



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram:  MGL420M Masteroppgave i norsk, grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn	Vårsemesteret, 2023
Forfatter: Siri S Klemetsen	
Veileder: Eli Flatekval	
Tittel på masteroppgaven: Når mellomtrinns elever møter en tekst med motstand. En kvalitativ studie av elevsamtaler om Johan Harstads novelle <i>En nesten pinlig affære</i> .  Engelsk tittel: When Intermediate Grade Students Encounter a Text with Resistance. A Qualitative Study of Student Discussions about Johan Harstad's Short Story <i>En nesten pinlig affære</i> .	
Emneord:  Tekster med motstand, litterære samtaler, performative literacy, felles meningsskaping, dialog, elevsamtaler, litteraturredidaktikk, mellomtrinnet	Antall ord: 36 444  Antall vedlegg/annet: 2  Stavanger, 2. juni 2023

## **Førord**

Fem begivenhetsrike år på grunnskolelærerutdanningen ved UiS nærmer seg slutten, og det er med stor stolthet at jeg snart kan si meg ferdig utdannet lektor med en mastergrad i norsk. I løpet av det siste halvåret har jeg hatt privilegiet av å fordype meg i et relevant og spennende tema, nemlig litterære møter med motstand. Denne opplevelsen har gitt meg ny innsikt og utvidet kunnskap om litteraturundervisningen i skolen, som jeg vil ta med meg videre i læreryrket.

Arbeidet med masteroppgaven har ikke bare vært smertefritt, bokstavelig talt. Til tross for en brukket arm og mye frustrasjon, har denne reisen vært utrolig givende, lærerik, inspirerende og morsom. Jeg har lært mye om meg selv i masterskrivingen og funnet ut at jeg kommer langt med pågangsmot, utholdenhet og selvtillit i møte med ulike utfordringer.

Først vil jeg si tusen takk til Atle og Margrethe som lot meg delta i deres forskningsprosjekt. Arbeidet deres er utrolig spennende, viktig og inspirerende. Jeg setter stor pris på å bli inkludert. I tillegg rettes en stor takk til læreren og elevene som deltok i studien. Min veileder Eli Flatekval fortjener også en stor takk for alle kyndige innspill og perspektiv, og for veiledning gjennom skriveprosessen.

Det har vært mange lange dager på UiS det siste halvåret, men sammen med mine fantastiske studievenninner har vi hatt det utrolig gøy. Dere fortjener en stor takk for alle de gode samtalene, all støtte og det smittende, gode humøret deres. Takk for at dere har gjort den hektiske studiehverdagen tusen ganger kjekkere.

Jeg vil også takke min svoger Karl for grundig lesning og for gode råd. Til slutt vil jeg takke familien, venner og kollegaer for alle gangene dere har spurt hvordan det går med masterskrivingen, og for å ha vist interesse i oppgaven min.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan elever på mellomtrinnet samtaler om en skjønnlitterær tekst med motstand i norskfaget. Studien er basert på en kvalitativ metode, hvor jeg gjennom analyser av tre elevstyrte gruppesamtaler i en 7. klasse, studerer elevenes felles tolkningsprosess for å konstituere mening i novellen *En nesten pinlig affære* av Johan Harstad. Problemstillingen for oppgaven er: *Hva skjer når elever i en 7. klasse samtaler om en tekst med motstand?*

Formålet med studien er tredelt: 1) å undersøke om tekster som rommer estetisk motstand og som kan betegnes som krevende, kan bidra til å skape faglige samtaler i litteraturundervisningen, 2) å undersøke hvordan elevene i fellesskap konstruerer mening i den litterære teksten, og 3) å undersøke hvordan elevene tar i bruk sin performative literacy i møte med en utfordrende tekst.

Studien baserer seg på et sosiokulturelt læringssyn med Lev Vygotskijs (2001) tanker om at læring skjer i samspill og deltakelse med andre, der språket er essensielt. Sentrale teoretiske premiss for oppgaven er Sheridan Blaus (2003) beskrivelser av *performative literacy*, Mikhail Bakhtin (1984, 1998) sine begrep *dialog* og *alteritet*, Gert Biestas (2009, 2015) forklaring på hvordan vi kan reagere på erfaringer med motstand, samt Neil Mercers (2013; 2000) beskrivelse av *disputtpreget*, *kumulativ* og *eksplorerende* samtale typer, og hans konsept om *interthinking*. I tillegg støtter jeg meg på resepsjonsteori, med Wolfgang Iser (1978, 1981) sine tanker om hva som skjer i interaksjonen mellom tekst og leser. Hans begreper om *ubestemthet* og *tomme rom* i tekster er særlig aktuelt i denne studien.

Analysene viser at de fleste elevene opplever flere deler i teksten som utfordrende, men evner å stå i det som er forvirrende og frustrerende for å finne mening i teksten. Elevene bruker hverandre som stillas i den litterære samtalen, og de fleste elevene viser tegn på performative literacy når de konstruerer mening i fellesskap. Samtidig viser analysene at noen elever skiller seg ut når det gjelder å engasjere seg faglig i den litterære samtalen, og i hvilken grad deres performative literacy fremtrer i samtalen. Til tross for dette, tyder analysene på at elevene engasjerer seg i møtet med den krevende teksten, som gir et godt utgangspunkt for utvikling av performative literacy.

## Abstract

This master's thesis examines how intermediate grade students engage in discussions about a literary text with resistance in the subject of Norwegian. The study is based on a qualitative methodology, where I analyze three student-led group discussions in a 7th-grade class to study the students' shared process of interpretation in order to construct meaning in the short story *En nesten pinlig affære* by Johan Harstad. The research question for the thesis is: *What happens when students in a 7th-grade class discuss a text with resistance?*

The purpose of the study is threefold: 1) to investigate whether texts that contain aesthetic resistance and can be considered challenging, can contribute to meaningful discussions in literature instruction, 2) to examine how students collectively construct meaning in the literary text, and 3) to investigate how students utilize their performative literacy when confronted with a challenging text.

The study is based on a sociocultural perspective of learning, drawing on Lev Vygotsky's (2001) idea that learning occurs through interaction and participation with others, where language is essential. The key theoretical premises for the thesis include Sheridan Blau's (2003) descriptions of *performative literacy*, Mikhail Bakhtin's (1984, 1998) concept of *dialogue* and *alterity*, Gert Biesta's (2009, 2015) explanation of how we respond to experiences of resistance, as well as Neil Mercer's (2013, 2000) description of *disputational*, *cumulative* and *exploratory* talk and his concept of *interthinking*. Additionally, reception theory is utilized, with Wolfgang Iser's (1978, 1981) ideas about the interaction between text and reader. His concepts of *indeterminacy* and *empty spaces* in texts are particularly relevant to this study.

The analyses demonstrate that students find several parts of the text challenging but are able to persist through what is confusing and frustrating in order to find meaning in the text. The students use each other as scaffolds in the literary conversation, and most students display signs of performative literacy when collectively constructing meaning. However, the analyses also indicate that some students stand out in terms of their academic engagement in the literary discussion and the extent to which their performative literacy manifests in the conversations. Despite this, the analyses suggest that students engage with the encounter with the challenging text, providing a good foundation for developing performative literacy skills.

## Innholdsfortegnelse

1. INTRODUKSJON .....	1
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	3
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR OG INNDELING .....	3
1.3 TIDLIGERE FORSKNING .....	4
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER .....	8
2.1 FELLES MENINGSSKAPING .....	8
2.2 BETYDNINGEN AV MOTSTAND I SKOLEN .....	11
2.3 RESEPSJONSTEORI .....	13
2.3.1 <i>Wolfgang Iser om ubestemthet og tomme rom i teksten</i> .....	15
2.4 LITTERÆR KOMPETANSE .....	17
2.5 TRE ULIKE SAMTALETYPEN .....	20
2.6 LESERENS NAVIGERING .....	22
3. METODE .....	24
3.1 PARTNERS IN PRACTICE .....	24
3.2 UTVALGSPROSESS .....	26
3.3 OVERSIKT OVER MATERIALET .....	27
3.3.1 <i>Undervisningsopplegget</i> .....	29
3.4 BEARBEIDELSE OG TOLKNING AV MATERIALET .....	31
3.4.1 <i>Observasjon</i> .....	32
3.4.2 <i>Lyddoptak av elevsamtaler</i> .....	35
3.4.3 <i>Transkripsjon</i> .....	37
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET .....	39
3.6 FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER .....	41
4. ANALYSE .....	42
4.1 <i>EN NESTEN PINLIG AFFÆRE</i> .....	43
4.2 ANALYSETRINN 1: DELTAKING, TEKSTFOKUS OG STRUKTUR .....	46
4.2.1 <i>Samtale 1</i> .....	47
4.2.2 <i>Samtale 2</i> .....	48
4.2.3 <i>Samtale 3</i> .....	49

4.3 ANALYSETRINN 2: HVA OPPLEVER ELEVENE SOM MOTSTAND I TEKSTEN?.....	50
4.4 ANALYSETRINN 3: HVORDAN MØTER ELEVENE MOTSTANDEN?.....	52
4.4.1 <i>Samtale 1</i> .....	53
4.4.2 <i>Samtale 2</i> .....	60
4.4.3 <i>Samtale 3</i> .....	66
4.5 OPPSUMMERING AV FUNN.....	74
4.5.1 <i>Motstand og tomrom i teksten</i> .....	74
4.5.2 <i>Reaksjon på motstanden</i> .....	75
4.5.3 <i>Samtaletyper som oppstår</i> .....	75
4.5.4 <i>Elevenes performative literacy</i> .....	76
5. DISKUSJON .....	78
5.1 HVORDAN KONSTRUERER ELEVENE MENING I FELLESKAP NÅR DE SAMTALER OM EN TEKST MED ESTETISK MOTSTAND? .....	78
5.2 HVORDAN VISER ELEVENE TEGN PÅ PERFORMATIVE LITERACY? .....	80
5.3 HVA GJØR AT NOEN ELEVER VISER LITEN GRAD AV PERFORMATIVE LITERACY? .....	82
5.3.1 <i>Hva har den åpne innrammingen til teksten å si?</i> .....	84
5.3.2 <i>Hvordan blir samtalene påvirket av lærerens rolle?</i> .....	85
5.4 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER .....	88
6. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....	92
7. LITTERATURLISTE .....	95
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA FRA FORELDRE (PARTNERS IN PRACTICE-PROSJEKTET).....	100
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA FRA LÆRERE (PARTNERS IN PRACTICE-PROSJEKTET).....	104

## 1. Introduksjon

Elevers lesing og møte med skjønnlitteratur på mellomtrinnet er det overordnede temaet for denne avhandlingen. I litteraturundervisningen skal elevene møte på tekster med varierte innganger og ulike formål. Ulike lese måter kan gi ulike litterære erfaringer og opplevelser. Det blir presisert i læreplanen for norsk, under kjerneelementet *tekst i kontekst*, at elevene skal lese tekster for å «oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Denne undringen og dette rommet kan litteraturen åpne opp for. Men på hvilke måter kan dette skje? Kan man som norsklærer planlegge estetiske øyeblikk i klasserommet?

Gjennom denne masterstudien ser jeg nærmere på hvordan elever kan få nye erfaringer ved å la dem oppleve litteratur som legger til rette for undring. Begrepet *underliggjøring* stammer fra den russiske litteraturforskeren Viktor B. Sjklovskij, som introduserte begrepet i sin artikkel *Kunsten som grep* i 1916 (Sjklovskij, 2003, sitert i Kittang et al., 2003). Sjklovskij hevder at kunst og litteratur er kjennetegnet av en form for underliggjøring (Sjklovskij, 2003, sitert i Kittang et al., 2003, s. 18). Når det gjelder skjønnlitterære tekster inneholder de ofte elementer som er underlige, som er fremmede for oss og utfordrer oss, som gjør at vi må revurdere våre tidligere opplevelser og tenke på nytt (Moe & Stokke, 2022, s. 293). Litteraturundervisningen kan dermed bidra til at elevene får utvide horisonten og gjøre dem tankefulle. Underliggjøringen gjør det kjente fremmed og ukjent, og kan skape forstyrrelse og utfordre leserens oppfatning av teksten. På den måten kan underliggjøring bidra med å fremheve de motstandsdyktige elementene i teksten, og stimulere til en mer reflekterende og engasjert lesning.

I denne masteroppgaven undersøker jeg elevers lesning av en skjønnlitterær tekst med *motstand*. Motstandsbegrepet i denne studien er knyttet til den estetiske motstanden i teksten, særlig fortellerstrukturen i teksten som kan sies å bryte med leserens forventninger. I tillegg til *tekster med motstand*, bruker jeg også begreper som *krevende tekster*, *utfordrende tekster* og *vanskelige tekster*. Ved å bruke ulike synonymer, ønsker jeg å unngå repetisjon og skape en mer variert språklig stil i oppgaven. Når jeg bruker disse begrepene refererer jeg til samme type litteratur: tekster som på en eller annen måte forstyrrer elevenes forventninger, åpner for flere mulige tolkninger og som motsetter seg entydige svar (Sønneland, 2019, s. 4). Slike tekster har de siste årene vist seg å ha et stort pedagogisk potensial (Gourvenec, 2017;

Johansen, 2015; Sønneland, 2019), som har ført til min nysgjerrighet og pågående tankeprosess over hvilke tekster og hvilke arbeidsmetoder man kan ta i bruk i litteraturundervisningen for å skape engasjement, undring og faglige opplevelser.

Hvordan elevene møter litteraturen henger også sammen med den didaktiske innrammingen. I denne masterstudien, og i skolen generelt, er læring tuftet på et sosiokulturelt syn, der læringen skjer i samspill mellom mennesker ved hjelp av språket. Læreplanen for norsk vektlegger dialogisk undervisning og samtalens betydning blant annet gjennom *formål*, *muntlige ferdigheter* og spesifikke *kompetansemål* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal «få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler», som det står uttrykt under kjerneelementet *muntlig kommunikasjon* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette er viktige elementer i den litterære samtalen som denne studien ser nærmere på. Laila Aase forklarer litterære samtaler som «klassesamtaler som uttrykker leseerfaringer, og som har som føremål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene» (Aase, 2005, s. 106). Gjennom de litterære samtaleene får elevene erfaringer både med å møte andres tolkninger og opplevelser av tekster, samt erfaring med å reflektere over egne tolkninger og mulighet til å uttrykke seg og formulere disse muntlig. I tillegg bidrar litterære samtaler til et utforskende fellesskap, til felles undring og meningstolkning. En slik tilnærming til litteraturundervisningen støtter opp om at elevene skal kunne være aktive og utforskende i faget, slik læreplanen understreker at de skal få mulighet til å være.

I dette masterprosjektet studerer jeg hvordan tre elevgrupper i en 7. klasse samtaler om teksten *En nesten pinlig affære* av Johan Harstad, som er hentet fra forfatterens novellesamling *Herfra blir du bare eldre* (utgitt i 2001). Teksten anses å være krevende og byr på estetisk motstand, noe jeg vil forklare nærmere i analysedelen. Jeg undersøker elevenes meningsskapsprosess for å få større forståelse for hva som skjer når elevene prøver å forstå teksten, og om elevenes interaksjon med den vanskelige teksten kan bidra til å utvikle elevenes performative literacy. Hensikten er at elevene skal styre de litterære samtaleene selv, og at meningsskapingen er fundert på elevenes fortolkninger som fremtrer gjennom diskusjon om teksten (Blau, 2003, s. 55). I tillegg er hensikten med denne studien å få større innsikt i samtalens potensial som læringsstrategi.



## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne studien er, som nevnt ovenfor, å få innsikt i hvordan elever på mellomtrinnet samtaler om en utfordrende tekst gjennom litterære samtaler. Studien konsentrerer seg om en 7. klasse, og problemstillingen for denne masteroppgaven er derfor:

*Hva skjer når elever i en 7. klasse samtaler om en tekst med motstand?*

Med utgangspunkt i denne problemstillingen er det to forskningsspørsmål jeg søker svar på:

1. Hvordan konstruerer elevene mening i fellesskap når de samtaler om en tekst med estetisk motstand?
2. Hvilke tegn på performative literacy hos elevene kan identifiseres i samtalen?

Det første forskningsspørsmålet dreier seg om at læring skjer i samspill med andre, og i denne sammenheng konstruering av mening i en relativt krevende tekst sammen med andre elever. Begreper som *dialog*, *samspill*, *alteritet* og *flerstemmighet* er sentrale her, noe jeg forklarer nærmere i teoridelen. Det andre forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i spørsmålet om tekster med motstand har potensial for å fremme utvikling av litterær kompetanse hos elevene. Mer spesifikt ser jeg etter tegn på *performative literacy* hos elevene, et begrep som får grundigere forklaring i teoridelen.

## 1.2 Oppgavens struktur og inndeling

Denne masteroppgaven er inndelt i seks hovedkapitler. I det første, inneværende kapittelet, presenterer jeg studiens hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg peker jeg på tidligere forskning som er relevant for denne avhandlingen. Her trekker jeg frem Margrethe Sønneland (2019), Aslaug Fodstad Gourvenec (2017) og Martin Blok Johansen (2015) sine tidligere studier, som alle har studert ulike litterære møter, i ulike aldersgrupper, med utgangspunkt i tekster som rommer motstand eller tekstlige problemer.

I det andre kapittelet presenterer jeg teoretiske perspektiver som jeg mener er aktuelle og viktige for denne studien. Først presenterer jeg felles meningsskaping gjennom sosiokulturell læringsteori og dialogbegrepet med Vygotskij (2001), Bakhtin (1984, 1998) og Olga Dysthe (2012). Deretter ser jeg på betydningen av motstand i skolen og hvordan man kan reagere på motstand ved hjelp av Gert Biestas (2009, 2015) teoretiske perspektiv. Videre trekker jeg frem resepsjonsteori i forståelsen av hva som skjer i møtet mellom tekst og leser. Her trekkes

Wolfgang Iser (1978, 1981) arbeid frem, og hans tanker om ubestemthet og tomme rom i teksten. Begrepet litterær kompetanse blir også tatt opp og sett i sammenheng med Sheridan Blaus (2003) beskrivelse av performative literacy. Neil Mercer (2013; 2000) sine tre samtale typer blir også presentert for å bedre forstå hvordan elever samhandler i fellesskap for å utforske og løse utfordrende problemstillinger. Til slutt presenterer jeg Magne Drangeids (2014) analytiske perspektiv om leserens navigering som kan knyttes opp mot hvordan tekststrukturen, fortellerstemmen og synsvinkler fremtrer i den utvalgte litterære teksten.

I tredje kapittel gir jeg en oversikt over materialet, beskriver utvalgsprosess og begrunner valg av metode. Jeg forklarer hvordan jeg har bearbeidet og tolket materialet, som hovedsakelig består av lydopptak og observasjon. Jeg reflekterer også over studiens validitet og reliabilitet, og gjør rede for mine forskningsetiske vurderinger.

Kapittel fire består av analysedelen. Jeg starter med å presentere den litterære teksten som blir diskutert i materialet og forklarer hvordan jeg selv forstår den, og derav min lesning av den. Videre analyserer jeg elevenes møte med den litterære teksten og ser dette i lys av de teoretiske perspektivene som er presentert tidligere. Analysedelen får dermed noen drøftende trekk. Jeg trekker her frem ulike samtalesekvenser fra de transkriberte lydopptakene. Til slutt oppsummerer jeg funnene fra analysen.

I kapittel fem diskuterer jeg videre hovedfunn fra analysedelen og forskningsspørsmålene mine. Her diskuterer jeg særlig elevenes felles meningsskapingsprosess og hvordan elevenes performative literacy kommer frem i samtale. I tillegg peker jeg på noen didaktiske implikasjoner. I det sjette, og siste kapittelet, oppsummerer jeg masteroppgaven med noen avsluttende refleksjoner.

### 1.3 Tidligere forskning

Arbeid med utfordrende tekster i litteraturundervisningen viser seg å ha et stort pedagogisk potensial. Dette kommer frem i flere nordiske studier som de siste årene har vist at elever i ulike aldre verdsetter møter med litterær motstand, og at arbeid med utfordrende tekster i norskfaget bidrar til å skape engasjement og deltakelse, dybdelæring, meningsdannelse og autentisk problemløsning (Gourvenec, 2017; Johansen, 2015; Skaftun & Michelsen, 2017; Sønneland, 2019).

Margrethe Sønneland (2019) har i sin doktorgradsavhandling *Teksten som problem*, undersøkt problemorientert litteraturundervisning på ungdomstrinnet. I studien hennes blir flere elever bedt om å finne ut av en litterær tekst som blir presentert til dem som et åpent problem. Dette foregår i litterære gruppesamtaler. Gjennom klasseromsobservasjon og lydopptak av flere gruppesamtaler, viser det seg at litterære tekster som krever tankearbeid har en tiltrekningskraft og skaper engasjement hos elevene. Aslaug Fodstad Gourvennec (2017) finner også i sin doktorgradsavhandling, der hun studerer litteraturarbeid som faglig praksis hos høytpresterende videregående elever, at når elevene får arbeide med litteraturfaglige problem deltar, elevene i litteraturfellesskap og opplever litteraturundervisningen som meningsfull og engasjerende. Når det gjelder elevenes engasjement, skiller hun mellom substansielt og proseduralt engasjement (fra Nystrand & Gamoran, 1989), hvor litteraturundervisning som legger vekt på substansielt engasjement bidrar til faglig tenkning, og at de faglige problemene kommer i forgrunnen av litteraturundervisningen.

Både Sønneland og Gourvennec fremhever betydningen av en åpen innramming til den litterære samtalen for å skape så stort spillerom som mulig for samspillet mellom teksten og leseren, uten for mye innblanding fra læreren (Sønneland, 2019, s. 77). Dette har vist seg å være suksessfullt i studiene deres, men en slik innramming kan også risikere at arbeidet blir for åpent og usystematisk. Likevel forklarer Sønneland at når elever får møte litterære tekster på egenhånd, «trekker deres hermeneutiske begjær dem inn i kjernen av faget og de reagerer på en fagspesifikk og relevant måte» (2019, s. 108). Slik jeg forstår Sønneland, argumenterer hun for at teksten og eleven skal stå i forgrunnen av litteraturundervisningen, i stedet for en elevorientert litteraturundervisning som legger vekt på at barn og unge helst skal møte litteratur de opplever som relevante og interessante. Samtidig påpeker hun viktigheten av at elevene møter et mangfold av ulike tekster (2019, s. 117):

Det handler i større grad om å være varsom med å *ekskudere* tekster på bakgrunn av at de antas å være kjedelige, vanskelige eller for fremmede. Satt litt på spissen kan vi spørre oss hvordan samfunnet ville sett ut dersom alle tekster vi møtte på var tilpasset den enkeltes interesser?

Sønneland oppfordrer til å utfordre elevenes horisont, og ikke bare bekrefte den erfaringsverden elevene allerede har. Det at elevene opplever problemorientert

litteraturundervisning som meningsfullt og engasjerende, kan også være betydningsfullt i avveiningen av hvilke tekster som bør inkluderes i norskfaget.

Spørsmålet om hvilke tekster som er innafor å presentere for barn i skolens undervisning, er et av hovedspørsmålene i Martin Blok Johansens (2015) artikkel «*Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås*» – når 6.A. læser Franz Kafka. Johansen (2015) gjennomførte en observasjons- og intervjustudie i en dansk 6. klasse, der formålet for studien var å undersøke hvilke tekster man kan tillate seg å presentere for barn i skolens undervisning. Johansen presenterer en antakelse om at litteratur for barn ikke nødvendigvis trenger å tilfredsstill barns ønsker og interesser, men til tider også inkludere litteratur som de ikke nødvendigvis forstår, hvor de må undre seg over, stille spørsmål, og som i tillegg kanskje sjokkerer dem. Med dette diskuteres tanken om hva litteratur for barn er og kan være. Elevene blir presentert for tekster av forfattere som Franz Kafka, Fjodor Dostojevskij og Marcel Proust, som blir definert som “tekster, der ikke er tænkt som tekster for børn, og som ikke bliver brugt i skolen” (Johansen, 2015, s. 9). Gjennom studien fant Johansen at elevene opplevde tekstene som vanskelige, men likevel svært engasjerte i samtalene om tekstene. Noen elever ble frustrerte av å ikke forstå tekstene, andre ønsket å forstå dem, mens andre igjen var tilfredsstillt av tekstens kompleksitet og at de bød på ulike meningstolkninger. Elevene hadde til felles at de forble nysgjerrige og spørrende til teksten. Johansens studie av disse 12-åringene, utfordrer vår forståelse av hvilke tekster som passer til hvilke elever. I tillegg argumenterer også han, for en litteraturundervisning hvor erfaringen av motstand får en mer fremtredende rolle.

I forhold til videre forskning oppfordrer Sønneland (2019) til flere forsøk med utfordrende tekster i flere klasserom, med ulike variabler. Det samme gjør Kari Anne Rødnes (2014) i artikkelen *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*. Her konkluderer hun med at vi trenger flere studier som på detaljerte måter følger elevene nært når de skal utvikle tekstforståelse, samt detaljerte studier som undersøker hvordan tekstarbeid utfolder seg ved å ta i bruk ulike analytiske innganger. Mitt forskningsprosjekt befinner seg i samme landskap som Gourvennec, Sønneland og Johansen, der jeg undersøker elevenes møte med en utfordrende tekst, og hvor det er en åpen innramming til de litterære samtalene. Men der disse studiene undersøker hvordan de litteraturfaglige utfordringene skaper engasjement hos elevene, ser jeg nærmere på hvordan elevene tar i bruk deler av sin litterære kompetanse, mer spesifikt deres performative literacy,

i møtet med den utfordrende teksten. Likevel vil elevenes engasjement i møtet med den litterære teksten også, til en viss grad, bli drøftet her fordi elevenes evne til å engasjere seg i det tekstlige arbeidet er vesentlig for utøving av performative literacy.

## 2. Teoretiske perspektiver

For å finne ut mer om interaksjonen mellom elevene og den vanskelige teksten, trenger jeg teoretiske perspektiv og begreper som kan hjelpe meg med å sortere, analysere, drøfte og forstå materialet mitt. I dette kapittelet av masteroppgaven presenterer jeg disse teoretiske perspektivene og begrepene. Jeg ser nærmere på teori om felles meningsskaping, dialog, betydningen av motstand i litteraturundervisningen, resepsjonsteori, litterær kompetanse, ulike samtale typer og hvordan man kan forstå den aktuelle teksten gjennom perspektivet om leserens navigering.

### 2.1 Felles meningsskaping

Denne studien bygger på et sosiokulturelt grunnsyn hvor meningsskaping oppnås i sosiale praksiser gjennom bruk av språket. En slik tankegang tar utgangspunkt i Lev Vygotskijs (1896-1934) syn på at læring skjer i samspill med andre, der språkets funksjon er særlig viktig (Vygotskij, 2001). I boken *Tenkning og tale* (2001) beskriver han sammenhengen mellom utvikling av tenkning og tale, og argumenterer for at tenkning ikke bare kommer til uttrykk gjennom ord, men blir også *til* gjennom dem: «Ord eller andre tegn er de midlene som styrer våre intellektuelle operasjoner, kontrollerer forløpet for dem og kanaliserer dem i retning av løsningen på det problemet vi står overfor» (Vygotskij, 2001, s. 104). Overgangen fra tenkning til tale og tale til tenkning, utgjør komplekse prosesser og er en kontinuerlig bevegelse frem og tilbake, fra tenkning til en ytring, og omvendt fra en ytring til tenkning. Språket er dermed et viktig redskap i meningsskappingsprosessen og i det sosiale samspillet. Forholdet mellom tenkning og tale har store implikasjoner for undervisning og læring. Dersom tenkningen er knyttet til språket, gir det store grunner til å legge til rette for språklig samhandling mellom elever og mellom elever og lærer. Litterære samtaler er blant annet en arbeidsmetode som fremmer dette.

Vygotskij er også kjent for begrepet *nærmeste utviklingszone*, som betegner differansen mellom hva et barn kan mestre på egenhånd og det barnet kan mestre ved hjelp av en mer kompetent annen. Dette betyr at oppgavene eller problemet som skal løses må være vanskelig nok. I skolesammenheng kan den mer kompetente annen være læreren eller en dyktig medelev. Tanken om den nærmeste utviklingssonen har fått stor betydning innen sosiokulturelle læringsteorier, som betyr at barns utvikling ikke bare er avhengig av dets medfødte kapasitet, men også deres evne til å kommunisere og samarbeide med andre. I

denne studien utforsker elevene en krevende tekst gjennom litterære samtaler. For å skape mening ut av teksten er elevene nødt for å diskutere teksten sammen. Elevene kan da fungere som stillas for hverandre for å komme frem til en dypere forståelse av teksten. Også læreren kan være til hjelp for å nå den nærmeste utviklingssonen. Gjennom å lytte til, dele og diskutere ulike tolkninger om teksten, vil elevene sammen utvikle større forståelse for teksten.

Dialogen er særlig viktig i felles meningsskappingsprosesser. Den russiske litteraturforskeren og filosofen Mikhail Bakhtin (1895-1975) deler Vygotskijs grunnleggende syn på betydningen av sosial interaksjon. Bakhtin var opptatt av språk, litteratur og kommunikasjon, og la særlig vekt på dialogbegrepet. Hans definisjon av dialogbegrepet er bredt og omfattende, og det kan være viktig å understreke at han ikke skrev om pedagogikk, men først og fremst om språk, litteratur og kommunikasjon. På et overordnet plan omtaler Bakhtin hele den menneskelige eksistensen som dialog: «The very being of man (both internal and external) is a profound communication. To be means to communicate» (Bakhtin, 1984, s. 12). Videre bruker han begrepet dialogisitet om språkbruk generelt, og mener at dialog er et grunnleggende trekk ved alle ytringer (Igländ & Dysthe, 2001, s. 109). I en dialog hevder Bakhtin at den som lytter, også alltid er svarende, og på den måten vil lytteren stille seg i en «aktiv svarande posisjon i høve til talen: han er enig eller ueinig med den (fullstendig eller delvis), utfyller den, gjer bruk av den, gjer seg klar til å handla på grunnlag av den, osv.» (Bakhtin, 1998, s. 10). Lytteren gir en eller annen form for aktivt respons, for eksempel sier seg enig, viser forståelse eller utfører handling, motstand eller støtte. På samme måte er også taleren aktiv svarende fordi hen sine ytringer er et svar på tidligere ytringer og har ikke oppstått i et vakuum. Den dialogiske interaksjonen mellom ytring og forståelse er altså grunnleggende i all kommunikasjon (Igländ & Dysthe, 2001, s. 113):

Den som ytrar seg føreset ein aktiv forståelsesprosess, og svaret frå den andre er eit aktiverande prinsipp for meining som først oppstår når ei ytring er forstått på eitt eller anna nivå. Meining er med andre ord ikkje noko som bur i det individuelle medvitet eller blir skapt av individet. Meining blir skapt og gjenskapt av partar som samhandlar i bestemte kontekstar, og animert av ulike stemmer som interagerer.

Slik hevder Bakhtin at det alltid er et *vi*, og ikke et *jeg*, som gjennom dialogisk interaksjon skaper mening. Olga Dysthe bruker *dialogisk undervisning* for å markere en dialogisk forståelse av meningsskaping og kommunikasjon, som vil si at mening oppstår og blir utviklet

i interaksjon og samhandling mellom mennesker i en situert kontekst (Dysthe, 2012, ss. 45–46). Hun forklarer nærmere om Bakhtins syn på dialog i kapittel 2 i boken *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom*. Her forklarer hun at Bakhtins forståelse av dialog legger vekt på verdier som det vage, det flertydige og det flerstemmige, på motstand og spenninger, noe som er motsatt av den klassiske dialogen som vektlegger klarhet, symmetri, konsensus og likeverd. Han er opptatt av at forståelse og kunnskap utvikles gjennom forhandling om mening i møtet med ulike stemmer, og at et stort læringspotensial er mulig når ulike syn står i motsetning til hverandre (Dysthe, 2012, s. 61). Bakhtins dialog har dermed ikke konsensus eller enighet som mål, men verdsetter heller forskjeller og vilje til å leve med motsetninger.

