

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven var å undersøke utforskende arbeid med skjønnlitterære tekster gjennom problemstillingen *“På hvilke måter uttrykker elever på 10.trinn sin litterære kompetanse i utforskende gruppesamtaler om novellen “Løp for livet”, og hvordan opplever de utforskende arbeidsmåter i møte med skjønnlitterære tekster?”*. Undersøkelsen hadde en kvalitativ tilnærming, og data ble samlet inn gjennom observasjoner, lydopptak av gruppesamtaler og lydopptak av gruppeintervju. Mitt fokus i oppgaven har vært hvordan elevene setter ord på sin litterære kompetanse i møte med novellen *“Løp for livet”* i gruppesamtaler, uten å ha fått tradisjonelle oppgaver om eller lærers introduksjon av novellen på forhånd. Jeg ønsket i tillegg å finne ut hvordan elevene verdsatte litterære samtaler og høytlesing i arbeidet med skjønnlitterære tekster.

Blaus definisjon på litterær kompetanse har vært sentral for undersøkelsene mine, da særlig tekstlig og performativ literacy (2003). I tillegg har Mercers (2000) samtale teori og Langers (2011) teori om utforskende lese måter vært sentrale med tanke på analyse av gruppesamtalene. Teori knyttet til utforskende arbeidsmåter i skolen og høytlesing er også vesentlig bakgrunn.

Resultatene fra studien tyder på at elevene i gruppesamtalene på ulike måter uttrykker sin litterære kompetanse på egen hånd, uten lærers spørsmål eller teksttolkning på forhånd. Elevene i gruppene pekte på mange av de sentrale elementene i novellen og forsøkte sammen å skape forståelse. Flere av samtalene hadde tydelige utforskende trekk, og flere av elevene skapte i stor grad muligheten for å både komme med egne innspill og åpne opp for hverandres innspill underveis i samtalen. Dette kan indikere at elevene gjennom høytlesingen og de utforskende litterære samtalene var på vei mot en mer helhetlig forståelse av novellen de jobbet med. Det er likevel slik at de fleste elevene selv ikke oppfattet samtalene som vellykkede, kanskje fordi dette var annerledes enn det de til vanlig opplever i gruppesamtaler? I tillegg var det tydelig i elevintervjuene at høytlesing av skjønnlitterære tekster hadde en tydelig plass i videre arbeid med slike tekster, blant annet som støtte i grundigere analytisk tekstarbeid.

Forord

I en så underlig tid som det har vært det siste året så har det vært fint å kunne trekke seg tilbake og gjemme seg litt i “masterskrivingshulen” min i fred og ro, uten å måtte bekymre meg over tiltak og smittevern og begrensninger. Muligheten til å fordype seg i noe som jeg genuint brenner for, både som menneske og som norsklærer; skjønnlitteraturen, har jeg satt uendelig stor pris på. Det har vært et intenst, lærerikt og spennende år!

Jeg hadde ikke kunnet gjort dette uten informantene mine på 10.trinn. Tusen takk for at dere har vært med på galskapen min, både på dette prosjektet, og på alle andre sprell jeg har funnet på de siste tre årene. For en gjeng dere er - har gledet meg til hver eneste norsktime med dere! Det samme gjelder andre elever og kollegaer. Tusen takk for all støtte og heiarop under masterskrivingen, og for å gjøre skolen vår til verdens beste arbeidsplass.

Ingeborg Margrete Berge har stått ved min side som stødig veileder dette året. Takk for alle råd, innspill og språklige pirk i skriveprosessen, og for å gi meg troen på at dette var noe som var verdt å undersøke. Det har vært kjempespennende å diskutere prosjektet mitt med deg, til siste slutt!

Uten mamma hadde ikke dette gått! Sjonglering av full jobb, familie og skriving har til tider vært travelt - da har mamma stilt opp, både med forskudd på arv, barnepass, middager, husvask, baking og motiverende ord. Tusen takk for alt du er for meg, og alt du gjør for meg. Du er virkelig nummer 1. Du och jag!

Takk til familie og venner som også har hjulpet og støttet meg! Og sist, men ikke minst, takk til Jone, Tyra og Tilja, for å ha troen på meg og for å heie på meg på hjemmebane. Nå skal jeg ikke “sitte der borte” hele tiden og skrive, men være mer sammen med dere, favorittene mine.

Stavanger, 2021

Aina Kverneland

Innhold

| | |
|--|-----------|
| Sammendrag | I |
| Forord | II |
| Innholdsfortegnelse | III |
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for prosjektet | 2 |
| 1.2 Problemstilling | 4 |
| 1.3 Tidligere forskning | 4 |
| 1.4 Masteroppgavens oppbygning | 7 |
| 2 Teoretisk bakgrunn | 8 |
| 2.1 Hermeneutikk | 8 |
| 2.2 Litterær kompetanse | 9 |
| 2.3 Utforskende litteraturarbeid | 11 |
| 2.3.1 Utforskende lesemåter | 11 |
| 2.3.2 Utforskende litterære samtaler | 12 |
| 2.3.3 Nyhetsgapet | 14 |
| 2.4 Høytlesing | 14 |
| 3 Metode | 17 |
| 3.1 Kvalitativt casestudie | 17 |
| 3.2 Utvalg | 18 |
| 3.3 Undervisningsdesign | 19 |
| 3.4 Innsamling og bearbeidelse av datamaterialet | 20 |
| 3.4.1 Observasjoner | 21 |
| 3.4.2 Lydopptak av gruppesamtaler | 22 |
| 3.4.3 Lydopptak av gruppeintervju | 22 |
| 3.5 Overordnede analysekategorier | 23 |
| 3.6 Validitet og reliabilitet | 24 |
| 3.7 Etikk | 26 |
| 4 Analyse og diskusjon | 27 |
| 4.1 Oppstart av timen | 27 |
| 4.1.1 Hvordan forstå observasjonene fra oppstarten av timen? | 28 |
| 4.2 De utforskende gruppesamtalene | 29 |
| 4.2.1 Gruppe A - "Er det noen som vet hva som skjer i den teksten her?" | 29 |
| 4.2.1.1 Oppsummering | 32 |
| 4.2.2 Gruppe B - "Jeg er egentlig litt uenig" | 33 |
| 4.2.2.1 Oppsummering | 35 |
| 4.2.3 Gruppe C - "Jeg fatter ikke en dritt" | 36 |
| 4.2.3.1 Oppsummering | 38 |
| 4.3 På hvilke måter uttrykte elevene sin litterær kompetanse i de utforskende samtalene? | 38 |
| 4.3.1 Litterær kompetanse i gruppesamtalene | 38 |
| 4.3.2 Samtale som utforskende arbeidsmåte | 40 |

| | |
|--|-----------|
| 4.3.3 Fortolkning av tekster | 43 |
| 4.4 Den avsluttende helklassesamtalen | 44 |
| 4.4.1 Hva kan observasjonene av den avsluttende helklassesamtalen indikere? | 44 |
| 4.5 Gruppeintervjuene | 45 |
| 4.5.1 Gruppe A - "Noen er sånn på Mars, og noen er på Månen" | 46 |
| 4.5.1.1 Oppsummering | 48 |
| 4.5.2 Gruppe B - "Jeg synes det var bra at vi hadde sånn diskusjon" | 48 |
| 4.5.2.1 Oppsummering | 50 |
| 4.5.3 Gruppe C - "Det var veldig uvant synes jeg" | 51 |
| 4.5.3.1 Oppsummering | 52 |
| 4.6 Elevenes verdsetting av utforskende arbeidsmåter med skjønnlitterære tekster | 53 |
| 5 Avslutning og implikasjoner | 58 |
| 5.1 Konklusjon | 58 |
| 5.2 Didaktiske implikasjoner | 60 |
| 5.3 Studiens begrensninger | 62 |
| 5.4 Videre forskning | 62 |
| Litteraturliste | 64 |
| Vedlegg 1: Undervisningsøkten omkring novellen "Løp for livet" | 67 |
| Vedlegg 2: Observasjonsskjema 11.12.20 | 68 |
| Vedlegg 3: Intervjuguide | 69 |
| Vedlegg 4: Informasjonsskriv | 71 |
| Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD | 74 |

1 Innledning

“Der det finst litteratur, der finst det ikkje diktatur. [...] Sann poesi er som ein vaksine mot tyranni” sier en ung paneldeltaker i en diskusjon om litteratur i Agnes Ravatns “Dei sju dørene” (2019). Dette er gjerne en overdrivelse om litteraturens funksjon og effekt, men sier likevel noe om hvor sentral skjønnlitteraturen er og har vært, både norskfaglig, og som del av kulturen vår. Historisk sett har skjønnlitteraturen hatt en vesentlig og selvskreven plass i norskfaget (Fjørtoft, 2014). Dette bygger på en ide om at nettopp skjønnlitterære tekster kan brukes til å hjelpe elevene med å forstå sin egen kultur, forstå andre mennesker, og til å forstå seg selv - verdier vi kan kjenne igjen fra Kunnskapsløftet 2020 også: “Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling “ (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Skjønnlitteraturen har faktisk stått i særstilling i faget med tanke på blant annet identitetsutvikling, og kan være en inngang til å forstå andre menneskers liv, utvikle empati for andre og utvikle forestillingsevnen vår, hevder Per Thomas Andersen (2011). Likevel foreslo Ludvigsenutvalget (NOU 2015: 8) i sin rapport “Fremtidens skole” å kutte ned på blant annet den skjønnlitterære delen av faget. Det var ønskelig å definere norskfaget som et språkfag, på lik linje som engelsk og andre fremmedspråk, og slik også gjøre noe med emnetrengselen i faget; øke fokuset på det språklige og redusere arbeidet med de skjønnlitterære tekstene. Dette fikk de ikke gjennomslag for, og heldigvis har skjønnlitteraturen med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 fortsatt en tydelig plass i norskfaget, både i beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene i faget, kjerneelementene og kompetansemålene.

Norsk oppfattes gjerne som et stort og arbeidskrevende fag, av både lærere, elever og foreldre. Faget har hovedansvaret for lesing, skriving og muntlige ferdigheter og diskusjonen om faget skal vektlegge *dannelsen, ferdighetene, kulturen, identitetsutviklingen, eller kommunikasjonen* stilner kanskje aldri. Det er metodefrihet i skolen, men Kunnskapsløftet peker nå på viktigheten av *dybdeløring* i alle fag, også i norsk. “Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdeløring” (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Her er det særlig begrepet *utforske* som er interessant for meg, og kanskje er det også noe “nytt” i norsk skolesammenheng? I følge Utdanningsdirektoratet (2019) skal utforskningen i norskfaget legge til rette for aktiv deltakelse i læringen, både alene og sammen med andre, og være en sentral del av dybdeløringen. Elevene skal få oppdage, forske på, finne ut av, lage egne hypoteser, drøfte og reflektere over egne og

andres faglige funn og påstander. Også i forslaget til nye eksamensoppgaver i norsk har flere av oppgavene som lese- og skriveformål å ha en “utforskende, tolkende og/eller kritisk tilnærming” (Utdanningsdirektoratet, 2021). Da vil det være relevant å finne ut hvordan man som lærer og elev kan jobbe utforskende i norskfaget, for eksempel i møte med skjønnlitterære tekster, slik at skjønnlitteraturens viktige rolle i norskfaget også kan implementeres i det “nye” norskfaget. Mulighetene skjønnlitteraturen gir oss til å gå i dybden på ulike tema, og reflektere og finne ut av noe sammen, er det jeg er mest nysgjerrig på i denne studien, og jeg ønsker å finne ut om Skaftun (2009, s. 215) har rett i at “[...] skjønnlitteraturen representerer et eksperimentelt rom hvor elevene kan utforske kompleksiteten i kommunikasjonssamfunnet på en svært gunstig måte”.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Ett av funnene fra LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020) viser at uroen knyttet til bruken av og arbeidet med skjønnlitterære tekster i norskfaget ikke har sammenheng med mengden litteratur som leses, eller hvilke tekster som leses, men heller kvaliteten på arbeidet som foregår rundt teksten. Å arbeide utforskende settes i sammenheng med andre begreper som *nysgjerrighet, utfordre etablerte forestillinger, stille spørsmål og evnen til å undre seg*. I Overordnet del av læreplanverket trekkes barn og unges nysgjerrighet frem som vesentlig, og det skrives at “Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på” (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Derfor er det interessant å gå nærmere inn i hvordan man kan arbeide med skjønnlitterære tekster i ungdomsskolen, på måter som ivaretar flere av elementene i norskfaget, hvor man også legger til rette for eksperimentering, utforskning og dybdelæring.

Et annet problemområde i norskfaget, som også kan knyttes til mer utforskende arbeid, er rommet elevene får til å være muntlig aktive, og delta i meningsfulle samtaler og diskusjoner omkring for eksempel norskfaglige emner (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Skaftun & Wagner, 2019). I de klasserommene som ble observert, både i begynneropplæringen og på ungdomstrinnet, ser man få eksempler på muntlige situasjoner i klasserommet der elevene får muligheten til å begrunne, forklare, gå i dybden på resonnementene sine og utforske temaer med eget språk. Man har med andre ord “en lang vei å gå når det gjelder muntlighetens muligheter i norskfaget” (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 90). Sammen med uroen rundt arbeidet med skjønnlitteraturen i norskfaget, vil det derfor være relevant å undersøke hvordan man som norsklærer kan jobbe med skjønnlitterære tekster i klasserommet, på en måte som er

utforskende, ivaretar fagets egenart og som legger til rette for at elevene kan være selvstendige og muntlig aktive.

Etter flere års arbeid som norsklærer på ungdomstrinnet, lærerspesialiststudent og lærerspesialist i norsk har jeg gjort meg mange erfaringer med meningsfullt arbeid knyttet til skjønnlitterære tekster og muntlighet i klasserommet. Et metodisk grep jeg har god erfaring med er å lese skjønnlitterære tekster høyt som del av tekstarbeidet, både lyrikk, noveller og romaner, både enkle tekster, og mer krevende tekster. I utgangspunktet valgte jeg å gjøre dette for å skape en positiv, felles leseopplevelse for klassen og meg, men også fordi jeg opplevde det som en god inngang til felles samtaler og diskusjoner omkring litteratur. Valget om å lese høyt i norsktimene er erfaringsbasert, der jeg har antatt at det for flere elever oppleves positivt at det blir lest høyt også på ungdomstrinnet. Flere elever har uttrykt at de trives med høytlesing og det er ofte en rolig og behagelig atmosfære i klasserommet under lesingen. Høytlesingen har vært utgangspunktet for mange diskusjoner og samtaler, både i helklasse og i grupper, noe jeg også har opplevd som konstruktivt og positivt. Men spørsmålet er jo likevel, hvordan opplever elevene disse arbeidsmåtene? Er det å lese skjønnlitterære tekster høyt, og snakke sammen om dem etterpå, arbeidsmåter som gjør at elevene opplever og forstår teksten annerledes enn om de hadde gjort dette individuelt? Opplever elevene dette som meningsfulle måter å utforske tekster på? Og ikke minst - kan disse arbeidsmåtene bidra til at elevene utvikler sin litterære kompetanse? Begrepet litterær kompetanse blir grundigere forklart senere i oppgaven, men handler kort oppsummert om det settet regler og lese måter man har "i sekken" når man møter ukjente skjønnlitterære tekster (Culler, 2002).

Utforskende arbeid i skolen har det ikke vært forsket mye på i Norge, så dette vil det være interessant å finne svar på for meg som norsklærer, men også for andre norsklærere som ønsker å arbeide mer utforskende. Det er viktig å identifisere hva utforskende arbeidsmåter i norskfaget faktisk kan være. Dette er jo noe mange lærere arbeider med å finne svar på, som en del av operasjonaliseringen av fagfornyelsen inn i for eksempel norskundervisningen. I tillegg er det nyttig for meg som lærerspesialist i norsk å vite både hvordan elever oppfatter ulike arbeidsmåter, men også i hvilken grad de valgte arbeidsmåtene kan bety noe for utviklingen av elevenes litterære kompetanse, slik at jeg på best mulig måte kan jobbe videre på egen skole og med egne kollegaer for å utvikle mer utforskende læringsaktiviteter som oppleves meningsfulle og nyttige for elever.

1.2 Problemstilling

I denne studien vil jeg derfor gå grundigere inn på nettopp utforskende arbeid i norskfaget, og jeg tar utgangspunkt i følgende problemstilling: “På hvilke måter uttrykker elever på 10.trinn sin litterære kompetanse i utforskende gruppesamtaler om novellen “Løp for livet”, og hvordan opplever de utforskende arbeidsmåter i møte med skjønnlitterære tekster?” Det blir derfor nødvendig å stille to forskningsspørsmål som jeg vil forsøke å finne svar på gjennom en utforskende undervisningsøkt knyttet til den skjønnlitterære teksten “Løp for livet” av Roy Jacobsen (2001).

- 1) Hvilke tegn på litterær kompetanse kommer til uttrykk i de utforskende litterære samtalene i grupper?
- 2) Hvordan verdsetter elevene utforskende litterære gruppesamtaler og høytlesing i arbeidet med skjønnlitterære tekster?

1.3 Tidligere forskning

Det er flere studier som anses som relevante og interessante med tanke på tematikk og problemstillingen i denne oppgaven, selv om ingen av dem direkte behandler begrepet “utforskende læring”. I avslutningen av oppgavens første del vil det bli gjort rede for relevant forskning knyttet til arbeid med skjønnlitteratur i skolen og åpner, og kanskje derfor mer utforskende, innganger til blant annet litterære samtaler.

Noe av forskningen på skjønnlitteraturens plass i norskundervisningen konkluderer med at den i for liten grad er fagliggjort, og at norsklærere i for stor grad har fokusert på elevenes subjektive opplevelser fremfor å ha en mer analytisk inngang til arbeidet med skjønnlitteratur (Penne, 2012; Rødnes, 2014a). I følge Rødnes (2014a) kjennetegnes den *erfaringsbaserte* inngangen til norskundervisningen av at man fokuserer på elevenes subjektive opplevelser og assosiasjoner til den skjønnlitterære teksten som blir lest. Elevene skal her forstå teksten gjennom å knytte den til eget liv og egne erfaringer. Det problematiske med dette utgangspunktet er at man flytter fokuset bort fra teksten og over på elevene, og arbeidet blir mindre fagliggjort og mindre knyttet til utviklingen av litterær kompetanse, noe også både Blikstad-Balas og Roe (2020) og Ottesen og Tysvær (2017) peker på som bekymringsfullt. På en annen side har man den *analytiske* inngangen til skjønnlitteraturen, hvor læreren setter selve

teksten i forgrunnen, og for eksempel jobber med sjangertrekk, virkemidler og fortellermåter. Denne innfallsvinkelen kan kritiseres for å gjøre teksten utelukkende til en gjenstand som skal analyseres og for å i for stor grad redusere teksten i ulike avkrysningskjemaer (Rødnes, 2014a, s. 2). Rødnes (2014a) mener det er flere studier som også peker på at elevene ikke forstår hvorfor de skal jobbe med litteraturen i morsmålsfagene, og at fagene derfor oppfattes som instrumentelle og rene ferdighetsfag, fremfor også å være opplevelsesfag. Avslutningsvis trekkes det også frem at det er svært viktig at det legges til rette for arbeid med skjønnlitteratur, hvor læreren presenterer ulike innfallsvinkler i møte med nye tekster, og hvor man får mulighet til å jobbe med både den erfaringsbaserte og den analytiske inngangen. I forbindelse med min studie er dette relevant både i forbindelse med elevenes opplevelse av skjønnlitterære tekster, og ikke minst hvordan man kan legge til rette for læringsaktiviteter som balanserer disse to inngangene.

Fokus på den subjektive opplevelsen knyttet til skjønnlitteraturen som har dominert i norsk skole tidligere fant ikke Blikstad-Balas og Roe igjen i materialet fra LISA-studien (2020), hvor det ble forsket på 50 ulike 8.klassers norsktimer over ett skoleår. De fant heller tegn til at arbeidet med skjønnlitteratur var svært lite fokusert på elevenes opplevelse og subjektive følelser knyttet til tekstene, og mye mer på sjangertrekk og litterær virkemiddel-jakt (s. 98), altså en mer analytisk inngang enn tidligere studier har vist. Arbeidet med skjønnlitteraturen i mange av klasserommene som ble observert bar også preg av at man behandlet for eksempel virkemidler på en generisk måte, og det ble lite problematisert og diskutert rundt virkningen av virkemidlene. Dette spekulerer Blikstad-Balas og Roe (2020) om kan knyttes til at skjønnlitteraturen ofte brukes som et verktøy for elevene når de skal skrive selv, og mindre for å "få innsikt i og diskutere tekstenes tematikk" (s. 105). Et annet tydelig funn i studien er at elevene sjelden ble utfordret på å begrunne egne tolkninger av skjønnlitterære tekster, og de måtte sjelden belegge påstandene sine knyttet til tolkningene med teksteksempler. Flere av disse funnene gjør at forfatterne avslutter med å stille spørsmål rundt hvilken litterær kompetanse det er man ønsker at elevene skal ha etter å ha jobbet med skjønnlitterære tekster, og om man i norskfaget burde fokusere mer på å utvikle denne kompetansen, fremfor å bruke litteraturen til mange andre formål (s. 106). De fant også få eksempler på de utforskende samtaler i de studerte klasserommene i LISA-studien. Det var flere temaer og situasjoner som inviterte til denne typen samtaler, men det var i stor grad IRE-formatet med lærer som ordstyrer som dominerte klassesamtalene. Samtaler der elevene sammen skulle finne ut av noe, diskutere

tekster, eller bli utfordret på å begrunne, forklare og utdype synspunktene sine, fant man lite av (2020, s. 89).

I sin gjennomgang av det hun betegner som en noe begrenset nordisk forskning på litterære gruppesamtaler frem til 2010, konkluderer Rødnes med at vi får et “sprikende bilde” (2014b, s. 360). Man vet relativt lite om hvordan gjennomføringen av litterære gruppesamtaler utfolder seg i klasserommet, men “Det som blir tydelig, er at elever ofte snakker tett på eget liv. Slike personlig innrettede gruppesamtaler kan hjelpe fram tekstforståelsen, men de kan også være begrensende.” (s. 360). Den nordiske forskningen viser at det mangler tydelige rammer og redskaper for å modellere og gjennomføre slike samtaler.

Sønneland (2019) argumenterer i sitt doktorgradsarbeid om litterære samtaler i ungdomsskolen for at elevene noen ganger bør møte problemene i tekster på egen hånd, før læreren eventuelt knytter teksten til arbeid i klasserommet, og kommer med strategier eller oppskrifter (s. 110). I skjønnlitterære tekster er det åpne rom som må tolkes og som kan diskuteres, og disse rommene kan også betegnes som “faglige problemer”. Sønneland hevder at åpne innganger, altså mer utforskende innganger, til litteraturarbeidet “vil være et sted å begynne og oppøve elevenes selv-initierte analysekompetanse i møte med det tekstlige landskapet de skal manøvrere i” (s. 112). Et annet interessant funn er at dersom man iscenesetter møtet med den litterære teksten som et problem; har en åpen inngang til teksten og inviterer elevene til å finne egne løsninger, så har det problematiske og “det som forstyrrer” i seg selv tiltrekningskraft for elever. Dette kan gjøre at arbeidet med tekstene kan oppleves som mer relevant (s. 110). Hun hevder at ved å iscenesette møtet med teksten på en mer åpen måte plasserer man teksten og eleven i forgrunnen, fremfor lærers fast etablerte tolkning (s. 109). Hun finner likevel at noen av de observerte gruppene markerer en distanse til både teksten og rammene for diskusjonen, hvor de ikke er uengasjerte i selve oppdraget, men forholder seg til teksten på sine “egne premisser” (s. 94). Studiene av litterære samtaler som ligger til grunn for Sønnelands doktorgradsarbeidet er gjort på 9.trinn, men er også relevant for min studie, med tanke på hvordan man arbeider med skjønnlitterære tekster på en utforskende måte.

