerede da jeg laget undervisningsdesignet var at samtalene ville ha en subjektiv tone. Selv om jeg på dette tidspunktet ikke visste at Tengbergs kategorier i det hele tatt fantes, så jeg for meg samtaler der elevene tok utgangspunkt i sin egen subjektive opplevelse av sangteksten. Grunnen til at jeg trodde dette, var at støttespørsmålene legger opp til samtale av subjektiv art og at elevene selv valgte sanger de likte. Samtalene har som utgangspunkt at elevene skal komme med sin *subjektive mening* hele tiden: om hva handlingen i sangteksten er, om de kjenner seg igjen i og om de liker teksten. Anne uttrykker til og med på et visst tidspunkt at hun synes at samtalen kan bli i overkant personlig dersom de skal svare ærlig på visse spørsmål om *Cleaning out my closet* av Eminem:

Anne: Og det er jo noen ting som ... ((ler)) Føler liksom denne samtalen komme til å bli veldig personlig hvis vi skal ...

Andrea: ((ler)) Ja.

Anne: Begynne å snakke om alt det. Så ja, jeg kjenner meg igjen. Ja.

Gruppe A, samtale 2

Anne og Andrea forsøker her å svare på om de kjenner seg igjen i teksten. De svært så subjektive spørsmålene “Kjenner du deg igjen?” og “Hvilken linje ”snakket mest” til deg?” og de subjektive formuleringene “Kan du gjette..”, “Hvem tror du...” og “Likte du sangen...” legger føringer for samtalen. Alle elevene som er med i lydfilene uttrykker sin subjektive mening om sangtekstene, og derfor får det de sier en ganske personlig tone. I gruppe B snakker alle tre elevene om hvem de tror at personene i sangtekstene er og om de selv likte teksten. Bente har forberedt seg på støttespørsmålene, og man kan i flere av svarene hennes merke en personlig tone: “Jeg likte egentlig ikke sangen. Det er sånn ... Det blir en veldig sånn ekte sang og det blir veldig sånn ... Blir kanskje deppet av å høre på den.” Videre finner hun, som støttespørsmålet ber henne om, å finne en linje i teksten som “snakket mest” til henne. “Og så den linja som snakket mest til meg det var den «Alt jeg har er tid, men det leger ingen sår» fordi mange tror jo at tid leger alle sår, men noen ganger trenger du mer enn tid, du kan måtte trenge hjelp eller noe ... Noen å snakke med.”

Nå kan det også ha noe med sangteksten å gjøre at elevene blir så personlige. *Styggen på ryggen* handler jo om såre tema som angst og depresjon, så det er kanskje ikke så rart at noen av elevene kobler teksten til litt såre ting som hører privatlivet til, som det å bli deppa av en sang eller hvordan man noen ganger trenger hjelp og noen å snakke med. Det samme gjelder gruppe A, som også snakker om samme sangen. Her finner de også koblinger til noe de kan kjenne seg igjen i når de snakker om teksten. Anne sier: “Noe som alle kan kjenne på som jeg merket. Den der «hvisker inn i øret hvem som styrer denne giggen». Det er liksom alltid den der lille tingen bak i hodet som liksom får deg til å tenke på liksom dumme ting og liksom at du ikke føler du er verdt det.” Flere steder finner elevene i gruppe A eksempler fra teksten på noe de kjenner seg igjen i, og her gjør Anne det hun personlig kjenner igjen til et allment fenomen ved å bruke formuleringen “den lille tingen bak i hodet liksom får *deg* til å tenke på...” Det er ikke bare personen i “Styggen på ryggen” som kjenner på slike ting altså, det er noe *man* gjør, altså noe alle gjør, tenker Anne.

Selv om noen av sangtekstene i seg selv legger opp til samtaler av personlig karakter fordi de handler om store allmenne problemstillinger, så er den subjektive lese måten også til stede når elevene snakker om tekster som *Lay by me* av Rubens, en sangtekst som elevene på gruppe A uttaler at er for “stiv” og har ingen “dybde i den og alt det der” (samtale 3). Til tross for denne dommen, kan hele 15% av samtalen identifiseres som subjektiv lese måte (tall fra Nvivo). Så den subjektorienterte lese måten kommer til uttrykk i samtlige samtaler på forskjellige måter.

Også gruppe C tar utgangspunkt i seg selv og leser teksten gjennom et filter av hva de kan kjenne seg igjen i når de snakker om en linje fra *Påfugl* av Karpe Diem.

Christina: Sånn den ... Det som snakket mest til meg det var når det stod «Nothing stays the same» fordi liksom uansett hva du gjør så er det jo ikke noe som er det samme hele tiden. For eksempel skoledagen de vil ikke være det samme hele tiden og sånt.

Clara: Mhm.

Carina: Ehm ... Jeg og synes den «Nothing stays the same» fordi sånn jeg kjente meg mest igjen av fordi det er ingenting som er det samme.

Gruppe C, samtale 3

De subjektive støttespørsmålene legger opp til at elevene leter etter fenomen i sangteksten som matcher deres verden. Her kobler Christina linja “Nothing stays the same” veldig bokstavelig opp til sin ungdomsverden når hun sier at skoledagen ikke vil “være det samme hele tiden og sånt”.

I teksten *Lets fall in love for the night* av Finneas finner gruppe A noe som de kan kjenne seg igjen i. Anne setter ord på noe som flere som har vært tenåringsjente en gang kan relatere til.

Anne: Ja. Ehm ... «Kjenner du deg igjen i noe som blir sagt?» ((ler)) Jeg kjenner meg igjen for jeg har ... Jeg pleide å være veldig sånn hopeless romantic liksom.

Andrea: ((ler))

Anne: Altså jeg bare gikk rundt og bare «Å, jeg vil ha en kjæreste».

Andrea: Ja.

Anne: «Å, jeg vil at noen skal elske meg».

Andrea: Mhm.

Anne: Sånn, men det er liksom ... Du kan ikke ... Det er som de sier i sangen, sånn som du sa, at liksom «I've been living in the future.»

Andrea: Mhm.

Anne: Men ... Sånn tiden kommer, så du må liksom ikke=

Andrea: =Ja.

Anne: Du må ikke ta å prøve og så tvinge det frem.

Andrea: Nei. Man må på en måte bare la det skje av seg selv føler jeg.

Anne: Ja. Yes.

Gruppe A, samtale 4

Her blir eleven svært personlig og forteller om hvordan hun har vært “sånn håpløs romantic” med ønske om en kjæreste. Samtalen mellom de to jentene består av at Anne forklarer hvordan deler av sangen faktisk beskriver noe hun kjenner seg igjen i. Hun har “levd i fremtiden” som det heter i sangen og forklarer dette til Andrea. Kanskje er det fordi hun kjenner seg igjen i sangteksten at hun valgte nettopp denne til gruppesamtalen. Man ser i disse eksemplene, men også flere andre steder i samtalene at elevene har fokus på gjenkjennelse og hvorvidt de kan leve seg inn i sangen.

Gruppe C blir ikke personlige i samme grad. Spesielt er det tydelig dersom vi sammenligner de to gruppene der læreren ikke er tilstede, gruppe A og C. De to gruppene har relativt lik prosentfordeling når det kommer til de fleste lesemåtene, unntatt den subjektorienterte og handlingsorienterte lesemåten. Her skiller ca 10%: gruppe A har 19,6% subjektorientert og 41,8% handlingsorientert lesemåte, mens gruppe C har 10,4% og 52%. I gruppe C forekommer altså subjektiv lesemåte sjeldnere enn i gruppe A og B, men de har til gjengjeld større prosentandel av handlingsorientert lesemåte. De er mer opptatt av å finne ut hvem personen(e) i teksten er og å forstå sangen. 14% av den transkripsjonen som ble kodet i gruppe B er subjektorientert lesemåte, men her må vi huske på at det er betydelig mye mindre tekst som ble kodet fordi det bare er 65,7% av samtalene som handler om sangteksten.

	Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C
1 : Betydningsorientert	13,2%	31,4%	14,8%
2 : Handlingsorientert	41,8%	38,9%	52,0%
3 : Intensjonsorientert	1,7%	0,0%	4,5%
4 : Metakognitiv	10,5%	0,0%	6,4%
5 : Subjektorientert	19,6%	13,9%	10,4%
6 : Vurderingsorientert	13,2%	15,9%	12,1%

SUM	100,0%	100,0%	100,0%
-----	--------	--------	--------

Tabell 4.6: Fordeling av lesemåter når samtalen handler om teksten

4.2.3.2 Samtaler dominert av handlingsorientert lesemåte?

Vi kan se i tabellen ovenfor at det er den handlingsorienterte raden som har høyest prosent i alle de tre gruppene, 42%, 39% og 52%. Men de betydningsorienterte, vurderingsorienterte og subjektorienterte lesemåtene utgjør også *til sammen* 46%, 61% og 37% i de tre gruppene. Derfor setter jeg et spørsmålstegn i slutten av overskriften her. En viss prosent handlingsorientert lesing mener jeg må til for at i hvert fall de svakeste elevene kan henge med i samtalen. De er kanskje ikke like robuste lesere og trenger kanskje å få justert sin forståelse av hva som faktisk skjer i teksten. Og selv om han i utgangspunktet ikke vil rangere lesemåtene, gjør også Tengberg et poeng ut av at når elevene leser handlingsorientert, så legger de basen for andre tilnæringsmåter til teksten. Det er derfor ingen overraskelse at nettopp den handlingsorienterte tilnæringsmåten til teksten har større prosentandel enn de andre lesemåtene hvis du ser på dem enkeltvis. Men jeg vil ikke si at den dermed er dominerende i samtalen, elevene veksler i stor grad hvilken tilnæringsmåte de har til teksten. Det virker heller som at den handlingsorienterte tilnærmingen skjer underveis når elevene får behov for å bli samkjørte i gruppen og forstå selve grunnlaget, det som helt bokstavelig skjer i sangtekstene.

Ett av støttespørsmålene ber elevene bestemme seg for en farge som passer best på sangen. De skal også forklare hvorfor de har valgt akkurat denne fargen og bli enige på gruppa om en farge de synes passer best. Jeg har valgt å kode denne delen av samtalen som betydningsorientert, fordi elevene kommer inn på tematikken i sangteksten på denne måten og diskuterer noe som står mellom linjene. De forsøker å sette ord på hvilke følelser de får av sangteksten, og jeg mener at i diskusjonen rundt dette snakker de ikke om den eksplisitte handlingen, men hvilken stemning eller tematikk de kan spore der, og at det på denne måten blir et betydningsorientert perspektiv på lesingen.

Celine: Og så på farge så har jeg skrevet på en måte en slags grønn fordi det ... Jeg føler det er en blanding av blå og gul sant, fordi den er på en måte litt trist.

Carina: Ja.

Celine: Liksom bakenforliggende litt ... Litt sånn trist fordi han synger om at han har hatt det vanskelig på en måte, men samtidig så er det veldig glad fordi sangen har en veldig glad melodi egentlig, og veldig munter. Og han har det jo bra nå, så da er det liksom litt sånn gul-grønn kanskje.

Gruppe C, samtale 2

Her ser vi at Celine trekker frem det triste aspektet ved sangteksten og at det er noe "bakenforliggende" teksten, som hun sier. Etter dette utdraget responderer Carina med å si hvilken farge hun har tenkt på i forbindelse med denne sangen: "Jeg tenker kanskje rødt, fordi det var litt sånn om kjærlighet og sånt, siden jeg *tolker* det jo sånn at de ble sammen. Eller liksom ikke ... At de ikke slo opp. Ja." Hun kobler fargen hun har valgt til tolkningen sin av teksten.

Gruppe B er den gruppen der den betydningsorienterte lesemåten er størst i prosent, hele 31%, nesten like høy som antall prosent handlingsorientert. Men her er det igjen verdt å nevne at det i begge samtalene er en god del tale som ikke er med i denne prosentregningen fordi det ikke handler om sangteksten, men andre ting. I alle gruppene kommer den betydningsorienterte tilnæringsmåten i liten grad til syne steder i samtalene der de ikke diskuterer fargevalg. For eksempel diskuterer gruppe B i samtale to tematikken i *Circles* av Post Malone. Noen mener at teksten handler om depresjon, mens andre sier at det er en kjærlighetssang. Dette forklarer Birger med at "teksten gjør at det er en kjærlighetssang" og Bjørn finner et konkret eksempel fra sangen.

Lærer: Hva gjør at det er en kjærlighetssang?

Birger: Teksten.

(...)

Bjørn: «Seasons change and our love went cold» da snakker han vel om ...

Birger: ((ler))

Bente: ((ler))

Bjørn: Om at kjærligheten hans gikk dårlig eller noe sånt får jeg inntrykk av.

Gruppe B, samtale 2

Her ser vi at Bjørn snakker forsøker å tolke det teksten *egentlig* handler om, og han leser dermed betydningsorientert. Men det er ikke mye av dialogen i datamaterialet som kan kodes som betydningsorientert lesemåte, mest av dette finner vi når de diskuterer fargen på sangen.

Antall prosenter vurderingsorientert lese måte er ganske lik i alle gruppene. 13% av teksten som er kodet i gruppe A er vurderingsorientert, 16% i gruppe B og 12% i gruppe C. Også denne lese måten kan knyttes direkte til støttespørsmålene. “Likte du sangen?” legger jo åpenbart til rette for å kunne lese med vurdering som mål. Noen ganger fører også “Kjenner du deg igjen i teksten?” til en vurdering av teksten. I de sekvensene av samtalen der elevene åpenbart vurderer sangene, er det noen ganger slik at det er sangen som helhet de vurderer, og ikke nødvendigvis bare teksten. Etter at Andrea sier at hun føler seg mindre alene når hun hører på sangen, sier Anne seg enig i den vurderingen, men fortsetter med at sangen “var veldig sånn rolig og fin. Og jeg likte tempoet i den og”. Her går hun over til å vurdere sangen som en multimodal tekst der tempo og melodi også blir en del av vurderingen.

Det finnes eksempler på både etisk og estetisk vurdering av teksten. Men med et par unntak, så er det meste av vurderingen som pågår av estetisk karakter, altså handler samtalen med et vurderende perspektiv om elevenes personlige smak.

Celine: Ehm ... Kanskje du kan si at jeg kjen ... Kjenner meg igjen i teksten, men liksom den er på en måte inspirerende på et vis. At den liksom får meg til å faktisk ta tak i ((ler)) noe hvis det er noe jeg ikke har det greit med eller sånt. Ja.

Clara: Ja.

Christina: Ehm ... Sånn jeg synes liksom at det var en fin sang, det er ikke noe jeg pleier på en måte å høre på selv, ehm ... Fordi sånn jeg pleier helst og så høre på engelsk musikk istedenfor norsk musikk.

Celine: Mhm.

Christina: Men ... Men det var jo en fin sang liksom. Ehm ... Ja. ((ler))

Celine: Mhm.

Clara: Hvis jeg fortsatt hadde gått på dans så hadde det sikkert vært en sang jeg hadde varmet opp til

Gruppe C, samtale 2

Her mener elevene at sangen de snakker om er inspirerende, de snakker om hva sangen gjør med dem og at den er fin og verdt å danse til. Men så glir samtalen over fra å handle om *teksten* til å også handle om sangen som helhet. Det ser vi spesielt når Clara sier at hun nok kunne danset til den. Også gruppe B sine vurderinger er av estetisk art, selv om selve vurderingen ikke er av den utbroderende sorten:

Lærer: Likte dere sangen?

Bente: Helt grei.

Lærer: Helt grei.
Birger: Jeg føler den er ... Den er helt ok.
Lærer: Mhm. Birger: Så (?).
Lærer: Du da (navn på T)?
Bjørn: Den er helt sånn grei.
Lærer: Mhm.
Bjørn: Jeg har bare hørt en gang da så ...