Denne spenningsdimensjonen i dialogen kan knyttes til begrepene *intersubjektivitet* og *alteritet*. Intersubjektivitet handler blant annet om å oppnå en felles forståelse, og å kunne sette seg inn i andres perspektiv, mens alteritet betegner åpenhet, annerledeshet og mangfold av forskjellige meninger og perspektiver (Linell, 2009, s. 81). Det var Bakhtin som utviklet begrepet *alteritet*. Begge aspektene er viktige i en dialog. Ifølge Per Linell (2009, s. 81) vil kommunikasjonen bli umulig uten en viss grad av intersubjektiv forståelse mellom deltakerne. I tillegg vil det være viktig å kunne sette seg inn i andres perspektiv. Samtidig vil alteritet, i betydning av dialogisk spenning mellom ulike synspunkt eller perspektiv, bidra til motsetninger og uenighet. En slik oppfatning av dialog er særlig interessant for litteraturpedagogikken hvor det å lære å se fra ulike perspektiv, og begrunne egne tolkninger, er av større verdi enn å komme frem til en bestemt tolkning eller et syn som alle er enig om.

Begrepet *flerstemmighet* stammer også fra Bakhtin, og er et uttrykk for en «kommunikativ situasjon der både sosial, kulturell og språklig ulikhet får plass ved at deltakerne får gi uttrykk for det de står for, på egne vilkår» (Dysthe, 2012, s. 60). I en skolesammenheng vil grupper og klasser alltid være flerstemmig fordi de består av elever med ulike bakgrunner og forskjellige oppfatninger. Når elever kommer sammen og samtaler i grupper, bringer de med seg ulike erfaringer, synspunkter, verdier og kunnskaper som kan påvirke hvordan de ser på ulike tema og problemstillinger. Denne flerstemmigheten kan bidra til å øke kreativiteten, forståelsen og læringen til elevene. Gjennom å lytte til ulike perspektiv og argumenter, kan elevene utvikle en dypere forståelse og mer nyansert forståelse av tema som blir diskutert, samtidig som de lærer å respektere ulike synspunkter. På en annen måte kan flerstemmighet også føre til konflikt i gruppen dersom det ikke er rom for uenighet. Å tilrettelegge for en



konstruktiv samtalestruktur og et trygt læringsmiljø der alle stemmer blir verdsatt og hørt, er derfor viktig.

Med en forståelse om at felles meningsskaping utvikles i samhandling og dialog med andre, hvor særlig språket er viktig, vil deltakelse i gruppesamtaler med andre elever forhåpentligvis bidra til at elevene i studien min når en større forståelse for den litterære teksten og hjelper hverandre videre i sine utviklingssoner.

## 2.2 Betydningen av motstand i skolen

Den nederlandske pedagogikkprofessoren Gert J.J. Biesta er opptatt av at lærere, skolen og samfunnet ellers, bør gi elevene motstand, og at denne motstanden har et stort pedagogisk potensial. Dette er utgangspunktet hans i bokkapittelet *Hva skal vi gjøre med barna? Om utdanning, motstand og dialogen mellom barn og verden*, der han påpeker at «det pedagogiske «arbeidet» ikke begynner for alvor før man erfarer motstand» (Biesta, 2015, s. 119). Biesta ser på skolen som et sted der elevene kan skape tilknytning til verden ved å tre inn i verden og forbli der, noe han kaller for *verdenssentrert utdanning* (2015, s. 110). Et slikt syn kan ses på som en motsetning til et utdanningssyn som er fullstendig sentrert om eleven, og som ønsker å forberede elevene på vår verden ved å proppe mest mulig av vår verden inn i dem. Han er dermed opptatt av forbindelsen mellom elever og verden, der skolen er et sted hvor elever og verden kan være i dialog, i stedet for at eleven underkastes verden eller at verden underkastes eleven (Biesta, 2015, s. 111). Gjennom møtet med motstand vil man ifølge Biesta lære at «den verden vi lever og handler i ... ikke er en projisering av vårt indre, men at den har sin egen eksistens, uavhengig av vår» (2015, s. 116). På den måten vil man erfare at verden ikke nødvendigvis er slik man ønsker, den kan være både vanskelig og frustrerende.

Når det gjelder hvordan man reagerer på erfaring med motstand, legger Biesta frem tre ulike måter å reagere på (2015, ss. 116–117): Den første reaksjonen går ut på å overvinne motstanden ved å forsøke å få viljen sin over verden, som kan resultere i at man ødelegger motstanden, bokstavelig talt, eller ved å benekte «annetheten» og det «merkverdige» ved det man møter. Dette kaller Biesta en ekstrem form for *verdensødeleggelse*. På motsatt side av spekteret, finner man den andre mulige reaksjonen, som handler om å vike unna det som motsetter seg eller byr på motstand, blant annet ved å ikke engasjere seg i det eller unngå en

forbindelse til det. Denne måten å reagere på kaller Biesta en ekstrem form for *selvødeleggelse* fordi man velger å trekke seg tilbake fra verden, og dermed ikke trer inn i verden og får mulighet til å eksistere i den. Den tredje mulige reaksjonen er å bli værende i den *frustrerende gråsonen*, som ligger mellom de to ytterpunktene av verdensødeleggelse og selvødeleggelse. Han kaller det en frustrerende gråsonen nettopp fordi man blir nødt til å forholde seg til det som yter motstand, fremfor å velge en enklere utvei ved å enten vike unna eller ødelegge motstanden. Her understreker Biesta at dersom man ønsker at elevene skal kunne tre inn i verden og eksistere i verden, må skolen hjelpe elevene til å bli værende i denne mellomsonen. Den frustrerende gråsonen er altså et viktig pedagogisk rom, eller *dialogisk rom* som han også kaller det, fordi møtet mellom eleven og det som yter motstand må forstås dialogisk: «som et møte mellom to «parter», der målet er å yte begge parter rettferdighet» (2015, s. 117). Den pedagogiske utfordringen er å bli værende i dialogen, samt erkjenne det vanskelige ved å forbli i det dialogiske rommet som en viktig del av å forholde seg aktivt til og eksistere i verden. Biesta påpeker at det finnes ingen enkle løsninger når det gjelder møtet med motstand og evnen til å være i dialog med verden, altså det som er annerledes og fremmed. Det krever utholdenhet, tålmodighet, tid og oppmerksomhet. Det fordrer at lærere er oppmerksomme på betydningen av motstand, og oppmuntrer elevene til å bruke erfaringer med motstand som noe positivt og viktig fremfor å fremstille erfaringen som en hindring eller som en ulempe.

Biesta (2009, s. 37) ser altså på læring som en reaksjon på det som er annerledes fra oss, det som forstyrrer, irriterer eller utfordrer oss. Han mener derfor at det er viktig å skape situasjoner der de lærende kan og må reagere, og der de blir utfordret og stilt spørsmål om hva de tenker og mener om den anderedelsheten de møter (2009, s. 38). Selv om Biesta snakker om motstand i generelle læringssituasjoner kan både begrepene og betraktningene hans være anvendbare i tilknytning til litteraturundervisningen og den litterære samtalen.

Litteraturundervisningen kan bidra med å utfordre elevene ved å gi dem mulighet til å reagere på det som oppleves som annerledes og underlig (Sjklovskij, 2003). Lærerens bevisste valg av litteratur og litteraturveiledning kan være eksempler på dette, og kan bidra til å skape situasjoner hvor elevene får erfare og reagere på motstand. Jeg vil i analysearbeidet bruke Biestas begreper om hvordan man kan reagere på motstand, for å se hvordan elevene reagerer i møtet med en krevende tekst. Her vil det særlig være interessant å se om elevene reagerer med å oppholde seg i den frustrerende gråsonen, og hvordan denne mellomsonen eventuelt hjelper elevene videre i meningsdannelsesprosessen.

### 2.3 Resepsjonsteori

En innføring i resepsjonsteori kan være nyttig for å forstå mer om hva som skjer i møtet mellom tekst og leser. Resepsjonsteori blir brukt som en fellesbetegnelse på en bølge av leserorienterte tekstteorier som fremtrådte i den tekstteoretiske verden med et nytt budskap om at leseren spiller en avgjørende rolle i tekstfortolkningen (Krabbe & Strøm, 2010, s. 21). Et av hovedpoengene i resepsjonsteori er at meningen i en tekst ikke er objektiv, men at den skapes mer eller mindre av leseren (subjektiv). Likevel finnes det ulike synspunkt innen resepsjonsteorien om hvor stor grad leseren, og hvor stor grad teksten har av betydning i møtet mellom tekst og leser. Her kan nemlig resepsjonsteorien deles inn i to hovedgreiner, de *kontinentale* (europeiske) og de *angelsaksiske* (engelsk-amerikansk) (Krabbe & Strøm, 2010, s. 25). Hovedforskjellen mellom disse retningene er i hvor stor grad de er tekst- eller leserorientert, men også innenfor dette spennet finnes det spredning i hvor de ulike resepsjonsteoretikerne plasserer seg. Selv om resepsjonsteorien kan deles inn i tekstorienterte og leserorienterte teorier, er det viktig å påpeke at alle resepsjonsteoriene generelt er opptatt av leseren (i motsetning til nykritikken). En av de første som arbeidet med leserens betydning for fortolkningen, var den amerikanske litteraturpedagogen Louise M. Rosenblatt (1938). Selv om hun er amerikaner, kan hun plasseres inn i de *kontinentale* teorier, sammen med andre navn som Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Umberto Eco og Norbert Groeben. Disse har til felles en interesse for forholdet mellom tekst og leser, der *både* tekst og leser bidrar med noe og har betydning for tekstens mening (Krabbe & Strøm, 2010, s. 27). De *angelsaksiske* teoriene, som også kan betegnes som reader-respons criticism eller konstruktivisme, kan representeres av navn som Stanley Fish, Jonathan Culler, Norman Holland, David Bleich og Steven Mailloux. Disse har til felles at de vektlegger leserens forutsetninger og atferd, og leserens avgjørende betydning for meningen med teksten, mens tekstens betydning er av mindre verdi (Krabbe & Strøm, 2010, s. 27).

Jeg velger her å ta utgangspunkt i Wolfgang Iser sitt arbeid med leserorientert litteratur når jeg skal se nærmere på forholdet mellom elevene og den litterære teksten. Men for å forstå hans tanker, vil det også være nyttig å se hva andre resepsjonsteoretikere sier om møtet mellom tekst og leser. Jeg vil her trekke frem en av de mest kjente angelsaksiske teoretikerne, som særlig skiller seg fra Iser sitt syn og dermed kan oppfattes som en kontrast til Iser, nemlig Stanley Fish. Mens Iser (1978, s. 107) ser på lesing som en dynamisk interaksjon mellom

tekst og leser, mener Fish at lesningen skapes helt og holdent av leseren og at teksten betyr svært lite (Krabbe & Strøm, 2010, s. 31).

Stanley Fish er opphavsmann i den amerikanske reader-response-teorien, som fokuserer på leseren og leseprosessen for å skape mening i et litterært verk. I essayet *Is There a Text in This Class?* demonstrerer han sitt litteratursyn ved å stille det samme spørsmålet som tittelen. Spørsmålet «Is there a text in this class?» stammer fra en tidligere student av Fish, som første dag i nytt semester stilte spørsmålet til foreleseren (Fish sin kollega). Foreleseren svarte: «Yes; It's the *Norton Anthology of Literature*», hvor studenten igjen svarte: «No, no. I mean in this class do we believe in poems and things, or is it just us?» (Fish, 1980, s. 305). Foreleseren tenkte spørsmålet var knyttet til hvilken bok kurset tok utgangspunkt i, mens studenten egentlig lurte på om kurset var basert på en reader-response-teori som hun tidligere hadde erfart ved å delta på kurs med Fish der han hadde argumentert for at teksters mening oppstår i leseren og i leseprosessen. Fish bruker denne historien videre i essayet for å illustrere at mening skapes i situasjoner av leseren gjennom lesningen.

I boken *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities* (1980), argumenterer Fish for at betydningen av en tekst ikke kan reduseres til en fast, objektiv mening som ligger i selve teksten. Han påstår i stedet at meningen skapes av leseren og er avhengig av den konteksten som den tolkende befinner seg i. Om dette bruker han betegnelsen *interpretive communities* (Fish, 1980, s. 14), altså *fortolkningsfelleskap*. Et fortolkningsfelleskap er «en gruppe af mennesker, der har samme kontekst, og som derfor vil opfatte en tekst på (stort set) samme måde» (Krabbe & Strøm, 2010, s. 31). Det kan for eksempel være studenter på universitetet eller elever i skolen som leser en tekst i samme tid og tolkningsfelleskap. Fish sine teorier har skapt en del motstand, særlig i den tekstteoretiske verden. Eksempel på spørsmål som Fishs teorier blir konfrontert med, er: hvorfor vi i det hele tatt leser tekster, dersom meningen som leseren konstruerer, utelukkende er en funksjon av konteksten og det fortolkningsfelleskapet som teksten leses i? Eller, hva er leserens fortolkning en fortolkning av, dersom teksten ikke eksisterer? (Krabbe & Strøm, 2010, ss. 31–32).

Ettersom Fish mener at fortolkningen av en tekst skapes av leseren i det fortolkningsfelleskapet som hen inngår i, plasseres hans teorier seg langt bort fra en tekstorientert teori, og heller som en representant for de leserorienterte, med høy verdsetting

av leserens betydning for tekstens meningsskaping. Dette synet kan kontrasteres med Iser sitt syn innen leserorientert teori, der han også legger stor vekt på leserens betydning, men fraskriver ikke tekstens betydning i lesningen av det litterære verket. Jeg synes selv at Fish har interessante poeng i det han skriver om fortolkningsfellesskap, men når det gjelder tekstens plass i lesningen, går jeg heller i retning mot Iser og hans mer eller mindre gjensidig vektlegging av leseren og teksten. Isers teorier tvinger frem både et blikk på leseren som meningskonstruktør, og har samtidig tatt vare på tekstautonomien. I tillegg vil Isers teorier være nyttige i analysen av elevsamtalene og hvordan de konstruerer mening ut av den litterære teksten. Jeg vil derfor i det følgende se nærmere på Isers arbeid innen resepsjonsteorien, med særlig vekt på hans begreper ubestemthet og tomme rom.

### 2.3.1 Wolfgang Iser om ubestemthet og tomme rom i teksten

Wolfgang Iser (1978) viste i sitt arbeid hvordan en tekst er avhengig av en leser for at den skal eksistere, samtidig som lesingen ikke er en enveisprosess, men heller en dynamisk interaksjon mellom tekst og leser. Meningen med teksten blir da skapt i selve leseakten, der både teksten og leseren har betydning for fortolkningen. Likevel påpeker han at dersom leseren skal oppleve leseglede, må teksten åpne opp for at leseren får bringe med sine egne evner og mulighet til å være aktiv (1978, s. 108). Ifølge Iser er den litterære teksten her spesiell fordi den inneholder elementer av *ubestemtheter*, et begrep som er inspirert av den polske litteraturforskeren Roman Ingarden (1973) (1978, s. 170). Det oppstår ubestemthet i den litterære teksten dels fordi den ikke er en direkte avspeiling av den virkelige verden, men forankret i de realiseringene leseren selv tilfører leseprosessen, og dels fordi den inneholder *tomme rom* (Iser, 1981, ss. 106–110). Tomrommene oppstår mellom de konkrete forestillingsbildene som leseren danner seg underveis i lesningen på bakgrunn av de rammene som teksten gir (Iser, 1981, s. 107). Det vil si at en tekst alltid vil inneholde deler som ikke er fortalt direkte, tomme rom, som det er opp til leseren å utfylle slik at teksten gir mening. På den måten har leseren stor innflytelse på tekstens mening, men det betyr ikke at teksten er likegyldig fordi de tomme rommene må jo eksistere mellom noe. Teksten selv gir føringer og begrensninger for hvordan den kan tolkes, blant annet gjennom tekstens språk, innhold og virkemidler. Teksten har innskrevet mulighetsrom som begrenser hvilken mening de kan ha, men innenfor disse rammene er det åpent for leseren å fylle ut selv.

Iser bruker betegnelsen *implisitt leser* (1978, s. 34) om den ideelle leseren som indikerer hvordan forfatteren ønsker at teksten skal forstås. Selv om teksten inneholder en implisitt

leser, vil alltid den ekte leseren ha en viktig rolle for å skape mening av teksten: «No matter who or what he [den implisitte leseren] may be, the real reader is always offered a particular role to play, and it is this role that constitutes the concept of the implied reader» (Iser, 1978, ss. 34–35). Det er her de tomme rommene og ubestemthetene i teksten inviterer leseren til å være en medskaper i fortolkningen av teksten, og som skaper en tett relasjon mellom tekst og leser. Det er nemlig tekstens ubestemtheter som er det viktigste koblingselementet mellom tekst og leser ifølge Iser (1981, s. 127). Hvordan de ulike tomrommene blir fylt med mening, vil derimot være ulikt, alt etter hva leseren bringer med seg av kunnskaper, erfaringer og ferdigheter samt hva som ligger i konteksten.

Iser's teori om tomrom i teksten vil jeg bruke videre i analysen av elevsamtalene. Den litterære teksten har nemlig tomrom som kan være av stor betydning for forståelsen av teksten, og krever dermed at elevene utforsker disse. Men Iser's tomromsbegrep er det ulike forståelser av, og dermed vil en presisjon av begrepet være nødvendig. Jofrid Karner Smidt (1999, s. 70) drøfter tomrommenes rolle og mener at Iser's tomme rom er mer et spørsmål om intertekstualitet. Hun mener at Iser legger for stor vekt på det teksten, og dermed forsømmer et uomgjengelig nødvendig plan som har med sosiale koder og sjanger å gjøre. Smidt (1999, s. 69) viser at Iser's begrep om tomme rom kan være av fire ulike slag:

Det kan dreie seg om *det underforståtte*, det fellesforståtte, og dermed representere en appell til et kulturelt fellesskap mellom tekst og leser. Eller det kan dreie seg om *det uvisse*, gjetningenes og forventningenes rom, som stadig er utsatt for endring og justering i lesningens vandrende perspektiv. Eller det kan dreie seg om den *helheten* leseren må skape selv, den sammenhengen leseren må etablere. Eller det kan være *negasjonen* av de etablerte sannheter og konvensjonelle perspektiv som sender leseren ut på en søken etter alternative forklaringsmodeller.

Smidt sin fortolkning av Iser og hennes forklaring av tomme rom, synes jeg er meningsfull i min analysesammenheng, og jeg velger derfor å benytte meg av hennes inndeling for å presisere hva jeg legger i begrepet når jeg videre skriver om tekstens tomrom. Slik jeg forstår de tomme rommene i den litterære teksten, dreier de seg stort sett om det Smidt kaller *helheten*, sammenhengen, som leseren må skape selv. Teksten byr nemlig på tomme rom som leseren må tre inn i for å forstå sammenhengen mellom de enkelte delene i teksten, som til slutt vil gi leseren en mer fyldig og helhetlig forståelse av teksten. Dette vil jeg komme

nærmere inn på i analysedelen, hvor jeg tar for meg den litterære teksten og kommenterer på de delene av teksten som kan oppfattes som tomrom. I tillegg ser jeg nærmere på hvordan elevene benytter seg av tomrommene, om de trer inn i dem og utforsker dem for å skape mening ut av teksten.

## 2.4 Litterær kompetanse

Et av målene i litteraturundervisningen er å hjelpe elevene med å utvikle sin *litterære kompetanse*. Dette er et stort og omfattende begrep, og det er flere måter å forklare begrepet på. Åsmund Hennig mener litterær kompetanse kan forstås som «ferdighet i å lese litterære tekster, samt kunnskap om tekst, kontekst og lesing» (2017, s. 75). Han deler dermed litterær kompetanse inn i fire overordnede kategorier, som igjen omfatter en rekke underkategorier av kunnskaper og ferdigheter. Flere forskere har utviklet modeller for å bedre forstå og utvikle elevenes litterære kompetanse. Jeg har i denne studien valgt å se nærmere på Sheridan Blaus (2003) tredelte modell for litterær kompetanse, og særlig hans forståelse av det performative aspektet, som kan knyttes opp mot leserens evne til å skape mening ut av utfordrende tekster.

Blau (2003) sitt syn på litteraturundervisningen er inspirert av John Dewey, som i sin studie av kognitive prosesser legger vekt på *forvirring* som utgangspunkt for enhver tolkningshandling (Dewey, 1997, ss. 11–13). Han er altså opptatt av at arbeid med litteratur skal være utfordrende, og at læring skjer gjennom å konfronteres med litterære problemer. Blau sine teoretiske refleksjoner og praktiske eksempler i boken *The Literature Workshop* leder til en modell for litterær kompetanse som består av tre komponenter: *tekstuell literacy*, *intertekstuell literacy* og *performative literacy* (Blau, 2003, s. 203). Disse tre komponentene utgjør til sammen grunnlaget for den litterære kompetansen som Blau mener er et mål for opplæringen i skolen. Han retter denne kompetansen særlig mot videregående elever, men påpeker også at kompetansen kan knyttes til alle skoleelever (Blau, 2003, s. 203). Jeg vil i det følgende gjøre rede for de tre komponentene, med størst vekt på performativ literacy som er særlig aktuell for denne studien.

*Tekstuell literacy* handler om evnen til å lese, vurdere, fortolke og kritisere litterære tekster (Blau, 2003, s. 204). Dette krever mer kunnskap enn å kun gjenfortelle eller oppsummere et tekstuelt innhold, leseren må også kunne reflektere kritisk rundt teksten, noe som fordrer at leseren har utviklet et litterært språk. Mens Blau kaller denne kompetansen for «knowing

how», kaller Blau *intertekstuell literacy* for «knowing about» (2003, s. 206). Intertekstuell literacy handler om leserens orientering i tekstkulturen, som innebærer å ha kjennskap til andre tekster, sjangrer og historiske hendelser for en bedre forståelse av en gitt tekst. Leserens evne til å lese intertekstuell vil være avgjørende for å forstå referensielle ord og uttrykk i en tekst og dermed mulighet til å tolke teksten. *Performative literacy* innebærer en mer avansert litterær kompetanse som er knyttet til leserens evne til å opptre som en autonom og engasjert leser i møtet med krevende tekster (Blau, 2003, s. 210). Utvikling av en slik kompetanse fordrer en praksis der elevene får erfare motstand i leseprosessen. Blau (2003, s. 208) påpeker at mange konvensjonelle praksiser i litteraturundervisningen, inkludert velmente praksiser, har lite fokus på å utvikle den performative kompetansen. Dette viser han med en rekke eksempler der lærere velger bort tekster de selv opplever som vanskelige eller unnlater å snakke om de delene av teksten som kan oppfattes som krevende fordi de selv ikke er sikre på meningspotensialet i disse tekstene (2003, ss. 209–210). En slik litteraturpraksis frarøver elevene muligheten til å oppleve motstand i leseprosessen og å utvikle evne til å stå i det ukjente og være undrende. I tillegg kan slike valg signalisere at elevene ikke mestrer å forstå vanskelige tekster. Basert på Blaus erfaringer har han identifisert syv kjennetegn (traits) på performative literacy, som også kjennetegner kompetente lesere (2003, ss. 211–214):

1. Kapasitet til å opprettholde fokusert oppmerksomhet
2. Vilje til å utsette konklusjoner
3. Vilje til å ta risiko
4. Toleranse for å feile
5. Toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet
6. Intellektuell raushet og fallibilisme
7. Metakognitiv bevissthet

Jeg vil i det følgende kort beskrive hva de ulike kjennetegnene på performative literacy innebærer (Blau, 2003, ss. 211–214):

1. *Kapasitet til å opprettholde fokusert oppmerksomhet.* Vanskelige tekster krever fokusert lesing, investert tid og vedvarende oppmerksomhet til lesingen. Denne kompetansen vil da gjør det mulig å forstå teksten på et dypere plan.
2. *Vilje til å utsette konklusjoner.* Denne kompetansen innebærer at leseren undersøker det som er forvirrende eller vanskelig i en tekst, i stedet for å unngå det. Det som skiller en mer kompetent leser fra en mindre kompetent, er nettopp at den kompetente leseren er mer villig til å holde ut og omfavne desorienteringen og stå i det som er



uklart. I tillegg vil den kompetente leseren, i stedet for å trekke raske konklusjoner med å fylle tomrommene i teksten med svak bevisføring, gå inn i rommene, undersøke dem og utforske flere fortolkningsmuligheter før en lesning foreligger.

3. *Vilje til å ta risiko.* Blau mener her at enhver individuell fortolkning av en tekst, viser tegn på intellektuelt mot fordi leseren tar en risiko ved å teste ut hypoteser som kanskje ikke holder frem til en diskusjon med de andre leserne eller ikke holder opp mot de andres resonnement. Vilje til å ta risiko handler altså om å ta sjanser, prøve ut ulike hypoteser, utforske teksten og tørre å utfordre andre leseres etablerte tolkninger av teksten.
4. *Toleranse til å feile.* Denne kompetansen er beslektet med intellektuelt mot og evnen til å opprettholde fokusert oppmerksomhet, men den refererer mer spesifikt til leserens tro på leseprosessen og seg selv som leser som tillater å lese teksten på nytt etter å ha følt seg forvirret etter første lesing, og eventuelt igjen etter andre lesing. Det handler altså om viljen til å lese en tekst gjentatte ganger til tross for manglende forståelse og en toleranse for å feile dersom leseren ikke umiddelbart finner mening og sammenheng i en tekst.
5. *Toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet.* Vanskelige tekster er ofte preget av tvetydighet og usikkerhet. Denne kompetansen innebærer å akseptere egen forståelseshorisont og tolerere paradokser og usikkerhet i sine tolkninger. Leserens er da ikke nødvendigvis sikker i sin fortolkning, men evner å stå i denne tvilen og usikkerheten.
6. *Intellektuell raushet og fallibilisme.* Denne kompetansen handler om vilje til å endre mening og sette pris på alternative visjoner. En kompetent leser kan argumentere for selvstendige tolkninger av en tekst, men har også evne til å sette seg inn i og engasjeres i andre perspektiver og motargument. Leserens beskrives som en fallibilist, en person som er i stand til å ombestemme seg og lære av sine møter med andres lesninger for å se på en ny måte. Dette står i motsetning til en dogmatisk tilnærming, der man fastholder at ens synspunkt er helt riktig og ikke kan utfordres. Fallibilisten er mer åpen for å revurdere og justere ens tolkning basert på ny informasjon og perspektiver.
7. *Metakognitiv bevissthet.* Den siste kompetansen i performativ literacy handler om leserens evne til å overvåke og styre sin egen leseprosess. Metakognitiv bevissthet handler om leserens evne til å overvåke sin egen forståelse når de beveger seg gjennom en tekst, selvkorrigerer ved behov og anerkjenner når de trenger å lese

teksten på nytt. Slike kompetente lesere har ifølge Blau mindre sannsynlighet for å føle seg nedkjempet i møtet med en krevende tekst fordi forskjellen mellom å forstå og ikke forstå er kjent hos leseren og dermed klarer leseren å justere leseprosessen underveis.

Blau (2003, ss. 214–215) påpeker at utvikling av disse egenskapene i performative literacy kan legges til rette i skolen på samme måte som ved skriving; det er en tekstkonstruksjonsprosess, en pågående prosess som krever gjentatte lesninger og investert tid til å revidere egne tanker og meninger. Mening skapes i hodet til leseren, gjennom leserens møte eller transaksjon med den krevende teksten og i løpet av samtaler med andre lesere. Oppøving i performative literacy innebærer ifølge Blau at elevene må få tilgang til tekster som utfordrer dem, og undervisningen må legge til rette for utforskning uten for mye støtte fra læreren. En slik tilnærming bygger nemlig denne studien på.

Som nevnt tidligere, retter Blau performative literacy til en kompetanse som særlig passer hos videregående elever ettersom det innebærer en mer avansert litterær kompetanse. Elever på mellomtrinnet har ikke utviklet sin litterære kompetanse like fullt ut som elevene Blau refererer til i sin studie. Likevel mener jeg at elever på mellomtrinnet evner å utøve performative literacy i mer eller mindre grad. I analysedelen tar jeg derfor i bruk Blaus kjennetegn på performative literacy, men trekker frem de som fremtrer tydeligst i elevsamtalene for å se etter tegn til performative literacy hos elevene. Selv om jeg trekker frem noen spesifikke kjennetegn på performative literacy i analysedelen, er det viktig å presisere at flere av kjennetegnene glir inn i hverandre, der tegn på et av kjennetegnene kan kanskje også bety at elevene oppfyller flere. For eksempel er toleranse for å feile beslektet med evnen til å opprettholde fokusert oppmerksomhet, samtidig som det også da kreves evne til å utsette konklusjoner. På den måten kan det være vanskelig å skille de ulike kjennetegnene, men de vil likevel være til hjelp i analysen for å se etter spesifikke tegn på performative literacy.

## 2.5 Tre ulike samtaletyper

Neil Mercer (2000) er opptatt av forholdet mellom tenkning og språk, og rettet særlig oppmerksomheten mot bruken av språket vårt for å tenke sammen og kollektivt løse problemer. Hans teorier er inspirert av Vygotskijs (2001) tanker om indre og ytre språk, der

det indre språket fungerer som et psykologisk verktøy for å organisere våre individuelle tanker, og for å planlegge og reflektere over egne handlinger, mens det ytre språket fungerer som et kommunikativt eller kulturelt verktøy som blir brukt for å dele og utvikle kunnskap med andre (Mercer, 2000, s. 10). Når vi skal tenke sammen for å løse et problem eller skape mening ut av noe, trenger vi ifølge Mercer å kombinere hver enkelt individs tanker inn i en felles tanke- og forhandlingsprosess, som han kaller for *interthinking*. Prosessen blir kalt *interthinking* for å understreke at «people do not use talk only to interact, they interthink» (Littleton & Mercer, 2013, s. 1). Littleton og Mercer (2013) hevder at gjennom bruk av talespråket får man mulighet til å tenke kreativt og produktivt sammen for å løse ulike problemer. Samtidig påpeker de at erfaring også har vist at kollektiv tenkning ikke alltid er like produktiv og vellykket: «two heads are not always better than one, and we need to understand how and why that is the case» (Littleton & Mercer, 2013, s. 2). Mercer har blant annet sett nærmere på prosessen med *interthinking* i utdanningsmiljø, hvor han har forsket på hvordan elever på mellomtrinnet samtaler i felleskap når de skal finne ut av utfordrende problemstillinger, og har selv vært med å utføre ulike klasseromsaktiviteter for å utvikle elevenes bruk av talespråk som verktøy for å tenke kollektivt. Sammen med en rekke andre engelske forskere (Mercer, 2000; Mercer & Dawes, 2008; Wegerif, 2011; Littleton & Mercer, 2013) har de sett nærmere på hvilke samtaletyper som oppstår i slike praksiser, primært hos elever på mellomtrinnet. Basert på disse observasjonene beskriver Mercer tre ulike samtaletyper: *disputational*, *cumulative* og *exploratory talk*, eller disputtpregede, kumulative og eksplorerende samtaler.