Masteroppgaven til Kjersti Nesheim (2019) bygger på Sønnelands forskning, og også hun iscenesetter et undervisningsopplegg som har en åpnere, og mer utforskende inngang. Hun finner i sin studie at elevene gjennom å møte teksten på egen hånd i grupper, klarer å skape rom for en samtale som til tider er utforskende. Studien hennes er plassert på mellomtrinnet, med en

krevende tekst av Roy Jacobsen som utgangspunkt, og elevene sier de verdsetter muligheten til å snakke om og utforske den krevende teksten sammen (s. 75). I og med at det er lite forskning på utforskende arbeidsmåter i norskfaget i seg selv, vil det være relevant å undersøke mine funn i sammenheng med Sønnelands og Nesheims funn, da begge disse studiene legger til rette for at elevene selv skal utforske en tekst også skape mening sammen, omkring en ukjent og krevende tekst; noe også min studie gjør.

Gourvenec (2017) konkluderer i sin doktorgradsavhandling med at høytpresterende elever i videregående skole fremhever som viktig muligheten til å bli inkludert i de litteraturfaglige praksisene, for eksempel litterære samtaler. Der opplever elevene at de får både delta, forstå på et dypere nivå og få innsikt i en teksts mange ulike tolkninger, og det oppleves som en velegnet praksis for utvikling av både elevens, og andre samfunnsborgeres, literacy (s. 107). I tillegg fremhever Gourvenec at de "litterære samtaler fremstår som en arena for tolkningsmangfold" (s. 102), der elevene inviteres inn i en litteraturfaglig praksis. Individuelt arbeid med teksten i kombinasjon med for eksempel litterær samtale kan gi muligheten til å utforske og finne en sammenfallende tolkning av en tekst.

1.4 Masteroppgavens oppbygning

For å svare på oppgavens problemstilling struktureres oppgaven ved at det i kapittel 2 først presenteres relevant grunnlagsteori om hermeneutikk, før begrepene litterær kompetanse, utforskende arbeid og utforskende samtaler, samt høytlesing gjøres rede for. Kapittel 3 beskriver metodiske valg i gjennomføringen av studien og metodene som ble brukt for å samle inn data, og de ulike metodiske valgene blir diskutert. I kapittel 4 blir dataene presentert og analysert, før de diskuteres i lys av teori og forskning. Avslutningsvis i kapittel 5 oppsummeres funnene i studien, og didaktiske implikasjoner og videre forskning diskuteres.

2 Teoretisk bakgrunn

Problemstillingen min tar utgangspunkt i begrepene *utforskende arbeid* og *litterær kompetanse*, og det er derfor vesentlig å belyse disse begrepene med relevant teori. Det er grunnlagsteori om hermeneutikk (Gadamer, 2010), Blaus forståelse av begrepet *litterær kompetanse* (2003), Mercers teori om utforskende samtaler (2000) og Langers begrep *utforskende lesing* (2011) som legges til grunn for å svare på det første forskningsspørsmålet: “Hvilke tegn på litterær kompetanse kommer til uttrykk i de utforskende litterære samtaler i grupper?” Avslutningsvis i dette kapitlet behandles også teori knyttet til litterære samtaler og høytlesing, som settes i sammenheng med det andre forskningsspørsmålet i oppgaven min: “Hvordan verdsetter elevene utforskende litterære gruppesamtaler og høytlesing i arbeidet med skjønnlitterære tekster?”

2.1 Hermeneutikk

Når man leser en ukjent skjønnlitterær tekst, kan man ha ulike formål med aktiviteten, men i denne studien er det naturlig å ha *forståelse* som mål med lesingen. Et mål for undervisningsøkten i denne oppgaven er jo at elevene gjennom høytlesingen, egen lesing og samtaler i grupper, skal utforske, og derfor forstå bedre, den valgte skjønnlitterære teksten. Gadamer's *fortolkningslære* har lenge stått sentralt i den humanistiske tradisjonen og han har gitt skjønnlitteraturen en viktig rolle i tekstverdenen vi lever i. Forståelsen leseren har av en tekst skapes som en bevegelse mellom hele teksten, og deler av teksten, referert til som den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2010). Man søker å forstå hele teksten som en helhet: hvilket budskap den har, og hvordan den er bygget opp, men man må også forstå ulike mindre deler av teksten, og disse forståelsene vil gå inn i hverandre. Forstår man de mindre delene godt, kan dette påvirke forståelsen vår av helheten, og forståelsen av helheten kan påvirke hvordan vi opplever de ulike delene av teksten. Det er viktig å påpeke at Gadamer ikke viser til en fast etablert forståelse av en tekst, men en forståelse som oppstår når den enkelte leseren opplever at han eller hun forstår. Forståelse er dermed ingen statisk størrelse som er lik for alle.

En forutsetning for forståelsen av for eksempel en tekst, er *forforståelse*. Dette kan bestå av for eksempel personlige erfaringer, faglige begreper og språklige erfaringer. Gadamer (2010) hevder videre at man i møte med ukjente tekster må være åpen for at teksten kan fortelle oss noe, og man må som leser stadig være i stand til å endre sin forståelse av det man leser (s. 307).

Da vil også vår forforståelse endres til neste gang vi leser. I dette perspektivet kan man si det oppstår en samtale mellom tekst og leser, hvor teksten stiller spørsmål til leseren, og leseren stiller spørsmål tilbake. Finner man svarene i teksten, endrer man som leser spørsmålene sine, og man kan forstå og oppfatte annerledes enn man opprinnelig gjorde. Ideelt sett innser leseren da at man til slutt ikke har flere spørsmål, og man oppnår et fellesskap med teksten (s. 420).

2.2 Litterær kompetanse

Begrepet *litterær kompetanse* dukket først opp hos Culler (2002), og han definerte dette som at man som leser har et sett regler og lese måter som man kan velge mellom når man møter ukjente tekster. Disse reglene og lese måtene må læres, og det gjør man best gjennom samhandling med andre. Det er viktig å presisere at for Culler var dette et rent teoretisk begrep. Sheridan Blau tok derimot begrepet videre med seg inn i klasserommet, og det er hans forståelse av begrepet som er utgangspunktet for denne studien. Han forsket på hvordan litterær kompetanse kom til uttrykk ved ulike typer aktiviteter og møter med litteratur. Slik Blau forstår begrepet i boken "The Literature Workshop. Teaching Texts and Their Readers" (2003) så bør litterær kompetanse være målet og "slutten" på litteraturstudier for elever som for eksempel forbereder seg på overgangen fra grunnskole til videregående, eller fra videregående til videre studier. For å utvikle den litterære kompetansen, i følge Blau, må man legge til rette for aktiviteter i klasserommet hvor elevene selv får utforske tekstene de møter, og selv får tolke og reflektere omkring teksten, ikke basere undervisningen på lærerens forståelse av teksten. Skjønnlitteraturen har høyt potensiale når det kommer til elevenes evne til kritisk tenking, og i følge Blau vil elever gjennom å lære å lese, tolke og være kritiske i lesingen av skjønnlitteratur i skolen utvikle sin litterære kompetanse, og kanskje også overføre denne kunnskapen til andre situasjoner i livene sine (s. 204). På denne måten støtter også Blau opp under synet om at skjønnlitteraturen, som nevnt innledningsvis, kan gi oss inngang til forståelse og empati for andre.

Blau deler den litterære kompetansen inn i tre ulike former for literacy: *tekstlig literacy* (textual literacy), *intertekstuell literacy* (intertextual literacy) og *performativ literacy* (performative literacy) (Blau, 2003, s. 203). Tekstlig literacy dreier seg om å kunne skape mening i en tekst man leser, gjennom å lese, tolke og være kritisk i møtet med den. Dette lærer elevene gjennom modellerende samtaler og gjennom spørsmålene læreren stiller til teksten. Her presenteres elevene for litterær analyse og litterære begreper, og gjennom samtaler med lærer og med

hverandre øves de opp til å bruke begrepene og analyseferdighetene i møte med ukjente tekster. Intertekstuell literacy dreier seg kort fortalt om å kjenne til ulike kulturelle referanser, det være seg andre tekster, historiske hendelser eller for eksempel sjangerkunnskaper. Læreren kan gjennom gode førlesingsaktiviteter tette igjen noen av de intertekstuelle "hullene" noen elever kanskje har, og dermed sette dem i stand til å møte teksten mer selvstendig enn de kunne gjort uten førlesingen. Den siste, og kanskje mest omfattende, delen av den litterære kompetanse er performativ literacy. Her opererer Blau med ideelle egenskaper som en kompetent leser av skjønnlitteratur innehar, og det er her elevene bruker sin tekstlige og intertekstuelle literacy. Det er syv komponenter i den performative literacyen, hvor leseren må:

- 1) **Ha evne til å ha vedvarende oppmerksomhet og fokus.** En kompetent leser leser teksten mer enn en gang, og jobber grundig med den.
- 2) **Være villig til å vente med konklusjonen.** Man tar tak i det som er vanskelig, og viser vilje til å endre oppfatningen sin dersom man innser at man kan ha tenkt feil. Det at teksten er utfordrende verdsettes.
- 3) **Være villig til å ta sjanser.** Leseren tør å komme med egne hypoteser, og kanskje utfordre allerede eksisterende tolkninger. Man må gi rom for at leseren får møte teksten på en ærlig måte, og lærere må verdsette elevenes selvstendighet.
- 4) **Ha evne til å tolerere nederlag.** Den kompetente leseren aksepterer at en del av det å lese skjønnlitteratur er at man kan ta feil, og at man leser teksten igjen for å se om man forstår mer etter andre- eller tredjegangslesing. Man anerkjenner at på veien til forståelse møter man hindringer, og man tør å stå i disse hindringene.
- 5) **Ha toleranse for ambivalens, paradoks og usikkerhet.** Man kan ikke forstå alt, og det er det faktisk ingen lesere som kan! "Readers who read texts looking for secure and certain answers to their questions may also read the world with a similar passion for certainty and with a similar intolerance for the moral complexity and ambiguity that resist simplistic formulations" (s. 213).
- 6) **Ha intellektuell sjenerøsitet og kunne ta feil.** Man tester hypoteser, og kommer med selvstendige innspill i samtaler om tekster, men er villig til å endre hypotesen sin dersom man innser at man tar feil. Sterke lesere vil argumentere for sin egen tolkning av en tekst, men vil også akseptere og forsøke å forstå andres oppfatninger.
- 7) **Ha metakognitiv bevissthet.** En leser med høy litterær kompetanse vil være i stand til å reflektere over hva som skjer når man leser en tekst, hva man forstår, og hva man ikke

forstår. Da blir man heller ikke overmannet av krevende tekster, fordi man er oppmerksom på ens egen måte å forstå ting på.

Denne kompetansen utvikles ikke nødvendigvis best på egen hånd, men gjennom utforskende, åpne innganger til skjønnlitterære tekster, der elevene får rom til å lese og forstå tekstene, sammen med andre (Blau, 2003), som i dette prosjektet der tekstene leses høyt sammen med lærer, og diskuteres i grupper med medelever.

2.3 Utforskende litteraturarbeid

I Bokmålsordboka defineres “utforske” som det å “gjennomundersøke” eller “lære å kjenne fullstendig” (UiB, 2021). Den utforskende undervisningen skal kanskje dermed legge til rette for at elevene selv skal få undersøke noe grundig, og forsøke å finne svar på noe (Andersen, Fiskum og Rosenlund, 2018, s. 20) gjennom for eksempel en problemstilling. Læreren setter målet for aktiviteten, men elevene velger selv hvilken vei de vil gå for å nå målet. “Utforskende arbeidsmetode er oppdagelsesorientert, samtidig som den legger et godt grunnlag for samarbeidslæring” (Andersen, Fiskum og Rosenlund, 2018, s. 20). Det finnes med andre ord ikke en entydig definisjon av hva utforskende arbeid, eller utforskende læring, er. Ser man til begrepet *inquiry-based learning*, forkortet IBL, finnes det heller ikke entydige forklaringer, men det gjennomgående er at elevene settes i en posisjon hvor de kan både skape læringen og deler av lærestoffet selv, gjennom selvstyrte aktiviteter, med veiledning og støtte fra lærer (Aulls, Magon & Shore, 2015; Lazonder & Harmsen, 2016). Det er viktig å påpeke at begrepet IBL ofte knyttes til realfagene, men den utforskende tankegangen bør også være overførbart til humanistiske fag, som morsmålsfaget norsk.

2.3.1 Utforskende lesemåter

Judith Langer (2011) vektlegger litterær lesing som en utforskende prosess i seg selv, og hevder at prosessen der en leser forsøker å skape forståelse i en tekst i seg selv er åpen; da man i utgangspunktet ikke vet hva det er man skal forstå i de ulike tekstene man leser. Hun kaller bildet vi skaper oss av en tekst for et *forestillingsbilde*, og mener at vi som lesere bygger disse bildene som en dynamisk prosess gjennom lesingen, hvor vi både ser hva vi forstår, men også hva vi ikke forstår (s. 17). Forestillingene våre endres hele tiden; enten de testes gjennom ny informasjon, utvikler seg gjennom lesingen, eller er avventende fordi man ikke har fått all

informasjon (s. 19). Dette kan og bør vi også inkludere andre lesere i, gjennom for eksempel en litterær samtale, fordi man sammen kan avdekke nye tolkninger. I en av mange studier finner Langer at “the most productive literary reasoning students did during those discussions involved the exploration of possibilities” (Langer, 1990, s. 4). Man utforsker disse ulike *mulighetshorisonter* gjennom å lese litteratur og diskutere meningene sine med andre, og man søker å finne sammenhenger og ulike muligheter i teksten man leser. Man vet ikke hvor man skal ende opp, og man endrer og utvikler forståelsen sin gjennom lesingen og diskusjonen, og da vil det å lese skjønnlitteratur kunne hjelpe elevene til å utvikle en form for utforskende leseferdighet.

“Utforskende lesemåter og litterære samtaler som inkluderer og involverer elevene kan åpne opp tekster og gi elevene litterær kompetanse og fremme kritisk literacy” (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 64). Et fellestrekk ved både Blaus teorier omkring *litterær kompetanse* (2003) Langers utforskende lesing (2011) og Mercers begrep *utforskende samtaler* (2000) er at alle sentrerer rundt viktigheten av å skape forståelse for et tema, eller i denne studien en skjønnlitterær tekst, i samspill med andre. En forutsetning for å utvikle litterær kompetanse er at man kan diskutere og tolke teksten sammen med andre, og for å drive utforskende samtaler forutsetter det også andre samtalepartnere. Også Nielsen, Gourvennec og Skaftun (2014) trekker dette frem som et vesentlig trekk ved norskfagets tekstarbeid, at samtalen med andre om tekster anses som en viktig del av norskfagets literacy (s. 183). I norskundervisningen kan derfor den *utforskende, litterære samtalen* være en naturlig måte å ivareta dette behovet for samarbeid og utforsking på.

2.3.2 Utforskende litterære samtaler

Samtalen har ifølge Neil Mercer (2000) høyt potensiale som utforskende aktivitet. I følge Mercer kan vi bruke språket til å tenke sammen, såkalt *interthinking* (2000, s. 1). En finner i Mercers teori tre typer samtaler: disputtpregede samtaler, kumulative samtaler, og eksplorerende (eller utforskende) samtaler. Disputtpregede samtaler kjennetegnes av at deltakerne i samtalen er mest interesserte i å få frem sine egne poenger, og kan være lite lydhøre for andres innspill (s. 98). Samtaler som bygger videre på hverandres innspill, men er utpreget positive, der deltakerne sjelden er uenige, kalles kumulative samtaler. “Exploratory talk is that in which partners engage critically but constructively with each other’s ideas” (Mercer, 2000, s. 153). Her er læringen sentral og forståelsen konstrueres i fellesskap, hvor man utfordrer hverandres oppfatninger og lesninger, og hvor det er rom for å teste ut teorier og hypoteser i fellesskap.

Kunnskapen skapes derfor i samarbeid med andre, og kunnskap er ikke forstått som en statisk størrelse. I en utforskende samtale er fokuset prosessen, ikke nødvendigvis at man ender opp med “riktig svar”. For utforskende samtaler om skjønnlitterære tekster kan dette for eksempel innebære at det ikke skal være en etablert tolkning alle elever skal komme frem til. Målet med samtaler skal være økt læring, og man skal gi elevene rom for å være kritiske og forstå hvordan de selv forstår og lærer gjennom disse samtaler (Mercer, 2000). Mercer hevder at elevene trenger “ground rules” for hvordan de skal føre en utforskende samtale (s. 162), og at de fleste gruppesamtaler oftere er disputtpreget eller kumulative, fremfor utforskende, men at det bør være et mål å veilede elevene i denne retning.

Douglas Barnes (2008) utvider forståelsen omkring Mercers begrep “exploratory talk”, ved å skille mellom det og *presentational talk* (s.2). Exploratory talk er slik Barnes definerer det nølende, ufullstendige, utprøvende ytringer i samtaler, hvor utsagnene kan være tilsynelatende uten sammenheng og blir gjort i forsøk på å skape egen forståelse rundt temaet som diskuteres. Han hevder at når elever tester ut ideer i samtale, så må man forvente at denne kan skifte retning og ha såkalte “dead-ends” (s.4). Dersom man i samtaler tilpasser både språk, innhold og oppførsel for å møte et bestemt publikum, og fokuset for de som snakker er å “si det som er riktig” eller det som er forventet, er samtalen mer “presentational” (s.4). Ifølge Barnes former læreren rollene elevene får utdelt i den muntlige læringen i skolen, og mange av samtaler man fører i klasserommet er “presentational in nature” (s.10), fordi man ofte er opptatt av å sjekke om elevene har forstått gjennom å stille ulike typer spørsmål i klassen, og forventer et bestemt og riktig svar i retur. Han går så langt at han også hevder at denne tradisjonelle IRE-strukturen ikke gir elevene muligheten til å arbeide med forståelse gjennom samtale.

En variant av den utforskende samtalen, den litterære samtalen, kan defineres på ulike måter, men fellestrekk for denne typen muntlig arbeid er at hensikten bør være å la elevene ha et undersøkende utgangspunkt, og at man i tillegg også bør la elevene få dele sine personlige erfaringer med teksten (Aase, 2005; Hennig, 2012; Rødnes, 2014b). Samtalen bør med andre ord være både analytisk og erfaringsbasert, og det er lærerens ansvar å legge til rette for at elevene utvikler kompetansen de trenger for å aktivt kunne delta i disse samtaler (Rødnes, 2014b). Balansen mellom leseleden og den personlige innfallsvinkelen på den ene siden, og den analytiske, mer norskfaglige innfallsvinkelen på den andre siden, blir også i disse samtaler en vanskelig balansegang. Stiller læreren for styrende spørsmål, som gjerne blir for teoretiske, vil ikke den litterære samtalen engasjere og invitere til utforskning, slik intensjonen er (Hennig,

2012; Rødnes, 2014b). Rødnes (2018) poengterer også viktigheten av å undervise elevene i å bruke de tekstanalytiske verktøyene vi har i det litterære arbeidet, og gi elevene rom for å utvikle sin personlige forståelse av teksten. Dette kan man legge til rette for ved å blant annet la elevene delta i litterære samtaler. Det hevdes også at det å være aktiv i denne typen samtaler i stor grad er vesentlig for å utvikle litterær kompetanse (Blau, 2003; Ottesen & Tysvær, 2017; Rødnes, 2014b), fordi man får muligheten til å teste egne hypoteser sammen med andre, og kanskje få utfordret egne tolkninger og oppfatninger. Målet med den litterære samtalen bør uansett, i følge Nielsen, Gourvenec og Skaftun (2014), være å vise frem at det ikke finnes én bestemt tolkning og lesning av en tekst, men flere. Elevene bør i disse samtalene få innblikk i at det er flere perspektiver på en tekst, og at alle lesere vil møte teksten ulikt, og la seg fascinere eller gripe av ulike deler av den (s. 189).

2.3.3 Nyhetsgapet

Orion & Hofstein (1994) bruker begrepet *novelty space* i forbindelse med utforskende arbeid i for eksempel naturfag. For mange elever representerer nye læringsaktiviteter utfordringer og utrygghet, og det er viktig at man som lærer legger til rette for at disse nye situasjonene ikke ødelegger for elevenes mulighet til læring. *Novelty space* kan oversettes til *nyhetsgapet* på norsk, og innebærer avstanden mellom det elevene er vant til å møte i skolesammenhenger, og det nye de møter når læreren legger opp til nye læringsaktiviteter. For at elevene i størst grad skal få oppleve mestring, og lykkes i det utforskende arbeidet, er det viktig at læreren legger til rette for å tette nyhetsgapet mest mulig. Dette kan gjøres for eksempel gjennom å øve på situasjonene elevene skal møte, at elevene får forberede seg faglig, ha faste rutiner og regler, ivareta enkeltelever som kan oppleve nye situasjoner som ekstra ubehagelige, velge oppgaver som gjør at alle elevene kan være i "flytsonen", gi konkrete og grundig gjennomgåtte oppgaver og slik legge til rette for trygghet og positive læringsopplevelser for alle elever (Fiskum, T.A. m.fl., 2018, s. 58).

2.4 Høytlesing

Høytlesing som arbeidsmåte og metode knyttet til arbeid med skjønnlitterære tekster, forbindes nok for mange med barnehage og barneskolen, og det er lite forskning på området høytlesing for eldre elever. Høytlesing i skolen har vist seg å ha mange fordeler, og det er ingen grunn til å tro at fordeler som forbindes med yngre elever, ikke skal være overførbare til også eldre elever og kanskje også voksne (Ariail & Albright, 2005). Først og fremst kan man si at det kan være

motiverende å bli lest for, både med tanke på egen leselyst, og med tanke på møtet med den litterære teksten læreren leser (Hennig, 2017; Jacobs & Hannah, 2004; Roe, 2017). Hennig (2017) hevder at “[...] det skapes en nærhetssituasjon som er givende for alle parter” (s. 126) når det leses skjønnlitterære tekster høyt i klassen. Det poengteres at dette forutsetter at høytlesingen settes i en didaktisk sammenheng, og ikke er løsrevet fra det faglige arbeidet med skjønnlitterære tekster. Å dele gode leseopplevelser sammen i klassen kan ha positiv effekt, både for lærer og elever, kanskje både faglig og sosialt. Man får som lærer delt sin eventuelle entusiasme for lesing (Jacobs & Hannah, 2004), og elevene blir introdusert for både tekster og lese måter de kanskje ikke ville funnet frem til selv (Ariail & Albright, 2005; Roe, 2017).

Høytlesingen i det skjønnlitterære arbeidet i morsmålsundervisningen fører ofte til samtaler om innholdet (Roe, 2017), og på denne måten kan høytlesingen være en inngang til videre utforskende arbeid med den aktuelle teksten. Ariail & Albright (2005) fant i sin forskning på middle-schoolnivå i Texas, USA (tilsvarende høyt mellomtrinn/lavt ungdomstrinn i Norge) at det var helklassesamtalen som dominerte etterarbeidet i tilknytning til høytlesingen. Aktiviteter som lese logger og gruppesamtaler finner de noe av, men dette bekymrer noe, da man antar at i helklassesamtale er det lærerens lese måte som dominerer, ikke nødvendigvis elevenes. Skal høytlesingen fungere med tanke på å motivere til videre lesing i følge Ariail og Albright, bør etterarbeidet med teksten også gjøres mer kreativt, enten som kunstneriske uttrykk, eller gjennom mer utforskende muntlige og skriftlige aktiviteter.

