



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

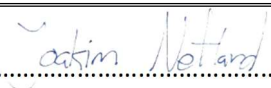
## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  
Lektorutdanning for trinn 8-13, nordisk

vårsemesteret, 2021

Åpen/ ~~konfidensiell~~

Forfatter: Joakim Netland

  
.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Hildegunn Støle

Tittel på masteroppgaven: Leselyst i videregående skole: En studie av engasjementet til videregående elever under lesing av og litterære samtaler rundt vanskelige skjønnlitterære tekster

Engelsk tittel: The joy of reading: A study on the level of engagement high school students show when reading and discussing difficult fictional texts

Emneord:  
Leseforskning; lesemotivasjon; leselyst;  
lesevitenskap; literacy studies; literacy;  
litteraturundervisning; problemorientert  
undervisning; videregående; norsk;  
skjønnlitteratur; studieforberedende

Antall sider: 74  
+ vedlegg/annet: 138

Stavanger, 10/05-2021  
dato/år

## Forord

Å skrive masteroppgave i studieåret 2020/2021 har vært utfordrende. COVID-19-restriksjonene gjorde at vi studenter ble sittende mye i hver vår stue, alene med hvert vårt Word-dokument. Jeg vil likevel takke alle mine medstudenter for gode samtaler de få gangene vi faktisk hadde lov til å møtes. Det har vært en sann glede å lære å bli lærer sammen med dere, hver dag i 5 år.

Takk tusen tak til veilederen min, Hildegunn Støle, for fantastisk god hjelp underveis i skriveprosessen. Du har vært en uvurderlig støtte både faglig og mentalt. Takk for gode tips, nyttig ekspertise og givende diskusjoner. Takk for at du har pusha meg når det var rom for det, og vist forståelse når det trengtes.

Takk til Gunvald Dversnes, emneansvarlig i MLEMAS, for at du har strukket deg mye lenger enn man kan forvente i et forsøk på å gi oss studenter arenaer for samarbeid og diskusjon underveis i skrivingen. COVID-19-restriksjonene raserte nok de fleste planene dine også, og det er imponerende hvordan du hev deg rundt og gjorde det beste ut av situasjonen likevel.

Takk til venner, familie og kjæreste for å ha vist genuin interesse for hva jeg skriver om og hvordan skriveprosessen har gått. Jeg er heldig som har et godt nettverk rundt meg.

Jeg vil også takke de ansatte på skolen som lot meg gjennomføre den empiriske delen av avhandlingen min. Som alle andre har også skolene hatt mye å stri med i koronapandemien. Velviljen jeg møtte fra lærerne jeg har samarbeidet med var likevel enorm. Tusen takk for godt samarbeid, og for at jeg fikk låne klassene deres!

Joakim Netland, Stavanger, våren 2021

## Sammendrag

I denne masteroppgaven forsøker jeg å svare på problemstillingen *hvordan påvirker ulik grad av læringsinstruks videregåendeelevers engasjement og leselyst ved lesing og diskusjon av høyfriksjonstekster i norskfaget?* For å svare på dette, har jeg gjennomført et forskningsprosjekt i to VG3-klasser på studieforbereende linje. Forskningsprosjektet har hatt en innledende, kvantitativ spørreundersøkelse hvor jeg kartla elevenes selvrapporterte forhold til lesing av skjønnlitteratur i norskfaget og på fritiden. Deretter hadde jeg to undervisningsøkter i hver av skoleklassene, hvor elevene leste og gruppevis diskuterte novellene «Brønnen» og «Løp for livet» av Roy Jacobsen. I den ene undervisningsøkten fikk elevene ingen informasjon om teksten på forhånd, eller veiledning til hva de skulle diskutere gruppevis. I den andre undervisningsøkten fikk elevene en innføring om teksten på forhånd, og oppgaver knyttet til teksten de skulle diskutere. Det ble gjort lydopptak av gruppediskusjonene. Etter de to undervisningsoppleggene, ble elevene bedt om å svare på en kort spørreundersøkelse om hvilken undervisningsøkt de likte best, og hvorfor. Til sammen har lydopptakene og svarene fra spørreundersøkelsene skapt empirigrunnet som brukes for å vurdere hvordan ulik grad av læringsinstruks påvirker videregåendeelevenes engasjement og leselyst.

Mine funn viser at lesing og gruppevis diskusjon av høyfriksjonstekster virker å engasjere elever på videregående skole. Dette funnet gjør seg gjeldende uavhengig av om diskusjonen rammes inn av høy eller lav grad av læringsinstruks. Mine funn viser likevel at oppgavens ordlyd og innhold i ulik grad vil motivere elevene; noen oppgaver er bedre egnet til å stimulere de litterære samtale enn andre. Det kommer også frem at mange videregåendelever ser etter et fasitsvar i sitt arbeid med skjønnlitterære tekster.

## Innholdsfortegnelse

1 – Innledning .....	6
2 – Teori.....	8
2.1 – Iser og resepsjonsteorien.....	8
2.2 – Vygotskij og den sosiokulturelle læringsteorien.....	9
2.3 – Bakhtin og dialogisk diskursanalyse.....	10
2.3.1 – Mikhail Bakhtin .....	10
2.3.2 – Dialogisk diskursanalyse.....	12
3 – Metode .....	15
3.1 – Hensikten med de empiriske undersøkelsene .....	15
3.2 – Teoretiske og operasjonelle definisjoner .....	17
3.3 – Utvalget.....	18
3.3.1 – Skolen .....	18
3.3.2 – Lærerne .....	18
3.3.3 – Klassene .....	19
3.4 – Kvantitativ metode: Spørreundersøkelsen .....	19
3.4.1 – Generelt om spørreundersøkelse som metode.....	19
3.4.2 – Spørreskjema i forkant av undervisningsøktene .....	21
3.4.3 – Spørreskjema i etterkant av undervisningsøktene.....	23
3.5 – Kvalitativ metode: Flerkasusstudien.....	25
3.5.1 – Didaktisk innramming.....	26
3.5.2 – Materiale og datainnsamling.....	33
3.5.3 – Analyser av innsamlet materiale .....	34
4 – Presentasjon av funn .....	37
4.1 – Idrettsklassen.....	37
4.1.1 – Gruppe A: Anders, Arthur, Amalie og Anniken .....	37
4.1.2 – Gruppe B: Birger, Bjarne og Billy .....	39
4.1.3 – Gruppe C: Christer, Casper, Charlie og Camilla.....	41
4.1.4 – Gruppe D: Dina, Dagny, Dorthé og David .....	44
4.2 – Allmennklassen.....	47
4.2.1 – Gruppe H: Hilde, Hans, Henriette, Håkon og Hanna.....	47
4.2.2 – Gruppe I: Ingvild, Irmelin, Isak og Ismael.....	50
4.2.3 – Gruppe J: Jonas, Janne, Jens og Jelena .....	52
4.2.4 – Gruppe K: Knut, Karl, Kirsten og Katrine.....	55
5 – Analyse .....	59
5.1 – Kvantitative funn .....	59



5.1.1 – Den innledende spørreundersøkelsen.....	59
5.1.2 – Den avsluttende spørreundersøkelsen.....	61
5.1.3 – Kvantitative data fra gruppesamtalene.....	62
5.2 – Kvalitative funn .....	67
5.2.1 – Kvalitative funn i samtalene om «Brønnen».....	67
5.2.2 – Kvalitative funn i samtalene om «Løp for livet» .....	71
5.2.3 – Individets rolle i de litterære samtalene .....	75
5.2.4 – Lærerens stemme i diskusjonen .....	78
5.2.5 – Elevenes jakt på et fasitsvar .....	81
6 – Avslutning.....	84
6.1 – Netland versus Sønneland.....	84
6.2 – Didaktiske implikasjoner .....	85