Ifølge Mercer (2000) vil *disputtpregede samtaler* innebære at deltakere er kritiske til hverandre og på den måten gir hverandre mye motstand. Kritikken er ubegrunnet og blir derfor ikke oppfattet som konstruktiv. Samtalen innebærer en del uenighet der deltakerne er opptatt av å få frem egne meninger og har vanskelighet med å se de andre deltakernes perspektiv. I stedet for å samarbeide kan atmosfæren i en slik samtale være preget av konkurranse (Littleton & Mercer, 2013, s. 15). Typiske utsagt i slike samtaler er ofte av typen «Ja! - Jo! - Nei!». *Kumulative samtaler* derimot, kan oppfattes som det motsatte av disputtpregede. I kumulative samtaler får deltakerne positiv respons og gjensidig støtte av hverandre. Deltakerne kan gjenta og bygge på hverandres innspill, men gir hverandre lite motstand gjennom å utfordre hverandres ideer. Deltakerne vil på en ukritisk måte konstruere felles kunnskap og forståelse gjennom den kumulative samtalen (Mercer, 2000, s. 31). I *eksplorerende samtaler* er det større rom for å prøve ut ulike ideer. Alle deltakerne bidrar med

relevant informasjon og engasjerer seg kritisk til hverandres bidrag, men på en konstruktiv måte (Mercer, 2000, s. 98). De ulike ideene kan bli utfordret med ulike spørsmål eller motforslag, men er da velbegrunnet. I tillegg blir alle bidragene behandlet som verdifulle og viktige i prosessen om en felles enighet.

Spørsmålet om konsensus versus uenighet er det ulike meninger om når gjelder dialog. Den klassiske dialogtradisjonen har hatt konsensus som mål, men som jeg nevnte tidligere i teorikapittelet, fremhever Bakhtin viktigheten av uenighet og divergens (Dysthe, 2012, s. 61). Mercer mener at uenighet og utforske ulike syn er en viktig del av den dialogiske prosessen, men om man konkluderer med å være enig om å være uenig, vil det fungere som en enkel utvei. Den svakeste gir kanskje lettest etter, eller mindretallet gir seg for flertallet uten å være overbevist. Derfor påpeker Mercer at det å komme til en felles enighet gjør at elevene må utforske og begrunne forskjellige syn. Han understreker at det å være uenig er like viktig som enighet, men at hans erfaringer viser at når elevene må forsøke å finne frem til en enighet, gir det et dypere engasjement til problemene.

Av de tre samtaletypene ble den eksplorerende samtalen vurdert som mest pedagogisk effektiv, altså best egnet til læring, utvikling og felles meningsskaping (Littleton & Mercer, 2013, s. 16). Samtidig blir det påpekt at den kumulative samtalen også kan være verdifull i enkelte tilfeller av en gruppediskusjon, for eksempel for å få gjennomført et felles gruppearbeid (Littleton & Mercer, 2013, s. 17). Det er også viktig å presisere at hele samtaler ikke nødvendigvis kan kategoriseres som kun én av de tre samtaletypene, ettersom samtaler ofte vil inneholde ulike sekvenser fra alle tre samtaletypene som kan gli inn i hverandre. Dermed vil det være nyanser som Mercer ikke får frem fordi han bare regner med tre samtaletyper. Men som Littleton og Mercer påpeker (2013, s. 19), ville flere detaljerte beskrivelser av ulike samtaletyper fort blitt uoversiktlig, og på den måten kan en tredeling være nyttig og effektiv for å se forskjell og identifisere overordnede mønstre i en samtale. Denne tredelingen vil derfor være til hjelp i analysene av elevsamtalene.

## 2.6 Leserens navigering

I boken *Litterær analyse og undervisning* presenterer Magne Drangeid tre analytiske perspektiv som han knytter til en modell for kognitiv lærerfaglig litteraturanalyse.

Perspektivene tar for seg leserens *navigering* i teksten, leserens mentale *utfylling* av teksten

og leserens metaforiske *fordobling*. Disse perspektivene kan være til hjelp for å se hvilke muligheter de litterære tekstene har, og hvilke utfordringer elevene vil møte. Hvor sentrale de ulike perspektivene er i en tekst, vil variere. Drangeid (2014, s. 90) påpeker at det ikke er meningen å undersøke alt i tekst, men at perspektivene kan fungere som redskap for å forstå teksten. Jeg skal i det følgende ta for meg perspektivet om leserens navigering, som er særlig relevant for å kunne forstå den aktuelle teksten som denne avhandlingen tar for seg.

Perspektivet som tar for seg leserens *navigering* handler om hvordan teksten bygger verdener som leseren navigerer seg gjennom, fra ulike posisjoner (Drangeid, 2014, s. 50). Drangeid sammenligner teksten med et kart som leseren bruker for å fylle ut og utforske ulike tekstverdener, hvor kartet angir «steder, tider, hvor bestanddeler befinner seg i forhold til hverandre og hva som skjer» (2014, s. 50). En tekstverden er ifølge Drangeid (2014, s. 25) mental, og bygges opp av teksten, men gjennom leserens kunnskaper, erfaringer og minner, gjøres verden fyldig og sammenhengende. Leserens navigering er altså knyttet til tekststrukturen, til tid og rom og hvordan synsvinkler styrer stil og opplevelse.

Hvordan tekststrukturen, fortellerstemmen og synsvinkler fremtrer i en tekst, vil i stor grad påvirke hvor mye informasjon leseren får tilgang til, og på den måten evnen til å leve seg inn og skape mentale tekstverdener. Gjennom teksten «møter» leseren en forteller som hjelper leseren med å tre inn og oppleve teksten gjennom en synsvinkel, en «ego-posisjon» (Drangeid, 2014, s. 51). Når det gjelder forståelsen av synsvinkel i teksten, bruker Drangeid begrepene *intern-* og *ekstern synsvinkel* (2014, s. 56). Intern synsvinkel er når man opplever handlingen gjennom en person, som for eksempel ved bruk av jeg-forteller, mens ekstern synsvinkel er når man opplever personene i teksten utenfra, fra en tredjepersons-forteller (2014, s. 56). Drangeid (2014, s. 51) fastslår at hver ny synsvinkel også betyr et skifte til ny tekstverden hos leseren, men at verdener også kan skifte på andre måter, for eksempel med tid og sted. Teksten *En nesten pinlig affære* leses gjennom en intern synsvinkel, samtidig som handlingen veksler mellom tid og sted og på den måten dras leseren inn i ulike tekstverdener. Hva synsvinkel, forteller og tempus har å si for hvordan elevene navigerer i teksten og dermed elevenes mulighet til å forstå og skape mening ut av teksten, vil jeg komme nærmere inn på i analysedelen.

### 3. Metode

Denne studien bygger på et materiale som ble samlet inn fra en 7. klasse på en av Jærskolene i Rogaland, høsten 2022. Det består hovedsakelig av transkripsjon av tre lydopptak, samt feltnotater fra egne observasjoner, og er nærmere beskrevet i tabellen i kapittel 3.3. I dette metodekapittelet forklarer jeg nærmere hvordan materialet er samlet inn, og hvordan jeg analyserer det. Studien er en del av et større pågående forskningsprosjekt, noe som har vært av stor betydning for hvordan jeg har skaffet avhandlingens materiale. Dette vil jeg presisere enda nærmere i det følgende, hvor jeg gir en kort beskrivelse av forskningsprosjektet og forklarer hvor studien min plasserer seg i forhold til prosjektet.

#### 3.1 Partners in practice

*Partners in practice* er et pågående forskningsprosjekt utviklet innenfor rammene av desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskolen (DEKOMP.), som foregår mellom forskere ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger og Jærskulen. Her arbeider forskere, skoleledere, lærere og elever sammen i et partnerskap for å fornye og utvikle skolens faglige praksis. Prosjektet har tatt utgangspunkt i Fagfornyelsens ambisjoner om å fremme elevmedvirkning. I overordnet del av læreplanen står det at «elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I forskningsprosjektet er det lagt vekt på at elevene skal få være aktive og reflekterende meningskapere, der de får oppleve, utforske og erfare relevante faglige problemer som videre kan bidra til å skape engasjement. En slik praksis har også som hensikt å støtte opp om opplevelse av relevans hos både lærere og elever, samt øke elevenes skolemotivasjon. I den forbindelse arbeider forskere ved UiS og lærere i Jærskulen med å utvikle og utprøve en dialogisk tilnærming til problembasert undervisning i norsk, matematikk, samfunnsfag og naturfag.

Forskningsprosjektet startet opp i 2018 og har over semestrene hatt månedlige seminarer der forskere og lærere møtes for å diskutere ulike faglige problem. I norskfaget har de faglige problemene vært knyttet opp mot arbeid med litterære tekster og tekstsamtaler. En sentral tanke her er at elevene får møte den litterære teksten med en åpen tilnærming. I seminarene har lærerne og forskerne delt ulike erfaringer fra klasserommet der tekstsamtaler har vært i fokus, samt arbeidet med planlegging av aktiviteter. Høsten 2022 var det tid for å prøve ut de

aktivitetene som var planlagt og diskutert i seminarene, som resulterte i et undervisningsopplegg bestående av ulike aktiviteter som høytlesing, individuell lesing, gruppesamtaler, helklassesamtaler og skriveøkter. Dette ble utført av lærerne i tre forskjellige 7. klasser på en barneskole på Jæren. Undervisningsopplegget ble utført tre ganger i klassene, med forskjellige litterære tekster for hver gang. Det ble brukt videokamera til å filme undervisningsøktene og lydbånd til å ta lydopptak av gruppesamtalene. I tillegg ble det samlet inn elevtekster fra skriveøktene.

Jeg fikk høre om forskningsprosjektet i november 2022 gjennom en medstudent som selv er med på prosjektet. Ettersom min studie er interessert i å utforske elevsamtaler på mellomtrinnet, tenkte jeg det var aktuelt å sende en forespørsel om å delta i prosjektet, noe jeg fikk godkjent av prosjektlederne relativt raskt. Prosjektet var allerede i gang med å teste ut undervisningsopplegget, og nå sto andre og tredje praksisgjennomføring for tur. Jeg observerte samme 7. klasse begge gangene, der mitt hovedfokus var på elevene og deres reaksjoner i møtet med relativt krevende tekster, altså var det elevsamtalene som var mest interessant for min studie. Samtidig var det svært nyttig og spennende å observere hele undervisningsøktene, noe som fikk meg til å reflektere over min egen studie.

Materialet i denne studien er altså innhentet gjennom *Partners in practice*-prosjektet, som har hatt betydning for blant annet studiens søknadsprosess, der det ikke har vært nødvendig for meg å søke om godkjenning fra sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør, for å gjennomføre studien. Det har heller ikke vært nødvendig å sende ut søknader til skoler eller innhente samtykkeskjema fra elever og foreldre siden dette allerede er gjort i forbindelse med forskningsprosjektet. På den måten har jeg ikke vært gjennom viktige forskningssteg som er vanlig i en masterstudie. Samtidig har en slik måte å tilnærme meg forskningsmaterieell på, vært svært tidssparende. I tillegg har jeg fått et innblikk i hvordan et større samarbeid mellom skoleledelse, lærere og forskere kan fungere.

Selv om min studie tar utgangspunkt i et allerede pågående forskningsprosjekt, har jeg likevel utviklet en selvstendig problemstilling basert på mine forskningsinteresser. Min studie skiller seg fra *Partners in practice*-prosjektet blant annet gjennom valg av teoretiske perspektiver, som gir en annen tilnærming til materialet. For eksempel støtter jeg meg på Blau sine teoretiske perspektiver. *Partners in practice*-prosjektet undersøker særlig elevmedvirkning og engasjement i litteraturundervisningen. I forgrunnen av min studie er spørsmål om elevenes

litterære kompetanse og felles meningstolkingsprosess i møtet med en utfordrende tekst vektlagt. Jeg bruker dermed et annet begrepsapparat, performative literacy, som kan sies å omfatte kompetansedimensjoner som må være til stede hos den engasjerte leser. Performative literacy dreier seg blant annet om at leseren må møte teksten med en vilje til å la seg bli engasjert. På den måten er også engasjement viktig i denne studien, men inngår som en del av den performative literacyen som elevene viser i møtet med den litterære teksten.

### 3.2 Utvalgsprosess

Flere valg i forbindelse med studiens utvalgsprosess var allerede bestemt på forhånd av *Partners in practice*-prosjektet. Dette gjelder valg av skole, klassetrinn, undervisningsopplegg og litterære tekster. Undervisningsopplegget var allerede etablert og målgruppen for studien var satt. Likevel er det flere valg i utvalgsprosessen jeg var nødt til å ta stilling til, som jeg i det følgende skisserer.

Kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg* av informanter. Det vil si at informantene velges ut på forhånd basert på hvilke egenskaper eller kvalifikasjoner informantene har i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009, s. 55). Dermed er det som regel ikke et tilfeldig utvalg av informanter man benytter seg av, altså et *representativt* utvalg som er mer vanlig i kvantitative studier, men heller et utvalg basert på *hensiktsmessighet* (Johannessen et al., 2016, s. 117). Gjennom en strategisk utvelgelse av informanter er det derfor nødvendig med noen kriterier slik at informantene skal kunne bidra til studiens problemstilling. Når det gjelder min studie, hadde jeg noen kriterier. Jeg ville inkludere en klasse på mellomtrinnet og undervisningsopplegget skulle innebære elevsamtaler, der elevene diskuterte en relativt krevende tekst, en tekst som byr på motstand. Undervisningsopplegget som jeg observerte, oppfylte kravene mine ved å inneholde elevsamtaler, litterær tekst med motstand, i tillegg til at det ble gjennomført i en 7. klasse.

Etter at materialet var innsamlet, var det behov for å gjøre noen avgrensninger i forhold til hvilke deler av materialet som var relevant for min studie. Jeg bestemte meg for at transkripsjoner av lydopptakene fra elevsamtalene skulle være mitt primærmateriale, og at feltnotatene fra observasjonene mine skulle være sekundærmateriale. Dette valgte jeg fordi jeg anser materialet som mest egnet til å gi svar på studiens problemstilling. Videre måtte jeg velge ut hvor mye av det innsamlede materialet som jeg skulle analysere. Kvalitative utvalg er sjeldent basert på store utvalg fordi man skal ha mulighet til å gå i dybden på de fenomenene



studien fokuserer på (Thagaard, 2009, s. 60). I tillegg kan studien ha relativt stramme tidsrammer, slik som min masterstudie har, og man bør derfor gjøre et begrenset utvalg som er mulig å gjennomføre innenfor tidsperspektivet. Et alternativ var å transkribere og analysere elevsamtalene fra begge undervisningsøktene, altså åtte elevsamtaler, for deretter å sammenlikne dem. Da ville jeg blant annet fått muligheten til å si noe om hvordan elevene håndterer ulike typer motstand i ulike tekster. Eller jeg kunne velge å ta utgangspunkt i fire elevsamtaler fra samme undervisningsøkt. Det var sistnevnte som jeg fant mest hensiktsmessig, blant annet fordi jeg da forholdt meg til én litterær tekst, i tillegg til at jeg fikk mulighet til å gå i dybden på fire transkriberte elevsamtaler som jeg anser passende for studiens omfang. Jeg valgte å ta utgangspunkt i undervisningsøkten fra 16. november, da elevene skulle samtale om teksten *En nesten pinlig affære* av Johan Harstad. Dette er en kort novelle som jeg selv synes er spennende og utfordrende på ulike måter, og som gjorde at jeg ble nysgjerrig på elevenes aktive meningsskapende rolle i tekstsamtalen. I tillegg opplevde jeg gjennom mine observasjoner at elevene virket engasjerte og søkende etter å skape mening ut av teksten. Dette gjorde meg enda mer nysgjerrig på elevenes samtaler fra lydopptakene.

Elevgruppene ble satt sammen av læreren. Størrelsen på gruppene varierte fra fire til fem elever, der to av gruppene bestod av både jenter og gutter, mens de to andre gruppene var rene jente- og guttegrupper. Gruppesammensetningen virket til å være relativt tilfeldig. Læreren pekte på hvem som skulle snu seg til hvem basert på hvordan elevene satt i klasserommet. Det kan derfor virke som at gruppene ble satt sammen der og da i situasjonen. På en annen side, har læreren mest sannsynlig bestemt hvor elevene skal plasseres i klasserommet og dermed reflektert over hvem som arbeider godt sammen. Da jeg skulle lytte til lydopptakene og begynne transkriberingen, oppdaget jeg dessverre at ett av lydopptakene var blitt slettet. Dette førte med at jeg stod igjen med lydopptak fra tre gruppesamtaler. Jeg kan derfor risikere å ha gått glipp av interessante funn fra den ene elevsamtalen. Likevel mener jeg at tre elevsamtaler er tilstrekkelig materiale for å svare på forskningsspørsmålene.

### 3.3 Oversikt over materialet

I tabellen nedenfor gir jeg en oversikt over studiens innsamlede materiale. Fargekodene skiller mellom hva som er primær- (mørkeblå) og sekundærmateriale (lyseblå). De hvite rutene er materiale som er samlet inn, men som ikke blir nærmere analysert og beskrevet.

Type	Varighet	Beskrivelse av materialet
<p>Lydopptak</p> <p>Dato: 16. november 2022</p>	<p>Gruppe 1: 10,49 minutter. Gruppe 2: 10,37 minutter. Gruppe 3: 10,31 minutter.</p> <p>Helklassesamtale: 12 minutter (blir ikke analysert)</p>	<p>Lydopptak av tre elevsamtaler og en helklassesamtale. Gruppene bestod av fire til fem elever. Teksten som ble diskutert var «En nesten pinlig affære» av Johan Harstad.</p> <p>Materiale: lydopptak som ble transkribert i januar 2023.</p> <p>Utstyr: lydbånd fra forskningsprosjektet.</p>
<p>Observasjon</p> <p>Dato: 16. november 2022</p>	<p>120 minutter 08:30 – 10:30</p>	<p>Undervisningens aktiviteter:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Høytlesing</li> <li>- Individuell lesing</li> <li>- Oppklaring av ord</li> <li>- Gruppesamtaler</li> <li>- Helklassesamtale</li> <li>- Skriveøkt</li> </ul> <p>Tekst: «En nesten pinlig affære» av Johan Harstad.</p> <p>Materiale: Feltnotater</p>
<p>Videopptak</p> <p>Dato: 16. november 2022</p>	<p>91 minutter</p>	<p>Videokamera som filmet undervisningsøkten. Plassert bakerst i klasserommet.</p> <p>Utstyr: videokamera fra forskningsprosjektet.</p>

Elevtekster	Antall: 14	Elevenes refleksjoner om «En nesten pinlig affære» av Johan Harstad.
Dato: 16. november 2022		

### 3.3.1 Undervisningsopplegget

Videre viser jeg en tabell som beskriver hvilken didaktisk kontekst samtalene gikk inn i, og tidsaspektet for undervisningsopplegget basert på mine observasjoner. Deretter kommenterer jeg mer utfyllende om de ulike aktivitetene, konteksten og instruksene som ble gitt.

<b>Aktivitet</b>	<b>Kommentar</b>	<b>Tid</b>
Lesekvart	Læreren leser høyt fra klassens felles bok. I mellomtiden rigger vi (forskerne) til utstyr (videokamera og lydbånd).	15 min
Oppstart	Praktisk info (gjennomgang av timeplanen for dagen). Læreren forteller om hva som skal foregå i timen.	3 min
Høytlesing	Læreren deler ut papirkopi av teksten til elevene og leser teksten høyt.	5 min
Individuell lesing	Elevene får noen minutter til å lese teksten individuelt og har blyant klar til å streke under ord og setninger som de lurer på eller legger spesielt merke til.	5 min
Oppklaring av ord	Læreren forklarer ulike ord og uttrykk som elevene påpeker i teksten.	5 min
Gruppesamtaler	Elevene snakker om teksten i grupper, mens de blir tatt opp på lydbånd.	13 min
Helklassesamtale	Elevene samler seg i en sirkel sammen med læreren, der teksten er i sentrum av samtalen. Læreren styrer samtalen.	12 min
Eksempel på et handlingsreferat	Læreren viser elevene et eksempel på hvordan man kan skrive et handlingsreferat fra en tekst.	10 min
Pause	Elevene tar friminutt.	20 min

Skriveøkt	Elevene skriver et sammendrag av teksten slik de selv forstår den.	20 min
Oppsummering	Læreren oppsummerer timen. Her leser han to av elevtekstene og gir ros for skrivingen. Forskerne rydder bort utstyret og går ut av klasserommet.	10 min

Ettersom *Partners in practice*-prosjektet hadde vært i denne klassen en uke før og utført et liknende opplegg, var elevene allerede kjent med undervisningsopplegget og hva som skulle foregå. I tillegg hadde de fått erfaring med å ha forskere til stede i timen. Men siden jeg ikke var med første gangen, hadde ikke elevene møtt meg. Da læreren startet opp timen, fikk jeg introdusert meg for klassen. Jeg introduserte meg som en lærerstudent og som en del av *Partners in practice*-prosjektet, der mitt mål var å observere gruppesamtalene. Jeg fikk en fin mottakelse av klassen, der jeg opplevde elevene som positive til min tilstedeværelse. Det ble ikke brukt mye tid på meg og min forskerrolle, og læreren gikk fort over til å fortelle hva som skulle foregå i timen. Han refererte til forrige time der elevene hadde lest og snakket om *Små ting* av Raymond Carver, og fortalte at elevene skulle gjøre det samme denne gangen bare med en ny tekst. Læreren forklarte elevene at man ofte kan oppdage ting i teksten som ikke nødvendigvis står skrevet med ord, og at det derfor kan være lurt å «lese mellom linjene». På den måten kan man få noen «aha-opplevelser». Deretter delte han ut en papirkopi av teksten til elevene, men ga ikke noe mer informasjon om teksten før han startet å lese den høyt. Dermed fikk ikke elevene noe tekstuell kontekst, som kanskje kunne gitt elevene mer å gå på for å forstå teksten. Men poenget med en slik åpen tilnærming til teksten var blant annet å gi elevene minst mulig føringer for hvordan de selv velger å tolke teksten. Elevene skulle sammen utveksle ulike tolkninger og danne mening av teksten gjennom argumentasjon og diskusjon.

Elevene fikk også tid til å lese teksten individuelt og streke under ord som de la særlig merke til eller som de ikke helt forstod betydningen av. Disse ordene ble så tatt opp i plenum og forklart av læreren ved hjelp av elevene. Ord og uttrykk som elevene pekte ut var «vilkårlig», «fiksert», «barndommens krønike» og «metallisk smak». Introduksjonen til hvordan de skulle arbeide med teksten i gruppene, var også veldig åpen: «Da er bestillingen slik den pleier, snakk om teksten». Dermed var det opp til elevene selv hvilke deler av teksten de ville legge vekt på i samtalene. Etter omtrent 10 minutter ble gruppesamtalene avsluttet av læreren, og

det ble dannet en ny sirkel for helklassesamtale om teksten. Denne samtalen ble ledet av læreren, der elevene utvekslet tolkninger og forståelser av teksten. Både gruppesamtalene og helklassesamtalen fungerte som et utgangspunkt for da elevene selv skulle skrive et refleksjonsnotat om teksten i siste del av timen. For noen av elevene ville nok det å høre andres refleksjoner bidra til en mer sikker forståelse av teksten, mens andre ble kanskje mer forvirret og enda mer usikker på sin forståelse. Elevenes tanker om teksten skulle komme frem i elevtekstene fra skriveøkten. I forkant av skriveøkten, presenterte læreren et eksempel på et handlingsreferat med utgangspunkt i teksten de leste forrige uke. Dette var en måte å hjelpe elevene i gang da de selv skulle skrive. Læreren hadde opplevd at noen av elevene hadde misforstått forrige skriveøkt, der de hadde gjenfortalt hele teksten ved å skrive *av* teksten. Denne gangen valgte læreren derfor å ta bort de utdelte tekstene slik at elevene skulle skrive med egne ord hva teksten handlet om. Introduksjonen til skriveøkten var dermed å skrive et handlingsreferat om hva som skjer i teksten med overskriften «En nesten pinlig affære», der elevene også kunne skrive egne tanker om teksten. Elevene fikk rundt 20 minutter på skriveøkten. De leverte tekstene inn til læreren, som videresendte elevtekstene til forskerne ved UiS. Jeg fikk igjen videresendt tekstene fra en av forskningslederne.

Undervisningsøkten avsluttet med en oppsummering av timen, der læreren valgte ut to elevtekster som ble lest høyt. Disse ble brukt som eksempler på hvordan man kunne skrive et godt handlingsreferat. Det ble påpekt at tekstene var forskjellige, noe som var positivt fordi det viste hvordan man kunne skrive handlingsreferat på ulike måter. Etter skriveøkten, ryddet vi (forskerne) bort utstyret og gikk ut av klasserommet, mens elevene gjorde seg klar for matpause.

### 3.4 Bearbeidelse og tolkning av materialet

Denne studien viser trekk fra kasusstudier ettersom jeg går tett inn på studieobjektet. En kasusstudie er ofte tids- og stedbundet og gir detaljert beskrivelse av det som er studert i en gitt kontekst (Postholm, 2010, s. 50). Dette er en passende beskrivelse av min studie der studieobjektene er tre kasus, tre elevsamtaler, som jeg først observerer og deretter nærleser og analyserer. Studien er også tids- og stedbundet ved at gruppesamtalene som aktivitet foregår i et klasserom og er knyttet til en bestemt tidsramme. Selv om denne studien kun studerer tre kasus og dermed kun gir et øyeblikksbilde av det som skjer, vil den likevel, gjennom grundig, helhetlig beskrivelse av de enkelte gruppesamtalene, kaste lys over generelt viktige fenomen ved elevers møter med tekster med motstand. I denne delen av oppgaven vil metoder som er

brukt for å innhente studiens materiale bli forklart nærmere. Jeg belyser metodenes fordeler og ulemper og skisserer hvordan jeg har bearbeidet og tolket materialet.

### 3.4.1 Observasjon

Observasjon som metode er brukt mye i kvalitativ forskning og ofte i kombinasjon med andre metoder. Jeg valgte selv observasjon som metode i min studie, som en underordnet metode for å supplere lydopptakene. Marit Olave Riis-Johansen (2020, s. 99) påpeker at observasjon under lydopptak sikrer bedre helhetsinntrykk av situasjonene som studeres, og at feltnotater kan være supplerende informasjon til når en skal tolke og beskrive samtale. Gjennom observasjon får jeg blant annet tilgang til hvor elevene sitter, kroppsspråket deres, om elevene retter oppmerksomheten mot hverandre og teksten, og om alle elevene er like deltakende. Dette er noe som ikke er like enkelt å oppdage kun ved hjelp av lydopptak.

Før observasjonene måtte jeg tenke over hvilken rolle jeg skulle ha i klasserommet. Ettersom undervisningsopplegget ble utført av klassens lærer, var det ingen deltakende rolle som krevdes av meg. I tillegg ønsket jeg at situasjonen skulle være mest mulig autentisk og da med liten påvirkning av meg. Jeg plasserte meg bakerst i klasserommet for å gjøre meg så lite synlig som mulig. Likevel kan man ikke garantere at elevene ikke har blitt påvirket av min tilstedeværelse i klasserommet, med tanke på at elevene visste at vi var der for å observere dem, ikke minst bruken av opptaksutstyr som også kan ha påvirket hvordan elevene valgte å opptre. Vi var synlige hele tiden for elevene og gjennom mikrohandlinger som for eksempel da vi delte ut lydbånd, vendte elevene seg direkte til oss. Noen ganger var vi også nødt for å gripe inn i de ulike gruppesamtalene da noen av elevene begynte å ta på lydbåndet.

Sosiologen Raymond Gold (1958, ss. 219–222) deler observatørens rolle inn i fire typer; *complete participant* (fullstendig deltakende), *participant as observer* (deltaker som observatør), *observer as participant* (observatør som deltaker) og *complete observer* (fullstendig observatør). Ofte vil deltakerrollene variere fra situasjon til situasjon, og selv om jeg hadde tanker om å være en fullstendig observatør, fikk jeg i enkelte situasjoner som oppstod rollen som deltakende observatør. Fordelen med å innta en slik forskerrolle gjorde at jeg fikk muligheten til å ta feltnotater underveis, noe som er vanskeligere dersom man inntar en fullstendig deltakende forskerrolle.

Når det gjelder observasjoner er det vanlig å omtale observasjonene som mer eller mindre strukturert og ustrukturert (Larsen, 2017, s. 107). Man kan velge å gå inn med et klart, tydelig og bestemt fokus, som karakteriserer strukturerte observasjoner, eller man kan velge en mer eksplorerende og åpen tilnærming som beskriver ustrukturert observasjon, der man skriver ned det som er interessant der og da. Mine observasjoner ble utført tidlig i studien da jeg ikke hadde en tydelig problemstilling eller konkrete spørsmål jeg ønsket svar på. Likevel visste jeg at min interesse lå i elevsamtalene og på den måten ble mine observasjoner særlig rettet mot elevene, gruppesamtalene og elevenes interaksjon med hverandre. Man kan dermed si at jeg inntar en form for abduktiv tilnærming, som fordrer dialog mellom teori og empiri.

*Abduksjon* er et vitenskapsteoretisk begrep som stammer fra filosofen Charles Sanders Peirce (1934), og tar utgangspunkt i en åpenhet om å finne hvilken teori som best mulig kan belyse empirien vår (Mathiesen & Volckmar-Eeg, 2022). I tillegg innebærer abduksjon en kreativ slutningsprosess der en produserer nye hypoteser og teorier basert på overraskende forskningsfunn (Timmermans & Tavory, 2022, ss. 2–3). En abduktiv tilnærming kan ses på som en kombinasjon av induksjon og deduksjon, der teorien (deduksjon) vil bidra til å forstå empirien, samtidig som empirien (induksjon) og analysene bidrar med å utvikle teorien eller hypotesen. Jeg hadde ingen hypotese jeg ville teste ut eller søke svar på ved observasjonstidspunktet, men jeg hadde noen tanker og ideer om hva som var interessant og som jeg rettet oppmerksomheten mot. Videre ble observasjonene og forskningsfunnene brukt til å utvikle nye hypoteser som underbygges av relevant teori.

Før observasjonene forberedte jeg et observasjonsskjema som skulle være veiledende for å strukturere observasjonene mine, samtidig som det hadde en åpen tilnærming uten noen faste kategorier eller bestemte spørsmål. Med en åpen tilnærming har jeg notert ned fortløpende det som jeg observerte i de ulike aktivitetene. En slik måte å observere på gjør at jeg får detaljerte observasjoner om flere situasjoner. Men et slikt overordnet blick kan også føre til at jeg overser viktige observasjoner om konkrete situasjoner som kunne vært sentrale for studien. På den måten kan man si at mine observasjoner kan karakteriseres for både strukturerte og ustrukturerte. Hadde undervisningsopplegget blitt utført senere i studiens forløp, kunne jeg kanskje fått mer strukturerte observasjoner ettersom forskningsspørsmål ville vært mer konkrete.