Høytlesing har høyt potensiale med tanke på utforskende arbeid i norskfaget, fordi den kan gi læreren rom for å velge tekster som i utgangspunktet er krevende for elever å lese alene, og dermed gi dem en inngang inn til og tilgang til mer utfordrende tekster (Ariail & Albright, 2005; Roe, 2017; Tønnesen, 2007). Høytlesing kan brukes som et stillas for lesing av mer krevende tekster i skolesammenheng, ved at læreren kan gjøre teksten mer interessant eller forståelig gjennom sin høytlesing. Ariail & Albright (2005) fant i sin studie at dette særlig var gjeldende for elever som strevde med lesingen. I tillegg kan høytlesingen introdusere mer erfarne lesere for litteratur som de selv ikke ville funnet frem til. I følge Tønnesen (2007) kan høytlesingen og aktiviteten etterpå også gi sterkere lesere en bredere mulighet til diskutere teksten med andre lesere med andre leseerfaringer og andre leseferdigheter, enn de ville hatt dersom man leste teksten individuelt (s. 50). Dette kan dermed også være en metode med tanke på å øke elevenes literacyferdigheter (Jacobs & Hannah, 2004).

Det som ser ut til å være den felles oppfatningen om høytlesing av skjønnlitterære tekster er at dersom lesingen settes i en faglig kontekst, er godt forberedt, og følges opp av planlagt og organisert arbeid, gjerne i grupper, så kan dette være en god måte både å motivere elever til å lese skjønnlitteratur på egen hånd på, og som inngang til mer utforskende arbeid med teksten også for eldre elever. Høytlesingen sikrer kanskje bedre at alle har fått tilgang til den samme teksten, enn individuell lesing ville gjort. Det fremheves også at man bør være godt forberedt til lesingen (Roe, 2017) og at man bør velge tekster som elevene får mulighet til å engasjere seg i (Hennig, 2017).

Oppsummert har jeg i dette kapitlet trukket frem relevant teori knyttet til utforskende arbeid med skjønnlitterære tekster, litterær kompetanse, utforskende, litterære samtaler og høytlesing. Under vises en tabell som setter de aktuelle teoriene i sammenheng med forskningsspørsmålene mine, og dermed synliggjøres hvordan de ulike teoriene skal anvendes i analysen av datamaterialet.

| Forskningsspørsmål | Teori |
|---|---|
| Hvilke tegn på litterær kompetanse kommer til uttrykk i de utforskende litterære samtaler i grupper? | Litterær kompetanse, (Blau, 2003) Utforskende lesing (Langer, 2011) Utforskende samtaler (Barnes; 2008, Mercer; 2001) |
| Hvordan verdsetter elevene utforskende litterære gruppesamtaler og høytlesing i arbeidet med skjønnlitterære tekster? | Nyhetsgapet (Orion & Hofstein, 1994) Litterære samtaler (Aase, 2005; Blau, 2003; Rødnes, 2014b) Høytlesing (Ariail & Albright, 2005; Jacobs & Hannah, 2004; Roe, 2017; Tønnessen, 2007) |

3 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg i gjennomføringen av denne studien. Undervisningsdesignet og den valgte novellen gjennomgås og begrunnes, og jeg viser hvordan jeg har gjennomført forskningen; både innhenting og behandlingen av data. De overordnede analysekategoriene gjennomgås, og i kapitlets avslutning redegjør jeg for studiens reliabilitet og validitet, samt andre etiske problemstillinger det har vært viktig å reflektere over.

3.1 Kvalitativt casestudie

Det ble valgt en kvalitativ tilnærming til forskningen fordi jeg hadde et ønske om å *forstå* et fenomen, ikke nødvendigvis å *forklare* fenomenet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 24). Jeg ønsket å forstå hvilke tegn på litterær kompetanse som kom til uttrykk i litterære gruppesamtaler i møtet med novellen “Løp for livet”, og hvordan elevene verdsatte utforskende arbeid i norskfaget. Man er i kvalitativ forskning tettere på det og dem man forsker på, enn man vil være i en kvantitativ studie. Postholm og Jacobsen (2018) hevder at den kvalitative forskningen derfor tar utgangspunkt i at forskeren og forskningsdeltakerne sammen skaper den virkeligheten det forskes på. Da må man som forsker være seg bevisst egen rolle og konteksten man gjennomfører forskningen i (Tjora, 2017, s. 30). I dette tilfellet er jeg faglærer i klassen til daglig, noe som gjør at jeg er nær virkeligheten jeg forsker på. Dette kan være positivt ved at jeg har relasjoner til alle elevene i klassen, men også negativt fordi jeg i denne studien har en forskerrolle i tillegg til min vanlige lærerrolle. I tillegg er jeg lærerspesialist i lesing og skriving ved skolen, og vil gjennom dette arbeidet utvikle egen kompetanse, og ønsker også å bidra til at skolen kan utvikle sin praksis innenfor utforskende arbeid i norskfaget. Informantene får i den kvalitative forskningen mulighet til å redegjøre for sine opplevelser og meninger om et gitt tema, og man vil få muligheten til å gå dypere inn i datamaterialet enn i den kvantitative forskningen.

Studien er en casestudie, som er “utforskning av et “bundet system”, et system som både er tids- og stedbundet. [...] kan være et program, en hendelse, en aktivitet, et individ, en institusjon eller en sosial enhet.”(Postholm, 2020, s. 50). Casestudier åpner for å utforske hverdagslivet, for eksempel i klasserommet slik min studie gjør, og en helhetlig skildring av det som studeres er viktig. Man må i et casestudie samle inn tilstrekkelig data, slik at man kan utforske og tolke

det vesentlige i det man har studert. Mange metoder for datainnsamling kan sies å være passende for denne typen studier (Postholm, 2020), noe jeg også har valgt å ha.

3.2 Utvalg

Problemstillingen i denne studien er *“På hvilke måter uttrykker elever på 10.trinn sin litterære kompetanse i utforskende gruppesamtaler om novellen “Løp for livet”, og hvordan opplever de utforskende arbeidsmåter i møte med skjønnlitterære tekster?”*. Da jeg selv jobber på 10.trinn ønsket jeg å forske i eget klasserom, og informantene er elever i en klasse der jeg som nevnt er faglærer. Avgjørelsen om å gjennomføre forskningen i denne klassen ble tatt fordi dette er en klasse som gjennom alle sine år på ungdomsskolen har blitt lest høyt for og deltatt i litterære samtaler, og jeg antok dermed at disse elevene ville ha opplevelser og erfaringer med arbeidsmåtene; at de var et strategisk utvalg (Tjora, 2017, s. 130). Dette gjør at de kanskje har mer kompetanse og kunnskap på områdene litterære samtaler og høytlesing, enn elever som ikke har denne erfaringen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Postholm & Jacobsen (2018) fremhever også viktigheten av å stille spørsmål om et bestemt fenomen til forskningsdeltakere som er kompetente til å si noe om det som undersøkes. Da blir ikke dette forskningsprosjektet bare en løserevet hendelse, men det undersøker i større grad arbeidsmåtene som fenomen i klassen. Dette gjør også at min rolle som forsker i prosjektet blir noe utfordret, fordi elevene tilhører en klasse som jeg har en relasjon til i utgangspunktet, og dette kan påvirke studiets reliabilitet. Dette kommer jeg nærmere tilbake til.

Klassen på 10.trinn består av 22 elever, ti gutter og tolv jenter, hvorav 20 ønsket å delta i studien. 21 elever var til stede dagen undervisningsøkten ble gjennomført og alle elevene som var tilstede gjennomførte undervisningsøkten. Elevene ble satt sammen i samtalegrupper av meg, på bakgrunn av kriterier jeg hadde utarbeidet på forhånd, og har fått fiktive navn på samme bokstav som gruppenavnene. Det var et poeng at gruppene skulle settes sammen på en måte som gjorde at de representerte variasjonen i klassen, slik at man kunne få et innblikk i hvordan ulike elever uttrykte sin litterære kompetanse i samtalene, og hvordan de oppfattet utforskende arbeidsmåter i norskfaget. Alle grupper hadde representanter fra begge kjønn, og variasjon i grad av muntlighet i norskundervisningen, basert på tidligere muntlige aktiviteter i klassen og i mindre grupper. Dette gjør at alle gruppene hadde elever som har antatt både lav, middels og høy grad av muntlighet. I tillegg var det viktig å sette sammen gruppene slik at elevene følte trivsel og trygghet i den litterære gruppesamtalen, slik at det kunne være rom for

at de trygt kunne uttrykke opplevelsene og tolkningene sine. Ikke alle elevene i klassen ønsket å delta i studien, og i tillegg vegret noen elever seg veldig for denne typen muntlige aktiviteter. Derfor gjennomførte noen elever samtalen i grupper uten å spille inn lyd.

3.3 Undervisningsdesign

Datamaterialet ble samlet inn i forbindelse med en undervisningsøkt i temaet “Oppvekst”, et tema klassen hadde jobbet med over flere uker. I denne perioden hadde elevene møtt flere ulike typer tekster, både lyrikk, film og noveller, som alle sammen på ulike måter kunne sies å ha oppvekst som et sentralt tema. I letingen etter en passende novelle for høytlesing og utforskende litterære samtaler, ble jeg inspirert av Margrethe Sønnelands forskning fra 2019, hvor hun blant annet brukte novellen “Løp for livet” av Roy Jacobsen til denne typen samtaler. Novellen er kort, og har et tilsynelatende enkelt motiv, men har mange åpne rom som kan være spennende å samtale om, noe som gjør den egnet for dette forskningsprosjektet.

“Løp for livet” er hentet fra novellesamlingen “Fugler og soldater” fra 2001 og er avslutningsnovellen i samlingen. Den handler om Øistein og kameraten som løper for å rekke å ta farvel med Øisteins far, som skal reise på sjøen, til Singapore. De skulle opprinnelig hente flybilletter, pass og lommebok til faren, som han trengte for å reise, men Øistein velger i siste liten å ta en annen jakke, og glemte dermed oppdraget. Det kommer frem at forholdet mellom Øistein og far ikke er særlig bra, og at far kanskje trenger en dytt for å bli hjemme og være sammen med sønnen sin? Kanskje aner man en forsoning mellom Øistein og far, i det far innser at Øistein har tatt på seg jakken han har kjøpt til ham. Jeg-personen er også en interessant karakter å diskutere i denne novellen, særlig da han bryter sammen i slutten av novellen fordi han selv ikke har noen far. Selv om handlingen tilsynelatende er enkel, så er den ikke nødvendigvis det for alle lesere, da den ikke er kronologisk, og det er noe uklart hvilke karakterer som faktisk er med. Det nevnes også en felle i teksten, nok et åpent rom som gir muligheter for ulike tolkninger. Novellen tar opp viktige tema som relasjonen mellom far og sønn, vennskap og kanskje også forsoning. Relasjonen mellom barn og forelder, samt vennsapsrelasjonen, innbyr muligens til at elevene kan leve seg inn i teksten og høytlesingen, som Hennig (2017) trekker frem som en av suksessfaktorene for høytlesing av skjønnlitterære tekster i klasserommet.

Undervisningsøkten (se vedlegg 1) på 60 minutter startet med en kort gjennomgang av planen for timen, samt klargjøring omkring bruk av lydopptakere og gjentakelse av samtykke til forskningsdeltakelsen. I tillegg til meg var det også en annen norsklærer til stede i rommet, som har ansvaret for spesialundervisningen, heretter kalt lærer 2. Elevene fikk utdelt novellen på papir, i tillegg til at den var synlig på storskjerm i klasserommet. De fikk muligheten til å “lese med penn i hånden” (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 198) mens jeg leste novellen høyt. Jeg hadde på forhånd øvd på å lese novellen høyt, slik at selve lesingen var godt forberedt (Roe, 2017), for å gi elevene en positiv leseopplevelse. Etter høytlesingen fikk elevene omtrent femten minutter til å lese novellen igjen, notere og reflektere omkring novellen på egen hånd, før de gikk i gruppene for å diskutere. I denne sekvensen fikk elevene kun en kort instruks: å merke seg minst ett element i teksten som de reagerte på, enten som de ikke forstod, eller som de synes var interessant å diskutere, som de kunne dele med gruppa i starten av den litterære samtalen. For at samtalen, og arbeidet med teksten, i størst mulig grad skulle være utforskende, fikk ikke elevene flere instruksjoner. Dette valget ble gjort blant annet basert på forskningen til Sønneland (2019) og Gourvenec (2017), men med noe mer støtte enn de nevner i sine studier, fordi litterære samtaler uten forhåndsdefinerte oppgaver er en ukjent situasjon for elevene i denne klassen. For at opplevelsen skulle bli god for flest mulig elever, og noe gjenkjennbar fra tidligere opplevelser med tekstarbeid, fikk de derfor den korte, åpne instruksjonen før de tok fatt på teksten på egenhånd.

Elevene ble så fordelt på ulike rom, hvor tre av gruppene hadde med seg lydopptaker. Jeg og lærer 2 var tilgjengelige dersom noen av gruppene hadde spørsmål eller problemer. Etter at samtalen var ferdig, alt fra syv til tolv minutter, kom gruppene tilbake til klasserommet, og vi hadde en kort oppsummerende samtale om hvordan elevene hadde opplevd samtalen når de ikke fikk så mye instruksjoner, hva de hadde diskutert i gruppene, og hvordan de hadde forstått novellen i de ulike gruppene. Plenumssamtalen var delvis lærerstyrt, og delvis tok gruppene ordet selv og gjorde kort rede for hva de hadde fokusert på i sine samtaler.

3.4 Innsamling og bearbeidelse av datamaterialet

For å få svar på problemstillingen valgte jeg å triangulere datainnsamlingen. I følge Postholm og Jacobsen (2018) triangulerer man for å få et mer sammensatt inntrykk av virkeligheten, det man forsker på. Dette kan styrke studiens pålitelighet og gyldighet (s. 236). Fordi jeg hadde et ønske om å undersøke hvordan elevene uttrykte sin litterære kompetanse i gruppesamtaler,

var lydopptak av disse samtalene det jeg opplevde ville gi meg best inntrykk av dette. I tillegg ønsket jeg å forstå elevenes opplevelse av utforskende arbeid i norskfaget, og da var det hensiktsmessig å bruke intervju og observasjoner. Under er datainnsamlingen samlet i en tabell:

| Forskningsspørsmål | Metode | Antall |
|---|--|---------------------------|
| Hvilke tegn på litterær kompetanse kommer til uttrykk i de utforskende litterære samtalene i grupper? | Opptak av utforskende, litterære samtaler i grupper | 3 grupper |
| Hvordan verdsetter elevene høytlesing og utforskende litterære gruppesamtaler i arbeidet med skjønnlitterære tekster? | Observasjon i klasserommet Opptak av gruppeintervjuer | 2 skjema 3 grupper |

3.4.1 Observasjoner

For det første ble det gjort observasjoner i klasserommet, underveis i høytlesingen og eget arbeid med novellen, og i den oppsummerende helklassesamtalen. Observasjonen gir forskeren “[...] tilgang til *sosiale situasjoner* som de involverte i situasjonen ikke selv har tolket” (Tjora, 2017, s. 53). I tillegg hevder Tjora at observasjoner er et godt supplement til for eksempel intervjuer, fordi man får observert forskningsdeltakerne i sitt naturlige miljø (s. 55). Som forsker ble jeg i dette studiet *deltakende observatør* (Tjora, 2017 s. 59), i og med at jeg var faglærer selv i undervisningsøkten, men samtidig var observatør. I tillegg hadde jeg en norsklærer til stede i klasserommet som klassen også kjenner fra før, som i denne timen kun hadde observatørrollen. I og med at observatørene er kjente for elevene, kan kanskje dette gjøre at elevene ikke endret atferd i denne økten, til tross for at de visste at dette var en forskningsøkt for den ene læreren? Det er likevel viktig å være bevisst på *forskningseffekten* (Tjora, 2017, s. 71), hvor de man observerer kan oppføre seg annerledes enn de normalt ville gjort, fordi de vet de blir forsket på. Underveis i undervisningsøkten ble det brukt et observasjonsskjema (se vedlegg 2), hvor jeg og lærer 2 noterte i hver våre skjema. Observasjonsskjemaet ble utarbeidet

basert på problemstillingen i studiet, og skiller mellom faktiske observasjoner i de ulike delene av undervisningsøkten og observatørens tolkninger. Begge lærerne i rommet brukte samme skjema. Disse notatene og samtalen jeg og lærer 2 hadde om dem i etterkant danner grunnlag for beskrivelsene og analysen av undervisningsøktens innledning og avslutning.

3.4.2 Lydopptak av gruppesamtaler

Det ble også gjort lydopptak av gruppesamtaler om den valgte novellen. Dersom man her hadde benyttet seg av metoden deltakende observasjon, hevder Hennig (2019) at “det kan være vanskelig å få et dekkende bilde av elevenes deltakelse og aktivitetsnivå og av substansen i bidragene deres i samtalen” (s. 220). Her antas det derfor at elevene kan føle seg friere i samtalen, uten at en lærer observerer eller hører på, samt at det vil være enklere å få et bilde av den enkelte elevs bidrag i samtalen. Det er likevel viktig å være bevisst på forskningseffekten også her, at elevene kan oppleve samtalen som vanskelig eller utfordrende, fordi de vet at jeg som forsker skal analysere og studere samtalene etterpå, og kanskje dette kan gjøre at de føler seg mindre frie i samtalen enn de normalt ville gjort? Tre av samtalegruppene fikk som nevnt lydopptakere på rommet de hadde samtalen i, og tok opp hele den litterære samtalen. Samtalene ble lyttet til og transkribert av forsker kort tid etter at samtalene ble gjennomført.

Transkripsjonene ble gjort på bokmål, og det er gjort markeringer dersom det var avbrytelser, eller dersom elevene lo eller laget andre lyder i samtalen. Det er disse transkripsjonene som har vært utgangspunktet for analysene, men jeg har gått tilbake til lydopptakene der det har vært uklart for eksempel hvordan stemningen kan oppfattes i gruppa, eller dersom jeg har vært usikker på mine egne skriftlige transkripsjoner. Jeg har i oppgaven sitert fra relevante steder i samtalen, for å belyse viktige problemstillinger eller temaer som senere skal diskuteres, og for å få frem hovedtrekkene i samtalene.

3.4.3 Lydopptak av gruppeintervju

Den siste metoden som ble brukt i innsamlingen av datamaterialet var et semi-strukturert gruppeintervju. Fordelen med et gruppeintervju i denne sammenhengen, fremfor individuelle intervjuer, var at elevene hadde de litterære samtalene i grupper, og da var det min antakelse at det ville føles naturlig å snakke om denne samtalen sammen med den samme gruppa. Tjora (2017) hevder også at et gruppeintervju kan oppleves som mindre truende for intervjupersonene (s. 123), noe som er særlig viktig her fordi intervjupersonene er ungdommer.

Kvale & Brinkmann (2015) hevder at gruppeintervjuene først og fremst er egnet til å “få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen” (s. 179). Det er ikke et poeng at gruppen skal komme til enighet om noe, eller at de skal finne en løsning på et problem, heller løfte frem sine ulike synspunkter om det som diskuteres (s. 179). Det er likevel interessant å reflektere over i hvilken grad alle elevene fikk uttrykke sin mening på en åpen måte i gruppeintervjuet. Kanskje var det noen elever som ikke følte seg komfortable i denne situasjonen, og derfor valgte å forholde seg tause. For disse elevene kunne det muligens vært bedre med individuelle intervjuer. I ettertid er det tydelig at for de to tause elevene kunne både samtalen og intervjuet oppleves som utrygt fordi det foregikk i grupper og ikke individuelt. Intervjuguiden som ble brukt (se vedlegg 3) var semi-strukturert, som vil si at det var klart definerte emner som var forberedt, basert på problemstillingen min, og jeg hadde i tillegg forberedt aktuelle oppfølgingsspørsmål, alt etter hva de ulike gruppene diskuterte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Intervjuguiden er inspirert av Gourvennecs (2017) oppsett, med en kort innledning til hvert tema, og åpne spørsmål omkring det samme temaet etterpå. Intervjuguiden ble også testet sammen med to andre elever på 10.trinn, i en annen klasse, tidligere samme uke, for å undersøke om spørsmålene gav svar på det jeg lurte på. Da ble det gjort noen endringer i introduksjonen av hvert spørsmål, og oppfølgingsspørsmålene ble mer presise, for at jeg skulle få svar på det som var relevant for mine forskningsspørsmål. Opptak av gruppeintervjuene ble transkribert i etterkant av forsker, på bokmål. Det er gjort markeringer av latter og avbrytelser i intervjuet. Det er primært transkripsjonene av intervjuene som har vært grunnlaget for analysen, men jeg har gått tilbake til lydopptakene der jeg har hatt behov for klargjøring av for eksempel bestemte sitater eller stemningen i gruppa. Jeg har i oppgaven sitert fra relevante steder i intervjuene, for å belyse viktige problemstillinger eller temaer som senere skal diskuteres.

3.5 Overordnede analysekategorier

De litterære gruppesamtalene ble analysert ut fra Blaus kategorier knyttet til tekstlig og performativ literacy (2003, s. 212), altså en deduktiv innfallsvinkel til analyse av data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Her gjorde jeg et utvalg av kategorier innen performativ literacy, og holdt fokus på trekk nummer 2, 3, 4 og 5, som nevnt i teoridelen. Dette går som tidligere nevnt kort forklart ut på å være villig til å utsette konklusjoner, ta risikoer ved å ha egne innspill og spørsmål og tolerere at man kan ta feil, samt å anerkjenne at vår forståelse av tekster er begrenset. Dette utvalget av kategorier ble gjort fordi det i korte litterære samtaler,

omkring en kort novelle som “Løp for livet”, kanskje ikke er rom for å vise hele spekteret av performativ literacy. I tillegg er dette 10.klassinger, som har begrensede erfaringer med både tekster og tekstarbeid, og det forventes ikke at de enda innehar alle trekkene innen performativ literacy, noe også Blau mener studenter først behersker etter lengre tids litteraturstudier (2003, s. 203). I tillegg hørte jeg etter trekk fra tekstlig literacy, for eksempel i hvilken grad elevene pekte på sentrale hendelser, karakterer eller elementer i novellen, samt om de siterte fra teksten, eller brukte relevante fagbegreper knyttet til tekstarbeid. Dette kan ses på som en del av den litterære kompetansen man kanskje bruker mye tid på i ungdomsskolen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 102).

Gruppeintervjuene ble analysert ut fra hvordan elevene verdsatte de utforskende arbeidsmåtene denne studien fokuserer på. Jeg lette etter positive eller negative utsagn knyttet til utforskende samtaler og høytlesing, og dette analysearbeidet var induktivt, da analysen av intervjuene tok utgangspunkt i dataene, ikke forhåndsgitte kategorier (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 103). I tillegg ble observasjoner i klasserommet brukt til å eventuelt støtte opp under det elevene sa i intervjuene, og til å gi en rikere beskrivelse av hvordan elevene arbeidet med tekstene både gjennom høytlesingen og på egenhånd i forkant av samtalene, i tillegg til den oppsummerende helklassesamtalen.