## Tabelloversikt med sidetall

Tabell 1: Studiens metodiske utforming, oppsummert .....	16
Tabell 2: Den innledende spørreundersøkelsen .....	22
Tabell 3: Den avsluttende spørreundersøkelsen.....	24
Tabell 4: Handlingsforløpet i «Brønnen», slik det blir presentert for elevene.....	30
Tabell 5: Handlingsforløpet i «Løp for livet», slik det blir presentert for elevene .....	31
Tabell 6: Undervisningsoppleggene oppsummert.....	33
Tabell 7: Noder og kriterier for oppfyllelse .....	36
Tabell 8: Prosentvis intensitetsnivå i samtalene til gruppe A .....	37
Tabell 9: Prosentvis intensitetsnivå i samtalene til gruppe B .....	39
Tabell 10: Prosentvis intensitetsnivå i samtalene til gruppe C .....	41
Tabell 11: Prosentvis intensitetsnivå i samtalene til gruppe D .....	44
Tabell 12: Prosentvis intensitetsnivå i samtalene til gruppe H .....	47
Tabell 13: Prosentvis intensitetsnivå i samtalene til gruppe I.....	50
Tabell 14: Prosentvis intensitetsnivå i samtalene til gruppe J.....	52
Tabell 15: Prosentvis intensitetsnivå i samtalene til gruppe K .....	55
Tabell 16: Resultat fra den innledende spørreundersøkelsen.....	59
Tabell 17: Resultat fra den avsluttende spørreundersøkelsen .....	61
Tabell 18: Resultat fra den avsluttende spørreundersøkelsen (kun utvalgte elever).....	62
Tabell 19: Prosentvis intensitetsnivå målt etter tekst.....	62
Tabell 20: Prosentvis intensitetsnivå målt etter økt .....	63
Tabell 21: Prosentvis intensitetsnivå målt etter undervisningsmetode .....	64
Tabell 22: Prosentvis intensitetsnivå målt etter klasse.....	64
Tabell 23: Prosentvis intensitetsnivå målt etter endring i gruppesammensetning .....	65
Tabell 24: Prosentvis intensitetsnivå målt etter antall elever per gruppe.....	66

## 1 – Innledning

I en forelesning i norskdidaktikk våren 2020 sa foreleseren noe som fikk meg til å stoppe opp. Han sa at norsk er det faget elevene gleder seg *mest* til når de skal begynne på barneskolen, og det faget videregåendelever liker *minst*. Jeg vet ikke om foreleseren baserte denne påstanden på egne erfaringer eller på forskning (i så fall har jeg ikke klart å finne frem til denne forskningen), men jeg vet at påstanden satte en støkk i meg. Jeg skal bli lektor i norsk, og fra høsten 2021 skal jeg jobbe på en videregående skole. Jeg brenner for et levende, spennende og engasjerende norskfag. Hvis påstanden til didaktikkforeleseren min stemmer, er det skremmende at utgangspunktet mitt som norsklærer vil være at elevene allerede har mistet mesteparten av engasjementet for norskfaget når jeg møter dem. Men er det virkelig sånn at engasjementet i norskfaget er borte på videregående skole? Og i så fall: Går det an å hjelpe elevene med å på ny finne frem til engasjementet de en gang følte?

Engasjement og leselyst i norskfaget er et fagområde det har blitt forsket relativt mye på de siste årene. Hovedvekten av forskningens synes imidlertid å ha konsentrert seg om ungdomsskolen. Da Margrethe Sønneland skrev doktorgradsavhandlingen *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* (Sønneland, 2019), fokuserte hun på engasjement og leselyst blant elever på ungdomsskolen. Åsmund Hennig sin bok *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner* tar utgangspunkt i et treårig prosjekt hvor Hennig fulgte seks ungdomsskoleklasser tett. Formålet var å finne ut hvordan arbeid med litterære samtaler over relativt lang tid virker inn på elevenes litterære kompetanse (Hennig, 2019). Begge disse forskningsprosjektene tar altså for seg spørsmål sentrert rundt ungdomsskoleelevers arbeidsmåter og engasjement i norskfaget, og da spesielt i møte med lesing og diskusjon av skjønnlitterære tekster.

Spesielt funnene fra Sønneland sin doktorgradsavhandling står tydelig i kontrast med påstanden til didaktikkforeleseren min. Da Sønneland ba elever på ungdomsskolen om å lese og diskutere vanskelige tekster av Franz Kafka, Raymond Carver og Roy Jacobsen, uten å gi elevene informasjon på forhånd om teksten, eller instruks om hva de skulle diskutere, skjedde det noe uventet. I stedet for at elevene ble oppgitte og motløse av de vanskelige tekstene, ble de ivrige og engasjerte. Sønneland beskriver intensitetsnivået i én av skoleklassene som at klasserommet «eksploverte» (Sønneland, 2019, s. 78). Skoleklassen responderte på den vanskelige teksten med iver og leseglede. På ungdomsskolen fant Sønneland at elevene

fortsatt kan synes at lesing og diskusjon av skjønnlitterære tekster i norskfaget kan være spennende og engasjerende.

I min oppgave ønsker jeg å undersøke om lignende funn også vil gjøre seg gjeldende på videregående skole. Påstanden til didaktikkforeleseren min synes å peke i retning av at elever mister engasjementet sitt i møte med norskfaget i løpet av sin skolegang. Men Sønneland fant at det fortsatt er mulig å finne engasjement hos elevene på ungdomsskolen. Mitt mål med denne oppgaven er å undersøke om det finnes lignende tendenser også på videregående. For å undersøke dette, har jeg videreutviklet og tilpasset Sønneland sitt forskningsprosjekt til videregående skole. I mitt forskningsprosjekt utfordrer jeg to VG3-klasser til å lese og gruppevis diskutere to vanskelige tekster (høyfrikjonstekster) av Roy Jacobsen. I den ene økten får elevene først en innføring om teksten av meg, og de får utdelt et oppgavesett de skal diskutere, knyttet til teksten (høy grad av læringsinstruks). I den andre økten presenterer jeg ikke tekstens innhold for elevene før de leser, og de får heller ikke utdelt oppgaver knyttet til teksten. De møter med andre ord teksten helt uten rammer for tekstarbeidet (lav grad av læringsinstruks). Det overordnede forskningsspørsmålet jeg vil belyse i denne masteroppgaven er:

*Hvordan påvirker ulik grad av læringsinstruks videregåendeelevers engasjement og leselyst ved lesing og diskusjon av høyfrikjonstekster i norskfaget?*

I det følgende redegjør jeg først for det teoretiske grunnlaget som trengs for å kunne analysere funnene fra empirien jeg har samlet inn (kapittel 2). Sentralt i mitt teorigrunnlag står Iser sin resepsjonsteori (Iser, 1978, 1981, 1995), Vygotskij sin teori om sosiokulturell læring ((Vygotskij, 1981, 1986), og teorien om dialogisk diskursanalyse, basert på arbeidet til Bakhtin (Bakhtin, 1984, 1986). Deretter følger en gjennomgang av de metodologiske valgene jeg har gjort i mitt arbeid (kapittel 3). Mitt forskningsprosjekt har både en kvantitativ del, hvor jeg ber elevene svare på to spørreundersøkelser før og etter undervisningsøktene, og en kvalitativ del, hvor jeg gjør observasjoner og lydopptak av elevenes gruppesamtaler om høyfrikjonstekstene. Videre gir jeg en oversikt over det innsamlede materialet, i form av datareduserte sammendrag av elevenes gruppesamtaler og funnene fra spørreundersøkelsene (kapittel 4). I kapittel 5 analyserer jeg både de kvantitative og kvalitative funnene, og forsøker å knytte dem opp mot problemstillingen min. Oppgaven avsluttes med en kort sammenligning av mine funn sett opp mot Sønneland sine funn, samt en gjennomgang av de didaktiske implikasjonene av mine funn (kapittel 6).