For å gi et bilde av observasjonene mine vil en beskrivelse av settingen være relevant. Observasjonene foregår hele tiden i klasserommet. Det var to lærere til stede i klasserommet,

to forskere (jeg og en medstudent) og 18 elever. Elevene sitter to og to sammen på tre rekker og læreren står stort sett fremme i klasserommet og ser mot elevene. Jeg og en medstudent sitter bakerst i klasserommet og ser elevene bakfra. Når elevene skal diskutere teksten i grupper, flytter elevene seg slik at det dannes fire grupper. Jeg sitter fortsatt bak i klasserommet og observerer. Her kunne jeg valgt å gå rundt i klasserommet for å høre hva elevene snakket om i gruppene, men jeg valgte å bli sittende slik at min rolle som forsker skulle påvirke dem minst mulig i samtalene. Lydopptakene ville tross alt ta opp det elevene snakket om, og jeg var derfor mer opptatt av andre ting som ikke er like enkelt å fange opp i en lydfil. Jeg observerte ulike reaksjoner, kroppsspråket til elevene, gruppedynamikken og stemningen i rommet. Etter gruppesamtalene plasserte elevene seg i en stor sirkel sammen med læreren der de som hel klasse diskuterte teksten. Når friminuttet var over hadde elevene en skriveøkt mens de satt på plassene sine igjen, slik som i starten av undervisningsøkten. Stemningen i klasserommet virket da til å være svært fokusert og konsentrert. Lydnivået var betraktelig dempet i forhold til gruppesamtalene.

I observasjonsskjemaet noterte jeg ned dato, tidspunkt og anvendt tid, sted og hvor mange som var til stede, samt beskrivelser av atferd i ulike situasjoner (hva som skjer, hvor det skjer, hvordan det skjer, med hvem eller hva). Her der det viktig å påpeke at notatene kun er mine beskrivelser av det jeg ser og hører, jeg kan ikke observere hvilken betydning de ulike hendelsene har for elevene. Jeg delte også observasjonsskjemaet inn i ulike aktiviteter som høytlesning, individuell lesing, oppklaring av ord, gruppesamtaler, helklassesamtale og skriveøkt. På den måten fikk jeg oversikt over hva som skjedde i de ulike aktivitetene. Kort tid etter jeg hadde observert, leste jeg gjennom feltnotatene mine og finskrev dem slik at jeg fikk mer utfyllende feltnotater. I tillegg skrev jeg en oppsummering av undervisningsøkten der jeg beskrev hvordan jeg opplevde stemningen i klasserommet og mine tolkninger av de ulike observasjonene. Ved å gjøre dette fortløpende med et friskt minne over observasjonene bidrar det til mer detaljrike feltnotater.

Observasjonene man gjør i en studie vil alltid være preget av forskerens egen bakgrunn, forkunnskaper og erfaringer. Mine forkunnskaper og tidligere erfaringer vil derfor ha en innvirkning på mitt forskerblikk og på hvilke observasjoner som interesserer meg eller fanger oppmerksomheten min. En annen forsker ville kanskje oppfattet situasjonene annerledes eller kanskje ikke lagt merke til de samme hendelsene. Det er derfor viktig å reflektere rundt egne observasjoner og være bevisst egne holdninger, verdier og erfaringer (Dalland & Andersson-



Bakken, 2021, s. 129). Andre forhold som kan påvirke observasjoner, er hvilket personlig forhold eller kjennskap man har til det man observerer. I mitt tilfelle hadde jeg ingen personlig forhold til hverken skolen eller elevene, men kjennskap til liknende situasjoner gjennom tidligere erfaringer som lærerstudent. Jeg tolker derfor fra en bestemt profesjon, lærerprofesjonen, sitt perspektiv (*professional vision*)(Goodwin, 1994). Nærmere bestemt med en kommende litteraturlærers blikk, som gjør at jeg vurderer omgivelsene i klasserommet på en bestemt profesjonell måte. Ifølge Goodwin er måten vi ser og forstår ting, påvirket av vårt perspektiv og det praksisfellesskapet vi tilhører: «All vision is perspectival and lodged within endogenous communities of practice» (1994, s. 606). Mine kunnskaper og erfaringer som lærer påvirker derfor hvordan jeg tolker elevene og situasjonene som oppstår i klasserommet. En annen profesjonsutøver ville med sin ekspertise sett noe annet. Samtidig kan det at jeg ikke har kjennskap til elevene ført med at jeg kan ha opplevd eller mistolket ulike situasjoner.

### 3.4.2 Lydopptak av elevsamtaler

Transkribering av lydopptak fra tre elevsamtaler er mitt primærmateriale i denne studien. Fordelen med lydopptak er at jeg kan høre samme samtalefrekvens flere ganger, spole frem og tilbake, pause samtalen, ta notater og reflektere rundt det som blir sagt underveis i samtalen. Dette hadde vært vanskeligere ved kun observasjon, der jeg måtte stole på hukommelsen og evnen til å ta nøyaktige notater, i tillegg til at det er fort å gå glipp av viktige ytringer. Gjennom lydopptak får jeg også høre andre sentrale elementer som kan fortelle mye om en samtale, som omformuleringer, avbrytelser, latter, tonefall eller overlappende tale. I tillegg gir lydopptaket andre betydningsfulle detaljer om samtalen, som for eksempel hvor lenge det er stille i samtalen før noen tar ordet igjen.

Hver gruppe fikk utdelt et lydbånd som ble plassert i midten av gruppene. På den måten var lydbåndet synlig for elevene, noe som kanskje kan ha påvirket elevenes deltakelse i samtalen. Siden elevene vet at samtalen blir tatt opp og lyttet til av personer de ikke kjenner, kan det hende de kvier seg for å snakke eller velger ordene med omhu. Elevenes engasjement kan også påvirkes ved at de velger å ta avstand fra samtalen og si minst mulig, eller de kan ønske å ufarliggjøre situasjonen ved å tøyse bort samtalen. Men bruk av lydopptak kan også ha motsatt effekt, ved at elevene skjerper oppmerksomheten og tar situasjonen på alvor, kanskje fordi de føler at de blir vurdert og dermed ønsker å prestere. Lydopptak kan altså slå ut begge veier der begge situasjonene vil i en eller annen form kunne prege materialet.

Gjennom mine observasjoner og i flere av lydopptakene, virker det som at noen av elevene var opptatt av lydbåndet. Dette kommer frem blant annet ved berøring av lydbåndet, der noen elever tok tak i det, flyttet på det og luktet på det. Dette høres også gjennom lydopptaket hvor det blir skurrete lyd eller ekstra høyt volum fordi noen snakker direkte inn i lydbåndet. I enkelte tilfeller ble disse elevene korrigert av andre elever som kanskje var mer opptatt av å ta oppgaven på alvor. Dette kommer særlig frem i lydopptakene hvor noen av elevene korrigerer med å si «ikke tull» og «plis, ta det seriøst». Selv om lydbåndet fikk en del oppmerksomhet i noen av gruppene, virker det som at de fleste elevene fort glemmer at de ble tatt opp, eller i det minste velger å ikke legge vekt på det.

Det var læreren som bestemte når samtaleene skulle avsluttes, og derfor vil opptakene være omtrent like lange. Læreren stoppet samtaleene etter omtrent 10 minutter når han opplevde at gruppene «begynte å bli ferdige». På den måten får jeg ikke vite om elevene hadde kommet frem til flere refleksjoner dersom de hadde fått lengre tid i gruppene. Likevel observerte jeg tegn på at flere av elevene ga uttrykk for å ha avsluttet diskusjonen, blant annet ved at det ble stille på noen av gruppene eller at de begynte å snakke om andre ting. Det er også viktig å påpeke at i løpet av elevsamtalene kommer også læreren med i samtaleene. Dette var fordi læreren gikk en runde til hver gruppe og forhørte seg med elevene om hva de hadde funnet ut av i teksten. Lærers deltakelse i samtaleene kan ha både positiv og negativ effekt. Først og fremst vil ikke samtaleene være helt elevstyrte ved at læreren kommer inn i samtalen og påvirker den. For noen elever kan dette være forstyrrende, mens andre kan oppleve lærers innblanding som verdifull og til hjelp i samtalen. Læreren var selv bevisst på at elevene skulle forsøke å finne mening i teksten på egenhånd og var dermed forsiktig med hvordan han nærmet seg elevene i samtalen og hvilke spørsmål han stilte. At læreren var deltakende i elevsamtalene kan ha påvirket hvordan samtaleene utspilte seg, noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 4 og 5.

Når jeg velger å bruke lydopptak, er det viktig at jeg beskytter elevenes personvern. Lydopptak kan være direkte personidentifiserende, blant annet fordi man hører informantens stemmer (Riis-Johansen, 2020, s. 99), men gjennom transkripsjon vil stemmene bli anonymisert. Man kan velge om man vil transkribere med en mest mulig dialektnær gjengivelse som mulig, eller å «oversette» ordene til bokmål eller nynorsk. En dialektnær gjengivelse av det som blir sagt vil oppleves mer autentisk, men siden jeg i denne studien er mer opptatt av innholdet i samtalen, enn språket, har jeg valgt å oversette ordene til bokmål. I

tillegg vil jeg anonymisere elevene ved å gi dem fiktive navn. Disse grepene vil bidra til at jeg sikrer forskningsdeltakernes anonymitet.

### 3.4.3. Transkripsjon

Å transkribere lydopptak har flere funksjoner. For det første vil man gjennom transkripsjon «fryse» samtalen til en lesbar form, som gjør det enklere å se detaljer og mønstre som vi ellers ikke er oppmerksomme på (Riis-Johansen, 2020, s. 101). For det andre vil det å lese den muntlige samtalen i skriftlig form bidra til å distansere og fremmedgjøre materialet, som er viktig for analysen (Riis-Johansen, 2020, s. 101). Men selv om man transkriberer vil det aldri være en fullstendig gjengivelse av samtalen fordi samtalen multimodale natur, med hurtige vekslinger og overlappinger, er vanskelig å oversette til skriftlig form. På den måten må transkripsjon forstås som en bearbeiding av materialene, der en velger ut det som er særlig relevant for analysen (Riis-Johansen, 2020, s. 101). I lydopptakene som utgjør materialet mitt er det flere samtalesekvenser som består av overlappinger, avbrytelser og hurtige vekslinger. Disse har jeg forsøkt å gjøre mest mulig tydelig i transkripsjonene ved å bruke ulike koder, som vises i tabellen under. På den måten kan man få et visst innblikk i hurtigheten i samtalen og hvordan samtalen kan høres ut. Disse har jeg valgt å kode fordi det også vil si noe om samtaledynamikken og engasjementet i samtalen, som jeg mener er relevant for analysen.

Riis-Johansen (2020, s. 101) påpeker at det er lurt å starte med en grovtranskripsjon der man skriver ned hvem som sier hva uten å bruke tid på å markere hvordan noe sies. På den måten får man arbeidet seg gjennom materialet og får en oversikt over det, før man videre tar fatt på en mer detaljert transkripsjon. Jeg startet derfor med å grovtranskribere elevsamtalene i et Word-dokument, og fikk på den måten en oversikt over hva elevene hadde snakket om. Transkripsjonen ble endret flere ganger etter gjentatte lesninger og høringer av lydopptakene for å sikre mest mulig korrekt gjengivelse av samtalen. Jeg valgte å kode transkripsjonene med utgangspunkt i Gail Jeffersons transkripsjonssymboler, funnet i Skovholt et al. (2021, ss. 221–222), men har forenklet og spesifisert den til eget bruk. Transkripsjonsnøkkelen er beskrevet i tabellen under.

<b>Tegn</b>	<b>Beskrivelse</b>
[overlapp] [overlapp]	Samtidig snakk plasseres i klammer, ovenfor hverandre.
<u>Ord</u>	Understrek indikerer trykk. Plassering indikerer hvilken stavelse (eller stavelser) som er trykklagt.
.	Fallende intonasjon
,	Fortsettende intonasjon
?	Spørrende intonasjon
(2)	Pause målt i sekunder
(.)	Pause mindre enn 2 sekund
(.hhh)	Tydelige markerte innpust
(hhh)	Tydelige markerte utpust
Ord-	Taleren avbryter seg selv
/	Avbrytelse
ORD	Store bokstaver indikerer snakk som har vesentlig høyere volum enn det omkringliggende.
^ord^	Snakk som har vesentlig lavere volum enn det omkringliggende
(ord)	Det som står i parentes, er en usikker transkripsjon. Hvis veldig usikker, står parentesen tom.
xx	Uforståelig/ ikke hørbart
((kommentar))	Dobbel parentes inneholder transkribørens kommentarer. For eksempel informasjon om lyder i rommet ((bankelyd)) eller beskrivelser ((latter)), ((hvisker)).

Da jeg hadde transkribert samtalene, tok jeg i bruk dataprogrammet NVivo, som er et godt verktøy å bruke for å arbeide med kvalitative data. Jeg brukte programmet stort sett for å kartlegge samtalestrukturen i de tre elevsamtalene. Her fikk jeg en oversikt over hvor stor prosentandel de ulike stemmene (elevene) utgjorde totalt i samtalene, og på den måten fikk et

overblikk over hvordan taletiden var fordelt. Videre så jeg nærmere på elevenes ytringer og innholdet i ytringene; om de bidro med ny informasjon, la frem tolkninger av teksten, om ytringene var mer av støttende og bekreftende slag som «ja» og «mm», eller om ytringene handlet om andre tema enn teksten. Slik fikk jeg også oversikt over hvem som bidro mest i fortolkningen av teksten, og hvem som bidro med å føre samtalen videre. I tillegg fikk jeg dannet en tanke om hvilke samtaletyper de ulike sekvensene kunne karakteriseres som.

Etter en del gjenlesinger av samtalene startet jeg å rydde samtalene med å kategorisere ulike deler. Dette kan kalles en deskriptiv analyse, som handler om å strukturere datamaterialet ved å «sette sammen stikkord på eller kategorisere materialet som hører sammen, hver for seg» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 104). Deskriptiv analyse går altså ut på å kode eller kategorisere materialet. Jeg brukte NVivo til å kode de ulike delene av samtalene som jeg mente var mest interessante. For å få en oversikt over hva elevene snakket om, altså hvilke deler av teksten de diskuterte, kodet jeg de ulike samtalesekvensene til ulike tema. For eksempel «synsvinkel» eller «tekstens tittel», for å videre se hvilke tema elevene brukte mest tid på å diskutere. Videre la jeg til koder som gikk på hvordan elevene argumenterte og koder for når de beveget seg inn og ut av teksten (om de snakket om teksten eller andre tema). Slik fikk jeg mer informasjon om hvordan elevene argumenterte og diskuterte i felleskap, og hvem av elevene som var deltakende i diskusjonen om teksten. Disse sekvensene ble deretter koblet opp mot relevant teori, som jeg forklarer nærmere i analysedelen.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig og troverdig det innsamlede materialet er, som også blir omtalt for studiens *reliabilitet* og *validitet*. Studiens *reliabilitet* er knyttet til undersøkelsens materiell, hvor konsistent og pålitelig det er, og i hvilken grad resultatene kan reproduseres av andre forskere. I kvantitativ forskning er reliabiliteten svært viktig og det brukes ulike metoder for å teste reliabiliteten (test-retest-reliabilitet og interreliabilitet) (Johannessen et al., 2021, s. 256). I kvalitativ forskning derimot, er slike krav til reliabilitet mindre hensiktsmessig. Blant annet fordi det vil være umulig å reprodusere nøyaktig samme resultat ved et nytt forsøk. Dette har å gjøre med at observasjoner er verdiladet og kontekstavhengige. I tillegg er forskeren selv et instrument i forskningen der det er umulig for andre forskere å tolke å forstå på samme måte (Johannessen et al., 2021, s. 256). For eksempel kunne elevsamtalene blitt annerledes dersom gruppesammensetningen var annerledes, eller om resultatene ble tolket av en annen forsker. Derfor må forskere i

kvalitative studier argumentere for studiens reliabilitet på en annen måte. For å styrke denne studiens pålitelighet har jeg derfor forsøkt å beskrive konteksten så inngående som mulig, presentere en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen, og redegjør for hvordan jeg har kommet frem til ulike tolkninger med utgangspunkt i materialet og i lys av relevant teori og begreper.

Når det gjelder studiens *validitet*, eller troverdighet, handler dette i kvalitative studier ofte om «i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2021, s. 256). Men her er det også viktig å påpeke at det innsamlede materialet aldri vil gjenspeile hele virkeligheten, kun deler av den ettersom jeg velger ut og analyserer noe av den helheten det inngår i (Johannessen et al., 2021, s. 257). Spørsmålet om materialet faktisk representerer det fenomenet som skal studeres vil jeg argumentere for at stemmer. Denne studien hadde som formål å undersøke litterære møter med motstand hos elever på mellomtrinnet. Jeg ønsket å få et innblikk i hvordan elever reagerer og samtaler i møtet med utfordrende litterære tekster. For å best mulig finne svar på dette vurderte jeg observasjon og lydopptak av elevsamtaler som best egnet metode. Ved å kombinere ulike metoder, som observasjon og lydopptak, vil det også bidra med å forsterke studiens validitet. På den måten får jeg både høre elevenes samtaler, oppleve stemningen i rommet og observere ulike reaksjoner elevene gir uttrykk for, som kan bidra å skape en mer helhetlig tolkning av situasjonen. Jeg kunne også valgt intervju som metode og på den måten fått innsikt i elevenes tanker og opplevelser i møtet med slike litterære tekster. Elevenes refleksjoner om det didaktiske opplegget må jeg heller selv tenke over og tolke gjennom det materialet jeg har samlet inn.

Denne studien undersøker en liten gruppe elever i en bestemt kontekst, og jeg kan derfor ikke si at mine funn kan generaliseres til å gjelde i andre settinger hvor man tar i bruk utfordrende litterære tekster. Det betyr likevel ikke at funnene mine er irrelevante. De vil fortsatt være viktige og verdifulle, og et erfaringsgrunnlag som forteller hva som *kan* skje i lignende situasjoner. I tillegg kan mye av det jeg fant støttes opp av relevant teori og tidligere forskning som er presentert tidligere i denne avhandlingen. Studiens validitet kan derfor forsterkes gjennom teoretisk generalisering (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 128).

### 3.6 Forskningsetiske refleksjoner

Forskningsetiske hensyn må alltid stå i forgrunnen av hvert forskningsprosjekt, særlig når barn er involvert. Ettersom denne studien er en del av forskningsprosjektet *Partners in practice*, har informasjon om studien og hva det innebærer å delta, blitt gitt til skolen, elevene og foresatte av forskningslederne i prosjektet. Mitt masterprosjekt og min forskerrolle ble forklart til elevene i forkant av undervisningstimene som jeg observerte. I tillegg har forskningslederne innsamlet samtykke om deltakelse fra lærere og foresatte (vedlegg 1 og 2). På den måten har det ikke vært nødvendig for meg å innhente samtykke. Men dersom en av elevene velger å trekke seg fra *Partners in practice*-prosjektet, kan det også påvirke mitt forskningsprosjekt om det gjelder en av mine informanter. Da måtte jeg vurdert å utelukke en av elevsamtalene fra denne studien, noe som ville vært veldig uheldig, særlig med tanke på at det allerede er en elevsamtale som er uteblitt.

Forskningsprosjektet mitt gjør lyd- og videoopptak av elever, noe som er veldig personidentifiserende. Det har derfor vært viktig at jeg oppbevarer studiens materiale på en trygg og etisk måte. Jeg fikk oversendt materialet fra en av forskningslederne til en kryptert minnepinne, slik at det kun er jeg som har tilgang til materialet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), har ansvar for å utarbeide nasjonale forskningsetiske retningslinjer. I tråd med retningslinjer fra NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021), har alt materiale blitt anonymisert og oppbevart på en sikker måte, og vil bli slettet ved prosjektets ferdigstilling i juni 2023. Når det gjelder lydopptak, som jeg bruker som primærmateriale, har jeg valgt å anonymisere elevene ved å gi dem fiktive navn, i tillegg til at dialekt er oversatt til bokmål. På den måten er personvernet til elevene ivarettatt.

## 4. Analyse

I dette kapitlet vil deler av det transkriberte materialet som studien bygger på bli presentert og gjort greie for. Jeg trekker frem og analyserer de delene av elevsamtalene som jeg mener er særlig interessante og som kan belyse forskningsspørsmålene mine. De utvalgte samtaleutdragene analyserer jeg med forankring i relevant teori, som tidligere er introdusert i teoridelen. For å forstå mer om hva som skjer når elever på mellomtrinnet møter en tekst med motstand, har jeg valgt å se nærmere på *hva* elevene opplever som motstandsfylt i teksten, og *hvordan* de møter denne motstanden i de litterære samtalene. Jeg har derfor valgt å stille følgende analysespørsmål:

- Hva opplever elevene som motstand i teksten?
- Hvordan møter elevene motstanden?

Analysespørsmålene fungerer som underspørsmål til de overordnede forskningsspørsmålene. Det første analysespørsmålet er med på å undersøke hva elevene bruker tid på å snakke om i samtalene, hvilke deler av teksten de selv trekker frem og opplever som utfordrende og interessante. Wolfgang Isters begrep om tekstens tomme rom er relevant her. Gjennom å kartlegge *hva* elevene samtaler om får jeg en forståelse for hvilke deler av teksten som kan by på motstand. I det andre analysespørsmålet ser jeg nærmere på *hvordan* elevene forsøker å skape mening av det som byr på motstand gjennom felles argumentasjon og diskusjon, samt deres håndtering av tekstens tomme rom. Jeg trekker frem samtaleutdrag fra hver gruppe hvor jeg mener dette kommer tydeligst frem, og studerer disse i lys av flere teoretiske perspektiver. Neil Mercers tre samtaleyper er aktuelle for å identifisere overordnede mønstre i samtalene og for å se hvordan elevene samtaler i fellesskap når de skal finne ut av det som er utfordrende med teksten. Jeg ser derfor nærmere på hva som karakteriserer de utvalgte samtaleutdragene i forhold til Mercers samtaleyper. Når det gjelder å vurdere hvordan elevene reagerer i møtet med motstanden som teksten byr på, vil Gert Biestas teoretiske perspektiver være til hjelp. Det krever en viss form for litterær kompetanse for å oppholde seg i den frustrerende gråsonen. Med hjelp av Sheridan Blaus kjennetegn på performative literacy vil jeg se etter tegn som kan si noe om elevenes performative literacy i møtet med en krevende tekst.

Før jeg tar for meg analysespørsmålene, presenterer jeg først den litterære teksten som blir diskutert i samtalene. Her forklarer jeg min lesning av teksten og mine tanker om hva som kan skape undring og motstand i lesingen. Min forståelse av teksten vil også ha noe å si for



hvordan jeg analyserer elevenes møte med teksten. Deretter gir jeg en kort presentasjon av hver enkel elevsamtale, før jeg videre tar for meg analysespørsmålene. Deler av analysekapittelet vil få noen drøftende trekk, men videre drøftinger vil komme i kapittel 5. Analysekapittelet avsluttes med en oppsummering av mine funn.

#### 4.1 *En nesten pinlig affære*

Teksten *En nesten pinlig affære* er skrevet av Johan Harstad, og er hentet fra forfatterens novellesamling *Herfra blir du bare eldre* (utgitt i 2001). Det er en relativt kort novelle, kun på én side, der teksten er skrevet som et langt avsnitt. Likevel består teksten av en innledning, en hoveddel og en avslutning. Teksten åpner med at hovedpersonen, en navnløs jeg-person, leter etter sin gamle dagbok i kjelleren og finner den gjemt blant annet «skrot». Han omtaler dagboken for «dette gamle beviset» og «barndommens krønike», altså virker det som om dagboken er svært viktig for han. I tillegg påpeker han at det er den eneste dagboken han har «orket» å skrive, noe som viser at han ikke har for vane å skrive dagbøker, men at akkurat denne har vært betydningsfull og viktig å skrive. At dagboken er gjemt godt blant annet «skrot» kan tyde på at han ikke har ønsket at andre skal finne den, og er med på å forsterke nysgjerrigheten til leseren og tanken om at en hemmelighet fra barndommen skal bli avslørt. Hoveddelen består av at jeg-personen leser et utdrag fra dagboken. Han går altså fra å fortelle til å lese. Dette kalles innskutt narrasjon. Det hele står i kursiv for å skape et markant brudd i teksten og for å tydeliggjør hva som er dagboksnotatet. Her blir en brutal mobbehistorie beskrevet hvor en ny gutt fra Østlandet blir mobbet av de andre guttene i klassen. Et gjentakende språklig mønster i dagboknotatet er at setningene som beskriver mobbesituasjonene stort sett starter med pronomenet «vi», etterfulgt av aktive verb: «Vi slår ... Vi banker ... Vi bokser ... vi vrenger ... slår ... binder ...» osv. Som leser får man her en oppfatning av at hovedpersonen er en av mobberne, en del av «vi»-et. Det er ikke før i slutten, da vi får høre om hans fysiske reaksjon på det han har lest, og hans refleksjoner rundt episodene fra barndommen, at vi forstår at det egentlig er han selv som var mobbeofferet (Harstad, 2001, s. 71):

Jeg vet vel egentlig ikke hvorfor, men den metalliske smaken som jeg nesten alltid hadde i munnen den gang, kommer tilbake, som når du hadde slikket på rekkverket ved fotballbanen. Først etter at filmen på tv er slutt, og jeg er på vei til sengs, våger jeg å huske det, hvordan jeg ble vant med smaken av blod, at jeg mistet en tann på grunn av dem, at de ventet på meg ved

den gamle fabrikken, hvorfor jeg aldri sa noe, hvorfor jeg til slutt måtte jule, for meg selv, innerst inne.

Slutten på teksten er relativt åpen hvor det er uoverensstemmelse mellom det dagboknotatet beskriver og det jeg-personen husker til slutt. Dette gjør at teksten åpner opp for flere spørsmål som ikke nødvendigvis gir entydige svar, og leseren må tenke gjennom teksten på nytt. Tekstens slutt inneholder en del tomme rom, som gjør at leseren må lese mellom linjene på de ordene som teksten inneholder, som i Iser's terminologi er det samme som å utfylle de tomme rommene. De fleste vil nok oppfatte jeg-personen i teksten som mobbeofferet på grunn av tekstens avslutning. Likevel blir det ikke fortalt direkte at han er mobbeofferet og at han husker hvordan han ble mobbet i barndommen. Dette blir derimot beskrevet indirekte gjennom gamle minner som dukker opp i jeg-personens tanker. De tomme rommene her dreier seg om den *helheten* (Smidt, 1999), den sammenhengen leseren må etablere for å forstå teksten. Det blir opp til leseren å skape mening og sammenheng ved å fylle ut tomrommene og skape relasjoner mellom forestillingsverdenene, eller verdensbildene som Drangeid (2014) kaller det.

Hvorfor han måtte lyve for seg selv får vi heller ikke noe konkret svar på. Dette er et tomrom som dreier seg om *det uvisse* (Smidt, 1999), det som er opp til leseren å gjette seg frem til eller danne en mening om. Vi finner ikke noe konkret svar på dette i teksten, men tekstens tittel gir en indikasjon på at vi får lese om noe som er *pinlig*, som kanskje kan være en grunn til at fortelleren velger å lyve i dagboknotatet og på den måten unngå det pinlige. Dette kan gi mening ettersom man får ta del i en *nesten* pinlig affære. Hvorfor den bare er *nesten* pinlig kan være fordi fortelleren har løyet i dagboknotatet og snudd om på hele mobbehistorien ved å ta mobbeofrenes perspektiv, og på den måten beskyttet seg selv mot det pinlige. Men dette gir igjen nye spørsmål: hvorfor omtaler han mobbeepisodene som noe pinlig? Om det i det hele tatt er mobbingen som er pinlig, er uvisst. Om denne «affæren» referer til mobbeaffæren er også uvisst, men er rimelig å anta. Eller kanskje refererer affæren til fortellerens forsøk på å konfrontere seg selv med den vanskelige fortiden. Disse spørsmålene utspilles av tomrommene i teksten som det er opp til leseren selv å gi mening.

Tekstens slutt inneholder også bruk av metafor: «Den metalliske smaken ... som når du hadde slikket på rekkverket ved fotballbanen». Denne metaforen, som sannsynligvis skal representere smaken av blod, fungerer også som et tomrom i teksten. Her dreier tomrommet

seg om *det underforståtte* (Smidt, 1999), det fellesfortåtte, og representerer en appell til de som selv har opplevd en liknende metallisk smak, eller som forstår den billedlige koplingen mellom metallsmak og blodsmak. Samtidig kan dette tomrommet dreie seg om den *helheten* eleven må skape selv i teksten fordi metaforen gir også en indikasjon på fortelleren som mobbeoffer, og hjelper leseren å etablere sammenheng i teksten.

Mens dagboksnotatet er skrevet i velformete og passe lange setninger, er innledningen og avslutningen mer rotete. Her er setningene lange og skilt fra hverandre ved hyppig bruk av komma, lite bruk av punktum og uten bruk av bindeord. Den narrative strukturen viser her stream of consciousness, hvor man får lese jeg-personens tankeprosess. Språket i teksten er ikke særlig komplisert, men noen ord og uttrykk kan likevel være ukjent for elever på 7. trinn. Betydningen av ord som «spjæling», «affære», «vilkårlig», «fiksert» og «krønike» ble derfor avklart i plenum før elevene startet gruppesamtalene.

Det er flere aspekt ved teksten som gjør at den kan oppfattes som krevende, og av ulike grunner by på motstand. Det narrative oppsettet er særlig interessant. Synsvinkelen i teksten gir oss tilgang til jeg-personens tanker og opplevelser, særlig i innledningen og avslutningen. Gjennom dagboksnotatet endrer «jeg»-et til et «vi», og man får dermed tilgang til mobbehistorien gjennom mobbernes blikk. Men så gjør avsløringen i slutten at synsvinkelen endrer seg igjen. Det kan nå se ut som at jeg-personen identifiserer seg med overgriperne, og beskriver mobbesituasjonen ut fra deres perspektiv og det han tror var deres tanker. Likevel er det han som fører ordet og hans betraktninger i dagboken vi får ta del i. Disse fortellersynsvinklene er interne ved at vi leser fortellingen gjennom «jeg»-ets og «vi»-ets tanker og beskrivelser.

Drangeid (2014, s. 59) påpeker at ulik vektlegging av ekstern og intern synsvinkel vil få konsekvenser for filtrering av informasjon, opplevelse, skrivestil og koordinering av teksten. Mens vektlegging av ekstern synsvinkel hjelper eleven å navigere seg gjennom teksten og merke seg sammenhenger, ofte ved hjelp av kommentarer fra fortelleren, vil vektlegging av intern synsvinkel kreve mer innsats av leseren for å koordinere teksten (Drangeid, 2014, s. 59). Intern synsvinkel kan derfor kreve noe mer utviklet litterær kompetanse hos leseren. Vektlegging av intern synsvinkel i denne teksten kan by på ulike utfordringer hos elevene. Tekstens synsvinkel er både krevende og interessant, og for at elevene skal kunne etablere koherens i teksten blir det nødvendig for elevene å diskutere nettopp dette.

I tillegg til fortellersynsvinkel er det også interessant å se at tid og sted endrer seg i teksten. I innledningen befinner jeg-personen seg i kjelleren, antageligvis i sitt gamle barndomshjem fordi han forklarer at «far har ryddet ut av barnerommet mitt». Det står ingenting om hvor gammel personen er, men man kan anta at han er en voksen mann som har flyttet ut av barndomshjemmet sitt og som nå er på besøk, kanskje for å ta et oppgjør med fortiden. Vi får vite at han leter etter dagboken sin, og da han finner den, setter han seg på fryseboksen og leser et utdrag fra den. Handlingen i innledningen foregår dermed i presens. Da han begynner å lese fra dagboken endres også tid og sted, og leseren får nå et innblikk i jeg-personens tanker da han var barn. I tillegg skaper utdraget nye verdensbilder hos leseren, der handlingen foregår blant annet på skolen. Når perspektivet endrer seg, oppstår også nye verdensbilder hos leseren. Disse verdensbildene utspiller seg fra tekstens føringer, men med fylde hentet fra leserens erfaringer og kunnskaper (Drangeid, 2014, s. 51). Da utdraget er ferdig lest, flyttes tid og sted tilbake til fortelleren som sitter på fryseboksen i kjelleren og får en fysisk reaksjon over det han nettopp har lest. Frem til nå er fortellingen fortalt fra samme tid, men med et tilbakeblikk på fortiden. I slutten av teksten skjer det derimot et tidsavbrudd ved at handlingen flyttes frem i tid. Fortelleren er nå oppe fra kjelleren, har sett ferdig filmen på TVen og er på vei til sengs. Det er først da han tør å huske og bearbeide det han nettopp har lest. Tekstens synsvinkel, veksling av perspektiv, tid og sted, og tomme rom, kan på denne måten gjøre teksten mer komplisert og vanskelig å forstå, noe som kan være utfordrende for elevene. Men det er også nettopp det som gjør teksten spennende, og som gir rom for undring og ulike tolkninger.