3.6 Validitet og reliabilitet

Forskningens reliabilitet knyttes blant annet til hvordan forskeren og undersøkelsen kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018). “Fullstendig nøytralitet eksisterer ikke i kvalitativ forskning” hevder Tjora (2017, s. 235). I dette studiet er ikke forskeren nøytral, fordi jeg utførte studiet i en klasse jeg har en tett relasjon til, hvor jeg har vært faglærer i norsk hele deres ungdomsskoleløp. Dette var en vurdering jeg gjorde tidlig i prosessen, og konkluderte med at for å studere arbeidsmåtene utforskende litterære samtaler og høytlesing, så var det et poeng å forske i klasser som har erfaring med disse arbeidsmåtene. I tillegg er dette relevante læringsaktiviteter ved skolen jeg jobber på, og derfor nyttige erfaringer for min rolle som lærerspesialist ved skolen. Jeg gjorde undersøkelser på forhånd i flere andre klasser ved skolen, men ingen av dem hadde konsekvent jobbet med arbeidsmetodene denne studien tar for seg. Dette valget gjør at datainnsamlingen, det informerte samtykket, og kanskje også resultatene av studien, preges av at elevene i klassen har en relasjon til forskeren. Kanskje har elevene tilpasset sin atferd og sagt det de tror forskeren ønsker å høre, både i de litterære samtalene og i

intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225)? Dette gjør også at det er jeg som forsker og lærer som har monopol på å tolke informasjonen fra samtaler og intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52) og muligens gjør dette at den allerede skjevfordelte posisjonen mellom lærer og elev blir ekstra forsterket. Disse refleksjonene har også vært noe jeg har vært bevisst på i analysene av data. Tidlig i forskningsprosessen, da det var aktuelt å innhente informert samtykke, ble det presisert at det ikke skulle få betydning dersom man ikke ønsket å bli med. Det er forståelig at det for elever kan oppleves vanskelig å bli satt i denne situasjonen; at de kan være redde for å skuffe eller for at de ikke ønsket å bli med, kunne ødelegge for vurderingen i faget. Det ble understreket flere ganger at dette ikke var tilfellet. Av de 21 elevene som var til stede denne dagen var det som tidligere nevnt 19 elever som ønsket å være med, og to elever som takket nei. I tillegg begynte det en ny elev i klassen kort tid før forskningen ble gjennomført, og vedkommende ble derfor heller ikke med i prosjektet. Hvorfor elevene ikke ønsket å være med på studiet, eller ikke returnerte samtykkeskjema, er ikke klart, men alle de nevnte elevene deltok i undervisningsopplegget på lik linje som de andre, da som nevnt uten å ta opptak av samtaler de deltok i, og uten at observasjoner knyttet til dem i klasserommet ble brukt i analysen av dataene.

Forskningens validitet dreier seg blant annet omkring om man har undersøkt det man sier man skal undersøke (Tjora, 2017, s. 232). Ved at det ble brukt flere metoder i dette studiet, både observasjoner, lydopptak av samtaler, og fokusgruppeintervjuer, kan man anta at inntrykket omkring elevenes opplevelse av utforskende arbeid i norskfaget, og den litterære kompetansen de uttrykker i samtaler, ble rikere enn om man bare hadde brukt en av disse metodene. I tillegg var det en ekstra lærer til stede i timen, både under høytlesingen, det individuelle arbeidet med teksten, og i den oppsummerende plenumssamtalen til slutt, noe som gjorde at de observasjonene jeg gjorde selv, var mulig å sammenligne med hennes notater. I tillegg diskuterte vi observasjonene våre umiddelbart etter at timen var slutt. Dette kan også bidra til å nyansere mine notater fra timen.

Analysene av data i denne studien er blant annet basert på lydopptak av samtaler og intervjuer, og jeg viser derfor ofte til utdrag fra begge disse, for å få frem de ulike elevstemmene og deres synspunkter. Dette kan også bidra til å styrke studiens validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Postholm og Jacobsen (2018) hevder også at et kvalitativt studie er svært vanskelig å replikere (s. 223). Det er også gjeldende i dette tilfellet, selv om jeg synes det er interessant å se hvordan det jeg har latt meg inspirere av fra Sønneland (2019) og Gourvennec (2017)

sammenfaller med funn i min studie. Funnene fra denne studien er avhengige av både meg som forsker, og elevene det ble forsket på. Møtet mellom meg og elevene lar seg derfor ikke replikere av andre. Arbeidsmåtene brukt i denne studien vil ikke fungere likt i alle klasser, med alle lærere, og man kan derfor ikke trekke bastante konklusjoner angående verken litterær kompetanse i gruppesamtaler eller elevenes opplevelser av det utforskende møtet med en ukjent, skjønnlitterær tekst.

3.7 Etikk

Studien ble meldt til og godkjent av NSD og følger dermed retningslinjene som gjelder for personvernregler (se vedlegg 4 og 5). Alle elevene fikk informasjon om prosjektet både muntlig og skriftlig, og elevene som var over 15 år samtykket selv til å delta. Elevene under 15 år fikk samtykke av foreldre dersom de ønsket å delta. Det var som nevnt fullt mulig å trekke seg underveis i prosjektet, uten at dette skulle få konsekvenser for elevene på noen måte. Alle elever er anonymisert i studiet, og gitt fiktive navn, som ikke kan spores tilbake til elevenes identitet. Lydopptakene av samtaler og intervjuene ble også behandlet og oppbevart etter NSDs retningslinjer.

I denne studien er forskningsobjektene ungdommer på 10.trinn. Det er viktig at man behandler alle forskningsobjekter varsomt og med respekt, men kanskje ekstra viktig når det er barn som man har en relasjon til. Det var også et vesentlig poeng at alle elevene i klassen gjennomførte de samme læringsaktivitetene, slik at ingen ble behandlet annerledes fordi de ikke ønsket å delta. En annen viktig etisk problemstilling som jeg har måttet være bevisst på gjennom prosjektet, er som nevnt at jeg forsker på egen skole, og i en klasse som jeg har tilhørighet til. Dette har, som tidligere nevnt, sine etiske utfordringer knyttet til forskningseffekten (Tjora, 2017, s. 71), hvor elevene kan ha oppført seg annerledes enn de vanligvis gjør både i timen, samtaler og intervjuene, fordi de visste at jeg hadde en forskerrolle og skulle bruke lydopptakene og observasjonene i forskningssammenheng. Det er likevel viktig å poengtere at det også kan være en styrke i prosjektet at jeg forsket i egen klasse, da elevene er trygge på relasjonen til meg, og dette kan gjøre at de svarer ærlig på spørsmålene mine. Det har likevel vært viktig å ha denne balansen i bakhodet både under gjennomføringen av studien og bearbeidelsen av data.

4 Analyse og diskusjon

For å finne svar på problemstillingen *“På hvilke måter uttrykker elever på 10.trinn sin litterære kompetanse i utforskende gruppesamtaler om novellen “Løp for livet”, og hvordan opplever de utforskende arbeidsmåter i møte med skjønnlitterære tekster?”* er det to forskningsspørsmål som må besvares: *“Hvilke tegn på litterær kompetanse kommer til uttrykk i de utforskende litterære samtalene i grupper?”* og *“Hvordan verdsetter elevene høytlesing og utforskende litterære gruppesamtaler i arbeidet med skjønnlitterære tekster?”*. Det ble som nevnt samlet inn data ved hjelp av tre ulike metoder: observasjon av oppstart og avslutning av timen, lydopptak av gruppesamtaler og gruppeintervjuer med de samme samtalegruppene. I denne delen av oppgaven vil jeg analysere data og diskutere funnene i lys av aktuell teori og forskning. Jeg vil starte med funnene fra observasjoner av oppstarten av timen, for deretter å gjøre rede for og diskutere funnene i gruppesamtalene og den avsluttende helklassesamtalen, og avslutningsvis gå inn i gruppeintervjuene.

4.1 Oppstart av timen

Jeg innledet timen med å forklare hva som skulle foregå, og dagens oppdrag ble introdusert. Elevene ble også gjort kjent med lydopptakerne som skulle brukes i gruppesamtalene. Lærer 2 observerte at gjennom introduksjonen av timen var det rolig stemning i klasserommet. Mange elever så på lærer som forklarte. Teksten ble delt ut og lest høyt, og elevene fikk som nevnt en kort instruks om å markere det de la merke til som de synes kunne være interessant å diskutere. Det var stille og rolig i klasserommet under høytlesingen, og alle elevene satt med blyant eller penn i hånda mens det ble lest. Vi observerte at de aller fleste elevene markerte noe i teksten underveis i lesingen, enten ved å streke under hele setninger, eller notere stikkord ved siden av teksten, og mange elever virket konsentrert og fokusert på teksten. Lærer 2 så at det var seks elever som var svært aktive i noteringen, og som markerte mye gjennom høytlesingsøkten.

Timen gikk videre til neste fase, hvor elevene jobbet individuelt med novellen. Alle elever kikket ned i teksten sin, det var aktivitet på alle pultene, og mange elever noterte eller markerte i teksten. Både jeg og lærer 2 noterte oss at fire elever så på teksten, men rablet tilsynelatende meningsløse kruseduller på arket. De kikket også av og til ut i luften, og så noe avventende ut. Selv om begge var borte for å prate med dem og prøvde å veilede dem i arbeidet, så skjedde det

lite synlig arbeid i løpet av disse tolv minuttene med individuelt arbeid. Det kunne se ut som at de fire elevene ikke prøvde, og ikke gikk teksten i møte. Strategien med å lese teksten igjen som en del av sin tekstlige literacykompetanse (Blau, 2003) benyttet de seg ikke av, og det kunne se ut som at de ikke engasjerte seg i teksten på egenhånd. Etter endt individuelt arbeid var det totalt ti elever som hadde en god del eller mange notater og markeringer i tekstene sine, fire elever som hadde noen notater og fem elever som ikke hadde notater eller markeringer på arkene sine som de kunne ta med seg inn i gruppesamtalene. Hva elevene eventuelt hadde med seg av tanker og refleksjoner som ikke var skriftlige vites ikke.

4.1.1 Hvordan forstå observasjonene fra oppstarten av timen?

Observasjonene fra oppstarten av undervisningsøkten indikerer at mange av elevene tok oppdraget med teksten på alvor. Kanskje kan dette signalisere at mange elever oppfattet oppdraget om å finne sider de la merke til i novellen, som de ønsket å diskutere videre i smågrupper; at de skapte seg forestillinger om og i teksten (Langer, 2011). Kan det være slik at mange av elevene opplevde at de gjennom den åpne, mer utforskende inngangen ble mer inkludert og ansvarliggjort i den litterære praksisen (Gourvenec, 2017)? I tillegg ble teksten presentert uten lærers vurdering av den, kanskje kan dette gjøre at elevene oppfatter teksten som et problem som må løses, og at de derfor kan oppfatte arbeidet med den skjønnlitterære teksten som mer relevant (Sønneland, 2019, s. 110).

Når det kommer til det individuelle arbeidet med teksten, er inntrykket at mange elever jobbet selvstendig og konsentrert i denne delen av undervisningsøkten. Gourvenec (2017) fant i sin studie at individuelt arbeid i kombinasjon med for eksempel litterære samtaler kunne være en mulig inngang til mer utforskende arbeid med skjønnlitteratur, og det at mange av elevene i klassen tok fatt på det selvstendige arbeidet kan muligens være del av denne prosessen. Dette kan tyde på at det er viktig for elevene at de føler de har egne bidrag i den litterære samtalen de skal ha senere, for bedre å forstå og utforske teksten sammen. Elevene som tilsynelatende ikke jobbet med teksten viste lite initiativ til å ta fatt på oppgaven. Et trekk ved litterær kompetanse i følge Blau (2003) er at man har evnen til å tolerere nederlag (s. 213), hvor man blant annet leser teksten igjen for å se om man forstår mer etter andre- eller tredjegangslæsning. Dette var ikke en strategi disse elevene forsøkte seg på, og kanskje opplevdes teksten som vanskelig å gripe fatt i, eller kanskje opplevdes det som utrygt å ikke forstå hva teksten handler om, som også er en del av performativ kompetanse. Det vil her være relevant å stille spørsmål ved om

alle elevene oppfattet hva oppdraget var. Instruksen var kort og lite spesifikk, og det var kanskje uvant for elevene å ikke få spesifikke oppgaver, i tradisjonell forstand, som de skulle lete etter i novellen. Kanskje var det fremmed med en så åpen inngang, når det kommer til å lese og forstå en skjønnlitterær tekst? Blir *nyhetsgapet* i møtet med den utforskende inngangen til teksten for stort (Orion & Hofstein, 1994)? Både det individuelle arbeidet og den litterære samtalen uten en definert oppgave kan for noen elever oppleves som en utrygg læringsaktivitet, og man burde gjerne ha prøvd å tette nyhetsgapet ved å for eksempel øve på aktiviteten i forkant (Fiskum, T.A. m.fl, 2018, s. 58). I tillegg er det verdt å merke seg at teksten kan oppleves som fremmed og vanskelig for flere elever; handlingen er ikke rett frem, karakterene har noe uklare relasjoner, og det er mange åpne rom, delelementer, som må tolkes for å forstå helheten i teksten (Gadamer, 2010). Dersom noen av disse enkeltdimensjonene ved novellen opplevdes som for vanskelige for elevene, kan det være krevende å gripe helheten i teksten også. Det er kanskje ikke så lett for alle elevene å komme seg inn i teksten og skape seg forestillinger (Langer, 2011) omkring den, fordi den krever at man går ut og inn av både delene og helheten, og må bygge nye forestillinger basert på det man leser og forstår underveis i teksten.

4.2 De utforskende gruppesamtalene

De tre samtalegruppene ble så plassert på hver sine rom med lydopptaker, og stod fritt i hvordan de ville organisere sin litterære samtale. Videre vil jeg gjøre rede for sentrale funn i analysen, og diskutere dem i lys av teori og tidligere presentert forskning, knyttet til forskningsspørsmålet “Hvilke tegn på litterær kompetanse kommer til uttrykk i de utforskende litterære samtalene i grupper?”. Gruppesamtalene analyseres og oppsummeres gruppevis, og diskuteres sammen.

4.2.1 Gruppe A - “Er det noen som vet hva som skjer i den teksten her?”

Gruppe A bestod av fem elever, Anna, August, Aron, Albin og Agnes og samtalen varte i ti minutter og 33 sekunder. Det virket som at det var god stemning på gruppa, og samtalen gikk lett hele veien, med antydninger til at noen elever flere ganger avbrøt hverandre for å få sagt det de hadde lagt merke til eller ville diskutere. Elevene snakket utelukkende om teksten, bortsett fra mot slutten hvor August mente de begynte å “snakke bare for å snakke”. Det var fire av fem elever som snakket sammen; Agnes var stille gjennom hele samtalen. Det er uvisst hvorfor hun

valgte å ikke si noe, hun fikk i starten spørsmål fra de andre i gruppa om hun ville legge til noe eller si noe, men svarte ikke med lyd. Eleven er relativt ny i klassen, og har ikke vært med på slike gruppesamtaler tidligere. Hun var en av elevene som hadde noe notater og markeringer på arket sitt, og dette kan indikere at hun hadde lagt merke til noe i teksten som hun tenkte var verdt å diskutere, men valgte likevel å forholde seg stille gjennom hele samtalen.

August tok umiddelbart rollen som ordstyrer i gruppa, en rolle han beholdt også videre i samtalen. Han introduserte teksten og oppgaven, samtidig som han åpent gav ordet ut i gruppa for at noen skulle fortelle hva de hadde lagt merke til først. Aron tok så initiativ til et første innspill, med et relevant spørsmål omkring hva som konkret skjer i teksten: “Er det noen som vet hva som skjer i den teksten her? Altså, konkret hva som skjer?” Handlingen i “Løp for livet” er som tidligere nevnt krevende å forstå og gjengi, fordi det er mange tomme rom og den er åpen for tolkning. Aron hadde selv ikke et svar og inviterte gruppa til å utforske motivet i novellen. De gikk inn i en samtale om handlingen, hvor de identifiserte hvem guttene og faren var, og at guttene løp for å levere en jakke til faren, og hva faren trengte jakken til. Aron stilte igjen et spørsmål i gruppa i det de har kommet til en enighet om handlingen; omkring hva jeg-personen i novellen mener når han begynner å grine i slutten av teksten. Anna fulgte opp med et nytt spørsmål om hvem jeg-personen egentlig er, og gjorde et forsøk på å gå tilbake til dette viktige elementet i teksten for kanskje å skape en dypere forståelse. Gruppa pekte i innledningen av samtalen på mange sentrale elementer i motivet og persongalleriet i teksten.

Albin påpekte videre at avslutningen av novellen, hvor jeg-personen bryter sammen i gråt og sier “Jeg har ingen far, jeg”, var noe som kanskje var verdt å diskutere. Han inviterte her gruppa til å diskutere og utforske avslutningen, noe som også er et vesentlig element i novellen: “Jeg synes det var litt spesielt at det var, bare plutselig kom inn med, altså det har jo sikkert noe med noe å gjøre, men jeg vet ikke hva.” Også ved en annen anledning i samtalen løftet Albin frem viktige poeng, som viktigheten og symbolikken knyttet til jakken Øistein bruker. Her lette han flere ganger etter mening og sammenheng i teksten, men han fulgte ikke opp med egne tolkninger og refleksjoner omkring disse elementene.

Dersom man tenker at en del av performativ kompetanse dreier seg om å formulere selvstendige, forsøksvise tolkninger og refleksjoner omkring ulike elementer i teksten, så er det dette som preger denne gruppa mest. Flere av elevene i gruppa hadde mange selvstendige

tolkninger knyttet til teksten, både med tanke på handling, relasjonene mellom karakterene og de litterære trekkene ved teksten de merket seg:

August: *Det blir dratt ut, det før faren tar det så fint...*

Albin: *Ja?*

August: *... så jeg tror kanskje det er bare for å, vi skal være sånn. Først er det sånn at vi glemte hele dritten, HVA (utbryter teatralisk), ja, vi har glemt det, og så er det veldig lenge før han reagerer på det. Så det er sånn, det er for å kanskje, gi oss mer og mer venting på, med liksom øke spenningen når det kommer da ...*

Anna: *(avbryter) Utvide øyeblikket? Eller nei, ikke sånn, egentlig...*

I denne sekvensen viser Anna tegn på tekstlig literacy (Blau, 2003, s. 204), hun prøver ut fagbegreper på det som ble diskutert og peker på flere sentrale trekk ved teksten, men samtidig er hun veldig ydmyk i sine innspill omkring det faglige, nesten som hun unnskylder dem. Også August viste i samtalen tekstlig literacy, ved at han for eksempel siterte mye fra teksten når han skulle undre seg over teksten og hvordan den kan tolkes: "Men, det jeg synes var rart, det var etter han skrev sånn "Jeg skulle finne meg noe på land likevel", så skrev han "Det er rart hva en jakke kan bety"[...].

Noe annet som preget samtalen i gruppe A var at August, som hadde mye notater og markeringer i teksten sin, hadde mange egne innspill og forslag til tolkninger, men han gikk sjelden inn i en diskusjon omkring andres refleksjoner, og ville gjentatte ganger forsøke å avslutte ved å for eksempel si "det er ikke så mye mer å snakke om". Albin svarte umiddelbart ved en anledning "men, vi kunne jo snakket om teksten generelt, sånn oppbygging av teksten". Kanskje var ikke August villig til å utsette konklusjonen, han virket flere ganger mest ivrig på å finne et felles svar på det gruppa snakker om. Han viste dermed ikke at han var villig til å utsette en konklusjon eller at han tolererte nederlag eller tolererte ambivalens og usikkerhet i tekstarbeid (Blau, 2003, s.212). Samtidig viste August andre steder i samtalen at han anerkjente at litterære tekster ikke nødvendigvis skal forstås på en bestemt måte, og at det ikke finnes riktige og gale svar når man møter krevende tekster; en mer utforskende holdning:

August: *"[...] Jeg føler AT de løper for å gi han tingene hans, fordi han skal ta flyet til Singapore, det er ganske tydelig, men det er veldig mye du må tolke og lese mellom linjene og prøve å forstå. Og det er ikke noe feil eller rett, men det er jo sikkert noe sånn dypere mening*

her, eh, som vi ikke forstår. Og det tror jeg har noe med at han gutten begynner å grine, det er egentlig ganske big deal.”

Avslutningen på gruppesamtalen er interessant, i det Aron løfter frem at han ikke tolker teksten likt som de andre. Han tar igjen en tydelig sjanse ved å avsløre at han ikke har tenkt som de andre, og kanskje heller ikke har forstått teksten likt som dem. Dette kan vitne om at han både tør å komme med nye, annerledes innspill, og i tillegg viser han at tekster ikke har en endegyldig tolkning (Blau, 2003, s.212):

Aron: *Men jeg hadde en HELT annen tolkning, enn dere hadde!*

August: *Hva du har tolket da?*

Aron: *Nå høres det jo helt dumt ut, jeg vet ikke, at ...*

Albin: *Nei, bare si det, det er jo bra for lærer sikkert da å ha det (ler)*

Aron: *(ler) Men jeg tenkte, “Løp for livet” tenkte jeg, jeg vet ikke hvordan jeg tolket, jeg tenkte på ran!*

4.2.1.1 Oppsummering

Med tanke på hvordan gruppe A uttrykte sin litterære kompetanse, så bar samtalen særlig preg av at fire av fem elever hadde egne innspill, refleksjoner og forsøksvise tolkninger, og stilte spørsmål til de andre på gruppa. I samtalen viste også elevene sin tekstlige literacy da de pekte på mange åpne rom i teksten, for eksempel momentet med jakken, avslutningen og relasjonen mellom Øistein og far. Anna satte også noe nølende fagbegreper på det hun snakket om, August siterte mye fra teksten, og Albin løftet frem flere interessante elementer i tekstarbeidet, uten selv å gå i dybden på dem. Aron stilte spørsmål til gruppa som han selv ikke hadde svar på, kanskje spørsmål han hadde notert seg underveis i lesingen, som han selv lurte på? De fire samtalende elevene anerkjente også på ulike måter at man kan trå feil i tekstarbeid, og at det ikke finnes absolutte sannheter i møtet med denne teksten. Men det kan høres ut som at noen av elevene var ute etter å finne en felles forståelse av teksten, og at de sjelden klarte å gå inn i grundigere diskusjoner omkring ulike tolkninger og oppfatninger av teksten, og gå tilbake for å diskutere ulike sider av teksten på nytt. I tillegg er det påtagelig at Agnes som, til tross for at de andre elevene i starten prøvde å invitere henne inn i samtalen, valgte å forholde seg taus.

4.2.2 Gruppe B - "Jeg er egentlig litt uenig"

Berit, Birgitte, Bea, Brage og Birk utgjorde gruppe B, og deres litterære samtale varte i elleve minutter og 39 sekunder. I denne samtalen var det primært fire elever som samtalte, og samtalen hadde god flyt. Elevene snakket kun om teksten, og det var ingen tilfeller av elever som avbrøt hverandre. Det var av og til pauser i samtalen, men jeg har inntrykk av at disse pausene var fordi elevene tenkte over egne eller hverandres innspill. Bea svarte kun på direkte spørsmål et par ganger i løpet av samtalen, og forholdt seg ellers taus. I likhet med Agnes i gruppe A er det usikkert hvorfor Bea ikke bidrar muntlig. Hun var en av elevene som ikke hadde notater på teksten sin, men dette betyr ikke nødvendigvis at hun ikke har lest og forstått teksten.

