

«Er alle enige i det?»

Konsensus og mangfold i ein klasseromssamtale om ein kontroversiell tekst

Marita Eri Mo



Universitetet
i Stavanger

Masteroppgåve i norskdidaktikk

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

Våren 2018



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap, norskdidaktikk	Vårsemesteret, 2018 Open
Forfatter: Marita Eri Mo (signatur forfatter)
Veileder: Lars Rune Waage	
Tittel på masteroppgåva: «Er alle einige i det?» Konsensus og mangfald i ein klasseromssamtale om ein kontroversiell tekst Engelsk tittel: "Does everyone agree on that?" Consensus and diversity in a classroom discussion about a controversial text	
Emneord: klasseromssamtale, kontroversielle tekstar, litterære samtalar, kritisk diskursanalyse, konsensus, agonisme og antagonisme	Ordantal: 26293 + vedlegg/anna: 17361 Stavanger, 12.juni 2018 dato/år

Forord

Det har vore utruleg givande, men også krevjande å skrive denne oppgåva. Når ein fyrst har kome i gong, føles tida altfor knapp. For kvart steg ein tek opnar det seg nye vegar. Det er så mykje ein har lyst til å utforske og det er på det tidspunktet ein skulle ynskje ein kunne stoppe tida eit lite augeblikk slik at dette prosjektet ikkje måtte ta slutt.

Sjølv om det har vore fristande å dukke djupare ned alt frå i sosialkonstruktivistisk læringsteori, teoriar om korleis og kvifor me les til det politiske grunnlaget for oppgåva eller aktuelle saker frå samfunnsdebatten, har eg prøvd, av fleire grunnar, å halde meg på sporet. Eg må likevel innrømme at eg brukte unødvendig mykje tid på å lese romanar, noveller og dikt i starten av prosjektet, før eg bestemte meg for kva tekstar eg skulle bruke. I ein travel kvardag har ein ikkje alltid så mykje tid til å lese skjønnlitteratur, og då er det utruleg fint å få ein unnskyldning til å gjere nettopp det.

Eg trur sterkt på at det er gjennom samtale ein kjem fram til kunnskap og blir klar over kva ein tenker og meiner. Tusen takk til alle dykk som, bevisst eller ubevisst, har diskutert denne oppgåva med meg det siste halvåret. Dette har hjulpet meg med å finne ut kva eg vil og kvifor dette er viktig for meg.

Takk til Marte som introduserte meg for Mouffe. Eg set stor pris på at du alltid møter meg som likeverdige samtalepartner. Takk Karoline, Yngvil og Martine for at de har fått meg til å tru på at eg har ei stemme som det er verdt å bruke. Eg vil også takke Idun og Marita for at de har latt meg forstå at nokon ting aldri endrar seg, uansett kva som skjer. Takk for at de framleis er der.

Den største takka må gå til rettleiaren min, Lars Rune Waage. Takk for måten du tok meg imot på og for alt du har bidrege med. Du har vist ei urokkeleg tru på prosjektet og eg set stor pris på at du ikkje har gitt meg opp, sjølv når det har sett mørkt ut. I periodar har du sikkert hatt meir tru på dette enn meg, men då har det smittande engasjementet ditt motivert meg til å ta fatt på nytt. Eg vil også takke for gode faglege innspel gjennom heile prosjektet. Eg trur eg snakkar for oss begge når eg seier at eg skulle ynskje me hadde hatt meir tid til å ta samarbeidet vidare.

Tusen takk til læraren og klassen som samtala om tekstane i denne studien. Eg føler meg veldig heldig som har fått lov til å kome inn i klasserommet dykkar. Utan dykk hadde det ikkje blitt noko av denne oppgåva. Takk til min eigen klasse, som ikkje har noko rolle i denne studien, men som stadig minnar meg på kvifor eg vel å vere lærar. De viser meg også viktigheita av at alle må bli høyrd.

Til slutt, takk til Lars, for at du alltid stiller opp for meg. Du er der når eg treng deg og eg set umåteleg pris på alt du har bidrege med desse åra der eg har prøvd å kombinere jobb og studiar. Ein diktar og eplebonde sa ei gong «Fjell lyt du yver skal du koma lenger» og sjølv om det nokon gonger har vore tøft føler eg verkeleg at det har vore verdt det.

Marita Eri Mo

Stavanger, juni 2018

Speak, even when your voice shakes

~ Akua Naru

Innhold

Samandrag.....	1
1 Innleiing.....	2
1.1 Bakgrunn og tema	2
1.2 Problemstilling.....	4
2 Teori og tidlegare forskning.....	5
2.1 Tidlegare studiar.....	5
2.2 Arbeid med litteratur i klasserommet.....	9
2.3 Klasserommet som demokratisk rom	9
2.4 Radikalt demokrati – agonisme og antagonisme	10
3 Metode.....	12
3.1 Utval	13
3.2 Val av tekstar	14
3.2.1 <i>Grisen</i> av Lars Saabye Christensen	16
3.2.2 <i>Om å si nei</i> av Mari Osmundsen.....	17
3.2.3 Kvifor skjønnlitterære tekstar?.....	18
3.2.4 Er tekstane kontroversielle eller ikkje?	19
3.3 Gjennomføring av undersøkinga	19
3.4 Kritisk diskursanalyse	21
3.5 Rammeverk for analysen.....	23
3.6 Validitet	25
4 Analyse.....	26
4.1 Analyse av klasseromssamtalen om <i>Grisen</i>	27
4.1.1 Sjanger - korleis samtalar klassen om teksten?	29
4.1.2 Diskurs - kva verkelegheitsoppfatningar blir konstruert i samtalen?	32
4.1.3 Stil – kva rollar inntek elevane og læraren i samtalen?	35
4.1.4 Må grisen få henge? Ei samanlikning av elevane sine individuelle tekstar og ytringane som dominerer i klasseromssamtalen	36
4.2 Analyse av klasseromssamtalen om <i>Om å si nei</i>	37
4.2.1 Ein samtale eller fleire?	38
4.2.2 Kven avgjer kva diskursar som blir akseptert?	41
4.2.3 Korleis posisjonerer elevane seg i forhold til diskursane som blir konstruert?	44
4.2.4 Burde Ellen tenkt seg om?.....	46
4.3 Samanlikning av dei to samtalane.....	47
5 Diskusjon.....	48
5.1 Drøfting av funn.....	48

5.2 Implikasjonar for vidare forskning.....	53
5.3 Implikasjonar for praksis	55
Litteratur.....	58
Vedlegg.....	60

Samandrag

Formålet med denne masteravhandlinga er å sjå på korleis ein kan bruke skjønnlitterære tekstar som utgangspunkt for å samtale om kontroversielle tema i klasserommet. Eg har observert og analysert to klasseromssamtalar for å kunne seie noko om dette. I samtalanene har eg sett på kven som ytrar seg og korleis både lærar og elev tilnærmar seg det mangfaldet av meiningar som finst i klasserommet. Kven sine stemmer er det som kjem fram i samtalanene?

Samtalanene har blitt analysert gjennom ein kritisk diskursanalyse for å seie noko om kva som påverkar om elevane tek ordet i samtalen eller ikkje. Resultat av analysen har blitt drøfta i samanheng med to omgrep av Chantal Mouffe, agonisme og antagonisme. Er det aksept for det mangfaldet av meiningar som eksisterer blant elevane eller er det nokre meiningar som blir framheva på bekostning av andre?

Både lærar og elevar understrekar kor viktig det er at alle sine meiningar kjem fram, men i samtalanene ser me likevel ei orientering mot konsensus. Både læraren og dei mest aktive elevane får dominere diskursen i klasserommet. I forkant av klasseromssamtalen har elevane skrive ned nokre tankar om tekstane dei har lese. Her ser me at det er synspunkt og meiningar blant elevane som ikkje blir teke med i plenumssamtalen.

Dersom me skal utvikle elevane sin toleranse og tilnærming til demokratisk deltaking, må me forsøke å skape rom der alle sine stemmer vert høyrd. Her kan norskfaget spele ei viktig rolle. Me har eit ansvar for å løfte opp og diskutere dei spørsmåla som det ikkje finst nokon enkle svar på.

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn og tema

I dette prosjektet ynskjer eg å sjå på korleis ein kan bruke skjønnlitterære tekstar som utgangspunkt for å samtale om kontroversielle tema i klasserommet. Eg er interessert i å sjå på kven som ytrar seg i ein slik samtale og korleis både elevane og lærarane handterer det mangfaldet av meiningar som kjem fram. Målet med dette er å utvikle elevane sin toleranse og tilnærming til demokratisk forståing og demokratisk deltaking, som er nokre av skulens overordna målsetjingar. Her meiner eg at norskfaget kan spele ei viktig rolle.

Dagens læreplan slår fast at norsk «er eit sentralt fag for kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 6) og gjennom møte med litteratur kan elevane utvikle sin eigen identitet og skape forståing for andre sine liv og utfordringar. Det er då viktig å ha eit bevisst forhold til kva tekstar ein les og i kva grad dei speglar den verkelegheita og mangfaldet som finst i samfunnet.

Utgangspunktet for denne oppgåva er eit engasjement rundt kva tekstar elevane møter i klasserommet og kva som styrer dette. Eg trur mange lærarar, underteikna inkludert, brukar gode tekstar som ein kjem over, utan at ein alltid løftar blikket og ser på kven si verkelegheit desse tekstane presenterer. Ein plukkar litt frå læreverket, litt av det som er forventa og litt ut frå bakgrunn og kva ein sjølv les. Ein les også i større og større grad på elevane sine premisser, særleg i grunnskulen, ut frå ei målsetjing om å fremje leseglede. Gjennom emnet «Kritisk kulturell literacy» vart eg interessert i å sjå på kva tekstar som ikkje blir lese i klasserommet. Er det nokon tekstar eller tema som blir valde vekk? Ut frå dette stilte eg meg sjølv spørsmål om kva som skjer i klasserommet når nokon stemmer ikkje er representert. Vil det påverke kven som deltek i undervisinga?

Gjennom å sjå på kva mangfald som blir presentert i klasserommet gjennom tekstane ein les, vart eg interessert i å sjå på korleis tekstar om ulike tema kunne aktivere ulike stemmer i klasserommet. Eg var også interessert i å sjå om det var nokre tema som var vanskelege å behandle i ein heil klasse. Tekstar som omhandlar kontroversielle tema kan bli valt vekk sidan dei ofte er meir kompliserte å snakke om. Som lærar veit ein ikkje alltid korleis ein skal handtere ømtolige tema, då ein ikkje kan føresjå kva retning ein slik samtale vil ta i eit klasserom. På same tid er dette tema ein kan tenke seg at det er mange ulike meiningar om. Korleis forhold ein seg til dette mangfaldet av meiningar?

I ein stadig meir polarisert samfunnskontekst treng me verktøy for å fremje toleranse og aksept. Me lev i eit samfunn der me dagleg blir konfrontert med etniske, religiøse og nasjonalistiske konflikter, og der politiske tema blir gjort om til moralske spørsmål (Mouffe, 2015, s. 11). Elevane må navigere i dette landskapet, der fokuset på identitetspolitikk krev eit aukande medvit om korleis språk og kulturelle uttrykk kan vere støytande eller undertrykkande, på same tid som kravet om safe spaces kan gjere at ein søker likesinna og ein blir sitjande og diskutere i sitt eige ekkokammer. Dersom alle er låst i sine posisjonar og den offentlege samtalen ber preg av eit svart-kvitt debattklima, korleis lærer elevane då å samtale om tema som påverkar dei? Er det rom for alle dei ulike meiningane?

Som lærar må ein forsøke å gje elevane eit språk for å diskutere slike tema. Sjølv om det å få fram mangfaldet av stemmer i klasserommet ikkje nødvendigvis er einsbetydande med å spegle mangfaldet i samfunnet eller løfte fram minoritetsstemmer, kjem engasjementet for denne type problemstillingar frå den same staden. Elevane treng ikkje meg for å bruke stemma si, men som lærar kan ein skape rom og legge til rette for ei slik meningsutveksling. Det er då viktig å sjå verdien av at ein ser ein sak frå fleire sider. Målet er ikkje at elevane skal bli einige, men at dei skal godta og akseptere at ein har ulike meiningar om eit tema. I den samanhengen er det også viktig å bevisstgjere elevane på at me kan ha ulike oppfatningar av samfunnet me lev i. I desse fake news og alternative facts-tider har me eit ansvar for å vise elevane korleis ein kan konstruere ulike verkelegheiter gjennom orda ein brukar. Gjennom å setje fokus på korleis språk kan verke undertrykkjande og kan ein få elevane til å stille spørsmål om kvifor nokon vel å ikkje ta ordet når ein diskuterer ulike tema i klasserommet.

Dette kan ein få til ved å lese og samtale om kontroversielle tekstar i klasserommet. Gjennom å samtale om denne type tema gir ein elevane tilgong på diskursar eller verkelegheitsoppfatningar som dei kan dra nytte av i seinare diskusjonar og samtalar om liknande tema (Rogers og Wetzel, 2014, s. 84). Dei utvider repertoaret sitt og vil i større grad vere i stand til å spele på fleire diskursar i ein samtale, og såleis vise forståing for andre sine meiningar. Tilgong på ulike diskursar gjer også elevane betre rusta til å møte motstridande synspunkt i ein diskusjon, til dømes i samtalar der det vil vere ein kamp om hegemoni mellom ulike standpunkt.

Prosjektet kan såleis ha implikasjonar for didaktisk praksis ved å seie noko om korleis ein som lærar kan legge til rette for denne type samtalar. Me har eit ansvar for å løfte opp og diskutere dei spørsmåla som det ikkje finst nokon enkle svar på. Dersom ein ikkje vågar å

snakke om denne type tema i klasserommet, korleis skal elevane då kunne diskutere desse temaa på andre arenaer i samfunnet?

1.2 Problemstilling

I dette prosjektet ynskjer eg å rette blikket mot klasserommet og det som skjer der. Gjennom å observere og analysere to klasseromssamtalar om to forskjellige tekstar, som begge tek opp kontroversielle tema, vil eg sjå på korleis lærar og elevar forhold seg til det mangfaldet av meiningar som kjem fram i samtalen. Blir det oppfatta som positivt og interessant at mange ulike syn på temaet blir løfta fram eller arbeidar elevane, bevisst eller ubevisst, seg fram mot ei felles forståing av teksten? Korleis forhold læraren seg til dette? Kva gjer han eller ho for at ulike synspunkt skal møtast i diskusjonen? Eg ynskjer også å sjå på kven som ytrar seg i samtalen og prøve å seie noko om kvifor nokon tek ordet og andre let vere. Kven sine stemmer er det som kjem fram? For å forsøke å seie noko om dette har eg formulert følgjande problemstilling:

Korleis snakkar elevane om kontroversielle tema i klasserommet?

For å kunne svare på denne problemstillinga har eg kome fram til to konkrete forskingsspørsmål:

1. *Kva gjer læraren i samtalen for å fram ulike syn på temaet?*
2. *Kva er det som påverkar om elevane tek ordet i samtalen eller ikkje?*

For å kunne seie noko om dette vil eg gjennomføre ein kritisk diskursanalyse av klasseromssamtalen. Denne analysen vil eg relatere til to omgrep av Chantal Mouffe, agonisme og antagonisme, for å seie noko om kva følgjer det kan ha dersom nokon stemmer blir utelatt frå diskusjonen.

Eg vil starte med å gjere greie for tidlegare studiar av klasseromssamtalar. Etter dette vil eg argumentere for at det er viktig å bruke tid på lese litteratur på skulen. Eg vil vise at dei samtalane som føregår i klasserommet er viktige for å utvikle elevane sin identitet og deira demokratiske engasjement. Gjennom å lytte til kvarandre skaper me aksept og toleranse, som er grunnsteinane i eit agonistisk samfunn. Eg vil gå gjennom omgrepa til Mouffe og relatere dei til klasseromskonteksten.

Etter dette vil eg gjere greie for utvalet mitt og val av tekstar. Gjennomføringa av undersøkinga vil bli skildra og metoden som eg ynskjer å bruke vil bli presentert. Eg kjem til

å gå gjennom korleis eg skal bruke sentrale omgrep frå kritisk diskursanalyse for å analysere klasseromssamtalane. Eg vil også drøfte validiteten til studien og peike på moglege feilkjelder. I analysekapittelet vil eg sjå på samtalane kvar for seg, før eg samanliknar dei og viser til likskapar og skilnadar. Eg vil drøfta funna for analysen og prøve å svare på problemstillinga mi. Begge samtalane i min studie viser ei dreining mot konsensus og det ville vore interessant å sett meir på dette for å prøve å finne fleire svar på kvifor samtalane blir som dei blir. Eg vil skissere opp ulike forslag til vidare forskning på området. Eg vil også seie noko om kva implikasjonar studien kan ha for praksis i klasserommet.

2 Teori og tidlegare forskning

Det er fleire som har sett på korleis ein samtalar i klasserommet. Mange av studiane som er blitt gjort har hatt fokus på samtalestruktur, korleis interaksjonen mellom lærar og elev går føre seg. Andre studiar har sett på korleis ein samtalar om litteratur, kva verktøy elevane tek i bruk for å kunne samtale om tekst, eller kva tekstar ein vel å lese. I dette kapittelet vil eg vise til Aukrust sin studie av korleis ein samtalar i klasserommet. Eg vil så sjå på ein studie av Reidun Botten vann som tek for seg tre lærarar sine refleksjonar rundt migrasjonslitteratur og val av tekstar. Etter det vil eg sjå på kva forskning som er gjort på klasseromssamtalar om kontroversielle eller vanskelege tema. Desse studiane viser ei orientering mot konsensus blant både elevar og lærarar, noko som vil bli drøfta vidare i seinare kapittel.

Eg vil også diskutere skjønnlitteraturen si rolle i norskfaget og prøve å seie noko om korleis arbeid med litteratur kan opne opp nye forståelsesrammer for elevane. I tråd med Dysthe vil eg argumentere for at det er viktig å skape fleirstemmige klasserom (1995). Dersom ein skal nå målet med å gjere elevane til reflektere og tolerante medborgarar, må ein dra nytte av potensialet som ligg i klasserommet som eit demokratisk rom. Mangfaldet i klasserommet speglar mangfaldet i samfunnet og dette må synleggjerast slik at alle sine stemmer vert høyrd. Eg vil diskutere viktigheita av å skape eit debattklima der ein viser toleranse for dei andre sine meiningar, framfor å forsøke å oppnå einigheit. Eg vil gå nærmare inn på kvifor dette er viktig når eg gjer greie for teoriane til Mouffe.

2.1 Tidlegare studiar

I Vibeke G. Aukrust sin studie ser ho på deltakarstruktur og samtalebevegelsar i 26 ulike klasserom i grunnskulen. Studien er ein del av forskingsprosjektet «Klasserommets

praksisformer etter Reform 97». Ho viser at sjølv om læraren er den som har kontroll over samtalen gjennom spørsmåla han eller ho stiller, er det høg grad av deltaking frå elevane. I snitt deltok omtrent 80 prosent av elevane (2013, s. 86). Læraren stiller mange autentiske eller opne spørsmål. Sjølv om elevane gjerne må grunngjeve det dei seier, såg ho ein tendens til at læraren heller utvida eller fortolka eleven sine utsegn sjølv enn å be eleven gjere det. Dette beskriv Aukrust som ein del av samtalekontrakta mellom elev og lærar, der lærar føler eit ansvar for å beskytte eleven. Læraren unnlèt å konfrontere elevane med uklarheiter eller logiske brister i utsegna deira (Ibid., s.90).

Heilklassem samtalen er ei innarbeidd arbeidsform i mange fag i skulen og gjennom denne får eleven øve seg på å ta ordet i det offentlege rom og argumentere for si eiga oppfatning. Ho seier at klasseromssamtalen framstår som ein ressurs i «læringen av de subtile interaksjonsregler som er forutsetninger for å kunne forstå og bidra til å skape koherente samtaler i situasjoner med mange personer, stemmer og synspunkt» (Ibid., s. 107). Den gir imidlertid ikkje elevane øving i å formulere eigne spørsmål, då dette som regel er læraren si rolle. Dei får heller ikkje inngåande trening i å utdjupe og grunngjeve resonnementa sine (Ibid.).

Rørbech ser på korleis ein samtalar om litteratur i skulen og argumenterer for at ein gjennom desse samtalan betre kan forstå dei kulturelle skilnadane og det kulturelle mangfald som eksisterer i klasserommet (2016). Ho tek utgangspunkt i eit komplekst og dynamisk kulturomgrep, men viser at arbeidet med tolking av tekstar ofte går føre seg innanfor ei monokulturell ramme, som lærarane sjølv ikkje er bevisst (Ibid., s. 9). Medan Rørbech ser på korleis ulik tilgang på kultur påverkar elevane sine mogelegheiter for å delta i undervisinga, utvikle sin eigen kulturelle identitet og bli reflekterte medborgarar (2016, s. 12), ynskjer eg å sjå på korleis ulike diskursar i klasserommet, slik som t.d. diskursar rundt kultur, er med på å påverke kven som deltek eller ikkje.

Radstake og Leeman har sett på korleis ein diskuterer sensitive tema i fleirkulturelle klassar. Mesteparten av lærarane i studien deira gav uttrykk for at dei var usikre på korleis dei skulle gjennomføre slik samtalar og følte dei hadde lite støtte og rettleiing når det kom til slike tema. Basert på forskning og samtalar med lærarane kom dei fram til fem prinsipp for at ein samtale skal bli vellukka. Læraren må kommunisere klare reglar for korleis ein skal snakka saman i klasserommet, etablere gjensidig tillit mellom lærar og elevar, setje seg inn i temaet dei skal

diskutere, inneha eit positivt syn på mangfald og ha evna til å ta nokon andre sitt perspektiv. Til slutt må læraren vere merksam på maktstrukturar i klasserommet og korleis desse kan hindre alle meiningane i klasserommet å komme fram (2010, s. 429-30). Utgangspunktet for diskusjonane var videoklipp av tenåringar som opplever ein konfliktfylt situasjon relatert til å det å vekse opp i eit fleirkulturelt samfunn.

Ein av lærarane i studien hadde mykje erfaring med å leie slike samtalar og tykte det var viktig at vanskelege tema vart diskutert i plenum. Når klassen skulle diskutere eit tema der ho visste at fleire elevar var einige, bestemte ho seg for å bidra i samtalen med andre perspektiv for å få elevane til å reflektere over desse standpunkta. Ho gav dei såleis mogelegheit til å utvide forståelseshorisonten sin (Ibid., s. 435). Ein annan av lærarane, som hadde ein klasse der halvparten av elevane hadde fleirkulturell bakgrunn, var i forkant av diskusjonen bekymra for at det ville bli usemje mellom elevane i klassen. Han gjennomførte difor ein strengt regissert samtale der elevane fyrst diskuterte i nokolunde homogene grupper, før dei delte det dei hadde diskutert med klassen. Han oppsummerte meiningane til fleirtalet i plenumssamtalen etterpå. I ettertid reflekterte han over korleis denne praksisen kunne gje elevane inntrykk av at konsensus var det ein prøvde å oppnå i slike samtalar (Ibid., s. 438).

I ein studie gjort av Reidun Bottenvann kjem det fram at lærarane som er intervjuet i liten grad tenker gjennom kva type litteratur elevane møter i klasserommet. Ein vel i liten grad tekstar ut frå eit mangfaldsperspektiv (2016, s. 78.-79). Enkelte tekstar vert også vanskelege å snakke om, då ein er redd for å forsterke skilnadar mellom elevgrupper med ulik bakgrunn, slik som hjå den eine læraren i Radstake og Leeman si studie. Dette kan føre til at nokre tekstar blir valde vekk, og den eine læraren nemner *Grisen* av Lars Saabye Christensen som ein spesielt utfordrande tekst (Ibid., s. 88). «Læreren var engstelig for at diskusjoner rundt tematikken i novella ville gå på bekostning av fellesskapet i klassen, og valgte derfor ikke å utfordre elevene på migrasjonsproblematikken teksten reiser.» (Ibid., s. 91).

Som lærar kan ein vegre seg for å ta opp vanskelege tema i plenum då ein gjerne er redd for å støyte eller såre nokon. Ein har heller ikkje alltid kontroll over korleis ein diskusjon kan utarte seg. Likevel har ein som lærar eit ansvar for å snakke om desse temaa. Å ikkje snakke om det vil kunne forsterke motsetningane mellom elevar med ulike syn på saken (Bottenvann, 2016, s. 89). Marianne Mosvold Leemhuis har sett på korleis ein VG1-klasse i norsk samtalar om

dokumentarfilmen *De andre* av Margreth Olin. Elevane hadde skrive ned tankane sine rett etter dei hadde sett filmen, som ei oppvarming til klasseromssamtalen (2015, s. 45). Mange av perspektiva som kom fram når elevane skreiv individuelt, vart ikkje løfta fram i samtalen i etterkant (Ibid. s. 61). Det var tydeleg at klasseromssamtalen i etterkant av filmen var prega av ei orientering mot konsensus (Ibid., s. 112) og at dei som hadde motstridande meiningar av ulike grunnar valde å ikkje fremja desse.

I masteravhandlinga til Mari Bjørnsdotter Vinjar les elevane dramaet *Pearl of Scandinavia*, skrive av Christopher Grøndahl, som er ein tekst som utfordrar «det norske samfunnet sin tendens til å sette likskapsteikn mellom muslimar og terrorisme [...]» (2015, s. 2). Lærarar på to ulike skular hadde utforma sine egne undervisningsopplegg til teksten og Viljar observerte enkelte av øktene og intervjuar elevar om opplegget. Viljar ser òg ein tendens til at elevane søker mot konsensus, men meiner dette er ein konsekvens av at lærar og forskar stiller spørsmål som oppfordrar til eintydige svar (Ibid., s. 86).

Dette ser også Aslaug Fodstad Gourvenec i si doktoravhandling der ho ser på korleis høgtpresterande elevar samtalar om tekstar. Elevane arbeidar med litterære tekstar i grupper og ho ser her at drivkrafta i samtalen er å komme fram til ei felles forståing av teksten (2017, s. 100). Gourvenec peikar på at ein mogleg grunn til dette kan vere at elevane manglar både erfaring og det litteraturfagspesifikke språket som er nødvendig for å kunne forhalde seg til eit mangfald av tolkingar (Ibid., s.101).

Sjølv om Gourvenec her snakkar om tolking av tekst, kan denne tanken overførast til samtalar om andre tema. Ein kan tenke seg at elevane manglar eit språk for å møte ulike meiningar i ein diskusjon eller ein samtale, særleg når denne tek opp kontroversielle eller vanskelege tema. Dette er ei ferdigheit som må øvast opp, og gjerne modellerast til elevane gjennom læraren sin respons på elevane sine ytringar. Samtalene er også viktige for å gje elevane tilgang på ulike diskursar. Kjennskap til ulike diskursar vil gjere elevane betre rusta til å diskutere liknande tema på eit seinare tidspunkt, også utanfor klasserommet (Rogers og Wetzel (2014, s. 84).

Eit mål med dette prosjektet er å sjå på korleis lærar og elevar legg til rette for at ulike synspunkt på eit tema kan møtast i diskusjon. Det vil vere interessant å sjå om ein finn den same konsensusstenkinga som i tidlegare studiar. Uavhengig av korleis samtalanane utartar seg

vil det vere ei målsetjing å peike på noko av det som skjer i samtalen som kan opne eller stenge for eit større mangfald av meiningar.

2.2 Arbeid med litteratur i klasserommet

Per Thomas Andersen ved Universitetet i Oslo har spurt studentane sine om kva ein kan lære av å lese litteratur. Dei hadde mange tankar om dette og sa blant anna at litteratur gjev kunnskap og innsikt i andre menneske, i andre kulturar og i andre tider. Den gjev også emosjonell trening, samt trening i å bruke fantasien og tenke kreativt. Andre nemnte det språklege læringsutbyttet, då ein sjeldan møter eit så rikt eller avansert språk som i litteraturen. Til slutt peika dei på at litteratur øver opp evna til å tenke kritisk (2011, s. 16). Alt dette er eigenskapar som er viktige i framtidens skule og i samfunnet som elevane etter kvart skal bli ein del av.

Både korleis ein les og kva ein les er viktig. Me må tenke nytt om kva tekstar me les i klasserommet og sørge for at tekstane speglar det fleirkulturelle samfunnet me lev i (Rørbech 2016, Andersen 2011). I eit stadig meir mangfaldig samfunn er det «viktig å styrke norskfaget som kultur- og verdifag» (Bottenvann, 2016, s. 77) og setje av plass til å lese og samtale om tekstar. Rørbech argumenterer for at litteraturundervisinga i skulen skaper eit rom der elevane kan konstruere ulike syn på kultur og identitet, i interaksjon med andre.

Bakhtin sin dialogteori, som ser på korleis ytringane våre blir forma av fellesskapet me er ein del av, er vidareutvikla hjå Dysthe i «det flerstemmige klasserom», der ho framhevar viktigheita av at ulike meiningar får brytast mot kvarandre. Ho peikar på at ytringane i eit klasserom er avhengige av kvarandre for å eksistere. Elevane sine utsegn tek form i samspel med dei ytringane dei møter. Som lærar må ein gje elevane ein sjanse til å respondere på det som blir sagt i klasserommet. Innspela må følgjast opp for at dei skal kunne utløyse nye tankar. Dysthe argumentere for at det ligg eit stort læringspotensiale i denne fleirstemmigheita (1995, s. 65-67).

2.3 Klasserommet som demokratisk rom

I kompetansemål frå læreplanen i norsk etter 10.årssteget står det at elevane skal kunne «vere med i diskusjonar med grunngjevne meiningar og sakleg argumentasjon», «drøfte korleis språkbruk kan verke diskriminerande og trakasserande» og «gje døme på og kommentere korleis samfunnsforhold, verdiar og tenkjemåtar er framstilte i omsette tekstar frå samisk og

andre språk» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s 8-9). Elevane må øve på å seie si meining og argumentere for det synet dei fremjar. Ved å gjere dei merksame på maktstrukturane som finst i språket kan skulen gjere dei betre rusta til å delta i samfunnsdebatten. Dette kan ein gjere ved å diskutere tekstar og språkbruk i klasserommet. I det siste kompetansemålet ligg det også ei oppfordring til å lese tekstar som skildrar andre verkelegheiter enn den eleven sjølv er ein del av.

Med utgangspunkt i Opplæringslova viser Andersen korleis undervisinga i skulen skal fremje demokratiske verdiar, i tillegg til å gje kulturell innsikt og utvikle elevane som individ. I oversikta «Utdanning for demokrati» listar han blant anna opp deltaking i samfunnet, medverknad, likeverd, solidaritet, likestilling og kritisk tenking som viktige haldepunkt for undervisinga (2011, s. 17). Andersen foreslår også følelsar som ei ny grunnleggjande ferdigheit, eller meir konkret, evna til å føle andre sine følelsar (2011, s. 19). Gjennom litteratur kan ein trene og utvikle empati. Utan dette «vil det tolerante samfunn krakelere» (2011, s. 20).

Både Ludvigsen-utvalet, St. Meld. 28 og den nye overordna delen i læreplanen peikar på viktigheita av at skulen gjer elevane i stand til å delta i demokratiske prosessar i samfunnet. Demokrati og medborgarskap er foreslått som eit av tre tverrfaglege tema. I ny overordna del blir det sagt at elevane skal øvast opp i «evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsytringer og respektere ueinighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). I St. Meld. 28 viser ein til samanhengen mellom kunnskap om og respekt for mangfald og ulikskap (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21). Dysthe seier at ein må forankre kunnskapen i elevane si verd for å gjere dei i stand til å «forstå seg selv, å forstå verden rundt seg og å bedømme og handle som et individ og som et medlem av ulike sosiale grupper (1995, s. 48). Ein måte å gjere dette på er å arbeide med tekstar som tek opp tema som er relevante for elevane sine liv.

2.4 Radikalt demokrati – agonisme og antagonisme

Eg vil ta utgangspunkt i to omgrep av Chantal Mouffe når eg tilnærmar meg samtalanene i klasserommet, agonisme og antagonisme. I ein polarisert samfunnsdebatt vil mange ytringar og diskusjonar vere prega av fiendskap. Partane vil ikkje akseptere den diskursen eller verkelegheitsforståinga som den andre presenterer, og det vil vere ein kamp om kven sine meiningar og synspunkt som skal vinne fram. «En antagonistisk relation er en relation mellom to poler, hvor tilstedeværelsen af den ene forhindrer den andre i at blive, hva den er» (Laclau

og Mouffe, 2002, s. 25). I følge Mouffe er det eit mål at slike antagonismar kan bli erstatta av agonismar gjennom ei erkjening av og aksept for det mangfaldet av meiningar som eksisterer i samfunnet (Jensen, 2013, s. 37). Dette er ei av demokratiets oppgåver og ein føresetnad for at eit liberalt, demokratisk samfunn skal kunne halde fram med å eksistere (Mouffe, 2015, s. 27).

Ein kan då spørje kva som skal vere skulen si rolle i arbeidet med å forstå og bearbeida ulike demokratiske utfordringar. Kvifor er det viktig å skape eit agonistisk klasserom, der ein aksepterer at ein er ueinig om korleis ein skal løyse sentrale problem og utfordringar i samfunnet? Eit av dei overordna måla i skulen er demokratisk deltaking, aktualisert i den nye læreplanen gjennom fokuset på demokrati og medborgarskap. For å nå desse måla må ungdommane føle at politikk angår dei og at ein gjennom å ytre seg kan vere med på å bestemme korleis samfunnet skal utvikle seg. Mouffe åtvarar mot å viske ut dei politiske skiljelinjene. Når alle skal vere like og meine det same er det vanskeleg å sjå kva som skal til for å skape endring. Dette fører til frustrasjon og misnøye og motverkar demokratisk deltaking. Politikk vert ikkje lenger oppfatta som relevant og ein ser ein framgang av andre kollektive identitetar, sentrert rundt religiøse, nasjonalistiske eller etniske identifikasjonsformer (Ibid., s. 38).