Gruppe B, samtale 2

Det som er tydelig i denne sekvensen av samtalen er at det er lite innhold i svarene de gir meg. Det er ikke noe glødende engasjement å spore verken i den ene eller den andre retningen. Også ellers i samtalene vurderer gruppe B sangtekstene med få ord: "Teksten høres ganske kjedelig ut og depressiv." og "Jeg likte ikke sangen fordi den var mørk og jeg er ikke så glad i norske sanger". Vurderingen av sangtekstene trigger altså ikke lengre samtalesekvenser, slik som det faktisk gjør hos gruppe A i neste eksempel. Gruppe A gjør en etisk vurdering av valgene til personen som snakker i *Lets fall in love for the night*. Deltakerne i samtalen setter seg til doms over oppførselen eller de upassende tankene som kommer til uttrykk i sangteksten.

Anne: Og at han liksom liker noen. Men jeg er egentlig litt forvirret på det der med ... Sånn «And forget in the morning» som jeg sa tidligere.
Andrea: Ja, det var litt sånn ...
Anne: Fordi ... Ja. ((ler)) Jeg har allerede begrunnet det.
Andrea: Ja.
Anne: Men som sagt alt er liksom så «Å, jeg elsker deg».
Andrea: Ja.
Anne: Men bare for i kveld.
Andrea: Ja, det er ...
Anne: Ja.
Andrea: Blir litt feil. Men jeg og tror det er en fyr i tjueårene siden det blir sagt i sangen. Og at han liksom lengter da etter ei som han liker.
Anne: Mhm.
Andrea: Ja.
Anne: Ja. Men liksom det høres egentlig litt ut som at han bare vil forelske seg om ... Bare for en kveld.

Gruppe A, samtale 4

Konseptet å “fall in love for *just one night*” er kanskje ikke det en jente på denne alderen ser for seg når hun tenker på kjærlighet. Dette tar Anne tak i når hun snakker om teksten. Hun kan kjenne seg igjen i det å ville forelske seg, men den biten der personen bare er ute etter en natt med den han synger om, blir tatt opp som noe ukjent for dem. Alikevel snakker de om dette og stiller seg som dommere over denne “adferden”. Det blir “litt feil”, som Andrea sier. De vender tilbake til dette tankesettet og er tydelige på at de tar avstand til hvordan han oppfører seg. Jeg var egentlig ganske skeptisk da de skulle bruke denne teksten som utgangspunkt for samtale, fordi jeg ikke så for meg at det var særlig mye å snakke om. Den virket for meg altfor enkel og lite innholdsrik. Men denne vurderende tilnærmingen elevene har, gjør at de holder samtalen gående allikevel. De kommer stadig tilbake til denne merkelige oppførselen de er vitne til i teksten. De har mer de skulle sagt om denne teksten enn det jeg hadde klart å prestere.

4.2.3.3 Metakognitiv og intensjonsorientert lese måte

At elevene diskuterer det de opplevde som vanskelig å forstå i teksten, tolker jeg som metakognitiv lese måte. Også her er det en sammenheng mellom støttespørsmål og lese måte. Elevene har fått i oppgave å svare på: “Hva var vanskelig å forstå i teksten?” Når de svarer på dette, finner de flere eksempler, og noen ganger fører dette til en refleksjon rundt egen leseprosess. Dette skjer i gruppe A og C, mens i gruppe B forsvinner dette spørsmålet i tøys fra Birger sin side. Han benytter anledningen til å ta samtalen inn på et sidespor og dermed blir det aldri noe seriøs diskusjon rundt de vanskelige delene av sangteksten. For eksempel blir han veldig opptatt av å telle hvor mange ganger Post Malone synger “oh” i *Circles* og at Bjørn ikke vet hva sex er. Derfor er ikke den metakognitive lese måten å finne i denne gruppa.

I gruppe A har gruppemedlemmene vært bevisste på at «føler meg som flere folk enn Eckbo» er en referanse de i utgangspunktet ikke har mulighet til å forstå. Amalie forklarer hva hun tenkte da hun leste dette, og Anne forklarer hvordan hun tenkte seg frem til å løse problemet. En slik bevissthet rundt problemer de møtte på i lesingen og hvordan de tenkte da de møtte på disse vanskelighetene, tolker jeg som en metakognitiv tilnæringsmåte til teksten. Jeg nevnte innledningsvis at gruppe A flere steder i samtalene trekker fram vanskelige passasjer fra sangtekstene og at de ofte, men ikke alltid, prøver å reflektere rundt det de opplever som krevende og forsøker å finne svar. Dette er antageligvis forklaringen bak de 10 prosentene metakognitiv lese måte. I gruppe C er det 6,4% av lese måtene som er metakognitiv. Et

eksempel er når Carina sier: “Og så synes jeg det var litt vanskelige setninger ... Eller at de har litt vanskelige setninger, og jeg synes «Og alle har pengene ved tenna dems» var litt vanskelig, men jeg skjønnte at det betydde at du skal stå for det du gjør. Eller det du sier. Ja.” Det er ikke mye refleksjon rundt tankeprosessen her, men det at hun går tilbake til leseopplevelsen og forklarer hva hun tenkte, tolker jeg som en metakognitiv handling.

Det er den intensjonsorienterte tilnærmingen jeg finner minst av i samtalene. Gruppe B sine samtaler viser ikke tegn til intensjonsorientert perspektiv. Mens det er 1,7% av samtalene i A og 4,5% i C som kan kategoriseres som intensjonsorientert. Og det på tross av at jeg kodet med en del romslighet da jeg skulle kategorisere hvor ofte denne lesemåten kommer til uttrykk i transkripsjonene. Det er nemlig en tendens at elevene automatisk tenker at stemmen i teksten er sammenfallende med artisten som synger, og derfor blir det snakket en del om artisten når de skal sette seg inn i “hvordan personen i teksten har det” som det heter i det ene støttespørsmålet. Et eksempel som jeg har kodet som intensjonsorientert lesemåte er når Celine skal starte samtale tre om *Påfugl* av Karpe Diem. Her snakkes det om intensjonen hun tror at disse artistene har med sangteksten og tenker helt automatisk at de rapper om seg selv:

Ok, sangen den handler jo om da eh ... Josef og Craig og han Magdi, er det ikke det han heter, og at de føler seg ikke helt at de passer inn i Norge fordi de er på en måte sånn som de sier broen mellom svart og hvitt. Fordi de er født og oppvokst i Norge, men de er av mørk hud og har utenlandske foreldre.

Gruppe C, samtale 3

Det er slike sammenfall mellom stemmen i teksten og artisten som synger som danner grunnlaget for det meste av intensjonsorientert tilnærming til sangteksten i gruppene.

4.2.3.4 Avsluttende kommentar

Som jeg påpekte tidligere i kapittelet er støttespørsmålene styrende for hvilket perspektiv elevene tar, og altså da hvilken lesemåte de benytter seg av. Det ble etter hvert tydelig i kodingen av de transkriberte samtalene at de ulike lesemåtene kan knyttes ganske direkte til et eller flere av støttespørsmålene, spørsmål som faktisk ble til i en hektisk stund i september da jeg var uten kjennskap til Tengbergs lesemåter.

Støttespørsmål	Hvilken lesemåte spørsmålet legger opp til
-----------------------	---

1. Kan du gjette hvordan personen som snakker i teksten har det?	Intensjonsorientert Handlingsorientert
2. Likte du sangen? Hvorfor/ hvorfor ikke?	Vurderingsorientert
3. Hvilken linje ”snakket mest” til deg? Hvilken linje var vanskelig å forstå?	Subjektsorientert Metakognitiv
4. Kjenner du deg igjen i noe av det som blir sagt?	Subjektsorientert
5. Hvem tror du at personen i teksten er?	Handlingsorientert
6. Hva sier personen i teksten?	Handlingsorientert
7. Bli enige på gruppa om hvilken farge som passer best på sangen. Hvorfor akkurat denne fargen?(blir dere ikke enige om hvilken farge? Hvorfor ikke?)	Betydningsorientert

Tabell 4.7 Lesemåter fordelt utover støttespørsmål

I tabellen som viser hvordan lesemåtene prosentvis fordeler seg i samtalene, ser vi at en antagelse jeg hadde tidligere i prosjektet ikke stemte helt. Jeg trodde da jeg ble kjent med Tengbergs lesemåter at det meste av samtalene kom til å vise subjektsorientert lesing. Det var fordi jeg selv mente at de støttespørsmålene elevene brukte for å nærme seg teksten, var svært subjektive. Det er de, men det viser seg at dette ikke nødvendigvis førte til denne ene lesemåten, men at alle lesemåter er representerte hos gruppe A og C, og alle utenom metakognitiv og intensjonsorientert lesemåte hos gruppe B. Vi ser i tabellen ovenfor her at hvert støttespørsmål har ført elevene mot forskjellige lesemåter, selv om de alle tar utgangspunkt i elevens subjektive mening.

4.3 Forskningsspørsmål 3: Hvordan snakker elevene om teksten?

Grunnen til at jeg vil studere hvordan elevene snakker om teksten, er at jeg vil se om de posisjonerer seg i samtalen på en måte som signaliserer at de opplever mestring. Det endelige målet med undervisningsopplegget var nemlig at elevene skulle mestre å delta i en samtale om litteratur. Dette var styrende for hele prosessen, og jeg vil lete etter tegn på mestring ved

hjelp av James Paul Gee sine byggesteiner (Gee, 2014) for å sette ord på hvordan elevene er med å konstruere samtalene de er delaktige i.

4.3.1 Fellesskap og trygghet i gruppa

Spesielt i gruppe A får man inntrykk av at elevene er komfortable. Ofte i løpet av samtalen kan det virke som at det er god stemning på gruppa, både fordi de spøker med hverandre, ler mye og snakker med ganske positive og lyse stemmer. De er også komfortable nok til å tåle å være uenige. Her snakker Andrea om sangen Anne har valgt:

Andrea: Eh, altså jeg ... Det er på en måte ikke en sang jeg hadde på en måte «Yay nå skal jeg høre på den» liksom.

Anne: ((ler))

Andrea: Eh fordi den er veldig sånn kjærlighet på en måte. Eh ... Men den er på en måte ... Den er jo fengende og den er jo fin liksom.

Gruppe A, samtale 4

Andrea tør å si at hun ikke liker sangen så godt, selv om hun sier dette til Anne som har valgt sangen. Alikevel er hun også opptatt av å si noe positivt om sangen også, kanskje for å helgardere seg slik at Anne ikke skal ta det personlig. De gjør altså et poeng ut av at de er uenige flere steder, og mot slutten av samtale fire spøker de når de faktisk er enige om hvilken farge som passer til sangen. På dette punktet i samtalene er det veldig god stemning på gruppa, noe som vitner om at de er trygge med hverandre og situasjonen.

Anne: Jeg synes fargen egentlig er ganske sånn lyserosa farge=

Andrea: =Å! Jeg og!

Anne: ((ler))

Andrea: Oh my god.

Anne: Yes! Andrea: En ... Endelig noe vi er enige om=

Anne: =Ja!

Andrea: ((ler))

Anne: Ja.

Andrea: Ja. Eller jeg skrev lyserød, men det er jo rosa. ((ler))

Anne: Det er jo rosa. ((ler))

Andrea: ((ler))

Anne: Ja.

Andrea: Ja, fordi det er liksom ... Kjærlighet er liksom rødt på en måte.

Anne: Ja.

Andrea: Og liksom mo ... Mens han liksom ... Den er veldig sånn lys og veldig sånn ((Lyst brum)).

Anne: Mhm.

Andrea: Så da er den liksom lyserosa da.

Anne: Ja. Og så er det ikke helt sånn kjærlighet heller.

Andrea: Nei.

Anne: Fordi liksom ... Eller det handler jo om det men ... Ja. ((ler))

Andrea: Ja.

Anne: Ok. Det var det. ((ler))

Andrea: Hei! ((ler))

Anne: ((ler)) Du har ikke skrudd den av enda.

Andrea: ((ler))

Anne: ((ler))

Gruppe A, samtale 4

I dette og det forrige utdraget fra A-gruppen, kan det se ut som at medlemmene bruker språket for å bygge positive forhold til hverandre. De er vennlig innstilte og anerkjenner det den andre har sagt med “ja” og med latter. Det er spesielt i slutten av hver samtale der gruppa skal diskutere farge, at det er mest spøk og latter (støttespørsmål 7: “Bli enige på gruppa om hvilken farge som passer best på sangen. Hvorfor akkurat denne fargen?”). Man kan få inntrykket av at de her slipper seg mer løs, fordi dette egentlig er et slags tullespørsmål utenom det vanlige. På dette tidspunktet i samtale kommer det også mange spontane innfall når de skal bli enige om en farge på gruppa. De vet nemlig ikke hva de andre på gruppa har svart, så denne “forhandlingen” mellom hvilken farge gruppen skal gå for, blir sannsynligvis det mest spontane i hele samtalen.

Spøking og latter forekommer også i gruppe C, selv om det ikke oppstår så hyppig som i gruppe A. For eksempel spøker Celine med Clara i den andre samtalen og sier at grunnen til at Clara nok valgte lysegul farge var fordi hun plutselig fikk en “lysegul-vibe”. Ellers er elevene i gruppe C mer alvorlige enn i gruppe A og lar ordet gå fra person til person i mer eller mindre tur og orden. Samtalene bærer mindre preg av at elevene slipper seg løs. Men allikevel finnes det tegn på at de også i denne gruppen er komfortable i samtalen og at de har et visst samhold. De kommer stadig med anerkjennende ord som “ja” og “mhm” når noen sier noe, og de har respekt for hverandre mens noen snakker, de lytter og responderer til det folk

sier. Selv når Christina sier noe som for meg virker uforståelig, så responderer resten av gruppa på dette og sier noe som kanskje kan gå i dialog med det hun sier.

Christina: Så også er det kanskje de som ikke har de tankene som og liksom er sånn mmm føler ikke at den er ...
Passer andre enn ... Ehm ... Ja.

Uklart: Mhm.

Clara: Ja, teksten her har jo mye mening da. Og det står jo her at de er det eneste bandet som har ... Kan vær
stemme til ... Ja, deres ...

Celine: Ja. Mhm.

Gruppe C, samtale 3

Christina avslutter ikke setningene sine, og det er derfor vanskelig å forstå hva hun skal frem til. Allikevel svarer Clara med "Ja, teksten her har jo mye mening da." og fortsetter å bygge på det hun trodde Christina sa. På denne måten anerkjenner hun verdien i det Christina bidrar med i samtalen. Flere steder er det vanskelig å skille ut hvem det er som sier "mhm". Men det kan virke som at disse små ordene fordeler seg utover deltakerne. Mest er det Carina og Celine som på denne måten bekrefter at det de andre sier har verdi. Det kan hende at dette er tegn på at elevene gjerne vil følge instruksjonen fra læreren om at alle skal være gode lyttere. Men det kan også si noe om gruppeidentitet, at i denne gruppen skal alle få være med i fellesskapet.

I gruppe A og C kan latter og spøk vitne om at elevene er komfortable med hverandre og komfortable i situasjonen, mens det kan virke som at latter og spøking viser det motsatte i gruppe B. Her kan det virke som at spøk oppstår nettopp fordi Birger ikke er komfortabel i situasjonen i det hele tatt. Det første han gjør i første samtale er å spøke på Bjørn sin bekostning:

Bjørn: Hva hvis jeg ikke kan svare på det spørsmålet da?

Lærer: Da sier du det.

Birger: Da ler vi bare

Gruppe B, samtale 1

Denne tonen fortsetter i begge samtalene. Han svarer på mange av spørsmålene, men hele tiden med en useriøs tone og med en vinkling som tilsier at han ikke har tenkt å ta spørsmålene på alvor:

Bjørn: Jeg tror mørkeblått.

Bente: Ja, jeg og føler det er mørkeblått=

Birger: =Mørkeblått. ((ler))

Lærer: Du og ... Ja mørkeblått ja.

Birger: Urin ((ler)) mørk urin, ok.

Lærer: Men det er mørk rim? Var det det? Hva ... Hvorfor akkurat mørkeblått, går det an å sette ord på det? Du kan begynne du Bjørn.

Bjørn: Ja, ehm ... Nei jeg vet ikke, jeg bare føler at det ... Det er litt depressivt men ikke skikkelig depressiv nok til at det blir helt svart.

Lærer: Mhm.