Det var Brage som tok rollen som igangsetter i gruppe B, og stilte et direkte spørsmål om noen hadde tanker rundt teksten. Han prøvde samtidig å klarere hva som egentlig skjer i teksten:

Brage: *Mm, jeg tenkte at det kanskje, eh, ja, jeg fatter jo at det var noe med faren hans, fordi han begynte å grine når han andre faren. Eller, jeg skjønnte ikke helt teksten, men jeg tror det var at han begynte å grine når faren til vennen hans skulle gå, så, eh, sier han "Jeg har ingen far", så tror jeg kanskje at faren hans løp i fra familien hans, eller at han der gutten er liksom i en annen familie som fosterhjem eller noe sånt. Langt i fra familien sin. Eh, jeg vet ikke helt. Jeg synes ikke det var så veldig beskrivende, sånn hva som skjedde.*

Her forsøker Brage å gjøre rede for sin forståelse av teksten, og sier flere ganger at han ikke helt forstod teksten, men han har oppfattet viktigheten av avslutningen hvor jeg-personen begynner å gråte, uten at han kanskje klarer å tolke hva dette kan bety. Brage viser tekstlig literacy ved at han peker på avslutningen av teksten, og anerkjenner at tekstens motiv kan være vanskelig å forstå. Dette innspillet gjorde at Birk fulgte opp med sin tolkning, og Berit gjorde så rede for handlingen slik hun forstod den. Birk endret da sin oppfatning; han anerkjente at man kan ta feil i møtet med tekster og at man sammen kan skape nye forestillinger om tekster man leser:

Berit: *Jeg tolket det litt annerledes, fordi, eh, for meg så virket det ut som om at han som stod utenfor bussen er han samme som skulle til Singapore.*

Birk: *Ehm...?*

Berit: *... og at det var faren til Øistein liksom.*

Birk: Ja, for jeg ... Ja, for jeg oppfattet at det var en jeg-person da, han Øistein som var vennen til jeg-personen.

Berit: Mmm?

Birk: ... også faren, som jeg da oppfattet at var faren til Øistein og så var det sjømannen. Hvis, men, det kan jo være at sjømannen da er faren, då, og så var skrevet med andre ord på en måte.

Berit: Ja, jeg tror det, jeg tror både "sjømannen" og "gubben" og "faren" er samme person (ler litt), faren, fordi... For det at det står at han hadde frivakt en hel måned en gang i året, og det høres ut som sånn type skift som en sjømann kan ha liksom ...

Berit hadde mange egne innspill og spørsmål i samtalen og hun viste tekstlig literacy ved å peke på mange av de åpne rommene i teksten, og brukte relevante fagbegreper og teksteksemplere. Hun bygget forestillinger som de andre på gruppa kan ta del i (Langer, 2011). Hun løftet frem at jakken var et viktig symbol, at setningen "Det tar tid å oppdage en felle" var spesiell, og hun nevnte også flere litterære trekk ved teksten, som for eksempel den åpne slutten og at teksten starter in medias res. Berit var også flere ganger uenig med andre i gruppa, men løftet frem egne meninger på en ryddig måte som i sitatet under hvor hun innleder med "Jeg er egentlig litt uenig", og forklarer sin mening, uten å anklage andre for å ta feil. Dette gjør at samtalen for meg oppleves mer utforskende, og hun skaper rom for at man kan komme med ulike oppfatninger omkring de samme tingene i teksten. Gruppa var tilsynelatende ikke opptatt av at alle skulle bli enige og ha samme oppfatning, de løftet gjerne frem ulike perspektiver på det de hadde lagt merke til, som i diskusjonen om den åpne slutten:

Birgitte: Sånn, vi kan prøve oss å tenke hva som vil, liksom, skje videre, på en måte, i fortellingen. Så, mange muligheter. Som også gjør at det blir, kan, det blir jo ganske spennende og får oss til også få lyst til å vite hva skjer nå.

Berit: Jeg er egentlig litt uenig, jeg synes det roet seg veldig mot slutten. At det slutta på en litt sånn koselig note, der de bare går hjem igjen, også får han heller reise i morgen liksom. Eller når han har henta flybillettene og sånn. Men at de fikk liksom ordna opp litt, etter at de hadde krangla og ... sånn.

De fire samtalende elevene hadde lagt merke til ulike elementer i teksten, men de konkluderte sjelden med hva den "riktige" tolkningen er. Dette gjør også at samtalen får et mer utforskende preg (Mercer, 2000), hvor det er rom for at elevene løfter frem det de anser som viktig, og

gruppemedlemmene kan diskutere det som kommer frem, som for eksempel mot slutten av samtalen der de diskuterte farens siste replikk i novellen; “Du er kameraten til Øistein, sa han. Du løp sammen med ham”. Da spekulerte de sammen omkring hva dette kunne bety, og hva det forteller oss om relasjonen mellom Øistein og jeg-personen, og kanskje også faren og jeg-personen, uten at de kom til en konklusjon.

Mot slutten av samtalen løftet som nevnt Berit som eneste elev i klassen frem setningen “Det tar tid å oppdage en felle”, en setning som er veldig åpen for tolkning, og som krever at elevene både forstår helheten i teksten, og flere ulike delelementer, som relasjonen mellom Øistein og far, og jakkens betydning. Berit selv tilbød ingen tolkning, men Brage hørtes ut som at han snakket mens han tenkte, og kom med en svært interessant måte å tolke setningen på, nemlig at Øistein kanskje tar feil jakke med vilje. Flere av gruppemedlemmene synes dette var en interessant tolkning av jakken, og bekreftet utspillet med samstemte “mm”, eller “det var lurt”. Det var også i denne delen av samtalen rom for å prøve seg frem, noe som kjennetegner nettopp en utforskende samtale. Berit tok også dette opp igjen i den oppsummerende helklassesamtalen, hvor hun reflekterte omkring jakken som et symbol på for eksempel forsoning mellom Øistein og far.

4.2.2.1 Oppsummering

Gruppe B viste også flere ulike tegn på litterær kompetanse i sin samtale. De fire deltakende elevene var åpne i diskusjonen, og stilte spørsmål ut i gruppa, uten nødvendigvis å servere svarene selv. Mange i gruppa pekte på sentrale deler av teksten, og viste sin tekstuelle literacy ved at de identifiserte og diskuterte mange av de åpne rommene i teksten, samt brukte fagbegreper og teksteksempler i diskusjonen. Gruppa ivret ikke etter å komme til en enighet, det var mer å forsøke å utforske ulike sider av teksten som preget samtalen. I noe motsetning til i gruppe A, bar samtalen i denne gruppa mer preg av at de plukket opp hverandres tanker og ideer og spant videre på dem. Samtalen fremstår derfor som mer utforskende (Mercer, 2000), hvor målet for samtalen er utforskningen av teksten og samtalen i seg selv, ikke at de skal komme frem til bestemte, felles svar. Også i denne gruppa var en elev relativt taus, hvor Bea kun svarte to ganger på direkte spørsmål.

4.2.3 Gruppe C - "Jeg fatter ikke en dritt"

Det var Catrine, Christine, Casper og Charlotte som sammen var gruppe C og samtalen deres varte i seks minutter og 59 sekunder. De fire på gruppa var elever som i stor grad er tause i helklassesamtaler, men bidrar noe oftere i mindre grupper. Alle gruppemedlemmene deltok i denne samtalen, men den bar allerede fra starten av preg av at elevene tilsynelatende ikke tok oppgaven på alvor. Om dette var fordi noen synes teksten, eller den åpne inngangen, var vanskelig, på grunn av lydopptakeren, eller på grunn av gruppedynamikken er vanskelig å avgjøre. Allerede fra starten var det mye latter og fnising, og dette gjør at gruppen kanskje aldri kom inn i en seriøs diskusjon omkring teksten og hvordan de opplevde den.

Catrine startet samtalen, ikke med et spørsmål som i de to andre gruppene, men med et innspill om innledningen på teksten. Det er interessant at hun umiddelbart kom med en faglig observasjon, i stedet for å starte samtalen med et spørsmål i gruppa, som de to andre gruppene gjorde. Hun markerte seg også ved å bruke et fagbegrep, hun viste tegn til tekstlig literacy, men kanskje ble dette for noen elever i gruppa en for vanskelig start, klarte de aldri å koble seg på fra starten av? Dette førte til at gruppen innleder samtalen med flere tilsynelatende løsrevne, individuelle innspill i starten:

Catrine: *Ja, ehm, jeg synes at, ehm, teksten er in medias res. Fordi den starter liksom, rett i handlingen.*

Christine: *Ja. Jeg synes ikke overskriften passer fordi de løper jo ikke for livet (fniser, og begynner å le høyt)*

Catrine: *(ler med)*

Casper: *Ja, jeg fattet ikke en dritt, så...*

Charlotte: *Ikke jeg heller.*

Casper: *Alt jeg så var at jakken gjentok seg...*

Catrine: *Ja*

Christine: *mm*

Casper: *... det var, jeg tror det var et virkemiddel.*

Fordi Catrine starter med et fagbegrep, så følger for eksempel Casper opp med sin observasjon av at jakken gjentok seg gjennom teksten. Dette er jo en spennende observasjon, han peker på jakken og virkemiddelet gjentakelse; han viser sin tekstlige literacy. Samtidig så sier han at han

ikke “fattet en dritt”, så han undergraver kanskje sitt eget innspill her. Det er mulig at han var ute etter et fasitsvar, eller kanskje anerkjenner han ikke at forståelsen vi har for skjønnlitterære tekster er begrenset - vi kan ikke forstå alt i en tekst. Elevene i gruppe C pekte her på sentrale litterære virkemidler og viste at de har lært seg skolens prosedyrer for tekstanalyse, men i denne samtalen gjorde ikke denne kunnskapen at de kom videre i prosessen med å forstå teksten.

En annen interessant sekvens i starten av samtalen var når gruppa sammen slo fast at de ikke forstod, ved at alle sa de ikke forstod hvorfor jeg-personen gråter i slutten, og Catrine konkluderte med at “ingen aner” hvordan dette henger sammen. Som gruppe markerte alle sammen i starten av samtalen en distanse til både teksten og arbeidet med den. To elever hadde med seg relativt mye notater inn i samtalen, og to elever hadde svært lite. Dette viser jo at det var ulikheter i hva elevene hadde observert i det individuelle arbeidet, og kanskje ble det aldri rom for å diskutere teksten på en seriøs måte. Alle elevene i gruppa tok initiativ flere ganger, ved at de hadde egne innspill; tolkninger eller observasjoner, men de gikk sjelden videre på hverandres innspill, og samtalen bar ikke preg av å være utforskende. Kanskje var de mer ute etter en enighet, eller kanskje var det aldri et mål å diskutere teksten på et mer saklig nivå? Det kan tenkes at det var vanskelig å få gruppa inn på sporet igjen etter at man hadde markert at ingen forstod noe, da er det gjerne ikke lett å være det gruppemedlemmet som tar en risiko ved å prøve å få gruppa på rett spor igjen.

Gruppedynamikken i gruppe C spilte nok en stor rolle, og det var særlig Christine som hadde flere humoristiske innspill, som satte sitt preg på måten gruppa samhandlet på:

Christine: *Kanskje han ikke har en far, kanskje han har to mødre.*

Charlotte: *Tror du han grein på grunn av det?*

Christine: *Ja (ler)*

Charlotte: *Det hadde vært litt trist hvis han grein fordi han ikke ville ha to mødre.*

Catrine: *Det hadde vært litt spesielt. Men jeg forstår virkelig ikke noen ting, i denne novellen.*

Charlotte: *Ikke jeg heller.*

Catrine: *Nei.*

Det hørtes i opptaket ut som at det var god stemning i gruppa, det var mye latter og fnising i samtalen, og Christines humoristiske innspill omkring flere elementer i teksten bidro til dette. Christine peker jo i sekvensen over på et viktig rom i teksten, relasjonen mellom Øistein og far.

Det var likevel interessant å se at det var lettere for mange elever i denne gruppa å snakke “ufarlig” om teksten, de tok sjelden reelle risikoer, med reelle innspill omkring sin opplevelse og oppfatning av teksten. Dette kan signalisere at elevene opplevde det utfordrende å føre en samtale uten at det var forhåndsgitte tema eller spørsmål, det var uvant, og det hadde ikke blitt uttrykt konkrete forventninger til hva elevene skulle bidra med eller få ut av denne samtalen. Eller var det slik at elevene opplevde teksten som vanskelig, og derfor ikke visste helt hva de skulle trekke frem som interessant? På den andre siden løftet jo flere medlemmer av gruppa frem både innledningen, avslutningen og jakken som interessant, så de viste jo at de kunne peke på det som er relevant i teksten, men kanskje ikke klarte å trekke disse forestillingene videre til å forstå teksten som helhet (Langer, 2011).

4.2.3.1 Oppsummering

Om gruppe Cs samtale kan man si at de fra starten av valgte å være distanserte til både teksten og oppgaven. De listet innledningsvis opp en del vesentlige sider ved teksten de hadde observert og kanskje notert, men de gikk ikke inn i en diskusjon omkring forståelsen eller opplevelsen av det de hadde funnet. Flere elever hadde egne innspill i gruppa omkring interessante elementer i teksten, men innspillene ble sjelden fulgt opp på en seriøs måte, de ble kanskje heller fulgt opp med humoristiske tolkninger. Gruppa markerte distanse ved at de gjentatte ganger sa at de ikke forstod, og ved at det nærmest gikk litt sport i å tolke rarest mulig. Ble det slik fordi dette var en uvant situasjon, var teksten for vanskelig, eller var det gruppedynamikken som avgjorde? Opplevs taushet i slike samtaler som at de har mislykkes eller ikke fullført oppdraget? Kanskje anerkjente ikke gruppa at tolkningsarbeid innebærer å ta feil, og at man ikke kan forstå en tekst fullt ut? Dersom man føler at man må komme med korrekte svar, og kunne forklare alt man tror ved hjelp av teksten og fagbegreper, så er det kanskje ikke rart at det er lettere å distansere seg fra både teksten og samtalen?

4.3 På hvilke måter uttrykte elevene sin litterær kompetanse i de utforskende samtalerne?

4.3.1 Litterær kompetanse i gruppesamtalene

Med Blaus forståelse av litterære kompetanse som utgangspunkt, så viser elevene i gruppesamtalene at de innehar både tekstlig og performativ literacy (2003, s. 203). I alle de tre

gruppene pekes det på sentrale delelementer av teksten, som for eksempel overskriften, jakken til Øistein, relasjonen mellom Øistein og far, “fellen” og jeg-personens emosjonelle utbrudd i avslutningen av novellen. Elevene peker på disse sidene ved teksten som interessante, og diskuterer ulike oppfatninger og tolkninger av disse åpne rommene. Dette er tegn på tekstlig literacy; elevene forsøker å skape mening ut av teksten de har lest (Blau, 2003, s. 203), og hvor de bruker sine analyseferdigheter, passende fagbegreper og teksteksempler. Dette funnet er ikke overens med funnene fra LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020), hvor elever sjelden måtte belegge tolkningene sine med eksempler fra tekstene og begrunne tolkningene sine. I denne studiens gruppesamtaler både begrunner og belegger elevene påstandene sine ut fra teksten. Noe av forklaringen her kan ligge i at LISA-studien fokuserte på 8.trinns-elever, mens denne studien er plassert på 10.trinn, hvor elevene har mer erfaringer med både tekstlesing og tekstanalytiske begreper. Det er ikke alltid elevene selv klarer å tolke og forklare hvorfor de mener noe er interessant i teksten, som for eksempel i gruppe A hvor Albin peker på flere sentrale rom i teksten, men ikke forklarer selv hvorfor han finner dem interessante eller hvordan han forstår dem. Kan dette være et tegn på at han er noe usikker på hvordan teksten kan tolkes, altså at han ikke forstår symbolikken bak jakken, eller hva gråtingen skal bety, og dermed ikke har nok tekstuell literacy til å kunne sette ord på forståelsen sin (Blau, 2003, s. 204)? Eller er det noe med miljøet i gruppa i denne samtalen, at Albin ikke føler seg trygg nok til å bidra med egne tolkninger? Nevner han muligens disse viktige elementene for at andre skal ta risikoen, i tilfelle tolkningen hans er “feil”?

Alle tre samtaler har også trekk av performativ literacy (Blau, 2003). Det er det å ha egne innspill i samtalen som er det dominerende trekket i alle samtalen; i alle tre gruppene har nærmest alle elever egne innspill, det være seg observasjoner, tolkninger, spørsmål eller refleksjoner. Med unntak av de to tause, fremstår elevene trygge i situasjonen, og tar ulike former for sjanser i samtalen. Noen elever, som Aron, Albin, Berit og Brage er undrende og spørrende i sine innspill, mens andre, som August og Catrine, har observasjoner til teksten som er mer lukkede, med en ferdig tolkning. I gruppe B er gruppen som helhet villige til å utsette en konklusjon, og de fremstår som tolerante med tanke på at tekster er ambivalente, og at man kan ta feil i møtet med nye tekster (Blau, 2003, s. 213). Dette er også viktige deler av performativ literacy. Gruppe A har noen medlemmer som er mer villige enn andre til å utsette en konklusjon, og som er åpne for at man kan ta feil i tekstarbeidet, mens andre gruppedlemmer virker mer lukket i sin oppfatning av tekstens handling og tematikk. Med Langers (2011) ord, så skaper elevene forestillinger omkring teksten både alene og sammen som gruppe. Det er

interessant at flere av elevene går frem og tilbake i teksten for å diskutere elementer de finner interessante, og forsøker å finne nye og forbedrede tolkninger sammen. Det er kanskje særlig Berit i gruppe som er fremtredende i arbeidet med det kollektive forestillingsarbeidet i gruppa, ved at hun inkluderer de andre i gruppa i sine tanker og refleksjoner, og samtidig støtter opp under og undrer seg over andres tolkninger. Gruppe C skiller seg som nevnt fra de to andre gruppene, ved at de aldri går inn i en reell faglig diskusjon omkring de ulike sidene av teksten. Den eneste konklusjonen de har, er at ingen på gruppa forstår, som kanskje også kan sees på som en slags forståelse for at man kan ta feil, og at man aldri fullt og helt kan forstå en tekst.

4.3.2 Samtale som utforskende arbeidsmåte

Alle gruppene samtaler om teksten og hvordan den kan forstås. Ingen av gruppene snakker om andre temaer, og alle diskuterer teksten på tekstens premisser, altså snakker de ikke tett på eget liv, som Rødnes (2014b, s. 36) og Blikstad-Balas og Roe (2020) hevder at mange elever gjør i de litterære samtaler. Samtalen oppleves som norskfaglig og svært nær teksten de diskuterer, hvor elevene begrunner egne tolkninger og forståelser av teksten, ut fra teksten selv. Er det slik at læreren gjennom sine mer tradisjonelle spørsmål til den litterære samtalen vinkler samtalen mot det subjektive, og fordi elevene i denne sammenhengen ikke hadde spørsmål diskuterte teksten på tekstens premisser?

Samtalene som helhet bærer i ulik grad preg av å være utforskende samtaler (Mercer, 2000). Det er gruppe B som i størst grad har en utforskende inngang til samtalen, hvor de har rom for at man har ulike hypoteser og teorier, og de utfordrer hverandres lesninger og oppfatninger av teksten, og de bruker språket til å tenke sammen (Mercer, 2000, s. 153). Her virker det som at utforskningen og samtalen i seg selv har en verdi, fremfor å komme frem til "riktigst" mulig tolkning av teksten. Det er i gruppe B særlig Berit som sier seg uenig med noen av de gruppemedlemmene, eller utfordrer deres forståelse av teksten, som for eksempel i diskusjonen omkring avslutningen og sammenhengen mellom "faren" og "sjømannen", hvor hun oppfatter at disse to er samme karakter. Gruppa løfter frem ulike sider av teksten, uten at noen har konkludert på forhånd rundt hva de ulike observasjonene kan bety. Gruppe A har i deler av samtalen en utforskende inngang, som for eksempel når Albin vil diskutere jakken og avslutningen. Da forsøker han å finne sammenhenger og forstå hva disse observasjonene skal bety, uten at han selv har svarene; han forsøker å skape rom for at andre kan teste ut sine teorier og hypoteser (Mercer, 2000). Også Aron inviterer til utforsking av teksten ved at han stiller

spørsmål rundt handlingen i starten av samtalen, uten å ha sin egen forståelse og tolkning klar fra starten. I andre deler av samtalen er det tydelig at kanskje særlig August forsøker å avslutte samtalen når han mener de har diskutert ferdig, eller når han mener de har kommet til en konklusjon, eller en felles forståelse av teksten. Da kan det være vanskelig i gruppen å være utforskende i møtet med teksten. Slike samtaler fremstår mer kumulative, disputtpregede (Mercer, 2000), eller “presentational” (Barnes, 2008), hvor elevene forsøker å si det som er “riktig” eller forventet, eller komme til enighet om en felles forståelse av teksten, og kan være lite lydhøre for andre elevers innspill. Dette kan komme av at tidligere har elevene kun hatt gruppesamtaler med tydelige spørsmål eller diskusjonspunkter, der det forventes at gruppa svarer på konkrete spørsmål eller peker på for eksempel sentrale virkemidler i tekstene de leser. Da er det gjerne ikke rart at elevene forsøker å gjøre dette også her, da den utforskende inngangen bryter med kjent praksis. Mercer (2000) konkluderer jo også selv med at mange av samtalerne i skolen er kumulative eller disputtpregede, men at de utforskende samtalerne bør være et mål. I tillegg hevder som tidligere nevnt Barnes (2008) at mange av samtalerne lærere legger opp til i timene sine er “presentational”, og at elevene i stor grad trenes opp gjennom mange år i skolen til å komme frem til riktig eller forventet svar på lærerens spørsmål. Da er det gjerne ikke så rart om elevene også har denne forventningen med seg inn i gruppesamtalerne?

Gruppe C har en tilsynelatende utforskende samtale om novellen, men det er på gruppas egne premisser. De har en mer ironisk tone i samtalen sin, og diskuterer de ulike elementene på en mer humoristisk enn faglig måte. Det kan være flere årsaker til at samtalen i denne gruppa aldri blir en del av den litteraturfaglige praksisen (Gourvenec, 2017). Også for denne gruppen kan denne læringsaktiviteten virke fremmed og ny, og gruppa kan bære preg av det fordi det er uvant for dem å ikke ha spørsmål på forhånd. Dette vil jeg komme nærmere inn på i diskusjonen rundt funnene fra gruppeintervjuene. I tillegg var det gjerne gruppesammensetningen som spilte inn. Ingen av elevene på gruppa er elever som tar initiativ muntlig verken i helklasse eller i mindre grupper. På de to andre gruppene er det elever som nærmest umiddelbart tar en ordstyrer-rolle, og setter gruppa i gang. Det er det også her, Catrine starter med et faglig innspill, og det følges opp av flere faglige innspill fra de andre, men de konkluderer raskt med at “ingen fatter” noe i denne novellen. Er det teksten og dens åpne rom, teksten som problem, som vipper dem av pinnen? I så fall peker funnene fra denne samtalen på noe annet enn det Sønneland (2019) fant i sin studie fra 9.trinn; for gruppe C har ikke det “forstyrrende” i teksten tiltrekningskraft og gjør ikke arbeidet mer relevant, det forstyrrer kanskje såpass at gruppa aldri kommer helt inn i samtalen? Sønneland fant også i sin studie at

en gruppe var engasjerte i samtalen, som gruppe C også er her, men på sine egne premisser. De peker på mange av de samme tekstlige elementene som gruppe A og B gjør, men de diskuterer dem ikke på samme faglige måte. Dette funnet kan forklares med blant annet begrepene “motivasjon” og “engasjement”, men det er utenfor rammen av min oppgave å gå nærmere inn i akkurat dette.