## 2 – Teori

I det følgende vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket rundt min oppgave.

Teorikapittelet er ment å gi en innføring i teoretiske ideer, begreper og prinsipper som har vært sentrale for min analyse. Der metodekapittelet danner de nødvendige rammene for innhenting og datareduksjonen av mitt materiale, gir teorikapittelet de nødvendige rammene for å analysere det innsamlede materialet opp mot min problemstilling: hvordan påvirker ulik grad av læringsinstruks elevs engasjement og lese lyst ved lesing av høyfrikjonstekster i norskfaget?

### 2.1 – Iser og resepsjonsteorien

Resepsjonsteorien er en leserorientert litteraturteori som argumenterer for at tekstens meningsbærende funksjon oppstår i møte mellom tekst og leser. Wolfgang Iser (1926-2007) regnes av mange som en av de fremste representantene for resepsjonsteorien. Iser var opptatt av å ansvarliggjøre leseren i møte med en tekst. I *The Implied Reader* beskrev Iser leseprosessen som en *dynamisk interaksjon*. Med dette mente han at tekstens mening oppdages i samspillet mellom tekst og leser. Iser argumenterte for at litterære verk har en *artistisk* og en *estetisk* dimensjon. Den artistiske dimensjonen er knyttet til teksten slik den er skapt av forfatteren, mens den estetiske dimensjonen er knyttet til leserens realisering av teksten. Samlet sett utgjør disse dimensjonene den *virtuelle dimensjonen*, som inneholder elementer fra både den artistiske og estetiske dimensjonen. Teksten er med andre ord ikke identisk med verken forfatterens intensjon eller leserens realisering: «This virtual dimension is not the text itself, nor is it the imagination of the reader: it is the coming together of text and imagination» (Iser, 1995, s. 279).

Leserens realisering av teksten er en høyst subjektiv prosess som blant annet påvirkes av leserens kulturelle bakgrunn, alder, utdanningsnivå og modenhetsnivå (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 29). I tillegg vil også faktorer som leserens fantasi- og visualiseringsevne, oppmerksomhet underveis i leseprosessen og tidligere erfaring med tolking av tekst spille inn. Samlet sett danner dette et rammeverk for realiseringen av teksten. Faktorenes subjektive art gjør at det åpnes for flere ulike lesninger av samme tekst.

Med realisering av tekst, mener Iser leserens prosess med å fylle tekstens *tomme plasser*. Iser argumenterer for at all litteratur inneholder et moment av usikkerhet. Slik usikkerhet oppstår i det tekstforfatteren lar noe være usagt. Dette kan arte seg som uteværende personbeskrivelser,

undefinert kronologi, tvetydig tematikk og lignende. I slike tilfeller inviteres leseren til å aktualisere teksten gjennom å identifisere og fylle tekstens tomme plasser (Iser, 1978). Iser argumenterer også for at litteraturens kraft forsterkes av tekstens tomme plasser: «Jo mere tekstene mister af determination, des stærkere bliver læseren involveret i virkeliggjørelsen af deres mulige intentioner» (Iser, 1981, s. 105).

Leserens *forestillingsevne* er avgjørende for å kunne virkeliggjøre tekstens mulige intensjoner. Ved at leseren aktivt tar i bruk sin forestillingsevne i lesingen, kan de tomme plassene fylles. Dette representerer en fullførelse av potensialet som ligger i tekstens uuttalte virkelighet. Samtidig er det verdt å merke seg at Isers ansvarliggjørelse av den subjektive leseren vil medføre at ingen leser alene kan se hele potensialet teksten gir. Hver leser vil fylle tekstens tomme plasser på sin måte, og dermed skape sin egen, unike realisering av teksten (Hennig, 2019, s. 23).

For mitt forskningsprosjekt bidrar Iser og resepsjonsteorien til forståelsen av hva som fenger elevene i møte med høyfrikjonstekster, og hvorfor litterære samtaler om tekstene kan være engasjerende. Høyfrikjonstekstene har stor hyppighet av tomme plasser, og krever en aktiv leser. Dette gir rom for mange ulike tolkninger av én og samme tekst, og gir slik sett godt grunnlag for engasjerende litterære samtaler blant elevene.

## 2.2 – Vygotskij og den sosiokulturelle læringsteorien

Den russiske teoretikeren Lev Vygotskij (1896-1934) forsket i sin tid på sammenhengen mellom intern refleksjon og ekstern kommunikasjon. Forut for Vygotskij hadde psykologiforskningen ikke satt søkelys på tale og refleksjon i relasjon til hverandre, men heller som to uavhengige størrelser. Vygotskij hevdet på sin side at intern kognitiv utvikling følger som et resultat av ekstern sosialisering: «Every function in a child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, *between people (interpsychological)* and then *inside the child (intrapsychological)*» (Vygotskij, 1981, s. 57). Vygotskij trakk altså frem språk og kommunikasjon som en vesentlig faktor for kognitiv utvikling. I overført betydning vil dette medføre at elever som skal lese og forstå en høyfrikjonstekst, må få anledning til å diskutere teksten. Først gjennom aktiv kommunikasjon og diskusjon vil tekstens tomme plasser kunne brytes ned, fylles og internaliseres på individnivå.

Dette er i tråd med det sosiokulturelle synet på læring, slik det presenteres hos Anita Woolfolk (Woolfolk, 2006). Den sosiokulturelle læringsteorien bygger på tanken om at læring oppstår gjennom muntlighet og sosial deltakelse. Læringen er med andre ord *situert*. Det betyr at læringen er knyttet til selve læresituasjonen. Det kan derfor ofte være vanskelig å overføre kunnskapen til nye kontekster. Alle sosiale situasjoner elevene havner i vil være unike. Selv om elevene i stor grad vil kunne lene seg på egne erfaringer, vil den sosiokulturelle konteksten alltid påvirke og forme elevenes læring.

Avstanden mellom det en elev kan få til på egenhånd, og det eleven får til i sosialt samarbeid med andre, kalte Vygotskij for *the proximal development zone* (Vygotskij, 1981, 1986). Det betyr at oppgaver elevene får som er ment å løses i fellesskap, må være tilstrekkelig vanskelige til å skape spenning for *alle* elevene. Tekster som leses og diskuteres i norskfaget må altså være utfordrende nok til at elevene må lene seg på hverandre for å forstå den. Sønneland skriver at «når elevene møter den vanskelige oppgaven og hverandre i gruppene, vil spenningen kunne føre til både sosial og faglig risiko» (Sønneland, 2019, s. 36). Dermed blir dialog vesentlig for å kunne løse problemene høyfrikjonsteksten representerer.