#### 4.2 Analysetrinn 1: Deltaking, tekstfokus og struktur

Det første jeg gjorde i analysearbeidet var å kartlegge samtalestrukturen i de tre elevsamtalene. Dette gjorde jeg for å få en oversikt over hvordan taletiden var fordelt i de ulike gruppene og for å oppsummere kjennetegn ved de ulike samtalene. Jeg vil starte med å kort presentere de tre gruppesamtalene for å gi et oversiktsbilde av samtalene, og for å se forskjeller og likheter mellom dem. Her trekker jeg frem kjennetegn for samtalene og kommenterer på strukturen i samtalene, hvordan taletid har fordelt seg og hvordan elevene forholder seg til samtalen om teksten. Enkelte steder henviser jeg videre til samtaleutdrag som fremkommer senere i analysedelen. Dette gjør jeg for at analysen ikke skal bli for gjentakende.

### 4.2.1 Samtale 1

Gruppe 1 består av Marianne, Eva, Johanna, Oskar og Even. I samtalen er alle elevene deltakende, men noen i større grad enn andre, og man kan derfor si at samtalen er asymmetrisk. Marianne og Eva står for de fleste kommentarene. Even og Oskar har omtrent like mange kommentarer, men Even sine er stort sett relatert til teksten, og Oskar sine handler som regel om andre ting. Johanna har færrest kommentarer der de fleste er bekreftende responser på andres initiativ.

Det viser seg at samtalen er i gang med en gang lydbåndet starter og åpnes opp med et initiativ av Even:

#### Samtaleutdrag 1

---

- Even:** Det virker som noen andre har skrevet det
- Marianne:** Ja jeg [tror enten]
- Even:** [hvis]
- Marianne:** at han har funnet det, jeg tror enten han har funnet det iallfall liksom i en blogg liksom [eller]
- Johanna:** [Ja ja]
- Marianne:** At noen har skrevet en [melding],
- Johanna:** [Ja]
- Marianne:** eller i en gruppe [på en måte]
- Johanna:** [Ja]

Like etter kommer instruksjonen fra læreren, noe som gjør at samtalen stopper opp: «Vi hadde ikke begynt», som Even påpeker. Samtalen starter dermed på nytt og elevene introduserer navnene sine. Derfra er det Marianne som tar initiativ til en mulig tolkning av teksten, som raskt får respons fra de andre:

#### Samtaleutdrag 2

---

- Marianne:** Okey, men jeg tror kanskje vi har funnet meldingen i en gruppe over de som slår han liksom har funnet det (.) eller at han på en måte tenker hvordan de, at liksom ja det er så [gøy]
- Even:** [Ja]

<b>Marianne:</b>	fordi han kommer fra Østlandet liksom
<b>Johanna:</b>	Åja [ja]
<b>Even:</b>	[Eller] han prøver liksom, eller han ser liksom fra [deres]
<b>Marianne:</b>	[Ja]
<b>Even:</b>	^perspektiv^
<b>Marianne:</b>	for å se det fra deres syn liksom
<b>Johanna:</b>	Ja
<b>Oskar:</b>	Han er fra Stavanger

Samtalen er preget av få pauser, en del overlappinger og noen ganger avbrytelser, og derav et relativt høyt lydnivå. Dette vises blant annet i samtaleutdragene ovenfor. Til tross for noen avbrytelser og avsporinger fra særlig Oskar, som kommer frem i samtaleutdrag 8, virker denne gruppen engasjert gjennom hele samtalen og har den litterære teksten i sentrum. Læreren kommer bort til gruppen mot slutten av samtalen og elevene virker da ivrige etter å fortelle deres tenker om teksten. Kort tid etter at læreren forlater gruppen, avsluttes samtalen. Det kan virke som at elevene gjennom å diskutere deler av teksten og stille spørsmål til teksten, kommer frem til en felles enighet om hva teksten handler om, til tross for at de utfordrer hverandre med motforslag og stiller seg kritiske til hverandres innspill. Felles enighet vises ved at elevene støtter, bekrefter og bygger videre på hverandres innspill, noe som særlig vises i samtaleutdrag 8.

#### 4.2.2 Samtale 2

Gruppe 2 består av Erik, Ingrid, Maren og Noah. Alle elevene deltar i samtalen. Noah er den som fører ordet mest og Maren er den som snakker minst. Mens Ingrid og Maren sine ytringer stort sett handler om teksten, har Erik og Noah innslag i samtalen der de snakker om andre ting. På den måten kan man se at samtalen er preget av at elevene beveger seg inn og ut av teksten. I starten av samtalen legger elevene frem ulike tolkningsforslag, der de både bekrefter hverandres innspill og utfordrer hverandre med å stille spørsmål og presenterer motforslag til hverandres tolkninger. Dette vises i samtaleutdrag 9. Her har samtalen få pauser, en del avbrytelser og overlappinger, som kan tyde på at elevene virker engasjerte og ivrige etter å fortelle sine tolkninger om teksten. Etter hvert forekommer det lengre pauser og innslag der samtalen veksler mellom å handle om teksten og andre tema. Omtrent halvveis i samtalen kommer læreren bort til gruppen og elevene forteller hva de har funnet ut av. Da læreren trer ut av samtalen er det en liten pause i samtalen før det skjer en todeling i gruppen, der guttene starter opp sin egen samtale om noe annet og jentene fortsetter å snakke om teksten. Dette

vises nærmere i samtaleutdrag 13. Det blir da vanskelig å høre hva som blir sagt fordi guttenes samtale overlapper med jentenes. Etter hvert blir guttene invitert inn i samtalen om teksten, og samtalen avsluttes med diskusjon der alle er deltakende (samtaleutdrag 11).

#### 4.2.3 Samtale 3

Gruppe 3 består av Morten, Viktor, Richard og Anders. Denne samtalen har mye innspill fra hovedlæreren (lærer 1), og en kortere sekvens med en annen lærer som var til stede i klasserommet (lærer 2). Hovedlærerens kommentarer gir et utslag på 24% av samtalen, og er den mest dominerende stemmen i samtalen i de sekvensene hvor læreren er deltakende. Læreren kommer tidlig bort til denne gruppen og er deltakende i totalt 45% av samtalen. Her er samtalen preget av en spørsmål-svar-struktur, der læreren stiller elevene spørsmål om teksten og elevene responderer. Læreren responderer også på det elevene sier og på den måten får læreren en stor prosentandel av samtalen. Dette vises særlig i samtaleutdrag 4 og 14 til 17. Når læreren går ut av samtalen, veksler samtalen mellom å handle om teksten og om fotball. Morten er den av elevene som er mest dominerende i samtalen (22%), både når samtalen er faglig og når temaet endrer seg til å handle om fotball. Anders er den som står for nest flest ytringer (14%), men hans ytringer handler mest om fotball. Richard og Viktor er de som snakker minst i samtalen. Richards ytringer handler både om teksten og om fotballsinn, mens Viktors ytringer handler stort sett om teksten. Når læreren ikke er til stede i samtalen, er det stort sett fotball guttene snakker om (33%). Et eksempel på det kommer frem i samtaleutdrag 18. Det er fortsatt en liten sekvens (9%) der elevene tar opp samtalen om teksten, noe som vises i samtaleutdrag 19. Samtalen har sekvenser der lydnivået er høyt hvor elevene både avbryter og overlapper hverandre, og sekvenser der lydnivået er lavere i form av mumling, lengre pauser og at en elev prater om gangen.

Denne gruppen skiller seg ut fra de andre gruppene, blant annet fordi samtalen inneholder flere sekvenser der læreren er deltakende og styrende i samtalen. I tillegg er denne gruppen den eneste som sporer av oppgaven i lengre perioder og snakker om andre tema. Det kan tyde på at denne gruppen virker mindre engasjert sammenlignet med de andre gruppene.

Gruppesammensetningen kan også ha en innvirkning her, hvor denne gruppen var den eneste guttegruppen som kanskje kan gi en forklaring på hvorfor samtalen endret seg til å handle om fotball, noe alle på gruppen var interessert i.

### 4.3 Analysetrinn 2: Hva opplever elevene som motstand i teksten?

I det følgende presenterer jeg hvilke deler av teksten som de ulike gruppene valgte å bruke tid på i samtalen. Ved å se på *hva* elevene tar opp i samtalen, altså hvilke deler av teksten de velger å diskutere, kan jeg få en antydning til hva de oppfatter i teksten som motstandsfylt.

I samtale 1 bruker elevene mest tid på å diskutere tekstens synsvinkel, blant annet ved å forsøke å kartlegge hvem som er mobberne og mobbeofferet, og hvem sitt perspektiv teksten tar utgangspunkt i. Dette går igjen i alle samtaleutdragene fra gruppe 1. Både tekstens synsvinkel og endring i tid ser ut som å være utfordrende for elevene, og de bruker derfor lengre tid på å diskutere disse elementene i teksten. Tidsendringen i teksten diskuterer elevene nærmere i samtaleutdrag 7. Elevene er også kort innom tekstens tittel, der Even stiller spørsmål om hva den kan bety:

#### Samtaleutdrag 3

---

<b>Even:</b>	[Men hva er greia] (.) hvorfor [heter]
<b>Oskar:</b>	[Det e jo ditt]
<b>Even:</b>	Heter teksten en nesten pinlig affære?
<b>Johanna:</b>	Eh
<b>Marianne:</b>	Syns sikkert det var flaut at han liksom
<b>Eva:</b>	/Mobba ja (.) at han ikke
<b>Marianne:</b>	/At han tøffa seg på en måte
<b>Johanna:</b>	Ja

Tekstens tittel blir ikke utdypet noe nærmere eller tatt opp igjen senere. Elevene i gruppe 1 kommenterer også på språkbruken i teksten, der de reagerer på at forfatteren har brukt et banneord som virker noe sjokkerende for enkelte av elevene. Dette vises nærmere i samtaleutdrag 8.

Tekstens synsvinkel er også et gjennomgående tema i samtale 2. Elevene forsøker å kartlegge hvem personene i teksten er, om jeg-personen er mobbeofferet eller mobberen, noe som går igjen i alle samtaleutdragene fra gruppe 2. De starter også en diskusjon om jeg-personens kjønn, der de er splittet i meningene om det er en gutt eller jente. Guttene er overbevist om at det er en gutt, mens jentene forsøker å utfordre denne tanken med å spørre hvorfor det ikke kan være en jente. Denne diskusjonen kommer frem i samtaleutdrag 12. Det kan virke som at



de blir enige om at det er gutt, samtidig tar Maren denne diskusjonen så vidt opp igjen når læreren er til stede, som kan tyde på at hun ikke helt har lagt denne tanken bak seg. I tillegg bruker elevene tid på slutten av samtalen til å snakke om «den metalliske smaken» som blir beskrevet i teksten, og dens betydning. Dette vises tydelig i samtaleutdrag 11.

Samtalen til gruppe 3 starter med et initiativ fra Viktor, samtidig som læreren kommer bort til denne gruppen og blir med i samtalen:

#### Samtaleutdrag 4

---

- Viktor:** De mobbet noen men så ble hun mobbet selv  
(Lærer 1 kommer bort))
- Lærer 1:** Ja
- Morten:** At han hadde blitt mobbet eh selv før og så  
(2)
- Viktor:** [Så mobba han hun]
- Morten:** [Så tok han hevn]  
Eh jeg vet ikke tok hevn eller noe  
(2)
- Lærer 1:** Ja var det litt vrient å forstå? (.)  
Prøv å ta det fra starten av (.) hva er det som skjer i starten?
- Viktor:** Hun finner dagboka si

Læreren responderer på Viktors initiativ med et bekreftende «ja», og Morten fortsetter denne tanken med å gjenta det Viktor sier og legger til «så tok han hevn eller noe». Viktors tanke her er først at mobbeofferet er en jente, mens Morten retter på denne tankegangen ved å bruke pronomenet «han» i sin forklaring, uten å gi noe nærmere forklaring. Her er de allerede i gang med å utprøve en tolkning om hva teksten handler om og hvem personene i teksten er. De virker litt usikre, særlig Morten som er mer nølende i form av ytringer som «eh», «jeg vet ikke» og «eller noe». Læreren forstår at elevene virker usikre i tolkningene og forsøker å hjelpe de videre med innspillet: «Prøv å ta det fra starten (.) hva er det som skjer i starten?».

Videre i samtalen foregår det en form for spørsmål-svar sekvens der læreren stiller spørsmål og elevene svarer på det læreren spør om. På den måten blir samtalen om teksten preget av hvilke spørsmål læreren stiller og dermed hvilke aspekt av teksten som blir diskutert.

Samtalen med læreren dreier seg særlig om å kartlegge hendelsesforløpet i teksten og et forsøk på å forstå tekstens veksling i tid. Lærerens rolle i samtalen kommer tydelig frem i samtaleutdrag 14 til 17. Når læreren er ute av samtalen, handler samtalen stort sett om fotball. En liten sekvens i samtalen dreier seg derimot om teksten og et nytt forsøk på å oppsummere hendelsesforløpet, samt en årsaksforklaring (samtaleutdrag 19).

Selv om noen av gruppene tar opp enkelte deler av teksten som andre grupper ikke gjør, ser det ut som at alle gruppene bruker mest tid på å diskutere de samme hovedtemaene. Alle tre gruppene forsøker å kartlegge hendelsesforløpet i teksten, hvem personene i teksten er og forholdet mellom dem. Hvem er mobberne og mobbeofferet? Hva med den østlandske gutten? Og hva er koplingen mellom jeg-personen og «vi»-et? Tekstens narratologi og endring i synsvinkel er altså det som elevene dweler ved, og det som ser ut til å være forvirrende for elevene. Det er også disse delene av teksten som opptrer som tomme rom. Selv om de enkelte handlingene i novellen er tydelige, fremstår kausaliteten som uklart i gruppene. Koplingene mellom tid og sted, og hvem sitt perspektiv teksten tar utgangspunkt i, krever at elevene går inn i de tomme rommene og forsøker å dra en kopling mellom det de har av opplysninger i teksten og det som er opp til leseren å se for seg. Elevene forsøker å nøste opp i dette ved å diskutere og argumentere seg frem til mulige tolkninger. Dette ser jeg nærmere på i neste analyse spørsmål.

#### 4.4 Analysetrinn 3: Hvordan møter elevene motstanden?

Når jeg har kartlagt *hva* elevene tar opp i samtalen om teksten og dermed hva de anser som utfordrende i sine tolkninger av teksten, vil det være nyttig å gå videre med å se på *hvordan* elevene skaper mening ut av det de opplever som motstandsfullt i teksten. Analyse spørsmålet *hvordan møter elevene motstanden* handler om hvordan de argumenterer og diskuterer sammen i gruppene om det som er frustrerende, utfordrende og forvirrende i teksten for å få en bedre forståelse av den. Det handler også om hvordan de reagerer på den motstanden de opplever i møtet med teksten. Viker de unna det som byr på motstand eller greier de å stå i den frustrerende gråsonen, og forsøke å finne mening ut av det som er forvirrende og det som ikke eksplisitt er fortalt, altså de tomme rommene? Hvor utholdende er elevene i den frustrerende gråsonen og i hvor stor grad er de villig til å ta risiko? Dette er spørsmål som kan si noe om elevenes performative kompetanse, og som kan være til hjelp i besvarelsen av hvordan elevene møter den motstanden som teksten byr på. I det følgende tar jeg for meg hver

gruppesamtale og belyser dette analysespørsmålet. Jeg velger å trekke frem de samtaleutdragene som jeg mener er mest relevante i forhold til analysespørsmålet.

#### 4.4.1 Samtale 1

I gruppe 1 er det for det meste Even, Marianne og Eva som kommer med initiativ om hva de tror teksten handler om. Oskar og Johanna responderer stort sett med «ja» og sier seg enig i de ulike tolkningsforslagene som fremtrer. I de ulike tolkningsforslagene som blir diskutert bruker elevene teksten aktivt for å argumentere. De henviser stadig til deler av teksten som kan støtte påstandene. For eksempel i følgende samtaleutdrag:

#### Samtaleutdrag 5

---

- Even:** Og her står det at den eneste han har eller orket å skrive eller (.) ^jeg^?
- Eva:** Jeg (.) tror at han har skrevet det (.) eh (fordi) at han ikke har lyst å være på en måte den som på en måte blir mobba så han skriver det som om han ble (mobba) som om at det er han som gjør det fordi det står jo til [slutt]
- Marianne:** [Ja]
- Eva:** Eh eh eh «hvorfør jeg til slutt måtte juge for meg selv»
- Marianne:** Ja. (.) ja ja det er sant

Her bruker både Even og Eva teksten aktivt i sine initiativ. Even finner spor fra teksten som kan gi forklaring på hvem som har skrevet dagboken ettersom dette virker uklart for elevene. Han virker fortsatt litt usikker i måten han legger det frem, og koplingen mellom «han» og «jeg» er noe Even begynner å fundere på. Eva responderer med en tanke hun har om hvorfor dagboken er skrevet og hvordan den er skrevet: «han skriver det som om han ble (mobbet) som om at det er han som gjør det». På den måten er hun også inne på en kopling mellom jeg-personen i teksten og «vi»-perspektivet som dagboksnotatet blir skrevet ut fra. Hun bruker også kausale forbindere som «fordi» når hun begrunner meningene sine. Begge elevene viser her at de ikke bare tolker teksten uten noe fast grunnlag, men bruker det som står i teksten aktivt for å støtte opp om deres tolkninger. Dette er viktige prinsipper i den eksplorative samtalen som Mercer snakker om. I tillegg fremstår de som kompetente lesere og oppfyller tegn på performative literacy blant annet ved å vise vilje til å utsette konklusjoner. De er villige til å holde ut og omfavne desorienteringen, og i stedet for å trekke raske konklusjoner med svak bevisføring, legger elevene en innsats i å finne mulige forklaringer i teksten.

Dermed viser de også en viss grad av metakognitiv bevissthet ved å bruke teksten aktivt for å finne mulige svar på det de undrer seg over.

Samtalestrukturen i denne gruppen er særlig preget av at en elev tar initiativ til en mulig tolkning, og de andre responderer med å si seg enig eller spiller videre på initiativet. Dette viser særlig trekk fra en kumulativ samtaletype, der elevene gir positiv respons og støtter hverandres bidrag, og forsøker å komme til en felles enighet om teksten. Samtidig er det enkelte ganger at elevene utfordrer hverandre med andre mulige tolkninger i form av «ja, men» og «ja, eller». Dette er en forsiktig måte å gi hverandre motstand på, der «ja»-et bekrefter og godtar initiativet, samtidig som «men» og «eller» viser at man ikke er helt enig og er åpen for flere alternative tolkninger. Dermed kan man si at samtalen også har trekk fra den eksplorerende samtaletypen. Samtaleutdraget nedenfor viser et eksempel på dette:

### Samtaleutdrag 6

---

- Eva:** /Han tenker sikkert han er liksom, han tenker at han er noen andre så tenker han liksom (.) han er glad for at (han) iallfall ikke er (.) skulle ønske han var noen andre for eksempel
- Marianne:** Eller så kan det være at han prøver å gløkke det, og at liksom hvis han finner en dagbok og når han blir voksen så kan en tenke at han liksom var med å mobbe i stedet for at det var han som ble mobbet
- Johanna:** Ja
- Eva:** /Ja men
- Marianne:** /Sånn at han ikke skal ha med seg de dårlige minnene
- Johanna:** Ja
- Even:** Ja
- Oskar:** Ja
- Eva:** Ja men han visste det jo selv også da [når han fant den]
- Marianne:** [Ja jeg tror ikke noen glømmer] at de ble mobbet så hardt liksom
- Oskar:** Ja

Marianne utfordrer først Eva med hennes tolkning ved å gi en annen alternativ tolkning, som igjen fører til en «ja, men»-respons av Eva. Denne kommer hun ikke tydelig frem med, og blir avbrutt av Marianne som fortsetter sin forklaring. Eva forsøker derfor igjen og blir da hørt. Evas kommentar «Ja men han visste det jo selv også da når han fant den», viser at hun tviler

litt på Mariannes forslag om at jeg-personen i teksten bare kan ha glømt mobbeepisodene fra barndommen. Marianne sier seg enig med Eva og bekrefter hennes respons ved å bygge videre på den. Både Marianne og Eva viser her tegn på performativ literacy med evnen til å ta risiko og utsette konklusjoner. De diskuterer her tekstens synspunkt, hvor dagboknotatet er skrevet i «vi»-form ut fra mobberens perspektiv. Dette skaper forvirring for elevene og de forsøker å forklare årsaken til at dagboken er skrevet på denne måten. Både Marianne og Eva legger frem sine individuelle fortolkninger av teksten og dermed viser tegn på intellektuelt mot fordi de tar en risiko ved å teste ut deres hypoteser. De viser vilje til å utsette konklusjoner ved å gå inn i tomrommene, diskutere sammen det som er forvirrende og utforske ulike tolkningsmuligheter. I tillegg utfordrer de hverandres tolkninger som også viser at de tør å ta sjanser. Dette samtaleutdraget kan også knyttes til en eksplorerende samtaletype hvor det er rom for å prøve ut ulike ideer og der elevene engasjerer seg kritisk til hverandre bidrag på en konstruktiv måte.

De fleste initiativene til de ulike tolkningsforslagene blir innledet med «jeg tror», særlig av jentene. Even derimot har en annen måte å starte initiativ på. Han bruker blant annet spørsmål for å ta opp noe han opplever som interessant i teksten. Samtaleutdraget nedenfor viser et eksempel på dette.

### Samtaleutdrag 7

---

- Even:** /Ser han på TV oppå fryseboksen her? Han setter seg på fryseboksen (.)  
og nå var plutselig filmen slutt.
- Marianne:** Få se
- Eva:** [Hæ?]
- Oskar:** [Hva slutt?]
- Even:** Filmen slutt (.) det kan også bety [at han har tenkt ferdig]
- Eva:** Hvor står det?
- Even:** Det står at han «heldigvis: jeg setter meg på fryseboksen»
- Oskar:** Ja  
(5)
- Johanna:** «Setter jeg meg»
- Eva:** Det står bare at han
- Johanna:** «Setter meg på fryseboksen»
- Eva:** Setter meg på fryseboksen?

- Even:** Ja og så nede der  
(2)  
der ((peker i teksten))  
(2)
- Eva og**
- Johanna:** «Først etter at filmen på TVen er slutt» ((leser i kor))
- Eva:** «er jeg på vei til sengs, våger» (.) eh våger?  
(2)
- Even:** Filmen på TVen?  
((lærer kommer bort))
- Marianne:** Vi er egentlig ferdig
- Lærer:** Dere er ferdig?

Her ser vi at Even tar initiativ til en ny tolkningsmulighet gjennom spørsmålet han stiller til gruppen. Han har lest noe som han ikke helt forstår og inviterer de andre med i hans tanker slik at de i fellesskap kan diskutere dette. Her kan det virke som at tekstens endring i tid skaper forvirring hos Even. I innledningen til teksten setter jeg-personen seg på fryseboksen for å lese dagbokutdraget, mens i slutten av teksten skjer det en tidsendring hvor handlingen beveger seg frem i tid. Da har jeg-personene sett ferdig en film på TV og er på vei til sengs. Det kan virke som at denne tidsendringen ikke helt har gått opp for Even, og på den måten stiller han seg undrende til det som står i slutten. De andre i gruppen responderer positivt og ønsker å finne ut hvor i teksten det står. Even legger også frem en tolkning om at filmen på TVen er slutt kanskje kan bety noe mer, at fortelleren har «tenkt ferdig». Dette er tomrom i teksten som dreier seg om *det uvisse*, og som er opp til elevene å gjette eller tolke seg frem til. Even viser her et forsøk på å gå dypere inn i teksten ved å prøve ut denne hypotesen høyt. Han viser dermed både tegn på vilje til å ta risiko, men også vilje til å utsette konklusjoner og heller stå i det som er uklart og utforske disse tomrommene som teksten ikke gir tydelige svar på.

Utprøvingen av Evens forslag blir dessverre ikke utviklet videre fordi læreren kommer bort til gruppen og dermed får samtalen et nytt fokus. Hadde elevene derimot fortsatt samtalen og involvert læreren i deres tankeprosess, kunne kanskje læreren hjulpet elevene videre i tolkningen. Evens innspill kunne da hatt potensial for en enda dypere felles meningstolkning av teksten. Her viser også flere av elevene at de greier å opprettholde fokusert oppmerksomhet på teksten, blant annet ved å gjenlese deler av teksten i et forsøk på å finne

mening og sammenheng i det Even stiller spørsmål om. I tillegg kan det vise tegn på metakognitiv bevissthet fordi de forstår at å lese deler av teksten på nytt kan føre til nye oppdagelser og at de kanskje forstår teksten på en ny måte. De anerkjenner at de trenger å lese på nytt for å finne mening.

Det er også interessant at Marianne sier «Vi er egentlig ferdige» til læreren, når samtalen egentlig var i gang med en utprøving av Evens initiativ. Kanskje hun baserte sin kommentar på den totale samtalen og en tanke om at de ikke kommer videre i samtalen? Og kanskje samtalen hadde nærmet seg et dypere plan dersom læreren ikke hadde involvert seg i samtalen? Samtaleutdraget viser dermed at de kun berører overflaten. Slik oppfyller de ikke fullt ut alle kjennetegnene ved performativ literacy, men de beveger seg i den frustrerende gråsonen som Biesta snakker om, ved å møte motstanden og ved å vise toleranse for tvetydighet og vilje til å ta sjanser.

Denne gruppa har for det meste teksten i sentrum gjennom hele samtalen. På den måten kan man si at elevene stort sett er påkoblet oppgaven hele tiden. Det er likevel noen ganger hvor samtalen stopper opp fordi Oskar får oppmerksomheten. Han er den som virker mest opptatt av lydbåndet, og viser dette blant annet med å ta på det, lukte på det og snakke direkte inn i det. Dette viser at han til tider ikke greier å opprettholde fokusert oppmerksomhet på teksten, noe som fører til distraksjon i samtalen og at samtalen stopper opp i noen sekunder. De andre på gruppen veksler mellom å korrigere Oskar og på den måten viser at de ikke er interessert i å spore ut av teksten. Samtalen beveger seg inn i teksten igjen ved at en av elevene starter et nytt initiativ relatert til teksten. I samtaleutdraget nedenfor har samtalen stoppet opp fordi Oskar lager noen grimaser der han holder hånden opp mot munnen som om han har sagt noe feil. Det hele dreier seg om at Oskar mener han har sagt et banneord i mikrofonen. Samtaleutdraget nedenfor viser hvordan elevene relaterer det Oskar sier til å handle om teksten igjen:

### Samtaleutdrag 8

---

<b>Marianne:</b>	Banna du? (2)
<b>Oskar:</b>	^Mhm^
<b>Marianne:</b>	Ja

**Oskar:** I mikrofonen

**Eva:** Og skolen

**Oskar:** Det er farlig

**Eva:** [Ehh]

**Marianne:** [Men stod det ikke] banne greier her også da?

**Even:** Jo, men det e jo ikke så

**Oskar:** /Hva står det?

**Marianne:** «At i morgen skal du få, fyfaen, i morgen skal du få så du aldri glemmer hva vi gav deg»

**Oskar:** Hva står det? [Hva slags banning står det?]

**Johanna:** [De xx] banne jo

**Oskar:** «Fy»

**Marianne:** Ka i farsken? ((legger om dialekt))

**Oskar:** «Fy» står nei

**Marianne:** /Du klarer å lese Oskar  
(2)

**Oskar:** Hvor står det?  
(2)  
Oi «fy (.) faen»

**Alle utenom Oskar:** Nei ((LATTER))

**Marianne:** Oi  
(2)

**Oskar:** «Skal du få, fy faen»  
«I morgen skal du»

**Eva:** /Jeg tror at han har skrevet det fordi han vil heller være den som mobber enn den som blir mobbet

**Johanna:** Ja

**Marianne:** Ja, eller jeg føler han prøve å lure seg selv

**Eva:** /Til at han ikke

**Marianne:** [Å tenke at han at det ikke er han som blir mobbet]

**Even:** [Til å ikke huske det liksom]

**Marianne:** At det ikke er han som har det vondt liksom

**Eva:** Ja

**Even:** Ja

**Eva:** Fordi det står jo og at (.) eh (.) [hvor er det det står]

**Marianne:** [At han prøver å glemme det liksom]

**Even:** «Først etter at filmen på TV» hva?

**Oskar:** /Teletubbies ((latter))  
(4)



**Even:** «er slutt»  
 ((blar i arket))  
 (7)

**Marianne:** Oskar

**Johanna:** Oskar

**Eva:** Det står «Vi sover om kveldene, hver for oss» (.) og eh  
 (4)  
 Eh «på rommene våre» (.) «Da er vi sinte, glade for at vi ikke er han»  
 (3)

**Marianne:** Ja. han syns sikkert synd på seg selv

**Johanna:** Ja

Samtaleutdraget viser eksempel på hvordan Oskar ikke greier å opprettholde fokusert oppmerksomhet på teksten ved å tøyse til samtalen. Dette gjør han blant annet med latter, lager grimaser og kommer med uvesentlige kommentarer som «Teletubbies». Både Marianne og Johanna forsøker å korrigere han med å henvende seg direkte til han: «Oskar». Elevene viser her at de er interessert i teksten og ønsker å finne mening ut av den. De ignorerer Oskars atferd ved å fortsette samtalen om teksten, noe som ser ut til å virke fordi da skjerper også Oskar oppmerksomheten sin. Samtaleutdraget viser også at de diskuterer hvordan dagboknotatet er skrevet og prøver ut ulike årsaksforklaringer: «han vil heller være den som mobber enn den som blir mobbet», «han prøver å lure seg selv» og «han prøver å glemme det liksom». Her viser samtalen tegn på en kumulativ samtaletype ettersom elevene støtter og bygger på hverandres initiativer og på den måten kommer de frem til en felles tolkning om teksten. De er flinke til å bruke teksten i sine argumenter gjennom å lese og henviser til deler av teksten. Dette kan også vise tegn til en eksplorerende samtaletype; selv om de ikke utfordrer hverandre noe særlig her, bidrar elevene med relevant informasjon som er godt begrunnet i teksten. Det er flere tegn på performative literacy også; flere elever viser vilje til å lese deler av teksten gjentatte ganger for å kanskje finne en dypere mening og sammenheng i teksten, derav også vilje til å utsette konklusjoner. De går sammen inn i de delene av teksten som er forvirrende og interessante, undersøker dem gjennom å legge til relevant informasjon, responderer og bygger på hverandres initiativ. Hadde elevene derimot vært mer kritiske til hverandre eller stilt mer spørsmål til teksten, kunne samtalen ført videre til en større diskusjon som kanskje hadde ført til en enda dypere forståelse av teksten.