Den utforskende eleven skal få oppdage og skape læringen selv, gjerne i samarbeid med andre (Andersen, Fiskum og Rosenlund, 2018, s.20). I arbeidet med novellen “Løp for livet” møtte eleven teksten først gjennom høytlesing, så gjennom å gå inn i teksten på egenhånd. Høytlesingen skulle gi alle elevene lik tilgang til teksten (Ariail & Albright, 2005; Roe, 2017; Tønnesen, 2007), mens det individuelle arbeidet uten konkrete og mer tradisjonelle arbeidsoppgaver skulle legge til rette for at eleven skulle få oppdage teksten på egenhånd. I gruppesamtalene var det dermed intensjonen at elevene sammen skulle skape en forståelse av teksten, hvor de selv måtte bestemme seg for hvilken retning de ville gå i. Mange elever jobbet med teksten på egenhånd, og hadde innspill i gruppesamtalene omkring sine refleksjoner og observasjoner. Men hva med de to elevene på gruppe A og B som ikke bidro i samtalen? Hvilke faktorer er det som kan spille inn når elever ikke bidrar i en faglig gruppesamtale? Det er læreren som må bidra til elevene utvikler den kompetansen de trenger for å kunne bidra i litterære samtaler (Rødnes, 2014 b). Agnes i gruppe A er en relativt ny elev i klassen, og kanskje har ikke hun opparbeidet seg den nødvendige kompetansen for å kunne bidra i slike samtaler enda? Litterære gruppesamtaler er ikke en fast arbeidsmåte i norskfaget, og man kan ikke forvente at alle elever føler seg komfortable i slike situasjoner, særlig ikke hvis det er første gang. I tillegg vil det sosiale også spille en rolle i slike gruppesamtaler. I og med at Agnes er en elev som ikke har gått i klassen lenge, så er hun gjerne ikke trygg på alle elevene på gruppa enda. I møtet med nye læringsaktiviteter så bør man legge til rette for trygghet for alle elever (Fiskum, T.A. m.fl., 2018), og da burde gjerne Agnes og Bea fått være på en gruppe med elever som jeg visste de følte seg trygg på. Samtidig er det viktig å påpeke at det ikke er alle mennesker som ønsker å bidra selv i diskusjoner. Å være lyttende og taus er ikke utelukkende et problem, men kan kanskje oppleves slik for medelever, og lærer? Det er ikke rom for at alle kan ytre seg like mye, verken i plenumssamtaler eller gruppesamtaler. I tillegg er det viktig å peke på at det er noen elever som tar mer plass enn andre, og dette kan også gjøre at elever ikke ønsker å si noe i slike gruppesamtaler. Nyhetsgapet (Orion & Hofstein, 1994) er det også verdt å nevne her. Elevene har hatt litterære gruppesamtaler før, både med og uten opptak, både i helklasse og i små grupper, men de har aldri hatt en så åpen inngang til samtalen før. I tillegg

har de ikke møtt så utfordrende tekster før. Det kan oppleves som utrygt og utydelig for noen elever, og nyhetsgapet mellom tidligere og nye læringsaktiviteter kan bli for stort. Kanskje kunne man ha øvd på mer utforskende måter å snakke om skjønnlitterære tekster på, og lærer burde ha vært tydeligere på hva som var forventet av selve samtalen. En kunne også ha hatt tydeligere strukturer for hvordan selve samtalen skulle foregå, og hatt fastere regler og rutiner for gjennomføringen av samtalen (Fiskum, T.A. m.fl. 2018). Balansegangen her blir vanskelig; skal det være en utforskende samtale, hvor elevene skal oppdage og styre læringen selv, så kan ikke lærer ha for mange og for styrende instruksjoner i forkant. Men på den andre siden kan det bli for stor kontrast mellom tidligere og nyere læringsaktiviteter. Det tar med andre ord tid å endre praksis!

4.3.3 Fortolkning av tekster

Avslutningsvis er det også slik at fortolkningslæren (Gadamer, 2010) forteller oss noe om hvordan elevene kan skape mening i de ulike, mindre delene av teksten, for bedre å forstå helheten, og omvendt. I gruppe A og B går både Agnes, Albin, Berit og Birk tilbake til elementer de allerede har diskutert, fordi de har forstått noe nytt eller endret sin forståelse av det de har lest (Gadamer, 2010, s. 307). Elevene stiller nye spørsmål til teksten etter hvert som de forstår, og må derfor gå tilbake og diskutere igjen, for å oppnå en dypere forståelse; altså inngå i en hermeneutisk sirkel (Gadamer, 2010). En interessant observasjonen av gruppesamtalene er at ingen av gruppene går videre fra å diskutere og forsøke å forstå delelementene; ingen grupper diskuterer helhetsforståelsen av teksten. Er det fordi det ikke er rom for denne diskusjonen i en såpass kort samtale om en tekst som mange elever opplevde som krevende? Eller er det fordi det ble gitt lite instruksjoner, og gruppene selv kunne velge hva de ønsket å fokusere på i samtalen? En av gruppene, gruppe C, skiller seg fra de to andre, ved at de ikke diskuterer observasjonene sine på en seriøs måte. Hele samtalen bærer preg av en distanse til teksten og oppdraget, og kan kanskje minne noe om funnene til Sønneland (2019), ved at gruppen forholder seg til teksten på sine egne premisser, og aldri velger å gå inn i en reell litterær samtale. I tillegg er det kanskje verdt å merke seg at man ved å ha en analytisk innfallsvinkel til arbeidet med skjønnlitterære tekster, kan bli for opptatt av å analysere småbitene av teksten, og ikke av å pusle dem sammen til en helhet igjen. Kanskje er en mulig forklaring at det tidligere tekstarbeidet i klassen har vært for analytisk (Rødnes, 2014a), og tekstlig literacy har i for stor grad blitt modellert av lærer som å lete etter virkemidler og interessante smådeler av teksten, og ikke som å forstå både helheten og delene av teksten.

4.4 Den avsluttende helklassesamtalen

Da elevene var ferdige med gruppesamtalene sine, avsluttet vi timen med en helklassesamtale, omkring hvordan de opplevde både samtalen og teksten. Både forsker og lærer 2 observerte i denne samtalen at svært mange av elevene, også de som vanligvis ikke er muntlig aktive i helklassesamtaler, var aktive i oppsummeringen av de litterære samtalene. Det var mange som ville si noe som sin opplevelse, og som ville støtte det andre hadde sagt, noe som opplevdes som høyt engasjement. Det kom tydelig frem i helklassesamtalen at et stort flertall av elevene i klassen opplevde samtalene som mer “rotete” og “ustrukturerte” enn de litterære samtalene pleier å være, noe som gjorde at de ikke synes samtalene ble veldig vellykkede. I tillegg var det mange elever som løftet frem at teksten var vanskelig, for eksempel fordi handlingen var litt “uklar”, og at det var vanskelig å forstå hvorfor jeg-personen plutselig begynner å gråte i slutten. Dette kan også påvirke måten samtalene opplevdes på; at det var en tekst som var vanskeligere å forstå enn tekstene de normalt møter. Flere elever mente at spørsmål eller arbeid med tema på forhånd hjelper dem i det individuelle arbeidet med teksten, og gjør at de føler seg bedre forberedt til samtalene de skal ha etterpå. Noen mente likevel at det var fint med en åpen inngang til samtalen, fordi dette gjorde at de fikk lov til å styre innholdet i samtalen mer selv, og fokusere på det de selv opplevde som vesentlig.

En interessant observasjon gjort av lærer 2 var at i det samtalen gikk over på hvordan elevene forstod selve teksten så falt klassen tilbake til et mer fast mønster, der fire-fem elever hadde mye å si og hadde mange refleksjoner omkring viktige elementer, eller ulike tolkninger, og resten forholdt seg nokså tause. Da klassen diskuterte samtalene var svært mange elever aktive, mens i diskusjon omkring teksten var det de “vanlige” elevene som tok ordet, og samtalen ble dermed styrt av noen få elever og lærer.

4.4.1 Hva kan observasjonene av den avsluttende helklassesamtalen indikere?

Det var interessant å observere at mange av elevene som normalt ikke er aktive i helklassesamtaler, var med i diskusjonen omkring hvordan de opplevde gruppesamtalene. Lærer 2 funderte på om denne observasjonen kunne vise at det er tryggere for mange elever å diskutere mer “håndfaste” temaer, mens det oppleves for utrygt å kaste seg ut i en diskusjon omkring hvordan man forstår skjønnlitterære tekster - et tema der det ikke finnes så håndfaste sannheter? Det er muligens lettere å snakke om sin subjektive opplevelse av noe, enn å innta en

mer analytisk holdning. Da flyttes fokus bort fra teksten i seg selv (Rødnes, 2014a) og elevene slipper å forholde seg til det som kan oppfattes som problematisk. I tillegg er det gjerne slik at i en mer tradisjonell helklassesamtale så går man tilbake til en mer gjenkjennbar IRE-struktur, og de mest muntlig aktive elevene bidrar mest, og styrer dermed ofte klassens forståelse av skjønnlitterære tekster, som også var synlig i den avsluttende samtalen i denne studien. Dette stemmer kanskje overens med funnene fra LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020), som fant at IRE-formatet fortsatt dominerte det muntlige arbeidet i norsktimene. Dette er en form for samtale som elevene er trygge på, og som de er godt trent i, og man følger kanskje lettere et fast mønster da.

Mange av elevene trakk frem teksten som vanskelig; både fordi handlingen var vanskelig å forstå, det var vanskelige symboler som var “uvanlige”, og jeg-personens utbrudd i avslutningen var også noe mange så som utfordrende. Dette er interessante deler av teksten, som alle gruppene var innom og diskuterte, men som det aldri kom en konklusjon på. I den avsluttende helklassesamtalen burde kanskje læreren kommet med sin opplevelse og tolkning av teksten, i tillegg til at alle gruppene fikk fortalt om sine oppfatninger? Både Rødnes (2014a) og Blau (2003) trekker frem viktigheten av at læreren modellerer og underviser i tekstarbeid og teksttolkning. Da hadde det gjerne vært på sin plass at det ble gjort i avslutningen av tekstarbeidet, fremfor at gruppene opplevde at de ikke forstod teksten. De hadde jo forstått mange av de åpne rommene, og det hadde vært en god mulighet i slutten til å pusle sammen alle delene fra gruppene til en felles helhet? I tillegg kan det være at tekstvalgene i norskfaget gjøres med utgangspunkt i den erfaringsbaserte inngangen til tekstarbeidet (Rødnes, 2014a), og norsklærerne er for opptatt av at tekstene skal oppleves som relevante og interessante for elevene? Dersom det er slik at det som oftest velges tekster som vurderes som passende for ungdommer, så blir det kanskje for lite variasjon i vanskelighetsgraden på tekstene elevene møter, og nyhetsgapet (Orion & Hofstein 1994) mellom tidligere erfaringer med skjønnlitterære tekster og denne erfaringen blir for stor.

4.5 Gruppeintervjuene

Alle gruppeintervjuene ble foretatt timen etter undervisningsøkten, og temaene i intervjuene var skjønnlitterære tekster, den utforskende samtalen og høytlesing, og jeg hadde som mål å undersøke hvordan elevene verdsatte utforskende litterære gruppesamtaler og høytlesing i arbeidet med skjønnlitterære tekster. I det følgende vil funnene fra intervjuene analyseres og

diskuteres i lys av aktuell teori og forskning. Også her analyseres og oppsummeres intervjuene gruppevis, og diskuteres sammen.

4.5.1 Gruppe A - "Noen er sånn på Mars, og noen er på Månen"

I intervjuet med gruppe A var det de samme fire elevene som var aktive, hvor Agnes igjen forholdt seg stille, også dersom hun fikk spørsmål stilt direkte. Intervjuet bar preg av å være en samtale, hvor mange av elevene hadde mye på hjertet, og svarte både på spørsmål og diskuterte hverandres innspill i intervjuet. Innledningsvis kom det i gruppa frem en positiv holdning til arbeid med skjønnlitterære tekster, for eksempel fordi det var gøy å møte nye sjangere, det var god øving til videre skolegang med tanke på analysering og tolkning, og det gav inspirasjon til egen skriving. August løftet også frem at man kunne overføre lærdom fra skjønnlitterære tekster til eget liv, ved at man gjennom å ha lest mye kan forstå eller tolke ulike situasjoner man kan komme opp i på en annen eller bedre måte.

På spørsmål om hvordan elevene i gruppa opplevde den litterære samtalen de hadde gjennomført, pekte elevene på noen utfordringer. Det var særlig opplevelsen av mangelen på retning som opplevdes frustrerende, og Aron sammenlignet følelsen han hadde under samtalen med å gå i sirkel:

Aron: Jeg tenker at det som er litt dårlig når vi ikke har sånn der startpunkt, noe klart, jeg tenker på det som en sirkel. Hvis du bare får beskjed om å gå, så går jo alle i hver sin retning, men hvis du kan tenke at alle får gå i alle fall samme vei, i samme retning, og så heller gå ut og finne på sin egen løsning, innenfor sånn cirka samme tingen. I stedet for at noen er sånn på Mars og noen på Månen...

Flere av opplevelsene elevene trakk frem kan knyttes til det elevene så som manglende struktur i samtalen. Fordi det var en åpen inngang til teksten, uten et spesifikt oppdrag, nevnte flere av elevene i gruppa at det ble vanskeligere å bygge videre på hverandres innspill, enn det normalt er dersom de har oppgaver eller punkter gitt på forhånd. Dette handlet også om å få muligheten til å forberede seg mer til samtalen, noe August nevnte i det han tok opp at også det individuelle arbeidet blir enklere med forhåndsgitte oppgaver, fordi da kan alle ha tenkt gjennom noe de vil svare, "så alle kan være med", og han pekte på at det ikke er like lett for alle å skulle "ta det på sparket". I tillegg nevnte Aron at når det var en åpen inngang til samtalen, som i dag, så kunne

personer med sterk personlighet dominere mer og “dra alle andre inn i dens teori” om teksten. I tillegg opplevde elevene at det var en vanskelig tekst, og da ble det vanskeligere når de ikke fikk et felles utgangspunkt i form av spørsmål eller stikkord, som Albin sa:

“Ehm, det var et veldig gøy konsept helt til vi begynte å lese teksten (ler litt). Fordi når vi begynte å lese så skjønnte jeg sånn “Oi, dette kommer til å bli vanskelig”. [...] Også var det en ganske kort og vanskelig tekst, så det var ikke så ... Alt ble sagt veldig fort.”

Anna og Albin nevnte i intervjuet også flere positive sider ved å ha en mer åpen inngang til novellen, for eksempel at det åpnet opp for å tenke og reflektere mer selv, noe de så på som verdifullt:

Anna: *Men jeg tenker også at det, hvis vi ikke hadde fått oppgaver, vi fikk jo ikke det nå, at da kan jo folk tenke, reflektere mer selv også. Det er jo ikke alle som må få en fast oppgave.*

Intervjuer: *Nei? Er det noe verdi i det tenker du?*

Anna: *At da får flere sagt noe. Hvis, for eksempel vi har fått oppgaver, da er det ikke sikkert alle kan svarene på noe i oppgaven, men har noe annet og som ikke er sagt, på grunn av at det er bare ikke i oppgavene.*

Intervjuer: *Mm.*

Albin: *Ehm, hvis det ikke er spørsmål så kan liksom alle snakke om det de føler for. Hvis det er, fordi hvis det er spørsmål, du må snakke om det og det og det, men nå kunne du snakke om akkurat hva du ville, når det kom til den teksten. Så det var jo ganske greit, fordi da var det ikke sånn fasit, og det likte jeg.*

Elevene ytret seg i stor grad positivt om høytlesning. For eksempel mente de at de var mer trygge da på at de får med seg innholdet i teksten, og at det var lettere å leve seg inn i teksten og følge med dersom læreren leste høyt med innlevelse. I tillegg synes flere av elevene at det var en fordel at skjønnlitterære tekster leses høyt, særlig hvis den skal jobbes med i etterkant, fordi dette på en måte “frigjør kapasitet” til å jobbe med teksten samtidig som den blir lest. Albin sa også at det er lettere å vite hvor de finner det viktige i teksten etterpå:

“Også når du for eksempel i dag leste høyt først, så fikk jeg, eller jeg fikk tenke litt om teksten mens du leste, så da var det lettere når jeg skulle lese, hvor jeg skulle lese for å få med meg det viktigste”.

Gruppe A var samstemte i at det som fungerer best for dem, var dersom teksten ble lest høyt, samtidig som de fikk mulighet til å følge med i teksten selv. Dette fordi de mente de fikk en bedre forståelse, og på egen hånd kunne lese grundigere det de ikke fikk med seg under høytlesningen:

Anna: *Jeg synes vi forstår teksten bedre hvis du har lest den først også leser vi den litt selv etterpå.*

Intervju: *Hvorfor?*

Anna: *Både innlevelsen du har når du leser, og at da har vi liksom hørt litt av teksten før da, også, ja, blir det lettere.*

4.5.1.1 Oppsummering

Gruppe A pekte på flere utfordringer knyttet til utforskende arbeid med skjønnlitterære tekster. Utfordringene ble ikke knyttet til skjønnlitterære tekster i seg selv, men at de opplevde særlig den utforskende litterære samtalen som ustrukturert og “rotete”. Dette kan ha flere årsaker, kanskje var det som nevnt tidligere uvant med en så åpen inngang, og det var en krevende tekst å jobbe med, både alene og i grupper. I tillegg var det utfordringer i gruppa med tanke på å skape rom for å diskutere det de synes var interessant, så gruppedynamikken spilte gjerne også en rolle her. Gruppa mente også at høytlesning av slike tekster har noe for seg i det utforskende arbeidet med skjønnlitteratur, primært fordi det gjør at teksten kan bli lettere å møte alene etterpå, fordi de får et bilde av hvor i teksten de kan lete etter det de har behov for å finne ut av.

4.5.2 Gruppe B - “Jeg synes det var bra at vi hadde sånn diskusjon”

Det var primært Berit, Birgitte, Brage og Birk som deltok i intervjuet. Bea svarte på direkte spørsmål, men hadde få og relativt korte bidrag. I starten av samtalen diskuterte gruppen holdninger til skjønnlitterære tekster, og gruppen var noe delt i sin opplevelse av disse. Berit og Birgitte nevnte for eksempel at de likte å analysere og gå i dybden på tekster, de kunne bruke tekstene som modeller til egen skriving, og de likte skjønnlitterære tekster fordi man gjennom

dem kanskje kan forstå mer av hvordan mennesker oppfører seg. Bea, Brage og Birk stilte seg noe mer negative til de skjønnlitterære tekstene. Bea mente lesing var kjedelig, det kan være noe av forklaringen på hvorfor hun ikke ønsket å bidra så mye i gruppesamtalen tidligere. Brage og Birk mente at det er avhengig av hvilken tekst man leser, om den er kjekk og om den er vanskelig å jobbe med.

I samtalen omkring den litterære samtalen løftet Birgitte og Brage først frem det positive ved at det ikke var bestemte spørsmål, og mente dette åpnet for at man kunne bidra med det man selv var interessert i å snakke om, og samtalen opplevdes kanskje ikke så "låst" som tidligere der de har hatt oppgaver på forhånd. Birgitte mente også at samtalen gjorde at hun forstod teksten bedre enn hun gjorde da hun jobbet med den alene, noe Berit også løftet frem da hun mente en suksessfaktor for slike samtaler var å bare "hive det ut" hvis du kommer på noe interessant. Brage opplevde også at denne typen samtale ga mulighet til å lære underveis:

***Brage:** Jeg synes det var bra at vi hadde sånn diskusjon, fordi, eh, hvis de ikke hadde så mye, så kunne, liksom, noen andre med mye ting og andre tanker om teksten. Så da satt jeg sånn og tenkte at "å ja, det kunne være sant". Og da fikk jeg, liksom, tenke mer rundt teksten og hva den handlet om. Så jeg synes det var bra at vi gikk i gang med diskusjonen med en gang.*

På den andre siden var både Berit, Birk og Bea noe mer negative til opplevelsen med den åpne inngangen til samtalen. Birk kunne tenkt seg noen stikkord på hva han skulle lete etter, slik at man visste litt hva man skulle se etter, for eksempel "skrivemåter eller litterære virkemidler". Berit opplevde at arbeidet alene uten spørsmål gikk bra, og hun hadde funnet mange interessante elementer hun ville diskutere. Problemet var at mange av de tingene hun hadde sett hadde ikke andre lagt merke til, og da følte hun at samtalen stoppet opp og ble "mer stakkato", altså samme type opplevelse som flere av elevene i gruppe A diskuterte. For noen elever kan det med andre ord være positivt at det er en utforskende inngang, for eksempel Berit som mente det individuelle arbeidet var spennende, mens for andre elever så kan den åpne inngangen gjøre arbeidet mer utfordrende. Kanskje forklarte også Bea i intervjuet hvorfor hun synes det var vanskelig å bidra i samtalen tidligere på dagen, fordi hun opplevde at "det var vanskelig å lete gjennom teksten for å finne hva du skulle se etter" fordi hun ikke hadde fått beskjed om hva hun skulle lete etter.

Høytlesing hadde gruppe B delte meninger omkring. På den positive siden trakk Berit frem at det går raskere når skjønnlitterære tekster leses høyt, og da frigjør det kapasitet til å notere og jobbe med teksten samtidig. Brage mente kortere tekster, som "Løp for livet" passet godt til høytlesing, fordi det er greit å følge med da, men det er mer utfordrende å holde fokus på høytlesing ved lengre tekster. I tillegg løftet Birk frem at han foretrekker en kombinasjon av høytlesing og individuell lesing, som også dukket opp i gruppe A:

Birk: *Jeg liker egentlig og hvis, eller sånn som vi gjorde i dag da, at det først blir lest høyt en gang, også etterpå heller gå gjennom teksten igjen. På grunn av da vet du på en måte hva som kommer, og hva det går i, så da er det lettere å lese, og så er det sånn ... Så kanskje er det lettere å komme på også at "Ja, det henger sammen med det og det med det" og sånn.*

Det interessante her var at mange av elevene opplevde at de skjønnlitterære tekstene skulle jobbes med, deles opp i små biter, og pusles sammen igjen, slik at de får en fullstendig forståelse for teksten, altså har de oppfattet at man har en analytisk inngang til skjønnlitteraturen, og at man må forstå deler av teksten for bedre å forstå helheten (Gadamer, 2010). Da ser de kanskje på høytlesingen som et hjelpemiddel i arbeidet med å forstå teksten, fordi det gjør at de kan lytte og tenke samtidig? Det var ingen elever som sa noe om at høytlesingen påvirket opplevelsen deres av teksten. Det var tydelig i intervjuet at høytlesing i følge disse elevene, gjør at det faglige arbeidet med den skjønnlitterære teksten kan oppleves som noe lettere etterpå. I tillegg nevnte Brage at høytlesing i kombinasjon med samtale gjør at teksten kan bli lettere å forstå.