Gruppe B, samtale 2

Latteren er i denne gruppa ikke knyttet til noe morsomt som gruppa har til felles, men heller en måte å vise avstand på, både til teksten og oppdraget gruppa har fått. I dette utdraget der gruppa snakker om *Circles* av Post Malone, prøver Bjørn og Bente å svare seriøst på spørsmålene, mens Birger forsøker å drive samtalen bort fra sangteksten. At han sier “mørk urin”, klarer ikke jeg å fange opp der og da. Det kan virke som at jeg hører det jeg vil høre, og tror at han sier “mørkt rim”. Jeg hadde visst stadig et håp om at han skulle komme inn på noe norskfaglig i løpet av samtalene.

Gee (2014) skriver at vi gjennom språk signaliserer hvilke typer forhold vi vil ha til folk rundt oss. Basert på transkripsjonene alene kan det nesten se ut som at Birger oppfører seg ufint mot både Bente og Bjørn. Men sannheten er at både Bente og Bjørn selv ønsket å være på gruppe med Birger. Alle tre var tilsynelatende gode kamerater. Jeg tror ikke at språket Birger bruker egentlig er ment for å skape distanse til de andre gruppemedlemmene, men heller distanse til selve oppdraget og kanskje læreren som gjerne vil ha ham til å snakke seriøst om sangteksten. Spøkingen var nok ikke ondsinnet fra hans sin side, men oppførselen har helt tydelige konsekvenser for fellesskapet, for de andre gruppemedlemmene er tydelig usikre og tilbaketrukne, mens de samtidig prøver å svare på spørsmålene som læreren stiller. Gruppe B drives altså til forankring i et fellesskap som i større grad hører til utenfor og til dels i opposisjon til skolen, mens det i gruppe A og C etableres det et mer harmonisk fellesskap rundt det faglige arbeidet.

4.3.2 Identitet

I yrkesfagsklasser er det flere av elevene som kommer med et ferdigstilt bilde av seg selv som “norskelev”. Ofte er dette bildet knyttet opp mot en karakter, for eksempel “jeg får alltid treer i norsk”. Mange har en fiks idé om at uansett hvor mye eller lite de jobber i norskfaget, så er det denne karakteren de ender opp med. Dette ganske urokkelige bildet de har av seg selv, inneholder også ideer om at det er visse emner de bare ikke evner å beherske, nesten som en medfødt gen-feil, for eksempel at de aldri kan klare å analysere dikt for “det forstår jeg bare ikke”. De har altså allerede en identitet i faget fra ungdomsskolen som de tar med seg inn i den videregående skolen.

Bjørn uttrykker usikkerhet allerede i starten på første samtale, der han lurer på hva som er fremgangsmåten når han ikke vet svaret på noe. Videre leser han opp svar som han har formulert på forhånd og virker nølende. “Jeg tror ... Jeg vet ikke om ... Det er sikkert en person som snakker om hvordan han har det i en situasjon eller noe sånt”, sier han i den første ytringen i første samtale. Denne usikkerheten kan være knyttet til Birger sin dominans på gruppa og hans tendens til å gjøre narr av Bjørn underveis i samtalen. Birger sier nemlig rett ut at han kommer til å le av Bjørn dersom han svarer feil. Men usikkerheten som Bjørn demonstrerer gjennom ordvalget sitt, kan også være tegn på at han i norskfaget ikke har selvtilliten til å uttale seg med sikkerhet. Han er nølende og tviler på sine egne svar. Bente viser ikke helt den samme faglige usikkerheten til Bjørn. Hun nøler ikke like mye og fremstår som godt forberedt og har god forståelse for tekstene. Hun leverte i tillegg et tettskrevet notat til meg i etterkant av den første samtalen, antageligvis fordi hun ikke følte for å snakke så lenge foran de andre, eller rett og slett fordi hun stadig blir avbrutt når hun snakker.

Bente: Nei, den der snakket mest til meg når du ... Det er ikke alle som forstår hvis du for eksempel sliter med noe som ikke alle forstår. Hvis du er sånn ...

Birger: Det er ikke det.

05:45

Bente: Ja.

Birger: Det er bare depressed vibes=

Bente: =Ja.

Birger: Det er jo sant.

Lærer: Men Birger kan ikke Bente få fortelle hva hun mener?

Bente: Jeg vet ikke, på sånn veldig mange sånn ... Hvis det er noe så er det ikke alle som forstår det på en måte.

Birger: Edgy kids=

Selv om Birger stadig avbryter henne, fortsetter hun å snakke. Det kan virke som at både hun og Bjørn forsøker å skape en identitet som noen som tar oppdraget på alvor, selv om spesielt Bjørn virker noe famlende. Selv om Birger stadig vil avbryte og føre samtalen bort fra sangteksten, så holder de stand og fortsetter å fokusere samtalen mot teksten. Faktisk gjør de en ganske god jobb med dette, for til tross for iherdig jobbing fra Birger sin side, så lar de seg ikke distrahere.

Vi kan se for oss at måten elevene snakker på altså bærer preg av den norskfaglige identiteten de har fått på ungdomsskolen, samtidig som at de kanskje er klar over at de har muligheten til en ny start i denne situasjonen. Dette er den første vurderingssituasjonen i norsk på videregående, og elevene har begynt i ny klasse der de kan innta andre roller enn dem de hadde på ungdomsskolen. Om det er den identiteten som Birger har fått på ungdomsskolen som vi ser i gruppe B sine samtaler, er vanskelig å si. Men det kan virke som at han posisjonerer seg som en slags klovn i gruppa, og det var tydelig at det var hans useriøse tilnærming til oppgaven som gjorde det vanskelig for gruppa å fungere. Det første han gjør i første samtale er, som allerede vist tidligere, å spøke på Bjørn sin bekostning. Birger lover å le av de andre dersom de ikke kan svare, han avbryter dem når de forsøker å svare seriøst på støttespørsmålene, og han tuller bort læreren sine spørsmål. Siden han tar stor plass i gruppa, så skulle man tro at det dermed var dårlige kår for å kunne bygge identitet som “flink elev” her. Men det virker som at Bjørn og Bente ønsker å posisjonere seg som elever som tar fatt på oppdraget som læreren har gitt dem. Dette til tross for at det finnes et sosialt press fra det ene gruppemedlemmet som er opptatt av å distansere seg fra oppgaven.

I gruppe C posisjonerer Carina seg som den som tar kontroll på gruppa. Hun er den som oftest sier hvordan samtalen skal gå videre når de andre lurer på hvordan de skal gå videre. Hun står også for mange av de små anerkjennende ordene når andre snakker. Hennes del av dialogen fremstiller altså henne som en person som tar ansvar. Clara er den som kanskje stiller seg litt på avstand til opplegget gjennom å ikke helt huske hva hun skal gjøre, “Fillen. Ok. Hvordan begynner jeg? Jeg har glemt. ((ler))”, og gjennom å møte uforberedt til den tredje samtalen. Grunnen til at jeg tolker dette som en slags avstand til opplegget, er at hun på denne måten signaliserer at hun ikke er helt med. Til tross for at hun har deltatt i to helt like litterære samtaler rett før samtale fire, så har hun “glemt” hvordan de skulle gjøre det. Hun

posisjonere seg i hvert fall ikke som den som har kontroll og ansvar på gruppa, men henger seg litt mer på bare. Christina er mer nølende enn de andre, med lange “ehm” og noe nervøs latter som gjør at det hun sier drar ut i tid:

C-K: Eh ... «Kan du gjette hvordan personen som snakker i teksten har det?» Så jeg tror den personen i teksten som snakker ikke har det så bra. Ehm ... Og jeg likte sangen av Robin Hood. Ehm ... Jeg ... Fordi at melodien var fin og ... Ja. ((ler)) Ehm ... «Hvilken linje snakker mest til deg?» ((ler)) Det var chorus ... Altså den. Ehm ... Fordi der fikk du liksom på en måte vite ...

Gruppe C, samtale 1

Det er også eksempler på at hun ikke avslutter setningene sine, bare lar selve poenget henge i løse luften. Jeg tolker det som at det koster henne å snakke mye, og at hun forsøker å posisjonere seg som noen som har en mening om sangteksten. Hun deltar ikke i like stor grad som de andre i dialogen, men hun former en mening og sier den til de andre. Det kan se ut som at hun vil være en del av det fellesskapet som gruppa har, et fellesskap med felles mål: å skape en dialog som de vil vise til læreren etterpå. Latteren kan tolkes som at hun vil ta avstand til det hun selv sier, eller at hun rett og slett er litt ukomfortabel i denne første samtalen som gruppen skal ha. Det er jo tross alt hun som er førstemann ut. Celine fremstår som en person som har god kontroll på det hun skal si og virker selvsikker. Hun snakker relativt fort uten fyllord som kunne fått henne til å virke tvilende. Hun er effektiv, og sier en del når hun først får ordet. Språket bygger opp rundt en identitet som en person med selvsikkerhet og gjennomtenkte tanker. Men samtidig virker hun ikke videre engasjert enn at hun gjør det hun har fått beskjed om. Hun høres ikke entusiastisk ut, men virker noe bakoverlent. I andre samtale tuller hun med Clara om at Clara fikk “lysegulvibes”, og hun slenger inn engelske ord når hun “obviously liker sangen”. Det kan virke som at hun vil fremstå som en kul type gjennom språket hun bruker, samtidig som hun også tar sangteksten på alvor. Det må nevnes her at hun er på en slags “hjemmebane” i denne samtalen, for gruppa snakker om *Tilbake* av Sondre Justad, som er sangen hun har valgt.

I gruppe A er det best stemning. Her gir språket et inntrykk av at de er personer som liker å snakke sammen, og spesielt Anne og Andrea oppleves som entusiastiske og glade basert på toneleiet og latteren. Også denne gruppen støtter med anerkjennende ord, og de bygger videre på hverandres resonnement som også signaliserer at de støtter hverandre. Vi kan se at elevene i gruppe A skaper seg en identitet som noen som bidrar i samtalen, deler av seg selv og lytter til andre. Disse verdiene mener jeg blir sett på som sosiale goder i gruppen og

gruppemedlemmene gjør dette for å bygge opp en viss identitet, og jeg kommer tilbake til gruppe A i neste delkapittel.

4.3.3 Hvilke sosiale goder verdsettes i gruppene?

James Paul Gee skriver at alt språk som er i bruk er politisk, fordi man i en gruppe alltid har noen “sosiale varer” som man har i tankene, argumenterer med og distribuerer i en samtale. Disse sosiale varene, “social goods”, som han kaller det, kan være alt som en gruppe mennesker mener er en kilde til makt, status eller verdi (Gee, 2014). Han trekker frem akademisk intelligens som en slik “vare”, eller det kan være verbale evner som er kilde til makt og status, eller visdom, teknologi, penger, kontroll, osv. Gee kaller det politikk, men det er altså ikke snakk om å ta stilling til en politisk venstreside eller høyreside her.

Birger er det gruppemedlemmet som tar oppgaven minst på alvor. Han viser distanse til oppgaven ved å tulle bort en del av spørsmålene, ved å avbryte de andre og le av svarene deres. Det kan virke som at det å gjøre en innsats i norskfaget ikke er et “sosialt gode” han setter spesielt høyt. På samme tid signaliserer de andre to på gruppa at det å holde seg til oppgaven, å svare på støttespørsmål, er viktig for dem når de bare fortsetter å holde fokus til tross for avsporingene til Birger. Altså kan det hende at det å være en bidragsyter i samtalen er et sosialt gode for disse to.

I gruppe C kan det virke som at det er et sosialt gode å bidra til samtalen. Et tydelig eksempel er når Clara må melde pass på et av spørsmålene når gruppa snakker om *Påfugl*.

Carina: Ok, «Kan du gjette hvordan personen i teksten har det?» ehm jeg tror=

Clara: =Sier pass.

Carina: Jeg tror=

Christina: =Sier du pass?

Carina: Ja.

Clara: Sorry.

Carina: At de er litt=

Clara: =Sorry.

(...)

Clara: Jeg har ikke hørt på den. ((ler))

Carina: Å ja.

((Latter))

Clara: Skulle ønske at jeg=

Celine: =Jeg synes ikke akkurat liksom den var sånn veldig koselig å høre på

Carina: =Nei ok da.

((Latter))

Gruppe C, samtale 3

Her kan det virke som at det å ikke kunne svare på spørsmål, er noe som Clara føler at hun må be om unnskyldning for til gruppa. Hun sier “sorry” to ganger, og innrømmer noe skamfullt (høres slik ut på lydfilen) enda en gang at hun “har ikke hørt på den”. Videre sier hun “Skulle ønske at jeg..”, og det kan virke som om hun nok en gang vil signalisere at hun ikke har gjort sin del. Det er ingenting i samtalen som tyder på at noen av de andre jentene reagerer på at hun møter uforberedt, men det at Clara får et så sterkt behov for å beklage, sier kanskje noe om forpliktelsen hun kjenner på. Etter hvert som samtalen utspiller seg høres det ut som at Clara har satt seg inn i teksten mens de andre snakker, og hun utbryter: “Ja, teksten her har jo mye mening da. Og det står jo her at de er det eneste bandet som har ... Kan vær stemme til ... Ja, deres ...” Hun prøver altså å komme a jour med de andre på gruppa.

Jeg har ganske tydelig forklart hvilke sosiale goder jeg som lærer verdsetter, i forkant av samtale. Jeg gav elevene vurderingskriterier som tydelig blir styrende for flere. Det kan være derfor Clara kjenner på en forpliktelse: det går ut over hvorvidt gruppa klarer oppdraget dersom hun ikke sier noe om teksten. Det å faktisk si noe er et sosialt gode som henger høyt i gruppa. Et annet eksempel på dette er at 24% av den første samtalen består av at Celine pøser på med sine tanker helt til slutt. Det virker som hun “tar en for laget” når hun da legger til betydelig mange minutter med tale til lydfilen. “Mhm. Ja. Veldig bra.” sier Carina når Celine er ferdig og anerkjenner denne innsatsen som noe positivt. Leser man bare transkripsjonen av samtalen, kan denne kommentaren kanskje framstå som ironisk, men på lydfilen sier hun dette på en måte som vitner om takknemlighet for at Celine sier noe når de andre er tause.

Gjennom “bestillingen” min, som man kan kalle vurderingskriteriene, viser jeg at jeg verdsetter gode lyttere og folk som snakker og begrunner meningene sine (jf. tabell 3.1). I tillegg oppfordret jeg elevene til å tørre å være uenige og ta diskusjonen. Elevene som stiller spørsmål til det de andre på gruppa har sagt, viser uenighet og begrunner hvorfor de har visse meninger, forsøker å prestere i henhold til disse kriteriene. Det kan være en indikator på hvilken identitet de ønsker å ha i denne skolesituasjonen. I gruppe A viser de at de har hørt på

læreren sin når de tydelig prøver å gjøre som jeg har sagt. Anne spør for eksempel Andrea i andre opptak om hvorfor hun tenker på fargen rød og vil med dette vise læreren at hun er en aktiv lytter som er interessert. I tillegg gjør gruppen i tredje opptak et poeng ut av at de er uenige om hvordan stemmen i sangteksten har det, noe læreren også har etterlyst:

Anne: (...) Og når du på en måte har noen som har det vanskelig og du vil hjelpe dem så pleier du liksom ikke å ha det så bra selv da tenkte jeg. Ja.

Anne: Ja. Jeg ... Jeg er litt uenig. Jeg synes det virker=

Andrea: =(sukker) Ooh.

Anne: Oi.

((Latter))

Anne: Jeg synes det virker som han egentlig har det ganske bra, bare det at han lengter etter noe liksom. (...)

Gruppe A, samtale 3

Her er de uenige, og når de forstår at de ikke mener det samme, gjør de et poeng ut av det og tøyser med dette. Jeg sa i forkant av samtaleene at å være uenige er en god ting, for da får man en ekte diskusjon. Dersom man hører på lydfilen er det ganske tydelig at de overdriver alvorlighetsgraden av det å være uenig ("Ooh" og "Oi"), og later som at de nå kommer på kant med hverandre.