I *Thoughts and language* (oprinnelig utgitt i 1934) skrev Vygotskij om møtet mellom spontane og vitenskapelige begreper, og hvordan kommunikasjon kan bidra til dypere forståelse av begge begrepssettene. Spontane begreper «emerge from the child's own reflections on everyday experience» (Vygotskij, 1986, s. xxxiii), mens vitenskapelige begreper «originate in the highly structured and specialized activity of classroom instruction» (Vygotskij, 1986, s. xxxiii). På skolen møtes elevenes hverdagspråk og det mer vitenskapelige, fagspesifikke skolespråket. Gjennom fagspesifikke samtaler elevene imellom får de anledning til å kombinere bruken av spontane og vitenskapelige begreper, og dermed utvide sin forståelse. Vygotskij forklarte dette som en selvforsterkende spiral: «scientific concepts grow downward through spontaneous concepts; spontaneous concepts grow upward through scientific concepts» (Vygotskij, 1986, s. 194).

## 2.3 – Bakhtin og dialogisk diskursanalyse

### 2.3.1 – Mikhail Bakhtin

Selv om Mikhail Bakhtin (1895-1975) først og fremst var litteraturviter, har hans forskning også vært med å forme det litteraturdidaktiske synet på læring gjennom dialog. Bakhtin la i sin forskning til grunn en forståelse av tekster som ytringer. Alle ytringer inngår i en uendelig

rekke. De er bakoverskuende i sitt forsøk på å svare tidligere ytringer, og fremoverskuende i sitt forsøk på å foregripe svar fra kommende ytringer. Enhver ytring kan dermed sies å være del av en større helhet – en makromodell av vår språklige verden (Skaftun, 2010, s. 73).

Samtidig kan hver ytring isolert sees som et potensielt mikrounivers, med ulike stemmer som møtes og brytes. Det er når dialog om skjønnlitteratur blir et språklig mikrounivers, Bakhtins teorier blir av interesse for min masteravhandling.

Bakhtin bruker begrepet *dialog* på ulike måter i sin forskning. For det første peker Bakhtin på dialog som en måte å forstå verden på. Ettersom all dialog inngår i et endeløst makrounivers, medfører dette også viten om at vi alltid befinner oss i en hendelse åpen mot framtiden. Selv om dette er felles for alle mennesker, vil hvert individ likevel ha en unik posisjon til å skape mening av et gitt øyeblikk, og til å styre dialogen i en gitt retning. Som selvstendige aktører innehar vi en svarende posisjon i verden. Vi har frihet og ansvar til å svare hvordan vi vil. Dermed kan dialogen hjelpe oss både til å forstå verden, og til å forstå hvordan vi aktivt må ta ansvar for egne ytringer, for slik å kunne ta del i dialogens makrounivers (Morson & Emerson, 1990).

For det andre bruker Bakhtin begrepet *dialog* for å belyse hvordan vi mennesker lever livene våre i språklige rom. Ettersom enhver ytring inngår som del av den evige dialog, vil alle ytringer bære med seg spor av tidligere stemmer og situasjoner der lignende ord og uttrykk har blitt brukt. Når vi snakker, siterer vi tidligere uttalelser. Ord får sin fastsatte mening gjennom gjentatt sitering (og feilsitering). Formuleringen av ytringer påvirkes derfor av tidligere ytringer, men også av fremtidige svar. Dialogen blir dermed et verktøy individet bruker til å finne sin plass, gjennom aktiv deltakelse i språklige rom. Det talende individet kan velge å i mer eller mindre grad innrette seg etter sporene av tidligere ytringer som finnes latent i ordene ytringen rommer, gjennom sitering og feilsitering.

Ettersom Bakhtin definerer tekst som en form for ytring, inngår også det skrevne ord som en del av dialogen. Bakhtin forstår tekster som aktive subjekter i dialogen: «The text is an expression of consciousness, something that reflects» (Bakhtin, 1986, s. 113). Lesing og tolking av tekst skaper dermed en forbindelse, eller en dialog, mellom leser og forfatter. Når flere personer leser og diskuterer samme tekst, blir både elevene og selve teksten aktive, reflekterende subjekter i dialogen. Dette betyr at man kan gjøre en dialogisk diskursanalyse av skoleelevers samtale om tekst. Sønneland synes å dele dette synet, i det hun skriver at «Bakhtins dialogisme representerer en helhetlig forståelsesramme for min tilnærming til



litterære gruppesamtaler» (Sønneland, 2019, s. 40). Samtalen er en åpen hendelse hvor elevene får ansvar for å reflektere over og svare på teksten. Felles for min og Sønnelands analyse, er at vi ønsker å komme inn på hvordan elevene faktisk forholder seg til teksten og samtalesituasjonen. For å gjøre dette, er det naturlig å ta i bruk dialogisk diskursanalyse som analyseverktøy.

### 2.3.2 – Dialogisk diskursanalyse

Formålet med dialogisk diskursanalyse beskriver Atle Skaftun som «å opparbeide bevissthet om hvordan mennesker forholder seg til hverandre som språklige vesen, hvordan et utsagn får sin mening i lys av en dialogiserende bakgrunn, og hvordan vi til stadig inngår i diskursive felt som dels kan formes og dels former hva vi kan si og hvordan det blir forstått.» (Skaftun, 2010, s. 73). Dialogisk diskursanalyse henger tydelig sammen med Bakhtins teoretiske perspektiv om at en ytring eller et enkeltord kan sees som uttrykk for flere stemmer og ulike meninger. I dialogisk diskursanalyse står spørsmålet «hvem sier hva og hvordan?» sentralt. Man stiller spørsmål med hvem som snakker, hva som blir sagt og måten det blir sagt på.

Med teorien om at tekst er en ytring i bunn, kan spørsmålet «hvem sier hva og hvordan?» ikke bare brukes som analyseverktøy når man leser en tekst, men også når man analyserer muntlige samtaler. I *An introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* skriver James Paul Gee at «whenever we speak or write, we always and simultaneously construct or build seven things or seven areas of "reality"» (Gee, 2012, s. 11). Gee kaller disse virkelighetsarenaene for *building tasks*. På norsk brukes begrepet *språklige virkelighetsutsnitt* (Sønneland, 2019, s. 41). De syv språklige virkelighetsutsnittene er *Significance, Practices, Identities, Relationships, Politics (the distribution of social goods), Connections* og *Sign systems and knowledge* (Gee, 2012, s. 11 ff.). Videre skriver Gee at «in turn, since we use language to build these seven things, a discourse analyst can ask seven different questions about any piece of language-in-use» (Gee, 2012, s. 11). I den dialogiske diskursanalysen kan vi tolke ytringer sett fra ulike perspektiv, ved å stille målrettede spørsmål i vår analyse av elevenes ytringer. Først og fremst kan vi spørre hvordan elevenes språk bidrar til å signalisere verdsetting (significance). Hvilke deler av teksten ilegger elevene mest betydning? Videre kan vi spørre hva elevenes ytringer sier om aktiviteten (practices). Er elevene aktivt inni tekstanalysen, eller praktiserer de andre, ikke-faglige aktiviteter? Vi kan spørre hva slags identiteter elevene tar på seg, altså hvilke roller elevene har i gruppa, basert på deres ytringer

(identities). Vi kan spørre hva slags relasjon elevene i gruppa har til hverandre og til teksten (relationships). Vi kan spørre hva slags oppfatning elevene har om hvordan teksten og diskusjonen *burde* være (politics). Vi kan spørre hvordan ytringene til elevene belyser forbindelser mellom gruppediskusjonen, teksten og tidligere ytringer (connections). Vi kan også spørre hvilke tegnsystem og hva slags kunnskap som settes i førersetet (sign systems and knowledge). Bruker elevene hverdagspråk eller fagspråk når de diskuterer?