I følge Laclau og Mouffe er eit demokrati basert på ei einigheit om korleis ein skal løyse konflikhtar. Det handlar ikkje på at konfliktane skal forsvinne (Ibid., s. 31) og Mouffe seier at «demokrati skal efter min mening skabe rum for uenighed» (Ibid., s. 254). Mouffe argumenterer for viktigheita av at ulike meiningar blir løfta fram, utan at dette skapar fiendskap mellom dei ulike gruppe. Ein prøver å oppnå det motsette, å skape aksept og toleranse for at ein har ulike syn på ein sak. Det er vel så viktig å akseptere at ein ikkje nødvendigvis kjem til å bli einig. Mouffe seier at me må «forkaste den farlige drøm om en perfekt konsensus, en harmonisk kollektiv vilje, og acceptere bestandige konflikhtar og antagonismer» (Ibid., s. 177). Ho meiner det er ein illusjon å tru at me kan skape eit samfunn utan antagonisme (2015, s. 23). Det vil alltid vere ein kamp om hegemoni mellom ulike oppfatningar av verkelegheita.

Korleis ein framstiller verkelegheita kjem til uttrykk gjennom diskursane ein nyttar. Ein diskurs er «de briller vi ser verden med og forstår vår samtid igennem» (Ibid., s. 239). Det er difor ein føresetnad for å delta i samfunnet, då ein tek eit standpunkt og meiner noko, på same tid som diskursen blir påverka av konteksten den opptre i. Den påverkar utsegn og handlingar, men blir sjølv modifisert gjennom kontekst (Ibid., s.21). Nodalpunkta, dei sentrale

omgrepa ein brukar, gir diskursen eller ytringane form. Det er viktig å vere bevisst kven si verkelegheit dei ulike diskursane representerer. Den dominerande diskursen er den eller dei som får lov til å definere verkelegheita på vegne av andre.

Gjennom å identifisere dei diskursane som dominerer i ein samtale vil ein kunne posisjonere seg sjølv i forhold til denne diskursen. Mouffe og Laclau seier «Vi positioneres af strukturerne, men en del af den måde positioneringen foregår på, er, ved at vi oplever, at vi genkender os selv i deres interpellation af os» (Ibid., s. 27). Ofte blir ein tildelt rollar i ein samtale, og desse rollane kan ein godta eller avvise. Når ein går inn i ei rolle blir ein automatisk avgrensa av dei førestillingane, eller dei diskursane, som ligg bak denne subjektposisjonen.

For Mouffe er det ikkje noko mål å oppnå konsensus. Då lukkar ein augene for «den sosiale verdenens pluralistiske natur og de konfliktene som pluralismen rommer» (2015, s. 16). Ho seier: «Vi vil kæmpe i mot motstanderens ideer, men vi vil ikke sætte spørsmål ved hans ret til at forsvare dem» (Ibid., s. 188). Dersom fokuset ligg på å glatte over motsetnader i samfunnet, vil nokre meiningar bli undertrykt. Ved å bringe stemmer i samfunnet til tausheit forsterker ein det antagonistiske potensialet (2015, s. 8). Ofte blir ikkje konsensusen etablert som ein følgje av at ulike meiningar kjem fram, men heller som ein følgje av at den dominerande diskursen blir framheva. Ho meiner at ein ikkje kan snakke om konsensus utan å ta høgde for maktforholdet eller maktstrukturane som påverkar utfallet av samtalen. Dette er relevant i klasserommet, då det der vil vere eit asymmetrisk maktforhold mellom elev og lærar. I tillegg vil det vere grupper av elevar som har, tek eller får større plass i diskusjonen enn andre.

For å operasjonalisere omgrepa til Mouffe vil eg gjennomføre ein kritisk diskursanalyse av samtalen, der eg vil sjå på korleis ein snakkar saman og kva diskursar som vert konstruert. Prøver ein å skape konsensus i klassen, som fører til ein antagonistisk relasjon mellom elevane, eller framhevar ein mangfaldet av meiningar som finst blant elevane, for å skape aksept og toleranse for at me oppfattar ulike saker på forskjellige måtar? Eg vil også forsøke å seie noko om korleis elevane posisjonere seg i forhold til diskursane som blir skapt og i kva grad dette er påverka av maktrelasjonane i klasserommet.

3 Metode

For å kunne seie noko om korleis ein samtalar om kontroversielle tema i klasserommet har eg observert og tatt opp klasseromssamtalar i norskfaget på ungdomstrinnet. Studien er

gjennomført i ein 10.klasse og gir eit bilete av ein vanlege norsktime i eit vanleg klasserom på ungdomstrinnet. Elevane har lese, skrive og samtala om utvalde skjønnlitterære tekstar. Tekstane som er valt tar opp kontroversielle eller vanskelege tema. Dei gir ingen eintydige svar på kva ein skal meine eller kven ein skal sympatisere med og ein kan forvente at det vil vere ulike reaksjonar på teksten i klassen. Dette er såleis tekstar som har potensiale til å aktivere ulike tema, tankar og meiningar i samtalen etterpå.

Det er søkt om og fått godkjenning frå NSD til å gjennomføre studien. Elevane vart informert om prosjektet av læraren sin, i tillegg til at dei fekk med seg eit informasjonsskriv og samtykkeskjema heim. Alle elevar var positive til å delta i prosjektet, og all informasjon som har blitt samla inn har blitt behandla etter gjeldande retningsliner for personvern og forskningsetikk. Deltakarane i studien er blitt anonymiserte i transkripsjonen av samtalan. Dei elevane som blir sitert i oppgåva er tildelt pseudonym.

I dette kapittelet vil eg gjere greie for utvalet til studien og reflektere rundt val av tekstar og utforming av skriveoppgåver til tekstane. Eg vil også gjere greie for val knytt til gjennomføringa av studien og mi rolle som observatør i klasserommet. Etter dette vil eg forklare kvifor ein kritisk diskursanalyse er ein eigna metode for å analysere dette materialet. Eg vil gå gjennom korleis eg vil bruke nokre sentrale omgrep frå kritisk diskursanalyse for å seie noko om korleis elevane samtalar om kontroversielle tema i klasserommet. Til slutt vil eg diskutere studien sin validitet og vise til nokre moglege feilkjelder.

3.1 Utval

Klassen eg har gjennomført studien i er ein 10.klasse på ein ungdomsskule i Stavanger. Eg kom i kontakt med læraren og skulen gjennom eige nettverk, då eg også underviser på ungdomstrinnet. Læraren underviser på ein annan skule enn den eg arbeidar på. Ho er ein erfaren og dyktig lærar, og ein tydeleg fagperson. Noko av det eg beundrar med hennar undervisningspraksis er måten ho møter elevane på. Ho behandlar alle elevane med respekt og skaper trygge og inkluderande klasserom. Klassen er såleis eit strategisk utval, då denne læraren skapar klasserom med stor takhøgde der alle skal føle at det er lov å ytre seg og stille spørsmål. Sjølv om eg kjente læraren på forhand, kjente eg ingen av elevane i klassen hennar.

Eg hadde lyst til å gjennomføre samtalan på ungdomstrinnet då ein her møter alle type elevar. Sidan dei enno ikkje har valt retning kan ein anta at det er større mangfald her enn på enkelte studieretningar på vidaregåande, der gruppene av ulike grunnar er meir homogene.

Bak dette ligg det implisitt ei antaking om at det er ein samanheng mellom elevane sine meiningar og deira bakgrunn og sosioøkonomiske status. Ut frå dette kan ein tenke at eit større mangfald blant elevane vil gje eit større mangfald av meiningar, utan at dette kjem til å bli diskutert noko vidare i denne oppgåva. På 10.trinn, siste året på ungdomsskulen, er også elevane klare å gå ut i samfunnet og ta egne val om framtida, i fyrste omgang gjennom val av studieretning. Å gjennomføre eit slik undervisningsopplegg på dette trinnet vil kunne førebu elevane på å delta i samfunnsdebatten.

Elevane sin motivasjon for skule og skularbeid vil kunne påverke kven som deltek i samtalen. På ungdomstrinnet kan det vere krevjande å motivere elevne for den faglige aktiviteten dei vert introdusert for. Ein veit frå tidlegare studiar at elevane sin motivasjon fell med alderen og er lågast på 10.trinn (Skaalvik og Skaalvik, 2011). Ein klasseromssamtale om ein tekst er også ein aktivitet der læringsutbyttet kan virke diffust for elevane. Dei er vant til å bli vurdert på dei fleste arenaar og denne type aktivitet blir ofte brukt som ei førebuing til andre, meir konkrete, vurderingsformer, som ei skriftleg innlevering eller ein presentasjon. Hertzberg og Penne viser korleis det å samtale eller ytre seg om ein tekst ofte inngår i undervisningsopplegg der målsetjinga ikkje er samtalen i seg sjølv, men oppgåva som kjem etter (2015, s. 20). Det at aktiviteten ikkje skal vurderast kan påverke kven som vel å delta og ikkje. Det er difor eit viktig spørsmål om læraren klarar å engasjere elevane. Opplegget må oppfattast som relevant for elevane og aktuelt for samfunnet dei er ein del av. Her kjem val av tekstar inn.

3.2 Val av tekstar

Det er viktig at tekstane ein les tek opp tema som elevane oppfattar som aktuelle. Eg vil at dei skal seie noko om deira liv og deira kvardag, eller om eit tema som dei må forhalde seg til som deltakarar i samfunnet. I denne studien var det også eit poeng at teksten tok opp kontroversielle tema, her definert som tema som det kan vere mange ulike meiningar om. Dette er gjerne tema det kan vere vanskeleg å snakke om i klasserommet og som kan skape diskusjonar som det ikkje er noko fasitsvar på korleis ein skal handtere. Studiane som er gjort viser at dette er samtalar som ein som lærar ikkje alltid vel å gå inn i, då dei kan opplevast som krevjande. Ein ynskjer ikkje å såre nokon eller skape uvennskap, og då kan det vere lettare å la enkelte tema ligge (Bottenvann 2016).

Nettopp fordi temaa er vanskelege å snakke om det er viktig at me tek desse samtalanene i klasserommet. I skulen har me eit ansvar for å gje elevane rom til å teste ut meiningar, slik at dei blir sikrere på kven dei sjølv er og kva dei står for. På denne måten kan norskfaget vere

det læreplanen slår fast at det skal vere; «eit sentralt fag for kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 6). Eg ville at tekstane elevane las skulle ta opp sentrale problemstillingar knytt til kjønn, seksualitet, overgrep, innvandring eller religion.

Å finne dei riktige tekstane viste seg å vere utfordrande. Eg var innom tekstar frå læreverka, slik som *Matt.18.20* av Tor Åge Bringsværd og nye aktuelle tekstar som *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar. Her er det eit kapittel som tek opp raseprofilering, eit dagsaktuelt tema som ein i liten grad reflekterer over i Noreg dersom ein sjølv ikkje høyrer til ei minoritetsgruppe. I denne samanheng vurderte eg også bruke noko av Camara Joof, som har vore på turné gjennom Den kulturelle skulesekken med ei framsyning om rasisme, diskriminering og tilhøyrighet. Alle desse tekstane tek opp svært viktige tema og dei gir elevane mogelegheit til å forstå og sympatisere med eit perspektiv som ikkje er deira eige (Radstake og Leeman, 2010, s. 430), men på same tid er det veldig tydeleg kven ein skal sympatisere med. For å ikkje legge opp til ein diskusjon der alle ville meine det same leita eg vidare etter tekstar der det var mindre klart frå forfattaren kva lesaren skulle tenke og føle. Eg ville finne tekstar som spegla den ambivalensen som enkelte elevar føler på i møte med denne type tema. Novella *Grisen*, som vart diskutert i Bottenvann sin studie, hadde dette trekket ved seg, men eg var usikker på om den ville opplevast som aktuell nok.

Planen var å velje to tekstar med ulike tema, for å sjå om dei kunne aktivere ulike stemmer i klasserommet. Eg tenkte på kroppspress som eit anna aktuelt tema, slik det blant anna er framstilt i *#alfahann* av Jan Tore Noreng eller *Badboy: Steroid* av Annette Münch. Begge desse ungdomsromanane tek opp kroppspress blant gutar og bruk av anabole steroidar. Dette kunne leia inn på ein diskusjon på om korleis ein framstiller seg sjølv, blant anna i sosiale medium. Temaet kunne også trekkast over mot diskusjonane som går rundt framstilling av kropp og om dette bidreg objektivisering eller empowerment. Det hadde vore interessant å høyre elevane sine tankar rundt dette temaet.

Seksuelle overgrep og seksuell trakassering var også eit tema eg tenkte det var viktig å diskutere. Eg rekna med at dette var noko elevane hadde diskutert på skulen tidlegare, med fokus på grensesetting og samtykke, samt at det i desse tider var umogeleg å ikkje få med seg dei alle avisopplaga i samband med metoo-kampanjen. Novella *Cat Person* av Kristen Roupenian som vart publisert i New York Times bevega seg inn i eit meir utydeleg landskap som eg tenkte ville vore interessant å diskutere i klasserommet. Her blir samtykke, eller fråværet av det, tatt opp. Dette kunne aktivert ein diskusjon om gråsoner og korleis me er låst

i forventningar om korleis ein som mann og kvinne skal oppføre seg i seksuelle relasjonar. Eg leita ei tid etter ein liknande tekst på norsk, men fann ikkje noko tilsvarande. I min eigen klasse hadde me høyrte på dikt av slampoeten Sofie Frost, og eg vurderte om eg skulle bruke diktet *Jeg velger å ikke hate*, som skildrar seksuelle overgrep og valdtekt, men igjen følte eg at teksten var for eintydig. I ettertid ser eg at denne teksten kanskje kunne aktivert ein like interessant diskusjon som den novella eg enda opp med å bruke, då ho ansvarleggjer alle desse vanlege kvite, norske mennene for det ho har opplevd.

Eg innsåg etterkvart at det var vel så viktig for meg at teksten opna for ulike tolkingar, utan å gje nokon svar på kva som er rett og gale. Spørsmålet eg stilte meg var korleis kan denne teksten aktivere ein debatt og opna for ein diskusjon der det er mange ulike meiningar om saken. Eg ville at elevane sjølv skulle gjere seg opp ei meining om temaet, ikkje berre automatisk føle med karakterane i teksten. Eg tenkte også at det som var mest interessant var å sjå korleis læraren og elevane samtala om dette temaet.

Utanfor skulen møter elevane mange gode tekstar som tek opp kontroversielle tema, både gjennom tv-seriar, videoar på YouTube, podcastar, blogginnlegg eller lesarinnlegg hjå SiD eller NRK ytring. Her er det eit stort potensiale for ta tekstar som elevar møter i det daglege med inn i klasserommet. Eg ynskte likevel å bruke skjønnlitterære tekstar i studien min og enda til slutt opp med to noveller, *Grisen* av Lars Saabye Christensen og *Om å si nei* av Mari Osmundsen.

3.2.1 *Grisen* av Lars Saabye Christensen

Novella vart utgitt i 2005 i novellesamlinga *Oscar Wildes heis*. Den er med i Aschehoug sitt læreverv Grip teksten og Cappelen Damm sitt læreverv Moment, begge for VG1. Den danske journalisten og manusforfattaren Dorte Warnøe Høgh laga ein kortfilm av novella i 2008. Klassen har ikkje blitt introdusert for kortfilmen, dei har berre lese novella. Novella har også blitt framført som eit høyrespel i programmet «Verdibørsen» i P2.

Novella fortel historia til Asbjørn Hall, ein eldre mann som er innlagt på sjukehus for å ein operasjon i tarmen. På veggen på rommet hans heng det ei barneteikning av ein gris og Asbjørn finn stor glede og trøyst i dette biletet. Asbjørn bur på rom med ein annan eldre mann, Aslam. Aslam er av pakistansk opphav og når familien hans er på besøk reagerer dei på biletet av grisen på veggen. Dei ber om å få dette fjerna og sjukehusleiinga byter det ut med ein elg i solnedgang.

Når Asbjørn kjem tilbake etter operasjonen og ser at grisen er vekke blir han svært opprørt. Han forlangar å få grisen tilbake og har no eit påskot til å ringje dottera si, som er advokat. Me får vite at dei ikkje har hatt kontakt på mange år. Asbjørn heng også opp si eiga teikning av ein gris på veggen. Det utviklar seg så ei konflikt mellom dottera til Asbjørn og sonen til Aslam. Deira diskusjon om kven som skal ta omsyn til kven blir avbroten av sjukehusdirektøren, som sender dei begge heim. Christensen avsluttar novella med at Aslam fortel Asbjørn at han har blitt operert for grøn stær, men at operasjonen ikkje var vellukka. Har er framleis blind og ber så Asbjørn om å fortelje han om det han ikkje kan sjå.

Eg valte denne novella fordi den tek opp problemstillingar knytt til kultur og religion. Den ville kunne aktivere ein diskusjon om kva omsyn me må ta til kvarandre når me lev i eit fleirkulturelt samfunn. I novella oppfører begge partar seg ganske tåpeleg og sjølv om historia blir fortalt frå Asbjørn sitt perspektiv, oppfatta eg det ikkje som det var klart kven ein skal sympatisere med. Eg såg for meg at elevane ville kunne sjå saka frå ulike synspunkt. Teksten vart også valt på grunn av at den vart omtala som ein vanskeleg og farleg tekst i studien til Botten vann (2016). Ein kan sjølvstilt stille spørsmål ved om det er riktig å velje ein tekst som er skriva av ein middelaldrande, etnisk norsk mann når ein skal diskutere kulturkonflikter. Kven sine stemmer er det ein løftar fram då? Teksten vart likevel valt då den på ei fin måte skildrar dei vanskelege kjenslene ein sit med når det som er kjent og trygt blir endra på, som kanskje er utgangspunktet for mykje av framandfrykta ein møter i samfunnet.

3.2.2 *Om å si nei* av Mari Osmundsen

Den andre teksten eg valte var novella *Om å si nei* av Mari Osmundsen. Eg las den fyrst i antologien *De beste norske novellene* av Terje Holtet Larsen (red.), og tykte den var veldig ubehageleg å lese. Novella er opphavleg henta frå novellesamlinga *Wow* frå 1982, men ein finn den også i tekstsamlinga *Norske tekster. Prosa* av Steinar Gimnes og Jorunn Hareide, som er retta mot litteratur- og norskstudentar.

Mari Osmundsen er eit pseudonym for forfattaren og oversetjaren Anne Kristine («Kia») Halling. Ho byrja å skrive på 70-talet og i tekstane hennar finn ein eit tydeleg kvinnepolitisk engasjement. Ho tek også til ordet mot undertrykking og rasisme, både i hennar tidlege sosialrealistiske verk og i seinare tekster, der ho kombinerer dette med meir fantastiske og overnaturlige element (Rottem, 2009). Osmundsen er eit spennande, men lite kjent forfatterskap, som til fordel kan brukast meir i skulen enn det som er tilfellet i dag.

I novella «Om å si nei» møter me Ellen som skal ut og danse med vennene sine. Egforteljaren i novella føl ho gjennom heile historia og prøver å snakke til ho om vala ho tek, utan at ho vil høyre på kva denne stemma seier. Me ser i samtalen om teksten at elevane fort blir einige om at denne stemma er samvitet eller fornufta hennar. Me får vite at ho er nitten og bur heime hjå mor si. Den observante lesar vil sjå at noko ikkje er som det skal vere i denne heimen, utan at forfattaren kjem tilbake til dette på noko anna tidspunkt i teksten. På uteplassen treff ho ein gut. Han forsvinn for ho og ho blir med mannen han leiger eit rom av heim i håp om å møte han igjen. Mannen seier det skal vere nachspiel heime hjå han, men når dei kjem fram er det ingen andre der. Novella endar med at han valdtek ho. I eit forsøk på å komme seg fri knivstikk ho han. Stemma inni ho ber ho ringje etter politi og ambulanse, men ho gjer ingen av delane. Ho framstår som kald og uanfakta og forlèt leilegheita utan å bry seg om at ho nett har drepe eit menneske, sjølv om stemma skrik til ho og kallar ho mordar.

Novella skildrar ei valdtekt og er svært ubehageleg å lese, ikkje minst på grunn av stemma i teksten som gir jenta skulda for det som har skjedd. Teksten tek også opp spørsmål rundt hemn, då ho drep valdtektsmannen i sjølvforsvar. Ho verkar lite berørt av hendinga og eit sentralt spørsmål blir; kan det ho gjer forsvarast? Dette viste seg å bli eit moment i teksten som elevane var ivrige på å diskutere. Korleis kan ein eigentleg forsvare seg mot overgrep? Kva er det greitt å gjere og kva er det ikkje greitt å gjere? Har ho sjølv noko skuld i dette? Har ein noko makt som den som blir utsatt for eit slikt overgrep? Dette var spørsmål eg håpa elevane ville komme innom i diskusjon etterpå.

3.2.3 Kvifor skjønnlitterære tekstar?

Skjønnlitteraturen kan gjere det lettare for elevane å diskutere vanskelege eller kontroversielle tema, då det gir dei ein mogelegheit til å snakke om karakterane og kva val dei tek. På same tid kan dei gå inn i ei førestillingsverd, der dei identifiserer seg med karakterane og sympatiserer med dei. Dette gir både nærleik og distanse til temaet som blir diskutert og opnar for at dei kan ytre seg på ein annan måte enn om dei hadde lese ein saktekst.

Andersen seier at «fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov» (2011, s. 20). Han viser også til Nussbaum som meiner at me gjennom skjønnlitteratur kan bli eksponert for ulike narrative emosjonar og såleis utvide vårt emosjonelle repertoar (Ibid.).

Rogers og Wetzel viser til korleis skjønnlitteratur kan fungere som støtte når ein skal diskutere vanskelege tema. I deira arbeid med lærarstudentar ser dei korleis skjønnlitterære tekstar gir studentane mogelegheit til å gå inn i og diskutere karakterane sine motiv, intensjonar, framstillingar av verkelegheita og handlingar. Gjennom karakterane kan dei forstå seg sjølv og si eiga rolle i samfunnet på ein måte som ikkje ville vore tilgjengeleg for dei utan litteraturen. Tekstane dei las skapte eit eige rom for å teste ut meiningar og synspunkt (2014, s. 84). Det er viktig at me gjev elevane ein sjanse til å gjere dette på skulen.

3.2.4 Er tekstane kontroversielle eller ikkje?

Ein kan spørje seg kva som er ein kontroversiell tekst. Er det så enkelt som å seie at dette er tekstar som tek opp omstridde eller vanskelege tema som kjønn, seksualitet, overgrep, innvandring og religion? Kven er det som får definerer kva som er kontroversielt? Viljar hevdar at «det kontroversielle i ein tekst ligg ikkje i sjølve teksten, men i det relasjonelle aspektet, møtet mellom teksten og lesaren, og med omgivnadane» (2015, s. 2). Ho definerer likevel kontroversielle tekstar som tekstar som tek opp omstridde tema i samfunnet, set i gong sterke kjensler hjå lesaren eller utfordrar fordommane våre (Ibid.).

Ulike tekstar har ulikt potensiale til å aktivere interessante diskusjonar. Om ein tekst blir oppfatta som kontroversiell vil variere frå person til person. Dette handlar om verdiar og kva me oppfattar som viktig i samfunnet. Ved å definere desse tekstane som kontroversielle har eg allereie innteke eit synspunkt. Når ein som lærar har bestemt at dette er tema ein skal diskutere i klasserommet, er det læraren som sit med definisjonsmakta. Elevane kan godta eller avvise dette. Ved å definere tekstane som kontroversielle set ein fokus på kvifor desse temaa kan vere vanskelege å diskutere.

3.3 Gjennomføring av undersøkinga

Undersøkinga vart gjennomført i to økter med eit par vekers mellomrom. Begge fann stad i ein dobbelttime fredag morgon. Norsklæraren til klassen hadde fått tekstane på forhand, men me hadde ikkje diskutert dei saman. Me hadde avtala på forhand at ho skulle lese teksten høgt til elevane, slik ho ofte gjorde i sine norskklassar. Etter dei hadde lese teksten skulle elevane individuelt skrive ned sine umiddelbare tankar. Læraren hadde på forhand motteke nokre spørsmål frå meg som ho la ut til elevane på læringsplattformen deira. Tekstane elevane skreiv individuelt vil fungere som eit samanlikningsgrunnlag og vil kunne fortelje meg om det

er meiningar i elevgruppa som av ulike årsakar ikkje kjem fram i samtalen etterpå. Skriveoppgåvene var også utforma slik at elevane vart oppfordra til å sjå forbindelsar mellom teksten og noko dei sjølv hadde opplevd, sett, høyrte eller lese. Dette var eit forsøk på å aktivere deira allmenne repertoar, både med tanke på hendingar frå samfunnsdebatten og frå deira personlege liv. Eg ville også aktivere deira litterære repertoar slik at dei kunne sjå forbindelsar til andre tekstar dei hadde lese.

Etter dei hadde skrive ned tankane sine om teksten, gjennomførte læraren ein klasseromssamtale om teksten. Dette gjorde ho slik ho vanlegvis ville gjere det, då eg ynskte å få eit realistisk bilete av korleis ein slik samtale kunne gå føre seg. Ho visste at eg var interessert i å sjå på kven som tok ordet i plenumssamtalen om teksten, for å kunne seie noko om kva som gjer at nokon ytrar seg og andre ikkje. Dette kan ha påverka korleis ho gjennomførte samtalen og gjort ho meir opptatt av å få fleire elevar med. Eg viste frå tidlegare at dette var ein lærar som var god på å få med elevane i diskusjonar i klasserommet, så fokuset på å få fram alle stemmene låg truleg der frå før.

Eg hadde ikkje møtt klassen i forkant av økta. Læraren deira hadde eit par veker i forkant fortalt om prosjektet og levert ut samtykkeskjema til elevar og foreldre. Begge gongene kom eg og læraren inn i klasserommet etter elevane var på plass. Eg monterte mikrofonen foran i klasserommet og fann ein plass å sitje foran på eine sida i klasserommet. Det hadde vore betre å setje mikrofonen på plass før elevane kom inn og eg var litt redd for at dette skulle verke forstyrrande. Heldigvis verka ikkje elevane vidare påverka av mikrofonen. Det hjalp også at ein starta økta med opplesing og skriving, noko som tok fokuset vekk frå monteringa av mikrofonen i oppstarten av timen. Det ville vore ein mogelegheit å plassere mikrofonen bak i klasserommet for å gjere den mindre synleg, men av omsyn til lyd kvaliteten tenkte eg ikkje at dette var aktuelt.

Klasserommet var forholdsvis breitt, slik at alle elevane var plassert ganske nærme tavla. Eg ville sitje slik at eg såg elevane, for å kunne følge med på ansiktuttrykk og kroppsspråk, men forma på klasserommet og elevane si plassering på lange rekker gjorde det det litt vanskeleg å finne ei eigna plassering. Eg var sitjande framme inntil vindauget. Dette kan ha blitt oppfatta som forstyrrande, då eg vart sitjande nært på elevane og ganske synleg. Eg valte likevel å sitje foran då den ekstra informasjonen eg fekk av å sjå ansikta til elevane var viktig for mi oppfatning av samtalen. Eg inntok ein passiv observatørrolle, for å kunne observere samtalen utan at elevane i altfor stor grad vart påverka av mitt nærvær. Frå plassen i front fekk eg eit overblikk over klasserommet og kva som skjedde der. Eg prøvde å unngå å møte blikket til

nokon av elevane eller gje respons gjennom å nikke bekræftande eller smile. Under samtalen tok eg feltnotatar med penn og papir. Det var av og til nokon som såg bort på kva eg skreiv, men mesteparten av tida var fokuset til elevane på læraren.

Både forskaren sitt nærvær og hjelpemidla ein nyttar, slik som lydopptakar og notatblokk, kan verke forstyrrende på situasjonen ein studerer. Det viktigaste i denne samanheng er å tenke gjennom korleis ein kan ha påverka situasjonen (Thagaard, 2013, s. 91). Det at eg var til stade i klasserommet kan ha ført til at elevane følte seg forplikta til å delta i undervisinga. Kanskje dei ynskte å gjere eit godt inntrykk når dei hadde besøk utanfrå? Det kan også ha gjort til at nokon kan ha vegra seg for å ta ordet i samtalen. Det er ikkje alle som er komfortable med at det dei seier blir teke opp på band, sjølv om dei har samtykke til å delta i undersøkinga.

Den første økta handla om novella *Grisen* av Lars Saabye Christensen. Økt nummer to var om novella *Om å si nei* av Mari Osmundsen. Begge samtalanane vara i 35-40 minutt. Det var god lyd på opptaka, men på samtalen om *Om å si nei* var det ei utfordring at det på fleire tidspunkt føregjekk fleire samtalar på same tid. Samtalanane mellom enkeltelevar let seg ikkje tyde på opptaket, men blir delvis gjengitt då læraren deira ber dei dele det dei diskuterer med klassen.

Eg gjennomførte tre korte samtalar med enkeltelevar i etterkant av arbeidet med tekstane. Desse samtalanane tok form som eit semistrukturert intervju. Eg tok utgangspunkt i ein intervjuguide, men valte å berre bruke nokre av spørsmåla frå denne. Eg ville at intervjuet skulle vere meir som ein samtale, styrt av kva elevane hadde reflektert over i etterkant av opplegget i klassen. Eg stilte difor også oppfølgingsspørsmåla som ikkje var planlagt på forhand. Desse intervjuane er ikkje ein del av analysen, men eg vil komme tilbake til dei i drøftinga, då elevane sine tankar om samtalen bidreg til belyse problemstillinga mi og gje ei meir heilheitleg forståing av kvifor nokon vel å ytre seg i ein samtale og andre ikkje.

3.4 Kritisk diskursanalyse

Målsetjinga med ein kritisk diskursanalyse er å analysere språket slik det blir brukt i det daglege. Det omfattar analyse av ulike semiotiske ressursar, både skriftlege, munnlege og visuelle. I ein kritisk diskursanalyse vil ein ikkje berre ha fokus på kva som blir sagt, men også på korleis noko blir sagt og kva ein prøver å oppnå med dei ein seier. Kva er konteksten for utsegna, kva diskurs opptreir den i og er den ein reaksjon på eit anna utsegn eller ein annan tekst (Wodak og Meyer, 2009, s. 2). Fairclough deler analysen inn i tre nivå. Ein må sjå på den sosiale strukturen (den sosiokulturelle konteksten), den sosiale praksisen (sjanger, diskurs

og stil) og den sosiale begivenheita, som er sjølve teksten (2015, s. 138). Ein er også merksam på den non-verbale kommunikasjonen og korleis den påverkar det som blir sagt (Wodak og Meyer, 2009, s. 2). Ei av målsetningane med dette er å kunne seie noko om kva maktstrukturarar som påverkar språket. Kva er det som styrer kva som blir sagt og korleis noko blir sagt? Kva er det som avgjer kven som kan ytre seg og kven som blir høyrte? (Fairclough, 2015, s. 138).

Desse maktstrukturane er ofte skjulte, i den forstand at dei rådande diskursane blir framstilt som sanningar, som nøytrale framstillingar av verkelegheita. I det offentlege ordsiftet vil nokre meiningar og idear bli fremja oftare enn andre. Når fleirtalet tenkjer likt, er det lett å gløyme at det finst alternativ til status quo. I ein kritisk diskursanalyse er ein interessert i å studere korleis diskursar produserer og reproduserer sosiale skilnader, og korleis dei gruppene som ikkje blir høyrte i samfunnet kan ta til ordet mot denne type undertrykking (Wodak og Meyer, 2009, s. 9). Ein analyserer gjerne ein tekst med fokus på korleis ulike grupper i samfunnet blir framstilt og representert, f.eks. ut frå eit kjønns-, klasse-, rase-, etnisitet- eller aldersperspektiv (Ibid., s. 34).

Kritisk diskursanalyse har blitt mykje brukt for å analysere det politiske språket, slik som Norman Fairclough gjer når han ser på Thatcherism og seinare New Labour-regjeringa til Tony Blair i Storbritannia. Kapitalisme, neoliberalisme og globalisering er tema og ideologiar som har blitt mykje studert (Skrede, 2016, s. 21). Ei kritisk diskursanalyse er ikkje berre deskriptiv. I tillegg til å synleggjere diskursar og skjulte maktstrukturar, har analysen eit normativt preg då ein gjennom analysen ynskjer å skissere løysingar og skape rom for endringar (Ibid., s. 23).

I klasserommet skal alle elevane ha like mogelegheiter til å bli sett og høyrte. Likevel er det nokre diskursar og stemmer som blir framheva på bekostning av andre, både gjennom tekstane ein jobbar med, det læraren seier og gjer og korleis elevane forhold seg til kvarandre. Samfunnets maktstrukturar blir reprodusert i klasserommet. Difor er det viktig å undersøke kven sine meiningar som får lov til å dominere i klasserommet. Kven si verkelegheitsforståing blir sett på som den riktige? Kva stemmer er det som blir løfta fram? Målsetjinga med dette er at alle sine stemmer skal bli høyrte, ut frå ei overtyding om at dette er viktig i eit demokratisk samfunn.