#### 4.4.2 Samtale 2

Gruppe 2 kommer også raskt i gang med samtalen om den litterære teksten når lydbåndet starter. Samtaleutdraget nedenfor viser hvordan samtalen starter opp med at Noah presenterer en mulig tolkning av hva teksten handler om, der han får både bekreftende respons og motstand fra de andre.

#### Samtaleutdrag 9

---

- Noah:** Ja det er en gjeng som banker opp en ny gutt fra Østlandet
- Erik:** Ja
- Noah:** Em (.) em
- Ingrid:** Og så?
- Noah:** Ja det er jo det teksten handler om
- Ingrid:** Ja
- Maren:** Jeg vil tro at de klarte
- Ingrid:** /Nei det handler om at hun finner dag- (.) eh vet ikke om det han eller hun da
- Maren:** /Dagboka si
- Ingrid:** Dagboka (.) si og
- Noah:** /Ja
- Ingrid:** Og så og så leser han eller hun (.) vet ikke hvem det er (.) så leser han eller hun em (.) [hva]
- Noah:** [Si det er han]
- Erik:** [Vi sier det er han]
- Ingrid:** Okey så leser han da (.) eh hva han har skrevet i den boka
- Erik:** Siden jenter greier ikke å mobbe en gutt
- Ingrid:** Hæ? Okey nei faktisk ikke (.)
- Ja men han han finner iallfall dagboka si for lenge siden
- (2)
- og så leser han at de har liksom banka opp en gutt fra Østlandet

Erik bekrefter og sier seg enig i Noahs tolkning om at det er en gjeng som banker en østlandsk gutt. Ingrid derimot, ønsker en utdypning av tolkningen og stiller oppfølgingsspørsmålet «Og så?». Hun får ikke noe særlig utdypende svar fra Noah, og velger derfor å gå videre med sin egen tolkning om hva teksten handler om. Maren sier seg enig med Ingrid, blant annet ved å fullføre setningen for henne. Også Noah bekrefter denne tanken. Videre tar Ingrid opp tråden

fra Noahs tolkningsforlag og forklarer dermed at det er i dagboken man får informasjon om at noen blir mobbet. Elevene viser her at de tør å ta risiko ved å legge frem ulike tolkninger om hva teksten handler om og tør å utfordre hverandres tolkninger. Samtaleutdraget viser også en påbegynnende diskusjon om hvilket kjønn fortelleren i teksten er. Her har Erik en forklaring om at det er nødt til å være en gutt fordi: «jenter greier ikke å mobbe en gutt». Utenom denne årsaksforklaringen er det lite tegn på begrunnelser for tolkningene til elevene. Dette kommer derimot til syne senere i samtalen der noen av elevene finner belegg for sine påstander i teksten:

### Samtaleutdrag 10

---

- Lærer:** Har dere gjort noen oppdagelser?
- Noah:** Ja! Eh (.) som de sa (.) de banker opp han østlandske gutten og så står det på de nederste setningene at de ventet på han med den gamle fabrikk og så måtte han eh lyve (.) så han har kanskje blitt banket opp selv
- Erik:** Han har blitt banka opp selv
- Lærer:** Ah okey

Her henviser Noah til teksten og bruker det som står i teksten som argument for en mulig tolkning. De siste setningene i teksten gir Noah en tanke om at jeg-personen «kanskje» kan ha blitt utsatt for mobbing selv. Senere i samtalen finner han også enda et bevis i teksten som kan forsterke denne tanken:

### Samtaleutdrag 11

---

- Noah:** Ja jeg tror han har blitt banket selv (.) fordi han sa også at «den metalliske smaken»
- Erik:** /Av blod
- Noah:** «jeg hadde den gang» (.)  
så jeg tror han har blitt banket opp
- Ingrid:** Ja det tror jeg også
- Erik:** Blod smaker likt metall  
(2)
- Ingrid:** Metall? (.)  
Jeg har hørt at det er jern

(2)

**Erik:** Jern og metall er jo det samme

**Ingrid:** Åja!

**Erik:** [Din tulling]

**Maren:** [Jeg husker før at vi slikket]- du vet de der greiene du festet handlekorgen med?  
De der greiene som du festet til handlekorgen?

**Ingrid:** Ja

**Maren:** Før drev jeg og slikket på det fordi jeg syntes den metallsmaken var god

**Noah:** Det smaker jo godt

**Ingrid:** Det smaker jo ikke godt

**Erik:** Ja! Blod smaker godt (.) det smaker søtt (.) blod smaker søtt

**Noah:** Nei det smaker bittert

**Ingrid:** Det smaker jern

**Erik:** Mitt smaker søtt

**Maren:** Ikke blød (.) vi snakker ikke om blod

**Erik:** Åja

**Noah:** Men blod smaker jo likt

Noah leser et sitat fra teksten som han synes er et viktig argument for å forklare tolkningen om at jeg-personen kanskje har blitt utsatt for mobbing. Gjennom beskrivelsen av «den metalliske smaken» forstår Noah at dette kan bety en smak av blod og drar koplingen mellom blodsmak og fysisk mobbing. Erik viser også her at han forstår denne koplingen og kaster seg med i samtalen ved å avbryte Noah. Han kommer her med et viktig innspill, at metallisk smak kan likne på smaken av blod. Dette påpeker han igjen senere i samtalen ved å forklare at «blod smaker likt metall». Den metalliske smaken blir her utdypet i gruppen, der de diskuterer videre hva slags smak metall kjennetegner. Maren forklarer også metallsmaken ved å sammenligne med sine tidligere erfaringer, og på den måten viser at hun kjenner til smaken. Diskusjonen rundt den metalliske smaken blir derimot ikke ført videre til dens betydning i teksten ettersom samtalen avsluttes etter denne sekvensen. Likevel virker det som at elevene har dratt denne doble koplingen mellom den metalliske smaken som blodsmak, som videre kan tyde på at jeg-personen husker mobbeepisodene han nettopp har lest, og igjen kan det bety at det hele handler om han som mobbeoffer. Ettersom teksten ikke forklarer denne koplingen og heller lar det være opp til leseren å tenke seg frem til denne tolkningen, blir dette altså tomme rom i teksten. Elevene her viser at de går inn i tomrommene og utfyller dem slik at teksten skaper mer mening for dem. Dette kan vise tegn på vilje til å utsette

konklusjoner ved å gå inn i rommene og undersøke dem, i stedet for å trekke raske konklusjoner. Selv om elevene, særlig Noah, tar risiko ved å teste ut denne hypotesen i fellesskap, virker det ikke særlig risikofylt ettersom elevene uttrykker alle enighet om denne hypotesen. Dermed oppstår ingen friksjon som ville gjort det mer risikofylt. Det kunne likevel skapt friksjon dersom noen av elevene var uenig i Noahs innspill. I stedet støtter og bygger elevene videre på hverandres innspill, som er særskilt for en kumulativ samtaletype.

Når det gjelder å utfordre hverandres tolkninger, har denne gruppen enkelte sekvenser i samtalen hvor de viser tydelig uenighet. Noen ganger er motstanden konstruktiv, mens andre ganger ser vi spor av en disputtpreget samtale der atmosfæren er mer konkurransepreget. Dette vises i samtaleutdraget nedenfor, der elevene er uenige om fortellerens kjønn:

### Samtaleutdrag 12

---

- Erik:** /Han ble mobba før
- Noah:** Ja kanskje [han]
- Maren:** [Han eller hun]
- Noah:** Han
- Ingrid:** Ja men det kan jo være hun også
- Noah:** Men vi sier han
- Erik:** Ja
- Ingrid:** Ja men tenk om det va ei som var kjempesterk?
- Maren:** Han eller hun?
- Erik:** Du (.) gutter mobber jenter
- Maren:** Nei det har ingenting med det å gjøre
- Erik:** /Slutt og forstå
- Maren:** Mobber dere jenter?
- Erik:** Nei
- Noah:** Nei
- Erik:** Men det er liksom (.) ei jente greier ikke å mobbe en gutt okey?
- Maren:** /Hvorfor vet du det?
- Erik:** Siden jeg vet det!
- Maren:** [Nei du har ikke erfaring med det]
- Ingrid:** [Ja men det kan jo være!]  
Det kan jo være at jenta
- Erik:** /Hadde du klart å mobbe meg?

**Ingrid:** Ja  
**Erik:** Nei  
**Ingrid:** Jo det hadde jeg  
**Erik:** Jeg hadde banket deg  
**Ingrid:** Synd for meg  
**Erik:** ((noe latter))

I samtaleutdraget initierer Maren til diskusjon om jeg-personens kjønn. Tanken om at jeg-personen kan være hunkjønn blir fort avvist av Noah som svarer «han» på Maren spørsmål, etterfulgt av Erik som sier seg enig med Noah. Ingrid derimot ønsker å prøve ut tanken om at det kan være en jente, og responderer med et utprøvende spørsmål «ja men tenk om det var ei som var kjempesterk?». Både Maren og Ingrid viser her evne til å ta risiko fordi de ønsker å prøve ut ulike hypoteser og tør å utfordre guttenes etablerte tolkninger av teksten. Men Erik ønsker ikke å bygge videre på denne hypotesen og har dermed vanskeligheter med å se jentenes synspunkt. Dette kommer frem ved at han fortsetter å avvise dette innspillet og legger frem argument som er ubegrunnet: «Siden jeg vet det!». Samtalen som fortsetter er konkurransepreget, særlig gjennom uttrykk som «ja», «nei» og «jo», der både Erik og Ingrid er mer opptatt av å få frem sine meninger enn å prøve ut hverandres. På den måten kan man si at denne delen av samtalen kan karakteriseres som disputtpreget. I tillegg viser guttene, særlig Erik, at de prøver å overvinne denne motstanden de opplever fra jentene ved å få viljen sin og dermed ødelegger motstanden, det som Biesta kaller for verdensødeleggelse. At elevene er splittet i meningen om fortellerens kjønn, kunne hatt potensial til en mer innholdsrik diskusjon, men ettersom guttene ikke legger frem velbegrunnede argumenter for sine påstander, glir samtalen ut i en disputtpreget samtale. At gruppen blir usikker på fortellerens kjønn, er ikke overraskende ettersom teksten har en jeg-forteller. Likevel er det enkelte spor i teksten som tyder på at det handler om en gutt, blant annet at det står beskrevet i dagboknotatet at «Vi slår den nye gutten», samt hyppig bruk av pronomenet «han» og «ham». Det krever likevel at elevene forstår koplingen mellom fortelleren og gutten som blir omtalt i dagboknotatet, noe som ikke blir avslørt før i slutten av teksten.

Samtalen til denne gruppen er preget av sekvenser der de har teksten i sentrum, men også sekvenser der de faller ut av samtalen og snakker om andre ting (som for eksempel spill og tegning). Samtalen deres kan deles inn i fire faser: første fase er i starten av samtalen, hvor alle elevene er deltakende og starter med å utforske mulige tolkninger av teksten. Her ser vi

tendenser til en eksplorerende samtaleform. Andre fase starter med et initiativ fra Erik der han kommenterer sin egen tegning av en figur i et spill. Dette fører til en avsporing fra teksten og samtalen dreier seg om tegningen til Erik og spillet. Her er både Erik, Noah og Ingrid aktiv i samtalen. Etter en kort sekvens tar Ingrid initiativ med å stille spørsmålet: «Men var det alt liksom?», etterfulgt av Eriks respons: «Vi kan snakke litt mer», og på den måten føres samtalen tilbake til teksten. Elevene har da en sekvens hvor de samtalen om teksten igjen, i et forsøk på å oppsummere handlingsforløpet i teksten. Dette leder de inn på noe de ikke har diskutert før, nemlig hvorfor den østlandske gutten ikke sa ifra om mobbingen han ble utsatt for. De går ikke særlig i dybden av dette og på den måten stopper samtalen opp i noen sekunder, som videre fører til at Noah tar opp samtalen om tegningen til Erik. I tredje fase av samtalen kommer læreren bort til gruppen og samtalen handler om teksten igjen. Læreren stiller spørsmålet: «har dere gjort noen oppdagelser?», etterfulgt av Noahs respons der han oppsummerer hva gruppa har kommet frem til. Etter hvert kommer det flere innspill fra de andre på gruppa. Når læreren trer ut av samtalen, er det en pause i samtalen på 4 sekunder før Erik tar til orde, som leder inn til den fjerde og siste fasen. Her skjer det en todeling av gruppen, der guttene fortsetter samtalen om spill, mens jentene starter opp en ny diskusjon om teksten igjen. Her er samtalen preget av mye overlappende tale, noe som gjør det vanskelig å høre hva elevene sier. Jentenes samtale starter med et initiativ fra Maren, der hun henvender seg direkte til Ingrid:

### Samtaleutdrag 13

---

- Maren:** ^Ingrid?  
En ting (.) det kan jo være det der med at den der østlandske gutten (.) at dette var hans dagbok og at han har skrevet alt som skjedde^
- Ingrid:** Det kan være!
- Maren:** Og så bare leser han det tilbake  
(3)  
og tenker på det  
(4)  
Eller at han har  
(4)
- Ingrid:** At han har liksom skrevet om sitt eget liv da?
- Maren:** Mm (.) enten det eller at han har funnet dagboka til en av de folka
- Ingrid:** Mm

(5)

Hørte dere det?

**Erik:** [((LAGER NOEN HØYE LYDER))]

**Noah:** [Ja jeg hørte det (.) jeg tror kanskje] det er hans dagbok eller

**Maren:** /Det er sikkert hans siden det står «jeg finner dagboken»

Det kan virke som at Maren har fått en ny idé eller hypotese om teksten når hun innleder initiativet med: «En ting (.)». Hun er nå inne på koplingen mellom fortelleren og den østlandske gutten, om det kan være samme person og at vi får lese hans betraktninger om det hele. Likevel er hun usikker: «enten det eller ...», som også viser at hun er åpen for andre tolkninger. Maren viser blant annet evne til utholdenhet ved å utsette konklusjoner, i tillegg til toleranse for usikkerhet i sine tolkninger. Hun er altså ikke sikker i sin tolkning, men evner å stå i denne tvilen og usikkerheten som hun velger å dele i felleskap med Ingrid. Både Ingrid og Maren beveger seg her i den frustrerende gråsonen. Maren viser også her at hun bruker teksten som bevis på sine tolkninger: «/Det er sikkert hans siden det står «jeg finner dagboken»». Det er altså en diskusjon om hvem dagboken tilhører og Maren har funnet spor i teksten som indikerer at det må være jeg-personen sin dagbok på grunn av bruk av pronomenet «jeg».

Ingrid responderer positivt til Marens initiativ og stiller henne oppfølgings spørsmål for å bekrefte om hun har forstått henne riktig. I tillegg viser hun at hun verdsetter Marens tolkning gjennom å henvende seg til guttene med spørsmålet: «hørte dere det?». På den måten inviterer Ingrid guttene inn i samtalen igjen. Til tross for guttenes egne pågående samtale virker det som de har fått med seg jentenes diskusjon, og har på den måten mulighet til å svare på Ingrid sitt spørsmål. Noahs respons fører til at guttene deltar i samtalen om teksten igjen. Siste del av samtalen er alle deltakende der de diskuterer «den metalliske smaken», som vist tidligere i samtaleutdrag 11.

#### 4.4.3 Samtale 3

Samtalen i gruppe 3 starter med læreren til stede, noe jeg mener har hatt en påvirkning på samtalen til denne gruppen. I stedet for at elevene styrer samtalen og hva de selv velger å ta opp, er det læreren som styrer i starten. Samtalsekvensene med læreren viser tegn på IRE-struktur, der læreren spør elevene spørsmål, elevene responderer og læreren evaluerer responsen. Spørsmålene læreren stiller handler blant annet om å nøste opp i handlingsforløpet



i teksten. Dette gjør han ved å stille observasjons- og hukommelsesspørsmål til elevene, som går ut på hva elevene har observert eller husker fra teksten (Skarðhamar, 2011).

Samtaleutdraget nedenfor viser eksempel på dette:

### Samtaleutdrag 14

---

- Lærer 1:** Ja var det litt vrient å forstå? (.)  
Prøv å ta det fra starten av (.) hva er det som skjer i starten?
- Viktor:** Hun finner dagboka si
- Lærer 1:** Ja
- Viktor:** I kjelleren (.) hun setter seg på fryseren og leser  
(3)
- Lærer 1:** Ja er det en jente?
- Viktor:** Jeg vet ikke jeg (.) gutt eller jente?
- Morten:** Eh (.) det er en gutt
- Viktor:** Ja det er en gutt da  
(2)
- Lærer 1:** Og så?  
(6)  
Så finner (.) hva er det han [finner da?]
- Morten:** [At han]  
Eh (.) finner at han skrev mye bedre ting før
- Lærer 1:** Ja  
(2)  
Hva (.) han finner en dagbok?
- Morten:** Ja
- Lærer 1:** Og der skrev han mye bedre ting? Eller han skrev finere iallfall
- Anders:** Ja  
(2)
- Lærer 1:** Og så (.) hva er det (.) hva er det han skriver om for noe?
- Viktor:** Hva han gjør på hver dag
- Lærer 1:** Ja (.) hva er det han skriver om i den der?
- Anders:** Eh  
(5)  
Hvordan dagen hans ja har vært og
- Lærer 1:** Ja (.) hvordan hadde dagen vært?
- Anders:** Eh
- Richard:** Dårlig

**Morten:** Åjå (.) [det]

**Anders:** [Ja] (.) dårlig og ^xx^ ((mumler noe))

**Morten:** /Det (.) det han sa med det at han slår den nye gutten var fra boka?

**Lærer 1:** Ja (.) det er på en måte i boka (.) alt som står inni (.) den der når de slår den nye gutten (.) da leser han ifra det han selv har skrevet

**Morten:** Mm

**Anders:** Mm

**Lærer 1:** Ser du det som står her? ((viser i teksten))  
 Alt som er inni (.) fra de slår den nye gutten fra begynnelsen av der (.)  
 der leser han på en måte ifra det han selv har skrevet  
 (3)  
 Men ja (.) du var i gang der Anders

**Anders:** Ja  
 (2)

**Lærer 1:** Så hva er det han skriver om for noe?

**Morten:** Han var sint på en gutt

**Lærer 1:** At han har vært sint på en gutt?

**Morten:** Ja  
 (2)

**Lærer 1:** Hvorfor var han sint på en gutt?  
 (10)  
 Det er en eller annen ny gutt (.) er det ikke det?

**Morten:** Jo

**Lærer 1:** I klassen

**Anders:** Eh  
 (3)

**Lærer 1:** Og hva gjør de med han?

**Richard:** Banker han opp

**Lærer 1:** De banker han opp ja

Samtaleutdraget viser hvordan læreren forsøker å få elevene til å tenke over hva teksten handler om, særlig ved å kartlegge handlingen teksten. Læreren starter fra tekstens innledning og spør elevene om hva som skjer videre med hukommelsesspørsmål som «Og så?», i et forsøk på å gå gjennom tekstens handling steg for steg. Elevene responderer med korte svar, noe som gjør at læreren gjentar elevenes respons og stiller oppfølgingsspørsmål i håp om at de skal utdype svarene. I samtalen er det lite tegn på at elevene gir hverandre motstand ved for eksempel å utfordre hverandre med motforslag eller å stille oppfølgingsspørsmål. I stedet

er elevene stort sett enige i hverandres innspill og uttrykker dette ved å spille videre på hverandres initiativ eller ved å gi bekræftelse som «ja» eller «mm». Denne samtalen viser dermed tegn på en kumulativ samtalestype. Det er når læreren er deltakende i samtalen at man kan se tegn på motstand, ettersom læreren gir elevene oppfølgingsspørsmål for å få elevenes tanker og meninger frem i et forsøk på å få utdypende refleksjoner fra elevene. Elevenes responser til læreren er veldig korte og lite utdypende, noe som gjør at enkelte aspekt ved teksten ikke blir diskutert noe særlig. I hvor stor grad denne samtalesekvensen kan karakteriseres som eksplorerende kan diskuteres. Man kan identifisere eksplorerende samtalefragment gjennom motstanden læreren gir elevene og på den måten gir rom for å prøve ut ulike ideer, men elevene selv utfordrer ikke hverandres ideer. I stedet gjentar, støtter og bygger de på hverandres innspill, som viser kumulative trekk.

Lærerens deltakelse i samtalen fra starten av kan ha påvirket innholdet i elevsamtalen ettersom elevene ikke får startet selv med å utveksle egne ideer om teksten. På den måten får man ikke vite hvilke deler av teksten elevene selv hadde valgt å trekke frem. Likevel kan lærerens spørsmål ha hjulpet elevene videre med sine refleksjoner om teksten. Et eksempel på dette er når læreren spør hva som står i dagboknotatet. Her virker det som at det går et lys opp for Morten som plutselig forstår at deler av teksten er utdrag fra dagboksnotatet til fortelleren:

### Samtaleutdrag 15

---

- Morten:**       Åja (.) [det]  
**Anders:**       [Ja] (.) dårlig og ^xx^ ((mumler noe))  
**Morten:**       /Det (.) det han sa med det at han slår den nye gutten var fra boka?  
**Lærer 1:**       Ja (.) det er på en måte i boka (.) alt som står inni (.) den der når de slår  
den nye gutten (.) da leser han ifra det han selv har skrevet  
**Morten:**       Mm  
**Anders:**       Mm  
**Lærer 1:**       Ser du det som står her? ((viser i teksten))  
Alt som er inni (.) fra de slår den nye gutten fra begynnelsen av der (.)  
der leser han på en måte ifra det han selv har skrevet

At læreren forklarer og viser Morten hvilke deler av teksten som er dagboksnotatet gjør kanskje at Morten forstår teksten på en ny måte. Dette viser også hvordan tekstens endring i tid og perspektiv kan være forvirrende, og byr på motstand. Når Morten da velger å stille

spørsmålet om teksten, viser det at Morten ønsker å finne mening ut av teksten, han ønsker å undersøke det som byr på motstand i stedet for å vike unna det. Han reagerer derfor positivt på motstanden, og ifølge Biesta kan han da plasseres i den frustrerende gråsonen.

Når elevene legger frem sine tolkninger og påstander om teksten er det sjeldent at de henviser til teksten for å finne bevis. Læreren gjør derimot dette når han stiller hukommelsesspørsmål til elevene:

### Samtaleutdrag 16

---

- Lærer 1:** Okey (.)  
Men så (.) når han er ferdig med å fortelle om det så skjer det noe (.) etter at han er ferdig (.) «jeg vet vel egentlig ikke hvorfor, men den metalliske smaken jeg alltid hadde i munnen den gangen, kommer tilbake»  
(2)  
Hvorfor hadde han metallisk smak i munnen?  
(3)
- Anders:** Em  
(6)
- Richard:** Han ble mobba hver dag (.) han skriver det i dagboken sin
- Lærer 1:** Ja (.) han ble mobbet hver dag
- Anders:** Mm
- Anders:** Mm
- Lærer 1:** Ja (.)  
Men her skriver han jo at han mobber
- Viktor:** Han ble mobbet før men så begynte han å mobbe etterpå
- Lærer 1:** Hm (.)  
Ja tenk litt på den der (.)  
Kanskje dere oppdager noe  
((Lærer 1 går ut av samtalen))

Læreren leser direkte fra teksten for så å komme til spørsmålet om den metalliske smaken. Denne assosiasjonen kan hjelpe elevene til å forstå at jeg-personen sitter igjen med en fysisk reaksjon på det han har lest, som igjen skal hjelpe elevene til å forstå at det egentlig er jeg-personen det hele handler om. På en måte forstår Richard det når han responderer med: «Han

ble mobbet hver dag (.) han skriver det i dagboken sin». Likevel går han ikke dypere inn på hva han mener med dette som gjør det vanskelig å tyde om han virkelig forstod denne doble koplingen. Selv om elevene ikke henviser til teksten er det likevel tegn på at de forsøker å bruke teksten når de legger frem sine påstander. Dette ser vi et eksempel på i det følgende samtaleutdraget:

### Samtaleutdrag 17

---

- Lærer 1:** Og hva gjør de med han?  
**Richard:** Banker han opp  
**Lærer 1:** De banker han opp ja  
**Richard:** Banket skiten ut av han  
**Lærer 1:** Ja  
**Richard:** Det er sånn det står  
**Lærer 1:** Det er sånn det står (.) helt rett  
(4)  
Og så?  
**Richard:** Og så er det noen ganger han prøver å slå tilbake så bommer han  
**Lærer 1:** Ja (.) så prøver han men så bommer han (.) så han gir egentlig ikke så mye motstand?  
**Anders:** Ja

Her ser vi at Richard henviser indirekte til teksten når han forklarer at de: «banket skiten ut av han». Han leser ikke direkte av teksten, men har valgt å bruke ord som forfatteren bruker for å beskrive mobbesituasjonen. Videre forklarer Richard «så er det noen ganger han prøver å slå tilbake så bommer han». Også her henviser han indirekte til teksten ved å forklare hva som skjer videre. Han gir ikke detaljerte beskrivelser av hvordan det står forklart i teksten, men bruker her sine egne ord til å oppsummere det videre hendelsesforløpet.

Noe som skiller denne samtalen særlig fra de to andre gruppesamtalene, er at denne gruppen har flere lengre sekvenser der samtalen dreier seg om andre tematikker. I dette tilfellet er det særlig fotball som guttene er interessert i å snakke om. Det kan se ut som at de gangene samtalen får en litt lengre pause, tar en av guttene initiativ til å snakke om fotball eller kommenterer andre ting. At samtalen får lengre pauser kan tyde på at elevene føler seg ferdig diskutert om teksten. Når elevene heller ikke gir motstand til hverandre skaper det ikke noe

friksjon i samtalen som kan være viktig og avgjørende for å føre samtalen videre. Motstanden kunne dermed bidratt til grundigere utforskning av teksten. De lengre pausene kan også bety at elevene tenker hver for seg om teksten, men kanskje venter på at noen skal ta det første initiativet. Når en av elevene først tar initiativet, men dette handler om noe annet enn teksten, kan det føre til at de mister det faglige fokuset. Siden elevene på denne gruppen har lengre sekvenser hvor de snakker om andre ting kan det tyde på at elevene ikke har kapasitet til å opprettholde fokusert oppmerksomhet på teksten. Fokus, oppmerksomhet og investert tid er noe vanskelige tekster krever av leseren. At elevene her velger å endre samtaleemne kan blant annet bety at de ikke opplever teksten som interessant nok eller at de reagerer på motstanden i teksten med å vike unna.

Selv om elevene trer ut av boblen der teksten er i sentrum, viser samtalen at teksten likevel ikke er helt glemt for enkelte elever. Både Viktor og Morten forsøker flere ganger å vende samtalen tilbake til teksten. I samtaleutdraget nedenfor har elevene pratet om fotball og «World Cup finals», helt til Morten påpeker at det er den litterære teksten som skal diskuteres:

### Samtaleutdrag 18

---

- Morten:** Ikke i (World cup) finals (.) Portugal kommer aldri til finalen  
**Anders:** Hvem tror du skal vinne?  
**Morten:** /Men vi snakker om dette ((slår i arket))  
**Anders:** [Hvem tror du skal vinne da?]  
**Morten:** [Vi skal snakke om dette]  
**Richard:** [Du vet] (.) Ronaldo leava Manchester United  
**Anders:** Om han gjorde?  
**Richard:** Ja  
**Morten:** Nei ikke før i januar

Det kan virke som at Morten brått kommer på at dette er feil tematikk for samtalen, og avbryter Anders med kommentaren «Men vi skal snakke om dette» (teksten). Anders ignorerer denne kommentaren og responderer med å fortsette å snakke om fotball. Her foregår også en overlapp mellom Anders og Morten, der Morten igjen prøver seg på samme kommentar. Dette kommer kanskje ikke like tydelig frem ettersom det er en overlapp. Richard responderer med å ignorere Mortens initiativ og starter opp et nytt tema som

omhandler fotball. Det ser ut som at Morten til slutt gir etter og dermed fortsetter samtalen om fotball. Etter hvert får samtalen en litt lengre pause på 7 sekunder, som gjør at Viktor tar initiativ til å vende samtalen tilbake til å omhandle teksten:

### Samtaleutdrag 19

---

- Morten:** Nei ingen vil ha han (.) Real Madrid vil ikke ha han  
(7)
- Viktor:** Vi skal snakke om dette
- Anders:** xx ((mumling))
- Morten:** Hysj  
(3)
- Richard:** Jeg tror de banket han (.) så begynte han å blø og sånt
- Morten:** Ja men hva har det med?
- Richard:** xx ((mumling))
- Anders:** De knocka han ut
- Richard:** Eller er det fordi han mista den tannen der?
- Morten:** Nei (.) han tok hevn på han gamle- han nye gutten fordi han hadde blitt mobbet før (.) så ville han være tøff- Richard slutt  
(3)  
Så ville han være tøff gutt (.) eh  
(2)  
og så turte han ikke (.) turte han ikke han nye gutten å si ifra fordi da banket han de bare enda mer
- Anders:** Ja
- Richard:** Knocka han ut
- Morten:** Det er alt jeg vet
- Richard:** Ferdig

Nå er det Viktor som påpeker at «vi skal snakke om dette». Morten responderer her med å støtte Viktor med kommentaren «hysj». På den måten inviterer de begge inn til samtale om teksten og Richard tar første initiativ til å dele en tolkning om teksten. Samtalen om teksten fortsetter, men det er kun er kort sekvens, kanskje fordi Morten er veldig oppsummerende og på den måten ikke gir rom for å diskutere og gå dypere inn på enkelte aspekt ved teksten. Også Richards kommentar «ferdig», signaliserer til de andre at det ikke er mer å diskutere. På

den måten viser elevene, også her, at de har utfordringer med å opprettholde oppmerksomheten mot lesningen av teksten, som svekker deres performative literacy.

Når elevene skal forklare forholdet mellom årsak og virkning bruker de få kausale forbindere. Likevel viser samtaleutdraget ovenfor at Richard og Morten forsøker å forklare hvorfor jeg-personen i teksten har blitt mobbet og bruker her subjunksjonen «fordi». I samtaleutdraget initierer Richard til en tanke om at jeg-personen i teksten har blitt banket og dermed fikk en fysisk reaksjon med blod. Men så blir han usikker om blodet kan skyldes at han mistet en tann, og stiller resten av gruppen spørsmålet «Eller er det fordi han mistet den tannen der?». På den måten inviterer han også de andre guttene til å reflektere rundt denne tanken og til å komme med innspill. Morten responderer relativt kjapt med et motforslag og viser at han er uenig ved å starte responsen med nektingsadverbet «nei». Han har en tanke om at jeg-personen mobber «den nye gutten» fordi han ønsket hevn, og for å være en «tøff gutt». I motsetning til Richard kan det her se ut som Morten ikke har dratt koplingen og muligheten for at jeg-personen egentlig er den nye østlandske gutten. Både Richard og Morten viser her at de er villig til å ta risiko gjennom å teste ut ulike hypoteser om teksten, til tross for at de virker uenige. Likevel blir disse hypotesene ikke utforsket på et dypere plan, kanskje fordi de ikke evner å opprettholde vedvarende oppmerksomhet og innsats til teksten. På den måten blir det vanskeligere for elevene å komme nærmere en dypere forståelse av teksten.