Samlet sett skaper disse spørsmålene det teoretiske grunnlaget for min analyse av elevenes litterære gruppesamtaler. I min studie er jeg særlig opptatt av teksten og undervisningsmetoden sin tiltrekningskraft, og hva som skaper engasjement hos elevene. Mest sentralt for min oppgave er derfor spørsmålene om *practices, identities, sign systems and knowledge* og *significance*. Spørsmålet om *practices* er nyttig for å vurdere hvorvidt elevene underveis i samtalen gir uttrykk for om de liker teksten og/eller undervisningsmetoden. Spørsmålet om *identities* kan si noe om hvem som tar hvilke roller i de litterære samtalen. Dette kan deretter analyseres opp mot hvilken type elev som liker hvilken type undervisningsmetode. Spørsmålet om *sign systems and knowledge* kan være med å belyse språkbruken til elevene, altså om elevene tolker og diskuterer teksten fra et subjektivt og erfaringsbasert ståsted, eller analytisk og tekstnært ståsted (Rødnes, 2014, s. 2). Spørsmålet om *significance* kan være med å si noe om hva det er ved teksten og den litterære samtalen som skaper engasjement hos elevene. Sønneland oversetter *significance* til «verdsetting» (Sønneland, 2019, s. 42). Videre skriver hun at man gjennom å stille analytiske spørsmål rundt temaet verdsetting, kan få kunnskap om hvordan elevene bruker språket til å signalisere grader av verdsetting til teksten, situasjonen og hverandres ytringer. «Men», skriver Sønneland videre, «elevenes signalisering av grader av verdsetting kan komme til uttrykk på flere måter som ikke alltid er like lette å få øye på» (Sønneland, 2019, s. 42). For å unngå at man i en dialogisk diskursanalyse går glipp av viktige momenter ved en ytring, bør man se hen til Bakhtins diskurstypologi. Dette vil kunne bidra til å tolke *intensjonene* i elevenes ytringer. Elevenes ytringer er rettet mot både teksten og mot medelevene (og deres uttalelser), og gir i varierende grad uttrykk for enighet i andres ytringer. Bakhtin kaller dette for flerstemmig diskurs (double-voiced discourse) (Bakhtin, 1984, s. 199). Flerstemmig diskurs deles videre i tre underkategorier. Sønneland har oversatt disse til *konvergerende diskurs, divergerende diskurs* og *diskurs av den aktive typen* (Sønneland, 2019, s. 43). Jeg slutter meg til hennes oversettelse.

I *Konvergerende diskurs* peker de ulike stemmene i samme retning. Likevel er det verdt å merke seg at ytringene ikke reduseres til én stemme: hver deltaker i gruppediskusjonen ivaretar sitt individuelle ansvar for sine ytringer. Et eksempel på dette kan være markering av enighet. *Divergerende diskurs* viser derimot til tilfeller der det er mindre grad av enighet mellom ytringene. Et eksempel er satire, hvor en tidligere ytring gjentas, men gis en annen mening. Men også ytringer som bringer diskursen i en uønsket retning vil kunne regnes som divergerende. Dette kan for eksempel skje dersom diskusjonsoppgavene elevene har fått utdelt samsvarer dårlig med det elevene faktisk ønsker å diskutere. Med *diskurs av den aktive typen* menes ytringer som speiler og bygger videre på eksterne, tidligere ytringer. Til sammen gir disse tre underkategoriene et godt teoretisk grunnlag for å kategorisere og analysere ytringene i min empiri. Bruk av dialogisk diskursanalyse sett i lys av Bakhtins diskurstypologi som analyseverktøy sikrer at elevenes ytringer analyseres og gjengis korrekt. Det er derfor formålstjenlig å ta i bruk nettopp dette teoretiske rammeverket videre i min masteravhandling.

I analysen av funnene mine, finnes det eksempler på alle tre formene for flerstemmig diskurs. Som aktive deltakere i de litterære samtaler vil elevene kunne bidra med både konvergerende, divergerende diskurs, samt diskurs av den aktive typen. For lærerens del, er det verdt å merke seg at så lenge læreren inntar en passiv rolle under gruppediskusjonene, slik mine undervisningsopplegg legger opp til, vil læreren bare kunne bidra med konvergerende eller divergerende innspill i gruppediskursen. Læreren sine ytringer vil finne sted gjennom den innledende introduksjonen til undervisningsøkten, og gjennom oppgavesettet læreren har laget på forhånd. Dermed kan læreren ikke speile eller bygge videre på elevenes aktive ytringer, slik de fremkommer underveis i gruppediskusjonene. En passivt observerende lærer vil ikke kunne delta gjennom diskurs av den aktive typen. I stedet er læreren nødt å prøve å forutse hvordan gruppediskusjonene vil arte seg, for slik å tilpasse sine ytringer best mulig allerede i forkant av undervisningsøkten.

### 3 – Metode

I metodekapittelet vil jeg forsøke å synliggjøre tolkningsgrunnlaget mitt. Metodevalgene mine har vesentlig betydning for hvordan mine undersøkelser ble planlagt og gjennomført. Dermed får også metodevalgene mine stor betydning for funnene mine, og refleksjonen rundt disse. For å legitimere mine funn er det viktig å ha et bevisst forhold til valg av metode, og til hvordan metodevalgene kan ha påvirket sluttresultatet. I det følgende vil jeg derfor belyse og forklare de metodiske valgene jeg har gjort, både i forkant, underveis og i etterkant av mine undersøkelser.

#### 3.1 – Hensikten med de empiriske undersøkelsene

Hensikten med de empiriske undersøkelsene mine er å finne ut hvordan ulik grad av læringsinstruks påvirker videregåendeelevers engasjement og leselyst i møte med høyfrikjonstekster i norskfaget. Opplever elevene økt eller redusert engasjement når de leser en 'vanskelig' høyfrikjonstekst dersom de på forhånd får mye instruksjoner om teksten? Eller blir engasjementet størst dersom elevene får lite instruksjoner og må oppdage teksten på egenhånd?

For å finne svar på dette, kreves refleksjon og analyse rundt funn basert på relevant empiri. Margrethe Sønneland (Sønneland, 2019) og Åsmund Hennig (Hennig, 2019) har tidligere stilt lignende forskningsspørsmål, men begge har forsket med fokus på ungdomstrinnet. Både Sønneland og Hennig sin forskning er av stor interesse for meg teoretisk. Ettersom eksisterende forskning konsentrerer seg om elever på ungdomsskolen, ble det tidlig klart at en sentral del av min studie ville være å hente inn egen empiri fra en videregående skole.

I min avhandling benytter jeg meg av en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Den kvantitative delen består av to korte spørreundersøkelser alle elevene blir bedt om å besvare før og i etterkant av gjennomføringen av to undervisningsøkter. I spørreundersøkelsen ønsker jeg å kartlegge hvordan elevene selv opplever sitt engasjement og leselyst. På den måten kan jeg kartlegge elevenes selvoppfattede utgangspunkt; hvordan opplever elevene selv sin leselyst og sitt engasjement? Dette vil gi et godt utgangspunkt for å vurdere effekten av høy og lav grad av læringsinstruks i den kvalitative delen. En mer helhetlig metodebeskrivelse av den kvantitative spørreundersøkelsen finnes i kapittel 4.4.