I tillegg til å være åpent uenige, er de begge opptatt av å forklare meningene sine. Både diskusjon og begrunnelse av meninger er noe læreren har tillagt verdi før elevene gikk i gang med innspillingen. Det kan virke som at det å gjøre det bra i norsk, eller å mestre målene læreren har satt, er et sosialt gode også i denne gruppa, og kanskje samtidig beskriver dette den identiteten de ønsker å skape.

Dette er de tre elevene som snakker mest av alle elevene i hele prosjektet. De dominerer hver sin samtale, nærmere bestemt den samtalen som handler om den teksten de selv har valgt. I samtale 1 er Amalie mest aktiv med 863 ord. Andrea er mest på banen i samtale 3 med 914 ord, og Anne i samtale 4 med 970 ord. I den første samtalen der Amalie deltar, prøver gruppen seg frem i den oppgaven de har fått. Alle bidrar med samtale og god tone. Når noen sier noe, er de andre på gruppa raskt ute med å signalisere at de forstår det som blir sagt og supplerer med det de selv mener. Det gjelder alle samtaleene i denne gruppen.

Amalie: Det var «føler meg som flere folk enn Eckbo» eller noe sånt.

Andrea: Ja.

Amalie: Ehm ... Den forstod jeg ikke helt, men det tror jeg bare er på grunn av at jeg ikke vet hvem Eckbo er, men jeg googlet det da. Og det jeg tror er at han er en skuespiller.

Andrea: Å.

Amalie: Og derfor er han ... Ja, mange forskjellige folk liksom. Ehm, men jeg er ikke helt sikker på det. Og så den sangen ... Han ... Det var ikke akkurat der den snakket til meg, men det var bare en setning som stod litt ut for meg. Det var da «Burde titte ned i løpet på geværet. Ehm ... Jeg synes den setningen var litt sånn bra da siden at det viser liksom litt hvor seriøst det er. Også er det en setning hvor du må tenke litt. Han er jo ikke så veldig vanskelig, for den setningen er jo liksom at ... Spør han liksom bør jeg ta selvmord. Men ... Men ja.

Anne: Mhm.

Andrea: Ja.

Amalie: ((ler))

Anne: Ja. Jeg hadde egentlig ikke en linje som jeg synes var vanskelig å forstå, men jeg fant en linje som var sånn ... Tenkte den var ganske sånn ... Noe som alle kan kjenne på som jeg merket. Den der «hvisker inn i øret hvem som styrer denne giggen». Det er liksom alltid den der lille tingen bak i hodet som liksom får deg til å tenke på liksom dumme ting og liksom at du ikke føler du er verdt det.

Amalie: Mhm.

Gruppe A, samtale 1

Amalie fremstår som en ganske selvsikker person i situasjonen. Hun tar ansvar for å starte samtalen og drive den videre støttespørsmål for støttespørsmål. I tillegg viser hun ansvar når hun bemerker at hun har gjort bakgrunnsarbeid. Hun har nemlig i forkant av samtalen søkt opp det hun ikke forstod i sangteksten («føler meg som flere folk enn Eckbo»), og videre i samtalen forteller hun at hun har sett musikkvideoen. Hun signaliserer gjennom dette at hun tar oppdraget på alvor, både gjennom det hun har gjort i forkant av samtalen og det at hun gjør et godt forsøk på å svare på spørsmålene og forklare meninger hun har. Vi kan tro at de sosiale godene hun verdsetter i samtalen i stor grad samsvarer med de sosiale godene til læreren. Det samme gjelder de to andre jentene som har tre samtaler uten Amalie. Anne sier 970 ord i den fjerde samtalen. Det er det meste noen av elevene i hele prosjektet sier i en samtale. Hun er i tillegg den som faktisk stiller oppfølgingsspørsmål på et visst punkt, noe jeg bad dem om å gjøre. I samtale to får hun Andrea til å utdype valget av farge.

Anne: Men hvorfor har du valgt rød?

Andrea: Jeg ... Jeg føler ... Jeg vet ikke hvorfor, men jeg følte den ... Jeg tenkte på sånn blod liksom.

Anne: ((ler)) Ja.

Andrea: Fordi det var ... Var det noe om noe sånt vold og sånt.

Anne: Ja.

Gruppe A, samtale 2

Andrea tar noe mindre ansvar enn de andre to, men det er tydelig i språket hun bruker og måten hun snakker på, at hun også er opptatt av å svare genuint på spørsmålene, bidra til gruppa og være positiv i det hun selv sier og til det de andre sier, i tråd med vurderingskriteriene.

Siden elevene i gruppe A på så mange vis følger læreren sin instruks, kan det være fristende å tro at denne gruppen ønsker å skape en identitet som “flinke piker”. Dette fordi de verdiene språket deres signaliserer, samsvarer med vurderingskriteriene. Men hadde dette bare vært et pliktløp for dem, et jag etter lærerens anerkjennelse, ville latteren og det tydelige engasjementet i måten de snakker på uteblitt. Ikke bare er det innslag av latter her og der, men noen ganger høres stemmene deres lattermilde ut, og man kan høre at de smiler. Som vi har sett i kap 4.2.3.1 om subjektorientert lese måte, deler de også av seg selv og får det som kanskje oppleves som genuin forståelse fra de andre. Det er nesten som dette når en topp i samtale fire der Anne og Andrea snakker om *Lets fall in love for the night* (jf. eksempel i kap 4.2.3.1) og deler det de mener er sannheter om kjærlighet. Anne sier blant annet at “du må ikke ta å prøve og så tvinge det frem” og Andrea svarer at “man må på en måte bare la det skje av seg selv føler jeg”. I denne siste samtalen er det også god stemning, spøking og mye latter, og jeg tolker det som at de ikke bare skaper en identitet som flinke elever gjennom det de sier, men gode venner som har det fint sammen.

4.3.4 Aktivitet/ praksis

Samtalene i lydfilene er samtaler som ikke hadde funnet sted med mindre jeg hadde bestemt at nettopp disse elevene skulle møtes og snakke om tekster med nettopp det perspektivet jeg la til rette for. Derfor kan vi naturlig nok konkludere med at samtalene bærer preg av at de foregår i en skolekontekst. Som Laila Aase (2005) poengterer, skiller naturlig nok litterære samtaler i skolen seg fra dagligdagse samtaler, både fordi de blir iscenesatt og fordi de alltid har et formål, noe som gjelder i denne sammenhengen også.

Dersom man lar Nvivo systematisere hvilke ord som blir hyppigst brukt i alle disse samtalenene, så troner ordet “liksom” øverst på lista. Dette ordet blir sagt oftest og vitner kanskje om at elevene bruker sin primærdiskurs i disse samtalenene. “På en måte” er også en frase som går igjen, ord som kanskje lettest sniker seg inn når det ikke er et gjennomarbeidet manus til stede. Også engelske ord sniker seg inn her og der, ikke bare når de skal referere til deler i sangen, som “prechorus” og engelske sitat fra teksten, men også når de skal forklare noe til de andre på gruppa. For eksempel sier Anne i andre opptak at noe “basically bare betyr” noe, Celine sier at “fordi jeg obviously liker den, sant”, Birger sier at den er “jævlig bra den lyricsen” og Andrea utbryter “Oh my god!” i fjerde opptak når gruppemedlemmene oppdager at de har valgt samme farge for å beskrive sangteksten. Dette er altså tilfelle i alle gruppene.

I en planlagt norsk fremføring hadde elevene kanskje luket ut slike ord, men her kommer ordene ganske impulsivt. Samtalenene bærer altså preg av en primærdiskurs som fremstår som naturlig for elevene. De har lite press på seg til å “ snakke korrekt” og det er ingen krav om å bruke fagbegrep. Faktisk er det ikke uttalt fra meg at jeg i det hele tatt legger vekt på språk i vurderingen av samtalen. Alikevel er det tydelig at de elevene som mest slavisk holder seg til notater de har skrevet ned i forkant, har mindre innslag av engelsk og bruker vanlige ord som er mer tradisjonelt aksepterte i en norsk muntlig vurdering. Dette gjelder mest Christina, Bjørn og stort sett Bente, selv om hun sier “hvis han for eksempel er redd for at forholdet skal liksom gå i dass”. Antageligvis står ikke dette i notatene hun tok da hun forberedte seg til samtalenene.

Aktiviteten foregår tydelig i en skolesituasjon, med spørsmål som skal besvares og lydfiler som skal leveres inn. Allikevel kan det se ut som at elevene ikke tilpasser språket sitt i særlig grad, og at de heller bruker ord som ligger naturlig for dem. Mange av sangtekstene har de fleste elevene et forhold til i privatlivet sitt, og det kan virke som at de bruker hverdagspråket sitt for å tilnærme seg disse.

4.3.5 Verdsetting

Vi har sett i kapittel 4.2.2 at ni av ti elever posisjonerer seg innenfor teksten i samtalenene. Da kan vi kanskje som en start konkludere med at elever tar aktiviteten på alvor og verdsetter

den. Vi kan allerede i delkapittelet om sosiale goder ane at elevene verdsetter aktiviteten som de er en del av. Dette fordi de sosiale godene flere av gruppene og elevene setter høyt er de samme som jeg har signalisert at jeg verdsetter. Foruten Birger er det ingen som motsetter seg oppdraget, og det virker som at det viktigste for dem er å snakke og lytte, noe jeg har sagt er det viktigste i samtalen.

Elevene viser at de tar hverandres utspill på alvor, og dette gjør de delvis med anerkjennende ord og gjennom at de utfyller hverandres resonnement til en viss grad. Følgende utdrag er fra samtalen gruppe C har om *Påflugl* av Carpe Diem.

Carina: At de er litt lei seg fordi de ikke føler de passer inn.

Uklart: Mhm.

02:05

Carina: Ehm ... Og at de vil prøve å gjøre noe med det på en måte.

Celine: Ja.

Carina: Ja.

Celine: Eh ... Jeg har vel egentlig fått inntrykk av at de på en måte vil være litt annerledes ja. Og at de ikke helt på en måte er lykkelige der de er nå. Hvordan de har det nå.

Clara: Mhm. (5s)

Gruppe C, samtale 3

Carina påstår at “Josef og Craig og han Magdi” er “litt lei seg fordi de ikke føler de passer inn (...) og at de vil prøve gjøre noe med det på en måte”. Celine bekrefter det Carina har sagt ved å følge opp og utdype dette, og på den måten viser hun at hun verdsetter meningen til Carina. Slike eksempler er det flere av i gruppe A og C, mens i gruppe B er det jeg som anerkjenner det som blir sagt. Elevene i denne gruppen er mer opptatt av å gi sine svar på spørsmålene.

Vi ser altså tydelige tegn på verdsetting av situasjonen i spill. I forlengelsen av denne innsikten er det interessant å diskutere om det er tekstene som faglig substans eller den didaktiske prosedyren som verdsettes (jf Nystrand & Gamoran, 1989). Gruppe A og C tilskriver oppgaven betydning, også Bente og Bjørn i gruppe B. Dette kan vi tolke ut fra at de faktisk snakker om teksten. Videre er det interessant å se om engasjementet er motivert av instruksene de har fått eller sangteksten i seg selv. Nystrand og Gamoran skiller mellom

proseduralt eller substansielt engasjement. Prosedyren i dette tilfellet er støttespørsmålene og vurderingssituasjonen elevene er i. Er det denne “oppgaven”, å svare på spørsmålene og innfri vurderingskriteriene, som er styrende for hva de snakker om? Ja, i stor grad. Men som vi har sett, så fører dette til at samtlige elever, med unntak av én, snakker om selve teksten. Det vi kan hente ut av datamaterialet er at det er støttespørsmålene som er styrende for hva elevene snakker om, og vi kan si at de dermed er proseduralt engasjerte.

Men igjen styrer disse støttespørsmålene samtalen inn mot sangtekstene. Og engasjementet til hver enkeltelev øker når de snakker om den sangteksten de selv har valgt. Vi kan dermed se at engasjementet deres er knyttet til den teksten de snakker om, altså kan vi tro at tekstgrunnlaget i samtalen skaper substansielt engasjement.

Vi har sett at i de to gruppene der læreren ikke er til stede, kommer elevene selv frem til hvordan de skal snakke sammen gjennom metasamtale og at de noen ganger stopper opp for å løse misforståelser sammen. Samtidig virker det ikke som at de føler at de må komme til bunns i alle problemstillinger, for eksempel konkluderer gruppe A på et visst tidspunkt med at “jaja, vi kan ikke vite alt”. Men nettopp derfor kan vi tolke det som at de gangene de faktisk snakker for å bli enige, finnes det et genuint ønske om å komme til bunns i teksten. Dette er kanskje tegn på at det ikke bare er engasjement knyttet til å løse skoleoppgaven, men også engasjement knyttet til sangteksten i seg selv.

Dette genuine ønsket om å komme til bunns i deler av teksten må vel være en indikator på at de opplever mestringsfølelse, for det at de prøver å løse problemer som oppstår, viser at de tror at de har mulighet for å klare nettopp dette. Med en lærer til stede ville kanskje ønsket om å si det de tror læreren vil at de skal si, legge bånd på situasjonen og evnen til å tenke kreativt.

5 Drøfting

Det står uttrykt i beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter at norsk har et særlig ansvar for elevenes muntlige ferdigheter. Dette er med fra Kunnskapsløftet over i Fagfornyelsen (Jf. kap. 1.1). I den nye læreplanen er det videre et mål at elever skal ha gode opplevelser med å uttrykke seg muntlig, og det står helt eksplisitt at elevene skal “lytte til og bygge på andres

innspill i faglige samtaler” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne avhandlingen ble til i møtet mellom styringsdokumenter og faktisk praksis i skolen, og det er en klar sammenheng mellom målene fra læreplanen og forskningsspørsmålene mine. Det er tydelig at skolen skal etterstrebe å få elever i tale, og man skal ha som mål at elevene skal oppleve mestring på dette området. Dette fokuset viser også igjen i litteraturdidaktisk forskning og teori og er en del av opplæring i fagspesifikk literacy.

Jeg har valgt å dele resten av kapittelet inn etter de tre målene jeg hadde med undervisningsdesignet. Elevene skulle finne sin egen stemme i gruppa, delta i refleksjon om tekst og oppleve mestring i samtaler om tekster. Denne strukturen finner vi igjen i analysedelen knyttet til forskningsspørsmålene, hvem som snakker, hva de snakker om og hvordan de snakker.

5.1 Å finne sin egen stemme

Analysene av taledistribusjon viser at alle elevene deltar i samtalene (jf. kap. 4.1). Målet var også at elevene fant *sin egen* stemme, og ikke bare sa det de trodde læreren ville at de skulle si. Segal og Lefstein (2016) problematiserer hvordan en klasseromsdialog kan inneholde flere av betingelsene som må være til stede for at elever skal ha en stemme, men at det egentlig er snakk om en stemmeløs deltakelse (“exuberant voiceless participation”) fra elevenes side, fordi det er så store spor fra den autorative stemmen til læreren i det de sier. De forsøker å svare det de tror læreren ville svart. Elevene mine snakker i små grupper om hvordan de selv oppfatter sangteksten, altså vil jeg si at det er deres egen stemme vi får høre i samtalene, ikke tilgjorte svar der de gjetter seg frem til hva som er det riktige å si i en skolesituasjon. Det kan være flere grunner til dette.

5.1.1 Selvvalgt sangtekst som utgangspunkt for samtalen

En mulig årsak til at elevene deltar i samtalen er tekstutvalget. Samtlige elever snakker mest i samtaler om den sangteksten som de har valgt selv.⁷ Det mest markante eksempelet på dette er Clara som bidrar under 20% i de andre tre samtalene, mens i samtale fire om “hennes” sang, *Pain* av Anastacia, har hun ordet hele 40% av samtalen (jf. tabell 4.3). Vi kan derfor tro

⁷ Det vil si, de som faktisk valgte tekst og var til stede da den ble snakket om, gjør det. Birger og Bjørn hadde ingen tekst med seg, og Amalie var syk da gruppa snakket om hennes sang.

at den selvvalgte teksten er en av grunnene til at elevene uttrykker sin mening og at det motiverer samtalen. Kanskje skaper egenvalgt tekst en bro mellom elevens verden og skoleverdenen, og det er da en sjanse for at samtalen blir mer oppriktig.