3.5 Rammeverk for analysen

Materialet eg vil analysere består av tekstane elevane skriv individuelt etter dei har lese den skjønnlitterære teksten, feltnotat frå observasjon av klasseromssamtalen, her inkludert ei skildring av rammene eller strukturen i klasserommet, og lydopptak av sjølve samtalen. Lydopptaka er blitt transkribert (sjå vedlegg 4 og 6). Sjølv om transkripsjonane dannar utgangspunkt for analysen, har eg gjennom arbeidet med teksten stadig vendt tilbake til opptaka.

Eit par veker etter at elevane hadde lese og samtala om novellene, gjennomførte eg tre korte samtalar med enkeltelevar. Desse samtalanane tok form som eit semistrukturert intervju. Eg hadde lyst til å snakke med fire elevar, Thea, Markus, Kaisa og Adam. Læraren spurte elevane om dei var interessert i å bli intervjuet og alle sa ja og var positive til å snakke med meg. Eg valte desse elevane fordi dei på ulike måtar representerte interessante trekk ved samtalanane. Thea er blant dei som snakkar mest. Ho får vere med på å definere diskursen, men stiller seg også open til at ein sak kan sjåast frå fleire sider. Dette standpunktet var tydelegast i samtalen om *Grisen*. Markus likar å snakke og er ikkje redd for å seie det han meiner i klasserommet. Han var den som utfordra den dominerande elevdiskursen i samtalen om *Om å si nei*. Kaisa var blant dei som såg forbindelsar til andre hendingar. Ho kjem med mange gode og viktige innspel, men får ikkje alltid utdjupe dei. Det er heller ikkje slik at lærar eller medelevar alltid gjev respons på innspela hennar, noko eg stussa over når eg observerte samtalanane. Adam vart valt fordi han skreiv meir i tekstane sine enn han sa i klasserommet. I teksten han skriv om *Grisen* ser han konflikta frå Aslam sin familie si side. I teksten han skriv om *Om å si nei* ser han forbindelsar til metoo og saker om seksuell trakassering, men han blir ikkje med i samtalen når dette blir diskutert i klasserommet.

Medan Thea og Markus forstod og kanskje til og med forventa at eg ville prate med dei, vart både Kaisa og Adam overraska over å bli spurt. Kaisa var dessverre sjuk den dagen eg var innom, så eg enda opp med å snakke med Thea, Markus og Adam. Eg var interessert i høyre deira tankar om korleis det var å jobbe med tekstane og korleis dei tykte samtalen i klasserommet vart. Eg lurte også på om dei hadde nokon tankar om kvifor nokon vel å ta ordet og andre ikkje når ein diskuterer slike tema. Samtalanane med elevane er ikkje ein del av analysegrunnlaget, men vil bli referert til i drøftinga av funna.

Eg vil gjennomføre ein kritisk diskursanalyse av klasseromssamtalanane om tekstane elevane har lese. Inspirert av Fairclough vil eg analysere samtalen ut frå tre kategoriar, sjanger (ways of interacting), diskurs (ways of representing) og stil (ways of being), slik desse er presentert i

Rogers og Wetzel (2013, s. 129). Observasjonen av samtalen vil gi ein peikepinn om kvar det er interessant å starte analysen. Skjer det noko i samtalen som får engasjementet til å auke, eller på den andre sida, får klassen til å bli stille, gjer at læraren skundar seg vidare eller elevar let vere å ta ordet? Desse kritiske punkta bør identifiserast.

Når eg ser på sjanger (ways of interacting) vil eg prøve å seie noko om kven som deltek i samtalen, kven som snakkar mest og kven som styrer samtalen og bestemmer tema. Kva tema vert introdusert, teke opp eller avvist av deltakarane? Kva aspekt ved diskusjonen skapar samanheng, flyt og rytme, eller brot, konflikt og disharmoni? (Ibid.) Eg vil også sjå på kva språkhandlingar som dominerer i samtalen. Dette vil kunne seier noko om kven som har kontroll i samtalen. Er det konstativar, der talaren informerer, forklarar eller gjengir ein påstand? Er det lærar eller elevar som står for desse ytringane? Nyttar elevar og lærar seg av ekspressivar for å uttrykke kjensler? Eller består samtalen hovudsakleg av direktive språkhandlingar, i form av spørsmål frå lærar (Svennevig, 2009, s. 62-63). Er spørsmåla lærar stiller opne og autentiske eller lukka?

Ved å stille opne eller autentiske spørsmål gjev ein eleven ei mogelegheit til å bidra i samtalen med eigne innspel. Dysthe peikar på opne spørsmål kan vere både autentiske og inautentiske. Eit autentisk spørsmål er eit spørsmål som ein ikkje veit svaret på sjølv. Ein stiller det fordi ein lurar på noko. Eit ope spørsmål er eit spørsmål der det er fleire mogelege svar, og det er ikkje gitt kva som er det mest «riktige» svaret. Læraren sit likevel med nokre tankar om kva dei ulike svaralternativa kan vere. Ved bruk av begge type spørsmål gir ein signal om at eleven sine tankar, tolkingar og refleksjonar er viktig (Dysthe, 1995, s. 57).

Vidare vil eg sjå på korleis læraren gir respons på elevane sine ytringar. Brukar ho opptak, der ho refererer til eleven sitt innspel i neste spørsmål? Kva tilbakemeldingssignal brukar ho? Finn eg døme på høg verdsetjing, i form av at læraren anerkjenner eleven sitt bidrag og viser at det er viktig ved å ta det med vidare i samtalen (Ibid., s 59). Eller gjev læraren i hovudsak minimal respons på elevane sine ytringar i form av einstavingsord? Eg vil prøve å peike på om det er ei utvikling eller endring i læraren sin respons utover i samtalen. Det vil også vere interessant å sjå på forbindelsane mellom elevane og læraren sine ytringar. Refererer dei til kvarandre og viser støtte? Utdjupar dei kvarandre sine argument? Stiller dei spørsmål til kvarandre eller kjem dei med mogelege motargument?

Diskurs (ways of representing) handlar om korleis ein framstiller verkelegheita. Kva idear er representert, kva informasjon blir løfta fram og sett på som viktig og kva kjem i bakgrunnen

eller blir dyssa ned eller ekskludert? (Ibid., s. 130). Kva perspektiv ber læraren elevane om å utdjupe? Bidreg lærar med nye perspektiv som utfordrar elevane sine standpunkt? Her vil eg også sjå på om læraren prøve å glatte over ueinigheiter blant elevane. Jobbar elevane og læraren seg fram mot ei felles forståing av teksten? Er det eit mål å vere einige å temaet dei diskuterer?

Gjennom diskursane som blir konstruert, skaper ein også sosiale identitetar og sosiale posisjonar. Det er dette som blir kalla stilar eller «ways of being» hjå Rogers and Wetzel (2013, s. 72). Her vil ein kunne seie noko om korleis elevane posisjonerer seg i forhold til dei diskursane som blir konstruert. Tek ein avstand frå ein diskurs eller identifiserer ein seg med den? Korleis framstiller elevane seg sjølv, som passive mottakarar eller aktive utøvarar? (Ibid., s. 131). Aksepterer ein den rolla ein blir tildelt av lærar eller medelevar eller avviser ein den?

Målet med å gjennomføre ein slik diskursanalyse er å kunne seie noko om korleis elevane møter ulike synspunkt i samtalen og korleis ein eller fleire diskursar blir konstruert, diskutert, reproduisert eller utfordra (Rogers og Wetzel, 2013). I den forskinga som allereie eksisterer er klasseromssamtalane prega av ei konsensusstenking. Det vil vere interessant å sjå om dette skjer også her eller om ein aksepterer at ein har ulike syn på ein sak. Eg vil prøve å peike kva det er som enten opnar eller stenger for dette mangfaldet av meiningar, både i elevane sine bidrag og i læraren sin fasilitering av samtalen. Det vil også vere interessant å sjå om det er nokre mønster som gjentek seg, både hjå enkeltelevar og mellom elevane, og vurdere kva innsikt dette gir i dei maktrelasjonane som eksisterer i klasserommet. Tekstane som elevane har skrive vil fungere som samanlikningsgrunnlag.

3.6 Validitet

Klasseromssamtalane om dei to novellene er tekstane diskursanalysen bygger på. Det vil vere vanskelege å generalisere ut frå dei funna ein gjer her, men ein vil likevel kunne seie noko generelt om kva som kjenneteiknar lærardiskursen og elevdiskursen og korleis konkrete ytringar bidreg til å opne eller lukke samtalen for dei andre deltakarane. Eit innblikk i undervisinga i eit spesifikk klasserom vil kunne inspirere til refleksjon over eigen praksis. Det vil kunne gje nye perspektiv på problemstillinga studien tek opp.

Det at eg sjølv er lærar på ungdomstrinnet og har erfaring frå å gjennomføre liknande samtalar i min eigen klasse, med dei utfordringar det ofte inneberer, vil både vere ein styrke og ei

mogeleg feilkjelde. Ofte vil det vere ein fordel å kjenne miljøet ein studerer, men det kan også gjere at ein overser eller tek for gitt enkelte element i analysen (Thagaard, 2013, s.206-207). Ei anna mogeleg feilkjelde er at eg kjenner læraren som gjennomfører samtalene. Ho er valt fordi ho er god på å få fram alle stemmene i klassen. Sjølv om eg gjekk inn i arbeidet med dette som utgangspunkt, har eg prøvd å ikkje la dette påverke analysen av samtalen.

Maxwell argumenterer for at forskaren sin bakgrunn og forforståelse kan vere ein styrke for studien, framfor å bli sett på som ei feilkjelde (2008, s. 224-225). Det er viktig å reflektere over korleis dette kan påverke både utforming av problemstilling, val av teori og korleis ein analyserer materialet sitt. Gjennom heile studien prøver eg å vere open om kva vel eg tek. Ved å auke transparensen aukar ein både reliabiliteten og validiteten til studien (Thagaard, 2013, s. 202). Motivasjonen min for å gjennomføre dette prosjektet heng saman med val av teori og metode. Fokuset på å få fram mangfaldet i klasserommet vil utan tvil påverke korleis eg les materialet mitt.

Som forskar vil ein alltid stå i fare for å gjere feiltolkingar. Vår erfaringsbakgrunn og forforståelse vil påverke tolkingane me gjer. Ein må difor vere klar over at det finst fleire alternative forklaringar eller tolkingar av dei opplysningane ein har henta inn. Ei målsetjing med ein kritisk diskursanalyse er å anerkjenne at materialet kan tolkast på andre måtar. Det er viktig å opne opp for andre mogelege tolkingar, til dømes ved å oppfordre lesaren til å gjere si eiga tolking av materialet (Rogers og Wetzal, 2014, s. 139).

4 Analyse

I dette kapittelet vil eg analysere dei to klasseromssamtalane kvar for seg. Eg vil starte med å beskrive klasserommet, som er konteksten for samtalen, før eg går inn på analysen. I klasserommet har elevar og lærar definerte rollar. Det blir forventat at læraren leiar timen og gir beskjedar om kva som skal bli gjort. I ein samtale er det som regel læraren som stiller spørsmål. Elevane svarar når dei blir spurt, men forhold seg elles stille. Det er etablerte og uskrivne reglar for kva form kommunikasjon i klasserommet skal ta.

Klasserommet som studien er gjennomført i er tradisjonelt organisert og elevane sitt på rekker, vendt mot lærar. Dei sit tre og tre saman. Klasserommet er veldig breitt, så dei er mange på same rekke, noko som gjer det vanskeleg for dei å sjå kvarandre. Læraren står framme i klasserommet gjennom heile økta og merksemda til elevane er av naturlege grunnar retta framover. Det er enkelte som snur seg når medelevar snakkar, men ikkje alle. Dette kan

ikkje tolkast som mangel på respekt, då det heller har å gjere med klasserommets organisering.

For at alle skal føle at dei kan ta ordet i klasserommet, er det viktig at læraren etablerer eit trygt og godt klassemiljø. Det er tydeleg at miljøet i denne klassen er godt og elevane viser stor tillit og respekt til læraren. Dei har ein god tone og elevane er positive og høflege. Ein kan likevel ikkje gløyme at det er eit asymmetrisk maktforhold mellom læraren og elevane. Spørsmålet då blir korleis læraren tek omsyn til dette? Kva gjer ein for å fremje meningsutveksling? I denne klassen er læraren tydeleg på at ho tykkjer det er viktig at ulike meiningar kjem fram når dei diskuterer eit tema i plenum.

I analysen av samtalan vil eg først beskrive økta og seie noko om korleis stemninga i klasserommet var. Eg vil gjere greie for tema som blir behandla i samtalen før eg går inn i teksten og ser grundigare på enkelte delar og element i samtalen. Då vil eg ta utgangspunkt i dei tre kategoriane som er presentert i Rogers og Wetzels, sjanger (ways of interacting), diskurs (ways of representing) og stil (ways of being) (2013, s. 129). Eg vil sjå på korleis meiningane og tankane som kjem fram i samtalen samsvarar med det elevane skreiv individuelt i forkant av klasseromssamtalen. For å prøve å identifisere mønster som går igjen vil eg til slutt samanlikne dei to samtalan.

4.1 Analyse av klasseromssamtalen om *Grisen*

Læraren startar med å introdusere besøket og fortelje kort om kvifor eg er der. Ho fortel også kva tekst me skal lese og seier litt om forfattarskapet til Lars Saabye Christensen. Elevane gjer ikkje teikn til at dei kjenner til forfattaren eller verka ho nemner frå før. Tre-fire elevar er seine til fyrste time og kjem inn medan ho pratar. Elevane har fått utdelt teksten og har den foran seg. Læraren startar å lese teksten høgt til dei. Alle ser ned og føl med i teksten, bortsett frå ei jente som ser opp på læraren medan ho les i staden for å sjå i teksten. Ho verkar interessert og nysgjerrig på historia som blir fortalt. Ein av elevane som kjem for seint prøver å demonstrere at han ikkje er interessert, mest for å få ein reaksjon frå lærar. Dei andre elevane ensar han ikkje og han tek etterkvart opp ei skriveblokk og startar å teikne. Utover dette er det er lite reaksjonar frå elevane medan ho les.

Etter læraren har lese ferdig novella les ho opp den individuelle skriveoppgåva for klassen. Det er ingen spørsmål frå elevane og dei byrjar umiddelbart å skrive. Dei skriv i cirka 15 minutt. Det er enno fem minutt til friminuttet, men då mange av elevane byrjar å bli ferdig

avsluttar læraren skrivninga, ber dei levere og seier at dei kan bruke dei siste fire minuttane til å lese nettaviser. Frå sidelinja tenker eg at dei heller kunne skrive dei siste minuttane og er usikker på kvifor læraren legg opp til eit skifte av fokus. Kan det vere for å få dei til å sjå forbindelsar til aktuelle saker eller er det å lese nettaviser vanleg praksis i denne klassen dersom dei har tid til overs? Fleire tek opp chromebooken igjen, men det er også nokre som snakkar saman, både om teksten og om andre ting.

Etter friminuttet startar læraren opp samtalen om teksten. Klassen er ikkje veldig vant til å arbeide med litteratur og litterære samtalar på denne måten, men læraren har gjort det mykje med tidlegare klassar. Ho tok over denne 10.klassen i norsk ganske nyleg og har difor ikkje jobba så mykje på denne måten med dei. Elevane er avventande og rolige. Dei lyttar oppmerksomt til kvarandre, men det er lite reaksjonar på det som blir sagt. Læraren deira har på forhand fortalt meg at ein elev som ofte tek ordet i klasseromsdiskusjonar er vekke i dag, og at dette kanskje kjem til å påverke samtalen. Dei er vant til at ho er den som snakkar og læraren er usikker på korleis dette kjem til å slå ut i dag, kjem det til å opne for andre stemmer eller vil det bli stille?

Samtalen er prega av at det er få som tek ordet. Halvparten av gongene elevane snakkar rekker dei sjølv opp handa og gir teikn til at dei ønsker ordet, men like ofte er det læraren som spør elevane direkte, truleg for å prøve å få med fleire i samtalen. Sjølv om elevane lyttar respektfullt til kvarandre er det få som gir respons på det nokon andre har sagt. Det er også lite reaksjonar å spore i ansiktsuttrykk eller kroppsspråk, noko som er med på å gjere det vanskelegare for både elevane og læraren å følgje opp andre sine innspel. Ho går ofte fort vidare til neste spørsmål. Samtalen blir i praksis ein samtale mellom lærar og enkeltelevar.

Læraren startar samtalen med å seie at ho er spent på å høyre kva dei tenker om teksten og henvender seg så direkte til ein elev og spør kva han synest om *Grisen*. Samtalen startar med å ein diskusjon om biletet bør få henge, før ein annan elev seier at teksten skildrar ulike konflikhtar innanfor religion. Dei diskuterer så Asbjørn sin reaksjon og ein elev foreslår at Asbjørn kan få ha biletet på nattbordet sitt. Dette er ei noko ein kjem tilbake til seinare i samtalen som ei mogeleg løysing på konflikten teksten tek opp. Lærar spør så kvifor me har så stor sympati for Asbjørn. Etter dette kjem dei inn på vendepunktet i novella, der me får vite at den pakistanske mannen er blind. Elevane diskuterer så om dette er ein kontroversiell tekst, før ein er tilbake på kva ein kan gjere for at alle skal bli fornøgde. Å gi biletet til Asbjørn blir på nytt foreslått som ei løysing. Læraren spør så elevane kva dette eigentleg handlar om, handlar det verkeleg om det biletet? Tre elevar kjem med kvar sitt svar, dei meiner det handlar

om å få viljen sin, å respektere andre og om korleis det er å leve i eit multikulturelt samfunn, utan at nokon av desse forslaga blir utdjupa. Samtalen dreier seg så inn på kvifor det ikkje blir store diskusjonar i dette klasserommet og lærar omtalar klassen som ei homogen einig. Lærar plukkar så opp tråden frå eit elevinnlegg og nemner Sylvi Listhaug og ein uttalelse ho har kome med tidlegare. Dette fører klassen over i ein kort diskusjon om kva som er norsk. Ein elev ser forbindelsar mellom teksten og Muhammed-teikningane og lærar spør så kva som er heilag for nordmenn. Heilt til slutt snakkar ein kort om lærar si påverknadskraft når ein diskuterer tema som dette.

4.1.1 Sjanger - korleis samtalar klassen om teksten?

Klasseromssamtalen om novella *Grisen* vara i 35 minutt. 16 elevar deltek i samtalen, men berre fem av dei ber om å få ordet sjølv fleire gonger i løpet av samtalen. Dei fem elevane deltek også i ulike delar av samtalen, medan dei andre elvane berre svarar på spørsmål frå læraren og eventuelt utdjuvar eller forklarar tankane sine på oppfordring frå lærar. Den eleven som seier mest i samtalen deltek med 16 innspel, mot læraren sine 81 innspel. Til saman kjem elevane med like mange innspel som læraren, men dei svarar gjerne kort på hennar spørsmål, slik at taletida mellom lærar og elevane er ganske skeivt fordelt.

Samtalen ber preg av at den er lærarstyrt. Det er litt reaksjon og engasjement hjå elevane. Dei er likevel venleg innstilt, lyttar til læraren og svarer når dei blir spurt. Læraren stiller mange spørsmål for å få med elevane i samtalen. Dei gongene ho ikkje får respons av elevane omformulerer ho gjerne spørsmålet sitt og henvender seg direkte til ein av elevane. Då hender det også at ho stiller eit heilt nytt spørsmål. Ordet går tilbake til lærarar mellom kvar gong ein elev seier noko og det er tydeleg at læraren er adressat for ytringane. Replikkevkslingane er forholdsvis korte og mangelen på respons gjer det vanskeleg for læraren å følgje opp innspela til elevane. Ho skiftar gjerne tema eller stiller eit nytt spørsmål i staden for å ta tak i det eleven har sagt.

Samtalen startar med at elevane trekk fram spørsmålet som teksten drøftar, bør biletet av grisen få henge eller ikkje. Tre elevar deltek i denne diskusjonen, som dessverre blir avbrote av at det bankar på døra. Ein av elevane, Emilie, plukkar likevel opp igjen tråden og me har ei replikkveksling mellom denne eleven og lærar om Asbjørn sin reaksjon og om bilete bør henge, som er blant dei lengre i samtalen. Denne eleven er også ein av dei som deltek mest i løpet av timen.

Lærar stiller fleire opne eller autentiske spørsmål i løpet av samtalen. Når ho vil inn på eit nytt tema startar ho som regel sekvensen med eit autentisk spørsmål av typen «Kva tankar har du om *Grisen*», «Kva syns de om novella», «Kva syns dokker om Asbjørn», «Kva tenker de om at dette var ein kontroversiell tekst?». Elevane sine svar styrer kva oppfølgingsspørsmål ho stiller. Sjølv om lærar stiller fleire oppfølgingsspørsmål, der elevane presiserer kva dei meiner, ber ho dei i liten grad om å utdjupe og forklare tankane sine. Oppfølgingsspørsmåla ber preg av at eleven må ta stilling til ein påstand, slik som når dei diskuterer kvifor Asbjørn er så opphengt i biletet og læraren spør: «Må det akkurat vere av ein gris?». Når eleven seier at Asbjørn kanskje ikkje vil oppfatte ei anna bilete på sama måte stiller læraren eit nytt spørsmål eleven må ta stilling til. Dette er spørsmål der eleven i utgangspunktet kan svare ja eller nei: «Så viss du hadde vore sjukepleiar eller sjukehusdirektør så hadde du hengt det opp igjen?».

Ved eit par tilfelle stiller også læraren nokre kvasi-autentiske spørsmål, der det er tydeleg at norsklæraren vil at elevane skal ta i bruk dei faguttrykka dei har gått gjennom i timane. Ho spør blant anna: «Kvifor har me så forståelse for hans glede av det bildet?». Elevane skjønner at ho her er ute etter at dei skal kommentere val av forteljar og synsvinkel og svarar som forventa. Seinare spør ho «Kva er vendepunktet her, vil dokker seie?» Ho legg til «No har me snakka litteratur her i fleire veker» for å understreke at dette er eit spørsmål elevane bør kunne svare på. Tomas rekker opp handa og avgir «riktig» svar. Me skal sjå gjennom samtalen av denne eleven som regel svarar på denne type spørsmål frå læraren. Han svarar kort og innanfor det som blir forventa og må i liten grad utdjupe og forklare svara sine.

Etter læraren les opp det siste sitatet frå Bottenvann sin studie der ein lærar vegrar seg for å bruke *Grisen* i sitt klasserom stiller ho spørsmål om kvifor det ikkje blir ein diskusjon inne i deira klasse. Her er det tydeleg at ho ønsker at elevane skal seie det ho tenker og ho brukar fleire spørsmål for å få dei med seg dit. Når ho fyrst spør ein elev om kvifor det ikkje blir diskusjon her inne, avviser eleven spørsmålet med eit «Eg veit ikkje». Læraren henvender seg så til ein annan elev og spør: «Kan det vere ein annan stad i landet? Har det noko å seie?» og får det svaret ho ynskjer. Ho bekreftar med å seie: «Eg ser for meg at det er det». Læraren stiller også nokre retoriske spørsmål når ho gjer greie for korleis ho tenker. Det varierer om ho forventar at elevane skal kommentere dei eller ikkje.

Sjølv om lærar viser høg verdsetjing ved bruk av opptak til eit nytt spørsmål, blir som regel ikkje ytringane til elevane tema for meir enn ei ytring frå læraren. Utover dette finn ein berre eit par andre eksempel på høg verdsetjing i læraren sin respons, det ho seier ja, absolutt, ja,

nettopp og at det er kjempeinteressant. I hovudsak gir lærar vag respons på elevane sine ytringar, enten ved å svare med eit ord, ja, eller ved å gjenta elevsvaret. Dette ser me fleire eksempel på.

Thea: «...eg forstod begge sider»

Lærar: «Du forstod begge sider, ja.»

Emilie: «Eg synd den burde få hengt.»

Lærar: «Du syns grisen skulle få hengt, ja.»

Det er såleis eit frávær av den tradisjonelle lærarresponsen, der ein vurderer eit svar som bra, viktig eller rosar elevane for at dei kjem med gode poeng. Læraren viser med dette at det ikkje er ho som skal bedømme kva som er riktig og kva som er feil, alle ytringar er godtekne. Ho unngår då å legge føringar på kva som blir sagt, men for enkeltelevar kan det vere vanskeleg å ikkje få respons på om innlegget deira var relevant for diskusjonen.

Elevane stiller nesten ingen spørsmål i samtalen. Ein av elevane, Sander stiller eit spørsmål i sit eige resonnement, der han peikar på at det høyrer unødvendig ut å krevje at folk skal ete meir svin. Han seier då: «Kvifor skal me spise svin?», men ber ikkje om å få noko svar på det. Verken lærar eller dei andre elevane prøver å forsvare Listhaug sine uttalelsar og såleis svare på spørsmålet hans. I diskusjonen rundt kva som kan vere støytande for nordmenn blir Thea utfordra til å grunngjeve at nazisme er eit ømtolig tema, eit tema der me er hårsåre. Ho parerer med å etablere dette som ei sanning ved å sende spørsmålet til tilbake til lærar når ho seier: «Ja, men er ikkje dei fleste det?»

Det er ingen av elevane som stiller spørsmål til kvarandre. Det er i liten grad forbindelsar mellom elevane sine ytringar. Dei refererer sjeldan til kva nokon andre har sagt og utdjuvar ikkje argumenta til medelevane. Det er likevel nokre enkelthendingar der ein ser at elevane lyttar til kvarandre. I starten av samtalen ser ein at Sara seier «Det same» på spørsmål om teikninga bør få henge. Løysinga om å gjere biletet berre tilgjengeleg for Asbjørn blir fyrst foreslått av Thea og seinare løfta fram igjen av Markus, men utan at han eksplisitt refererer til ho. Markus plukkar også opp Kamilla sitt utsegn om at Asbjørn lagar litt oppstyr. Ordet går tilbake til lærar fyrst, men når Markus kjem med sitt innspel brukar han det same ordet og seier at han skjønner at «han lagar litt oppstyr» og forklarar kvifor.

Både lærar og elevar introduserer ulike tema i samtalen. Elevane får starte med å diskutere om biletet bør få henge, og diskuterer gjennom dette kor vidt me bør ta omsyn til andre kulturar og andre si tru. Dette er kjernen i novella og er eit naturleg utgangspunkt for

diskusjonen. Lærar prøver å få elevane til å sjå kor barnsleg Asbjørn oppfører seg, men får lite gehør for dette av dei elevane som deltek aktivt i samtalen. Dei sympatiserer med Asbjørn og forstår kvifor han reagerer som han gjer. Elevane er likevel veldig innstilt på å løyse konflikten, men med det som kanskje er ei lettvinnt løysing, med å gi biletet til Asbjørn.

Ein elev, Kaisa, prøver å seie at novella tek for seg ulike konfliktar innanfor religion og viser sjølv til Muhammed-teikningane seinare i samtalen. Thea elev nemner også diskusjonane om hovudplagg som eit eksempel på ei anna konflikt. Desse temaa blir i liten grad følgt opp av læraren. Dei andre elevane kommenterer heller ikkje på det. Når lærar spør kva som er heilag for nordmenn og kva som er typisk norsk godtek elevane delvis desse temaa. Det er likevel tydeleg at dei ikkje ynskjer å gå inn i ein diskusjon om kva som er norsk. Elevdiskursane og lærardiskursen om dette temaet vil bli diskutert meir inngåande nedanfor.

4.1.2 Diskurs - kva verkelegheitsoppfatningar blir konstruert i samtalen?

I klasserommet møter elevane på etablerte forventingar til korleis lærardiskursen og elevdiskursen skal vere. Læraren er den som styrer ordet, stiller spørsmål og bestemmer kva ein skal snakke om. Eleven er den som svarar på det læraren spør om, og aller helst svarar det som er forventa. Tomas er ein slik elev. Han framstår som pliktoppfyllande og føler eit ansvar for å gi det svaret han trur læraren er ute etter. Han deltek difor fleire gonger i samtalen, men deler lite av sine eigne tankar. Dette kan ein sjå når ein les teksten han skreiv på forhand. Sidan han alltid gir det «riktige» svaret blir han heller ikkje bedt om å utdjupe det han seier.

Det blir fort etablert ein diskurs blant elevane der ein uttrykker sympati med Asbjørn. Ein forstår kvifor Asbjørn reagerer som han gjer og forsvarar hans ynskje om å behalde teikninga av grisen på veggen. Dei elevane som først tek ordet i samtalen, Emilie, Tomas, Sara og Markus, fremjar alle dette synet. Uansett kva me skulle meine om teikninga, forstår me og føler med Asbjørn. Elevane er tilsynelatande einige om at ein ikkje skal ta omsyn til andre berre for å skåne dei for ubehag. Det er få elevar som prøver å utfordre denne diskursen. Thea ser saken frå begge sider, men konkluderer med at det «er jo egentleg betre med glede enn at dei var sure, då», utan det er heilt klart om dette betyr at ho stiller seg bak den rådande diskursen.

I novella brukar forfattaren fleire grep for å vise korleis Asbjørn overreagerer og lagar ein stor sak ut av ein liten bagatell, f.eks. måten Asbjørn ordlegg seg på når han skal forklare kvifor grisen er så viktig for han eller når han skildrar ubehaget Asbjørn føler ved å sjå på elgen i

solnedgang. Asbjørn framstår også som ganske barnsleg og stakkarsleg når han teiknar si eiga griseteikning som han insisterer at dottera skal henge opp på veggen inntil ho har klart å få tilbake originalen. Marte, den eine sjukepleiaren, seier også tidleg i novella at Asbjørn ikkje må bli eit uvanemenneske, berre fordi grisen er vekke. Læraren prøver å utfordre elevdiskursen ved å peike på dette, men elevane er ikkje med på det. Me får ingen diskusjon om kvifor Asbjørn reagerer som han gjer, som kunne ha leia over i ein diskusjon om kva som skjer med oss menneske når det me er vant til og det som me oppfattar som trygt endrar seg eller forsvinn.

Når elevane framstår som einige i dette spørsmålet, og deler denne diskursen, byrjar læraren å slå fast at det er dette me tenker i denne klassen. I starten på samtalen spør ho «Nokon som tenker noko anna, eller?», men etter kvart blir dette bytta ut med «Det er fleire som meiner at den burde få hengt, den grisen» og «Ja, for det er mange her som meiner at den grisen burde få henge». Ho ber også alle som meiner grisen bør henge rekke opp handa og konkluderer med «Det er dei fleste, ja». Med å slå fast at alle i klassen meiner dette, gjer ho det vanskeleg for dei elevane som meiner noko anna å ta ordet. Desse utsegna bidreg til å skape ein kunstig konsensus.

Det er ein elev, Sander, som rekk opp handa og påpeikar at det var unødvendig av Asbjørn å bli så opphengt i ein gris som ein unge hadde teikna. I samtalen er han åleine om dette standpunktet. Thea, som tidlegare i samtalen sa at ho ikkje klarte å bestemme seg for kva som var rett og galt, tek ikkje ordet no for å støtte han. Sander, derimot, tek ordet igjen litt seinare og seier at han tykkjer det høyrer unødvendig ut å krevje at nokon skal ete svin, berre fordi ein bur i Noreg. Dette er i samband med at klassen diskuterer eit Listhaug-sitat og her er Emilie med på at det er unødvendig, at det høyrer ut som Listhaug har sagt dette for å provosere.

I løpet av samtalen er det til tider vanskeleg for elevane å løfte blikket og diskutere tematikken på eit meir overordna nivå. Dei er så fokuserte på Asbjørn og korleis han føler seg urettferdig behandla. Thea nemner Sylvi Listhaug og diskusjonen rundt religiøse hovudplagg tidleg i samtalen. Dette blir ikkje tatt med vidare av verken læraren eller dei andre elevane, men læraren kjem med eit anna eksempel knytt til Listhaug på eit seinare tidspunkt. Kaisa er også ein elev som fleire gonger prøver å etablere forbindelsar til andre hendingar. Ho seier at novella skildrar konflikhtar innanfor religion og viser til Muhammed-teikningane. Kva innspel som blir utdjupa og kven som får lov til å behalde ordet i samtalen kan fortelje oss noko om maktstrukturane i klasserommet. Desse to elevane kunne støtta kvarandre ved å bygge vidare

på kvarandre sine ytringar, men dei gjer det ikkje. Læraren tek heller ikkje dette med inn i samtalen. Dette kan vere fordi ho då er inne i ein diskusjon om kva som er norsk.

I den delen av samtalen som går på kva som er norsk og kva som er heilag for nordmenn, omtalar læraren klassen som ei eining, dei er både like og einige. Her blir det etablert ein oss og dei-diskurs, med nordmenn på den eine sida og muslimar på den andre sida. Når Thea blir spurt om det er noko i den norske kulturen som blir sett på som heilag svarar ho:

Eg vil seie at det varierer frå person til person. Sidan, det er ikkje slik at alle nordmenn tenker og føler akkurat det same. Folk er jo frå forskjellige stadar. Me har jo nordmenn som har andre etniske bakgrunnar, me har nordmenn som er etnisk norske.

Læraren vil ha svar på spørsmålet sitt og overser hennar vide og meir korrekte definisjon av nordmenn, då dette tek vekk grunnlaget for hennar argumentasjon. Ho held fram med å framstille nordmenn som ei gruppe, med andre verdiar og tradisjonar enn f.eks. muslimar eller buddhistar. Thea godtek då premissane for spørsmålet og foreslår nazisme som eit tema ein ikkje kan tulle med nordmenn om.

Oss og dei-diskursen som blir fremja av læraren blir ikkje utfordra av elevane. Dei er likevel ikkje veldig interessert i å gå inn i ein diskusjon om kva som er typisk norsk, slik læraren deira ønsker. Dette kunne vore ein god mogelegheit for å snakke om korleis vår oppfatning av kultur alltid er i bevegelse, men diskusjonen kjem aldri i gong.