## 4.5 Oppsummering av funn

### 4.5.1 Motstand og tomrom i teksten

Selv om de tre elevsamtalene er ulike, kommer det frem i materialet at de likevel tar opp de samme temaene i teksten. Man får dermed en forståelse for hva elevene opplever som motstandsfylt i teksten. Det som kommer frem i materialet er at tekstens narratologi er noe elevene bruker mye tid på å diskutere. Perspektivendringen i teksten, fra «jeg»-et til «vi»-et, er noe som utfordrer elevene og byr på motstand. Dette gjør at elevene bruker mye tid på å diskutere og kartlegge hendelsesforløpet, hvem personene i teksten er og forholdet mellom dem. I tillegg til perspektivendringene, forvirrer også skiftet av tid og sted i teksten elevene. Her er det særlig tekstens slutt, hvor handlingen flyttes frem i tid som skaper tvetydighet og usikkerhet hos enkelte elever. Tekstens slutt er av stor betydning for elevenes tolkning av teksten fordi her skjer det en avsløring som binder tekstens innledning, hoveddel og avslutning sammen, det blir en sammenheng i teksten og man opplever teksten på en ny måte.



Det fordrer derimot at elevene går inn i tekstens tomrom og utforsker dem, som her handler om den *helheten* eleven må skape selv i teksten. At jeg-fortelleren egentlig er mobbeofferet og ikke en av mobberne er en tolkning som flere av elevene kommer frem til, men samtidig stusser over fordi flere undrer seg over hvorfor dagboknotatet er skrevet fra mobbernes perspektiv. Disse tomrommene viser det seg at flere av elevene trer inn i og undersøker.

#### 4.5.2 Reaksjon på motstanden

Hvordan de møter motstanden i teksten er ulikt i gruppene. Noen elever oppholder seg i større grad enn andre i det Biesta kaller for den frustrerende gråsonen, mellom det å vike unna og overvinne motstanden. Dette viser seg å være tilfellet når elevene viser utholdenhet, tålmodighet og fokusert oppmerksomhet på de delene av teksten som byr på motstand, som alle er sentrale kjennetegn i performative literacy. Flere av elevene i gruppe 1 og 2 viser gjentatte ganger at de beveger seg i denne gråsonen. Samtidig finner jeg eksempler både i gruppe 1 og 2 på elever som viker unna eller som forsøker å overvinne motstanden. Dette gjelder særlig Oskar i gruppe 1 som i enkelte sekvenser forsøker å tøyse bort samtalen, noe han ikke særlig lykkes med fordi de andre på gruppen er mest fokusert på teksten. I tillegg bidrar han ikke med tolkningsforslag eller noe særlig relevant informasjon for å forstå teksten bedre. Dermed kan det se ut som han viker unna motstanden teksten byr på. Han bidrar derimot med støttende kommentarer som «ja» og «mm» til andres innspill. I gruppe 2 er det en sekvens hvor samtalen viser tegn på disputtpreget samtale, hvor gruppen diskuterer fortellerens kjønn. Her viser særlig Erik at han reagerer med å overvinne motstanden han får fra jentene som ønsker å diskutere muligheten for at jeg-personen kan være hunkjønn. Å overvinne et argument virker her viktigere enn å prøve ut hverandres påstander. I gruppe 3 er det vanskeligere å se tegn på at elevene beveger seg i den frustrerende gråsonen fordi de store deler av samtalen snakker om helt andre ting. De viser derfor mer tegn på å vike unna motstanden. Likevel ser man tendenser til at elevene beveger seg i gråsonen, særlig når læreren er deltakende og styrende i samtalen. Her viser samtalesekvensene et forsøk på å gå dypere inn i teksten ved å kartlegge hendelsesforløpet og forstå ulike deler av teksten.

#### 4.5.3 Samtaletyper som oppstår

Mercers tre samtale typer er idealiserte modeller, og autentiske samtaler vil kunne variere for mye til at de er helt identiske med modellene. Likevel kan man se særtrekk fra en eller flere av modellene i de fleste samtaler. I de tre elevsamtalene som utgjør materialet i denne studien,

vil jeg påstå at det er stort sett kumulativ samtaletype som dominerer. Dette vises blant annet gjennom måten de gjentar og bygger videre på hverandres innspill, og støtter hverandre med å bekrefte og si seg enig i hverandres tolkninger. Også de elevene som har en mer tilbaketrukket rolle, hjelper og støtter gruppen selv om de ikke nødvendigvis uttrykket dette eksplisitt. Dette kommer frem i bekreftende responser som «ja» og «mm», som viser at innspill er forstått og akseptert og på den måten oppmuntrer til videre utforskning av teksten. Selv om det å komme frem til en felles tolkning av teksten ikke var et mål i utgangspunktet, kan det her virke som at elevene selv er opptatt av å komme frem til en felles enighet om teksten. Alle tre samtaler viser flere sekvenser med tydelige trekk fra den kumulative samtaletypen, samtidig er det enkelte sekvenser i særlig gruppe 1 og 2 som kan oppfattes som eksplorerende samtaletype. Dette vises i de tilfellene hvor elevene engasjerer seg kritisk til hverandres bidrag på en positiv og oppbyggende måte som bidrar til å prøve ut ulike tolkninger. Dette kommer frem når elevene stiller spørsmål til hverandre eller presenterer motforslag til hverandres tolkninger. I gruppe 3 er det når læreren er deltakende i samtalen at man kan se tegn på en eksplorerende samtaletype fordi læreren stiller motspørsmål til elevenes responser i et forsøk på å få utdypende svar. Elevene i gruppe 3 er selv svært lite kritiske til hverandres tolkninger.

#### 4.5.4 Elevenes performative literacy

Hvordan elevene viser tegn på performative literacy er ulikt i gruppene, men vises også på ulikt nivå hos de enkelte elevene. I gruppe 1 viser særlig Even, Marianne og Eva tegn på performative literacy. Det er de som initierer til ulike tolkninger om teksten og som viser størst vilje til å ta risiko, blant annet ved å dele sine tolkninger i fellesskap og gjennom å utfordre hverandres innspill. I tillegg viser de vilje til å utsette konklusjoner og toleranse for tvetydighet og usikkerhet. Selv om Johanna ikke bidrar til noe nytt i samtalen viser også hun kapasitet til å opprettholde fokusert oppmerksomhet mot teksten. Hun bidrar særlig med bekreftende og støttende respons, som viser at hun er deltakende i samtalen med de andre. Oskar derimot viser i flere sekvenser at han sliter med å gi oppmerksomhet til teksten og det er dermed vanskelig å vurdere hans performative literacy. Alle elevene i gruppe 2 bidrar med ulike tolkninger av teksten, samtidig som de også tør å utfordre hverandres tolkninger, altså viser de vilje til å ta risiko. De viser også litterær utholdenhet, blant annet ved å utsette konklusjoner. Når det gjelder å opprettholde fokusert oppmerksomhet mot teksten viser alle på gruppen en viss grad av dette, men jentene i større grad enn guttene ettersom guttene har sine sekvenser hvor de snakker om andre ting.

I gruppe 3 er det vanskeligere å finne tegn til elevenes performative literacy fordi elevene flere ganger soner ut av oppgaven og velger å snakke om andre ting (fotball) i stedet. Dermed viser de at de ikke har kapasitet til å opprettholde vedvarende oppmerksomhet til teksten, noe som særlig er viktig med krevende tekster. Likevel viser elevene i enkelte sekvenser vilje til å ta risiko gjennom å dele ulike hypoteser om teksten. Det er derimot lite friksjon i samtalen og elevene gir hverandre lite motstand, som fører til at de ikke kommer frem til noen dypere forståelse av teksten. Selv om elevene, særlig i gruppe 1 og 2, viser flere tegn på performativ literacy, er det fortsatt en del kjennetegn som ikke kommer tydelig frem i disse samtalen. Det kan dermed konkluderes med at elevene ikke oppfyller fullt ut kravene til performative literacy, noe som heller ikke kan forventes av elever på mellomtrinnet. De berører derimot enkelte av kjennetegnene som er et godt utgangspunkt for å oppøve og utvikle deres performative literacy. I tillegg er det gjennomgående i samtalen at de fleste elevene er villige til å *stå* i motstanden, i den frustrerende gråsonen.

## 5. Diskusjon

Diskusjonen i dette kapitlet tar utgangspunkt i funnene fra analysedelen og i forskningsspørsmålene mine: 1.) Hvordan konstruerer elevene mening i fellesskap når de samtaler om en tekst med estetisk motstand? 2.) Hvilke tegn på performative literacy hos elevene kan indentifiseres i samtalen? Jeg diskuterer disse i lys av teori som er presentert tidligere i avhandlingen. Først diskuterer jeg elevenes felles meningsskapingsprosess i de litterære samtalen. Deretter ser jeg på hvordan elevenes performative literacy kommer frem i samtalen. Her diskuterer jeg først de kjennetegnene på performative literacy som fremtrer hos elevene, og så diskuterer jeg mulige årsaker til at enkelte elever viser liten grad av performative literacy. I forlengelsen av forskningsspørsmålene, reiser det seg noen spørsmål om elevenes evne til å gå i dybden på teksten, om betydningen av å komme frem til enighet versus uenighet, om den didaktiske innrammingen til samtalen og om lærerens rolle i samtalen. Disse spørsmålene tar jeg opp og diskuterer i dette kapitlet. Til slutt peker jeg på noen didaktiske implikasjoner som jeg mener kan være av betydning for å oppøve elevenes samtaleferdigheter når elever skal samtale om en krevende tekst, og for å utvikle elevenes performative literacy.

### 5.1 Hvordan konstruerer elevene mening i fellesskap når de samtaler om en tekst med estetisk motstand?

Analyser av materialet mitt viser hvordan elevens meningsskapning i møtet med den litterære teksten foregår ved at hver gruppe deltar i felles tolkningsprosesser. Det sosiokulturelle læringssynet jeg tidligere har skissert, vektlegger nettopp hvordan læring skjer i samspill med andre. Det er mulig at elevene ville klart å skape mening i den vanskelige teksten på egenhånd, men det vil være større sjanse for økt læringsutbytte i meningsskapingsprosessen dersom den foregår i samhandling med andre. Analysen viser at mening blir skapt gjennom den dialogiske interaksjonen (Bakhtin, 1998), hvor elevene både ytrer sine meninger om teksten, men også inntar en aktivt lyttende posisjon til de andre deltakerne i samtalen. Gjennom bruk av det indre og ytre språket (Vygotskij, 2001) hjelper elevene hverandre i forståelsen av tekstens ubestemtheter og tomme rom (Iser, 1978), som gjør at de kommer frem til ulike tolkninger om teksten. I analysedelen viste jeg at de tomme rommene elevene interesserer seg for i teksten, dreier seg særlig om *den helheten* (Smidt, 1999) elevene må skape selv for å forstå teksten. I tillegg har tekstens slutt flere tomme rom som dreier seg om *det uvisse*, som fører til nye spørsmål som teksten ikke gir noe konkret svar på. Det er dermed

opp til elevene å gi disse tomrommene mening, noe som elevene til en viss grad gjør gjennom samhandling og dialog med hverandre. Når elevene skal tolke og forstå en relativt utfordrende tekst, trenger elevene ifølge Mercer (2000) å kombinere hver enkelt individs tanker inn i en felles tanke- og forhandlingsprosess, det han kaller for interthinking. Elevene i denne studien viser interthinking blant annet gjennom å by på egne tanker og forståelser om novellen, som de videre diskuterer, forhandler og finner ut av sammen.

I analysedelen kommer det frem at elevene er flinke til å gjenta og bygge på hverandres innspill, samt støtte og gi hverandre positiv respons. En slik dialogisk interaksjon viser kumulative samtaletrekk som fører til god samtaledynamikk i gruppene. Men når elevene stort sett sier seg enig med hverandre, fører det til lite friksjon i samtalene som kan være avgjørende for at samtalene føres videre og for at elevene utforsker teksten på et dypere plan. Selv om elevene prøver ut ulike ideer om novellen, og samtalene til tider viser eksplorerende trekk, er ikke alle elevene like kritisk engasjerte til hverandres bidrag. Det vil si at ikke alle ideer blir utfordret med ulike spørsmål eller motforslag, som gjør at ideene kun blir diskutert på et overfladisk plan. I tillegg virker det som at elevene her er opptatt av å komme frem til en felles enighet om teksten, noe som får meg til å stille spørsmål om dette kan ha med elevenes oppfatning og erfaring av at det å komme frem til en felles enighet er viktig? I tillegg fører dette videre til spørsmål om hvilken betydning elevers underforståtte antagelser om den litterære samtals mål kan ha å si for hvor eksplorativ den blir?

Ifølge Mercer (2000) er det å komme frem til en felles enighet om teksten viktig fordi det krever at elevene har vært gjennom en prosess der ulike syn har vært utforsket og diskutert. I tillegg påpeker han at dersom man er åpen for uenighet, kan det fort føre til at noen gir etter uten å være enig, eller at man finner enkleste utvei ved å konkludere med å være enig om å være uenig. Jeg forstår flere av disse poengene til Mercer, samtidig viser funnene i analysen at elevene fort sier seg enig med hverandre uten å nødvendigvis ha brukt nok tid på å reflektere rundt de ulike ideene og utforske andre mulige syn. Det er viktig å presisere at dette er generelle trekk, og at flere av elevene viser faktisk at de evner å utfordre hverandre. I forhold til spørsmålet om konsensus versus uenighet, støtter jeg meg mer mot et syn som fremmer uenighet, så lenge dette blir fremmet på en konstruktiv måte. Selv om konsensus også er en viktig del i den litterære samtalen, ser jeg flere fordeler og et større læringspotensial av at elevene får erfaringer av å være uenig. Da åpnes muligheten for refleksjon og revurdering av eget syn etter å ha møtt andre perspektiver, noe som også er

viktige egenskaper i performative literacy. Som nevnt tidligere i teoridelen, påpeker Bakhtin viktigheten av uenighet og divergens, og hans begrep *alteritet* ble forklart. Denne spenningsdimensjonen i dialogen støtter jeg meg til. Han tydeliggjør at det ikke er nok at flere stemmer eksisterer side om side, det er først når ulike syn konfronterer hverandre at potensialet for læring er størst (Dysthe, 2012, s. 61). Alteritet bidrar til motsetninger, uenighet og refleksjon over ulike perspektiv, som kan føre samtalen videre. Ved å måtte ta stilling til andres tolkninger, som man kanskje ikke forventet å støte på, tvinges man til å reflektere over egen forståelse.

Når det gjelder elevenes felles meningsskappingsprosess i denne studien, mener jeg det ligger et potensial i å oppøve en god konstruktiv samtalestruktur, der flerstemmighet får plass, og der elevene lærer ulike måter å utfordre hverandre på. Dette kan for eksempel være å aktivt lytte til hverandre før de selv legger frem argumenter, stille hverandre kritiske spørsmål som fører til utdyping av argumenter, bygge videre på hverandres innspill, legge frem alternative motforslag og gi konkrete eksempler eller bevis som underbygger ulike synspunkt. Når elevene får trening i å være mer utforskende, tørre å legge frem ulike tolkninger og stille mer konstruktive spørsmål til hverandre, får de både erfare at en tekst kan leses og forstås på ulike måter, men også at den litterære samtalen kan bli mer spennende. I kapittel 5.4 peker jeg på ulike didaktiske implikasjoner som legger til rette for nettopp dette.

## 5.2 Hvordan viser elevene tegn på performative literacy?

Jeg ønsket å se nærmere på hvordan elever tar i bruk deler av sin litterære kompetanse i møtet med utfordrende tekster. Av den grunn presenterte jeg i teoridelen begrepet performative literacy, som innebærer en litterær kompetanse knyttet til elevens evne til å opptre som en autonom og engasjert leser i møtet med krevende tekster. Blant sine syv kjennetegn på performativ literacy er, som tidligere forklart, evne til å opprettholde fokusert oppmerksomhet, vilje til å utsette konklusjoner, vilje til å ta risiko, toleranse for å feile, toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet, intellektuell raushet og fallibilisme, samt metakognitiv bevissthet. Tar man utgangspunkt i funnene fra kapittel 4 og ser på disse i lys av kjennetegnene på performative literacy, viser det seg at gruppe 1 og 2 utøver denne kompetansen i større grad enn gruppe 3. Men dette er generelt, og kompetansen vil kunne variere på ulikt nivå innad i gruppene. Jeg vil videre trekke frem de kjennetegnene som kommer tydeligst frem i samtalen, for så å drøfte hva som kan være mulige årsaker til at enkelte elever viser liten grad av performative literacy.

Elevene i gruppe 1 og 2 viser at de i større grad er fokusert på oppgaven om å finne ut av teksten. De viser evne til å opprettholde fokusert oppmerksomhet til teksten, særlig gruppe 1 som gjennom hele samtalen er faglig engasjert. Begge samtalene kommer raskt i gang med utprøving av mulige tolkninger om teksten, og engasjementet virker til å være stort. Elevene er ivrig etter å legge frem sine tanker om teksten og samtalene er preget av en del overlappinger. Elevene her viser noen utfordringer med å lytte til de andre på gruppen. Samtidig er det et positivt tegn at elevene nesten kjemper om ordet fordi det viser et faglig engasjement i teksten.

Flere av elevene tar risiko og viser at de tør å by på egne hypoteser. Enkelte av elevene viser også intellektuelt mot ved å utfordre andres innspill. Dette gjelder særlig Eva og Marianne i gruppe 1 som har en forsiktig tilnærming i form av «ja, men» og «eller» når de går inn for å utfordre eller stille spørsmål til andres innspill. Også Ingrid i gruppe 2 utfordrer de andre på gruppen, men er mer bestemt i sine responser: «Jo det kan jo være!», «Nei det handler om at hun finner ...». I de samtalesekvensene hvor det oppstår friksjon, ser man tendenser til at elevene er villige til å utsette konklusjoner og forsøker å spille ut de ulike tolkningene. De bruker teksten aktivt i sine argumenter med å finne bevis i teksten eller ved å lese ulike utdrag. På den måten fremstilles elevenes argumenter mer håndfaste og virker mer gjennomtenkt. Utprøvingene blir likevel ikke fullt vellykket ettersom elevene går lite i dybden på de enkelte argumentene, noe som kanskje har med samtalens kumulative trekk, at elevene fort sier seg enig med hverandre. Som nevnt tidligere, fremhever Bakhtin forhandling om mening i møtet med andre stemmer som utgangspunkt for forståelse og kunnskap, og at læringspotensialet er størst når ulike syn står i motsetning til hverandre (Dysthe, 2012, s. 61). Hadde elevene derimot gitt hverandre mer motstand, i form av konstruktiv respons, kunne samtalene beveget seg inn på et dypere tolkningsplan.

Når det gjelder elevenes metakognitive bevissthet viser elevene en viss grad av dette. Som jeg forklarte i teoridelen, handler metakognitiv bevissthet om hvilken grad elevene evner å overvåke og styre sin egen leseprosess. Gruppe 1 er særlig flink til å finne spor i teksten for å støtte opp om sine argumenter. De bruker teksten når de er i tvil eller er usikker på enkelte deler av teksten, noe som viser at de aksepterer egen forståelseshorisont og tolererer å stå i usikkerhet i sine tolkninger. De anerkjenner at de må lese deler av teksten på nytt for å kanskje finne svar på det som er forvirrende eller uklart. Et eksempel på dette er når Even

kommer med følgende innspill: «Ser han på TV oppå fryseboksen her? Han setter seg på fryseboksen (.) og nå va plutselig filmen slutt». Evens spørsmål skaper engasjement i gruppen og elevene forsøker i fellesskap å finne ut av det, blant annet ved å lese enkelte tekstpassasjer om igjen. Her er de i gang med en utprøving, som dessverre blir avbrutt fordi læreren kommer bort til gruppen. Likevel viser det at elevene har toleranse for tvetydighet, og toleranse for å feile fordi de tillater seg å lese teksten på nytt etter å ha følt seg forvirret første gangen, selv om de nødvendigvis ikke finner umiddelbart mening og sammenheng i teksten. De forstår at veien å gå for å finne ut av det som de er usikre på, er å gjenlese teksten. Dermed viser elevene evne til å overvåke sin egen forståelse når de beveger seg gjennom teksten.

Basert på funnene i analysen kan man si at de fleste elevene viser flere tegn på performative literacy. Likevel er det noen elever som i mindre grad viser denne kompetansen. Dette vil jeg gå nærmere inn på i det følgende.

### 5.3 Hva gjør at noen elever viser liten grad av performative literacy?

Som tidligere nevnt er det gruppe 3 som skiller seg ut når det gjelder i hvilken grad man kan se tegn på performative literacy. I analysedelen viste jeg at elevene har flere sekvenser hvor samtalen dreier seg om andre ting, og dermed viser mindre faglig engasjement i teksten. Også Oskar i gruppe 1 viser flere ganger at han virker mindre fokusert på oppgaven enn de andre på gruppen. Ut ifra dette kan det tyde på at elevene viser mindre grad performative literacy.

Dette får meg til å stille spørsmål om hva som gjør at denne kompetansen ikke fremtrer hos disse elevene? Har performative literacy med 1) relasjonelle vilkår å gjøre, 2) er det noe som er iboende i eleven, eller 3) er det tekstlig betinget? Blau argumenterer for at elevenes performative literacy kan bli utviklet når litteraturundervisningen anerkjenner at lesing er en tekstkonstruksjonsprosess: «... a process through which meaning is made in the head of the reader (and later reconstructed and made more visible, perhaps, through writing) through the reader's encounter or transactions with words on a page and in the course of conversations with other readers" (2003, ss. 214–215). Basert på dette forstår jeg performative literacy som en sammensatt kompetanse, der det ikke bare handler om elevenes individuelle ferdigheter, men også hvordan eleven greier å bruke disse ferdighetene i sosiale og kulturelle situasjoner. Dermed er performative literacy også påvirket av den sosiale konteksten og de relasjonelle forholdene både mellom elevene og mellom lærer og elev.



En faktor som gruppesammensetning kan være av stor betydning for samhandlingsmønsteret i samtalen. Elevenes evne til å samhandle er essensielt for utvikling av samtaleforløpet i gruppene, og vil igjen påvirke hvilke deler av den performative literacyen elevene viser frem. At elevene i gruppe 3 ikke engasjerer seg like mye i samtalen om novellen, kan ha med gruppesammensetningen å gjøre da denne gruppen var den eneste guttegruppen. Det er ikke et problem i seg selv at en gruppe kun består av gutter, men disse elevene har en felles interesse for fotball som de virker mer interessert i å snakke om enn den litterære teksten.

Gruppedynamikken kan også være en faktor. Det kan være at enkelte av elevene egentlig ville opprettholde den faglige samtalen, men kanskje opplever dette som vanskelig når andre på gruppen ikke viser noe engasjement eller interesse. Både Morten og Viktor i gruppe 3 forsøker å snu samtalen fra å dreie seg om fotball til den litterære teksten igjen, noe som kan oppfattes som en interesse for teksten. Eller er det fordi de vet at samtalen blir tatt opp? Det er vanskelig å vite hva som er årsaken til at denne gruppen viser mindre faglig engasjement. Sosiale og relasjonelle faktorer kan være én forklaring, men ser man på gruppe 1, som virker til å ha en god gruppesammensetning- og dynamikk, er det likevel noe som gjør at Oskar ikke opprettholder fokuset mot teksten og viser mindre grad av faglig engasjement. Elevenes kunnskaper og tidligere erfaring kan være av betydning for hvordan de finner teksten interessant og om de opplever teksten som krevende nok. Er teksten for enkel kan det føre til kjedsomhet og at elevene fort blir enige om den, som igjen kan føre til korte og mindre energiske samtaler. Er derimot teksten for utilgjengelig, kan det føre til mangel på motivasjon og engasjement, og at elevene ikke finner noe meningsfullt å si for å bringe samtalen videre. Dermed kan det være viktig å påpeke at ikke alle tekster passer for alle elever. Det kan være vanskelig å finne tekster som treffer eller engasjerer hver enkel elev i hver enkel situasjon. Spørsmålet blir da; motstandsfylt tekst for hvem? Dette er en utfordring vi norsklærere må være bevisst på.

Hvorfor enkelte av elevene i denne studien ikke engasjerer seg like mye som de andre, og velger å tøyse bort samtalen eller endre samtaletema, kan være av flere faktorer som både kan samspille og påvirke hverandre. For eksempel kan den krevende teksten føre til mangel på forståelse, som gjør at elevene mister motivasjonen, som igjen kan føre til at elevene ikke engasjerer seg på en performativ måte i samtalen. Selv om elevene, gjennom samtalen, hjelper hverandre i forståelsen av teksten, kan det likevel være vanskelig for enkelte elever å delta dersom de har problemer med å uttrykke seg på en måte som gjenspeiler deres forståelse av teksten. Videre vil jeg se nærmere på om den didaktiske innrammingen kan ha noe

betydning for hvordan elevene engasjerer seg i oppgaven. Deretter ser jeg på hvordan lærerens rolle i samtalen påvirker elevenes mulighet til å vise performative literacy.

### 5.3.1 Hva har den åpne innrammingen til teksten å si?

Den didaktiske innrammingen kan også ha betydning for hvordan elevene reagerer på oppgaven. Teksten ble lest en gang i plenum og elevene fikk mulighet til å lese teksten igjen individuelt, med penn i hånden til å streke under og markere ting de merket seg. Utenom oppklaring av vanskelige ord i teksten, fikk elevene en åpen oppgave; om å finne ut av teksten. Den åpne tilnærmingen til teksten har som formål å gi elevene mulighet til å møte teksten på egenhånd, der elevene selv får bestemme hvilke deler av teksten de ønsker å trekke frem i samtalen. En slik åpen tilnærming har vist seg å være suksessfull i andre studier (Gourvenec, 2017; Sønneland, 2019). For noen elever kan likevel en slik åpen tilnærming være utfordrende fordi de ikke vet hvor de skal starte. Dette har også med hvilke erfaringer elevene har med å selv ta styring over litterære samtaler. I tillegg kan samtalen risikere å stoppe opp dersom elevene ikke kommer på noe mer å snakke om. Dette er blant annet tilfellet i gruppe 3, når læreren trer ut av samtalen, men også gruppe 2 har noen utfordringer med å komme seg videre i samtalen. Kanskje elevene kunne hatt nytte av konkrete rammer for samtalen eller oppøving i spørsmål som kan føre samtalen videre? Drangeid (2014, s. 104) skriver om «ei gradvis utløsning av ansvar», hvor læreren beskriver og modellerer for elevene ulike strategier og hvordan de kan tas i bruk, før fasen går over til mer elevstyring. Kanskje en slik undervisning kunne vært gunstig her? Når elevene får vist eksempler på hvordan de kan gå frem i forståelsen av teksten, kan det hjelpe dem å føre samtalen videre. Elevene får likevel møtt teksten på egenhånd gjennom en åpen instruks, men også den kan være av betydning.

Instruksen i forkant av gruppesamtalene var som følgende: «Da er bestillingen slik den pleier, snakk om teksten». Instruksen er veldig åpen, uten noen forklaring på hvorfor elevene skal snakke om akkurat denne teksten. At læreren sier «slik den pleier», viser at elevene har tidligere erfaringer med en slik åpen tilnærming. De har blant annet hatt samme undervisningsopplegg en uke før, med en annen litterær tekst. Dersom man sammenligner denne instruksjonen med Sønnelands instruks i sin studie, vil jeg påstå at hvordan læreren ordlegger seg i instruksjonen kan være av stor betydning. Sønnelands instruks hadde som utgangspunkt å «legge til rette for substansielt engasjement ved at den inviterer elevene til å bidra med egne tanker og meninger om en tekst som ikke har et forhåndsbestemt svar» (2019, ss. 54–55). Med substansielt engasjement menes det en vedvarende forpliktelse og

engasjement til det faglige arbeidet (Nystrand & Gamoran, 1991), i denne sammenheng til den litterære teksten. Instruksjonen var som følgende (Sønneland, 2019, s. 76):

Dette er en vanskelig tekst, en tekst som kan få hvem som helst til å klø seg i hodet. Vi lærere og leseforskere har lest, grublet og diskutert. Vi har flere tanker om hva teksten handler om, men vi er ikke enige, vi synes dette er vanskelig. Vi lurte derfor på om dere kan hjelpe oss? Vi tror nemlig at dere kan hjelpe oss. Hva sier dere, vil dere prøve?

I Sønnelands instruks får elevene forklart hvorfor de skal lese den bestemte teksten, i tillegg til at elevenes tanker, innspill og ferdigheter blir verdsatt og lagt stor vekt på. Dette er i seg selv med på å skape engasjement og nysgjerrighet hos elevene når de får mulighet til å «hjelpe» læreren og leseforskerne. De tillegges dermed en viktig rolle som de voksne her har tillit til. Spørsmålet «vil dere prøve?» indikerer også at elevene har et valg om de vil delta eller ikke, og ikke bare en oppgave som de *må* gjøre. I tillegg kan det at forskeren selv gir instruksjonen, og ikke læreren, føre til mer spenning i situasjonen. Poenget med å trekke frem Sønnelands instruks er å vise hvordan instruksjonen i seg selv kan være med på å skape spenning, substansielt engasjement og et ønske om å finne ut av en tekst. Hadde læreren i denne studien lagt mer vekt på elevenes betydning i meningsskapingen av den litterære teksten, kunne det kanskje ført til mer fokus og oppmerksomhet mot teksten hos enkelte elever. Jeg vil likevel påpeke at min opplevelse av å være i klasserommet og mine observasjoner fra denne timen, var at elevene virket faglig engasjerte og hadde et oppriktig ønske om å finne mening ut av teksten, men noen elever i større grad enn andre.

### 5.3.2 Hvordan blir samtalen påvirket av lærerens rolle?

Selv om mitt hovedfokus i denne avhandlingen er på elevene, og hvordan elevene samtaler sammen om en krevende tekst, vil det også være nødvendig å si noe om lærerens rolle i samtalen. Dette fordi jeg mener lærerens deltakelse og rolle i samtalen kan ha påvirket samtalen til en viss grad.

Det er forskjell på hvor lenge læreren er til stede i samtalen, og når han kommer inn i samtalen. I gruppe 1 og 2 er han deltakende i relativt korte sekvenser og kommer inn i samtalen etter at elevene har diskutert og delt sine tanker om teksten. I gruppe 3 derimot er læreren deltakende fra omtrent starten av samtalen og blir værende i samtalen en god stund.

Tidspunktet læreren går inn i samtalen på kan ha vært av betydning for hvordan samtalen utviklet seg videre. Når læreren trer inn i samtalen til gruppe 3 får ikke elevene samme mulighet til å møte teksten på egenhånd, og til å legge frem sine tolkninger av teksten som de andre gruppesamtalene. Atle Skaftun og Per Arne Michelsen (2017, ss. 169–170) påpeker i boken *Litteraturredidaktikk* viktigheten av at læreren må tørre å overlate teksten som helhet til elevene, og øve på det å gi avkall på kontroll slik at mulighetsrom for elevdeltakelse skapes. Lærerens deltakelse i denne gruppesamtalen setter begrensninger for at elevene får starte samtalen selv, komme med egne initiativ og utveksle tolkninger om teksten. Dermed skapes ikke dette mulighetsrommet for elevene i like stor grad. Hennig påpeker at dersom elever får mulighet til å komme frem til ulike tolkninger om teksten på egenhånd, vil det trolig være en mer lærerik opplevelse enn når læreren viser dem veien (Hennig, 2010, ss. 182–183). Dette kan stå spenning med det Drangeid sier om en gradvis utløsning av ansvar, da Hennig kan sies å vise til en mer elevorientert litteraturredidaktikk. På bakgrunn av dette kan en stille seg spørsmål om litteraturredidaktiske løsninger bør baseres på kontekstuelle faktorer og ikke generelle løsninger.