I tillegg er det et poeng at de elevene som har valgt teksten på sett og vis er “eksperter” på sin tekst, i hvert fall i forhold til læreren som ikke kjenner så godt sangene elevene hører på. Elevene har nok også en genuin mening om sangen, fordi de valgte nettopp denne. De har hatt en utvelgingsprosess der de har bestemt seg for hva de skal ha med seg til gruppa, og allerede i den prosessen har de hatt bevisste tanker rundt teksten. De stiller derfor sterkt i forhold til andre involverte i den samtalen som foreligger, og det kan vi tro at eleven selv kjenner på. Nystrand og Gamoran (1989) mener at det kan fremme substansielt engasjement at elevene kan kommunisere med læreren om noe de har en genuin mening om. Det er tydelig i datamaterialet at elevene uttrykker sin egen mening om tekstene til de andre på gruppa og til læreren som skal høre på lydfilene. De har bestemt seg på forhånd hva de synes om sangteksten, hva de tror den handler om og hvilke deler av teksten de synes er gjenkjennelig eller vanskelig å forstå.

Det kan også hende at sjangeren sangtekst i seg selv er nok til at elevene engasjerer seg. Vi ser i tallene fra Nvivo at elevene også deltar når samtalen handler om sangtekster som andre elever har valgt, og *Styggen på ryggen* som læreren har valgt for gruppe A og B. Solbu og Hove (2017) mener det er visse kvaliteter ved sangtekster som gjør at de egner seg i en norsktime. Flere elever har et godt forhold til musikk, og i et opplegg der det er opplevelsen av sangteksten som står i fokus, kan de uformelle elementene skape god stemning i klassen.

5.1.2 Å legge lista lavt for muntlig deltakelse

I tillegg til at elevene selv velger tekst, så er lista lagt lavt på andre måter for å få dem i tale. Enkle vurderingskriterier kan ha gjort at de så potensiale til å lykkes. Kanskje hadde fraværet av fagbegrep både i støttespørsmål og introduksjonen til prosjektet en lignende funksjon. Det lå ingen føringer for hvordan de skulle snakke. Blikstad-Balas (2016) påpeker at når man pålegger elevene måter å snakke på, kan det gjøre at norskfaget føles fremmed for dem. I kap 4.3.4 kom jeg frem til at elevene i stor grad bruker hverdagspråket sitt, og dette, sammen med at de har valgt tekst selv, kan være grunner til at det dialogiske rommet de deltar i ikke

oppleves som fremmed. Det til tross for at dette en annerledes oppgave enn det de var vant til og at det foregikk helt i starten av et nytt skoleår på en ny skole.

Nystrand og Gamoran (1989) presenterer et tiltak som legger lista lavt for elevens deltakelse. De foreslår loggføring som en skriftlig aktivitet som skaper substansielt engasjement. Det at eleven skriver frem og tilbake med læreren om noe de har en mening om, kan *gi god erfaring* av at læreren er en leser som er interessert i ideene deres og det de har å si. Etter denne erfaringen med en interessert leser, vil de kanskje være i bedre stand til å gå i gang med mer formelt arbeid (Nystrand og Gamoran 1989, s. 14). En lignende verdi kan det ha at elevene mine snakker om egenvalgte sangtekster i gruppesamtaler. Kanskje kan slike samtaler om sangtekster skape substansielt engasjement i muntlig praksis, slik som en logg kan skape substansielt engasjement i skriftlig praksis. Den eventuelle gode erfaringen med at tekster kan åpnes (Skaftun og Michelsen, 2017) og selvtilliten som kan oppstå etter å ha ytret sin egen mening i en gruppesamtale, er noe man kan bygge videre på resten av skoleåret. Med flere slike opplegg i løpet av året, kan kanskje de mest stille elevene og de elevene som har størst problemer med tekst, få oppleve mestring og ha følelsen av å kunne bidra på lik linje som andre.

Kritikken mot en slik tilnærming til skriving og muntlighet er at det ikke er faglig nok. Nystrand og Gamoran (1989) stiller for eksempel spørsmål ved om loggsjangeren lønner seg faglig for eleven og om det utvikler skriveferdighetene deres. En logg er ikke en god modell for hva en akademisk tekst er, og læreren vil i en slik sammenheng ikke gi tilbakemeldinger på språket; det ville undergravid hele hensikten. Det samme gjelder for mine elevers samtaler. Noen vil kanskje si at faglighet mangler. Men akkurat som loggføringen som Nystrand og Gamoran foreslår, så er en del av målet med disse gruppesamtalene at elevene opplever folk som hører på dem og er interessert i hva de har å si. Det er tydelig i gruppe A og C at alle som deltar får respons fra de andre på gruppa, enten i form av at de plukker opp tråden og bygger videre på det som er sagt, eller i form av anerkjennende småord som “ok” eller “ja”. Ingen stiller spørsmålstegn ved om det som blir sagt er “riktig”, for bare den som snakker vet fasiten på om de likte sangen eller ikke, eller hvilken farge de assosierer den med. Ifølge Nystrand og Gamoran er denne erfaringen nyttig for elevens utvikling og engasjement i faget. Jeg ser det også som en motivasjonsfaktor at samtalene spilles inn på lydopptak. Elevene i Hennigs studie (2019) sier at når litterære samtaler blir tatt opp på lydfil, så gir det dem “en

meningsbærende stemme” (Hennig, 2019, s. 232). Det kan hende at dette også virker motiverende for mine elever.

5.1.3 En erfaringsbasert tilnærming til skjønnlitteratur

I følge Nystrand og Gamoran er autensitet viktig for hvorvidt elevene blir engasjerte i skolearbeidet. Autensitet kan oppnås gjennom at de får bruke erfaring og kunnskap som de allerede har. Da opplever de kanskje at teksten har relevans for dem fordi noe er gjenkjennbart der, eller at teksten beskriver noe som de allerede har kjennskap til på et eller annet vis. Situasjonen kan også oppleves som autentisk dersom læreren signaliserer at hun er interessert i det elevene synes, ikke bare hva de husker av det andre har ment (Nystrand & Gamoran, 1989). Det kan jo derfor hende at den subjektive innfallsvinkelen kan ha hatt innvirkning på om elevene tør å si noe og at de bidrar med autentiske svar, ikke bare det de tror at læreren er ute etter.

Jeg trodde før prosjektet startet at elevenes selvvalgte tekst automatisk ville ha subjektiv relevans for dem, og at dette ville få dem i tale. Men jeg ser at sangtekstene ikke nødvendigvis blir valgt på grunn av tekstinnholdet. Noen begrunner sangvalget med at “den er veldig sånn enkel og veldig sånn fengende” (Andrea, samtale 3), “melodien var fin” (Christina, samtale 1) og “den er bare koselig å høre på” (Carina, samtale 3). Det er altså ikke en automatikk i at elevene har valgt tekst og at de dermed kjenner seg igjen i det som står. I eksemplene er det melodi og stemning som har vært avgjørende for hvilken sangtekst de valgte. Jeg kan derfor ikke si at subjektiv relevans er avgjørende for om elevene snakker eller ikke.

Sønneland (2019) påpeker hvor vanskelig det er for en lærer å velge tekster som skal treffe alle i en elevgruppe og gi samtlige et personlig utbytte av teksten. Hun mener at det å skape subjektiv relevans ikke nødvendigvis må være i forgrunnen for at elevene skal bli engasjert. Jeg ser at det heller ikke er det som er avgjørende for at jeg får mine elever i tale. At Eminem synger “Cleaning out my closet” (samtale 2), og dermed tar et oppgjør med fortiden sin, er kanskje vanskelig for ungdommene i gruppe A å kjenne seg igjen i. Heller ikke forstår de hvordan personen i *Lets fall in love for the night* av Finneas (Gruppe A, samtale 4) ønsker å være sammen med noen bare for en natt. Her er det altså ikke noe umiddelbar gjenkjennelse som gjør at de har noe å snakke om. Allikevel snakkes det like mye om disse tekstene.

Elevene er generelt svært åpne for å finne noe i teksten de kan relatere til når de blir spurt “Kjenner du deg igjen i noe av det som blir sagt?” Vi ser i tabell 4.6 at 20% av samtaleene i gruppe A, 14% i gruppe B og 10% i gruppe C bruker en subjektorientert lese måte der de forsøker å koble teksten til noe de kjenner igjen. Men jeg tolker det som at det ikke er avgjørende for om samtalen kan gå sin gang.

Funnene i analysen viser at subjektivt arbeid med tekster kan være en fin måte å kombinere litterær refleksjon og ferdighetstrening i muntlighet. I datamaterialet blir det tydelig at selv om støttespørsmålene er orienterte rundt elevens personlige mening, så igangsetter disse flere ulike lese måter uten at jeg hadde nettopp den intensjonen fra start. Den betydningsorienterte lese måten, som kanskje er den lese måten som er mest forbundet med tolkningsarbeid, er også til stede selv om støttespørsmålene tar utgangspunkt i om eleven liker sangen og hvilken farge de synes at passer best. Altså dreier samtalen seg mot noe som kan utvikles til analyse etter hvert, og dette er i tråd med det Rødnes (2014) sier om å kombinere erfaringsbasert og analytisk tilnærming. Hun har pekt på hvor utfordrende det er å lage spørsmål og oppgaver som åpner for “koblinger mellom personlige og analytiske perspektiver på teksten” (Rødnes 2014, s. 14). At samtalen går fra erfaring til analyse, erfarte også Solbu og Hove da de gjennomførte et undervisningsopplegg der elevene skulle bedømme kvaliteten til sangtekster. De erfarte at subjektiv mening førte dem “frå opplevinga og inn i analysen, nesten utan at vi merkar det” (Solubu & Hove, 2017, s. 176). Kanskje vil også tilliten eleven får når læreren signaliserer at elevens mening betyr noe, være avgjørende for arbeidet med teksten og dette vil videre gjøre dem mottakelige for å jobbe mer analytisk på et senere tidspunkt. Dette kan også til en viss grad understøtte poenget til Jon Smidt (1989) om at fornuft og analyse ikke nødvendigvis er det motsatte av følelse og opplevelse, men at det i møtet med litteraturen kan være nyttig å benytte seg av begge deler på en gang.

5.2 Å delta i refleksjon om tekst

For å vurdere om jeg fikk elevene til å reflektere rundt sangtekstene, stilte jeg spørsmål i delkapittel 4.2 om hva elevene snakker om. Vi har sett i analysene at alle gruppene på sine vis forholder seg til støttespørsmålene. Videre har vi sett at gruppe A og C utelukkende snakker om sangtekstene som foreligger, mens hos gruppe B handler ca 30% av samtaleene om andre ting enn sangtekstene. Koding i Nvivo viser at mesteparten av samtaleene der elevene snakker om sangtekster kan kategoriseres i de ulike lese måtene til Tengberg (2011).

5.2.1 Om betydningen av vurderingskriterier og støttespørsmål

De litterære samtaler skjer på en norsk videregående skole i 2019. Selv om læreren ikke er tilstede under samtalerne, er likevel elevene klar over hvilken institusjonell sammenheng de er i. Det bidrar også støttespørsmålene til, og elevene visste at samtalerne var en vurderingssituasjon med visse kriterier. Det forelå altså en tydelig instruks som minnet dem på settingen de var i. Sønneland (2019) la i sitt prosjekt færre føringer for samtalerne. I den ene klassen bad hun innledningsvis bare om hjelp fra elevene til å forstå teksten. Det var den eneste instruks elevene fikk. Hun hadde på samme måte som meg et mål om å gi dem en følelse av å være likeverdige med læreren og vise dem tillit. Hun gav dem altså en åpnere oppgave, noe som også var den originale planen min før jeg laget støttespørsmålene.

Asplund (2010) gjør et poeng ut av at samtaler mellom elevene hans på yrkesfag bærer preg av at de er i en institusjonell setting. Men videre mener han at på tross av dette, kan han se flere tilfeller at det er genuin vilje der til å kommunisere forståelse og mening til hverandre. Elevene driver ikke bare med strategisk overveielse der de vil vise til læreren hva de kan. Spørsmålet er om støttespørsmålene og det at samtalen er en vurderingssituasjon, skaper en for stram ramme slik at alt elevene mine sier har et strategisk formål. Slike rammer kan gjøre at de blir for opptatt av å innfri det skolen forventer av dem. De kan bli for rituelt knyttet til støttespørsmålene. Jeg vurderer det ikke slik i dette prosjektet, men det er fordi både støttespørsmålene og vurderingskriteriene er av en slik karakter at de legger til rette for subjektive meninger og at alle skal klare oppgaven. Vurderingskriteriene og støttespørsmålene viser at jeg setter meningen til elevene og det de sier høyt. Det skal ikke mye til for å få en god karakter. De skal snakke og lytte, begrunne meninger og stille spørsmål til de andre. Med dette signaliserer læreren at det eleven sier har verdi, noe som Nystrand og Gamoran skriver mye om (1989) i sammenheng med substansielt engasjement.

Lønnum argumenterer for å bruke støttestrukturer i litterære samtaler og viser også til andre prosjekt som ligner hennes eget, som f. eks Rødnes (2011). Intensjonen hennes med å bruke støttespørsmål er å gjøre eleven oppmerksomme på spesifikke deler av sangteksten og hjelpe dem med å “bygge forestillingsverdener og posisjonere seg på ulike nivå i teksten” (Lønnum 20 s. 75). Min intensjon med støttespørsmål har vært å signalisere at det er elevene sin mening som verdsettes og å holde samtalen i gang.

Det som kan tale for en mer åpen oppgaveinstruks uten støtte, i tråd med Sønneland (2019), er de funnene i analysen der elevene mine i gruppe C snakker om teksten uten å svare på støttespørsmålene (jf. kap 4.2.1.2). Når elevene forsøker å nøste opp i hvilke deler av sangen som er referanser til terrorangrepet 22. juli i sangen *Påfugl* av Carpe Diem (samtale 3), glir samtalen fritt og bærer mindre preg av oppramsing. Her kan vi spore det som Sønneland kaller det hermeneutiske begjæret, trangen til å komme frem til en tolkning eller et svar. Tengberg peker på den samme tendensen i sin forskning: De gangene gruppesamtalene “tar fart” og elevene viser engasjement, er når læreren går bort fra spørsmålene sine og heller dreier samtalen inn på noe elevene selv har vist interesse for (Tengberg, 2011).

Også i gruppe A finnes det tegn på at elevene ønsker å finne en tolkning, men her er også en tendens til å noen ganger rase videre uten å komme til bunns i problemer også (jf. kap. 4.2.1.1). Dersom det var skikkelig interesse for å løse *tekstens problem* (Sønneland, 2019) hadde de kanskje hatt mer interesse av å utdype meningene sine og komme til bunns i utfordringer de møtte på. Det er mye mulig at en slik samtale der de snakket mer fritt og impulsivt om sangteksten kunne blitt en mer givende og lærerik samtale for dem å delta i. Det er også mulig at denne formen for risiko, som jeg ikke var villig til å ta, kunne betalt seg i form av mer engasjement. Men da jeg stod i situasjonen ble hensynet til elevene som var i en usikker og ny situasjon viktigere for meg enn forskningsprosjektet.

Lønnum (2017) viser at støttespørsmålene hadde en oppdragende rolle og at de var med å veilede spesielt én av gruppene tilbake til teksten igjen etter at samtalen tok en omvei til tema som ikke hadde direkte med teksten å gjøre. Jeg opplever også bruken av støttespørsmål som noe oppdragende. I gruppe B er det nødvendig med oppdragende tiltak for å få Birger til å snakke om teksten, men i dette tilfellet var ikke støttespørsmålene nok og jeg måtte være med i gruppen. Det kan hende at også vurderingskriteriene hadde en lignende oppdragende funksjon. Elevene visste at de måtte være et talende og lyttende gruppe medlem for å få karakter.