Læraren startar med å spørje Simen, som fram til då ikkje har teke ordet i samtalen, om kva som blir sett på som veldig norsk. Sjølv om to elevar har påpeikt kor unødvendig det er å krevje at nokon skal ete svin, seier elev nr. 14 at det å ete norsk mat er norsk.

Simen: Å spise norsk mat.

Lærer: Ja, kva er norsk mat då?

Simen: Svin er jo ein del av norsk mattradisjon.

Lærer: Kva spiser du på fredagskvelden?

Simen: Taco. (Latter frå klassen)

Lærer: Veldig norsk (latter). Ja, så svin er veldig norsk syns dokker.

Når læraren spør han kva som er norsk mat svarar han svin. Lærer parerer ved å spørje han om kva han et på fredagskvelden. Svaret er sjølvsagt taco og klassen ler. Sjølv om læraren her tilbakeviser at svin er så typisk norsk, godtek ho likevel argumentet hans og går vidare utan å spørje noko meir om kva anna som er norsk. Ho slår også fast at alle er einige i det, riktignok med eit tonefall som signaliserer at ho ikkje trur på det. Ein ville tru at ho seier dette for å

provosere eller engasjere, men elevane protesterer ikkje på det, kanskje fordi ho startar på eit nytt resonnement og stiller eit anna spørsmål etterpå.

I diskusjonen om kor vidt dette er ein kontroversiell tekst oppstår det ueinigheit mellom to elevar. Vidar rynker på nasen når læraren les opp eit sitat frå Bottenvann sin studie der ein lærar omtalar teksten som farleg. Læraren plukkar opp dette og spør kva han tenker. Vidar seier at dei «...kunne sikkert tatt ein tekst som er hundre ganger verre enn den me har lest no». Lærar ber han begrunne argumentasjonen sin og han bagatelliserer då heile konflikten, det handlar berre om to eldre, sjuke menn og han eine er til og med blind, så det er det same for han kva det er bilete av. Han blir satt på plass av Thea, som ler av det han seier. Ho skal til å seie at ho synest det er ganske komisk, fordi det er «jo noko mykje større bak det», men stoppar seg sjølv i det ho startar på ordet komisk, kanskje for å ikkje gjere narr av medeleven sitt innspel. Det har likevel den funksjon at hans bagatellisering av konflikten i novella framstår som nettopp dette, som komisk. Denne eleven tek ikkje ordet igjen i samtalen og me ser korleis den eine diskursen utelukkar den andre.

4.1.3 Stil – kva rollar inntek elevane og læraren i samtalen?

Elevane posisjonerer seg ulikt til dei temaa og diskursane som blir etablert i samtalen. Dei fleste godtek læraren sine forsøk på å skape konsensus i samtalen. Dette er naturleg, det er trygt å vere ein del av eit fellesskap. Alle høyrer til klassen, der er dei einige og dei sympatiserer alle med Asbjørn. Det er berre Sander som ikkje vil vere med på dette. Dei gongene han tek ordet i samtalen er det for å vise at han ikkje støttar den rådande elevdiskursen som går ut på at me ikkje kan ta omsyn til andre sin kultur og religion, når den går mot «tradisjonelle» norske verdiar. Ingen vil ta rollen som den som forstår eller forsvarar Aslam og familien hans. Det er påfallande korleis Aslam og familien hans si oppfatning av hendinga ikkje blir diskutert i samtalen, sjølv om det er elevar i klassen som tek dette perspektivet i tekstane dei skriv.

Me ser også at elevane enkelte gonger avviser å bli med i samtalen. Når læraren har lese opp eit sitat frå læraren i Bottenvann sin studie der han seier at han redd for denne type tekstar, fordi han er redd for at det skal bli uvenskap mellom elevane, spør ho kvifor det ikkje blir noko diskusjon der inne. Kvifor er me så einige i vår klasse? Det er ingen som svarar og ho vender seg til ein elev, Aleksander, og spør kva han meiner. Han svarar avvisande «Eg veit ikkje» og gjer det tydeleg at han ikkje vil vere med i samtalen. Læraren spør så ein annan

elev, som går med på å svare. «Det kan jo vere ein plass der det er mykje meir kulturar, innad i klassen». Dette er svaret ho var ute etter og ho følj opp med «Ville det vore annleis om det hadde vore fleire muslimar her inne?» Her lagar ho eit skilje mellom oss og dei. Elevane er heller ikkje veldig interessert i å vere med på ein diskusjon om kva som er typisk norsk.

Når ein snakkar om kva som er heilag for nordmenn, kva ein ikkje kan tulle med, og læraren kjem med eit eksempel knytt til 22.juli. Her gjer læraren noko kontroversielt, ved å lage eit scenario der muslimane tullar med 22.juli. Dette kan opplevast som støytande då angrepet var motivert av framandfrykt og eit rasistisk tankesett. Det er uklart om læraren gjer dette for å provosere, eller berre skjer som ein følgje av at ho allereie hadde etablert ein oss og dei-diskurs mellom nordmenn og muslimar. Mats føler han må signalisere at han ikkje er med på samanlikninga. Han gir beskjed om at 22.juli er noko anna å tulle med, då det var mange som døydde der. Læraren prøver på nytt å få fram poenget og godtek ikkje avvisinga hans. «Nei, nei, men no tenker eg berre temaet der». Ho gjentek «Er det greitt å tulle med det?» Mats svarar «Spør du meg?», noko læraren stadfestar før ho stiller spørsmålet sitt på nytt og gir ordet til ein annan elev. Mats får ikkje svare likevel, men han gir også signal om at han ikkje er interessert i å svare gjennom kroppspråk og tonefall.

4.1.4 Må grisen få henge? Ei samanlikning av elevane sine individuelle tekstar og ytringane som dominerer i klasseromssamtalen

I samtalen om teksten blir det fort slått fast at teikninga av grisen må få henge. Dette blir fyrst fremja av ein elev og fleire seier seg einig i dette. Læraren deira stadfestar også at dei fleste eller alle meiner dette. Når ho tek ei handsopprekking for å sjå kven som vil at den skal henge og kven som tykkjer Asbjørn oppfører seg barnsleg, er det berre ein elev som rekk på handa og seier at han tykkjer det var unødvendig å bli så opphengt i ei teikning av ein gris som ein unge har laga. Denne eleven, Sander, står åleine om å meine dette og blir seinare berømt av læraren for sitt mot. Når ein ser på tekstane som elevane skreiv i forkant av klasseromssamtalen ser ein derimot at det er fleire elevar som deler dette synspunktet. Det blir peika på korleis Asbjørn manglar empati og at han berre tenker på seg sjølv. Ein annan elev poengterer at ein må ta omsyn til kvarandre og andre si tru. Fire elevar ser begge sider, dei tykkjer det er unødvendig at partane let seg krenke av «slike små bagateller» og tykkjer det er vanskeleg å vite kven ein skal ta mest omsyn til. Ein av desse elevane er han som rekte opp handa og sa seg einig i at Asbjørn oppførte seg barnsleg. Det er eit mindretal som skriv dette, men likevel fleire enn ein.

Nokre av elevane uttrykker sympati for den pakistanske familien i tekstane sine, slik som Adam. Han forstår at sonen til Aslam ikkje vil at eit bilete av noko som er forbode i hans religion skal bli noko av det siste (eller fyrste) han ser. I samtalen er deira stemmer fråverande. Dette kan vere ein konsekvens av at klassen blir framstilt som ei eining. Det er ingen som vil bryte ut av det og ta rollen som den som fremjar den andre sida sin sak og då plassere seg sjølv utanfor fellesskapet.

I tekstane er det nokon som skriv om hendingar frå eige liv, der dei sjølv har følt på kulturkonfliktar. Desse personlege opplevingane tek dei ikkje med inn i samtalen. Årsaken til dette kan vere at det kjennes risikabelt å trekke seg sjølv inn i diskusjonen. Dersom det ikkje er vanleg å dele noko frå kvardagen eller livet sitt kan det også oppfattast som mindre relevant. Ein annan mogleg årsak kan vere at nokre av desse opplevingane ligg nært opp mot fordommar mot muslimar som ein møter i samfunnet. Det blir sagt om muslimar i tekstane at dei ofte går samla, snakkar høgt og forlangar at ein skal dekke seg til. Ein elev peiker også på korleis julemorning måtte endrast til vintermorning på ein skule for å ta omsyn til muslimar. Ein annan elev argumenterer for sitt syn ved å skrive at «muslimar kan ikke bare komme inn i landet og forlange at ting de ikke vil ha må tas vekk». Sjølv om «alle» er einige om grisen bør få henge, kjem det ingen innvandringskritiske eller ytterleggående standpunkt fram i samtalen om teksten.

Dette er det same som Leemhuis ser i sin studie, der elevane skriv og samtalar om dokumentfilmen *De andre*. Dei som ytra seg kritisk til Olin si framstilling av norsk asylpolitikk, fremja av ulike grunnar ikkje desse synspunkta i samtalen etterpå. Når klasseromssamtalen blir sentrert rundt konsensus er det kanskje dei meiningane som blir oppfatta som akseptable og politisk korrekte som vinn fram. Fokuset på konsensus stenger for den ambivalensen ein kan føle på når ein diskuterer vanskelege tema (Leemhuis, 2015, s. 105-107). I tekstane som elevane skreiv i Leemhuis sin studie hadde nokre skrive om eigne erfaringar med å vere på flukt og komme til eit nytt land. Dei valte heller ikkje å dele dette i samtalen, sjølv om klasseromdiskursen var prega av medkjensle med ungdommane som var portrettert i dokumentaren (Ibid., s. 102).

4.2 Analyse av klasseromssamtalen om *Om å si nei*

Elevane har fått nye plassar sidan sist. Dei sit framleis på lange rekker, men dei sit litt meir mot mi side, noko som gjer det enklare å sjå dei fleste. Økta startar med at læraren les novella høgt. Alle føl med i teksten. Fire elevar kjem for seint til timen. Læraren må stoppe litt opp

for å dele ut tekstar, fortel kort kva som har skjedd og les så vidare. Etter læraren er ferdig å lese ber ho elevane om å ta opp chromebookane sine og skrive litt om teksten individuelt. Eit par elevar ønsker å diskutere novella og læraren deira må venleg minne dei på at dei skal skrive ned sine tankar fyrst, og så kan dei få snakke med kvarandre etterpå. Elevane skriv i 5-10 min.

Elevane verkar varmare i trøya, dei veit kva som er forventna av dei no. Dette er tydelege eit tema som engasjerer meir. Denne gonga er både læraren og elevane opne for å gå inn i dei overordna problemstillingane som novella tek opp. Økta ber preg av det er høg temperatur og mange små diskusjonar rundt i klasserommet. Ein av elevane flyttar seg også undervegs i samtalen for å diskutere med nokon andre i eit hjørne av klasserommet. Læraren prøvde fleire gonger å dra desse små diskusjonane inn i plenumssamtalen, utan stort hell. Dette førte til at elevar måtte hysje når andre elevar svara på spørsmål frå lærar, slik at ein skulle høyre kva dei sa.

Lærar startar samtalen med å spørje om det er nokon som vil dele sine tankar om teksten. Markus er fort oppe med handa og startar med eit innlegg som set tonen for resten av samtalen. Dei snakkar så om kven stemma i teksten kan vere, før dei kjem med sine tankar rundt jenta sin reaksjon på valdtekte. Her er dei innom fleire spørsmål, slik som: Seier ho tydeleg nei? Er det hennar feil? Kunne ho gjort noko annleis? Måtte ho drepe han? Samtalen går så over til å handle om deira oppfatning av Ellen, framstår ho som sjølv sikker eller ikkje? Etter dette er dei tilbake på reaksjonen hennar etter valdtekte. Lærar prøver så å få med elevane på å dele situasjonar der ein ikkje har lytta til stemma i hovudet sitt, men dette blir avvist at elevane. Dei tek så opp samtykkeloven, som dei forklarar for læraren. Etter dette startar elevane på ein lang diskusjon om det er greitt å drepe i sjølvforsvar. Lærar spør så elevane om kva dei tenker om å oppgi namn på valdtektsmenn og samtalen blir avslutta med ei diskusjon rundt metoo, forhandsdømming og det norske rettssystemet.

4.2.1 Ein samtale eller fleire?

Klasseromssamtalen om novella *Om å si nei* vara i 38 minutt. Læraren deltok i samtalen med 140 ytringar, opp mot elevane sine 152 ytringar. Mange av læraren sine ytringar er korte tilbakemeldingssignal. Taletida er meir jamt fordelt i denne samtalen, då elevane er dei som driv samtalen framover og lærar i delar av samtalen berre skyt inn små replikkar og spørsmål. Replikkvekslingane er lengre og det er fleire elevar som vil seie noko om temaa som blir tatt

opp. I motsetning til i samtalen om *Grisen* er det ikkje noko problem å få elevane til å meine noko om denne teksten.

Det har vore ei utfordring å transkribere denne samtalen, då det var veldig mange diskusjonar i klasserommet på same tid. Dette var særleg tydeleg i dei to bakre hjørna av klasserommet og lyden på opptaket er dessverre ikkje god nok til å fange opp kva dei seier. Dei snakkar også på same tid som lærar og enkeltelevar prøver å halde i gong plenumssamtalen og det er difor vanskeleg å skilje stemmene frå kvarandre. På grunn av dette er det også vanskeleg å seie noko om kven som snakkar mest. Maiken deltek i plenumssamtalen med 45 innspel, men snakkar i realiteten mykje meir då ho diskuterer med dei rundt seg når ho ikkje deltek i klasseromssamtalen.

I samtalen om *Om å si nei* deltek 21 av 25 elevar, noko som ein kan seie er imponerende høgt samanlikna med ein vanleg klasseromssamtale. Lærar arbeidar bevisst med å få med flest mogeleg i samtalen. I samtalen er det berre seks elevar som rekk opp handa og sjølv gir teikn til at dei vil snakke. Ved enkelte tilfelle tar dei også ordet utan å få det tildelt av læraren. Resten av elevane blir med i samtalen på grunn av at læraren spør dei direkte. I denne samtalen ser me også at elevane i større grad gir respons til kvarandre, utan at ordet går tilbake til læraren fyrst. Det er ikkje lenger læraren som er adressat for ytringane, no snakkar dei med kvarandre.

Når det foregår samtalar mellom grupper av elevar parallelt som lærar prøver å halde i gang ein plenumssamtale, bryt elevane nokre av dei uskrivne reglane i klasserommet og utfordrar såleis læraren sin maktposisjon. Læraren ser ikkje ut til å ha noko imot det, sjølv om ho prøver å få desse elevane til å dele det dei snakkar om med klassen. Me skal også sjå at læraren gjer fleire andre ting for å gjere maktbalansen i klasserommet meir symmetrisk.

Læraren startar heile samtalen med å seie at ho ikkje hadde hatt tid til å lese gjennom novella før timen, og at den var like ny for ho som for dei. Med å seie dette gjev ho elevane inntrykk av at ho stiller på lik linje med dei når det kjem til tolking av teksten. Det er ikkje slik at ho sit med nokon fasit i dette tilfellet, slik enkelte elevar framleis opplever at læraren har når ein arbeider med tekst. Det må her seiast at denne læraren har god erfaring med å gjennomføre litterære samtalar i norskfaget og at ho der fremjar multiperspektivisme som ei mål for arbeidet. Det at ho ikkje har førebudd nokon tema til diskusjonen på forhand kan gjere det enklare for elevane å styre retninga for samtalen.

Det blir også tydeleg at elevane er betre orientert om nokre av temaa dei diskuterer, slik som samtykkelova. Lærar let elevane forklare ho kva den handlar om og korleis den vil fungere. Det siste som lærar gjer for å jamne ut det skeive maktforholdet mellom lærar og elev, er at ho deler ei historie der ho har opplevd å ha ei stemme i hovudet som seier ein ting, men likevel gjer ho noko heilt anna. Kor enkelt, eller riktig, er det alltid å gjere det som er trygt og fornuftig? Ho demonstrerer her at det er lov å ta den sosiale risikoen det er å dele noko personleg i slike samtalar. Eksempelet hennar framstår kanskje ikkje som relevant for alle elevane, men med å gjere dette viser ho at deira egne erfaringar er viktige bidrag inn i samtalen. Dessverre er det ikkje nokon av elevane som torer å gjere det same.

Læraren stiller mange autentiske eller opne spørsmål i denne samtalen òg. Ho startar som regel nye sekvensar med å spørje om det er nokon som har nokon tankar rundt hendingar eller karakterar i novella. Ho spør også om det er noko anna dei har lyst til å kommentere, om det er noko dei har lagt merke til i teksten. Fleire gonger henvender ho seg til enkeltelevar, også dei som ikkje har handa oppe, og spør: «Kva tenkte du?». Ho viser med dette at alle sine bidrag er verdifulle i diskusjonen.

I denne samtalen er det mange forbindelsar mellom ytringane. Læraren stiller oppfølgingsspørsmål og gir respons på det elevane seier. Ho er også tydeleg på kva ho sjølv meiner og utfordrar gjerne dei elevane som tenker noko anna, til dømes når Markus uttrykker seg kritisk til at Ellen knivstikk valdtektsmannen.

Markus: Nei, nei, men det jo hennar feil at ho knivstikk han, holdt eg på å seie.

Lærar: Jaja, jo, men kva var alternativet? Ho kunne la seg..altså, ja, eg veit ikkje.

Me ser også at fleire elevar ynskjer å svare på spørsmåla læraren stiller, sjølv når det er for å uttrykke same meining som eleven før. Her bygger dei på og støttar dei opp om kvarandre sine ytringar.

Lærar: Nei, men på slutten der, følte du at ho hadde panikk?

Adam: Nei, ho verkar ganske roleg.

Lærar: Ja, veldig roleg, sant. Ho går og finner seg hyssing, børstar håret sitt. Børster håret sitt gjer ho. Ja, eg prøver å sjå for meg viss eg var i den situasjonen og har drept ein kanskje, og blitt voldtatt ikkje minst. Kva kan ein gjere? Markus.

Markus: Ein del av sjokket er at ein gjer vanlege ting. At ein på ein måte gløymer å tenke på det, ein blir så ramma av det, så sjokka av det.

Lærar: Ja. Maiken?

Maiken: Eg følte eigentleg ho var ganske roleg, selv om det kan vere at det var sjokktilstanden hennar var å vere roleg, men ...

Elevane refererer også til kvarandre. Når Markus spør klassen om det ikkje er ulovleg å knivstikke nokon, tek dei andre elevane avstand frå dei han seier. Dei kjem med motargument og prøver å vise korleis ho handla i sjølvforsvar. På dette tidspunktet er det mange diskusjonar i klassen og høg temperatur. Markus provoserer heilt tydeleg dei andre elevane med utsegna si, sjølv om det var fleire enn han som peika på at ho gjekk for langt i tekstane dei skreiv før samtalen. Denne sekvensen er interessant då Markus utfordrar den rådande diskursen i klasserommet. Han prøver å halde Ellen ansvarleg for handlingane sine, noko dei andre ikkje godtek, då dei har blitt einige om at ho handla i sjølvforsvar og ikkje kan skuldast for det som skjedde.

Markus: Me snakka om det her nede, men er det ikkje ulovleg å knivstikke noen òg? Då blir liksom begge the victim.

Mats: Han sa det.

Maiken: (snakkar i munnen på kvarandre): Men ho hadde jo ikkje gjort det viss ikkje..

Lærer: Men kvifor sa du «han sa det»? Kva tenker du då Mats?

Mats: Sidan han seier at «me sa det», men me sa ikkje det.

Markus: (snakkar i munnen på kvarandre) men me snakka jo om det...

Lærer: Men kvifor vil du fråskrive deg det der?

Thea: Okei, men me meiner at sidan ho drepte han er ikkje det så alvorleg for han voldtøk ho og ho gjorde det i sjølvforsvar.

Markus: (avbryt) Men likevel så drepte ho han jo...

Thea: (avbryt) Derfor syns eg ikkje ho i fengsel, men ho bør kanskje få behandling eller noko. Liksom, ho bør liksom ikkje bli dømt for drap.

....

Tomas: Men det som Markus sa med at ho drepte han... Ho blir jo voldtatt, ho kan ikkje sitte og gruble på om ho skal drepa han eller ikkje.

Lærer: Nei. Eh, Maiken.

Maiken: Ho hadde ikkje drept han, ho hadde ikkje knivstukke han om ho ikkje vart voldtatt.

Lærer: Nei nei..

Markus tar rolla som den som utfordrar den dominerande elevdiskursen, som går ut på at dersom ein blir utsatt for eit overgrep kan ein forsvare seg med alle midlar tilgjengeleg. Han prøver eigentleg å få i gong ein diskusjon på eit meir overordna nivå, men verken han eller dei andre elevane klarar å sjå dette separat frå Ellen si historie. Her kunne lærar bidrege for å få elevane til å løfte blikket. Me skal sjå meir på dette når me diskuterer kva diskursar som blir konstruert i samtalen

4.2.2 Kven avgjer kva diskursar som blir akseptert?

I denne samtalen ser me at den mest dominerande diskursen går ut på at jenta ikkje kan skuldast for det som skjer med ho, verken valdtekta eller drapet. Elevane tek Ellen sitt parti,

og sjølv om enkelte ikkje skjønner kvifor ho måtte drepe han, er det ingen som vil dømme ho. Som Thea seier: «Derfor syns eg ikkje ho skal i fengsel, men ho bør kanskje få behandling eller noko. Liksom, ho bør liksom ikkje bli dømt for drap». Det er einigheit om at ho ikkje hadde noko anna val og at ho handla i sjølvforsvar. Så lenge det er sjølvforsvar er det greitt, uansett om ho tok livet av eit anna menneske. Det at ho er så kald etterpå og ikkje ringjer etter ambulanse eller politi, men er meir oppteken av å ta ein dusj, lappe saman kleda sine og børste håret, forklarar elevane med at ho er i sjokk.

Læraren prøver å stiller spørsmål ved oppførselen hennar etter valdtekt, men mesteparten av tida uttrykker ho støtte og sympati med Ellen, slik som når ho seier «Ja, eg klarar ikkje å forestille meg å vere i hovudet når ein har slik panikk». Verken lærar eller elev diskuterer kva dei andre karakterane i novella gjer. Fokuset ligg heile tida på Ellen. I denne samtalen er læraren open om kva ho meiner. Sjølv om lærar gjer fleire ting for å gjere maktbalansen mellom lærar og elev meir symmetrisk, får ytringane hennar større verdi på grunn av rolla hennar som lærar. Ho utfordrar til tider elevane sine synspunkt, men mesteparten av tida posisjonerer ho seg på linje med den dominerande elevdiskursen, representert ved ytringane til Maiken og Thea.

Under store delar av samtalen sit Maiken, Thea, Markus og Mats saman i det eine hjørnet og diskuterer. Dei snakkar blant anna om samtykkelova. Det er Markus som nemner den for klassen, men då han blir bedt om å fortelje om den gir han ordet vidare til Thea. I replikkvekslingane som følgjer etterpå ser me at desse elevane støttar og utdjupar kvarandre sin argumentasjon. Læraren ber om deira tenkar rundt samtykkeloven og kor lett det vil vere å følgje den og den fyrste eleven ho spør, Kristian, er lite interessert i å svare. Maiken, Markus og Thea rekker då opp hendene og me har følgjande replikkveksling mellom dei og læraren.

Maiken: Eg syns det er rart at me ikkje allereie har ein.

Lærar: Du syns det er rart at me ikkje har...Ja. Ja, og..Markus?

Markus: Eg syns det er veldig bra at den er der for den forhindrer jo voldtekt. Men eg trur ikkje den blir følgt av alle, akkurat som den bildeloven, at du må spørre om å ta bilde av andre. Blir nok det same, eg trur ikkje alle kjem til å føle at dei må spørre, liksom.

Lærar: Nei. Thea?

Thea: Men den loven skal jo også litt til for at det skal vere enklare å dømme voldtekter, for det er ekstremt mange voldtekter som liksom går i gråsonen, og som ikkje blir dømt, for me har ikkje ei tydeleg lov på kva som er ei voldtekt, liksom.

Dei definerer her diskursen rundt samtykkelova og tilbakeviser læraren sine betenkelegheiter.

Maiken har ein tydeleg rolle i denne samtalen. Ho er den som flyttar seg bak til Thea, Markus og Mats, og sjølv om Markus ikkje er heilt samstemt med dei andre i spørsmålet om Ellen sine handlingar kan forsvarast, blir dette firkløveret dei som får definere elevdiskursen. Det er tydeleg at fleire av dei har ein posisjon i klassen. Diskusjonen mellom dei held fram uavhengig av kva læraren seier og kva som skjer i klasserommet. Dei gjer det tydeleg at det dei snakkar om er viktigare enn det klassen diskuterer. Dei forventar likevel å bli høyrte når dei tek ordet i plenumssamtalen. I denne samtalen ser me at det er elevane sin posisjon, maktstrukturane i klassen, som i størst grad bidreg til ei orientering mot konsensus.

Lærar kjem også med nokre innspel som bidreg til konsensus. Som i samtalen om *Grisen* spør ho om alle er einige i det dei diskuterer. Når Tomas og Kaja har ei utforskande tilnærming til spørsmålet om kven stemma som snakkar til Ellen er, ynskjer lærar å skape einigheit om at denne stemma er fornufta eller samvitte til Ellen. Nora fniser litt av det Tomas seier om det var som om nokon stod utanfor og ropte og på spørsmål frå lærar svarar ho at ho trur stemma er tankane til Ellen. Læraren spør då: «Er det fleire som trur det?». Ho får ein elev til som meiner det same til å ytre seg og responderer så med: «Det trur eg dokker har rett i. Og det var den umiddelbare tanken din òg, Tomas». Seinare seier ho også «den er jo hennar stemme».

Når lærar spør om ein som jenta kan ha bedt om det sjølv dersom ein kler seg utfordrande og lokkar eller fristar mannen, svarar Markus kontant:

Markus: Nei, ein skal få kle seg som ein vil.

Lærar: Ja, men skal få kle seg som ein vil, ja, det er du einig i. Er alle einige i det eller, eller er det nokon som meiner at ein kan legge opp til det? (pause) Ingen som meiner, nei? På ingen måte? Nei.

Det er litt snakking og latter i klasserommet medan læraren ventar på at nokon skal ta ordet, men det er ingen som vil seie noko meir om dette og lærar slår fast at det ikkje er nokon som meiner dette.

I diskusjonen om Ellen sine handlingar kan forsvarast, er Markus i utakt med den medfølande diskursen i klasserommet. Han stiller i utgangspunktet eit moralsk og etisk spørsmål, kvar går grensene for sjølvforsvar, men sidan ein ikkje klarar å sjå dette uavhengig av Ellen sin historie, vil ikkje dei andre elevane vere med på resonnementet hans. Dette kunne blitt ein interessant diskusjon om kven som er den sårbare, kven som sit med makta og i kva tilfelle det er greitt å forsvare seg eller ta igjen. I dette tilfellet tenker elevane at det er greitt å drepe i sjølvforsvar, men ville ein sagt det same i ein diskusjon om våpenlovene i USA? Og kva om ein blir undertrykt og maktbalansen er så skeiv at ein ikkje har ein sjanse til å forsvare seg,

men ein vel likevel å gjere motstand. Er det greitt då? For å eksemplifisere dette kunne ein henta fram mange eksempel på okkupasjon og undertrykking. Ville det fått elevane til å meine noko anna?

Maiken og Thea er blant dei som argumentere sterkast for at Ellen sin handlingar kan forsvarast. Når diskusjonen går over til å handle om offentleggjering av namn i valdtektssaker tek dei ikkje offeret si side på same måte. Når lærar spør om dette er riktig måte å straffe på svarar Thea: «Eigentleg ikkje, for dei blei jo faktisk frikjent. Det blei jo sagt at dei ikkje gjorde det, liksom». Maiken støttar dette og seier blant anna «Viss dei offisielt har blitt frikjent så skal dei ikkje bli straffa». No er det berre Tomas som held fast ved den gamle diskursen og seier «Viss dei ikkje får ein dom for det ville eg gjort det same. Det er betre å gjere noko enn å ikkje gjere noko».

Ein kan stille spørsmål ved kvifor haldningane deira endrar seg på denne måten. Handlar det om at læraren omtalar dette som hemn, medan ho var tydeleg på at handlingane til Ellen ikkje var hemn, men sjølvforsvar. Er det fordi ho legg vekt på kor viktig det er for oss å ha tillit til rettssystemet? Opinionsen skiftar i alle fall når diskusjonen dreier over til å handle om offentleggjering av namn. Læraren er også her einig med elevane og det blir vanskeleg for nokon å fremje eit motstridande synspunkt, sjølv om det helst sikkert er elevane som tenker at å seie namnet på valdtektsmannen er meir innanfor enn å ta livet av nokon. Kva andre val har ein enn å bruke stemma si dersom ein blir utsatt for urett? Når rettssystemet svikar, bør ein ikkje då kunne gje beskjed? Eller kan ein berre gjere dette på ein måte som ikkje skadar dei som har skada deg? For elevane er det heilt tydeleg ein forskjell på det som skjer i augeblikket, i det ein blir utsatt for eit overgrep, og det som hender etterpå.

4.2.3 Korleis posisjonerer elevane seg i forhold til diskursane som blir konstruert?

Elevane føler sympati for Ellen og er tydeleg på at det som skjer ikkje er hennar feil. Ho seier nei mange gonger og kan ikkje klandrast for det som skjer. Når ho knivstikk mannen gjer ho det i sjølvforsvar og ho har ikkje noko anna val. Dei fleste elevane som tek ordet i klasserommet, støttar denne diskursen. Dei posisjonerer seg som medfølande og er på offeret sitt parti.

Etter at Maiken og Thea har argumentert for at jenta sa tydeleg nei og at det som skjedde ikkje var hennar feil, spør lærar: «Er det nokon her som syns det, at ho har lagt litt opp til det sjølv på noko vis? Nei? Ikkje?» Ho får ingen respons på dette, sjølv om fleire elevane skreiv i

tekstane sine at ho burde tenkt seg betre om. Det er tydeleg at ingen ynskjer å vere den som peikar på at Ellen kunne forhindra dette ved å ta andre val.

Når klassen diskuterer metoo, offentleggjering av namn og forhandsdømming seier Kristian:

Kristian: (Ein) skal alltid vere uskyldig til det motsatte er bevisst. Går jo.. Viss du drep nokon må man jo gjennom ein rettsak før...Her er det bare beskyldninger, er ikkje noko fakta, eigentleg.

Lærer: Så du syns mye av metoo, måten det har blitt gjort, kan vere..

Kristian: (avbryt) Eg forsvarer ingen av dei. Men når mange, sånn tjue stykker, går ut og anklager same mann. Då er det jo noko i det.

Kristian uttaler seg her i tråd med diskursen om at ein ikkje skal forhandsdømme, ikkje ta hemn og overlate saken til rettssystemet. Han passar også at det ikkje blir oppfatta som om han forsvarar dei som utfører seksuelle overgrep, og posisjonerer seg tydeleg i opposisjon til dette.

Det er enkelte elevar som avviser å bli med i den felles samtalen. Dette kan vere fordi dei føler at det er andre som seier det dei tenker eller fordi dei er usikre på kva resten av klassen meiner om dette temaet. Dei er kanskje redd for å seie noko feil, i dei andre sine auge. Me ser dette når Kristian blir spurt om samtykkelova før Maiken, Thea og Markus har fått svare. Han avviser å svare på spørsmålet. Dette kan vere fordi desse tre elevane var dei som tok opp samtykkelova i utgangspunktet og han tenker kanskje at deira tankar om den er viktigare eller meir riktige. Andre grunnar til at elevar avviser å bli med i samtalen kan vere fordi dei posisjonerer seg i opposisjon til den dominerande elevdiskursen. På slutten av timen spør læraren Henrik kva han tenker om metoo. Han har ikkje teke ordet på noko tidlegare tidspunkt i samtalen. Han avviser hennar forsøk på å få han med i samtalen.

Lærer: Henrik, du såg ut som om du tenkte noko.

Henrik: Nei, eg tenkte ikkje på noe.

Lærer: Med metoo?

Henrik: Hm?

Lærer: Nei, du har ingen tankar rundt det der med metoo, nei? Ikkje noko spesielt?

Henrik: Ikkje noko spesielt.

Ganske tidleg i samtalen prøver læraren å få med Torstein. Ho spør om han har nokon tankar rundt valdtekta og Ellen sin reaksjon. Me får følgjande replikkveksling mellom læraren og Torstein.

Lærer: Torstein, har du nokon tankar rundt det?

Torstein: Nei, dei er sagt.

Lærer: Alt er sagt, kva er det du ville sagt om igjen då, viss du skulle sagt noko om igjen?

Torstein: At ho burde gått før, liksom.

Lærer: Ho burde gått før. Ja, at ho ikkje burde gått med han in the first place.

Torstein: Ja.

Han prøver her å sleppe å svare med å seie at det han tenker allereie er sagt. Når læraren ber han om å gjenta noko svarar han likevel noko som ikkje har blitt sagt i samtalen. Dette er ikkje i tråd med dei tidlegare innspela om at det som har skjedd ikkje var hennar feil. Læraren påpeikar ikkje dette og det er heller ingen av elevane som kommenterer på det, kanskje på grunn av at læraren byter tema i neste spørsmål. Sjølv om Torstein er den fyrste som seier dette direkte i samtalen, skal me sjå i tekstane elevane skreiv at fleire deler dette synet med han.