Da læreren trer inn i samtalen til gruppe 3 er elevene i gang med noen mulige tolkninger. Viktor initierer med: «De mobbet noen men så ble hun mobbet selv», og Morten kaster ut en tanke om at «han» ble mobbet før, men så tok han hevn. Læreren trer inn og gir instruksjonen: «Prøv å ta det fra starten av», som vist i samtaleutdrag 4. Instruksjonen er nok ment som en veiledende strategi for elevene, for å rydde opp i teksten eller for å hjelpe elevene med hvor de kan starte. Samtidig bidrar denne instruksjonen til å bestemme hva elevene skal snakke om, som ikke nødvendigvis var det elevene selv ville startet samtalen med. De var tross alt i gang med å utveksle tanker om teksten. Det er altså ikke bare det at læreren er til stede i samtalen som muligens påvirker samtalen, men også hvilken rolle læreren inntar. For å lykkes med en god litterær samtale, er det viktig at elevene får i større grad ta over ansvaret for samtalen, og at læreren blir som en deltaker på lik linje med elevene (Hennig, 2010, s. 183). Lærerens rolle i gruppe 3 er mer som en styrer, noe som har innvirkning på samtalestrukturen der læreren stiller spørsmål og elevene svarer. Dette er med på å kontrollere retningen på diskusjonen.

Lærerens spørsmål er stort sett observasjons- og hukommelsesspørsmål, som dreier seg om hva elevene husker fra teksten. Disse spørsmålene er stort sett enkle å svare på og på den måten kan det skape engasjement blant alle elevene i samtalen. Likevel kan disse spørsmålene karakteriseres som lukkede spørsmål, som er ute etter et bestemt svar. I forskningen på

lærerspørsmål har lukkede spørsmål ofte blitt sett på som noe negativt fordi de gir lite rom for refleksjon og egen tenking hos elevene (Andersson-Bakken, 2017, s. 17). Samtidig har de en viktig funksjon fordi de bidrar blant annet med å avdekke kunnskap. I dette tilfellet handler lærerens spørsmål om å avdekke eller oppklare handlingen teksten. I analysedelen viste jeg hvordan disse spørsmålene blant annet fører til refleksjon hos elevene, og at enkelte deler av teksten som han trekker frem blir mer klargjørende for elevene. Et eksempel på det vises i samtaleutdrag 15, da Morten i gruppe 3 plutselig forstår at store deler av teksten er et dagbokutdrag, noe som er viktig for forståelsen av teksten. Denne oppklaringen kan videre ført til ny forståelse og opplevelse av teksten. Dermed har også de lukkede spørsmålene en viktig funksjon i den litterære samtalen, men dersom spørsmålene som blir stilt kun er av denne typen, kan det fort føre til lite engasjement hos elevene fordi det ikke gir rom for elevenes opplevelser og refleksjoner av teksten. Det kan kanskje være en av årsakene til at elevene i gruppe 3 ikke er like engasjert i samtalen om novellen som elevene i de andre gruppesamtalene. I tillegg gjør disse hukommelsesspørsmålene at de går gjennom teksten steg for steg, uten å gå i dybden av enkelte deler. Når læreren da trer ut av samtalen, kan elevene kanskje oppleve at samtalen om teksten er ferdig fordi de har oppklart hele handlingsforløpet i teksten. Samtidig gir læreren en instruks som kan hjelpe elevene videre i samtalen på egenhånd: «Ja tenk litt på den der (.) Kanskje dere oppdager noe», som er vist i samtaleutdrag 16.

Det er vanskelig å si om elevenes felles meningsskaping ville vært bedre uten lærerens involvering i starten. Men ut ifra elevenes videre samtale, uten læreren, kan det tyde på at samtalen med læreren har ført til at elevene kanskje opplever seg ferdig diskutert om teksten. Når elevene blir overlatt til seg selv virker det som at de ikke vet hvordan de skal komme seg videre og utøve samtalen på best mulig måte. Dette fører til noen sekunder stillhet i samtalen, som igjen fører til avsporing og at elevene endrer samtaletema. På den måten kan det virke som at elevene trenger å øves i å ta noe ansvar selv for egen deltakelse og hvordan holde en samtale om litteratur gående. Erfaringer hvor de får være aktive deltakere og der de får oppleve at deres tanker er en viktig del i felles meningsskappingsprosesser, vil være nødvendig. På den måten kan elevene få erfare at de ikke trenger å være avhengig av lærerens tilpasninger og deltakelse for å forstå og skape mening i en utfordrende tekst. Men noen ganger vil så klart lærerens innspill og støtte være nødvendig for å komme seg videre, og til å nå den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij, 2001). Analysene viser blant annet at gruppe 3, og til tider gruppe 2, har problemer med å komme seg videre i samtalen. Dette tyder på at

elevene kanskje kunne trengt noe veiledning fra læreren for å drive samtalen videre. Men på en annen side viser også analysene at flere av elevene tar rollen med å styre samtalen videre, og dermed kan fungere som stillas for hverandre.

Lærerens deltakelse i gruppe 1 og 2 er annerledes fra gruppe 3, blant annet fordi læreren kommer inn i samtalen på et senere tidspunkt og fordi læreren stiller færre spørsmål. At læreren stiller færre spørsmål, har med elevenes initiativ til å fortelle læreren hva de har funnet ut av. Dermed får læreren en mer lyttende rolle. Når elevene har fått diskutert sammen i grupper om teksten, kan det være enklere for dem å legge frem sine tolkninger om teksten når læreren deltar i samtalen fordi da har elevene fått reflektert rundt teksten i fellesskap, som gjør at den enkeltes tolking ikke bare er ens egen, men basert på den diskusjonen som gruppen har lagt frem. Det kan dermed skape en trygghet og oppmuntring for de elevene som kanskje ikke tør å legge frem sine tanker uten å ha den støtten og sikkerheten de trenger. Et eksempel på hvordan elevene er villig til å åpne opp og fortelle om sine tolkninger av teksten når de har fått tid til å samtale på egenhånd først, ble vist i samtaleutdrag 10. Læreren stiller her et åpent spørsmål «Har det gjort dere noen oppdagelser?». Spørsmålet åpner opp for at elevene kan legge frem sine felles refleksjoner og tolkninger, og er ikke ute etter et bestemt svar som ligger i teksten. Læreren får dermed flere utfyllende responser fra elevene fordi spørsmålet åpnet opp for at alle har mulighet til å svare.

En tanke jeg har gjort meg gjennom refleksjon rundt lærerrollen i samtaler, er at tidspunktet læreren velger å ta del i samtaler på kan være av betydning for hvordan elevene får vist sin performative literacy. I tillegg er den rollen læreren velger å innta i samtalen viktig for hvordan samtalestrukturen utvikler seg videre. Er læreren for styrende, kan elevene miste gnisten og engasjementet for samtaler. En litt mer tilbaketrukket rolle, hvor læreren er lyttende til elevenes innspill og stiller spørsmål som får elevenes refleksjoner frem, virker til å ha mer positiv effekt på elevene og samtaler. Samtidig viste det seg også at lukkede spørsmål til en viss grad kan ha en positiv funksjon i samtaler. Varierte spørsmål som både åpner opp for elevenes refleksjoner, og som hjelper de med å oppklare handlingen i teksten vil være nyttige i den litterære samtalen.

#### 5.4 Didaktiske implikasjoner

Gjennom diskusjonsdelen har jeg pekt på noen didaktiske utfordringer i de litterære samtaler. Jeg vil derfor avslutte diskusjonsdelen med å legge frem noen didaktiske

implikasjoner som jeg mener kan være nyttige i arbeid med litterære samtaler, og for å utvikle elevenes performative literacy.

Basert på mine funn i analysedelen tyder det på at elevene trenger mer øvelse, veiledning og opplæring i samtalsituasjoner, eller mer spesifikt, i utforskende litterære samtaler. De trenger særlig erfaringer der de får være utforskende og spørrende til hverandre. Dette fordrer særlig opplæring i god samtalestruktur og forutsetter et trygt samtalemiljø. For at elevene skal kunne bidra med mer kritiske innspill i de litterære samtalene, krever det både muligheter der elevene får samtale sammen om tekster, men også eksempler på hvordan de kan stille spørsmål eller på ulikt vis utfordre hverandre. Både læreren og elevene kan her være rollemodeller. Læreren kan modellere gjennom spørsmålene hen stiller og ved å respondere på elevenes bidrag på en åpen og inviterende måte. Dette kan elevene også demonstrere for hverandre i de litterære samtalene. I tillegg må elevene bli vist og få øving i hvordan de kan drive tolkningene sine fremover, og hvordan de kan knytte argumentene sine til teksten og hvordan de kan bygge på egne erfaringer.

Mercer (2000) peker på *Talk Lessons* og *Ground Rules* som muligheter for å utvikle elevenes samtaleferdigheter. I Mercers forskningsprosjekt handlet Talk Lessons om å gi elevene samtaleøving ved å løse ulike problemstillinger i fellesskap. Undervisningen bestod av en balanse mellom lærerstyrt og gruppebaserte aktiviteter. Her fikk elevene opplæring og erfaring med å diskutere gjennom spørsmålstilling, gi konstruktiv kritikk og begrunne egne meninger. I tillegg snakket lærerne med elevene om hva som kjennetegner en god, produktiv diskusjon, og ble enige om noen Ground Rules, eller *samtaleregler*, som skulle være styrende for samtalene. Samtalereglene var som følgende (Mercer, 2000, ss. 161–162):

- We share our ideas and listen to each other
- We talk one at a time
- We respect each other's opinions
- We give reasons to explain our ideas
- If we disagree we ask "why?"
- We try to agree in the end

Kanskje elevene i denne studien ville tjent på å ha noen samtaleregler for gruppesamtalene? På den måten legges det ikke føringer for hva elevene skal diskutere, men heller hvordan de

kan gå frem i samtalene og forholde seg til hverandre i den dialogiske interaksjonen. Det siste punktet Mercer trekker frem: «We try to agree in the end», er jeg likevel mer skeptisk til. Betydningen av å komme frem til en felles enighet versus å være uenig og spørrende til hverandre, har jeg diskutert tidligere i kapittel 2.1 og 2.5 i teoridelen, samt kapittel 5.1 i diskusjonsdelen. Et viktig prinsipp dersom man skal ta i bruk regler for samtalen, er å la elevene delta og bestemme, slik at elevene blir enig om reglene. Men dette krever også at elevene har fått erfaringer med litterære samtaler slik at de vet hva som bør inkluderes i samtalereglene. Dermed handler det kanskje om å gi elevene erfaringer i første omgang, og deretter bli enig om regler for samtalen (Skaftun & Michelsen, 2017, ss. 206–207). En forlengelse av denne studien kunne tatt utgangspunkt i å lage slike samtaleregler med elevene ettersom de nå har fått erfaringer med litterære samtaler. I forskningsprosjektet til Mercer ble det vist at elever som hadde gjennomført samtaleøvingene i større grad fikk til å begrunne meningene sine, diskutere ulike problemstillinger mer grundig og over lengre tid før de konkluderte, samt engasjerte seg konstruktivt til hverandres ideer (Mercer, 2000, ss. 151–153). Dette er egenskaper som kjennetegner performative literacy og som beskriver en eksplorerende samtaletype.

Også Blau viser til ulike didaktiske implikasjoner, som gir elevene mulighet til å oppøve deres performative literacy. Jeg vil her nevne noen av dem (Blau, 2003, ss. 215–216):

- Oppgaver som gjør leseprosessen synlig, hvor elevene leser en tekst flere ganger. Dette kan for eksempel være «double-entry journals», hvor elevene i den ene kolonnen skriver ned sitater, linjer eller passasjer fra teksten, og i den andre kolonnen noterer sine personlige refleksjoner, svar eller reaksjoner på den gitte teksten. Dette hjelper elevene med å være mer bevisst på hva de leser og hvordan de responderer på det de leser. Et annet eksempel er å ta i bruk leselogger hvor elevene noterer ned spørsmål eller andre kommentarer for hver lesning av en tekst.
- Oppgaver som inviterer elevene til å undersøke ulike lesninger, og som legger til rette for ulike svar. Det kan utspilles ved å dele elever i par med motstridene tolkninger eller kritiske synspunkter, som veksler på å gi hverandre tre grunner til å tro på motstanderens synspunkt og tre grunner til å tvile på det. Eller det kan være gruppeøvelser der elevene i grupper sammenligner ulike lesninger av en tekst, og forsøker å forklare de ulike lesningene ved å ta opp spørsmål som hva disse forskjellige forteller om forskjellige lesere, om forskjellige kulturelle opplevelser, om ideologiske forskjeller mellom lesere og lesninger, og om leseprosessen.



- Tilnæringer som verdsetter problemer og spørsmål, og som fremhever i stadier hva leseren ikke forstår. Dermed fremmes en åpen og utforskende tilnærming, der det å stille spørsmål og utforske problemer er viktigere enn å finne svar. Ved å hjelpe elevene med å forstå hva de ikke forstår i en tekst, kan læreren gi dem verktøyene de trenger for å utvikle en dypere forståelse av teksten og en mer kritisk tenkning.

Som nevnt tidligere, påpeker Blau at dersom elevene skal oppnå performative literacy, er det viktig at litteraturundervisningen legger til rette for arbeid med litteratur som en tekstkonstruksjonsprosess. Eksemplene ovenfor viser slike øvelser der elevene undersøker en tekst gjennom ulike prosesser, blant annet ved å lese en tekst flere ganger før en tolkning av teksten foreligger. En slik måte å arbeide på i litteraturundervisningen mener jeg kan være lærerikt for elevene, særlig i arbeid med mer avanserte tekster.

## 6. Avsluttende refleksjoner

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å undersøke elevers samtaler med en tekst med motstand, og få større innsikt i hvordan litterære samtaler som tar utgangspunkt i en utfordrende tekst, kan bidra med å utvikle elevenes performative literacy. I tillegg har jeg gjennom denne studien hatt som formål å få større innsikt i samtalens potensial som læringsstrategi. Med dette som utgangspunkt, ønsket jeg å finne svar på forskningsspørsmålene mine: 1.) Hvordan konstruerer elevene mening i fellesskap når de samtaler om en tekst med estetisk motstand? 2.) Hvilke tegn på performative literacy hos elevene kan identifiseres i samtalene? For å besvare forskningsspørsmålene valgte jeg å analysere transkriberte lydopptak fra tre elevsamtaler i en 7. klasse, som utgjorde mitt primærmateriale. I det følgende vil jeg kort oppsummere de mest sentrale funnene mine, og det viktigste fra diskusjonsdelen. Masteroppgaven min er en kvalitativ studie og omfanget er beskjedent, hvilket innebærer begrensede generaliseringsmuligheter. Likevel vil jeg påstå at mitt bidrag kan si noe som hva som *kan* skje i litterære møter med motstand hos elever på mellomtrinnet.

Funnene i denne studien er ikke oppsiktsvekkende, men bekrefter tendenser som tidligere studier har vist (Gourvenec, 2017; Johansen, 2015; Sønneland, 2019), at elever engasjerer seg i møtet med tekster som byr på motstand. Likevel viser analysene mine at det er varierende hvor stort det faglige engasjementet er. Elevene i denne studien har lest og diskutert den litterære teksten *En nesten pinlig affære* av Johan Harstad, en kort novelle som byr på flere utfordringer. Novellen kan oppleves som krevende blant annet gjennom tekstens narrative oppsett, der synsvinkel, tid og sted endrer seg, i tillegg til tekstens tomme rom. Vi har sett i analysen at elevene opplever disse elementene i teksten som utfordrende, og at de i fellesskap forsøker å skape mening ut av den. Et av hovedfunnene i denne studien er at de fleste elevene viser flere kjennetegn på performative literacy når de får samtale om en tekst med estetisk motstand. De fleste viser evne til å stå i den frustrerende gråsonen og undersøke det som er forvirrende og uklart i teksten, i et forsøk på å finne mening. Elevene viser at de kan være stillas for hverandre i den litterære samtalen, der de hjelper, støtter og bygger videre på hverandres innspill. Samtalene viser dermed stort sett kumulative trekk, men til tider også eksplorerende trekk. Likevel er det et gjennomgående trekk i samtalene at elevene diskuterer på et overfladisk plan og ikke gir hverandre særlig motstand, og som konsekvens blir de ulike utprøvingene ikke undersøkt på et dypere plan. Dermed kan det tyde på at elevene trenger mer

øving i utforskende litterære samtaler. Jeg har blant annet pekt på noen didaktiske muligheter som legger til rette for å utvikle elevenes samtaleferdigheter og performative literacy.

Selv om de fleste elevene viser tegn på performative literacy, viser også analysene at det er noen elever som skiller seg ut ved å ikke engasjere seg like mye i den faglige samtalen og som viser liten grad av performative literacy. I diskusjonsdelen pekte jeg på noen mulige årsaksforklaringer som tar utgangspunkt i at performative literacy er en sammensatt kompetanse, der både elevenes individuelle ferdigheter og de sosiale og relasjonelle vilkårene kan ha betydning for hvordan elevene får vist sin performative literacy. Tekstens kompleksitet og den didaktiske innrammingen kan også være årsaksgivende faktorer. I tillegg har lærerens rolle i elevsamtalene blitt diskutert. Ut ifra analysene mener jeg at lærerens rolle og deltakelse i samtalene kan ha betydning for hvordan elevene får vist sin performative literacy, og for hvordan innholdet i samtalene og samtalestrukturen blir utviklet.

Gjennom arbeidet mitt med denne masteroppgaven sitter jeg igjen med flere refleksjoner rundt min rolle som norsklærer i litteraturundervisningen. På spørsmålet om hvilke tekster man kan inkludere i litteraturundervisningen, mener jeg at man med fordel kan inkludere tekster som rommer estetisk motstand. Disse tekstene kan bidra til å skape faglig engasjement, utvikling av performativ literacy og mulighet til å utvikle elevenes samtalekompetanse. I tillegg kan tekster med motstand skape undring og refleksjon hos elevene, samt øving i problemløsning og det å utholde det ufamiliære. Disse egenskapene er viktige både i skolen og i samfunnet. Som jeg nevnte innledningsvis, skal elevene møte tekster på ulike måter og for ulike formål. De skal lese tekster for å lære, bli engasjert, undre seg og få opplevelser. Dermed trenger elevene å møte et mangfold av ulike tekster. Denne studien har vist at utfordrende tekster har en plass i litteraturundervisningen og at elevene kan oppleve slike tekster som givende. Samtidig er det viktig å være bevisst på hvordan man legger opp arbeidet med slike tekster. I denne studien har det vist seg at litterære gruppesamtaler med en åpen tilnærming, der elevene får møte ulike tolkninger og uttrykke ulike ideer om teksten, fungerer som en god læringsstrategi når elevene skal finne ut av en krevende tekst sammen. Samtidig kan det være viktig at elevene får både eksplisitt undervisning og modellering i hvordan de kan mestre utforskende litterære samtaler på egenhånd.

Arbeidet mitt med denne masteroppgaven viser at det er flere aspekt som kan undersøkes videre ved å ta i bruk tekster med motstand i litteraturundervisningen. I denne studien har mitt hovedfokus vært på elevene og deres samhandlingsevner i litterære samtaler. Det kunne vært interessant å se nærmere på lærerrollen i disse litterære samtalene og hvordan læreren kan legge til rette for utvikling av elevenes performative literacy. Det ville også vært spennende å sett på hvordan elevenes performative literacy og samtaleferdigheter i møtet med krevende tekster utviklet seg over tid dersom de møtte lignende opplegg. For eksempel kunne noen av de didaktiske implikasjonene jeg nevnte i diskusjonsdelen være interessant å prøve ut. Ettersom denne studien har samlet inn materiale gjennom lydopptak og observasjoner, vil det være vanskelig å vurdere elevenes egne meninger og opplevelser av slike undervisningsmetoder. Studier som lar elevene få sette ord på deres erfaringer og opplevelser av å arbeide med utfordrende tekster på en dialogisk måte, kan også være interessant å studere videre.

## 7. Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. (2017). *Spørsmål og interaksjon i klasserommet*. Gyldendal akademisk.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, Overs.). University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1998). Spørsmålet om talegenrane. I R. T. Slaattelid (Overs.), *Norbok*. Ariadne forlag.
- Biesta, G. (2009). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Unge pædagoger.
- Biesta, G. (2015). Hva skal vi gjøre med barna? Om utdanning, motstand og dialogen mellom barn og verden. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling: Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (ss. 109–125). Pedagogisk Forum.
- Blau, S. D. (2003). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Dalland, C. P., & Andersson-Bakken, E. (Red.). (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Dover Publications.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Harvard University Press.
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217–223.  
<https://doi.org/10.2307/2573808>

- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Gourvenec, A. F. (2017). ”Det rister litt i hjernen”: En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis [Doctoral thesis, University of Stavanger, Norway]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2466694>
- Harstad, J. (2001). *Herfra blir du bare eldre*. Gyldendal.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Igland, M.-A., & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Routledge & Kegan Paul.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning* (ss. 102–133). Borgen.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave). Abstrakt forlag.
- Johansen, M. B. (2015). ”Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås” – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Artikkel 1.  
<https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Krabbe, L., & Strøm, L. (2010). *Er der en tekst til stede? Introduktion til moderne litteraturpædagogik; baggrund, praksis, aktuelle tendenser*. Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Prinsipper og verdier for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

- Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing Inc.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- <https://doi.org/10.4324/9780203809433>
- Mathiesen, I. H., & Volckmar-Eeg, M. G. (2022). En abduktiv tilnærming til institusjonell etnografi – et bidrag til sosiologisk kunnskapsutvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(1), 9–23. <https://doi.org/10.18261/nost.6.1.2>
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Moe, M., & Stokke, R. S. (2022). Arbeid med litterær kompetanse på mellomtrinnet. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utg., ss. 191–313). Universitetsforlaget.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261–290.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm.

- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (ss. 90–107). Universitetsforlaget.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Artikkel 1.  
<https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Sjkløvsj, V. B. (2003). Kunsten som grep. I A. Kittang, A. Linneberg, M. Arne, & H. H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori: En anatologi* (2. utg., ss. 13–28). Universitetsforlaget.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O., & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse: En praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. K. (1999). En kritisk lesning av Wolfgang Isters resepsjonestetikk. I E. S. Tønnessen & E. Maagerø, *Tekstblikk: Rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk*. Nordisk Ministerråd.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doctoral thesis, Universitetet i Stavanger]. <https://doi.org/10.31265/usps.34>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2022). *Data analysis in qualitative research: Theorizing with abductive analysis*. University of Chicago Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (M. T. Roster & T.-J. Bielenberg, Overs.). Gyldendal akademisk.



Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I L. Aase & B. K. Nicolaysen (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget.

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Partners in practice»?

Dette er et spørsmål til ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *fornye faglige praksiser i skolen med særlig fokus på elevmedvirkning*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

#### Formål

Et viktig utgangspunkt for prosjektet er synkende skolemotivasjon gjennom skoleløpet. Prosjektet sikter mot fornyelse av faglige praksiser med særlig vekt på *elevmedvirkning*. Helt konkret handler det om å legge til rette for å engasjere elevene i arbeid med interessante problemer innenfor rammen av fire fag: matematikk, naturfag, norsk og historie.

Forskningsinteressene i prosjektet er knyttet til enkeltteksempler fra arbeidet med å utvikle praksis i fire fag, til hvordan elever og lærere som deltar direkte i utviklingsarbeidet tenker om faglig praksis og rollefordeling i klasserommet, og til hvordan lærere, skoleledere og skoleeiere i Jærskolen opplever det *systemet* for læring og profesjonsutvikling som prosjektet ønsker å bidra til å etablere i Jærskolen.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet gjennomføres av forskere ved Universitetet i Stavanger, i samarbeid med forskere fra Sverige og Canada, som bidrar med relevant ekspertise.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet innebærer samarbeid med lærere på mellomtrinnet i første runde (2021–2022) og ungdomstrinnet i andre runde (2022–2023). Utvalget av skoler er gjort av arbeidsgruppa for Jærskolen, som består av skolesjefene i Gjesdal, Hå, Klepp og Time og deres stab. To skoler – en barneskole og en ungdomsskole – er valgt ut fra hver kommune.

Når du/dere får denne henvendelsen om deltakelse i forskningsprosjektet, så er det fordi ditt barn er elev ved av de skolene som er valgt ut til å delta i prosjektet.

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

Hvis du velger å la ditt barn delta i prosjektet, innebærer det at læreren vil kunne gjøre *lyd- og videoopptak* av undervisningsaktiviteter der ditt barn deltar, samt at barnet kan inviteres til *gruppeintervju*, hvor de svarer på et spørreskjema som utgangspunkt for samtale om hvordan de forstår elevens rolle i det faglige arbeidet på skolen. Dersom du ønsker å se gjennom intervjuguide og spørreskjema på forhånd, kan du ta kontakt med prosjektleder. Et mindre utvalg elever – det gjelder elever som starter i 7. klasse høsten 2021 – vil følges opp nærmere. Forskere i prosjektet vil observere klasserommet med særlig blick for disse elevene, og samtale med dem underveis.

Lyd- og videofiler vil transkriberes og anonymiseres til bruk i forskningsprosjektet. Opptakene vil bli brukt som utgangspunkt for utviklingsarbeid på skolen.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger knyttet til ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Alle elevene vil delta på fullverdig vis i undervisningsaktivitetene som skjer i forbindelse med forskningsprosjektet. Lydopptak av gruppesamtaler vil være en del av lærerens vurderingsgrunnlag. Elever som ikke deltar vil samles på egne grupper, og lydopptak fra disse vil ikke bli brukt i forskningsprosjektet. Elever som ikke ønsker å delta i video-opptak av undervisning vil få et alternativt og likeverdig tilbud.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektgruppen ved UiS består av ca. 10 forskere. I tillegg vil doktorgradsstipendiater og lærerstudenter som skal skrive masteroppgave inviteres til å bruke data fra prosjektet. Lyd- og videofiler vil lagres på egen sikker server i tråd med krav om datasikkerhet. Personnavn knyttet til transkripsjoner og observasjonsnotater vil kodes, og kodenøkkel vil oppbevares adskilt fra øvrige data. Johanne Hovig ved Lesesenteret vil fungere som databehandler, med ansvar for bearbeiding og lagring av lyd- og videodata. Prosjektet innebærer samarbeid med forskere fra Universitet i Karlstad og Høgskolan i Dalarna i Sverige og Simon Fraser University i Canada. Tilgang til lyd- og videomateriale vil være avgrenset til felles gjennomgang i forskerseminar. Utover dette vi samarbeidspartnere kun ha tilgang til anonymiserte data.

Forskningspublikasjoner vil være basert på fullstendig anonymiserte data. Transkripsjoner av samtaler og hendelser, som ofte publiseres som vedlegg, vil ikke kunne tilbakeføres til verken sted, skole eller individer.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 31. juli 2026. Alle lyd- og video-opptak slettes ved prosjektets slutt.

### **Dine rettigheter**

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- å få slettet personopplysninger om ditt barn, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger om ditt barn.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS – vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- Universitetet i Stavanger ved Atle Skaftun (tlf. 91 80 62 53, e-post: [atle.skaftun@uis.no](mailto:atle.skaftun@uis.no))
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn (tlf. 51 83 30 81, e-post: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

---

Atle Skaftun

*Prosjektansvarlig*

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Partners in practice», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn kan delta i undervisningsaktiviteter som blir observert av forskere
- at mitt barn kan delta i undervisningsaktiviteter der det blir gjort lyd- og video-opptak
- at mitt barn kan delta i spørreundersøkelse og intervju

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

Elevens navn: \_\_\_\_\_

Klasse (årstrinn og bokstav): \_\_\_\_\_

Skole: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dato

\_\_\_\_\_

Signatur (av foreldre)

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Partners in practice»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *fornye faglige praksiser i skolen med særlig fokus på elevmedvirkning*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Et viktig utgangspunkt for prosjektet er synkende skolemotivasjon gjennom skoleløpet. Prosjektet sikter mot fornyelse av faglige praksiser med særlig vekt på *elevmedvirkning*. Helt konkret handler det om å legge til rette for å engasjere elevene i arbeid med interessante problemer innenfor rammen av fire fag: matematikk, naturfag, norsk og historie.

Forskningsinteressene i prosjektet er knyttet til enkeltteksempler fra arbeidet med å utvikle praksis i fire fag, til hvordan elever og lærere som deltar direkte i utviklingsarbeidet tenker om faglig praksis og rollefordeling i klasserommet, og til hvordan lærere, skoleledere og skoleeiere i Jærskolen opplever det *systemet* for læring og profesjonsutvikling som prosjektet ønsker å bidra til å etablere i Jærskolen.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet gjennomføres av forskere ved Universitetet i Stavanger, i samarbeid med forskere fra Sverige og Canada, som bidrar med relevant ekspertise.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet innebærer samarbeid med lærere på mellomtrinnet i første runde (2021–2022) og ungdomstrinnet i andre runde (2022–2023). Utvalget av skoler er gjort av arbeidsgruppa for Jærskolen, som består av skolesjefene i Gjesdal, Hå, Klepp og Time og deres stab. To skoler – en barneskole og en ungdomsskole – er valgt ut fra hver kommune.

Når du/dere får denne henvendelsen om deltakelse i forskningsprosjektet, så er det fordi du er lærer ved en av skolene som er valgt ut til å delta i prosjektet.

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

Forskere fra UiS vil samarbeide med lærere på fire skoler om gangen med fokus på å planlegge undervisning som gir rom for elevmedvirkning. I månedlige samlinger over tre semestre vil lærerne etter hvert ta med seg erfaringer og lyd- og video-opptak fra egen undervisning. I samlingene vil forskere og lærere diskutere disse opptakene som grunnlag for videre utviklingsarbeid. Også samlingene vil bli filmet. I begynnelsen og slutten av arbeidet vil vi gjennomføre gruppeintervju med lærerne om hvordan de forstår elev- og lærerrollen i det faglige arbeidet på skolen.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du vil kunne delta på samlingene og i utviklingsarbeidet med kollegiet på skolen selv om du reserverer deg mot deltakelse i forskningsprosjektet.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektgruppen ved UiS består av ca. 10 forskere. I tillegg vil doktorgradsstipendiater og lærerstudenter som skal skrive masteroppgave inviteres til å bruke data fra prosjektet. Lyd- og videofiler vil lagres på egen sikker server i tråd med krav om datasikkerhet. Personnavn knyttet til transkripsjoner og observasjonsnotater vil kodes, og kodenøkkel vil oppbevares adskilt fra øvrige data. Johanne Hovig ved Lesesenteret vil fungere som databehandler, med ansvar for bearbeiding og lagring av lyd- og videodata. Prosjektet innebærer samarbeid med forskere fra Universitet i Karlstad og Høgskolan i Dalarna i Sverige og Simon Fraser University i Canada. Tilgang til lyd- og videomateriale for eksterne samarbeidspartnere vil være avgrenset til felles gjennomgang i forskerseminar. Utover dette vi samarbeidspartnere kun ha tilgang til anonymiserte data. Forskningspublikasjoner vil være basert på fullstendig anonymiserte data. Transkripsjoner av samtaler og hendelser, som ofte publiseres som vedlegg, vil ikke kunne tilbakeføres til verken sted, skole eller individer.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 31. juli 2026. Alle lyd- og video-opptak slettes ved prosjektets slutt.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS – vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- Universitetet i Stavanger ved Atle Skaftun (tlf. 91 80 62 53, e-post: [atle.skaftun@uis.no](mailto:atle.skaftun@uis.no))
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn (tlf. 51 83 30 81, e-post: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

---

Atle Skaftun  
Prosjektansvarlig

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Partners in practice», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i lyd- og video-opptak av samlinger med lærere og forskere på skolen
- å delta i gruppe-intervjuer med lærere på egen skole
- at forskere deltar som observatører i mitt klasserom
- å delta i video-opptak av undervisning i egen klasse

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

---

Dato

Signatur