Den kvalitative delen av mine undersøkelser bygger videre på doktorgradsavhandlingen til Margrethe Sønneland. I sine observasjoner av elever på ungdomsskolen fant Sønneland at «[e]levne rettet oppmerksomheten mot oppgavene heller enn tekstene, og brukte lite tid på å ‘gå frem og tilbake i teksten’ eller å ‘bruke teksten til å underbygge tolkning og argumentasjon’. De virket tidvis uengasjerte i tekstene og var mest opptatt av å bli ferdige» (Sønneland, 2019, s. 72). For elevenes engasjement og leselyst syntes altså det tilhørende oppgavesettet – bestillingen fra læreren – å være forstyrrende for elevene, snarere enn hjelpsom og veiledende. I min avhandling ønsker jeg å undersøke om tendensen til at høy grad av læringsinstruks har samme effekt på videregående elever som det Sønneland fant hos ungdomsskoleelevene. Helt overordnet var hensikten med de kvalitative undersøkelsene mine å skape et grunnlag for refleksjon rundt avhandlingens problemstilling: hvordan påvirker ulik grad av læringsinstruks elevens engasjement og leselyst ved lesing av høyfrikjonstekster i norskfaget? Mine kvalitative undersøkelser belager seg på observasjon av to videregående klassers møte med to høyfrikjonstekster. I det ene tilfellet får elevene liten grad av læringsinstruks før de leser og gruppevis diskuterer teksten. I det andre tilfellet får elevene høy grad av læringsinstruks før de leser og gruppevis diskuterer teksten. I begge tilfeller blir det gjort lydopptak av gruppesamtalene. For en dypere redegjørelse av den kvalitative metoden, se kapittel 4.5.

Forskningsmetoden min er altså todelt, hvor hver del er egnet til å belyse forskjellige faktorer ved min empiri. Helt kort kan metodene jeg har brukt oppsummeres på følgende måte:

Område	Metode
Kartlegging av elevenes utgangspunkt og opplevelser rundt lesing av skjønnlitteratur	Kvantitativ metode: Todelt spørreskjema med lukkede svaralternativer i den første delen, og ett avkrysningsspørsmål pluss et åpent spørsmål med tekstboks i den andre delen
Undersøkelse av effekten av høy og lav grad av læringsinstruks ved lesing av høyfrikjonstekster	Kvalitativ metode: Flerkasusstudie av to skoleklassers møte med to høyfrikjonstekster

Tabell 1: Studiens metodiske utforming, oppsummert

Data fra spørreskjemaet vil danne grunnlaget for observasjon av elevenes engasjement i møte med undervisningsøktene hvor elevene skal lese og diskutere to ulike høyfrikisjonstekster, med ulik grad av læringsinstruks som rammer for de litterære samtalen. Slik vil metodene bidra til å utfylle hverandre, og til sammen danne et godt grunnlag for å vurdere hvilken didaktisk tilnærming som har størst positiv effekt på elevenes engasjement og leselyst.

### 3.2 – Teoretiske og operasjonelle definisjoner

I mitt arbeid med å undersøke videregåendeelevers engasjement og leselyst, har jeg valgt å benytte meg av begrepene høyfrikisjonstekster, læringsinstruks og litterasitetshendinger. Med begrepet *høyfrikisjonstekster* menes tekster som av ulike grunner ofte oppfattes som ‘vanskelige’ av leserne. Slike tekster byr altså på motstand og utfordring for elevene, og krever tolkning og refleksjon for å bli meningsbærende. Begrepet bygger i noen grad videre på Sønneland sitt funn om at tekster med høy grad av friksjon «forsinker utfoldelsen av motivet eller plottet». Videre skriver hun at «frikisjonen kan derfor også forstås som grunnlag for det engasjementet elevene viser i samtalen» (Sønneland, 2019, s. 107). Når jeg i min avhandling snakker om høyfrikisjonstekster, handler det teoretisk om tekster som ifølge Sønneland bør være egnet til å skape engasjement. Operasjonelt – i møte med videregåendeelevene – definerer jeg høyfrikisjonstekster som «utfordrende tekster som bør reflekteres rundt for å fullt ut forstås».

Med *læringsinstruks* mener jeg både i hvilken grad elevene får informasjon av læreren om teksten forut for egen lesing, og i hvilken grad elevene underveis får hjelp til tolkning og refleksjon rundt teksten. Her vil den teoretiske og operasjonelle definisjonen være tilnærmet lik. Læringsinstruks handler om graden av veiledning elevene får i møte med en høyfrikisjonstekst.

Operasjonelt vil begrepet *litterasitetshendinger* i min avhandling si «alle aktiviteter der lesing av skjønnlitteratur har en sentral rolle». Den kvalitative empirien min vil med andre ord være basert på observasjon av litterasitetshendinger. Elevene vil lese og gruppevis samtale om høyfrikisjonstekster, med enten høy eller lav grad av læringsinstruks. Teoretisk deler jeg litterasitetshendinger i to underkategorier, basert på Kulbrandstads begreper *primærfunksjon* og *sekundærfunksjon*, som hun bruker for å skille mellom aktiviteter der lesingen er hovedmålet med aktiviteten, og der lesingen er et middel for å oppnå noe annet (Kulbrandstad, 2018, s. 38–39). Inndelingen blir sentral for refleksjonen rundt mine funn, i

det jeg stiller spørsmål ved om høy grad av læringsinstruks kan gjøre at selve lesingen får en sekundærfunksjon for elevene. Dette er av stor interesse, ettersom lesingens funksjon trolig i stor grad vil påvirke elevenes engasjement og leselyst.

### 3.3 – Utvalget

#### 3.3.1 – Skolen

Min studie finner sted i to klasser på en videregående skole i Stavanger. Skolen er i lokalmiljøet ansett som en skole med en høyt presterende elevmasse. I 2017 trengte elevene omtrent 45 karakterpoeng for å komme inn på studieforberevende linje. Dette er blant de høyeste karakterpoengkravene i regionen (J. T. Olsen, 2017). I tillegg til studiespesialiserende linje, har skolen studieforberevende linjer innenfor toppidrett og idrettsfag. Skolen er kjent i regionen for å ha elever med høyt ambisjonsnivå, enten det er snakk om akademisk ambisjonsnivå eller ambisjoner om å hevde seg i toppen innenfor en gitt idrett. De ansatte på skolen kunne bekrefte at oppfatningen av elevenes ambisjonsnivå er riktig: elevene på studiespesialiserende linje er opptatt av å være faglig sterke. Det er også elevene på idrettslinjene, men de er i tillegg opptatt av å hevde seg i toppen av sin idrett. Videre er skolen kjent for å ha en relativt homogen elevmasse, hvor flertallet av elevene er etnisk norske og har foreldre med høyere utdanning. Jeg har ikke hatt anledning til å etterprøve validiteten av oppfatningen om foreldrenes utdanningsnivå. I samtaler med elever og lærere på skolen synes dette imidlertid å stemme godt. Likevel er det verdt å merke seg at elevene utgjør en sammensatt gruppe, der noen er mer motiverte enn andre. Mangfoldet og variasjonen synes å være noe større blant idrettsklassene enn på studieforberevende linje.

#### 3.3.2 – Lærerne

Min studie undersøker ikke hvordan lærerne normalt gjennomfører undervisningsøkter i norskfaget. Elevene i min studie får heller ikke i oppdrag å sammenligne mine undervisningsøkter med slik de er vant med at undervisningsøktene gjennomføres i norskfaget. Denne oppgaven gjør på ingen måte et forsøk på å vurdere lærernes didaktiske eller faglige egnethet. Likevel er det naturlig å nevne at jeg sitter igjen med et inntrykk av at begge lærerne er strukturerte, faglig sterke og imøtekommende ovenfor elevene sine. Flinker og engasjerte lærere skaper ofte flinke og engasjerte elever, noe som kan ha hatt betydning for resultatet i min studie.