4.2.4 Burde Ellen tenkt seg om?

I tekstane elevane har skrive er det mange som har ei meining om kva Ellen burde har gjort den kvelden. Ho burde tenkt seg om før ho sa ja eller nei til noko, ho burde ikkje stole på framande, ho burde ha helde seg til venene sine og ho burde gått heim eller gått før. Nokon seier også at ho burde sagt nei fyrste gongen og ikkje blitt med Martin heim i det heile teke. Det er også mange som seier at ho burde ringt politi og ambulanse etter at ho knivstakk mannen som valdtok ho. Dei meiner ho kunne gjort ting annleis, både før og etter valdtekta. Det er berre to elevar som seier direkte at det ikkje var hennar feil og at ho ikkje bør angre på det ho har gjort.

I samtalen er elevane meir forståelsefulle, ein skjønner at Ellen ikkje hadde noko val. Det blir framheva at ho sa nei «sånn ti gonger», så det blir ikkje nokon diskusjon i klasserommet om Ellen burde gjort noko annleis tidlegare på kvelden. Likevel seier både Marte og Maiken at dei ville sagt det same til Ellen som stemma gjer, bortsett frå det med at dersom du sluttar å slåss så er det ikkje voldtekt. I tekstane til elevane er det nokre elevar som reagerer på kor stygg denne stemma er mot Ellen. Den er negativ til alt ho gjer og kallar ho for mordar etter valdtekta. Dette perspektivet kjem ikkje fram i samtalen om teksten, ikkje ei gong når ein diskutere om Ellen eigentleg er usikker på seg sjølv. I samtalen blir ein fort einige om stemma er fornufta hennar og ein kommenterer ikkje på kor streng og fæl den er mot ho.

4.3 Samanlikning av dei to samtalan

Dei to samtalan er veldig ulike når det kjem til engasjement og temperatur. Elevane er svært engasjerte i samtalen om *Om å si nei*, medan det i samtalen om *Grisen* i periodar er vanskeleg for læraren å få respons frå elevane. Som Vidar sa når han argumenterte for at *Grisen* ikkje var ein kontroversiell tekst, den handlar jo berre om to sjuke, eldre menn. Dette utsagnet får ikkje sto umotsagt når Thea påpeikar at det handlar om noko større, men det kan ha vore eit problem at ein del av elevane ikkje skjønnte kva konflikta gjekk ut på. I deira auge gjorde begge partar ein stor sak ut av noko lite. Problemstillingane som *Om å si nei* tek opp treff elevane i større grad. Ut frå engasjement og deltaking kan ein seie at denne teksten vart sett på som meir relevant for dei. Endring i elevsamansetninga i klassen og forskar sitt nærvær kan også ha gjort til at dei to samtalan vart så ulike.

I samtalen om *Om å si nei* ser me at elevane diskuterer temaet med kvarandre, ikkje berre med læraren. Det kommunikasjonsmønsteret me såg i klasseromssamtalen om *Grisen*, der lærar stilte spørsmål og elevane svarte, er brote. Læraren arbeidar aktivt med å inkludere flest mogeleg i samtalen. Det er likevel ikkje stor forskjell på kven som ytrar seg på eige initiativ i dei to samtalan. Eg var interessert i å sjå om dei ulike temaa ville aktivere ulike stemmer, men det ser ein ikkje noko teikn til i desse samtalan. Emilie, som er blant dei som snakka mest i samtalen om *Grisen*, er ikkje til stades i samtalen om *Om å si nei*. Maiken som snakkar desidert mest i samtalen om *Om å si nei*, er ikkje til stades i samtalen om *Grisen*. Thea, Tomas, Markus og Kaisa deltek i begge samtalan. Mats deltek også i begge samtalan, men har kanskje ei større rolle i samtalen om *Om å si nei* på grunn av plasseringa si i klasserommet. I denne samtalen sit han bak med Thea, Markus og etter kvart Maiken.

Læraren inntek litt ulike posisjonar i dei to samtalan. I *Grisen* tek læraren eit ganske nøytralt standpunkt. Ho har lese teksten på forhand og samtalen ber preg av å vere lærarstyrt. I samtalen om *Om å si nei* er ho meir tydeleg på kva ho meiner om saken. Denne samtalen er meir elevstyrt ved at dei får bestemme tema gjennom innspela sine. I begge samtalan spør læraren elevar som ikkje har hatt oppe handa om å bidra. Ho får på denne måten med fleire, men dei tek ikkje ordet utan at ho spør dei. Til tross for dette kjem det ikkje fram fleire meiningar i nokon av samtalan. Kvifor gjer det ikkje det?

Eit mogeleg svar på dette er samtalen si orientering mot konsensus. I samtalen om *Grisen* bidreg læraren til konsensus ved å framstille klassen som like. Ho spør også om alle er einige i det som har blitt sagt og tek ei handsopprekking for å sjå kor mange som meiner det same. I *Om å si nei* bidreg både læraren og elevane til konsensusen som blir etablert. Her er det

elevane med mest makt i klasserommet som får dominere diskusjonen. Kva kan ein då gjere for å få fram alle stemmene i klasserommet? Dette vil eg prøve å seie noko om når eg drøftar funna frå analysen.

5 Diskusjon

I drøftinga vil eg peike på dei viktigaste funna og undersøke desse nærmare for å prøve å svare på problemstillinga mi: *Korleis snakkar elevane om kontroversielle tema i klasserommet?* Eg vil starte med å seie noko om kva som kjenneteiknar samtalane. Eg vil så peike på kva læraren gjer for å få fram ulike syn på saken. Her må ein også seie noko om kva læraren gjer som lukkar for nye ytringar og kva ho eventuelt kunne gjort annleis. Gjennom dette vil eg prøve å seie noko om kva som påverkar om elevane tek ordet i samtalen eller ikkje. Til slutt vil eg gje ordet til elevane og vise kva dei tenker om dette. Etterpå vil eg skissere nokre linjer for vidare utforsking av emnet og problemstillinga, samt prøve å seie noko om kva me kan lære av dette. Kva erfaringar kan me ta med oss inn i klasserommet?

5.1 Drøfting av funn

Elevane eg snakka med etter klasseromssamtalene gir uttrykk for at dei tykkjer det er viktig å arbeide med tekstar som tar opp denne type tema på skulen. Temaa blir oppfatta som aktuelle, men kanskje ikkje så veldig kontroversielle. Dei ser verdien av å gjennomføre klasseromssamtalar der elevane får øve på å bruke stemma si. Markus seier at han gjerne ville jobba endå meir på denne måten, helst heilt frå 8.trinn. Han tykkjer det er viktig at dei får trening å formulere eigne meiningar og at dette utviklar og formar dei seg som individ. Viss ein ikkje får snakka om meiningane sine får ein heller ikkje utvikla dei, ein blir ikkje utfordra til å sjå ein sak frå fleire sider. Thea seier også at det er viktig å høyre andre synspunkt, ikkje minst for dei i klassen som har det som ho omtalar som ekstreme meiningar. Når me høyrer kvarandre sine meiningar utviklar me større forståing og toleranse for andre sitt syn. Adam, som eigentleg er ganske stille i klasseromssamtalane, føler også at det er viktig å diskutere slike tema på skulen. Han fortel at han sjeldan snakkar om slike seriøse saker med venner og familie, men han trur at han heilt sikkert kjem til å gjere det meir når han blir eldre. Sjølv om han ikkje er blant dei som deltek mest i samtalen føler han at det som skjer i klasserommet er viktig for at hans stemme kan bli høyrte på eit seinare tidspunkt.

I begge samtalane ser me at læraren arbeidar aktivt for å invitere elevane med inn diskusjonen. I samtalen om *Om å si nei* deltek 85 prosent av elevane, noko som ein kan anta er over snittet for ein vanlege klasseromssamtale. I Leemhuis sin studie er det berre halvparten av elevane som tek ordet i løpet av timen (2015, s. 62). Me kan slå fast at læraren er god til å inkludere flest mogeleg i samtalen. Ho viser også at ho anerkjenner bidraga deira ved å gjenta det dei seier, stille oppfølgingsspørsmål og seie seg einig i ytringane deira. Ho stiller opne og autentiske spørsmål, ved til dømes å spørje elevane om kva dei tenker om temaet. Elevane får mange mogelegheiter til å delta. Nokre av dei grip den og svarar på spørsmåla læraren stiller, men deltek likevel ikkje i samtalen på eit seinare tidspunkt. Svara deira viser som regel at dei har lytta til det som har blitt sagt tidlegare, så dei er tydeleg interessert i kva dei andre elevane meiner om temaet. Likevel gjev læraren sitt spørsmål dei berre innpass i samtalen der og då. Spørsmålet blir då, kvifor fungerer ikkje dette for å få elevane til å ta ordet på eige initiativ? Kvifor har det ikkje nokon «varig» effekt?

Læraren ventar også lenge på at elevane skal ta ordet. På eit tidspunkt ventar ho i opp til 12 sekund. Det er lang tid i eit klasserom. Dei fleste ville stilt eit nytt spørsmål etter eit par sekund. Når ingen rekk opp handa vel ho nokon sjølv. Elevane svarar som regel på spørsmålet ho stiller, men kor lett er det å svare når dei andre allereie har vist at dei ikkje er interessert i å svare? Dersom desse elevane kun tek ordet i klasserommet når elevane som vanlegvis snakkar har latt vere, er det forståeleg om dei ikkje føler seg komfortable nok til å ta ordet igjen på eit seinare tidspunkt. For læraren er dette ein litt umogeleg situasjon, då det ikkje blir betre av om ho nok ei gong vel dei som ho veit pleier å svare. Det er også vanskeleg å velje nokon andre når dei som pratar mykje har oppe handa. Dei gongene ho gjer det ser me at eleven ho spør er forsiktig med kva ho eller han svarar, mest truleg fordi dei vil høyre kva dei andre elevane seier fyrst. Eit fåtal elevar avviser invitasjonen frå læraren til å delta i samtalen, kanskje fordi dei vil markere avstand til retninga samtalen har tatt eller til spørsmålet som blir stilt.

I klasseromssamtalar er det ei velkjent utfordring at samtalen blir ein samtale mellom lærar og enkeltelevar. Læraren er som regel også den som snakkar mest. I samtalane Aukrust har analysert står læraren står for 60 prosent av ytringane. Ho viser også til internasjonale undersøkingar som konkluderer med det same. Læraren har ordet omtrent to tredjedelar av tida (2003, s. 103). I denne studien ser me ein klar skilnad mellom dei to samtalane. I klasseromssamtalen om *Grisen* er det læraren som er adressat for elevane sine ytringar. Ho stiller spørsmål og dei svarar til ho. I klasseromssamtalen om *Om å si nei* har noko endra seg. Her snakkar elevane med kvarandre. Dei diskuterer seg i mellom, støttar opp om kvarandre

utsegn, stiller spørsmål til kvarandre og kjem med moglege motargument. Det er tydeleg at dette er eit tema som engasjerer meir. Er det berre på grunn av temaet eller har det noko med elevsamansetningen å gjere? Læraren overlet meir av styringa til elevane i denne samtalen og det kan også vere ein mogleg årsak til at samtalanane blir så forskjellige.

Både læraren og dei elevane som snakkar mest bidreg til å etablere ein konsensus rundt temaa dei diskuterer i klassen. Læraren gjer dette ved å la dei sterke stemmene snakke fyrst, for så å spørje om alle er einige i det som har blitt sagt. Ho stadfestar på denne måten tankane og meiningane til dei elevane som dominerer diskursen i klasserommet. Kven skal då seie at dei er ueinig? Det er lite truleg at dei elevane som ikkje har rukke opp handa på eit tidlegare tidspunkt no skal gjere det. Kvifor er det så viktig å komme fram til einigheit og til ei felles forståing av teksten? Heng dette igjen frå når læraren hadde fasiten? Er læraren bevisst på at ein på denne måten søker mot konsensus?

Det er ikkje klart om elevane og læraren tenker det er eit mål at alle skal bli einige. Ein grunn til å fremje ei konsensusstenking kan vere ei førestilling av klassen som eit læringsfellesskap som jobbar mot eit felles mål. Det er noko «skulsk» over det, at ein skal bli einige om noko når ein konstruerer kunnskap saman. Det er viktig med fellesskap, men fokuset på konsensus bygger på ein feilaktig slutning om at fellesskap er basert på likskap. Dette treng ikkje vere slik. Kva kan ein då gjere for å komme forbi dette og skape ei meir agonistisk klasserom?

I Gourvennec sin studie ser ho at ynsket om å bli einige er litt av det som motiverer elevane i gruppene ho har studert. Dei samtala om tekstar i grupper og det var tydeleg at det var viktig for dei å komme fram til ei felles forståing av teksten. Elevane i Gourvennec si studie seier også sjølv at dei i stor grad jobbar fram mot einigheit når dei arbeidar slik (2017, s. 102), utan at dei reflekterer noko vidare rundt kva dette gjer med samtalen. Når elevane referer til heilklassesamtalar seier dei at det der nærmast «går sport i å være ueinig med medelever og finne motargument til medelevers fortolkningar». (Gourvennec 2017, s. 102). Dette er interessant, då dei studiane som er gjort på dette viser ei dreining mot konsensus. Det samsvarar riktignok med elevane i denne studien si oppfatning av at det i slike samtalar er viktig å få fram mange ulike meiningar, samt læraren si insistering på at ein kan ha ulike tankar og synspunkt om ei sak. Spørsmålet ein då må stille seg er kvifor dette i så liten grad skjer i praksis.

Læraren legg på ingen måte opp til at klasseromsdiskusjonen skal bli polarisert. Elevane eg har snakka med oppfatar også at lærarane deira er opptekne av at alle sine meiningar skal

komme fram. Ho gjentek mange gonger at det er bra at me har ulike syn på ein sak, men lar ikkje desse syna kome fram i praksis. Viss me tenker som Mouffe så kan me seie at konsensuspreget på samtalan i klasserommet kan vere med på å skape eit meir antagonistisk samfunn. Tilstadeverelsen av det eine synspunktet forhindrar det andre å ta form (Laclau og Mouffe, 2002, s. 25). Kva kan dette føre til, når dei som meiner noko anna ikkje får prøvd ut tankane sine i klasserommet? Dersom me berre får høyre ei side, gjer me då elevane rusta til å delta i samfunnsdebatten? Lærar seier at me vil ha fram ulike meiningar, men legg ikkje til rette for det i samtalen. Meiner me ikkje det me seier eller har me intensjonar me ikkje klarar å følgje opp?

I samtalen om *Grisen* etablerer læraren ein dikotomi mellom oss og dei, mellom nordmenn og muslimar. Ein elev påpeikar at me har nordmenn med ulik etnisk bakgrunn, men dette blir ikkje tatt vidare av verken lærar eller av dei andre elevane. Læraren slår også fast at i denne klassen er me både like og einige. Ho skapar her det som Rørbech kallar eit «monokromt og næsten forkelsløst rum» (2016, s. 70). «Det monokrome rum lægger på den måde ikke op til, at identiteter forbundet med forskellige rum skal interagere, eller at litteraturundervisning og læseridentiteter har noget med parallelkulturer eller andre forskelle og erfaringer at gøre» (Ibid.) Ein misser viktige perspektiv når ein lukkar auga for dei skilnadane som finst i klasserommet og dette kan føre til at nokre stemmer ikkje kjem fram.

Ein står også i fare for at dei erfaringane elevane har med seg frå utanfor skulen ikkje blir teke i bruk i møte med tekst. Det er påfallande at ingen av elevane fortel noko personleg i samtalen, særleg når den eine skriveoppgåva oppfordra til dette. Læraren prøver også å vise at dette er interessant med å dele noko ho har opplevd. Det er ikkje sikkert at alle elevane føler seg trygge nok til å ta den sosiale risikoen det er å dele noko personleg i klasserommet. Det kan også vere at elevane ikkje tenker at dette er relevant i skulekonteksten.

Mouffe viser til at det er viktig å ha ein diskusjon om kva ein legg i sentrale omgrep (Laclau og Mouffe, 2002, s. 254). Når læraren prøver å få i gong ein samtale om kva som er norsk eller kva som kjenneteiknar norsk kultur, klarar ho ikkje å engasjere elevane. Dei går ikkje inn i det, verken ho eller elevane, og denne delen av samtalen framstår som uforløyst. Her kunne ein gått inn i ei forhandling med elevane om kulturomgrepet. Ein skulle tru det var eit tema som kunne engasjere, men det er berre ein elev som tek ordet for å seie at svin er norsk. Dei andre avviser å delta. Kan dette vere fordi dei ikkje vil assosierast med Sylvi Listhaug, som stod bak utsegna dei diskuterte. Viss dette er tilfellet er det merkeleg at ingen markerer motstand mot denne definisjonen av det norsk, særleg når læraren slår fast: «Ja, så svin er

veldig norsk synest dokker». Ein ville trudd at nokon ville sagt seg ueinige i det, men sidan læraren skiftar tema og stiller eit nytt spørsmål ganske raskt etterpå, kjem det ingen motargument mot dette.

I samtalen om *Grisen* er læraren forsiktig med å meine for mykje. Når klassen diskuterer den andre teksten, *Om å si nei*, er ho mykje tydelegare på kva ho meiner. Kva posisjon skal ein velje som lærar for å få fram flest moglege meiningar? Når læraren frontar sine egne synspunkt i samtalen, vil det opne eller stenger for nye ytringar? Svaret på dette er delt. Radstake og Leeman viser at det kan ha ein positiv effekt om lærar frontar egne synspunkt i samtalen. Men dersom synspunkta til læraren samsvarar med synspunkta til majoritetselevane, er det viktig at lærar heller prøver å få fram andre perspektiv, slik læraren i deira studie gjorde når elevane vart for einige. Det vil gje elevane ein moglegheit til å reflektere over andre perspektiv (2010, s. 435).

Bruken av skjønnlitteratur i denne studien må også diskuterast, då det hadde nokre utilsikta effektar på meiningsmangfaldet som kom fram i samtalen. Tanken var at elevane lettare skulle kunne engasjere seg i karakterane og det dei opplever. Elevane seier også sjølv at det er enklare å snakke om noko som er fiksjon. Dei peikar på at ein blir betre kjent med personen og kanskje har meir medlidenheit eller sympati med han eller ho. Dette stemmer, for i samtalanene viser det seg at elevane føler veldig med både Asbjørn og Ellen. Ingen av tekstane legg opp til at ein automatisk skal sympatisere med hovudpersonen. Det var ein av grunnane til at dei var valt. Handlingane deira gjer det til og med mindre sannsynleg at ein vil sympatisere med dei. Likevel gjer elevane dette, nesten utan atterhald. Eg vil foreslå nokre løysingar på dette når eg ser på korleis me kan ta med oss erfaringane me har gjort inn i klasserommet.

Tekstane elevane skreiv skulle fungere som samanlikningsgrunnlag for å sjå om det var nokon meiningar blant elevane som ikkje kom fram i klasseromssamtalen. I begge samtalanene er spekteret av meiningar større i tekstane enn i samtalen etterpå. Det er vanskeleg å seie noko sikkert om kvifor desse stemmene ikkje kjem fram. I samtalen om *Grisen* er Sander åleine om å seie at Asbjørn oppfører seg tåpeleg. Kvar er då dei andre som meiner dette? Denne eleven ser ut til å ha ein respektert posisjon i klassen og det er ingenting som tilseier at dei som har skrive det same ikkje skal støtte han i denne saken. Tenker dei at det ikkje er nødvendig å støtte han, føler dei ikkje noko behov for å fronte sitt eige standpunkt eller er dei ikkje komfortable med å gå imot den dominerande diskursen i klasserommet?

Eg har no prøvd å seie noko om korleis læraren forhold seg til det mangfaldet av meiningar som eksisterer i klasserommet. Eg har peika på nokre moglege årsakar til at enkelte vel å ikkje ta ordet i klasseromssamtalar. Når eg snakka med Adam, Thea og Markus hadde dei òg nokre tankar om dette. Thea og Markus, som sjølv ofte tek ordet i klasseromssamtalar, meiner at ein del elevar er redd for å seie meiningane sine høgt fordi dei er redd for å seie noko feil. Dei er opptekne av at dei må ha den «rette» meininga. Thea meiner at det er mange som kan vere ueinig i det som blir sagt i klasserommet, men ein latar som ein er einig for å passe inn. Ein tilpassar også meiningane sine etter det dei før ein har sagt.

Når eg spør Adam om det same seier han at han tykkjer det er viktig at alle seier kva dei meiner, for då får ein høyre nye synspunkt. Dette gjer diskusjonane meir interessante. Han meiner sjølv at han ville teke ordet dersom han meinte noko anna enn klassen, sjølv om han ikkje gjer dette i samtalen om *Grisen*. Han tenkte ikkje noko over det då, men held fast på at det er viktig å ta ordet dersom ein meiner noko anna. Viss det han meiner er sagt av nokon andre, pleier han ikkje å ta ordet i samtalen. Det tenker han ikkje er noko poeng, då er det allereie sagt. Thea tenker at det vil vere lettare for fleire å ta ordet i klasserommet dersom læraren etablerer klare reglar for korleis ein kan reagere på andre sine ytringar. Ho meiner ein bør unngå sterke reaksjonar, latter og kommentarar frå medelevar når nokon andre ytrar seg. Dette er i tråd med Radstake og Leeman sine fem prinsipp for ein vellukka klasseromssamtale.

5.2 Implikasjonar for vidare forskning

Som i dei tidlegare studiane som har blitt gjort, ser me også i dette klasserommet ei orientering mot konsensus. Sjølv om ein vektlegg viktigeita av at alle sine meiningar skal bli høyrd og framhevar at det er greitt at ein har ulike syn på ein sak, oppsummerer læraren fleire gonger meiningane til dei elevane som vel å ta ordet i samtalen og gjer dette til alle sine meiningar. Desse elevane får då dominere diskursen. Som eg har peika på ovanfor, og som læraren også reflekterer over, så er det ikkje lett å vere den som rekk opp handa når læraren seier «er alle einige i det?» og «er det ingen som meiner det?». Læraren framhevar også at dei er einige i den klassen og skapar på den måte ei felleskapskjensle som det er vanskeleg å gå imot. Det ville vore interessant å sjå om ein finn den same orienteringa mot konsensus i andre klasserom.

Ved å sjå på fleire klasseromssamtalar kunne ein funne ut meir om læraren si rolle i samtalene. Korleis tilrettelegg læraren for konsensus gjennom spørsmåla han eller ho stiller?

Kva ser ein at opnar eller stenge for ytringar frå elevane? Korleis brukar læraren tilbakemeldingssignal, respons og oppfølgingsspørsmål for å få fleire elevar til å delta? Dette bør utforskast vidare for å sjå om dei same mønstra dukkar opp i andre klassar.

Sidan både lærar og elevar er av den oppfatning at det er viktig at ulike meiningar kjem fram i samtale i klasserommet, ville det vore interessant å sjå på om læraren er bevisst på kva ein gjer for å fremje konsensus. Gjennom å intervjuje læraren kunne ein fått vite meir om kva strategiar han eller ho føler at dei brukar for å få elevane til å delta i diskusjonane og om desse strategiane er med å få fram mangfaldet av meiningar som eksisterer i klasserommet. Dette kunne også ført til større bevisstheit om korleis ein ordlegg seg i ein slik samtale. Legg ein merke til at ein framstiller klassen som ei eining, der alle meiner det same, og kva oppnår ein eventuelt med dette?

I min studie vart samtale om tekstane gjennomført isolert frå det vanlege undervisningsopplegget i norsk. Novellene var valt for at dei skulle kunne lesast i løpet av ein time, og elevane både las, skreiv og samtala om teksten i løpet av ein dobbelttime i norsk. Dersom ein hadde hatt meir tid kunne ein sett på kva som hadde skjedd om ein slik klasseromssamtale hadde blitt gjennomført som del av eit større undervisningsopplegg. Ville det vore lettare for fleire å delta i samtalen dersom dei hadde fått førebudd seg? Ville eit meir variert undervisningsopplegg gjort at andre stemmer kom fram?

Etter samtalen snakka eg med tre elevar om kva dei tykte om å arbeide med slike tekstar i klasserommet. Me snakka om korleis samtalen hadde vore, kva innspel dei hadde bidrege med og om dei trudde det var fleire meiningar i klasserommet enn dei som kom fram i samtalen. Tekstane elevane skreiv i forkant av samtalen viser at det er synspunkt og meiningar blant elevane som ikkje blir teke med i plenumssamtalen. Det er vanskeleg å seie noko sikkert om kvifor desse meiningane ikkje blir sagt høgt. Er det fordi dei ikkje føler at det er rom for desse bidraga eller har samtalen gjort til at standpunkta har endra seg. Ved å snakke med fleire elevar i etterkant av klasseromssamtalen kunne ein sagt meir om korleis elevane blir påverka av dei andre sine meiningar. Tenker elevane noko annleis om temaet etter å ha diskutert det i klassen?

I likheit med Dysthe og Rørbech tenker eg at det er eit stort læringspotensiale i å skape fleirstemmige eller dialogiske klasserom. Dersom stemmene elevane møter på skulen, gjennom læraren og tekstane ein jobbar med, skal spegle samfunnet, må ein ta bevisste val på kva ein jobbar med og korleis ein gjer det. Å arbeide med klasseromssamtalar på denne måten

er krevjande for både elevane og læraren. Av elevane krev det at dei gjer seg opp ei meining om ein sak, at dei øver seg på å uttrykke og forklare kva dei meiner, og ikkje minst, at ein aksepterer at andre kan ha eit heilt ulikt syn på denne saken. For læraren ligg utfordringa i det å gje slepp på kontroll. Ein må sjølvstendig vere førebudd til samtalan, men ein må tole å starte noko som ein ikkje veit kvar vil ende. Eg trur absolutt det er mykje å hente på å fortsetje å jobbe med klasseromssamtalar i norskfaget og det blir spennande å følgje med på kva andre studiar som blir gjort innanfor dette feltet.

5.3 Implikasjonar for praksis

Ut frå dei to klasseromssamtalane som har blitt analysert i denne studien, kan me gjere oss nokre refleksjonar rundt eigen praksis. Korleis kan ein best mogeleg gjennomføre ein klasseromssamtale slik at alle elevane får sagt det dei har på hjarta? Dei fem prinsippa som Radstake og Leeman skisserer opp er ein god start. Ein må lage reglar for kommunikasjonen i klasserommet, skape tillit, setje seg inn i temaet ein skal diskutere, ha eit positivt syn på mangfald og vise evne til å ta andre sitt perspektiv og vere oppmerksom på maktstrukturar i klasserommet (2010, s. 429-430). Det er greitt å vere ærleg om kva ein sjølv meiner, dette kan skape tillit då elevane veit kva ein har å forhalde seg til. Ein må likevel bidra til at eit mangfald av meiningar kjem fram, enten ved å fremje desse sjølv eller peike på andre som meiner noko anna. Det går også an å lese tekstar som fremjar ulike synspunkt på ein sak for å gje elevane tilgong på ulike perspektiv.

Ein diskuterer aktuelle tema fordi dei er relevante for elevane sitt liv. Då må ein også vise elevane at deira liv er relevante for diskusjonen. Me ser i samtalan at elevane i liten grad deler personlege erfaringar. Nokre av dei skriv om ting dei har opplevd, men det blir ikkje løfta fram i samtalen. Eg trur det er bra at læraren torer å dele egne erfaringar for å vise elevane at dette er eit legitimt bidrag i ein klasseromssamtale. Dersom elevane skal tole å ta den risikoen det er å dele noko personleg, vil det hjelpe at læraren gjer det fyrst.

Å skrive i rolle er ein måte å gjere dette på utan at elevane føler at dei blottlegg seg eller fortel noko som blir for personleg. Fiksjonen kan gje den distansen som er nødvendig for å kunne ytre seg fritt. Dysthe peikar på verdien av å kombinere skrivning med klasseromssamtalar og meiner at å skrive i rolle kan gjere det lettare for elevane å uttrykke meiningane sine (1995). Det kan også vere ei god øving for å sjå ein sak frå nokon andre sitt perspektiv.

Elevane sympatiserer veldig med hovudpersonane i novellene me las i denne klassen. Å skrive som ein annan karakter i novella ville kunne hjelpt dei å forstå kva dei andre føler og tenker. Kanskje fleire ville sympatisert med familien til Aslam i novella *Grisen* dersom me hadde skrive historia frå ein av dei sitt perspektiv? Dette kan ein også gjere i sjølve samtalen. Elevane fortel at dei ofte blir tildelt rollar når dei skal diskutere tema i andre fag. Ein kan gjere det same her og be elevane gå inn i ei rolle og prøve å sjå ein sak frå ei anna sida.

Elevane er veldig fokuserte på karakterane i teksten og han eller hennar oppleving. Dette hindrar dei til dels å diskutere temaa novella tek opp, då dei ikkje klarar å lausrive desse problemstillingane frå handlinga i novella. Å gå frå dei konkrete hendingane over til eit meir abstrahert nivå krev meir av elevane sin lesekompetanse. Denne kan ein arbeide med å utvikle parallelt som ein les og diskuterer tekstar i klasserommet.

Det kan vere fruktbart å bruke meir tid på å arbeide med sjølve teksten. I samtalen med Adam seier han at det var fint å få skrive litt sjølv fyrst. Då fekk han ein sjanse til å tenke litt og sjå litt på teksten. Me forventar kanskje mykje av elevane når me tenker at dei skal kunne meine noko om ein tekst som dei nettopp har høyrte. Dersom arbeidet med teksten inngår i eit større undervisningsopplegg vil det kanskje vere enklare for fleire å seie si meining om teksten.

Som lærar må ein også gjere seg nokre refleksjonar rundt korleis ein ordlegg seg i klasserommet. Er det eit mål å komme fram til ein felles forståing av teksten? Dersom ein oppsummerer meiningane til dei sterkaste elevane og spør om alle er einige i det, vil det vere svært vanskeleg for ein av dei andre elevane å gå imot dette. Som Rørbech viser, diskusjonane i skulen foregår altfor ofte innanfor ei monokulturell ramme som læraren sjølv ikkje er bevisst (2016). Ein bør også vere bevisst på korleis ein omtalar klassen. Det er bra med fellesskap, men dette betyr ikkje at alle må vere like og meine det same. Ved å konstruere ein oss og dei-diskurs kan ein stå i fare for å gjere diskusjonen meir antagonistisk eller polarisert.

Elevane eg har snakka med nemner at diskusjonar i grupper kan vere bra for at alle skal få seie meiningane sine. I ei mindre gruppe blir ein i større grad tvungen til å snakke. Om det kjem fram fleire meiningar er ein annan sak. Det er også usikkert om det vil føre til at fleire tek ordet i plenum etterpå. Gruppesamansetning og elevane sin posisjon vil påverke dette. Grappa vil i nokre tilfelle vere som klasserommet i miniatyr og spegle maktstrukturane ein finn der, på same måte som klasserommet kan vere eit bilete på samfunnet i miniatyr.

I ein gruppesamtale spelar elevane ei stor rolle for korleis dei ulike meiningane blir møtt. Blir dei diskutert og utforska eller ignorert eller avfeia av dei andre elevane? Som Gourvenec

viser er det ofte ei orientering mot konsensus innad i grupper (2017, s. 100). Dette er særleg tydeleg dersom gruppa skal presentere eller dele det dei har diskutert for klassen. Då har ein enten fokus på å bli einige om noko eller så blir den sterkaste elevane sitt syn ståande som representativt for heile gruppa. Ei løysing på dette er å løyse opp gruppene før ein gjennomfører ein klasseromssamtale, slik at alle bidreg som seg sjølv og ikkje føler nokon plikt ovanfor gruppa.

Aukrust peikar på at klasseromssamtalen ikkje nødvendigvis gjev elevane trening å utdjupe og begrunne meiningane sine. For at dei skal få gjere dette må læraren tenke gjennom kva type respons ein gjev. Stiller ein oppfølgingsspørsmål der ein ber elevane om å forklare korleis ein tenker? I klasseromssamtalen hjå både Rørbech (2016) og Aukrust (2013) ser ein at læraren ofte parafraserer elevytringane når ho gjev respons. Læraren tek då sjølv jobben med å presisere og konkretisere det som har blitt sagt. Dette er uheldig då elevane ikkje får trening i å utdjupe og forklare meiningane sine. Det kan også vere ein måte for læraren å påverke samtalen på, ved å styre den i den retninga ho sjølv vil.

Mykje av det som er nemnt her trur eg dei mange lærarar allereie gjer. Eg trur det blir gjort mykje godt arbeid rundt omkring i ulike klasserom, der elevane sine stemmer blir løfta fram. Neste steg er å bli bevisst på kven si verkelegheit som får dominere i klasserommet. Kven avgjer kva diskursar som blir sett på som gyldige? Uansett kva ein gjer er det viktig å halde fram med å diskutere både kontroversielle og vanskelege tema i skulen. Som Markus seier, ein lærar mykje meir om kven ein er og kva ein meiner når ein får høyre kva andre elevar tenker om eit tema. Han vil mykje heller snakke med medelevane sine enn å få informasjonen frå ei bok eller frå læraren. Me må halde fram med å gje elevane moglegheiter til å prøve ut tankar, meiningar og synspunkt i trygge omgjevningar. Det er gjennom dette arbeidet me kan vere med på å gje elevane eit rom der stemmene deira blir høyrde.

Litteratur

Andersen, Per Thomas (2011) ”Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?” I *Norsklæraren* (2, 2011), s. 15-22.

Aukrust, Vibeke Grøver (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I Kirsti Klette (red.) *Klasserommet praksisformer etter Reform 97* (s. 77-110).

Bottenvann, Reidun (2016) Kulturmøte i tekster og flerkulturell dannelse – tre norsklæreres betraktninger om migrasjonslitteratur. *NOA Norsk som andrespråk*, 32(1-2), s. 76-100.