Støttespørsmålene fungerer mest som en hjelp til de elevene som prater minst, for eksempel Christina. I sekvenser der resten av gruppen snakker om teksten uten at det er relatert til støttespørsmålene (kap 4.2.1.2), uteblir hun fra samtalen. Man kunne risikert at noen elever nesten ikke sa noen ting dersom slike rammer manglet. Det kan se ut som at noen i elevgruppen ville trukket seg enda mer tilbake dersom ordet var fritt. Det ser vi i Christina

sitt tilfelle. Når samtalen i gruppe C beveger seg bort fra støttespørsmålene er hun ikke å spore i samtalen. Så var det kanskje nyttig for å få Christina i tale å gi henne muligheten til å kunne si noe som var forberedt. Sjansen for at hun skulle bryte inn i en spontan samtale med folk som hun ikke kjente fra før og komme med sine tanker og vurderinger, anser jeg som svært usannsynlig slik jeg kjenner henne. For å ivareta de mest stille elevene og de som står utenfor sosialt, så kan slike sikkerhetsnett være avgjørende for å få dem i tale. Jeg tolker det også som at Bjørn og Bente hadde lav selvtillit i samtaler de deltok i, og derfor nok trengte den tryggheten det var å stille opp med svar som var tenkt gjennom på forhånd. Spørsmålene kan også være en hjelp i grupper der elevene ikke kjenner hverandre, og det kan være en sosial lettelse å ha noe utenfor gruppen som skal bestemme hva samtalen skal handle om.

5.2.2 Lesemåter og elevenes refleksjon om tekst

Vi har sett i kapittel 4.2.3 at store deler av elevenes samtaler kan kategoriseres i lesemåtene til Tengberg. I følge ham er det viktig å utvikle “elevers möjligheter att utveckla sin reception av den lästa texten” og i hans studie har det vært av interesse å undersøke hvordan “elever görs till aktiva deltagare i samtalsprocessen” (Tengberg, 2011, s. 296). Det kom frem i analysen at hvert støttespørsmål har ført elevene mot forskjellige lesemåter, selv om de alle tar utgangspunkt i elevens subjektive mening (jf. tabell 4.7). Samtlige lesemåter er representert i samtaler, i gruppe A og C kan vi finne dem alle, mens i gruppe B mangler den intensjonsorienterte og metakognitive lesemåten.

Tengberg mener at dersom man i svenskfaget skal jobbe med kompetansemål der elevene skal *reflektere over, tolke og vurdere* tekster, må handlingsorientert lesemåte kombineres med betydningsorientert og vurderingsorientert lesemåte (Tengberg, 201, s. 305). I den nye læreplanen for VG2 yrkesfag⁸ i Norge finner man lignende verb. Elevene skal “lese”, “analysere”, “tolke” og “reflektere” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi så i kap. 4.2.3.2 at alle de tre gruppene kombinerer handlingsorientert, betydningsorientert og vurderingsorientert perspektiv, og i følge datamaterialet reflekterer elevene faktisk rundt teksten på ulike vis i de samtaler de deltar i. Det kan være refleksjon knyttet til ulike tolkninger av teksten og ulike leseopplevelser de har hatt. Dette er i tråd med Tengbergs teori om at dersom man legger til rette for å kunne bevege seg mellom ulike lesemåter åpnes

⁸ Norskfaget flyttes fra VG1 til VG2 etter Fagfornyelsen

samtalen opp for elever med ulike forutsetninger. Funn i analysen kan understøtte denne teorien, for alle deltar i samtalen og det oppstår ulike former for refleksjon. I kombinasjonen mellom handlingsorientert, betydellesorientert og vurderingsorientert lese måte reflekterer både Christina som sier 175 ord i gjennomsnitt per samtale og medlemmene på gruppe A som sier mellom 700-800 ord i snitt per samtale om sangteksten.

Men også den subjektive lese måten er tydelig i disse samtalerne. Flere steder kobler de det de leser til seg selv og sin egen verden. Dette er tydeligst i gruppe A, der 20% av alle samtaler viser en subjektiv lese måte. For eksempel sier de om kjærligheten i kap 4.2.3 at man ikke må “ta å prøve og så tvinge det frem” og reflekterer rundt det å ønske seg kjærlighet fra noen. Dette er i høy grad refleksjon, til tross for at det ikke nødvendigvis fremstår som faglig, men det handler om tematikk knyttet til teksten. Denne personlige vinklingen oppstår sjeldnere i gruppe B (14%) og gruppe C (10%). Det kan være fristende å koble dette til graden av trygghet i gruppa.

40% av samtale 2 i gruppe C handler om å finne ut av om paret fremdeles er sammen eller ikke. Vi kan se her at det foregår kollektivt forståelsesarbeid og at de trener seg på å uttrykke egne meninger om tekster. Sammen reflekterer de rundt hvordan de ulike delene i sangteksten hører sammen.

5.3 Spor av mestringsfølelse

Dersom man skal nå målet fra den nye læreplanen om å gi elevene positive opplevelser knyttet til muntlig deltakelse, er det viktig at de opplever mestring. I *Grubleprosjektet* er det forsøkt å legge til rette for dialogiske rom der mestring skulle skje, og i delkapittel 4.3 analyserte jeg om denne mestringsfølelsen kan spores i samtalerne.

5.3.1 Engasjerte elever i dialogiske rom

Sammenlignet med engasjementet til elevene mine i en klasseromssituasjon, så opplever jeg at engasjementet steg betraktelig for visse elever i de fire samtalerne de deltok i. Gruppe B har et fellesskap som i større grad hører til utenfor og til dels i opposisjon til skolen, mens fellesskap rundt det *faglige* arbeidet finner man i gruppe A og C. Dette gir kanskje en indikator på grad av mestringsfølelse.

Engasjementet måles ikke bare i det de sier, men at flere av dem stadig bidrar til samtalen med korte anerkjennende ord som “mhm” eller “ja”. Ytringene trenger ikke nødvendigvis være lange for å markere en ganske solid forskjell fra hvordan eleven er i en klasseromssamtale. I samtaler i plenum er flesteparten ikke delaktige i det hele tatt. Gee beskriver hvordan vi også har en funksjon når vi fungerer som lytter i en samtale (Gee, 2014, s. 21). Både den som snakker og den som lytter har en aktiv rolle i å forme samtalen. Dette felles designet deltar alle elevene i.

I datamaterialet finnes det eksempler på at de som lytter bidrar til å designe en samtale som passer skolekonteksten, mens det også er eksempel på en lytter som ønsker å designe en samtale som ikke ligner det læreren har etterspurt i det hele tatt. Birger opptrer på en måte som signaliserer at han ikke ønsker den identiteten han får ved å ta del i samtalen på en seriøs måte. Han er et eksempel på det Gee (2014) skriver om lyttere som avviser den som ytrer noe, fordi han ikke vil godta denne personens syn på hvem han er. Dersom han svarer seriøst på det de andre sier, så vil vel det si at han blir posisjonert som en som tar de sosiale godene til læreren og den skolen jeg representerer, på alvor. Denne distanseringen Birger driver med kan vitne om lite mestring i situasjonen.

Sønneland (2019) knytter elevenes engasjement opp mot at de får en faglig utfordring, en problematisk tekst. Dette er en form for ansvarliggjøring, og elevene opplever at noen tror på at de kan takle det ansvaret de blir gitt. Ansvarliggjøring står også ut som en viktig forutsetning for muntlig deltakelse i dette prosjektet. Fokuset på at ingen kan gjøre feil, støttespørsmålene som blir presentert kun som alternativ, vide vurderingskriterier som alle kan nå, samtaler uten lærer og sangtekster som velges av elevene selv, er alle didaktiske valg som gir elevene selv ansvar og sjansen til å ta egne valg. I følge analysen tar alle elevene ansvar for å fylle det dialogiske rommet de er satt i ved at de faktisk deltar i samtalen, og de fyller samtaler med ulik refleksjon rundt de sangtekstene som foreligger. Her kan man selvsagt plassere elevene i et slags kontinuum fra lite (Birger) til svært engasjert (Anne), og de trenger ulik grad av støtte, enten i form av støttespørsmål eller hjelp fra en lærer.

5.3.2 Posisjonering og mestring

Alle elevene, inkludert Birger, har en genuin mening om teksten, og alle argumenterer på et eller annet vis for denne meningen. Dette viser at de har en form for eierskap til teksten. Det å

tørre å si sin mening om en tekst, kan vitne om at de har en form for mestringsfølelse i den muntlige situasjonen. Vi kan også tenke oss at det elevene faktisk snakker om, er det de faktisk tillegger betydning, altså er det eksempler på positiv posisjonering også i gruppe B.

Den subjektive vinklingen på støttespørsmålene kan gjøre at eleven tar et standpunkt til teksten som de så må "forsvare" overfor de andre. Vi ser i datamaterialet at alle elevene i prosjektet står frem foran de andre på gruppa og uttrykker sin personlige mening om teksten når de får snakke om sangtekster i mindre grupper med utgangspunkt i sine egne preferanser. Ofte må de også tåle å møte motstridende syn på gruppa. Elevene får gjennom en samtale om skjønnlitteratur, i dette prosjektet sangtekster, øve seg i å plassere seg i det Nicolaysen sier er en usikker situasjon, nettopp situasjonen der de skal påføre andre sitt eget selvsentrerte perspektiv, men også å godta at verden rundt ikke uten videre kan akseptere at dette perspektivet er gyldig (Nicolaysen 2005, s.19). Målsetningen med prosjektet var at elevene skulle "finne sin egen stemme", og opplevelsen av at man har ytret en mening og stått for den, kan gi mestringsfølelse for en elev som aldri gjør dette i løpet av en skoledag.

I både gruppe A og C finnes det fellesskap og trygghet i gruppa som hele tiden sirkler rundt sangteksten de snakker om. De verdsetter visse sosiale goder som vitner om mestring. Gruppe A holder seg pliktoppfyllende til støttespørsmålene og ser ut til å posisjonere seg som gode medelever for hverandre. Man kan ane vilje til å skape vennskap og trygghet, og det virker som at de faktisk har en positiv opplevelse med den muntlige situasjonen de er i (jf kap 4.3.3). Gruppe C posisjonerer seg til oppgaven og medelevene sine på en måte som vitner om ansvar og forpliktelse i gruppen. Her er det mer alvor enn i gruppe A, men det at de bygger på hverandres utspill, gir hverandre rom til å mene ulikt om teksten og anerkjenner hverandre, signaliserer en viss form for mestring.

Latter er et tegn på både mestring (gruppe A) og mangel på mestring (gruppe B). Latteren i disse gruppesamtalene er altså en kompleks kommunikasjon. I gruppe A fremstår latteren som et bevis for at elevene setter pris på samtalen, for det er ingenting i lydfilene som indikerer usikkerhet eller manglende seriøsitet. Spøking av den positive sorten er mest knyttet til spørsmål 7 som handler om hvilken farge elevene synes at sangen symboliserer. Det kan virke som at stemningen er lett og ledig både i gruppe A og C når dette spørsmålet diskuteres. Det er også dette spørsmålet som fører elevene inn i en betydningsorientert lese måte (jf tabell 4.7) , altså den lese måten som i størst grad er forbundet med tolkning og analyse. Er det

noe jeg vil utforske videre, er det mekanismene dette spørsmålet setter i gang. Å koble latter med snakk om norskfaglige tekster må vel være et mål, når man vil at elever skal ha gode opplevelser med det å uttrykke seg muntlig og man vil skape engasjement knyttet til de tekstene som de jobber med.

5.3.3 Verdien av å være på selvstyr uten lærer

Blikstad- Balas (2016) er opptatt av hvordan man skal unngå at så mange av tekstsamtalene på skolen følger den såkalte IRE-modellen, der læreren initierer med spørsmål, elevene responderer og læreren evaluerer elevenes svar. Det er denne muntlige praksisen jeg eksperimenterer meg bort fra når jeg lar elevene sitte med selvvalgt pensum på egen hånd uten at læreren er til stede.

Elevene i gruppe A og C som ikke har lærer til stede, må samarbeide om hvordan samtalen skal foregå. Det oppstår dialog der elevene forhandler seg imellom om hvordan de skal gå fram i samtalen. Det kan virke som at dette har en verdi: de skal gjøre dette oppdraget sammen og må finne frem til dette muntlig. Dersom jeg hadde vært til stede, hadde kanskje elevene henvendt seg til meg i situasjonene der de er usikre på hvordan de skal gå fram, men her ser vi at både Celine og Carina uttaler seg om hva som skal skje videre i samtalen.

C-K: Ok, skal ... Skal jeg bare begynne og så si spørsmålene?

C-I: Ja, du=

C-F: =Jo=

C-I: =Kan bare fortelle hva ... Hva ... Hvem ... Ja. Begynn med det første.

C-K: Ok.

C-I: ((ler))

Gruppe C, samtale 1

Elevene er i et dialogisk rom der de skal designe samtalen sammen uten lærer. Dersom jeg var til stede, hadde de løst all usikkerhet med å henvende seg til meg, og samholdet i gruppa kunne kanskje blitt lidende under dette. Da elevene møttes på grupperommene hadde de fått en beskrivelse av hva de skulle gjøre, og det var deres oppgave å finne ut hvordan de skulle gjøre dette sammen. I gruppe C blir det stadig interaksjon mellom de ulike medlemmene når de "forhandler" fram en plan sammen for hvordan de skal gå videre i samtalen. Dette skjer i starten av samtalen og flere ganger underveis.

I tillegg til å måtte samarbeide om prosedyre, kan det i flere av samtalenes virke som at elevene føler seg fri til å både spøke med hverandre og tillate seg selv å si feil når læreren ikke er der. Jeg vil påstå at denne selvsikkerheten og romsligheten med seg selv og de andre på gruppa ikke hadde kommet like tydelig frem med meg der. Heller ikke den humoren som vi ser i siste del av mange av samtalenes ville vært like sterkt til stede da. Når Clara kommer på at hun ikke har begrunnet valget av farge og Celine foreslår at hun nok valgte lysegul fordi hun fikk en lysegul-vibe, så oppstår denne replikkvekslingen nok mest fordi det ikke er en lærer der. Dersom jeg hadde vært til stede, så hadde det kanskje blitt såpass seriøs stemning at Clara begrunnet dette på en veldig tekstnær og systematisk måte. Det kan se ut som at det elevene sier er genuint og ikke bare “borrowed rather than owned”, som er Blau sin måte å beskrive hvordan elevene forholder seg til kunnskap når en lærer er for involvert (Blau, 2003, s. 187). Dette er også i tråd med det Nystrand og Gamoran (1989) mener kjennetegner en samtale som skaper substansielt engasjement, nemlig at det er en høy grad av gjensidighet mellom de som deltar i samtalen.

Det at læreren er fraværende i samtalen, kan øke sjansen for at diskursen blir mer naturlig. Samtidig motarbeider støttespørsmålene denne naturligheten, for de legger føringer for samtalen, til tross for at elevene ikke behøvde å svare på dem. Det kan vitne om mestringsfølelse at samtalen glir dem i mellom uten anstrengelse for å få inn fagbegrep. At elevene bruker sin primærdiskurs, med engelske innslag og fyllord som “liksom” og “på en måte”, kan vitne om at elevene opplever det dialogiske rommet som en autentisk situasjon der de deltar på mer egne premiss enn hvis en norsklærer var til stede. Det er tydelig i analysen av gruppesamtalene at elevene selv er ekspertene på det de har å si.

5.4 Avsluttende ord om muntlig deltakelse

Målet med prosjektet var å gi elevene positiv erfaring med en muntlig situasjon der de snakker om tekster. Å begynne på videregående er en ny start for dem, og det er viktig at vi lærere er klar over og tar inn over oss mulighetene som ligger i en slik overgang. Vi er svært opptatte av å skape gode sosiale forhold for elevene, vi tester dem med ferdighetsprøver i både lesing og skriving, men de muntlige ferdighetene er det en tradisjon for å i større grad akseptere at er som de er. Flere elever “slipper unna med” å ikke si noe i klassen, og tar støytet et par ganger i året med en muntlig presentasjon foran medelevene sine. Ofte får de

mest stille elevene presentere kun for læreren. Funnene i dette prosjektet viser at det kan få resultater å systematisk jobbe med nettopp disse elevenes muntlige ferdigheter.