4.5.2.1 Oppsummering

Elevene i gruppe B delte på mange måter opplevelsene gruppe A nevnte, både med tanke på utforskende arbeid med skjønnlitterære tekster og høytlesingen, selv om de trakk frem flere positive sider ved å ha en åpnere inngang til den litterære samtalen. Også gruppe B fremhevet mangel på struktur som noe som var frustrerende når de skulle ha en samtale om teksten uten forhåndsdefinerte tema eller spørsmål. På spørsmål om hvordan de opplever høytlesing, svarte denne gruppa nokså likt som gruppe A. Høytlesingen ble verdsatt som en del av det analytiske arbeidet med teksten, den gjorde at det faglige arbeidet man må gjøre ble noe enklere, fordi noen leste teksten høyt for en først, eller samtidig som en leste selv. Da kunne man selv konsentrere seg om å lytte, og arbeide med teksten samtidig.

4.5.3 Gruppe C - "Det var veldig uvant synes jeg"

Gruppe C var siste gruppe til å bli intervjuet og innledningsvis trakk jentene frem det de opplevde som positivt med å lese skjønnlitterære tekster; at det er spennende, det er mer dramatisk, de kan lære mer om hvordan de skal skrive egne tekster, og de kan overføre ting de leser om til egne liv. Casper stilte seg litt på siden og var tydelig på at han ikke liker å lese skjønnlitteratur, fordi han er "dårlig til å følge med" og mente han glemmer det han leser, fordi det oppleves som kjedelig. Kanskje illustrerte Casper her hvorfor hans bidrag i gruppesamtalen ikke ble mer faglige? Dersom elevene har negative opplevelser med skjønnlitterære tekster og lav motivasjon for lesing med seg inn i møtet med nye tekster, er det forståelig at samtalen kan oppleves som vanskelig og kjedelige.

Om samtalen de hadde hatt omkring "Løp for livet" var også gruppe C noe delt i sin opplevelse. Catrine mente det fungerte fint med en åpen inngang, fordi da fikk hun trekke inn det hun selv anså som relevant og viktig, og slapp å forholde seg til forhåndsdefinerte spørsmål. Også Charlotte mente denne samtalen fungerte greit, fordi de har hatt litterære samtaler tidligere, og hun mente de fulgte omtrent samme oppskrift som de har hatt tidligere. Resten av gruppa var nok mer enig med de to foregående gruppene, at samtalen opplevdes som mindre vellykket, og at det var uvant:

Christine: *Mm, det var veldig uvant (ler) synes jeg, fordi ...*

Intervjuer: *Ja, hvorfor?*

Christine: *Ehm, det var akkurat som at du setter en gruppe med sånn folk som ikke har noen felles interesser sammen, også skal de snakke sammen (ler) også har de ingenting å snakke om.*

Intervjuer: *Men dere hadde jo noe å snakke om?*

Christine: *Ja, men, det var ikke sånn, samme greia.*

Intervjuer: *Nei?*

Christine: *Sånn alle snakket om forskjellige ting, i teksten.*

Intervjuer: *Ja, synes du det var vanskelig, eller utfordrende, at alle snakket om forskjellige ting?*

Christine: *Ja.*

Intervjuer: *Hvorfor det?*

Christine: Fordi det var, liksom, man bygde ikke hverandre opp liksom, man bare sånn “ja, det tenkte jeg også” , og så liksom, det var sånn “jeg tenkte det” også ja.

Her setter Christine ord på sin opplevelse av den utforskende samtalen, og viser kanskje her en av grunnene til hvorfor det ble vanskelig for gruppe C å ha en reell samtale omkring “Løp for livet”. Hun opplevde at alle snakket om forskjellige ting, og da ble det vanskelig å bygge videre på hverandres innspill. Dette kan kanskje forklare noe om hvorfor samtalen da heller tok en mer humoristisk retning, det var lettere enn å måtte jobbe seg gjennom følelsen av at samtalen ikke fungerte så godt?

Om høytlesing sa Catrine at hun følte det var lett å “space ut” dersom korte tekster leses høyt, og mente det fungerte bedre på lengre tekster. Charlotte og Casper kjente også igjen følelsen av at det var lettere å koble ut dersom teksten ble lest høyt. Casper mente det var lettere å ikke følge med dersom noen leser høyt, og syntes det beste var at man selv måtte lese med i teksten selv mens det leses høyt. Også Christine mente det fungerer bedre å bli lest høyt for, dersom man selv har teksten foran seg og må lese med. Dette kan man kjenne igjen fra de to foregående gruppene også, det fremstår som at høytlesing fungerer best for 10.klassingene dersom de får mulighet til selv å lese samtidig, særlig hvis de skal jobbe med teksten også; for eksempel analysere eller tolke noe.

Avslutningsvis i intervjuet diskuterte elevene hvilke tekster som fungerer best til høytlesing, og Catrine mente det var lengre tekster. Da gjør det ikke noe om man “spacer ut” litt av og til, sa hun. Noe overraskende var det at Charlotte mente diktene var tekstene som passet minst til høytlesing, fordi de må man “liksom ta en linje om gangen”. Det kom frem at dette er fordi diktene skal analyseres, og da fungerer det best å lese selv. Det blir da tydelig at hun oppfatter at diktene skal analyseres og tolkes for å forstås, og opplevelsen av at dikt leses høyt ble ikke nevnt. Det er kanskje et tankekors for lærer også, at hovedfokuset for elevene er å dele diktet opp i småbiter og pusle det sammen igjen for å forstå det og det er ikke så viktig med hvordan diktene oppleves og erfares.

4.5.3.1 Oppsummering

Gruppeintervjuet med gruppe C viste mye av det samme som de to foregående gruppene, nemlig at elevene pekte både på muligheter og utfordringer knyttet til den åpnere inngangen til

litterære samtaler og høytlesing av skjønnlitterære tekster. Også denne gruppen hadde medlemmer som likte at de fikk styre samtalestrukturen selv, mens andre syntes det var frustrerende at alle snakket om ulike ting i teksten. Det var fint at Christine fortalte om opplevelsen av at det var uvant å ha en samtale uten konkrete oppgaver, det forklarte kanskje litt av hvorfor elevene i denne gruppa aldri kom helt inn i den faglige delen av samtalen. Det kom likevel ikke frem gjennom intervjuet at gruppa opplevde sin egen litterære samtale som “litt på siden” av teksten, slik min opplevelse var, og det er noe overraskende. Opplevde de ikke selv at samtalen de hadde tidligere på dagen ikke var helt i tråd med instruksjonen?

4.6 Elevenes verdsetting av utforskende arbeidsmåter med skjønnlitterære tekster

Alle gruppene var innledningsvis positive til arbeidet med skjønnlitterære tekster, blant annet fordi de kunne lære noe om å skrive selv, som også Blikstad-Balas og Roe (2020) observerte var vanlig i LISA-studien. Elevene nevnte også de kunne overføre ting de opplevde i tekstene til sine egne liv. Dette nevnes som sentrale sider ved skjønnlitteraturen (Andersen, 2011; Blau, 2003); at den har overføringsverdi både med tanke på kritisk lesing av situasjoner i egne liv, og som inngang til å forstå andre menneskers opplevelser og erfaringer. Den erfaringsbaserte innfallsvinkelen til arbeidet med skjønnlitterære tekster (Rødnes, 2014a) kan bidra til å styrke denne opplevelsen. Noen av elevene syntes de skjønnlitterære tekstene kunne være litt kjedelige, eller vanskelige å forstå hvis man måtte tolke for mye. Da kan man umiddelbart spørre seg om arbeidet med skjønnlitterære tekster har vært for analytisk, og hatt for lite fokus på det subjektive og erfaringsbaserte (Rødnes, 2014a)? Dersom elevene, som for eksempel Charlotte i gruppe C nevner, føler at de skjønnlitterære tekstene først og fremst skal tas fra hverandre, analyseres og tolkes, for så å bli puslet sammen igjen til en helhet, så kan det være forståelig at arbeidet med skjønnlitterære tekster kan bli kjedelig! Da blir også lesingen av skjønnlitterære tekster noe løsrevet fra utviklingen av litterær kompetanse, en bekymring som både Blikstad-Balas & Roe og Ottesen & Tysvær (2020, 2017) deler av ulike årsaker. Dersom arbeidet blir for skjematisk eller for analytisk, eller for erfaringsbasert og subjektivt, kan dette hindre elevene i å utvikle den litterære kompetansen de trenger videre i studier og muligens også i livene sine.

Elever fra alle gruppene pekte på positive sider ved å ha en åpen, utforskende inngang til arbeidet med teksten, både alene og i grupper. De mente dette gir muligheter til å peke på ulike

sider ved teksten, uten å måtte forholde seg til ferdigdefinerte kategorier, og samtalen oppleves ikke som like låst som den kanskje har vært opplevd som tidligere. Man fikk mulighet til å løfte frem ulike sider ved teksten på egenhånd, og dermed fikk elevene kanskje innblikk i at den samme novellen kan invitere til ulike tolkninger og opplevelser (Nielsen, Gourvennec og Skaftun, 2014), uten at lærerens forhåndsbestemte lesing av teksten ble styrende, noe også Sønneland (2019) argumenterer for som positivt ved en åpnere inngang til tekstarbeidet. Elevene opplevde at de fikk muligheten til å skape noe av læringen selv gjennom samtalen, ved at de fikk være mer selvstyrte enn før, som også er et vesentlig trekk ved utforskende arbeid i skolen (Aulls, Magon & Shore, 2015; Lazonder & Harmsen, 2016). I tillegg pekte flere elever på det positive ved å få samtale om teksten i grupper sammen med andre, at de både fikk muligheten til å diskutere og reflektere omkring teksten sammen, men også at de lærte mer om teksten og teksttolkningen gjennom samtalene, som også stemmer overens med Gourvennecs (2017) og Nesheims (2019) funn.

Den mest interessante observasjonen knyttet til den åpne og mer utforskende gruppesamtalen, er at det var få elever som sa at samtalen fungerte veldig godt. Dette til tross for at jeg i analyser av gruppesamtalene ser at alle gruppene viser tekstlig literacy ved at de alle peker på sentrale sider ved teksten, og diskuterer ulike tolkninger og oppfatninger av disse. Gruppene selv trakk ikke frem dette, og valgte først og fremst å fokusere på at samtalene manglet struktur, og opplevdes som rotete og uvante. De opplevde det at de gikk frem og tilbake og diskuterte ulike elementer, og av og til diskuterte noe om igjen, som ustrukturert. Dette undrer meg! Min analyse viser at elevene gjennom samtalen endret sin forståelse og opplevelse av teksten, og gikk tilbake for å diskutere ulike delelementer på nytt, med en ny forståelse. Altså inngikk de i en hermeneutisk sirkel (Gadamer, 2010), hvor de stilte nye spørsmål til teksten og endret sin oppfatning og forståelse av både delene og helheten av teksten. De skapte også nye forestillinger av teksten, både alene og sammen, gjennom blant annet å gå tilbake og diskutere interessante sider ved teksten igjen (Langer, 2011), og endret og utviklet egen og andres forståelse av teksten på denne måten. Slik jeg hører samtalene og leser transkripsjonene var alle gruppene inne på sentrale sider ved teksten, og møtte den i varierende grad med utforskende øyne. Hva er det som gjør at elevene opplever dette annerledes enn meg? Det er her en avstand mellom hva som kjennetegner norskfaglig, litterær kjernepraksis og elevenes oppfatning av hva skolen forventer av og verdsetter i arbeidet deres. Det er så vidt jeg vet første gangen de jobbet så utforskende med en tekst, uten at lærer hadde gitt tydelige instruksjoner og oppgaver de skulle finne ut av sammen i gruppesamtaler. Mange års skolegang har kanskje vært preget av at

elevene får styrende og lukkede oppdrag og oppgaver de skal jobbe med, både alene og sammen, og det har kanskje vært for få muligheter til å diskutere og finne ut av tekster på egen hånd, som Blikstad-Balas og Roe (2020) også fant i LISA-studien. En annen forklaring kan kanskje være at det man som lærer tidligere har tenkt har vært en relativt åpen inngang til litterære samtaler ikke har vært det? De utforskende samtaler skal ha fokus på selve samtalen og prosessen med å diskutere teksten, ikke sluttresultatet (Mercer, 2000) eller å komme frem til riktig svar (Barnes, 2008). Fokuset ved tidligere samtaler har kanskje i større grad blitt sluttresultatet; at elevene skal komme frem til felles svar omkring ulike spørsmål knyttet til teksten, og ikke så mye at selve samtalen skal være utforskende. Dette funnet er jo også i tråd med det Barnes (2008) hevder om skolens praksis; at vi i for stor grad legger opp til “presentational talk”, hvor elevene er mest opptatt av å svare slik læreren ønsker og forventer. Da er det gjerne ikke like overraskende lengre at elevene opplevde at samtaler ikke fungerte optimalt og opplevdes ustrukturerte; utforskende samtaler skal jo på en måte være det! I tillegg trekker Rødnes (2014b) frem at for styrende spørsmål kan gjøre at den litterære samtalen forstyrt og for teoretisk, og dermed inviterer ikke samtalen i seg selv til utforsking av skjønnlitterære tekster. Elevenes tidligere erfaringer preges kanskje av at det har vært for styrende og teoretiske spørsmål i de litterære samtaler, og de har kanskje aldri opplevd en faktisk utforskende samtale i norskfaget før? Også Blikstad-Balas og Roe (2020) fra LISA-studien observerte at elevene i liten grad hadde slike læringsaktiviteter i klasserommet.

Denne klassen har blitt lest høyt for i alle sine år på ungdomstrinnet, og har mye erfaringer med dette. Et stort flertall av elevene opplevde høytlesing som positivt, men det er interessant at ingen av elevene løftet frem den felles leseopplevelsen. Den felles leseopplevelsen, både sosialt og faglig, fremheves jo som noe positivt i klasseromsforskning (Jacobs & Hannah, 2004, Ariail & Albright, 2005, Hennig, 2017, Roe, 2017), der man deler opplevelser av tekster, lærer får dele sin entusiasme for lesing, og elevene blir introdusert for tekster og lese måter de kanskje ikke ville oppdaget selv. Dette har jo vært noe av intensjonen av høytlesingen, og kanskje har dette vært underkommunisert? Kanskje kan man heller ikke forvente dette metablikket på lesing av en 10.klassing. I tillegg henger også noe av dette sammen med den erfaringsbaserte innfallsvinkelen til lesing av skjønnlitteratur (Rødnes, 2014a), hvor man som lærer fokuserer på det subjektive i opplevelsen til elevene i møtet med skjønnlitteraturen. Kanskje er ikke dette et fokusområde for meg, kanskje har jeg hatt en for analytisk inngang til lesingen av skjønnlitteratur, og det positive ved å lese i form av leseropplevelse og mulighetene lesingen

kan gi oss, forsvinner litt i analytisk arbeid, som stemmer overens med Blikstad-Balas & Roes funn i LISA-studien også (2020).

Det var ulike oppfatninger av høytlesingen av “Løp for livet”, men det som gikk igjen i alle gruppene var at de syntes høytlesingen fungerte best dersom de selv fikk lese med i sin tekst, og eventuelt markere og notere underveis i lesingen. Slik jeg ser det er kanskje høytlesingen noe som dermed kan settes i sammenheng med den utforskende inngangen til arbeidet med skjønnlitterære tekster, da man får mulighet til å velge mer krevende tekster dersom de leses høyt (Ariail & Albright, 2005; Roe, 2017; Tønnesen, 2007) og man støtter elevene i møtet med nye, ukjente tekster, ved at de leses høyt for alle første gang. Da fungerer høytlesingen som et stillas i møtet med nye tekster, særlig for elever som strever med lesingen (Ariail & Albright, 2005), noe også noen av elevene var inne på da de nevnte at høytlesingen først gjorde møtet med teksten alene etterpå litt lettere. Da visste de hvor de fant de ulike delene av tekstene, og teksten følte enklere å jobbe med individuelt etterpå.

Flere av gruppene nevnte også det positive ved at høytlesingen, og det individuelle arbeidet med teksten, ble fulgt opp med en litterær samtale etterpå, enten i helklasse eller i grupper. Da følte mange av elevene at de fikk nye perspektiver på teksten, og at de kan lære mer i samtale med andre elever eller lærer. Med andre ord nevnte elevene noe av det samme som Gourvennecs høytpresterende elever på videregående skole (2017); at de gjennom ulike læringsaktiviteter inviteres inn i et tolkningsmangfold og en litteraturfaglig praksis, og at kanskje særlig den litterære samtalen er en vei inn i dette mangfoldet.

Avslutningsvis er det vesentlig å også her peke på at de to elevene som ikke deltok muntlig i gruppesamtalene, heller ikke tok ordet i gruppeintervjuet. Agnes var helt stille gjennom hele intervjuet, og signaliserte kun ved kroppsspråk at hun ikke ønsket å si noe dersom hun ble stilt direkte spørsmål av intervjuer eller medelever. Bea svarte kort ved to anledninger på direkte spørsmål fra intervjuer, og forholdt seg ellers stille gjennom intervjuet. Hvorfor er det slik at noen elever også i denne situasjonen valgte å være nokså tause? Er det igjen situasjonen som er så uvant, at lærer ber dem om å uttale seg om undervisningen og læringsaktivitetene? Kan det være at det er fordi lærer her også er forsker, og elevene kan føle seg utrygge på situasjonen av den grunn? På den andre siden kan det være disse elevene opplevde situasjonen som utrygg, og kanskje kunne det vært en ide å gjennomføre individuelle intervjuer med et utvalg elever,

fremfor gruppeintervjuer med alle sammen? Da kunne kanskje de tause elevene kommet lettere til orde, og fått rom til å uttale seg om intervjuets tema?

5 Avslutning og implikasjoner

I dette avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere og sammenfatte funnene mine i lys av problemstilling, forskningsspørsmål og analysekategorier. Hensikten med denne studien var å finne ut hvordan elevene uttrykte sin litterære kompetanse i en litterær gruppesamtale, med åpen inngang til teksten og samtalen. I tillegg ville jeg finne ut hvordan elevene opplevde denne utforskende undervisningsøkten, med tanke på litterære gruppesamtaler og høytlesing. Dette undersøkte jeg gjennom observasjoner, opptak av samtaler og gruppeintervju. Avslutningsvis i denne oppgaven vil jeg peke på didaktiske implikasjoner og avgrensninger i studien.

5.1 Konklusjon

Det første forskningsspørsmålet i denne studien var *“Hvilke tegn på litterær kompetanse kommer til uttrykk i de utforskende litterære samtalene i grupper?”*. Jeg har gjennom analysene og diskusjonen av gruppesamtalene vist hvordan de ulike elevene i de ulike gruppesamtalene viser sin tekstlige og performative kompetanse i løpet av samtalene (Blau, 2003). Det er tydelig i funnene fra de tre gruppene at gruppene som helhet peker på sentrale trekk og deler ved teksten og med det viser de tekstlig literacy, men at de i varierende grad går inn i en utforskende diskusjon omkring det de ser. Det er med Langers (2011) ord variabelt i hvilken grad elevene klarer å skape forestillinger som de inkluderer hverandre i, og utvikler videre sammen gjennom den litterære samtalen. Noen elever har en utforskende inngang til samtalen, og er åpen for andres ideer og innspill, mens andre er mer opptatt av å få frem sine egne innspill og komme frem til en enighet omkring teksten. Med andre ord er disse samtalene noen steder mer dispuptpregede og kumulative (Mercer, 2000) enn utforskende. Kanskje er ikke dette så rart, i og med at også Mercer selv hevder at den utforskende samtalen bør være et mål, og noe elevene må lære seg å gjennomføre over tid, og det er heller ikke en samtaleform elevene er direkte trent i. Noen elever velger også å være distanserte til oppgaven, enten ved å forholde seg tause, eller diskutere teksten med en viss avstand.

Performativ literacy viser også elevene i gruppene som helhet, men i ulik grad. De deltakende elevene tar risikoer ved å komme med egne innspill, det være seg egne tolkninger, spørsmål eller påstander omkring hvordan de forstår teksten. Det er også særlig synlig at noen elever er

villige til å utsette konklusjonen, og viser at de aksepterer at man kanskje aldri kommer til den fulle forståelsen av teksten de jobber med (Blau, 2003), men at de sammen i gruppen forsøker å finne mulige tolkninger. Å ha toleranse for tekstens ambivalens, paradoks og usikkerhet er også en del av performativ literacy, og noen elever viser at de også har denne toleransen. Her er det likevel flere elever, som enten er ute etter å finne en felles forståelse i gruppa, eller unngår å gå inn i diskusjoner omkring de vanskelige tingene de ser, som ikke har innehar denne komponenten enda. De samtaler med Mercers (2000) ord på mer kumulative måter. Dette peker mot at man bør ta disse funnene med seg videre i norskundervisningen omkring skjønnlitterære tekster; som lærer bør man kanskje utsette å komme frem til en ferdig tolkning av teksten, og utfordre elevene på å være mer i det ambivalente og usikre i møtet med en krevende tekst?

“Hvordan verdsetter elevene utforskende litterære gruppesamtaler og høytlesing i arbeidet med skjønnlitterære tekster”? Både observasjonene og funnene fra gruppeintervjuene viser i stor grad at elevene verdsetter arbeidet med skjønnlitterære tekster i norskfaget, og at de tok teksten og oppdraget på alvor. I det individuelle arbeidet med teksten og i gruppesamtalene fokuserte elevene på teksten og hvordan denne kunne forstås, til tross for at elevene selv opplevde samtalen som ustrukturert og rotete. Samtalene var i varierende grad utforskende (Mercer, 2000), der det både i gruppe A og B var rom for å diskutere ulike funn i teksten, der særlig gruppe B utfordret hverandres oppfatninger og lesninger av teksten. Dermed kan en kanskje si at i denne studien var de utforskende samtalene noe som gjorde at elevene fikk diskutere teksten på sine premisser, uten lærers bias (Sønneland, 2019), men at det opplevdes som noe uvant og uforutsigbart for dem å gjøre dette uten tradisjonelle oppgaver. Høytlesingen var alle gruppene enige om hadde sin plass i arbeidet med skjønnlitterære tekster, da helst samtidig med individuell lesing, for å lette arbeidet og tilgangen til teksten de skulle jobbe med, noe som også er gjenkjennbart fra Ariail og Albrights (2005) forskning på området. Både de litterære samtalene og høytlesingen synes derfor å ha en plass i det utforskende arbeidet med skjønnlitterære tekster i norskfaget. Flere elever nevnte også i intervjuene, og det ble også sagt i de litterære samtalene, at teksten var vanskelig. Den valgte teksten har mye å si for hvordan elever opplever arbeidet med skjønnlitteratur, og det er viktig at tekstene som velges både er gjenkjennbare, engasjerende, og har nok åpne rom til at elevene får muligheten til å oppøve sin litterære kompetanse.