Christensen, Lars Saabye (2005). *Grisen. Oscar Wildes heis*. Oslo: Cappelen Damm

Dysthe, Olga (1995). *Det flerstemminge klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Fairclough, Norman (2015). *Language and power* (3.utg.). London: Routledge.

Gourvenec, Aslaug Fodstad (2017) «Det rister litt i hjernen» *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.

Hertzberg, Frøydis og Sylvi Penne (2015). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jensen, Carsten (2013). *Chantal Mouffe*. København: Jurist- og økonomforbundets forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2013) *Læreplanen i norsk* (NOR1-05). Oslo:

Utdanningsdirektoratet. Henta frå <http://www.udir.no/k106/NOR1-05>

Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meld. St. 28 (2015-16)

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringa*.

Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>

- Laclau, Ernesto og Chantal Mouffe (2002). *Det radikale demokrati. Diskursteoriens politiske perspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Leemhuis, Marianne Mosvold (2015) *Norskfaget i spenningsfeltet mellom Oss og de Andre. En kritisk diskursanalyse av en klassesamtale om møtet med de Andre*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), henta frå <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-49956>
- Maxwell, Joseph A. (2008) *Designing a Qualitative Study*. I L. Bickman & D.J. Rog. (Ed) *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods* (214-250). London:Sage.
- Mouffe, Chantal (2015). *Om det politiske*. Oslo: Cappelen Damm.
- Osmundsen, Mari (1982). Om å si nei. *Wow: sju noveller*. Oslo: Forlaget Oktober
- Radstake, Hester og Yvonne Leeman (2010). Guiding discussions in the class about ethnic diversity. *Intercultural education*, 21 (5), s. 429-442.
- Rogers, Rebecca og Melissa Mosley Wetzel (2013) *Designing critical literacy education through critical discourse analysis. Pedagogical and research tools for teacher researchers*. New York: Routledge.
- Rottem, Øystein (2009). *Mari Osmundsen*. I Norsk biografisk leksikon. Henta 29.april 2018 frå https://nbl.snl.no/Mari_Osmundsen
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Svennevig, Jan (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm
- Thagaard Tove (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vinjar, Mari Bjørnsdotter (2015) *Skjønnlitteratur og ideologiske spørsmål. Ungdommar sine refleksjonar kring ein kontroversiell tekst i norskfaget*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), henta frå <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-49833>
- Wodak, Ruth og Michael Meyer (red.) (2009). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage publications

Vedlegg



Lars Rune Waage

4036 STAVANGER

Vår dato: 14.02.2018

Vår ref: 58689 / 3 / OOS

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 25.01.2018 for prosjektet:

58689

Korleis snakkar elevar om kontroversielle tema i klasserommet? Ein diskursanalyse av ein klasseromssamtale i norskfaget på ungdomstrinnet

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Lars Rune Waage

Student

Marita Mo

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.07.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Øyvind Straume

Kontaktperson: Øyvind Straume tlf: 55 58 21 88 / Oyvind.Straume@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marita Mo, ma.mo@stud.uis.no

Førespurnad om deltaking i forskningsprosjektet

*” Korleis snakkar elevar om kontroversielle tema i klasserommet?
Ein diskursanalyse av ein klasseromssamtale i norskfaget på
ungdomstrinnet”*

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er ein del av mi masteroppgåve i norskdidaktikk på Universitetet i Stavanger. Rettleiar for oppgåva er fyrsteamanuensis Lars Rune Waage.

Eg ynskjer å gjennomføre undersøkinga i ein klasse på 10.trinn på denne skulen for å sjå på korleis elevane arbeidar med skjønnlitterære tekstar i klasserommet. Tekstane vil kunne opne opp for diskusjonar om vanskelege tema, med dei mogelegheitene og utfordringane det gir. Samtalar om denne type tema vil kunne styrke elevane sin interkulturelle kompetanse og fremje mangfald og toleranse. Elevane får trening i å delta i diskusjonar med grunngjevne meiningar og sakleg argumentasjon, som er eit av kompetansemåla i læreplanen etter 10.trinn.

Kva inneber deltaking i studien?

Eg vil observere korleis elevane samtalar om tekstane dei les. Samtalen vil bli tatt opp, og vil supplert med eigne notatar frå klasserommet. Elevane vil også levere ein skriftleg tekst der dei gjer greie for sine tankar rundt teksten. Seinare vil eg intervju nokre av elevane i klassen. Dei elevane som ynskjer å bli intervju vil få eit eige samtykkeskjema spesielt for dette formålet. Foreldre/føresatte har høve til å sjå intervjuguiden dersom de ynskjer det.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandlet konfidensielt. Alle deltakarane i studien vil bli anonymisert, slik at verken tekstar eller utsegn kan koplatt til personidentifiserbare opplysningar.

I transkripsjon av samtalar vil elevane bli gitt fiktive namn. Dei vil ikkje kunne gjenkjennast i publikasjonen. All informasjon som blir samla inn vil bli behandla etter gjeldande retningslinjer for personvern og forskningsetikk, og vil kun vere tilgjengeleg for student og rettleiar. Ved prosjektslutt vil alle opptak og tekstar bli makulert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.18.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi nokon grunn. Dersom du trekk deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Marita Mo på e-post ma.mo@stud.uis.no eller fyrsteamanuensis Lars Rune Waage på e-post lars.r.waage@uis.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltaking i studien

Svaret gjeld for

Elev:..... i klasse vedskule

Ver venleg å krysse av:

Ja, eg/me gir samtykke til at vårt barn kan delta i studien

Eg/me er kjent med prosjektet. Me er klar over at deltakelsen er frivillig, og at me og barnet når som helst og uten grunn kan trekke oss frå prosjektet.

Stad, dato.....

.....

(underskrift frå foreldre/føresatte)

Intervjuguide

De har no lese nokre noveller som tek opp vanskelege eller kontroversielle tema. Du har skrive ned dine tankar om teksten, og så har de diskutert teksten i klassen.

1. Kontroversielle tekstar i klasserommet

Korleis har det vore å jobbe med desse tekstane?

Tykkjer du sjølv at tekstane har vore interessante å arbeide med?

Meiner du at temaa tekstane tek opp er tema ein bør diskutere i klasserommet? Er det riktig å lese slike tekstar på skulen?

Ser du nokon utfordringar med å bruke denne type tekstar i klasserommet?

Kvifor er det relevant/ikkje relevant å snakke om desse temaa?

På kva andre arenaer vil du diskutere eller engasjere deg i liknande saker? (i andre skulefag, med familie, med venner, på nettet, sosiale medium).

2. Arbeid med teksten i klasserommet

Korleis var det å skrive om teksten etter du hadde lese den? Visste du kva du ville skrive?

Var det noko i teksten som var vanskeleg å forstå? Kan ein forstå teksten på ulike måtar?

Når de snakka om teksten i klasserommet, korleis synest du samtalen vart?

Er det mange meiningar og synspunkt om dette temaet i klassen?

Kom alle desse meiningane fram i samtalen?

Delte du dine tankar om teksten i plenumssamtalen etterpå? Kvifor/ kvifor ikkje?

Kvifor vel folk ikkje å ta ordet i samtalen – trur du?

Tykkjer du vanlegvis at det er greitt å ta ordet i klasserommet? Kor tid snakkar du/i kva samanhengar vel du å ikkje snakke?

Er du interessert i å høyre kva dei andre meiner når dei diskuterer ein sak?

Føler du at dei andre lyttar og er interessert i dine meiningar?

Kor viktig er det for deg at dei andre i klassen får vite kva du meiner?

Er læraren opptatt av at de skal vere einige eller ikkje?

Opplever du at det er rom for å vere ueinig om ting i klassen?

Kva trur du at du sjølv har fått ut av lese, skrive og diskutere denne teksten?

Har tankane og meiningane dine om temaet endra seg undervegs?

Er det noko du meiner ein burde gjere annleis når ein jobbar med denne type tekstar i klasserommet?

Er det noko meir du vil snakke om/har du nokon spørsmål/noko du vil legge til?

Klasseromssamtale om *Grisen*

Lærer: Ok, då er eg spent. No har de fått skrive litt, og tenkt litt sjølv. Sånn at, då er eg spent på kva syns dokker om *Grisen*. Kva tankar har du [elevnamn] om *Grisen*?

Elev nr 10: Veit ikkje heilt. Er det noen andre som...(utydeleg)

Lærer: Nei, nei, nei, det fyrste du tenkte. Kva, berre ein ting.

Elev nr 10: At den burde få lov til å henge der.

Lærer: Du syns den burde få lov til å henge der. Ja? Er det nokon andre som har tenkt noko, kva tenkte du [elevnamn]?

Elev nr 3: Det samme.

Lærer: Den burde få henga. Ja? Nokon som tenker noko anna, eller? Er det nokon...Kva tankar har de gjort dokker? Du skreiv masse [elevnamn]

Elev nr 25: Ja, men eg blei litt forvirra eigentleg.

Lærer: Ja, fortel.

Elev nr 25: Sidan det er liksom noko litt meir, for noen er det litt meir hellig, det er mykje meir symbolsk bak den grisen. For han andre gjorde det han berre glad. Eg klarte ikkje heilt å bestemme meg kva som var rett og galt. Siden eg såg, på ein måte, eg forsto begge sider.

Lærer: Du forstod begge sider. Ja. Kva var dei to sidene då?

Elev nr 25: Det var jo det at for den eine, eigentleg for familien, så ville ikkje dei ha grisen, for i deiras religion betydde det noko meir, då. For han mannen som låg der og var sjuk så gjorde det han berre glad. Men det er jo eigentleg betre med glede enn at dei var sure, då.

Lærer: [elevnamn]?

Elev nr 18: Det skal ikkje vere slik at ein skal behandla nokon annaleis, eller, for at ein annan skal unngå, eh..ja, ubehag.

Lærer: Du syns ikkje det, at ein skulle ikkje ta hensyn til det?

Elev nr 18: Eller liksom, eg forstår det.

Lærer: Ja?

Elev nr 18: Men eg trur ikkje ein skal liksom, nei... Eg syns det burde få hengt.

Lærer: Du syns grisen skulle få hengt. Ja.

(Bankar på døra. Lærer: Kom inn. Elev frå annan klasse leverer gjengløymt penal. Latter.)

Lærer: Ja, no er det fleire her som meiner, ja, du var litt usikker der Embla, men det er fleire som meiner at den burde få hengt, den grisen. Men kan dokker forstå at den kan vere støytande? [elevnamn], kva tenkte du?

Elev nr 7: Ehh...Eg veit ikkje.

Lærer: Veit ikkje heilt nei...Ja, [elevnamn]?

Elev nr 20: Eg skreiv liksom at den skildrar forskjellige konflikter innanfor religion.

Lærer: Ja, at denne novella tar for seg forskjellige konflikter innanfor religion. Ja.

Elev nr 20: Ja, for dei er muslimar i og med at dei ikkje kan spise gris. At dei kanskje syns det var litt ubehageleg at den grisen hang der.

Lærer: Ja, ja, i og med at dei ikkje kan spise....

Elev nr 20: Ja, eller eg veit ikkje korleis dei ser på det dyret. Men at det var noko negativt med det i forhold til deiras religion.

Lærer: Det er det jo. Ja, han sa jo på eit eller anna tidspunkt «det står i boka deiras», sant, at ja, grisen. Men, men....Ja. Kva syns dokker om han Asbjørn? Nokon tankar om han Asbjørn? (pause) Ingen som har nokon tankar om Asbjørn. Kven, ja.... Syns dokker det var ein normal reaksjon han hadde? [elevnamn]?

Elev nr 18: Det var kanskje ikkje normalt å laga så mykje styr ut av det bildet. Men eg fatter dersom det var noko som gjorde at han blei glad, liksom, at det på ein måte gav han eit lys.., at han blei glad på ein måte når han han såg det bildet.

Lærer: Men, samme det, kan ikkje me ha eit anna bilde, finne eit anna bilde han kan bli glad for. Må det akkurat vere av ein gris?

Elev nr 18: Det er ikkje sikkert at han oppfattar eit anna bilde likt på ein måte. Eller, liksom, ja.

Lærer: Mhm. Så viss du hadde vore sykepleier eller sykehusdirektør så hadde du hengt det opp igjen?

Elev nr 18: Eg veit ikkje. Det kan jo vere at det virkar slemm ovenfor den andre personen. Det hang jo der fyrst på ein måte, så då hadde blitt slemm ovenfor den fyrste som var der.

Lærer: Ja. [elevnamn]?

Elev nr 25: Eg trur eg ville på ein måte gjort det berre tilgjengeleg for han Asbjørn. Så familien til han Aslan trur eg det var, hadde sluppe å sett det. Kanskje han kunne hatt det på nattbordet sitt eller noko, sidan dei skal jo ikkje der. (Latter) Då kunne han fått sjå det han ville ha og dei fått det dei ville ha.

Lærer: Ja, han kunne fått, viss, la oss seie at det var eit sånt bilde, eg veit ikkje...(viser størrelse med hendene).

Elev nr 25: Nei, eg tenkte det var litt mindre.

Lærer: Nei, eg veit ikkje. I hovudet mitt...Du har eit bilete i ditt hovudet, og då såg du for deg ein liten gris. Eg har, eg veit ikkje... Det berre plutseleg kom sånn elg i solnedgang, så såg eg for meg ... dei pleier å vera så svære. Ja, han låg jo bak ein skillevegg,

Elev nr 25: Ja.

Lærer: Ja, mmm. Er det nokon andre som tenker noko. [elevnamn], kva tenker du?

Elev nr 1: Om Asbjørn?

Lærer: Ja, for eksempel.

Elev nr 1: Eg tenker at han er litt ydmyk.

Lærer: Ja, du syns Asbjørn er ydmyk.

Elev nr 1: Eh, ja?

Lærer: På kva måte?

Elev nr 1: Ja, viss du ikkje tenker på korleis han reagerte på teikningen, men det med at han ikkje klaga og sånn.

Lærer: Ja, at han som person er vanlegvis ikkje ein som var vanskeleg. Syns du han er vanskeleg no?

Elev nr 1: Ja litt, han lagar jo litt oppstyr. Men det er tydelegvis viktig for han.

Lærer: Det er tydelegvis viktig for han. Og så er det tydelegvis viktig for dei andre den andre vegen. [elevnamn].

Elev nr 5: Eg skjønner at han lagar litt oppstyr, for det var jo kun ein ting, han var lite til sjenanse, det var jo ikkje sånn at han trengte pårørende eller noko ekstra. Det var berre det bildet, og så vart han tatt frå den eine tingen han likte, så blei han kanskje litt sur. Då skjønner eg at han lagar oppstyr.

Lærer: Ja, mmm, me har så forståelse for han no. Kvifor har me har så forståelse for hans glede av det biletet, tror dokker?

Elev nr 5: Det er jo skrive i hans vinkling eller fra hans synspunkt.

Lærer: Ikkje sant. Ja, det var akkurat det eg vil fram til. Dårleg formulert spørsmål, men du tok den. Ja, me får jo hans følelsar, me forstår kor viktig dette bilde er for han. For ein utanforståande, sykepleier eller sykehusdirektør og så vidare, korleis kan det då opplevast? Korleis trur dokker det oppleves, denne saken?

Elev nr 5: At Asbjørn er ein som provoserer muslimar, kanskje han ikkje likar muslimar, og at han tar det bilde som er teikn på noko dei ikkje likar berre for å få dei provoserte og...

Lærer: Ja, herreman. Akkurat det bildet, og det blei så symbolsk og viktig for deg. Han eine spør jo, har de ikkje noko som er hellig? Akkurat som om den grisen blei hellig for Asbjørn. At det kan oppleves i alle for utenforståande som sånn. Eg veit ikkje.

Men, eh, kva tenker de om at dette var ein kontroversiell tekst. Har de nokre tankar om det? (Pause) Tenker du noko [elevnamn]?

Elev nr 8: Nei..

Lærer: Syns du det var kontroversielt?

Elev nr 8: Tar jo for seg eit tema er litt kontroversielt, men det var ikkje så ekstremt, synes eg.

Lærer: Det tar jo for seg eit tema som kan, men, er det nokon som kan seie noko eller har tenkt noko rundt det? No har eg jo fyrt dokker litt opp, at eg gruar meg til å lese teksten for eg visste ikkje kva eg kom til å få, så eg var jo òg spent på kva...

Kva syns de om novellen? Fyrsteintrykk av novellen. Kva syns du [elevnamn].

Elev nr 21: Eg veit ikkje.

Lærer: Du tok poenget på slutten der?

Elev nr 21: Tok litt tid før eg kom fram til noko.

Lærer: Kva følte du at du kom fram til eller kva var det du kom fram til?

Elev nr 21: Eh, at ein ikkje heilt veit kva som betyr noko for andre.

Lærer: Ja, du tenker budskapet. At me veit ikkje kva, me kan ikkje vite kva som er viktig for andre mennesker, sant, ja?

Elev nr 21: Ja, jo.

Lærer: Kva var det eigentleg ein fekk oppklart her, kva er vendepunktet her vil dokker seie? No har me snakka litteratur her i fleire veker.

Elev nr 10: Når han mannen sa at han var blind.

Lærer: Då han mannen, han Aslan, som det var så viktig å ikkje..., som vart så støtt då i følgje sonen av grisebildet, då han fortalte at han var blind. For det betyr med andre ord..[elevnamn]?

Elev nr 10: At han ikkje kan sjå grisebildet

Lærer: At han ikkje har sett grisebildet ei gong.... Så det er eit slags vendepunkt. Ja, det er vel vendepunktet, når me innser det.

Eg skal lese opp nokre utsagn om denne novellen, og grunnen til at man har valgt å ta denne teksten i dette studiet.

Dette her er utsagn av ein lærar om denne teksten. Og han seier, eller eg veit ikkje om det er han, men i mitt hovudet er det ein han, det kan like godt vere ei ho.

(les sitat)

Dette er vanskelige ting. Skal vi begynne å fronte noe her? Nei, vi legger oss lavt i terrenget. Vi skal ha samhold her i klassen, vi skal ha et godt miljø... Denne teksten bærer med seg konfliktstoff. Ingenting blir sagt høgt, men alle sener, alle skjønner det samme. (He, he... ler en litt usikker latter). Mm... Så den teksten her er litt farlig... Hva skal man gjøre med en slik tekst? ... Jeg turte ikke å gjøre så mye med den. Alle tenkte sitt. (Bottenvann, 2016, s. 89)

Det var ein lærar som snakka om det å jobbe med teksten i sin klasse. [elevnamn], du rynker på nasen, kvifor gjer du det?

Elev nr 17: Det var ikkje akkurat sykeste greiene å snakke om, kunne sikkert tatt ein tekst som er hundre ganger verre enn den me har lest no.

Lærer: Ja, så du syns ikkje, så dette var ikkje sånn brannfakkell og bombe..

Elev nr 17: Nei, nei.

Lærer: Fordi?

Elev nr 17: Det var ganske tamt eigentleg, fordi det gjekk ut to folk som er syke, men han eine kan ikkje sjå noko, så han veit ikkje at det er bildet der ei gong sikkert. Og han fyren er veldig interessert i å ha det bildet oppe, men på grunn av familien til han andre syke vil dei ta det ned, på grunn av hensyn til religionen hans då.

Lærer: Er ikkje det litt brannstoff då?

Elev nr 17: Ikkje eigentleg, for ein kunne fortsatt sagt til den blinde personen at det bildet er bilde av ein hund og han hadde ikkje visst forskjellen for han kan jo ikkje sjå det.

Lærer: Det er sant, men for resten av familien... Du ler[elevnamn], kvifor ler du?

Elev nr 25: Eg synd det er ganske ko...det er jo noko mykje større bak det, føler eg. Viss du f.eks. ser i media no, med politikarane, Sylvi Listhaug, dei skal jo ha meiningar om alt som ofte angår andre, f.eks. religiøse hodeplagg. Alle skal ha meiningar om det, sjølv om dei ikkje ber det eller. Det er ikkje akkurat det samme, men det går jo på mye av det samme. Det er liksom eit budskap eller ein skjult mening kanskje.

Lærer: Pakka inn ein litt sånn naiv, søt historie. Ja, [elevnamn].

Elev nr 5: Eg trur ikkje Aslan brydde seg så mykje om bildet, det var meir familien, når de var på besøk, at dei tykte det var irriterande at det var eit bilde der. Mannen kan ikkje sjå uansett.

Lærer: Så det er sånn prinisippsaker. Kjempeinteressant det du seier der, det dokker seier.

Og så neste. Det er same lærar då.

(les sitat)

Men denne her går direkte på verdier i ulike kulturer...Vi synes at noen av deres verdier er forkastelige, vi vil ikke ha dem, vi vil at dere skal være mer tolerante. Altså her ligger det sprengstoff..

Så her var det begge sider, den eine sida som ønsker at nokon andre siner verdier er forkastelege og den andre sida som vil at alle, vil at dokker må vere tolerante, det er alltid dei andre som må vere tolerante.

Altså her ligger det sprengstoff.. Så denne teksten synes jeg var så skummel at jeg... jeg leste den, men jeg visste ikke helt hva jeg skulle gjøre med den. (Bottenvann, 2016, s. 90)

Det å ta hensyn til andre, no treng det ikkje vere nødvendigvis muslimar og kristne. Men det å ta hensyn på tvers, der gjerne du må ofre noko, kva syns dokker om det? (Pause)

Eller, denne læraren som vel å ikkje jobbe med det, fordi det er såpass ubehageleg. Er det riktig? [elevnamn]?

Elev nr 18: Nei, det er jo litt rart av ein lærar, at han ikkje torer å jobbe med den. Liksom dei snakker jo...at, ein lærer jo å vise respekt for andre. Sjølv om det bildet hang der, treng ikkje

lage så mykje oppstyr av det, men treng heller ikkje å ta det ned berre for at dei andre føler ubehag. Men, ein liksom.. Ja, eg veit ikkje.

Lærer: Så kva kunne me gjort i denne situasjonen for å løysa det, for å få alle mest muleg fornøgde? Er det nokon som har nokon forslag? [elevnamn]?

Elev nr 5: Gitt grisebildet til Asbjørn.

Lærer: Du kan få det når du drar hjem?

Elev nr 5: Ja, eller hatt det inni hans, liksom..

Lærer: Avlukke der. Det var snakk om tre netter. Han hadde ei natt igjen. Så dette var nok...Kva er det handlar om eigentleg, trur dokker? (pause) Nei, ingen...Ja [elevnamn].

Elev nr 10: Det handlar om å få viljen sin

Lærer: Å få vilje sin? Ja. [elevnamn]?

Elev nr 18: Eg trur òg det handlar litt om å kunne respektere andre, kanskje.

Lærer: Det å kunne respektere andre, ja, nettopp.

Elev nr 5: Korleis me lever eit multikulturelt samfunn og kva hensyn me må ta til kvarandre.

Lærer: Ja, absolutt, det å ta hensyn. Og at me må gjerne øva på det, for å kunne leva saman.

Endå meir her.

(Les sitat)

Det er jo en klar konflikt i teksten, hvem er det som skal være tolerant. Skal begge være tolerante? Skal bare den ene være tolerant? Er det du som kommer hit til landet som skal være tolerant? Er det du som skal ha respekt for meg som kommer fra en annen kultur som skal være tolerant? ... Jeg burde kanskje ha tatt disse spørsmålene... Men jeg er litt redd disse tekstene der... Jeg er redd det skal bli uvennskap mellom elevene. Jeg er redd de skal begynne å skjelle hverandre ut og kalle hverandre ting. Så der ser du... Der møtte jeg veggen, altså... (Bottenvann, 2016, s. 90).

Dette høyles ikkje ut som oss. Eg føler ikkje at de held på å gå i tattane på kvarandre, eller? [elevnamn]?

Elev nr 25: Det går jo an å vere ueinige og fremdeles vere venner. Å ikkje bli uvenner liksom.

Lærer: Ja, i alle fall i vår klasse.

Elev nr 25: Det går jo an å ha forskjellige meiningar.

Lærer: Ja, det er jo det ideelle. Men korfor, kan de sjå for dykk settingen her. Kva er det som gjer at denne læraren seier desse tinga her. Er det nokon som har nokon tankar rundt det, eller ein formeining? Er dette ein lærar på Kristianslyst? Nei? Korfor blir det ikkje diskusjon her inne? Korfor er det ingen som har sterke følelsar og meiningar om dette her inne, trur dokker? (pause) Kva tenker du [elevnamn]?

Elev nr 9: Eg veit ikkje.

Lærer: Nei...Kan det vere ein annan stad i landet. Har det noko å seie? Har du nokon tankar om det [elevnamn]?

Elev nr 6: Det kan jo vere ein plass der det er mykje meir kulturar, innad i klassen.

Lærer: Eg ser for meg at det er det. «Jeg er redd for at det skal bli uvennskap mellom elevene». Sånn at det er kanskje fleire som ein ville....Her er de ganske einige virkar det som, i saken. Ville det vore annleis om det hadde vore fleire muslimar her inne. Kva trur du, [elevnamn]?

Elev nr 10: Då har me andre meiningar?

Lærer: Hæ?

Elev nr 10: Då har me kanskje andre meiningar

Lærer: Ja, for er det mange her som meiner at den grisen burde få henge. Opp med ei hand, kor mange syns det? (tel antal hender)

Det er dei fleste, ja. Og så er det nokon som meiner at Absjørn er barnsleg og bør roe seg ned her. Er det ingen som meiner det? Ja, kva tenker du om det [elevnamn]?

Elev nr 22: Det var jo ganske unødvendig å bli så opphengt i ein gris som ein unge har teikna.

Lærer: Ja, eg òg syns jo det. Elles, men så forstår eg han òg, han hadde så enorm glede av den, det fekk me jo vita, me var jo inni sjelen hans littegran. Eg forstår jo, det er vanskeleg, det temaet. Det er jo vanskeleg.

For ja, slik som du drog fram Listhaug. Ho var, eh, kva var ho, ho var landbruksminister ei kort tid. Visste dokker det? Veit dokker kven Listhaug er? Alle veit kven Listhaug er. Det bør ein vite no. No skal eg finne ho fram. Sylvi Listhaug (søker på pc) Her har me, nei, jo, der har me ho.

Ho er då justis-, beredskaps- og innvandringsminister. Eller har ho ikkje ny tittel no? Det er den nye? Ja, ho var innvandrings- og inkluderingsminister fram til nyleg. Ho representerer partiet FrP, som er kjent for å vere ganske innvandringskritisk, det må ein kunne seie. Ja, og ho er det, innvandringskritisk. Så ho var inkluderingsminister, men godt innvandringskritisk, kan me seie. Ho jobba som landsbruksminister ein liten periode, og noko av det fyrste ho sa var at ho meinte at ein måtte spise meir svin i norske fengsel. Det var noko ho fronta og skulle jobba for. Kva tenker dokker då, om det utsagnet. Det må spises meir svin i norske fengsel.

Kvifor var det så mange som reagerte på det tror dokker? Dette er litt kunnskap om..., og samfunnskunnskap i tillegg. Ja, [elevnamn].

Elev nr 22: Det høyles litt unødvendig ut. Kvifor skal me spise svin? Det er jo mange som ikkje kan spise svin på grunn av religion. Dei kan jo berre spise andre ting, poteter og fisk.

Lærer: Det skal serveres meir svin i fengslane. Men kvifor trur de at ho sa det? [elevnamn]?

Elev nr 18: Det høyles litt ut som om ho prøver å provosere, men ja..

Lærer: Det høyles ut som ho prøver å provosere ja. Eg veit ikkje om det er det, men det høyles for mange sånn ut. Kva er det som er provoserande med det?

Elev nr 18: For det er ikkje alle som kan spise svin. Og då virker det som ho vil gni det inn, egentleg..

Lærer: For er du norsk så spiser du massevis av svin.

Elev nr 18: Det er ikkje alle som spiser svin sjølv om dei er norske, heller liksom.

Lærer: Men ho var veldig opptatt av å vere veldig norsk. Kva er det norske? Og kva som regnes som norsk. Kva er det som regnes som veldig norsk? [elevnamn], kva tenker du?

Elev nr 14: Å spise norsk mat.

Lærer: Ja, kva er norsk mat då?

Elev nr 14: Svin er jo ein del av norsk mattradisjon.

Lærer: Kva spiser du på fredagskvelden?

Elev nr 14: Taco (latter frå klassen)

Lærer: Veldig norsk (latter). Ja, så svin er veldig norsk syns dokker. Ja, men...Var det nokon som såg nokon forbindelsar til noko anna du har lest, sett, høyrte eller opplevd? Då drog jo [elevnamn] inn Listhaug og sånne debattar. Er det nokon andre som hadde noko anna? Ja [elevnamn].

Elev nr 20: Eg tenkte litt den teikningen av Muhammed som skjedde for nokon år sidan.

Lærer: Muhammed-teikningane ja.

Elev nr 20: Når det blei så mykje..

Lærer: Kan du sette, det er ikkje sikkert at alle hugser det, for det er ei lita stund sidan det var så mykje snakk om det.

Elev nr 20: Det var ein som teikna Muhammed og så blei muslimane ganske sure for, fordi dei følte at han hadde teikna han på ein dårleg måte, berre for å irritere, sidan at det er ikkje lov, det er ikkje lov å tegne gud. Dei vart ganske sure for at han teikna han liksom, som er ein stor person i deira religion.

Lærer: Det var Muhammed-karikatur, som dei kalte det. Tulleteikningar og satire. Dokker hugser gjerne Charlie Hebdo, det satirebladet som blei angripe og så vidare. Og det er jo noko i teksten her. Han spør: Er det ingenting som er hellig? Vil de seie at me har noko i den norske kulturen som er hellig?

Elev nr 25: Eg vil seie at det varierer frå person til person. Siden, det er ikkje slik at alle nordmenn tenker og føler akkurat det same. Folk er jo frå forskjellige stadar. Me har jo nordmenn som har andre etniske bakgrunnar, me har nordmenn som er etnisk norske.

Lærer: Ja sånn at..Er det ikkje noko man kan seie som er hellig for nordmenn flest? For det er jo like mange, det er store forskjeller innad i muslimar òg, innad i buddhistar osv. Berre at når me er utanfor og ikkje er ein del av det ser me på det som ein masse, og at alle er like. Men det er sikkert like store, og kanskje enda meir innad der enn det er jo oss, blant nordmenn. Men er det noko, vil dokker seie at det er noko som hellig? Det tuller du ikkje med, med nordmenn?

Elev nr 25: Nazisme.

Lærer: Nazisme, der er me hårsåre.

Elev nr 25: Ja, men er ikkje dei fleste det?

Lærer: Er ikkje dei fleste det? Nei, det er ikkje sikkert.

Elev nr 25: Ikkja nazistane (latter frå klassen)

Lærer: Ikkje blant nazistane (latter). Me har jo høyrte om prins William, eller det var vel han andre, Harry, som hadde kledd seg ut i nazi-kostyme og så vart det fult rabalder. Me tulle ikkje om nazisme. Er det andre ting me ikkje kan tulle med? Kommer dokker ikkje på noko?

Elev nr 25: 22.juli.

Lærer: 22.juli har også blitt ganske sånn, me kan ikkje tulle med det. Sånn at, la oss sei at nokon hadde begynt å tulle med, laga vitsar, sketsjar om 22.juli, og publisert det. Korleis ville man reagert, trur dokker? (pause) Viss det då gjerne var ei gruppe som me ikkje følte...lat oss sei no har muslimane begynt å tulle masse med 22.juli og laga sketsjar og humorprogram om det. Korleis trur du me hadde reagert her i Norge då, [elevnamn].

Elev nr 10: Folk hadde jo blitt sure, spesielt dei som hadde mista nokon.

Lærer: Kva hadde du følt, hadde du blitt støtt?

Elev nr 10: Ja, for eg er jo ein del av Norge òg ja.

Lærer: Ja, men det er jo berre tull, det er jo berre ein sketsj. Ja, [elevnamn]?

Elev nr 12: Eg vil sei det er forskjell på det, for gris er eit skittent dyr, men der var det jo mange som døde. Så det er noko anna å tulle med.

Lærer: Ja, så du ville ikkje kunne samanlikne med novellen, den lille teikningen. Nei, nei, men no tenker eg berre temaet der. Det å kunne vere uærbødig på andres vegne. Dei er jo døde, dei frå 22.juli, så me får jo dei ikkje levande igjen uansett, så det endrer ikkje nokon ting, om nokon andre tulle med det. Men kva er det som gjer... dei store emosjonane, dei store følelsane? Er det greitt å tulle med det?

Elev nr 12: Spør du meg?

Lærer: Ja, eller tulla med det som nokon andre ser på som hellig. [elevnamn]?

Elev nr 20: Det er respektlaust

Lærer: Det er respektlaust ja. Kva bruker ein som argument for at me kan gjere det likevel? Ja, [elevnamn].

Elev nr 20: Ytringsfriheit.

Lærer: Ytringsfriheit. Var det det du skulle sei [elevnamn]?

Elev nr 25: Nei, eller eg skulle sei at det er greitt å tulle med det ein vil, men ein treng ikkje presse det på nokon. Du kan holde det litt for deg sjølv eigentleg.

Lærer: Ja, at ein kan liksom fnise av det med venninne og sånne ting, men ikkje offentleg.

Elev nr 25: Eller ja, kjem jo litt an på korleis det er meint. Men ja, eg syns du kan tulle med kva du vil, men du treng ikkje presse det på nokon eigentleg.

Lærer: Ja (sukkar), men av og til er det vanskeleg det der..

Elev nr 25: Ja..