### 3.3.3 – Klassene

Til sammen utgjør de to klassene et representativt bilde av studieforberevende linje på den videregående skolen. Begge klassene går VG3, studieforberevende linje. Den ene klassen går studieforberevende med toppidrett. I det følgende har jeg valgt å kalle denne klassen for *idrettsklassen*. Den andre klassen går studiespesialiserende linje. Jeg har valgt å kalle denne klassen for *allmennklassen*. Det store flertallet av elevene i begge klassene er mellom 18 og 19 år. Da jeg var på besøk i klassene for å innhente min empiri, hadde skolen rødt beredskapsnivå for å begrense smitten av COVID-19. Ved rødt beredskap skal alle elever med symptomer på COVID-19 holde seg hjemme. Det var derfor relativt høyt fravær i undervisningsøktene mine. I tillegg var klassene delt i to, fordelt over to klasserom. Jeg måtte derfor gjennomføre hvert undervisningsopplegg to ganger, med en halv klasse om gangen.

Lærernes oppfatning av de to klassene er at elevene holder et jevnt høyt faglig nivå. Motivasjonen og engasjementet for norsk som fag varierer fra elev til elev, og fra undervisningsøkt til undervisningsøkt. Jevnt over synes imidlertid begge klassene å ha en positiv holdning til skolen og norskfaget. Når det gjelder lesing, var lærernes oppfatning at elevene sjelden leser for underholdningens skyld, og at lesing i skolesammenheng stort sett drives frem av ekstern motivasjon: forventinger fra læreren, medelever og karakterpress. Mine funn fra den innledende spørreundersøkelsen viser at lærernes oppfatning stemmer godt overens med elevenes selvrapporterte forhold til lesing av skjønnlitteratur.

## 3.4 – Kvantitativ metode: Spørreundersøkelsen

### 3.4.1 – Generelt om spørreundersøkelse som metode

Jeg har valgt å innhente kvantitative data gjennom bruk av spørreskjema for å kartlegge elevenes grunnholdninger om lesing, både generelt og i norskfaget. Gjennom spørreskjemaet kan jeg undersøke om min egen og lærernes oppfatning av skolen og elevmassen stemmer, og jeg kan i noen grad kvantifisere de abstrakte enhetene «engasjement» og «leselyst». Mens de kvalitative observasjonene jeg gjør vil gi sammenligningsgrunnlag for elevengasjement langs aksene «høy og lav grad av læringsinstruks», vil data fra den kvantitative spørreundersøkelsen fungere som grunnlag for å vurdere *normalt* engasjementnivå i klassen.



I tillegg har jeg designet spørreskjemaet på en slik måte at det bør være mulig å synliggjøre enkeltavvik fra klasseromsnormalen. Det kan være interessant å undersøke hvordan undervisning med høy og lav grad av læringsinstruks påvirker elever som på forhånd rapporterer om lavt engasjement og leselyst, sammenlignet med elevene som opplever normalt til høyt engasjement og leselyst. Kanskje vil det åpenbare seg en tendens der elever som i utgangspunktet er lite engasjerte vil bli mer påvirket av graden av læringsinstruks, enn resten av klassen. I så fall vil det være interessant for meg å observere disse elevene spesielt nøye under den kvalitative empiriinnhenting.

Spørreskjemaets hovedfunksjon er altså å kartlegge elevenes selvrapporterte forhold til lesing av skjønnlitteratur, både på fritiden og i norsktimene. Jeg ønsker både å kartlegge gjennomsnittlig engasjement og leselyst blant elevene, og jeg ønsker å se om det finnes merkbare forskjeller mellom klassene.

Den todelte funksjonen til spørreundersøkelsen og det faktum at spørreundersøkelsen tar sikte på å kvantifisere de noe abstrakte følelsene «engasjement» og «leselyst», gjør de kvantitative metodevalgene mine ekstra viktige. Spørsmålene i spørreskjemaet må være tydelige, utvetydige, gjenkjennbare og lettfattelige for elevene. Cohen et al. skriver at «the same questions have different meanings to different people» (Cohen et al., 2011). Dette underbygger viktigheten av klarspråklige spørsmål i kvantitative spørreundersøkelser. Ledende spørsmål, doble spørsmål, hypotetiske spørsmål og spørsmål som krever spesifikke forkunnskaper en ikke kan vite om alle informantene har, bør unngås (Bell, 2010). En ideell spørreundersøkelse vil være utformet slik at alle som leser spørsmålene forstår dem likt. I praksis er dette umulig. Ulike elever vil etter all sannsynlighet tolke og vektlegge spørsmålene ulikt. På tross av dette har jeg valgt å benytte meg av spørreskjema. Dette er fordi jeg selv mener spørsmålene jeg har valgt er godt egnet til å gi et reelt bilde av elevenes grunnoppfatning om lesing i norskfaget, også dersom elevene ender opp med å tolke noen av spørsmålene noe ulikt. Videre bidrar spørreundersøkelsen kun med en liten bit av det totale empiriske grunnlaget for min avhandling. Det er derfor formålstjenlig å benytte seg av en kvantitativ spørreundersøkelse som supplement til de kvalitative observasjonene og samtalene jeg i all hovedsak baserer min avhandling på.

Jeg bruker programvaren SurveyXact (*SurveyXact*, 2020) til gjennomføringen og analysen av spørreundersøkelsen, ettersom Universitetet i Stavanger har samarbeidsavtale med SurveyXact.

### 3.4.2 – Spørreskjema i forkant av undervisningsøktene

Jeg har valgt å holde spørreskjemaet mitt svært kort. Elevene skal krysse av på hvor enig de er i syv ulike påstander, på skalaen helt uenig – ganske uenig – ganske enig – helt enig.

Elevene har med andre ord fire ulike svaralternativ, for slik å unngå at elevene velger det passive midterste alternativet 'hverken enig eller uenig'. Dermed tvinges elevene til å ta et standpunkt, samtidig som de likevel kan regulere graden av (u)enighet.

Den innledende spørreundersøkelsen ble pilotert i en skoleklasse på VG2

studiespesialiserende, men på en annen skole enn skolen jeg har hentet min empiri fra.

Piloteringen viste at elevene forsto spørsmålene, og at spørreundersøkelsen gikk raskt å gjennomføre (hver elev brukte i underkant av 5 minutter på å svare på spørreundersøkelsen).

Noen av elevene fra piloteringen ga uttrykk for at de savnet et svaralternativ som ga dem mulighet til å svare nøytralt på spørsmålene. Elevene ønsket med andre ord et nøytralt svaralternativ mellom «ganske uenig» og «ganske enig». Jeg lot likevel være å legge til et slik alternativ, ettersom jeg synes det er viktig at elevene tvinges til å ta et standpunkt.

Spørreskjemaet fra den innledende spørreundersøkelsen ser i sin helhet ut som følger:

Navn (fornavn og etternavn)

Hvilken klasse går du i?