Det ser ut som at samtaler om sangtekster kan skape en positiv erfaring for elevene, og erfaring og mestring i slike samtaler kan kanskje være gode for dem å ha i bunn når de etter hvert skal snakke om mer avanserte tekster, de krevende tekstene som Sønneland (2019) skriver om. En myk start på videregående der elevene får mestringsfølelse i et fag, kan skape substansielt engasjement på lang sikt. Og dersom man ser på muntlighet som et verktøy for å tenke, så kan dette være en ressurs for elevene, en ressurs som nå er lite utnyttet i klasserom (Skaftun, 2020). Phillipson og Wegerif mener at dialog og konseptuell mestring “are intimately connected” (Phillipson & Wegerif, 2017, s. 2). Å få elever til å delta i dialog er altså høyst aktuelt for å kunne oppnå dybdelæring i skolen, noe man i Fagfornyelsen er opptatt av.

I skrivende stund er klassen mer etablert, men allikevel er det store utfordringer knyttet til muntlig deltakelse. Selv om jeg kjenner elevene bedre, har jeg ikke siden lydfilene ble spilt inn hørt dem snakke så mye som i disse gruppesamtalene. Noen ganger spør jeg dem direkte i klassen, men da svarer de motvillig og kortfattet. Det er interessant at de uttrykker seg muntlig i litterære gruppesamtaler, men ikke ellers i klasserommet. Det sier kanskje noe om i hvilken grad gruppesamtaler egner seg til å øve muntlige ferdigheter, og det kan si noe om hvor nyttig det kan være å spille ballen over til elevene og la dem være eksperter på sin egen tekst.

6. Litteratur

Aase (2005). Litterære samtaler. I L. Aase & Nicolaysen, B.K. (red.) *Kultur møte i tekstar*. (s. 106-124) Oslo: Det norske samlaget.

Asplund, S.-B. (2010). Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal. Karlstad: Karlstads Universitet.

Bakhtin, M. (1981). The dialogic imagination: Four essays (M. Holquist & C. Emerson, Overs.). Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1998). Spørsmålet om talegenrane (R. Slaattelid, Overs.). Bergen: Ariadne Forlag

Bakken, Jonas (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. R. (red.) *Det (Nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.

Blau, S. D. (2003). The Literature Workshop: Teaching Texts and their readers. Portsmouth: Heinemann

Blikstad-balas, Marte (2016) Literacy i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. R. (red.) *Det (Nye) nye norskfaget*. Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.

Cohen, L., L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7.utg.). London & New York: Routledge.

Dysthe, O. (2001). Dialog, samspel og læring. Oslo: Abstrakt forlag.

Gee, J. P. (2014). *An introduction to Discourse analysis theory and method*. New York: Routledge.

Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Routledge.

Gourvennec, A. F. (2017). "Det rister litt i hjernen" En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis. University of Stavanger, Norway. Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2466694>

Hennig, Å. (2012). Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler. Oslo: Gyldendal.

Hennig, Å. (2019) Lydopptak av litterære samtaler—Litteraturdidaktiske muligheter og utfordringer. I Igland, M., A. Skaftun & Dag Husebø. *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget. https://www.idunn.no/ny_hverdag/9_lydopptak_av_litteraere_samtaler_litteraturdidaktiske_m

Hertzberg, Frøydis (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (red.), *Klasserommets praksiser etter Reform 97* (s. 137-172). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

Hoel, T. Løkensgaard (2000) . Forskning i eget klasserom- noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk pedagogik*, 20(3), s. 160-170.

Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L.I. Aa (red.) *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 26-48). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2016) Fag- Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Lønnum, Marthe (2017). *Litterære samtaler som utøvelse av faglighet i norsk: en studie av 8. Trinns elever som leser, skriver og samtaler om rap-låten "Styggen på ryggen"*. (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2454639>

Mercer, N., Mannion, J., Warwick, P. (2020), Oracy education: The development of young people's spoken language skills. I Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (2020). *The*

Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education. London & New York: Routledge.

Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. London & New York: Routledge.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Neteland, R. & Aa, L.I. (red.) *Master i norsk. Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget

Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I L. Aase & B.K. Nicolaysen (red.) *Kulturmøte i tekstar* (s. 9-31). Oslo: Det norske samlaget.

Nome, S. & Aase, A.J. (2019). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer - lesing, skriving og fagkunnskap. I Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. R (red.) *Det (Nye) nye norskfaget* (s. 220-230). Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.

Nystrand, M. & Gamoran A. (1989). *Instructional Discourse and Student Engagement*. *Harvard Educational Review*, Juni.

Penne, S. og Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Phillipson N., og Wegerif R. (2017). *Dialogic education: Mastering core concepts by thinking together*. London: Routledge

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Reinking, D., & Bradley, B. A. (2007). *On Formative and Design Experiments: Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press.

Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L.I. Aa (red.) *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 90- 111). Oslo: Universitetsforlaget.

Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskapning av norskfaglige tekster i videregående*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art–5. Hentet fra: <https://journals.uio.no/adno/article/view/1097/976>

Segal og Lefstein (2016). Exuberant voiceless participation: An unintended consequence of dialogic sensibilities? *LI-Educational Studies in Language and Literature*, 16, s. 1–19.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), s. 7–18.

Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*.

Skaftun, A. og Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skaftun og Sønneland (2019). Teksten som problem i 8A? I Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. University of Stavanger, Norway. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>

Smidt, J.(1989) *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solbu, K. R. og Jon Opedal Hove (2017). *Samtidslirykk i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sønneland, M. (2019). Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen. University of Stavanger, Norway. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>

Tengberg, M. (2011). Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Utdanningsdirektoratet (2013) Læreplan i norsk (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg1-%E2%80%93-studieforberedende-utdanningsprogram-og-vg2-%E2%80%93-yrkesfaglige-utdanningsprogram>

Utdanningsdirektoratet (2020) Læreplan i norsk (NOR01-06): Kjerneelementer. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet (2020) Læreplan i norsk (NOR01-06): Grunnleggende ferdigheter. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Utdanningsdirektoratet (2020) Læreplan i norsk (NOR01-06): Kompetansemål og vurdering. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv112>

Vygotsky, Lev S. (2001) Tenkning og tale. Oslo: Gyldendal
(Revidert og redigert av A. Kozulin, Ed., oversatt av T.-J. Bielenberg & M. T. Roster)

Wegerif, R. (2013). Dialogic: Education for the Internet Age (1 edition). Routledge.

Wegerif, R. (2016). Applying dialogic theory to illuminate the relationship between literacy education and teaching thinking in the context of the Internet age. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 16, s. 1–21.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*.
Harvard University Press.

7 Vedlegg

7.1 Sangtekster valgt av elevene

Gruppe A, første samtale:

Styggen på ryggen

av Onkl P og De Fjerne Slektningene

Hun ska'kke se meg når jeg'r nedfor
Alle gardiner er der for å bli trekt for
Føler meg som flere folk enn Eckbo
I søkelyset, hater å bli sett på
Hver dag er bare nerver og drama
Men løper fortsatt foran kamera, veiver med arma
Noen greier jeg angre på, er den greia her karma?
For mannen oppå skulder'n min er jævlig forbanna
Tyner og tyder meg han der Styggen på ryggen
Hvisker inn i øret hvem som styrer den giggen
Kan'ke gjøre annet enn å høre på Styggen
Der han jobber for å ødelegge kidden
Fuck
Ta'kke'n telefon, rører ikke post
Ikke prøv å ringe på, døra mi er låst
Hopper snart i sjøen, det herre blir for grovt
Alt jeg har er tid, men det leger ingen sår

Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulderen min og minner meg på
Jævla skeis det'erre livet mitt går
Er det rart jeg er redd
Når Styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei her i livet

Som om ikke det er byrde nok å bære
Oppå ryggen er en spydig liten jævel
Forteller meg jeg er langt ifra den fyren jeg sku være
Burde titte ned i løpet på geværet
Noen leksjoner i livet jeg burde lære
Som meg og andre folk kan'ke dele atmosfære
Styggen på ryggen, men har noe fælere i gjære
Du er anbefalt å ikke være nære
Angsten er så motherfucking ekte
Alt jeg kan å få på alle drågene og drikke
Alle fucking anklager, alt jeg kan å nekte
Styggen på ryggen, han sørger for at jeg blir brekt ned
Mareritta mine er så ekte og så ekle
Starter alle dager i et badekar av svette
Mine venner ikke se meg no' mere

Min egen djevel vil'kke se meg levere
Så

Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulderen min og minner meg på
Jævla skeis det'erre livet mitt går
Er det rart jeg er redd
Når Styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei her i livet

Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Onk!P, du kommer ikke herfra i live

Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulderen min og minner meg på
Jævla skeis det'erre livet mitt går
Er det rart jeg er redd
Når Styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei her i livet
Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulderen min og minner meg på
Jævla skeis det'erre livet mitt går
Er det rart jeg er redd
Når Styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei her i livet

Gruppe A, andre samtale:

Cleanin' Out My Closet

av Eminem

Where's my snare?
I have no snare in my headphones
There you go
Yeah
Yo, yo
Have you ever been hated or discriminated against?
I have, I've been protested and demonstrated against
Picket signs for my wicked rhymes, look at the times
Sick as the mind of the motherfucking kid that's behind
All this commotion emotions run deep as ocean's exploding
Tempers flaring from parents just blow 'em off and keep going
Not taking nothing from no one give 'em hell long as I'm breathing
Keep kicking ass in the morning and taking names in the evening
Leave 'em with a taste as sour as vinegar in they mouth
See they can trigger me, but they'll never figure me out
Look at me now, I bet ya probably sick of me now ain't you momma?
I'mma make you look so ridiculous now
I'm sorry momma!
I never meant to hurt you!
I never meant to make you cry, but tonight
I'm cleaning out my closet (one more time)
I said I'm sorry momma!
I never meant to hurt you!
I never meant to make you cry, but tonight
I'm cleaning out my closet
Ha! I got some skeletons in my closet
And I don't know if no one knows it
So before they thrown me inside my coffin and close it
I'mma expose it, I'll take you back to '73
Before I ever had a multi-platinum selling CD
I was a baby, maybe I was just a couple of months
My faggot father must have had his panties up in a bunch
'Cause he split, I wonder if he even kissed me goodbye
No I don't. On second thought I just fucking wished he would die
I look at Hailie, and I couldn't picture leaving her side
Even if I hated Kim, I grit my teeth and I'd try
To make it work with her at least for Hailie's sake
I maybe made some mistakes, but I'm only human
But I'm man enough to face them today
What I did was stupid, no doubt it was dumb
But the smartest shit I did was take the bullets outta that gun
'Cause I'da killed him, shit I would've shot Kim and him both
It's my life, I'd like to welcome y'all to "The Eminem Show"
I'm sorry momma!
I never meant to hurt you!
I never meant to make you cry, but tonight
I'm cleaning out my closet (one more time)
I said I'm sorry momma!

I never meant to hurt you!
I never meant to make you cry, but tonight
I'm cleaning out my closet
Now I would never diss my own momma just to get recognition
Take a second to listen for who you think this record is dissing
But put yourself in my position, just try to envision
Witnessing your momma popping prescription pills in the kitchen
Bitching that someone's always going through her purse and shit's missing
Going through public housing systems, victim of Munchhausen's Syndrome
My whole life I was made to believe I was sick when I wasn't
'Til I grew up, now I blew up, it makes you sick to ya stomach
Doesn't it? Wasn't it the reason you made that CD for me Ma?
So you could try to justify the way you treated me Ma?
But guess what? You're getting older now and it's cold when you're lonely
And Nathan's growing up so quick he's gonna know that you're phony
And Hailie's getting so big now, you should see her, she's beautiful
But you'll never see her, she won't even be at your funeral!
See what hurts me the most is you won't admit you was wrong
Bitch do your song, keep telling yourself that you was a mom!
But how dare you try to take what you didn't help me to get
You selfish bitch, I hope you fucking burn in hell for this shit
Remember when Ronnie died and you said you wished it was me?
Well guess what, I am dead, dead to you as can be!
I'm sorry momma!
I never meant to hurt you!
I never meant to make you cry, but tonight
I'm cleaning out my closet (one more time)
I said I'm sorry momma!
I never meant to hurt you!
I never meant to make you cry, but tonight
I'm cleaning out my closet

Lay by me

av Ruben

I stripped it down for your naked eyes
So you could understand and let me inside
So I hope you through the rising tide
That I'll be here and you can lay by my side
Oh, oh, oh
You can rely on me, you know
Oh, oh, oh
When this town is locked and closed
You can
Lay by me, I still care
When you need, lay by me
Lay by me, if you're here
You can still lay by me
Hey-oh-yeah
Oh-oh-oh-oh, eh-oh-oh-oh
I know the places you go to hide
I've been in all those rooms, I know what that's like
Staring at paint as you watch it dry
But don't forget your room is right next to mine
And you can lay by me
If that is something you would need, yeah
Lay by me, if you need
You can
Lay by me, I still care
When you need, lay by me
Lay by me, if you're here
You can still lay by me
Lay by me, I still care
When you need, lay by me
Lay by me, if you're here
You can still lay by me
Hey-oh-yeah
Oh-oh-oh-oh, eh-oh-oh-oh
Hey-oh
Lay by me, I still care
When you need, lay by me
Lay by me, if you're here
You can still lay by me

Gruppe A, samtale fire:

Lets fall in love for the night

av Finneas O`Connell

Let's fall in love for the night
And forget in the mornin'
Play me a song that you like
You can bet I'll know every line
I'm the boy that your boy hoped that you would avoid
Don't waste your eyes on jealous guys, fuck that noise
I know better than to call you mine
You need a pick-me-up?
I'll be there in twenty-five
I like to push my luck
So take my hand, let's take a drive
I've been livin' in the future
Hopin' I might see you sooner
I want you ridin' shotgun
I knew when I got one right
Let's fall in love for the night
And forget in the mornin'
Play me a song that you like
You can bet I'll know every line
I'm the boy that your boy hoped that you would avoid
Don't waste your eyes on jealous guys, fuck that noise
I know better than to call you mine
I love it when you talk that nerdy shit
We're in our twenties talking thirties shit
We're making money but we're saving it
'Cause talking shit is cheap and we talk a lot of it
You won't stay with me, I know
But you can have your way with me 'til you go
And if all your kisses turn into bruises, I'm a warnin'
Let's fall in love for the night
And forget in the mornin'
Play me a song that you like
You can bet I'll know every line
'Cause I'm the boy that your boy hoped that you would avoid
Don't waste your eyes on jealous guys, fuck that noise
I know better
I know better
I know better than to ever call you mine

Gruppe B, første samtale:

Styggen på ryggen

av Onkl P og De Fjerne Slektningene

Hun ska'kke se meg når jeg'r nedfor
Alle gardiner er der for å bli trekt for
Føler meg som flere folk enn Eckbo
I søkelyset, hater å bli sett på
Hver dag er bare nerver og drama
Men løper fortsatt foran kamera, veiver med arma
Noen greier jeg angrer på, er den greia her karma?
For mannen oppå skulder'n min er jævlig forbanna
Tyner og tyder meg han der Styggen på ryggen
Hvisker inn i øret hvem som styrer den giggen
Kan'ke gjøre annet enn å høre på Styggen
Der han jobber for å ødelegge kidden
Fuck
Ta'kke'n telefon, rører ikke post
Ikke prøv å ringe på, døra mi er låst
Hopper snart i sjøen, det herre blir for grovt
Alt jeg har er tid, men det leger ingen sår

Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulderen min og minner meg på
Jævla skeis det'erre livet mitt går
Er det rart jeg er redd
Når Styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei her i livet

Som om ikke det er byrde nok å bære
Oppå ryggen er en spydig liten jævel
Forteller meg jeg er langt ifra den fyren jeg sku være
Burde titte ned i løpet på geværet
Noen leksjoner i livet jeg burde lære
Som meg og andre folk kan'ke dele atmosfære
Styggen på ryggen, men har noe fælere i gjære
Du er anbefalt å ikke være nære
Angsten er så motherfucking ekte
Alt jeg kan å få på alle drågene og drikke
Alle fucking anklager, alt jeg kan å nekte
Styggen på ryggen, han sørger for at jeg blir brekt ned
Mareritta mine er så ekte og så ekle
Starter alle dager i et badekar av svette
Mine venner ikke se meg no' mere
Min egen djevel vil'kke se meg levere
Så

Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulderen min og minner meg på
Jævla skeis det'erre livet mitt går
Er det rart jeg er redd
Når Styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei her i livet

Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
Kommer ingen vei her i livet
OnkLP, du kommer ikke herfra i live

Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulderen min og minner meg på
Jævla skeis det'erre livet mitt går
Er det rart jeg er redd
Når Styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei her i livet
Føles som jeg er i helvete
Styggen på ryggen har blitt en av mine nærmeste
På skulderen min og minner meg på
Jævla skeis det'erre livet mitt går
Er det rart jeg er redd
Når Styggen på ryggen er han jeg prater med mest?
Oppå skulder'n min og sier at jeg kommer ingen vei her i livet

Gruppe B, andre samtale:

Circles

av Post Malone

Oh, oh, oh
Oh, oh, oh
Oh, oh, oh
Oh, oh
We couldn't turn around
'Til we were upside down
I'll be the bad guy now
But no, I ain't too proud
I couldn't be there
Even when I try
You don't believe it
We do this every time
Seasons change and our love went cold
Feed the flame 'cause we can't let go
Run away, but we're running in circles
Run away, run away
I dare you to do something
I'm waiting on you again
So I don't take the blame
Run away, but we're running in circles
Run away, run away, run away
Let go
I got a feeling that it's time to let go
I say so
I knew that this was doomed from the get go
You thought that it was special, special
But it was just the sex though, the sex though
And I still hear the echoes (the echoes)
I got a feeling that it's time to let it go
Let it go
Seasons change and our love went cold
Feed the flame 'cause we can't let go
Run away, but we're running in circles
Run away, run away
I dare you to do something
I'm waiting on you again
So I don't take the blame
Run away, but we're running in circles
Run away, run away, run away
Maybe you don't understand what I'm going through
It's only me, what you got to lose?
Make up your mind, tell me, what are you gonna do?
It's only me, let it go
Seasons change and our love went cold
Feed the flame 'cause we can't let go
Run away, but we're running in circles
Run away, run away
I dare you to do something
I'm waiting on you again
So I don't take the blame

Run away, but we're running in circles
Run away, run away, run away

Gruppe C, første samtale:

Robin Hood

av Anson Seabra

Could have been my happy ever after
Living like we're in a fairy tale
But you and me were more like a disaster
I should have known
Intoxicated by your reputation
I can see the mischief in your eyes
Trusted you despite my reservations
Now I'm alone
I was so rich
With all this love
You wanted it
And I was so dumb
I let you in
When I should have run
Now all that's left
Is something numb
I gave you all I had to lose
My skin, my soul, my finest jewels
You stole it all for someone new, and then
You gave away the best of me
My sins, my sweetest ecstasy
To someone worth much less than me
Yeah, you're my Robin Hood
Everybody says that you're so great, yeah
Walk around like you deserve that gold
But what would happen if they knew the place that
You got it from
I guess that I was just another victim
Someone that you thought that you could play
I had a feeling and I should have listened
Now there's no us
I was so rich
With all this love
You wanted it
And I was so dumb
I let you in
When I should have run
Now all that's left
Is something numb
I gave you all I had to lose
My skin, my soul, my finest jewels
You stole it all for someone new, and then
You gave away the best of me
My sins, my sweetest ecstasy
To someone worth much less than me
Yeah, you're my Robin Hood
So alone
So alone
So alone
So alone

I gave you all I had to lose
My skin, my soul, my finest jewels
You stole it all for someone new, and then
You gave away the best of me
My sins, my sweetest ecstasy
To someone worth much less than me
Yeah, you're my Robin Hood

Gruppe C, andre samtale:

Tilbake

av Sondre Justad

Hadde tenkt igjennom ka æ sku si
Hadde kjent helt klart at båndan va brutt
Så før mæ kordan det sku bli
Og æ tenkte at det ville gå bra til slutt
Hadde vært så mye frem og tilbake
Hadde vært så alt for mye i hode
Men nu hadde æ endelig klart det
Tatt et valg og rydda i rote

Så ser æ ho igjen
Og alt e glemt

Det e borte nu (hey)
Alle tankan og tvilen æ kjente
Det e borte nu (hey)
Det føles så rett, det føles så enkelt
Det e borte nu (hey)
Æ va så nært å mist det æ hadde
Det e borte nu (hey)
Og alt som va bra e nu tilbake

Hadde tenkt at vårres tid va forbi
Hadde tenkt på alt det nye æ sku gjør
Hadde tenkt at ho va blitt kjedelig
Og at ho va mye finere før
Hadde vært så mye frem og tilbake
Hadde vært så alt for mye i hode
Men nu hadde æ endelig klart det
Tatt et valg og rydda i rote

Gruppe C, tredje samtale:

Påfugl

av Karpe diem

Den grå hoodien min er matcha med sørpen
Betongen her er følelsesløs
Og blokkene vi bor i er kvalt i tåke
Men jeg er en påfugl
Men jeg er en påfugl
Men jeg er en påfugl
Men jeg er en påfugl

Pappa hadde flyktningbolig, dårlig råd
Og nå har søstera mi kåk oppi Holmen-K
Det er måten jeg er på
Gråter når jeg er grå
Og jeg er å' på måten kråker leker påfugler på, kra
Jeg ser turbanene på broren min
Hun lille med hijab som gruer seg til skolen sin
Jeg ser mamma og pappa, og jeg elsker begge selv om
Jeg data en hvit chick og ting fløy veggimellom
Mamma sa det er en rase- og kasteting
Det gjør deg rasende, raser og kaster ting
Jeg setter folka mine under baldakin
Foran Hasla, aldri hasta for å passe inn
Disse svartingene vet dette stemmer, men
Vi er det eneste bandet som kan være stemmen dems
Vennegjengen min er en pose Non-Stop og M&Ms
Og alle pengene ved tenna dems

Den grå hoodien min er matcha med sørpen
Betongen her er følelsesløs
Og blokkene vi bor i er kvalt i tåke
Men jeg er en påfugl
Men jeg er en påfugl
Men jeg er en påfugl
Men jeg er en påfugl

Fordi en jævel hata påfugler
Tok den jævel'n med seg grå kuler
Og det e'kke første gang jeg står på en scene
Men de på første rad er overlevende
Til en påfugl
Gråter, du får det ut
For venna mine er non-stop
Men lillebror er påfugl på stedet der jeg vokste opp

Han gråter I det stille
Og byen vår har fått bikiniskille
Annerledes, finner du'kke drømmene til en pjokk
Jeg lagde midtskill ut av krøllene med voks
Han gjord det samme I fjor, han gjemte et fargekart
Men når det barnet er stort, så ser det halen bak
Så man ska' bære stolt det bildet byen hans har malt
Samma hva du tenkte timen etter at det smalt

Den grå hoodien min er matcha med sørpen
Betongen her er følelsesløs
Og blokkene vi bor i er kvalt i tåke
Men jeg er en påfugl
Men jeg er en påfugl
Men jeg er en påfugl
Men jeg er en påfugl

Gruppe C, fjerde samtale:

Pain

av Anastacia

Once again, into the waters
Into the waters unknown (unknown)
It's not the end, though it's getting darker
So much darker and cold
Heartbeats fade away
Almost been erased
Nothing stays the same
'Cause I can feel your pain
And I know you're not to blame
Don't dim all the lights
Nothing's going right
I'll be by your side
'Cause I can feel your pain
Levitate, from the gutter
Out of the gutter, of stones
Don't complicate, why suffer
Why would you suffer, alone
Heartbeats fade away
Almost been erased
Nothing stays the same
'Cause I can feel your pain
And I know you're not to blame
Don't dim all the lights
Nothing's going right
I'll be by your side
'Cause I can feel your pain
'Cause I can feel your pain
And I know you're not to blame
Don't dim all the lights
Nothing's going right
I'll be by your side
'Cause I can feel your pain

7.2 Ukeplan for Grubleprosjektet

MÅL FOR UNDERVISNINGEN	
<ol style="list-style-type: none">1. Elevene skal finne sin egen stemme.2. Elevene skal delta i refleksjon om tekst.3. Elevene skal oppleve mestring i samtale om tekst.	
Er det mulig å tenne en gnist ? Er det mulig å få lyd ?	
UKE 36	Informasjon om ”Grubleprosjektet”. Prosjektet blir introdusert fullstendig uten fagbegrep. Hver person i klassen får tid til å gå gjennom spillelister på Spotify, og lete etter sangtekster

	på internett.
UKE 37	Jeg ber klassen om å bli enige om en sangtekst som <i>jeg</i> kan få ”gruble over” ved tavla. Det er viktig at dette er en tekst som jeg ikke har et forhold til fra før, for da er jeg litt usikker og dermed ufarliggjør jeg det å gå i møte med en ny tekst. Jeg tenker meg gjennom deler av teksten høyt. Samtidig noterer jeg i dokumentet der sangteksten står for å demonstrere hvordan man kan nærlese en tekst, hvordan man kan skrive ned assosiasjoner og tanker man får og hvordan man må finne definisjoner på ord som er vanskelige. Dette for å modellere hvordan de kan gå til verks i sangtekstene. Jeg finner et sted i teksten der jeg begynner å få problemer med forståelsen, et sted der noe er tvetydig. Her sparker jeg ballen over til dem, mye for å vise at jeg ikke har fasitsvar og for å myndiggjøre dem og gi dem troen på at de kan noe som jeg ikke kan. Og de har like mye ”rett på” en tolkning som jeg har.
UKE 38	<p>Elevene begynner å forberede seg til de litterære samtaler de skal delta i neste uke. De har akkurat fått se hvordan man kan gå løs på en tekst. De skal høre på og jobbe med sin egen tekst og de tre andre på gruppa sine tekster.</p> <p>Elevene forbereder seg til gruppesamtaler. De skal ikke sitte sammen med de andre på gruppa her.</p> <p>Jeg vil at elevene skal være nysgjerrige på hverandres ”tolkninger” når de møtes i de litterære gruppesamtaler. Sjansen for at det oppstår genuin interesse og motivert lytting er større dersom de er litt forberedte. Og kanskje får vi fyldigere samtaler dersom vi gjør det på denne måten.</p>
UKE 39	Litterære gruppesamtaler gjennomføres. Hver gruppe leser og snakker om en sangtekst denne økta. De tar opp samtalen på ett av medlemmene sin telefon. Lydfilene leveres til meg og er datamateriale til masteroppgaven min.
UKE 40	Gruppesamtalene fortsetter. Tre sangtekster til denne økta. Elevene tar fremdeles opp samtaler i separate lydfiler som leveres til meg. Til sammen har alle gruppene snakket om fire tekster i fire separate samtaler når vi er ferdige.

7.3 Taledistribusjon for de tre gruppene

Antall ytringer					
	Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3	Samtale 4	Snitt
1 : Anne	29	47	56	76	52
2 : Amalie	41	0	0	0	
3 : Andrea	38	47	57	75	54,25
4 : Bente	12	26	0	0	25
5 : Birger	25	66	0	0	45,5
6 : Bjørn	10	20	0	0	15
11 : Lærer	39	73	0	0	56
7 : Carina	21	26	42	17	25
8 : Celine	14	30	34	21	23,25
9 : Christina	5	7	10	7	16
10 : Clara	14	21	15	28	20,25
C-Uklart	3	6	3	7	

	Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3	Samtale 4
Ant Ytringer %				
1 : Anne	26,90%	50,00%	49,60%	50,30%
2 : Amalie	38,00%	0,00%	0,00%	0,00%
3 : Andrea	35,20%	50,00%	50,40%	49,70%
4 : Bente	14,00%	14,10%	0	0
5 : Birger	14,00%	14,1%	0	0
6 : Bjørn	11,6%	10,80%	0	0
Lærer	45,3%	39,5%	0	0
7 : Carina	38,90%	31,00%	41,60%	23,30%
8 : Celine	25,90%	35,70%	33,70%	28,80%
9 : Christina	9,30%	8,30%	9,90%	9,60%

10 : Clara	25,90%	25,00%	14,90%	38,40%
------------	--------	--------	--------	--------

Antall ord	Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3	Samtale 4	Antall ord alle samtaler sammenlagt	Gjennomsnitt per samtale
1 : Anne	436	789	693	970	2888	722
2 : Amalie	863	0	0	0	863	863
3 : Andrea	464	646	914	820	2844	711
1 : Bente	161	367	0	0	528	264
2 : Birger	174	560	0	0	734	367
3 : Bjørn	198	203	0	0	401	200
4 : Lærer	425	605	0	0	1030	515
1 : Carina	319	275	677	176	1447	361
2 : Celine	545	642	523	353	2063	515
3 : Christina	268	106	226	102	702	175
4 : Clara	254	236	134	435	1059	264
C-Uklart	18	18	10	27	73	18

	Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3	Samtale 4
Ant ord %				
1 : Anne	19,93%	38,68%	43,12%	54,19%
2 : Amalie	39,44%	0%	0%	0%
3 : Andrea	21,21%	31,67%	56,88%	45,81%
1 : Bente	16,81%	21,15%	0	0
2 : Birger	18,16%	32,28%	0	0
3 : Bjørn	20,67%	11,70%	0	0
4 : Lærer	44,36%	34,87%	0	0
1 : Carina	22,70%	21,50%	43,10%	16,10%
2 : Celine	38,80%	50,30%	33,30%	32,30%
3 : Christina	19,10%	8,30%	14,40%	9,30%

4 : Clara	18,10%	18,50%	8,50%	39,80%
C-Uklart	1,30%	1,40%	0,60%	2,50%

Ord per ytring	Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3	Samtale 4
1 : Anne	15	16,8	12,4	12,8
2 : Amalie	21	0	0	0
3 : Andrea	12,2	13,7	16	10,9
1 : Bente	13,4	14,1	0	0
2 : Birger	7	8,5	0	0
3 : Bjørn	19,8	10,2	0	0
4 : Lærer	10,9	8,3	0	0
1 : Carina	15,2	10,6	16,1	10,4
2 : Celine	38,9	21,4	15,4	16,8
3 : Christina	53,6	15,1	22,6	14,6
4 : Clara	18,1	11,2	8,9	15,5
C-Uklart	6	3	3,3	3,9
MEAN	19,3	11,1	7,9	7,1

7.4 Fordeling av lesemåter når samtalen handler om teksten

Forekomster			
	Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C
1 : Betydningsorientert	14	6	10
2 : Handlingsorienteret	23	10	26
3 : Intensjonsorientert	4	0	3
4 : Metakognitiv	9	0	7
5 : Subjektorientert	12	5	10
6 : Vurderingsorientert	11	8	11
Antall ord kodet			
	Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C
1 : Betydningsorientert	773	392	702
2 : Handlingsorientert	2450	485	2473
3 : Intensjonsorientert	101	0	212
4 : Metakognitiv	612	0	304
5 : Subjektorientert	1146	173	495
6 : Vurderingsorientert	774	198	574
SUM	5856	1248	4760
Prosentvis fordeling lesemåter			
	Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C
1 : Betydningsorientert	13,2%	31,4%	14,8%
2 : Handlingsorienteret	41,8%	38,9%	52,0%
3 : Intensjonsorientert	1,7%	0,0%	4,5%
4 : Metakognitiv	10,5%	0,0%	6,4%
5 : Subjektorientert	19,6%	13,9%	10,4%
6 : Vurderingsorientert	13,2%	15,9%	12,1%
SUM	100,0%	100,0%	100,0%

7.5 Kvittering på godkjent prosjekt fra NSD

12.8.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Grubleprosjektet - et forsøk på å lage litterær lavterskel

Referansenummer

284720

Registrert

03.09.2019 av Cathrine Måsvær - c.maasver@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)

Atle Skaftun, atle.skaftun@uis.no, tlf: 51833132

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Cathrine Måsvær, cathrine.masver@skole.rogfk.no, tlf: 48079115

Prosjektperiode

09.09.2019 - 20.05.2020

Status

18.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

18.09.2019 - 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 18.09.2019, 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 20.08.2020.

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

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)