Lærer: ..å finne balanse på det. Heldigvis er det ikkje me som bestemmer og sit med fasitsvaret der. Er det viktig å ta slik diskusjonar? Ja? Kven er det som skal...eller..Føler dokker, når eg sit her og snakkar så skin det veldig gjennom kva eg meiner, gjer det ikkje? Eller gjør det? Altså, eg er sikker på at de veit kva eg ikkje stemmer. Nei, kanskje ikkje? Det er jo bra. For har eg noko påverkningskraft? Eller har lærarar påverkningskraft?

Elev nr 20: Kjem jo an på korleis du snakkar om ting. Viss du meiner noko og så snakker du veldig fram det, og det du ikkje meiner snakkar du veldig ned på ein måte, viss f.eks. dei meiningane du ikkje syns er bra, at du berre legg dei ned på ein måte, og seier nei, det er ikkje sånn.

Lærer: Ja, at [elevnamn] snakkar, men eg ikkje einig i ho, og så avbryt eg ho og så lar eg nokon andre, og den eg veit eg er einig med få lov til å.., [elevnamn] må få lov til å snakke masse, for eg er heilt einig med [elevnamn] liksom. Ja, det er ein måte eg som lærar kan sensurere meiningar inne i klassen.

Kva er det denne læraren gjer litt her då, viss du vel å ikkje ta sånne tekstar som er vanskelege. Er ikkje det også ein slags sensur? Dette her, uff, dette syns han er så vanskeleg å behandle med elevar. Derfor unngår ein denne type tekstar. Er det ikkje betre å ta den diskusjonen inne i klasserommet med elevar, når ein kan vere med å styre? Og som nokon sa, me må kunne ha ulike meiningar og ulike tankar.

Syns dokker det er lett å seie, viss alle her inne seier: Me meiner at han bør få ha grisen. Så synd du var tøff eg då Fredrik, som sa nei. Du var den einaste som rekte opp og sa nei, eg syns han var litt barnsleg der og så vidare. Men det er ikkje alltid alle syns det er like lett å vere den einaste som rekker opp handa og seier ein annan tanke, og i alle fall ikkje i dokkar alder. Då er det ofte lett å høyre på den siste som har sagt noko og nikke, jaja, einig i det, einig i det. Og så seier nokon andre noko heilt anna. Jo jo, kanskje litt einig i det òg. Og så.., sant. Det er viktig å få fram alle stemmene, er det ikkje? Vel, det var eit retorisk spørsmål, det svarte eg vel på sjølv.

Eg er glad for at me tok den teksten. Eg syns det var interessant.

Elevantekstar *Grisen*

Elevane vart gitt følgjande oppgåve etter læraren hadde lese novella høgt til dei.

1. *Hva synes du om teksten dere har lest? Skriv ned de inntrykkene, tankene eller følelsene du sitter igjen med etter å ha lest novellen.*
2. *Ser du noen forbindelser til noe annet du har lest, sett, hørt eller opplevd?*

3. Har du noen spørsmål til teksten?

Elev nr. 1

1. Jeg synes teksten var kjekk å lese, fordi handlingen var ganske unik m.t.p temaet den hadde. Teksten var lett å følge med på og forstå. Den ga meg inntrykk om at det handler noe som har med muslimer og samfunn å gjøre. Sluttet var egentlig ganske overraskende.
2. Ikke så mye, bortsett fra at jeg har også sett at muslimsker familier går samlet og snakker høyt.
3. Hva betyr dyd og overbærenhet?

Elev nr. 3

1. Provosert
Sulten
2. En historie om grønne pingpongballer
3. Nei

Elev nr. 5

1. Jeg synes teksten var god og kjekk. Jeg fikk inntrykk av at den hovedsakelig handlet om hvordan man lever i et multikulturelt samfunn og om hvilke hensyn som skal tas til hverandre. Jeg fikk ingen umiddelbare tanker eller følelser, men er enig med Mona Hoff om han ikke bare kan rive ned tegningen, da den betyr noe for Asbjørn.
2. Teksten omfavner jo muslimer og deres forhold til noen egentlig veldig hverdagslige ting. Nesten daglig på nyhetene ser vi kriger i muslimske land og folks fordommer mot dem. "Grisen" er et slags tilskudd til dette, bare at det blir tatt opp på en saklig og fin måte.
3. Nei.

Elev nr. 6

1. Jeg synes teksten var veldig godt skrevet. Den fikk meg virkelig til å tenke på hvordan små ting kan bety veldig mye for en person som har det vondt. I tillegg så viste teksten hvor forskjellige mennesker kan være, og hvor ulik oppfatning vi kan ha av ting.

2. Jeg kan se forbindelser til diskusjoner som pågår om hvor stor plass religion kan ha i samfunnet, og om det er riktig at man kun skal ta hensyn til hva de religiøse mener/ønsker, når det kan gå ut over andre også.

Elev nr. 7

1. Jeg synes teksten var spennende, og det var kjekt å høre på.

Jeg forsto ikke helt hvorfor han var så opptatt av det bildet, men jeg forsto ikke helt hvorfor de skulle ha det ned heller.

2. nei

Elev nr. 8

Jeg synes at teksten vi leste var middels interessant, den var ikke spesielt minneverdig. Jeg sitter ikke igjen med noen spesielle inntrykk eller følelser. Bare kanskje det faktum at begge parter følte seg så krenket av slike små bagateller synes jeg var litt unødvendig.

Elev nr. 9

1. Jeg synes teksten var ganske interessant. Det jeg ikke forsto var hva Asbjørn Hall synes var så spesielt med tegningen av grisen og hvorfor det var så viktig for muslimene å fjerne dem. Jeg vet det har noe med religionen dems, men det er vel ikke så ille å ha et bilde av en gris på en vegg. Spesielt siden pasienten Aslam var blind, han kunne ikke se grisen engang.

2. Jeg har aldri lest, sett, hørt eller opplevd noe lignende som i denne boka som jeg kan huske, det tror jeg fordi novellen var så uvanlig.

3. Det ble tydelig vist at Mona Hoff og faren hennes Asbjørn Hall har/har hatt noen problemer. Det jeg lurer på er hvorfor og hva.

Elev nr. 10

1. Jeg ble litt rørt av hvordan Mona sto opp for sin far og ikke gav opp med å få henge opp det bildet, jeg sto på Asbjørn sin side at grisen skulle henge på veggen fordi Muslimer kan ikke bare komme inn i landet og forlange at ting de ikke vil ha må tas vekk som denne tegningen på veggen, spesielt når den pakistanske pasienten var blind og ikke kunne se den tegningen.

- Jeg likte ikke hvordan sykepleierne handlet og prøvde å snakke seg ut av det og bare gikk
2. En gang når vi var i Mallorca forlangte en Muslimske familie at tanta min skulle ha mer klær på men farfaren min kom og stilte opp for henne osv..
 3. Var dette en sann historie eller var den dikta opp?

Elev nr. 12

1. Jeg synes ikke at det var en så veldig bra tekst. Det var liksom ikke en tekst jeg ville anbefalt til andre. Dette kan være fordi jeg kanskje ikke helt forstod budskapet i teksten. Det eneste jeg skjønnte var at de ville fjerne bildet av grisen siden i Islam er gris et skittent dyr, men så viste det seg at de fjernet bildet slik at faren ikke skulle se det, men han var blind. Jeg følte ikke noen følelser når jeg leste teksten.
2. Nei
3. Nei

Elev nr. 13

kult

Elev nr. 14

1. Jeg synes at teksten var bra, men litt annerledes fra andre tekster jeg har lest. Inntrykkene, tankene og følelsene jeg sitter igjen med etter å ha lest novellen er at mannen det handlet om, var en veldig vanskelig mann, men han hadde noen følsomme tegn i teksten. Tankene mine er at mannen tenkte litt for mye på seg selv av og til, og manglet litt empati. Følelsen jeg sitter igjen med er glede og overraskelse.
- 2/3. Jeg ser ikke noen forbindelser til noe annet jeg har lest, sett, hørt eller opplevd, og jeg har heller ingen spørsmål til teksten som jeg kommer på.

Elev nr. 15

1. Jeg synes teksten var litt rar fordi han fikk datteren sin som var advokat til å hjelpe han å få en gris opp på veggen igjen

2. Egentlig ikke. Denne boken er unik i forhold til andre bøker jeg har lest

3. Nei

Elev nr. 17

Grisen

Jeg fikk ikke noen særlige dype tanker eller følelser av teksten. Hele teksten går jo bare ut på en syk mann som blir emosjonelt tilknyttet til et bilde av en gris som da finner ut at bildet han er så tilknyttet til er fjernet på grunn av hensyn til en blind muslimsk pasient han deler rom med. Jeg forstår ikke hvordan det ble en så stor sak om bildet hang oppe eller ei? Den muslimske mannen var jo tross alt blind. Viss jeg måtte velge en side i saken så måtte jeg forsvart Hall. Men jeg kan se en forbindelse mellom teksten og debatten om vi nordmenn bør tilpasse oss til fremmede kulturer som kommer til landet eller om det er våre nye landsmenn som skal tilpasse seg norsk kultur og levemåte.

Elev nr. 18

1. Jeg synes teksten var en bra tekst. Gjennom hele novellen fikk jeg en følelse av hvordan asbjørn Hall følte seg. Jeg oppfattet det som at han følte seg diskriminert, eller i hvert fall urettferdig behandlet for at noen andre skulle tilfredsstilles.

2. Diskrimineringen i denne teksten er veldig relevant til samfunn. Det at en skal bli behandlet annerledes for eksempel pga deres tro er blitt veldig normalisert i dagens samfunn. Hver dag blir folk behandlet annerledes for at andre skal unngå ubehag osv.

Elev nr. 19

1. Jeg likte teksten veldig godt. Den viser godt hvordan karakterer er ved å beskrive dem indirekte. Det faktum at Asbjørn ringte datteren som var advokat, bare for å få bildet tilbake viser hvordan han aldri gir opp.

2. På en måte, teksten er bygget opp på konflikten om bildet. Jeg har sett mange tekster der noen er uenige om noe, for så å vise at det er en sykt dum sak. I denne teksten er det fordi den muslimske mannen faktisk ikke kan se bildet som sønnen brydde seg så mye om.

Elev nr. 20

1.

- Komplisert
- Konfliktskapende
- Religionskonflikt
- Uvitenhet
- ‘‘Trangsynt’’
- Vanskelige

2.

- Tegning av Muhammed innenfor Islam
- Grisen kan skildre forskjellige konflikter innenfor religion.
- Viktig å ta hensyn til hverandre, og andres tro.

3.

- Hvorfor var grisen **så** viktig for Asbjørn Hall?
- Asbjørns familie?
- Forholdet mellom Mona Hoff og faren?
- Hva skjer den neste dagen?

Elev nr. 21

Teksten virket veldig meningsløs og rar i starten. Det tok også veldig lang tid før ting begynte å gi mening for meg. Men etter å ha hørt dette med den muslimske mannen og hans sønn som ville ha bildet vekk ga det litt mer mening. Etter å ha lest denne novellen har jeg litt forståelse for den muslimske mannen som kanskje ikke ville at et bilde av noe forbudt i hans religion skulle bli noe av det siste han så. Jeg fikk et inntrykk av at den ikke-muslimske mannen først var egoistisk, men det viste seg at han faktisk var veldig glad i det bildet og ikke mente å gjøre noe slemt mot den muslimske mannen.

Jeg tror at denne teksten skal få fram noe ved at en riktig ting for kan være en feil og urettferdig ting for andre.

Men jeg er fortsatt litt nysgjerrig på hvorfor de ikke bare kunne gi den ikke muslimske mannen et eget lite bilde av grisen.

Elev nr. 22

1. Denne teksten synes jeg var interessant siden den handler om religion og reglene i religionen, som er ganske aktuelt i dag.

Asbjørn ble litt vel opptatt av grisen, og det var ganske unødvendig å henge seg så mye opp i den, og han kunne bare respektert muslimene, men var det unødvendig av muslimene å ta ned bildet? Kunne de unngått konflikt med å bare henge opp bildet eller er det så viktig for dem å ikke ha en gris på veggen at de vil bli saksøkt for det?

2. Andre ting som jeg tenkte på når jeg leste teksten var hvordan “julemorgen” på barneskolen min ble endret til “vintermorgen” fordi muslimer på skolen ikke feiret jul.

Spørsmålet er jo fremdeles, er det nødvendig? Kan ikke de bare leve med at det heter julemorgen, eller betyr det så mye for dem at de lager en sak ut av det og får navnet endret?

I konklusjon vekket denne teksten minner fra virkeligheten og andre tanker for meg.

Elev nr. 23

Jeg synes teksten var bra. Den ga en vri på slutten og jeg fikk gjerne lyst å vite hvordan den skulle fortsettes. Jeg hadde ikke sett for meg at “Aslam” var blind og at sønnen skulle ha et så stort behov for seg selv at grisen på veggen skulle fjernes. Jeg synes det var selvopptatt av han å ikke ta hensyn til Asbjørn, tross alt er det et samfunn med forskjellige meninger.

Elev nr. 24

Jeg synes teksten var litt spesiell og ikke helt min type tekst. Fikk ikke noen spesielle inntrykk annet enn at jeg ikke klarte bestemme meg for hva jeg syntes var rett. Begge parter hadde gode argumenter.

Elev nr. 25

1. Litt forvirret egentlig. Jeg forstår begge sider av “saken”, men jeg vet ikke hva jeg mener er rett. De to sidene verdsetter grisen på to helt forskjellige måter. Den ene som noe hellig, og at det er mer enn bare en gris. Noe som er problematisk. Den andre som et slags lys i en ellers kjedelig hverdag. Det er dumt at to forskjellige meninger om en gris skaper uvennskap og splittelse. Grisen skal kanskje symbolisere noe mer, men det er faktisk bare en gris. Jeg tenker at det ikke skader noen å ha den oppe eller nede. Det er ord mot ord, mening mot mening og følelse mot følelse. Ingen er mer verd enn andre så det er vanskelig å finne ut av hvem sine behov som skal ta hensyn til.

2. Jeg ser mange forbindelser til teksten. Mest diskusjonen rundt religiøse hodeplagg. Noen vil fjerne det, og noen vil beholde det. Det er selvfølgelig ikke helt likt, men det er noe som vekker ulike følelser hos folk. Det irriterer meg litt at alle skal ha en mening om hva som er rett og galt når det gjelder andre og ikke seg selv.

3. Jeg lurer på hvorfor det var så viktig å få ned grisen. Om det var viktigere for familien til Aslam enn for ham. Jeg lurer og på om det er større betydning om du kan se noe eller ikke. Når du vet at det er noe der men ikke kan se det.

Elev nr. 26

1. Jeg syntes det var en god novelle. Var på en måte litt trist handling.

2. Jeg ser ikke så mange forbindelser til noen andre tekster eller noe som jeg har sett eller opplevd.

3. Har ikke noen spørsmål

Elev nr. 27

jeg synes teksten var bra og tok for seg noe som faktisk kunne skjedd. Han virket som en ganske vanlig gammel mann som ville ha det akkurat slik han ville.

Jeg kan tenke meg at oldefaren min kunne ha gjort det samme for et bilde.

Elev nr. 28

Teksten er greit til å lese og er kjekt.

Elev nr. 29

Jeg trodde det var en dum ting å henge en gris på veggen, det var ikke noe nødvendig. Han kan henge bildet hjemme ikke på et offentlig sted. Men det var en dum ting for en muslimsk mann fordi han ikke respekterte mannens ønske og han var blind og skal ikke se bildet av grisen. Asbjørn sin datter forsto hun religioner og oppførte seg godt.

Vedlegg 6: Transkripsjon av klasseromssamtalen om *Om å si nei*

Klasseromssamtale om *Om å si nei*

Lærer: Eg hadde ikkje hatt tid til å lese gjennom novellen sjølv fyrst, så den var heilt ny for meg, slik den var for dokker reknar eg med. Så, er det nokon som vil dele nokon tankar. [Elevnamn].

Elev nr. 5: Det var ein bra tekst. Den minner mykje om kva som er problemstillingen rundt voldtekt. Eg syns slutten var litt rar. At ho plutseleg, at ho berre drepte han. Eg trur ikkje det er så normalt å gjere. Eller det er jo ikkje...

(latter frå klassen)

Det gjorde den litt urealistisk. Ellers hadde det vore ein veldig realistisk tekst som viser korleis ei voldtekt blir utført. Når ho drepte han mista den berre heilt...

Lærer: Ja, er det nokon andre som har tenkt noko. Kva var din umiddelbare tanke [elevnamn]?

(latter og småprat i klasserommet)

Elev nr. 20: Ja, eg veit ikkje. Eg syns det var litt ubehageleg å høyre om det.

Lærer: Ja, det var ubehageleg. Kva, var det sjølve voldtekten eller kva?

Elev nr. 20: Ja..

Lærer: Det var det som var ubehageleg ja. Men opptakten, alt som skjedde før, kva tenkte du om det? Tenkte du noko om det?

Elev nr. 20: Ikkje så mye, eg kom jo litt inni teksten, så eg forsto ikkje heilt kven som sa nei heile tida, eg forsto ikkje heilt kven det var før litt seinare.

Lærer: (avbryt) Kven som heile tida protesterte og ropte nei

Elev nr. 20: Men så fatta eg det litt (utydeleg)

Lærer: (avbryt) Ja, kven var det då. [elevnamn]

Elev nr. 10: Eg veit ikkje. Først trudde eg det var tankane hennas, men så høyrtes det ut som nokon som stod utanfor eller noe...

(latter frå klassen)

Lærer: Okey, kva tror dokker? Jaja, kva var det som fekk deg plutseleg til å endre frå å tru at det var inni ho til...

(småprat i klasserommet)

Elev nr 10: (avbryt) Fordi var nokon som byrja å kalle ho for mordar og sånn.

Lærer: Ja, men kvifor fniste du [elevnamn]. Kva tenker du?

Elev nr. 7: Hæ?

Lærer: Kva tenker du?

Elev nr. 7: Eg trur det er tankene hennar.

Lærer: Ja, [elevnamn] trur fremdeles det var tankene. At den.., ja, kva kan det vere då, den stemmen du høyrer inni deg? Har dokker lest noko sånt før kor man har, eller sett noko, kor det.. At det faktisk er samvittigheiten, at den andre stemmen var hennar òg. Er det fleire som trur det. [elevnamn]?

Elev nr. 22: Ja, den sa jo fornuftige ting, og ho gjorde ikkje det, så det er vel den fornufttige delen av hjernen.

Lærer: (avbryt) Ja, sånn samvittighet, fornuftig.

Elev nr. 22: (på same tid) som (utydeleg)

Lærer: Lille gresshoppen, ja, dokker har ikkje sett den, nei. Ja, den fornuftige stemmen, den samvittighetsfulle stemmen. Det trur eg dokker har rett i. Og det var den umiddelbare tanken din òg, [elevnamn]. Men andre ting. Korleis syns de ho reagerar? (pause) Kva tenker du [elevnamn]?

Elev nr. 2: Korleis ho reagerer på voldtekten eller?

Lærer: Ja, eller i det heile tatt. Kva syns dokker om denne Ellen?

Elev nr. 2: Eg syns ho reagerte litt drastisk. Eg forstår at ho blir veldig sint, men når ho fyrst har lyst til å redde seg sjølv og skal, dersom ho då... Det å knivstikke nokon for å redde seg der det kan jo vere ein løysing på det. Men eg syns, ho sikta ho på hjertene og lungene, liksom. Altså sånn...

Lærer: Ja, at ho stakk for å drepe.

Elev nr. 2: Ja, det virka jo sånn.

Lærer: Ja. Men etterpå? Ja, ville du seie noko meir?

Elev nr. 2: Ho kunne jo ringt ambulansen òg. Det òg får meg til å tenke at ho sikta for å drepe.

Lærer: Ja for stemmen roper jo, du rekker å redde han. Ja, [elevnamn]?

Elev nr 10: Men ho var jo kanskje i sjokk då, så..

Lærer: Ho kan vere.. Verkar det, fekk dokker inntrykk av det, at ho er i sjokk etterpå. [elevnamn]?

Elev nr. 22: Ho virkar veldig roleg og smilte liksom.

Lærer: Ja, smiler gjer ho òg, går her og smiler, roleg. [elevnamn], ville du seie noko?

Elev nr. 10: Nei

Lærer: Nei? [elevnamn]?

Elev nr. 2: Verkar nesten som ho på ein måte forventa det, nesten

Lærer: At han skulle gjere det?

Elev nr. 2: For ho hadde jo, ho visste jo heile tida. Ho sa jo heile tida at ho syns han var veldig ekkel. Og...

Lærer: (avbryt) Og den stemmen som er henna då, den er jo hennas stemme. Den advarer ho jo.

Elev nr. 2: Det virker jo som om ho veit at det kan skje, at ho på ein måte håper at ikkje kommer til å skje. Og ho velger å tro på det.

Lærer: Ja, men, ikkje veit eg. Ja, [elevnamn]?

Elev nr 5: Ho seie jo nei mange gonger, dette er jo det riktige å gjere, men ho kunne trua med å ringe politiet eller gjort noko før han sette i gong. Men det litt vanskeleg når du er i øyeblikket.

Lærer: Mmh, ja. Men stemmen seier jo: nei, ikkje bli med han, du har endå tid til å gå, nei ikkje gå, blablabla. Altså..Ja, [elevnamn] du ser ut som om du har lyst til seie noko?

Elev nr. 25: Nei....

Lærer: Ja. ja, [elevnamn]?

Elev nr. 2 :Ho trenger ikkje, bør ikkje måtte trua med å ringje til politiet, det bør jo vere nok å seie å berre seie nei. Ho sa jo nei sånn ti gonger.

Lærer: Ja, i forhold til han.

Elev nr. 2: Ja.

Lærer: Jajaja, dokker syns at ho var tydeleg på...

Elev nr. 2: (avbryt) Eg syns ho var kjempetydeleg. Ho sa det jo rett ut, eg har ikkje lyst.

Lærer: Ja, eg skal ikkje vere med heim for å ha...Ja, [elevnamn].

Elev nr. 25: Ja, det var jo ikkje hennas feil. Sjølv om den stemmen i hovudet eller kva det var sa ho ikkje skulle bli med og sånn. Så var det liksom ikkje hennas feil.

Lærer: Nei, du syns ikkje det. Er det nokon her som syns det, at ho har lagt litt opp til det sjølv, på noko vis? Nei? Ikkje? Nei? [elevnamn]?

Elev nr. 5: ..(utydeleg)...at ho knivstakk han

Elev nr. 2: Men det legg jo ikkje opp til voldtekten.

Lærer: Nei

Elev nr. 5: Neinei, men det er jo hennas feil at ho knivstikk han, holdt eg på å seie.

Lærer: Jaja, jo, men kva var alternativet. Ho kunne la seg, altså. Ja, eg veit ikkje, nei. [elevnamn], ville du seie noko?

Elev nr 5: Han var jo ganske mykje fysisk sterkare enn henne òg.

Lærer: (skyt inn) ..han var jo mye sterkere....

Elev nr. 5: (avbryt) Han var jo svær. Ho kunne ikkje gjere noko...Eg ser ikkje noko problem knivstakk som ein redning.

Lærer: (skyt inn) ..for å forsvara seg...

Elev nr. 5: Eg berre syns det var litt rart at ho skulle knivstikka han for å drepe og ikkje hjelpe han etterpå.

Lærer: Ja. Ja, eg klarar ikkje å forestille meg å vere i hovudet når ein har slik panikk. Men så har me den stemmen heile tida, som verker så roleg, som forutser, veit kva som skal skje. [Elevnamn], har du nokon tankar rundt det?

Elev nr. 11: Nei, de er sagt.

Lærer: Alt er sagt, kva er det du ville sagt om igjen då, viss du skulle sagt noko om igjen?

Elev nr. 11: At ho burde gått før, liksom.

Lærer: Ho burde gått før. Ja, at ho ikkje burde gått med han in the first place.

Elev nr. 11: Ja.

Lærer: Oppførselen hennar på utestedet, er det nokon som har nokon tankar om det. (pause)

Korleis ho oppfører seg ute på byen. Ingen tankar rundt det...

Elev nr. 25: Det var jo litt lite ydmykt da.

Lærer: På kva måte, kva tenker du?

Elev nr. 25: Nei, ho sneik jo alltid, brydde seg ikkje om andre. Tok liksom ikkje hensyn. Ho følgte liksom ikkje heilt janteloven.

Lærer: Neii, nei. [Elevnamn]?

Elev nr. 2: Ho var veldig opptatt av korleis folk såg ut. Veldig på seg sjølv og på andre. Uansett, kvar gong ho såg nokon skulle ho påpeika korleis dei såg ut, det var liksom ikkje korleis dei framsto. Ho var veldig mye opptatt av det.

Lærer: Ja, bråpen, ho fina, ho middelmådige jente med ho pene. Ja, ho rangerte veldig ut frå utsjånad. Ja, mmm.

Elev nr. 5: Det verka som ho ville ha seg noko den kvelden. For plutseleg, no byrjar det å bli seint, no må eg gå og finna meg nokon for no har dei andre fått seg noko. Akkurat som ho jobbar for å finne ein gutt.

Lærer: Ja, ho var jo veldig på jakt etter han Johan. Kva var det med han ho likte? Kva var det, eit eller anna der. Nokon andre som vil hive seg med. [Elevnamn], kva tenkte du? Kva trur du det var..

Elev nr. 17: Eg trur ho såg seg sjølv mykje i han. Han var litt den stille rolege typen, som ikkje såg heilt komfortabel ut med å vere der.

Lærer: Ja, ho følte at han ropte til henne.

Elev nr. 17: Ho sa jo sjølv at ho liker å vere med folk, men ho ikkje liker å vere med folk som ikkje vil eller kan forstå seg på ho. At ho sliter litt med seg sjølv. Men han var litt meir, ho såg det på han. Han såg ut slik som ho følte seg innvendig.

Lærer: Ja, det kan det vere.

Elev nr. 17: Det er i allefall det eg trur. Men..

Lærer: (avbryt) Ja, for korleis framsto ho, framsto ho som usikker på seg, eller hadde ho god sjølvtilitt? Kva tenker dokker? Kva syns ho om seg sjølv og sitt eige utsjånad?

Elev nr. 10: Ho likte veldig godt den kjolen sin, så det kan jo vere at ho var litt sånn sjølv sikker.

Lærer: Ho, ho.. Ja, [elevnamn].

Elev nr. 2: Ho sa jo at ho syns ho var flott.

Lærer: Ja, ho syns sjølv ho var veldig fin. Kva sa om ho om det å speile seg, dei pene...ja?

Elev nr 2: Dei pene trengte ikkje å speile seg, for dei visste korleis dei såg ut.

Lærer:Ja, ikkje sant. Dei som er usikre på må sjå seg i speilet heile veien, når dei går forbi ting, mens ho, korleis var det ho speila seg? Korleis var det ho såg...[elevnamn]?

Elev nr. 12: Dei speiler seg i andre folk. Viss dei ser på dei liksom, eg veit ikkje, ser opp til dei, så er det liksom...

Lærer: Ja, visst du ser sånn blikkene, åh, okei, no er eg fin, for no er det mange som ser på meg. Det var hennas måte å vite korleis ho såg ut. Ein står ikkje å stirrer på middelmådige eller stygge folk, det er bare...Det verkar som det var hennas tankegang, at ho kan sjå kor fin ho er i blikkene til andre.

Men, så ho framstår veldig sjølv sikker og fornøgd med seg sjølv, men ho må pinadø ut heile vegen for å speile seg i andres blick. Eller legg dokker ikkje merke til det? Eller det tenkte eg på. Kor mange gonger var ho ute på do, eller for, eller gjekk forbi..

Elev nr. 2: Ho såg jo veldig etter andres anerkjennelse.

Lærer: Kor sjølv sikker er du då?

Elev nr. 2: Då er ho usikker eigentleg.

Lærer: Ja, eg òg tenker det. Når du må ut heile tida og få anerkjennelse, som du seier. Mmm. Er det noko anna de har lyst til å kommentere, noko de tenker på? Noko de lot merke til i

teksten? Eg tenker på, ho drikk berre vann. Ho drikk berre vann. Det blir det også gjort eit poeng av fleire ganger, at...Ja [elevnamn].

Elev nr. 2: Det verkar som ho har veldig dårleg sjølvbilete, for ho seier at ho at grunnen til at ho drikker vann fordi ho har lest at ho skal få fin hud av det. Alt ho gjer er på ein måte for å vere pen.

Lærar: Ja, veldig opptatt av utsjånad. Mmh, ja. (pause)

Men tilbake til voldtekten, for det er ikkje tvil om at det er ei voldtekt. Kva tenker de om reaksjonen hennar etterpå?

Elev nr. 10: Ho tenker meir på kjolen sin enn seg sjølv.

Lærar: Ja, på kleda som er revne opp og sånne ting. Verkar dette her som ei jente som har panikk. (pause) Kva tenker du [elevnamn]. Har du noko...?

Elev nr. 21: Ehh, eg veit ikkje.

Lærar: Nei, men på slutten der, følte du at ho hadde panikk?

Elev nr. 21: Nei, ho verkar ganske roleg.

Lærar: Ja, veldig roleg, sant. Ho går og finner seg hyssing, børstar håret sitt. Børster håret sitt gjer ho. Ja, eg prøver å sjå for meg, viss eg var i den situasjonen og har drept ein kanskje, og blitt voldtatt ikkje minst. Kva kan ein gjere? [Elevnamn].

Elev nr. 5: Ein del av sjokket er at ein gjer vanlege ting. At ein på ein måte gløymer å tenke på det, ein blir så ramma av det, så sjokka av det.

Lærar: Ja. [Elevnamn]?

Elev nr. 2: Eg følte eigentleg ho var ganske roleg, selv om det kan vere at det var sjokktilstanden hennar var å vere roleg, men ...

Lærar: (skyt inn) veldig kalkulert.

Elev nr. 2: Ja, det virka liksom som ho visste alt ho skulle gjere.

Lærar: (skyt inn) kontroll.

Elev nr. 2: Ja (utydeleg)

Lærar: (avbryt) Men, har dokker også opplevd situasjonar, der dokker intuitivt veit kva som kjem til å skje, men det klarar ikkje å forhindre det likevel? La oss seie, eg har ein, det nærmaste eg klarar å komme på no, akkurat no på sparket, var at eg sat på ein sykkel uten bremsar, ned ein bakke, ned ein veldig bratt bakke. . Eg visste at eg kom til å tryna. Likevel heiv eg meg på den sykkelen og så gjer eg ting sjølv om eg håpar at det ikkje skal skje. Men eg har liksom...Uff, no...Og så kjenner eg det, lenge før eg trynte så kraftig. Kor smart er det å gjere når du er 40, for det er to år sidan. (Latter frå klassen) Kvifor har du ikkje hjelm på? Eg

høyre eg jo den stemmen i hovudet, men så gjer eg det likevel, ikkje sant. Me har jo...Viss me skulle skrive det ned og laga ei novelle av det og de hadde høyrte den fornuftige stemmen og meg, så ville det vore store forskjellar.

Andre som har noko dei vil seie, som har opplevd noko sånt? Nei? Ikkje voldtekt då, men sånn tilsvar..det at ein kan reagere, gjør ting annleis enn det ein tenker. Ja...Nei?

(småpratning i klasserommet, men ingen tek ordet)

Har du nokre innspel Marita?

Marita: Kan høyre litt meir om kva dei har skrive, kanskje?

Lærer: Ja, forbindelsar til noko du har høyrte, sett eller lest. Er det nokon som har skrive noko der. Kva skreiv du der [elevnamn]?

Elev nr. 9: Nei, eg kom ikkje på noko eller eg hadde lest eller sett som likna på det (utydeleg)

Lærer: Nei, det er jo greitt det. Men det treng ikkje ikkje vere selve voldtekt. Det kan vere det med to stemmer, det kan vere....[Elevnamn], har du noko?

Elev nr. 5: Ja, den nei er nei-kampanjen, samtykkeloven, det med voldtekt.

Lærer: Ja, kan du fortelje om den?

Elev nr. 5: Ja, det er jo altså når du ja ...[Elevnamn] kan fortelle.

Lærer: [Elevnamn] kan..?

Elev nr. 25: (utydeleg til elev 5, høgt til klassen) Det er berre det at sex uten samtykke er voldtekt, eigentleg.

Lærer: Åja, no var det ei lov, no var det snakk om Stortinget, kva var det...Fekk du med deg det? Ja, du fekk det med deg.

Elev nr. 25: Ja, det er det at Amnesty og andre organisasjonar vil ha ei lov i den norske loven om at voldtekt er sex uten samtykke,

Lærer: Ja, men, jaja, det er sant. Men det eg høyrte på nyheitene, det var berre eit eller anna, det var forleden at dei vil ha ei lov der ein MÅ samtykke fyrst.

Elev nr. 25: Ja, det er samtykkeloven.

Lærer: Ja, var det det samme det?

Elev nr. 25: Ja

Lærer: At ein er nødt til å seie tydeleg, ja, eg vil ha sex med deg, før... Kva tenker de om det då? Er det nokon...Ja, dokker, den seksuelle lavalderen i Norge er 16, så nokon av dykk er komme dit. Men det er viktig. For kor lett er det å liksom, med flørting og keitetheit i debutalder? Det er viktig å snakke om det no i den alderen dokker er i. Kor lett er det å

liksom: Skal me gå heime og ha sex. (latter frå klassen) Å seie det med så reine ord. Og så: Ja! Ja.

Ja, kva tenker dokker? Har dokker nokon..Det treng ikkje vere personleg, berre tenke generelt om det. Syns dokker det verkar lettvtint? Kva tenker du [elevnamn]?

Elev nr. 6: Med?

Lærer: Med? Nei, eg snakkar ikkje personleg, eg snakker om den samtykkeloven.

Elev nr. 6: Eg veit ikkje.

Lærer: Nei, at..Ja, [elevnamn].