5.2 Didaktiske implikasjoner

Funnene i studien min indikerer at den åpnere inngangen til de skjønnlitterære tekstene kan fungere med tanke på å gi elever erfaring med mer utforskende arbeid med skjønnlitterære tekster. Høytlesingen og det individuelle arbeidet med teksten i kombinasjon med den litterære samtalen kan kanskje gi elevene muligheten til å utforske og finne mulige tolkninger av teksten sammen, som også Gourvenec (2017) fant i sin doktorgradsavhandling. Den store utfordringen for læreren ligger her i balansegangen. Hvor mye skal man styre av lesingen og tolkningen av skjønnlitterære tekster og hvor mye skal man la elevene få utforske på egenhånd? Hva trenger elevene av kunnskaper og ferdigheter for å kunne gjøre dette? Elevene har behov for både faglig kunnskap om skjønnlitteratur, og bekreftelse fra lærer på at de kan analysere, tolke og forstå en skjønnlitterær tekst selv, men samtidig viser studien min at elevene på egen hånd klarer å skape forestillinger (Langer, 2011) omkring teksten både alene og i samarbeid med andre, uten at lærer er involvert. I og med at studien ble gjennomført på 10.trinn var det ikke overraskende at elevene kunne både analysere, tolke og diskutere teksten uten tradisjonell støtte fra lærer, men det overrasket meg at ikke elevene opplevde samtalen om teksten som nyttig og lærerik selv også! De litterære samtalen vi har hatt i klassen, både i grupper og i helklasse, som jeg har tenkt var åpne og utforskende, har kanskje ikke vært det. Kanskje har både elevene og jeg vært for låst i oppfatningen om at elevene skal komme frem til riktig svar når vi diskuterer forståelsen vår av ulike tekster vi leser, slik Barnes (2008) hevder er dominerende praksis i skolen. Den utforskende inngangen til skjønnlitterære tekster bør få mer plass, men den må også sees i sammenheng med mer lærerstyrte aktiviteter, og elevene må styrkes i å være utholdende i læringsaktiviteter som er mer utforskende. Det å ta ansvar for læringen selv, og skape læringen sammen med andre, er noe elevene må få erfare i flere fag, på alle alderstrinn. Som Barnes også sier: "One of the challenges that faces all teachers is how to help pupils to try out new ways of thinking that may be disturbingly different from what they are used to" (2008, s.8). Lærer må tørre å la elevene få slippe mer til alene og utfordre dem på å se verdien i å diskutere for å lære og forstå, ikke for å finne det rette svaret på alt. Man skal ha forventninger til at alle elever alene er i stand til å møte den skjønnlitterære teksten med sin forforståelse og sine erfaringer. Elevenes stemme må i større grad få plass i undervisningen, og kanskje særlig i tekstarbeidet. Som nevnt innledningsvis hevder Skaftun (2009, s.15) at de skjønnlitterære tekstene står i særstilling som "eksperimentelle rom", og da er det vesentlig at denne eksperimenteringen er med fokus på elevenes læring og muntlighet, ikke lærerens. Lærer

må selv våge å ta en risiko ved å gi elevene rom for utforsking gjennom samtaler og i møte med ulike tekster; også de som kan oppleves som krevende. Den dominerende IRE-strukturen i klasseromssamtalene må utfordres, gjennom å for eksempel gi elevene muligheten til å delta i både planlagte og spontane samtaler omkring norskfaglige temaer, derunder skjønnlitterære tekster, noe som også fremheves i ny læreplan for norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Samtidig må man som lærer være den som setter elevene i stand til å gjøre dette, både gjennom å gi dem erfaringer med denne typen læringsaktivitet, men også gjennom modellering og undervisning i hvordan man kan både tilegne seg og bruke sin litterære kompetanse. Rødnes (2018) poengterer viktigheten av å balansere undervisning i tekstanalytiske verktøy med rom for at elevene kan få utvikle sin personlige forståelse av de skjønnlitterære tekstene. Dette tenker jeg er kanskje en av de viktigste tankene å ha i bakhodet som norsklærer i arbeidet med utforskende arbeid med skjønnlitterære tekster; hvordan balanserer man den analytiske og den erfaringsbaserte inngangen på best mulig måte i denne sammenhengen?

En annen viktig problemstilling denne studien reiser er hvordan en kan sikre at alle elever i en klasse får muligheten til å delta i litterære samtaler og uttrykke sine tolkninger og meninger. Det er ikke alle elever som ønsker å bidra muntlig, noe som ofte kan skape uro både hos medelever i gruppesamtaler og hos lærer i helklassesamtalen. Hvilke grep kan man som lærer ta for å støtte og trygge alle elever i denne typen læringsaktiviteter? De to tause elevene i denne studien burde kanskje vært i en annen gruppe, med andre utvalgs-kriterier, slik at de opplevde arbeidet som tryggere, og kanskje likte de verken teksten eller samtaleformen. I tillegg reises spørsmål om hvordan kan man tette *nyhetsgapet* (Orion & Hofstein, 1994) best mulig for elever som opplever nye læringsaktiviteter som uvante eller nye? Fiskum, T.A., m.fl. (2018) har flere forslag til hvordan dette kan gjøres, for eksempel bør man forsøke å gi elevene oppgaver som er i "flytsonen", skape faste rutiner for hvordan for eksempel det utforskende arbeidet på egen hånd skal foregå, og la elevene få øve på de ulike situasjonene de kommer til å møte på. Kanskje skal man i norskundervisningen forsøke å mer konsekvent utfordre elever på å grunngi og forklare sine synspunkter, både faglig og personlig, både forberedt og spontant. Da vil kanskje ikke *nyhetsgapet* føles så stort i møtet med åpnere og mer elevstyrte læringsaktiviteter? I denne studien kan også funnene indikere at høytlesing er en måte å sikre at alle elever i alle fall får tilgang til den samme teksten, og at de dermed får nødvendig støtte i sitt utforskende litteraturarbeid. Dette kan muligens også bidra til at flere elever tør å bidra muntlig i ulike sammenhenger.

Som en siste implikasjon kan det være verdt å peke på tekstvalg, selv om dette ikke har vært et fokusområde i denne studien. Mange elever nevnte at de opplevde teksten som vanskelig, uten at de gikk i detalj på hva som var årsakene til det. For at arbeid med skjønnlitterære tekster skal føles meningsfullt og nyttig for elever, er tekstvalg noe man som norsklærer må bruke tid på, som også Sønneland (2019) og Gourvennec (2017) hevder. Man må velge tekster som kan ligge i balansegangen mellom erfaringsbaserte og mer analytiske innganger, slik at tekstene både gjør at elevene kan oppleve dem som engasjerende og underholdende, men at de også har nok åpne rom til at elevene må bruke ulike deler av sin tekstlige og performative kompetanse for å forstå dem.

5.3 Studiens begrensninger

I og med at dette var et kvalitativt casestudie, er funnene og resultatene av studien ikke nødvendigvis mulig å gjenskape i andre, lignende studier. Forskningen baserer seg på en undervisningsøkt i en 10.klasse, som har hatt erfaringer med høytlesing og litterære samtaler gjennom hele ungdomsskoleløpet. I andre klasser, med andre elever, i møte med en annen tekst, vil man ikke nødvendigvis få de samme funnene. I tillegg er det et vesentlig poeng, som nevnt i metodekapittelet, at jeg er faglærer i klassen selv, og kan derfor på ulike måter ha påvirket hvordan elevene uttrykte sin litterære kompetanse i samtalene og hvordan de uttalte seg i intervjuene, for å kanskje gi meg svarene de trodde jeg ønsket.

5.4 Videre forskning

Som nevnt innledningsvis var skjønnlitteraturen noe som ble foreslått kuttet ned på i ny læreplan (Ludvigsenutvalget, NOU 2015), og Blikstad-Balas og Roe (2017) var bekymret over kvaliteten på arbeidet med de skjønnlitterære tekstene i 50 norskklasserom. Dette viser at det fortsatt er viktig å fokusere på hvordan vi på best mulig måte kan arbeide med de skjønnlitterære tekstene i norskfaget. Det trengs fortsatt mer forskning på hvordan vi gjennom skjønnlitteraturen kan ivareta intensjonen med norskfaget, med tanke på både *dannelse*, *ferdigheter*, *kultur*, *identitetsutvikling* og *kommunikasjon*.

Utforskning ble av Udir (2019) satt i sammenheng med å gjennomundersøke, reflektere over, gå i dybden og forske på ulike emner, både alene og sammen. Hvordan dette arbeidet skal gjennomføres i de ulike fagene i skolen må det forskes mer på. Lærerne må få mer kunnskap

om hvordan de på en best mulig måte kan legge til rette for at elevene på selvstendige måter kan finne ut av og skape læringen og lærestoffet selv. Hvilke forutsetninger må være til stede, hvilke tekster velger man i norskfaget og hvordan skaper man et miljø hvor læreren kan være en viktig støtte og legge til rette for gode utforskende læringsaktiviteter, men samtidig holde seg litt i bakgrunnen og utfordre elevene på å oppdage og sette ord på egen læring selv? Funn i min studie indikerte at både høytlesing og litterære samtaler med åpen inngang kan være læringsaktiviteter som passer inn i det utforskende klasserommet, men vi trenger enda flere slike eksempler! Både i Kunnskapsløftet 2020 og tilhørende nye eksamensoppgaver er verbet “utforske” sentralt, og for at elevene i mindre grad skal kjenne på at “noen er på Mars og noen er på Månen” som Aron i denne studien opplevde, må vi ha bedre kunnskap og mer forskning omkring hvordan det utforskende arbeidet i norskfaget på best mulig måte kan gjennomføres. Da unngår vi at elever får følelsen av at de snakker om ulike ting, eller befinner seg på ulike planeter - når de egentlig beveger seg i det mer utforskende landskapet hvor det ikke finnes sikre svar og hvor læringen skapes underveis i samtalen! Dette er viktig både for meg og andre norsklærere, men også for lærerspesialister i norsk, som gjennom sitt utviklingsarbeid skal bidra til at skolens praksis blir best mulig, også når det kommer til noe så “innarbeidet” som arbeid med skjønnlitterære tekster.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I Nicolaysen, B.K. & Aase, L. (red.) *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Det norske samlaget.
- Andersen, H.P., Fiskum, T.A., & Rosenlund, M.R. (2018). Hva menes med undrende, utforskende og aktiviserende undervisning? I Fiskum T.A., Gulaker, D. & Andersen, H.P. (2018). *Den engasjerte eleven. Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Andersen, P.T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsk læreren tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* 2 (11), s. 15-22.
- Ariail, M. & Albright, L.K. (2005). A survey of teachers' read-aloud practices in middle schools. *Literary Research and Instruction*, 45:2, 69-89, DOI: <https://doi.org/10.1080/19388070609558443>
- Aulls, M.W., Magon, J.K. & Shore, B.M. (2015). The distinction between inquiry-based instruction and non-inquiry-based instruction in higher education: A case study of what happens as inquiry in 16 education courses in three universities. *Teacher and teacher education*, vol.51, 2015, s. 147-161.
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. I Mercer, N. & Hodgkinson, S. (red). *Exploring Talk in Schools*. Sage. s. 1-15.
- Blau, S.D. (2003). *The literature workshop. Teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020) *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Culler, J. (2002). *Structuralist poetics*. Routledge Classics.
- Fiskum, T.A., Thorshaug, A. & Husby, J.A. (2018). Eleven i fokus. I Fiskum T.A., Gulaker, D. & Andersen, H.P. (2018). *Den engasjerte eleven. Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag.
- Gourvenec, A.F. (2017). "Det rister litt i hjernen": En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademiske forlag.
- Hennig, Å. (2017). *Litteraturforståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal Akademisk.

- Hennig, Å. (2019). Lyddopptak av litterære samtaler - litteraturredaktiske muligheter og utfordringer. I Igland, M-A., Skaftun, A. & Husebø, D. (2019). *Ny hverdag. Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget, s. 213-238.
- Jacobs, G. & Hannah, D. (2004). Combining Cooperative Learning with Reading Aloud by Teachers. *International Journal of English Studies*, vol. 4 (1), pp. 97-118.
- Jacobsen, R. (2001). *Løp for livet: Fugler og soldater*. Cappelen Damm.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk forlag.
- Langer, J. (1991). Discussion as exploration: Literature and the horizon of possibilities. Report series 6.3. National Research Center on Literature Teaching and Learning, Albany, NY.
- Langer, J. (2011). *Envisioning literature. Literary understanding and Literature Instruction 2nd ed.* Teachers' College Press.
- Lazonder, A.W. & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of Inquiry-based Learning: Effects of Guidance. *Review of educational research*, 2016, vol. 86 (3), s. 681-718.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. Routledge.
- Merga, K.M. & Ledger, S. (2018). Teachers attitudes toward and frequency of engagement in reading aloud in the primary classroom. *Literacy UKLA*, vol. 53, issue 3, pp. 134-142.
- Nesheim, K. (2019). "Du tenker jo mer når det er vanskelig". En studie av hvordan elever på slutten av mellomtrinnet interagerer med en utfordrende tekst og hverandre gjennom en elevstyrt litterær samtale [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.
- Nielsen, I., Gourvenec, A.F. & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I Skaftun, A., Solheim, O.J. & Uppstad, P.H. (2014). *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Cappelen Damm Akademisk. s.181-196.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Ottesen, S.H. & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. *Norsklæraren tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* 4 (17) s. 53-67.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I N.F. Elf & P. Kaspersen (red.). *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s.32-58). Novus forlag.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M.B. (2020). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

- Ravatn, A. (2019). *Dei sju dørene*. Samlaget.
- Roe, A. (2017). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Rødnes, K.A. (2014a). Skjønnlitteratur i klasserommet, skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*. Vol.8 Nr.1, Art.5.
- Rødnes, K.A. (2014b). Snakkefag eller fagsnakk? Litterære samtaler i norskfaget. I Hvistendal, R. & Roe, A. (2014). *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Novus forlag.
- Rødnes, K.A. (2018). "Jeg hører på den hver dag jeg". En 10.klasses arbeid med litterære virkemidler og rapptekst gjennom mikroblogg og samtaler. *Norsklæreren tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* 4 (18), s. 40-57
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P.A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A., Wagner, Å.K.H. (2019). Oracy in year one: A blind spot in Norwegian language and literacy education. *L1-educational studies in language and literature, 2019-06, Vol.19*, s.1-20.
- Sønneland, M. (2019). Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Utforske. (2021, 17.januar). I *Bokmålsordboka*.
https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+utforske&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Utdanningsdirektoratet (2019). Film: Hva er nytt i norsk? Hentet 24.01.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-horingen-om-nye-lareplaner/film-hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). Læreplan i norsk. Hentet 12.09.20 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). Overordnet del. Hentet 12.09.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2021). Eksempeloppgaver i norsk. Hentet 24.02.21 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/eksempeloppgaver/eksempeloppgaver-i-norsk/>

Vedlegg 1: Undervisningsøkten omkring novellen “Løp for livet”

| | Aktivitet | Tid |
|---|---|-------------|
| 1 | Oppstart av økten - forklare gangen for timen. Instruks til lesingen: markere det du synes er interessant, det du legger merke til, det du ikke forstår, hvordan du forstår overskriften, hvordan du forstår handlingen i novellen. Finn 1 ting du vil ta med deg inn i starten av den litterære samtalen. | 5 minutter |
| 2 | Lese novellen høyt - elevene noterer på arket med novellen | 5 minutter |
| 3 | Individuelt arbeid med teksten - lese igjen alene og notere/markere | 15 minutter |
| 4 | Organisering og instruks av gruppesamtalene i fellesskap | 5 minutter |
| 5 | Gruppesamtaler på forskjellige rom - med lydopptaker | 15 minutter |
| 6 | Felles diskusjon i klasserommet <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplevde elevene å diskutere alene i grupper - Hva la elevene merke til - Hvordan forstod gruppene novellene? - Hadde de lagt merke til ulike ting? - Var det noe gruppen ikke forstod som de vil diskutere videre? | 10 minutter |
| 7 | Avslutning av økten | 5 minutter |

Vedlegg 2: Observasjonsskjema 11.12.20

| Aktivitet | Observasjoner | Eventuelle tolkninger |
|---|---------------|-----------------------|
| Introduksjon av økten - instrukser og forklaringer <ul style="list-style-type: none"> - stemningen i rommet? - hvordan virker elevene? | | |
| Høytlesingen <ul style="list-style-type: none"> - aktivitet blant elevene? Noterer/markerer de? - Hvordan ser det ut under høytlesingen (kroppsspråk, noen som ligger med hodet på pulten?) | | |
| Individuelt arbeid før gruppesamtalene <ul style="list-style-type: none"> - Aktivitet blant elevene - Ser elevene tilbake på teksten sin - blar - leter - noterer? - Leser om igjen? - Fort ferdig eller ikke? | | |
| Oppsummerende samtale i helklasse <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever vi at elevene svarer? - Hva trekker elevene frem som interessant? Hadde de lagt merke til det samme, eller ulike ting? - Hvilke tolkninger presenteres? - Hva sier de om opplevelsen av samtalen, når de måtte samtale på egenhånd uten støtte? | | |

Vedlegg 3: Intervjuguide

- 1. Om utforskende arbeid med skjønnlitteratur:** Når vi arbeider med skjønnlitterære tekster i norskfaget, så har vi jobbet på ulike måter. Jeg er interessert i å høre hvordan du opplever det å arbeide med skjønnlitterære tekster på egenhånd, der læreren ikke forklarer og styrer forståelsen av teksten deres, for eksempel slik vi gjorde med novellen i dag. Da skulle gruppene diskutere hvordan dere forstod novellen på egenhånd, uten bestemte spørsmål å ta utgangspunkt i. Kan du fortelle litt om hvordan du opplever å jobbe på denne måten?

Evt. oppfølging:

- Hva er positivt og hva er negativt med å jobbe slik?
- I hvilken grad vil du si arbeidet med skjønnlitterære tekster er utforskende - det vil si at læreren ikke styrer tolkningen og forståelsen av tekstene dere leser?

- 2. Om høytlesing:** I løpet av ungdomsskolen har dere jobbet med mange skjønnlitterære tekster, på ulike måter. Jeg har blant annet lest mange (nesten alle?) tekster høyt for dere. Jeg er veldig interessert i å høre hvordan dere har opplevd dette arbeidet. Kan du fortelle litt om hvordan du har opplevd for eksempel høytlesingen av teksten i dag?

Evt. oppfølging:

- Er det noen typer tekster som passer bedre til høytlesing enn andre? Kan du fortelle om noen av dem?
- Føler du høytlesingen kan bidra til at du forstår tekster på ulike måter, eller at du opplever tekster på ulike måter? Forklar gjerne ved hjelp av en konkret tekst.
- Hender det at du skulle ønske tekstene ikke ble lest høyt? I så fall hvorfor?

- 3. Om litterære samtaler:** Gjennom ungdomsskolen har dere hatt mange ulike typer litterære samtaler, både i hele klassen, og i forskjellige små grupper, både i klasserommet og ute mens dere for eksempel tar opp samtalene. Jeg er interessert i å høre hvordan du opplever disse samtalene, særlig de som foregår i små grupper med

elever. Kan du fortelle litt om hvordan du for eksempel opplevde den litterære samtalen i dag?

Evt oppfølging:

- Er det slik at du opplever de litterære samtalerne likt uansett om det er i hele klassen, i grupper i klasserommet, eller i grupper der vi tar opp samtalerne?
- Foretrekker du den ene fremfor den andre? I så fall - hvorfor? Fortell gjerne basert på den samtalen dere hadde i dag.
- Hva skal til for at de litterære samtalerne skal være vellykkede?
- Hva er positivt/negativt med de litterære samtalerne?

Vedlegg 4: Informasjonsskriv



Aina Kverneland

Erfaringsbasert master i lærerspesialist i norsk

Lesesenteret, Universitetet i Stavanger

Sandnes, 05.12.20

INVITASJON TIL DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET «HØYTLESING OG LITTERÆRE SAMTALER SOM UTFORSKENDE ARBEID MED SKJØNNLITTERATUR I UNGDOMSSKOLEN»

Jeg ønsker å gjennomføre en studie i forbindelse med min masteroppgave som skal undersøke hvordan elever opplever høytlesing og litterære samtaler som utforskende arbeid med skjønnlitteratur i norskundervisningen, og hvordan de eventuelt uttrykker sin litterære kompetanse. Dere får et eget skjema der dere sier ja eller nei til å delta i prosjektet. Skrivet deles ut til alle elever i klasse X ved skolen. I tillegg ligger en kopi av begge skrivene i klassens Classroom.

I undersøkelsen skal jeg observere hvordan klassen arbeider med en skjønnlitterær tekst på skolen, og finne ut hvordan dere oppfatter høytlesing og litterære samtaler når vi jobber med slike tekster. I tillegg skal jeg lytte til hvordan dere snakker om teksten i litterære samtaler i grupper. Jeg kommer til å bruke flere metoder for å hente inn den informasjonen jeg trenger:

- Observasjoner i klasserommet
- Lydopptak av gruppesamtaler
- Intervjuer med et utvalg elever fra klassen

Hva betyr prosjektet for dere?

Vi jobber med temaet «Oppvekst», og vi skal i slutten av denne perioden jobbe med en bestemt skjønnlitterær tekst som vil bli lest høyt, og som dere skal ha litterære samtaler om i grupper. Selve undervisningsopplegget vil gjennomføres uansett som ordinær undervisning. Jeg, og

SU-lærer, vil observere klassen i timen der teksten leses høyt. Gruppene vil bli bedt om å ta lydopptak av den litterære samtalen etterpå. I lydopptakene vil kun navnene deres komme frem dersom dere selv bruker dem. Alt innsamlet materiale vil bli anonymisert. Det blir ikke opplyst hvilken skole eller klasse materialet er hentet fra, annet enn at det er en 10.klasse i Rogaland. Etter at vi har jobbet med teksten vil noen av dere bli spurt om å delta på et intervju angående høytlesingen og den litterære samtalen. Dette kan dere si nei til og ønsker dere ikke å delta i forskningsprosjektet eller intervjuet, så betyr det ingenting for vurderingen i faget. Det er frivillig å delta i studien, og det er mulig å trekke seg underveis. Informantene har mulighet til å be om innsyn i dataene, og retten til å be om at data slettes eller begrenses. Man har også retten til å klage studien inn til Datatilsynet, og rett til dataportabilitet.

Databehandling

Studien er innmeldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), personvernombudet for forskning. Innsamlet data vil ikke bli gitt videre og vil bli oppbevart på passordbeskyttet PC i låsbart skap. Jeg er underlagt taushetsplikt, og data vil bli behandlet konfidensielt og være aidentifisert. I masteroppgaven som produseres ut fra data, vil personer bli gitt fiktive navn. Data vil kun deles med veileder fra UiS, som også har taushetsplikt. Veileder er Ingeborg M. Berge fra Lesesenteret: ingeborg.m.berge@uis.no. Forskningen og masterstudiet vil være avsluttet innen utgangen av juni 2021. Lydopptak vil da bli slettet. Universitetet i Stavangers personvernombud er Rolf Jegervatn: personvernombud@uis.no

Med vennlig hilsen

Aina Therese Fjæreide Kverneland,

faglærer i norsk på 10.trinn, student ved UiS på programmet «Erfaringsbasert master i lærerspesialist i norskfaget». aina.kverneland@sandnes.kommune.no



University of
Stavanger

Sandnes, 05.12.20

Aina Kverneland
Erfaringsbasert master i lærerspesialist i norsk
Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger

**SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I UNDERSØKELSEN «HØYTLESING OG LITTERÆRE
SAMTALER SOM UTFORSKENDE ARBEID MED SKJØNNLITTERATUR I
UNGDOMSSKOLEN»**

Vi har mottatt informasjon om ovennevnte prosjekt og skjønner hva det innebærer.

Vi samtykker i at eleven deltar i prosjektet.

Vi ønsker ikke at eleven deltar i prosjektet.

Dato:

Signatur:

Elevens navn:

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD



Melding

23.11.2020 16:15

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 760767 er nå vurdert av NSD

Følgende vurdering er gilt:

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 den 23.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde. nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna/elevene. 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 foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes 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, uttrykkelige, angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- 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, uttrykkelige angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles 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 som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12, 1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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 eventuelt 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:

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)