Elev nr. 2: Eg syns det er rart at me ikkje allereie har ein.

Lærer: Du syns det er rart at me ikkje har...Ja. Ja, og..[Elevnamn]?

Elev nr. 5: Eg syns det er veldig bra at den er der for den forhindrer jo voldtekt. Men eg trur ikkje den blir følgt av alle, akkurat som den bildeloven, at du må spørre om å ta bilde av andre. Blir nok det same, eg trur ikkje alle kjem til å føle at dei må spørre, liksom.

Lærer: Nei. [Elevnamn]?

Elev nr. 25: Men den loven skal jo også litt til for at det skal vere enklare å dømme voldtekter, for det er ekstremt mange voldtekter som liksom går i gråsonen, og som ikkje blir dømt, for me har ikkje ei tydeleg lov på kva som er ei voldtekt, liksom.

Lærer: Nei, eller ho sa nei, men meinte ja, kanskje, ja..

Elev nr. 2: Ja, Eg meiner, det er ikkje for at du kvar einaste gong skal du måtte spørre for å få eit ja. Det er meir for at du skulle kunne dømme det.

Lærer: Mmm.

Elev nr. 2: For at viss det er nokon, ja, men ho visste ikkje klart, for har ho ikkje sagt ja så har ho ikkje ja, liksom. Det er meir det.

Lærer: Ja, mmm. Ja, for ved eit slags tvilstilfelle vil ein jo ikkje.. Viss ein har hatt lyst anmelder ein jo ikkje, nei. Så det treng ikkje vere noko problematisk i den loven.

Kva ville du, viss du var stemmen til Ellen, kva ville du sagt? (pause, ingen tar ordet) [Elevnamn], viss du var stemmen til Ellen og kunne sagt noko til, kva ville du sagt til ho.

Elev nr. 27: Det ho tenkte. Tenkte eigentleg det rette, men utførte det ikkje.

Lærer: Ja, så du ville sagt det samme som stemmen hennas i ...

Elev nr. 27: For så vidt, det meste.

Lærer: Ja, mye av det ville du ha sagt. [Elevnamn]?

Elev nr. 2: Eg ville sagt mye av det, men eg ville ikkje sagt det med at viss du sluttar å slåss så er det ikkje voldtekt. For det sa den stemmen. Det var det einaste..det reagerte eg på.

Lærer: Ja, at..

Elev nr. 2: (Avbryt) For det er jo voldtekt. Ho har sagt nei kjempemange ganger.

Lærer: Du ville sagt fortsett...

Elev nr.2: (Avbryt) Eg ville berre, eg..Det er jo ikkje alle som klarer å slåss i mot, det er ikkje det eg meiner. Men eg ville ikkje sagt, dersom du sluttar å slåss så er det ikkje voldtekt. Det endrer jo ikkje at det er voldtekt.

Lærer: Nei, nei, det er fremdeles voldtekt, ja. No må me hugse, denne var skrive på 80-talet. Heldigvis har me alle blitt meir bevisste. På den tida var det.., har du tatt på deg miniskjørt og sminka deg, så har du nesten bedt om det sjølv. I alle fall viss du blir med ein mann heim. Det var ikkje mykje sympati å få for jentene då, på 80-talet.

Kva tenker du om det, er det sånn at viss du har kledd deg veldig utfordrande og har lokka og frista, som dei seier, frista mennene, så har du eigentleg bedt om det, eller? Nokon som... [Elevnamn]?

Elev nr. 5: Nei, ein skal få kle seg som ein vil.

Lærer: Ja, men skal få kle seg som ein vil, ja, det er du einig i. Er alle einige i det eller, eller er det nokon som meiner at ein kan legge opp til det? (snakking og latter frå klassen) Ingen som meiner, nei? På ingen måte? Nei.

Kva syns dokker om handlinga hennar, med å drepe han, kan det forsvarast? Eller stikke han. Umiddelbar tanke.

Elev nr. 10: Ho kunne jo stikke han i foten eller noko sånt

(latter frå klassen)

Elev nr. 10: Det var jo på ein måte sånn eit forsvar.

Lærer: Det er sjølvforsvar, ja.

Elev nr. 2: Det er sjølvforsvar, sjølv om det er ikkje vits å prøve å drepe, men det er sjølvforsvar uansett. Det er jo ikkje. ..

(småprating i klasserommet)

Lærer: Jaja. [Elevnamn]?

Elev nr. 5: Me snakka om det her nede, men er det ikkje ulovleg å knivstikke noen òg? Då blir liksom begge the victim.

Elev nr 12: Han sa det.

Elev nr 2: (i munnen på kvarandre): Men ho hadde jo ikkje gjort det viss ikkje..

Lærer: Men kvifor sa du «han sa det»? Kva tenker du då [elevnamn]?

Elev nr. 12: Sidan han seier at «me sa det», men me sa ikkje det.

Elev nr. 5: (snakkar i munnen på kvarandre) ;en me snakka jo om det...

Lærer: Men kvifor vil du fråskrive deg det der?

Elev nr. 25: Okei, men me meiner at sidan ho drepte han er ikkje det så alvorleg for han voldtøk ho og ho gjorde det i sjølvforsvar.

Elev nr. 5: (avbryt) Men likevel så drepte ho han jo...

Elev nr. 25: (avbryt) Derfor syns eg ikkje ho i fengsel, men ho bør kanskje få behandling eller noko. Liksom, ho bør liksom ikkje bli dømt for drap.

Lærer: Nei, men..Ja, [elevnamn]?

(Anna elev: Hysj!)

Elev nr. 7: Det var jo selvforsvar, men ho burde ringt politiet eller ambulanse med ei gong. Fordi dei kunne kanskje redde han.

Lærer: Ja, så du syns ho handla litt feil der med..

Elev nr. 7: Ja, med at ho ikkje ringte med dei gong, men ellers så hadde ho ikkje.. (utydeleg)

Elev nr. 10: Men det som (elev nr. 10] sa med at ho drepte han... Ho blir jo voldtatt, ho kan ikkje sitte og gruble på om ho skal drepa han eller ikkje.

(Masse prating i klasserommet)

Lærer: Nei, eh, [elevnamn]

Elev nr. 2: Ho hadde ikkje drept han, ho hadde ikkje knivstukke han om ho ikkje vart voldtatt.

Lærer: Nei nei..

Maren: Det er ikkje slik at ho kom til han for å knivstikke han. Då hadde det jo vore drap, men...

(masse diskusjonar i klasserommet)

Lærer: [Elevnamn], har du nokon tankar om dette?

Elev nr 23:(utydeleg) trur ho gjorde det i sjølvforsvar.

Lærer: Men at ho berre går ut og...Kan ho dømmes for drap?

Elev nr. 23: Det er jo sjølvforsvar.

(masse diskusjonar i klasserommet)

Lærer: Kva tenker du?

Elev X: Utydeleg (selvforsvar?)

Lærer: Ja, me hørte jo den samvittigheiten, den stemmen der, så me hørte jo at ho visste. Men det er berre inni hovudet hennar, eller me fekk jo innpass der. Ja, [elevnamn]?

Elev nr. 12: Det står jo at når det skal vere selvforsvar, skal gjerast ut frå kva den handlinga som blir gjort mot deg er. Så om når nokon slår deg kan du ikkje liksom drepe.

Lærer: Og voldtekt, kor vil du plassere voldtekt då?

(latter og diskusjon)

Elev nr. 12: Nei, det veit eg ikkje. Det får me snakke litt om.

Lærer: Ja, kor vil ein..Ja, snakk litt om det. Kvar vil dokker plassere voldtekt?

(masse prat, latter og diskusjon)

Lærer: Ja, kva seier du [elevnamn]?

[Anna elev: Hysj!]

Elev nr. 22: Nei, eg berre tenkte. Han både slo og voldtok.

Lærer: Han slo og voldtek henna ja..

Elev nr. 10: Det hadde skjedd noko anna viss det hadde låge noko anna enn ein kniv.

(Diskusjon og latter i klasserommet)

Lærer: Nei nei, det var ikkje slik at ho hadde med seg ein kniv eller gjekk og leita etter ein kniv. Det låg ein kniv der. Viss det låg ein hammer eller låg noko anna..

Elev nr. 2: (på same tid) så hadde ho jo brukt det..

Lærer: Så det var jo...Kor dumt av han å legge ein kniv på bordet.

(masse diskusjonar i klasserommet)

Lærer: Kva tenker du? [Elevnamn], kva syns du..

(Annan elev: Hysj!)

..i forhold til voldtekt, det å drepe i sjølvforsvar er ei handling som, at voldtekt kan veie opp mot det, at det er like...

Elev nr. 8: Hmm, ja, kommer an på om det er med vilje eller ei...det med å drepe han.

Lærer: Med å drepa ja. Ja, viss ho hadde blitt voldtatt, dratt heim, henta ein kniv og så gått og hevne seg, så er det noko anna. Men no var det i akten, i sjølvforsvaret, så du tenker at då er det ..

(masse prat og diskusjonar)

Hannah: Ja, då er det (greitt? utydeleg)

Lærar: Du òg [elevnamn], er du einig i det?

Elev nr. 15: Ja, eg er einig.

Lærar: Men viss ho hadde gått heim for å hevne seg, kome tilbake igjen..

(masse prat og diskusjonar)

Elev nr. 8: (utydeleg)

Lærar: Då hadde det vore noko anna. Ja, mmm.

(Til elevane som snakkar i hjørnet) Kva dokker snakker om? Eg er så nysgjerrig, eg òg vil vita. Det er så interessant at [elev nr 2] har flytta seg fysisk.

Elev nr. 2: Ja, eg ville høyre kva [elev nr. 5] sa for eg syns det var litt løye.

Lærar: Ja, men eg òg vil høyra. Dersom du seier noko løye [elevnamn] vil eg også høyra.

Elev nr. 5: Nei, det var ikkje noko ...(utydeleg)

Lærar: Jo, eg vil høyra!

Elev nr. 25: Berre sei det.

Elev nr. 2: Kva var det du ville gjort..

Lærar: Nei, det treng ikkje vere, me berre leikar med tankane. Det er berre det eg ønsker at de skal gjere, og me treng ikkje å meine det fullt og heilt.

Elev nr. 5: Eg syns berre det var litt drastisk å drepe nokon i selvforsvar, men som dei seier så vart ho jo voldtatt og det er jo kanskje det man gjer.

Elev nr. 25: Ho har kanskje ikkje noko annan utveg. Ho virka ikkje heilt normal når ho går for å drepe han, men kva anna skulle ho gjort liksom?

Elev nr. 5: Ho kunne jo berre venta.

Elev nr. 25: Ho kunne berre skada han...(blir avbroten av lærar)

Lærar: (avbryt) I denne novellen, det forstyrrande for oss er jo den stemma hennar, som me høyrer. Hadde me lese heile historien uten stemma, hadde det vore ein annen historie, hadde vore andre følelsar her då? [Elevnamn].

Elev nr. 2: Føler den stemma er sykt rasjonell, i alle fall til ein viss grad. Får det til å virke som ho gjer ting meir bevisst. Hadde ikkje den stemma vore der, hadde ikkje heilt diskusjonen vore der, om kva ho gjorde.

Lærer: Den gir oss eit anna innblikk, andre følelser i det. [Elevnamn], ville du seie noko. Nei? Men kva tenker du?

Elev nr 1: Om kva? Eg datt litt ut.

Lærer: Datt litt ut, ja, det er lov. Ville du seie noko [elevnamn]?

Elev nr. 10: Ja, viss stemma ikkje hadde vore så hadde me ikkje vist at ho eigentleg ikkje hadde lyst. Den sa jo mykje warnings til ho.

Lærer: Stemma ja.

Elev nr. 10: Ja.

Lærer: Ja, så viss ho hadde høyrte på stemmen, så hadde ting tatt andre veier.. (pause).

Ho drep han, men andre måtar å forsvare seg kan vere å oppgi..No klarar eg ikkje å sjå, eg skjønner ikkje skriften din vennen. Ho drep han, men andre måter å forsvare seg på eller straffe på kan å oppgje namnet på voldtekstmannen. Jaja, hugsar de Hemsedals-saken. Det er nokon år sidan. Det var, kva hugsar du av den [elevnamn]?

Elev nr. 25: Det var ein 18-19-åring som vart voldtatt av tre voksne menn, som sikkert var sånn 40 -50. Dei hadde rusa ho ned, så ho kunne ikkje seie nei. Sidan ho ikkje sa tydeleg nei så var det ingen voldtakt, så dei blei ikkje dømt for det.

Lærer: Nei, ja, stemmer. Men var dei vaksne, så gamle?

Elev nr. 25: Eg trur det.

Lærer: Eg trudde dei var ganske unge?

Elev nr. 25: Kanskje trettifem i alle fall.

Lærer: Ja, men det spiller ikkje stor rolle. Uansett, dei blei frikjent. Hemsedals-saken. Hva gjorde ho etterpå?

Elev nr. 25: Ho hang dei jo ut då, med namn og sånn...

Lærer: (avbryt) Ho hang dei ut på facebook, med namn og bileter og såne ting. Kva tenker det om det? Er det nokon som har nokon tankar om det, urettferdig behandling, men det med å henge ut i media, offentleg og sånt. Ja, då begynner eg der. [Elevnamn]?

Elev nr. 2: Dei har nok fått.. Det er ikkje ein god nok straff, syns eg da, dei burde fått mye større straff enn det, dei burde bli dømt, men det er jo ein straff på ein måte, fordi at alle folka som kjenner dei har jo sett dette. Dei har sikkert mista mye familie og venner som ikkje støtter dei lenger. Dei har sikkert, det kan jo vere at dei har mista jobben sin, fordi at dei har sett kva desse folka har gjort. Så på den måten er det jo ein straff det òg, berre ikkje ein offisell straff.

Lærer: Ja, syns dokker det er riktig måte å straffe på?

Elev nr. 25: Eigentleg ikkje, for dei blei jo faktisk frikjent. Det blei jo sagt at dei ikkje gjorde det, liksom.

Lærer: Mm. [elevnamn, elev nr 5]?

Elev nr. 25: Den saken liksom...

Elev nr. 5: Nei, eg veit ikkje

Lærer: Ja, media har..[Elevnamn]?

Elev nr. 10: Det er jo veldig ydmykande for dei. Alle veit jo at dei har voldtatt nokon, då er det jo ikkje sånn. Alle stoler ikkje på dei lenger.

(prating i klasserommet)

Lærer: Det er noko som vil henga ved dei resten av livet. Kva tenker de om å offentleggjere namn på den måten. Uansett, kanskje ikkje akkurat den, men ellers? Ja, [elevnamn].

Elev nr. 10: Viss dei ikkje får...

(prating i klasseommet)

Lærer: Kan ikkje dokker vere med her, eg tykkjer det er kjempegøy at de diskuterer, men berre sånn at me høyrer det òg. [Elev nr. 10]

Elev nr. 10: Viss dei ikkje får ein dom for det ville eg gjort det samme. Det er betre gjere noko enn å ikkje gjere noko.

Lærer: Ja, men så er det det er vel fleire sider av ein sak, er det ikkje? Så, ja..?

Elev nr. 2: Viss dei offisielt har blitt frikjent så skal dei ikkje bli straffa. Så diskusjonen er på om dei skulle bli frikjent eller ikkje. Men når dei fyrst har blitt det skal dei eigentleg ikkje bli straffa. Sjølv om folk kan meine at det er rett eller galt liksom, men ...

Lærer: For viss alle skal legge hevn, personlig, så kan det gå over stokk og stein, kan det ikkje det? For det er jo rein hevn, ikkje sant?

Elev nr. 5: Det er ei slags urettferdig straff å gjere det offentleg kjent.

Lærer: Og fengselsstraff, då forblir ein gjerne anonym likevel. Viss dei hadde fått fengselstraff, så soner dei noen år. Kor mykje er det for voldtakt, det er faktisk ikkje så mange år, fem, seks år, kanskje, kommer ut, og kan fortsetje livet. Men viss ein blir hengt ut på nett sånn.

(prating i klasserommet)

Kva er det dokker snakker om? Kva er det dokker snakker om?

Elev nr. 2: Me snakkar berre om meiningane til [elev nr. 5].

Lærer: Har han så kontroversielle meiningar?

Elev nr. 2: Dei går litt mot det alle andre seier.

Lærer: Så bra då.

Elev nr. 2: Det er lov det då...

Lærer: Det er lov det.

Elev nr. 5: Du seier eg har like meiningar som deg, eg prøver berre å ha eigne meiningar.

(latter frå klassen)

Lærer: Det er difor me har desse diskusjonane. Det er bra om de har forskjellige meiningar, og så kan me diskutere. Det er ikkje slik at alle må meine det same.

Nei, eg trur det er 8 års fengelsstraff, 5-8 år for voldtekt, er det ikkje noko sånt. Veit du det?

Marita: Eg trudde det var mindre?

Lærer: Kanskje det er endå mindre. Men då kan dei komme, fortsetje livet og leve. Men med ein sånn ein...Gapestokk, dokker veit kva det er, offentleg gapestokk, så er jo dette livstidsom på eit vis, viss dei, når dei blir hengt ut på den måten, mmm, med namn.

Kva syns dokker, ja, med for eksempel pedofile og sånne, der er det også folk som henger opp i nabolag, skal advare. Kva syns de om sånt då? Ja?

Elev nr. 2: Me har jo eit rettsystem i Norge, og det er jo ikkje deira jobb, dei som heng opp dei plakatane, sin jobb å straffe folk.

Lærer: Nei, nei. Syns du at, dersom det flyttar inn ein som har sitte i fengsle med pedofilstraff som me veit har vore på små ungar. Syns du nabolaget har rett til å vite? For å passe på ungane sine og bli advart? Viss ... Kva syns dokker om det? Kva tenker du [elevnamn]

(prating i klasserommet)

Elev nr. 4: Veit ikkje.

Lærer: Er du usikker?

Elev nr. 4: Veit ikkje. Det er litt sånn begge deler.

Lærer: Ja for viss han har sona, er ferdig sona.

Elev nr 4: Men du vil jo... (utydeleg)

Lærer: Vanskeleg å vite, skal man advare. Viss det plutselig forsvinn ein unge då.

Ehh.. Kva syns de om å offentleggjere namn på voldtekstmenn før dei blir dømt? [Elevnamn], kva du, kva tenker du?

Elev nr. 14: Nei, eg veit ikkje. Eg syns ikkje det er rett.

Lærer: Å offentleggjere?

Elev nr. 14: Eg syns det er rettsystemet som skal dømme.

Lærer: Me ønsker å ha tillit til rettsystemet og at det skal fungere bra.

Elev nr. 14: Ja.

Lærer: Ja, så det er..Og, kva tenker dokker..Jaja, det er jo sånn. Det var jo derfor me var så opptatt av i Norge av Anders Behring Breivik og 22.juli, at han skulle få ei rettfærdig rettsak. Alle skal ha rettfærdighet. Ting skal gåes i sømmene, skikkeleg. Det er det vårt samfunn bygger på. Me skal ha eit riktig rettsystem.

(prating og hysjing i klasserommet)

Men kva syns dokker, ja, metoo då, nettopp, metoo, då er det jo mye offentleggjøring, kva tenker de om det? Og forhåndsdomming og så vidare. [Elevnamn]?

Elev nr. 25: Men når det har vore forhåndsdomming, eller når folk har blitt hengt ut no i metoo, har det jo vore folk som har mista jobben fordi dei har gjort det og dei har gjort det med ekstremt mange personar. Det er ikkje så mange som har fått ein anklage og så har dei mista alt.

Lærer: Nei, men det har likevel ikkje vore gjennom rettsystemet. Er det nokon forbrytelsar som har skjedd? Er det ...? [Elevnamn]?

Elev nr. 6: Skal alltid vere uskyldig til det motsatte er bevisst. Går jo.. Viss du drep nokon må man jo gjennom ein rettsak før...Her er det bare beskyldninger, er ikkje noko fakta, eigentleg.

Lærer: Så du syns mye av metoo, måten det har blitt gjort, kan vere..

Elev nr. 6: (avbryt) Eg forsvarer ingen av dei. Men når mange, sånn tjue stykker, går ut og anklager same mann. Då er det jo noko i det.

(prating i klasserommet)

Lærer: Ja, sannsynlegvis, men likevel, skal... Når de ser for eksempel Giske då , Trond Giske, de veit kven han er, han var nestleiar i Arbeidspartiet, det får jo enorme konsekvensar for han, mistar jobben, kommer over alle avisene, heile livet ditt, for familien, for alle.

[Elevnamn], du såg ut som om du tenkte noko

Elev nr. 19: Nei, eg tenkte ikkje på noe.

Lærer: Med metoo?

Elev nr. 19: Hm?

Lærer: Nei, du har ingen tankar rundt det der med metoo, nei? Ikkje noko spesielt?

Elev nr. 19: Ikkje noko spesielt.

Lærer: [Elevnamn]

Elev nr. 12: Ja?

Lærer: Ja, men dokker er så unge enno. Er det alt med metoo som er greitt no? Dei fleste heier vel på kampanjen, men er det noko som er ugreitt ved kampanje? Er det sider, aspekt ved, nokon som misforstår eller?

Elev nr. 25: Det er jo veldig dumt om folk blir liksom hengt ut på feil grunnlag. Viss de...

Lærer: Ja, for det muligheter for det no?

Elev nr. 25: Ja, sidan det er så sykt lys på det no. Viss eg eller nokon i Hollywood hadde ankla ein no viss dei ikkje likte personen, så hadde jo det fått enorme konsekvensar liksom, for alle hadde sikkert trudd på det. Det er jo positive og negative ting med alt. Og alt kan jo liksom.. Ingenting er på ein måte det samme då. Det er jo forskjellig alltid.

Lærer: Ja, det er så ja. [Elevnamn]?

Elev nr. 2: Ja, eg skulle seie mykje av det samme.

Lærer: Mye av det samme..

Elev nr. 2: Det er sånn, folk velger jo, det er veldig sjeldan folk velger å ta sympati med dei som har blitt anklagt då. Sånn at viss det faktisk ikkje stemmer..

Lærer: (avbryt) Me ser jo at mange av dei har blitt frose ut, dei som har gjort det.

Elev nr. 2: ..så viss det faktisk er nokon der det ikkje stemmer, så velger jo alle å liksom gå imot den personen. Vil ikkje bli sett på ein som har sympati med nokon som har voldtatt...

Lærer: Nei, eg er einig. Ja, [elevnamn]?

Elev nr. 5: Når det ikkje går gjennom retten er det ikkje sikkert at det stemmer.

Lærer: La oss, dokker har mange fornuftige tankar og det er mange som sit, eg veit at dokker har det dokker som er stille òg. Mmm. Takk skal dokker ha. Det var siste teksten med Marita. Begynn å les meir kontroversielle tekstar de òg. Det er mykje å læra.

(pratinga i klasserommet held fram)

Elevtekstar Om å si nei

Elevane vart gitt følgjande oppgåve etter læraren hadde lese novella høgt til dei.

1. Hva synes du om teksten dere har lest? Skriv ned de inntrykkene, tankene eller følelsene du sitter igjen med etter å ha lest novella.

2. Ser du noen forbindelser til noe annet du har lest, sett eller hørt?

3. Hva ville du sagt til Ellen, jenta i novella?

Elev nr. 1

1. Slutten på denne historien var veldig uforventet og voldsom. Jeg tenker at dette er virkelig ikke en situasjon jeg ville vært oppi selv. Jeg tenker at jeg-personen er tankene til Ellen, men hun hører sjelden på dem.

2. Jeg ser en forbindelse til en annen bok jeg har lest, "Ting vi gjør for LOVE", der det også var var flere tanker på en gang i hodet til jeg-personen.

3. Jeg ville sagt at hun skulle ha lært seg å tenke seg om før hun sier ja eller nei til noe. At hun skulle heller f.eks. planlagt hvor hun skulle sove den kvelden.

Elev nr. 2

1.

teksten fremmer voldtekten som om det er hennes feil, noe det ikke er. "slutter du å slåss er det ikke voldtekt engang"

teksten er bra skrevet, gode beskrivelser og realistiske tanker

2.

nei er nei kampanjen (sex uten samtykke er ikke lov)

generelt voldtektssaker, kommer ikke på noen konkrete

3.

ikke stol 100% på fremmede personer fra barer

det var ikke din feil

du burde ha ringt politiet og ambulansen

Elev nr. 4

1. Jeg ble litt sint på stemmen som ble sint på Ellen for det hun gjorde på slutten og kalte henne for en morder, og var så negativ til alt hun gjorde.

3. Jeg ville nok ikke vært så negativ til alt med sminke og hvordan hun så ut, men jeg ville sagt at hun måtte vært litt mer forsiktig og ikke blitt med noen hun ikke kjente med hjem. Men jeg synes ikke Ellen burde bli kalt for en morder.

Elev nr. 5

1. Spesiell slutt som gjorde teksten mindre ekte. Før hun finner kniven kan teksten minne mye om et typisk voldtekt.

2. Voldtekt er i fokus

3. Kom deg vekk, ring politiet før han tar av buksa og for all del ikke drep han eller gjør vondt mot han. Da er du offeret.

Elev nr. 6

1. Vondt å lese. Veldig trist historie.

2. Jeg drar paralleller til voldtektssaker som man hører om i media, og hvor sårbare man kan bli hvis man blir litt hvor godtroende.

3. 'Gå hjem.'

Elev nr. 7

1. Jeg synes den litt forvirrende, og i slutten ble jeg ganske irritert på Martin.

3. Jeg ville sagt at hun skulle gått før det, som hun sa til seg selv også at hun skulle gjøre.

Elev nr. 8

1. Jeg synes teksten var mildt interessant, men den var likt mye annet i filmer og bøker så det var ikke noe veldig oppsiktsvekkende.

2. Mye av det som skjedde i teksten har jeg lest og sett før, det var ikke noe nytt.

3. Jeg ville sagt at hun burde ringe politiet

Elev nr. 9

1. Jeg synes det var en litt interessant novelle, det var mye jeg synes var litt rart. At Ellen ikke skjønnte at hun ble lurt av Martin er kanskje litt forståelig, men imens Martin voldtok Ellen bestemte hun seg for å ikke gi motstand også drepe ham. At hun drepte han var kanskje galt, men det var selvforsvar, det rare var at Ellen ikke så ut til å bry seg så mye, tok en dusj, osv og følte seg hjemme istedenfor å ringe politiet og ambulansen.

2. Nei, jeg tror ikke jeg har lest, sett eller hørt noe lignende denne teksten før.

3. Det jeg ville sagt til Ellen var at neste gang, om noen inviterer deg hjem og virker trengende når hun ikke vil det, er å si nei og bare gå istedenfor å fortsette. En annen ting er å ringe ambulansen og politiet. Uansett hvor galt det Martin gjorde var, fortjente han ikke å dø.

Elev nr. 10

1. Jeg synes det var en bra skrevet novelle men den plot twisten kom helt uforventet, jeg trodde hu skulle heller gå for martin enn johan men hun ble heller voldtatt og hun drepte han.

Dette var på en måte en typisk jente historie så starten var litt rar siden det var bare sånne jente ting osv men festen kjente jeg meg litt mer igjen i.

Og det er litt sånn med jenter og de skal alltid spille hard to get og gå for enten de som er veldig kjedelige eller de som er veldig populære.

Spenningen var mest på slutten av historien, i begynnelsen var det veldig kjedelig

2. En serie som heter: the end of the fucking world. Der holder en jente på å bli voldtatt av noen de bryter seg inn hos men kjæresten hennes dreper voldtektsmannen.

3. Ikke gå hjem til noen du ikke kjenner vær sikker på hvem det er først.

Elev nr. 11

1. Jeg synes den var spesiell og det var rart med en stemme inni hodet hennes.

2. Med voldtekt

3. Jeg ville sagt at hun burde gått med de andre vennene sine.

Elev nr. 12

1. Jeg synes at dette var en tekst om en rar jente som vet hva hun egentlig burde gjøre men bare ignorerer alle de fornuftige tankene hennes. Jeg tror hun ikke bryr seg om hva folk synes om henne. Og jeg tror hun ikke drikker for ikke slippe seg selv løs men hele tiden være den hun er.

2. nei

3. Du må ringe politiet.

Elev nr. 13

1. Jeg synes den teksten hva grei den, bra att hun sto opp og sa nei til han.

3. att hun ikke trengte å stikke han med knive adnre muligheter. han gjorde någe arvolig og hun gjorde någe alvorlig

Elev nr. 14

1. Det jeg synes om teksten vi har lest er at den bra. Teksten var bra fordi den tok for seg et tema som er aktuelt. Jeg sitter igjen med et sterkt inntrykk etter å ha lest denne novella, og også noen tanker om det hun gjorde var rett eller galt.
2. Nei, jeg ser ikke noen forbindelser til noe annet jeg har lest eller hørt.
3. Det jeg ville sagt til Ellen, jenta i novella, er at jeg synes ikke det var rett av henne å drepe mannen. Jeg skjønner likevel at hun prøver å forsvare seg, men hun kommer til å ha med seg resten av livet at hun har tatt livet av en person.

Elev nr. 15

1. Det var en spesiell tekst. Av og til var det forvirrende med stemmen inni hodet hennes
2. Nei jeg pleier ikke å lese sånne type bøker. Har aldri lest sånne typer bøker heller
3. At hun bare burde sagt nei første gangen og ikke blitt med han hjem

Elev nr. 19

1. Det er en veldig trist og seriøs tekst der den finner en skikkelig problemstilling.
2. På en måte, novellen tar jo både for seg voldtekt og drap. Men jeg kommer ikke på noen direkte forbindelser mellom tekster jeg har lest. Det nærmeste blir vel artikler jeg har lest om voldtekt.
3. Gjerne at hun burde ha taklet hendelsen annerledes. Det er jo mulig å skade han, for så å løpe vekk. I stedetfor å drepe han, kunne hun ha ringt ambulansen og deretter politiet.

Elev nr. 20

1.

Dramatisk

Litt forvirrende

Ubehagelig å lese

Veldig aktuell tekst

2.

Ikke som jeg husker

Gjerne litt likt som noen #metoo saker

Nei er nei historier

3.

Du trenger ikke gjøre ting eller takke ja til noe du ikke har lyst til for at folk skal like deg. Du har alltid noen som liker deg for deg uansett.

Elev nr. 21

1. Jeg fikk et inntrykk av at denne novellen var veldig brutal og rett fram med alt. Ingenting her er skjult eller hintet til, og ting som voldtekt, knulling og mord blir sagt rett fram, akkurat som i virkeligheten. Så dette ga meg egentlig et innblikk i hvordan ting kan ende i den virkelige verden.

2. 'Me too' handler om kvinner som har blitt seksuelt trakassert, og dette er kanskje noe som denne damen ville ha henrettet seg til.

Når en går i storbyer ser en ofte mange forskjellige klubber og fester, og det er på sånne steder mishandling og luring kan starte.

3. Hovedpersonen i novellen ville jeg ha sagt er en person som ikke helt vet hva hun selv vil, og hun tar raske ugjennomtenkte valg. Hun vet inni seg hva som er rett å gjøre, men velger samtidig noe annet.

Elev nr. 22

1. I begynnelsen virket det som at historien skulle handle om gruppepress og alkohol, og jeg ble overrasket da Martin viste seg å være en drittsekk. Han virket så hyggelig i begynnelsen. Noe annet som overrasket meg var at Ellen ikke gadd å ringe noen, og at hun tenkte på ting som "ståpikken" til Martin når hun hadde drept ham.

Jeg tror jeg-personen i fortellingen er den fornuftige delen av hjernen hennes, som prøver å hjelpe henne å ta gode valg. Hun hører ikke etter og kommer i trøbbel.

2. Egentlig ikke.

3. At hun ikke burde blitt med mannen, og hvis hun absolutt skulle bli med burde hun ha med en eller to venner og ikke gå alene. Burde også kanskje vært sikker på at de andre som skulle komme, faktisk kom. Da kunne ikke Martin ha gjort noe siden det var flere folk der.

Elev nr. 23

1. Hadde ikke forventet en sånn avslutning. Fikk inntrykk at jenta var litt egoistisk fra start til slutt. Forsto ikke at hun ikke ringte til politi eller ambulansen, om han enda hadde levd kunne han bli reddet, men det tenker eller bryr hun seg tydeligvis ikke noe om. Selv om hun opplevde som vold er det ingen grunn til å drepe personen, men i dette tilfelle kunne hun ha fått sjokk og dermed ikke visste hva hun skulle gjøre.

2. Nei, ikke som jeg kommer på.

3. Mot slutten hadde jeg ment det samme som personen som forteller i novellen, at hun skulle ringe politiet og ambulansen.

Elev nr. 24

1. Jeg ble provosert av teksten, hele handlingen var bare provoserende. Tingene som ble sagt, valgene hun tok osv.

3. Tenk mer på konsekvenser og ikke stol på alle mennesker du møter, selv om de virker hyggelige.

Elev nr. 25

1. Hun skal ikke ha straff, men behandling.

2. Nei er nei. Samtykkeloven.

3. Anmeld, gå til politiet.

Elev nr. 27

1. Jeg synes den var realistisk og synes at det er forferdelig trist og sint på at dette faktisk kan skje.

Jeg kunne forutse hva som kom til å skje nesten helt fra starten av teksten.

2. Seksuelleovergrep har vi lært om på skolen, og vi får høre om liknende situasjoner og hendelser. Dette er et tidløst tema og problem.

Elev nr. 28

1. Jeg forstår ikke helt, hva den handler om.

Elev nr. 29

1. Jeg synes at det var bra tekst for å lære av, for å vite at vi må være forsktige.
2. Ja, jeg har hørt.
3. Hun bør ikke angre på det hun har gjort, fordi hun prøvde å forsvare seg selv.