1) Jeg liker å lese skjønnlitterære tekster i norsktimen

Helt uenig

Ganske uenig

Ganske enig

Helt enig

2) Jeg leser ofte skjønnlitterære tekster på fritiden

Helt uenig

Ganske uenig

Ganske enig

Helt enig

3) Jeg liker å diskutere skjønnlitterære tekster med klassekameratene mine i norsktimen

Helt uenig

Ganske uenig

Ganske enig

Helt enig

4) I norsktimen diskuterer vi ofte skjønnlitterære tekster

Helt uenig

Ganske uenig

Ganske enig

Helt enig

5) Jeg liker at læreren forteller om teksten før jeg leser den selv

Helt uenig

Ganske uenig

Ganske enig

Helt enig

6) I norskfaget leser jeg kun skjønnlitterære tekster for å finne svar på oppgaver læreren har gitt meg

Helt uenig

Ganske uenig

Ganske enig

Helt enig

7) I norsktimene står jeg fritt til å tolke tekster som jeg vil – det finnes ikke et 'riktig' svar

Helt uenig

Ganske uenig

Ganske enig

Helt enig

FORRIGE

AVSLUTT

100%

Tabell 2: Den innledende spørreundersøkelsen

Det første spørsmålet er en operasjonalisering av begrepet leselyst: liker elevene å lese? Når jeg velger å begrense spørsmålet til å kun gjelde 'i norsktimen', er det et forsøk på å differensiere mellom lesing på fritiden (spm 2) og på skolen (spm 1). Ved å ha med både spørsmål 1 og 2, vil også svarene fra de øvrige spørsmålene bli mer interessante. Dersom vi ser en tendens til at det rapporteres om større leselyst hjemme enn i norsktimen, er det grunn til å tro at noe ved litterasitetshendingene på skolen begrenser elevenes engasjement og leselyst. Det kan i så fall skyldes muligheten til å diskutere tekstene med medelever (spm 3 og 4), eller at selve lesingen får en sekundærfunksjon, til fordel for å finne svar på en forhåndsgitt oppgave (spm 5, 6 og 7).

Spørsmålene i spørreskjemaet dekker med andre ord ulike deler av forskningshypotesene mine. Samlet sett bør spørsmålene være egnet til å gi et godt grunnlag for de kvalitative undersøkelsene. Spørsmålene er *ordinale*: de undersøker ikke bare om elevene er enige i påstandene eller ei, men også graden av enighet (D. I. Jacobsen, 2015, s. 258). Spørsmål 6 fremstår som noe sårbart, idet det fordrer tidligere erfaring med at læreren har presentert en tekst forut for elevenes lesing av teksten. Dersom elevene aldri har opplevd (eller aldri tenkt over) hvor stor grad av læringsinstruks de får forut for egen lesing, vil elevene kunne ha vansker for å gi et presist svar på spørsmål 6. Jeg tror likevel spørsmål 6 og 7 totalt sett vil kunne gi et reelt bilde av elevenes oppfatning av hvorvidt tekstene de får er ferdigtygget allerede, eller om det finnes nye ting å oppdage ved tekstene. Dersom elevene rapporterer om lav grad av tolkningsfrihet, og samtidig gir uttrykk for at de ikke liker at læreren forteller om teksten før de leser selv, er bildet klart. I så fall søker elevene lav grad av læringsinstruks, og stor grad av tolkningsfrihet. Er svarene på spørsmål 6 og 7 derimot sprikende, er det grunn til å tro at elevene kan ha tolket de to spørsmålene på uforutsette måter.

### 3.4.3 – Spørreskjema i etterkant av undervisningsøktene

I tillegg til spørreskjemaet forut for undervisningsøktene, får elevene i etterkant mulighet til å svare på hvilken undervisningsform de foretrakk: litterasitetshendingen med høy eller lav grad av læringsinstruks. Også dette spørreskjemaet vil være svært kort. Skjemaet vil i sin helhet se ut som følger:

Navn (fornavn og etternavn)

Hvilken klasse går du i?

Hvilken undervisningsøkt likte du best?

- Undervisningsøkten der læreren ga oss oppgaver vi skulle løse om teksten
- Undervisningsøkten der læreren ikke ga oss oppgaver vi skulle løse om teksten

Hvorfor likte du denne undervisningsøkten best?

FORRIGE

AVSLUTT

100%

Tabell 3: Den avsluttende spørreundersøkelsen

Formålet med dette spørreskjemaet er å innhente data om elevenes individuelle oppfatning av undervisningsøktene, gjennom selvrapporing. Det er i denne sammenheng verdt å merke at ungdom kan være lite presise i sin selvrapporing. Ofte vil de svare det alternativet de husker best, som ofte vil være det siste de gjorde. Retrospektive spørsmål kan med andre ord fort gi lite nøyaktige svar (D. I. Jacobsen, 2015, s. 271). I mitt tilfelle vil selvrapporing likevel være effektivt. Kombinasjonen av at undervisningsøktene og spørreundersøkelsen

følger tett på hverandre, spørreskjemaets ukompliserte utforming og elevenes relativt høye alder gjør datainnsamling gjennom selvrapportering til et fullgodt alternativ.

I tillegg til enkel avkrysning gis elevene mulighet til å utdype svaret sitt i en tekstboks. Dette synes nyttig for å kartlegge mer om enkeltindividenes leselyst. Spesielt interessant er det å se hva elevene som havner i utkanten av normalen svarer på det åpne spørsmålet. Imidlertid kan det tenkes at elever som opplever liten grad av engasjement og leselyst også vil vegre seg for å forklare *hvorfor* de ikke er mer engasjerte. Likevel er det verdt å ta med det åpne spørsmålet. Ved å oppfordre elevene til å svare på et åpent spørsmål, tvinges de til å reflektere en ekstra gang rundt hvilken undervisningsform de likte best. Dermed kan det åpne spørsmålet være med å døyve opp for informantenes tendens til å simpelthen velge det alternativet de husker best. Videre kan det åpne spørsmålet være til hjelp for å kartlegge om det er undervisningsformen, tekstvalget eller noe helt annet som avgjør hvilken undervisningsform elevene likte best.

### 3.5 – Kvalitativ metode: Flerkasusstudien

Hovedvekten av min empiriske datainnsamling baserer seg på en flerkasusstudie hvor jeg planlegger, gjennomfører og vurderer to caser, som begge repliseres to ganger.

Flerkasusstudien min er modellert etter arbeidet til Margrethe Sønneland, og kan på mange måter anses som et forsøk på å undersøke om hennes funn om ungdomsskoleelevers engasjement og leselyst også har overføringsverdi til videregående. I den første casen vil jeg presentere en videregående klasse for teksten «Brønnen» (vedlegg 5) av Roy Jacobsen (R. Jacobsen, 2002). Elevene vil få minimalt med læringsinstruks før de leser teksten individuelt og diskuterer den i tilfeldig sammensatte grupper. I den andre casen vil jeg presentere en annen videregående klasse for teksten «Løp for livet». Også denne novellen er skrevet av Roy Jacobsen, og hentet fra samme novellesamling som «Brønnen». I case nr. 2 vil jeg gi høy grad av læringsinstruks. Jeg vil som lærer påpeke *hvorfor* dette er en høyfriksjonstekst, og innledningsvis hjelpe elevene med å finne frem til delene av teksten med høyest friksjon. I tillegg vil elevene få et oppgavesett knyttet til teksten som de skal diskutere gruppevis. Deretter repliseres hver case i motsatt klasse: case nr. 1 gjentas i klasse nr. 2, og case nr. 2 gjentas i klasse nr. 1. Slik får begge klassene lest begge tekstene, og de får oppleve én undervisningsøkt med hver av de to didaktiske tilnærmingene (høy og lav grad av læringsinstruks). Repliseringen av forsøkene i to klasser vil også fungere som en ekstra

validering av funnene. Dersom funnene fra de to klassene peker i samme retning, tyder det på at forsøkene representerer kritiske caser. Det er i så fall sannsynlig at lignende caser i fremtiden vil medføre lignende resultat (Flyvbjerg, 2006).

Det sentrale spørsmålet blir hvordan de to didaktiske tilnærmingene påvirker elevenes engasjement og leselyst. I Sønneland sin doktorgradsavhandling reagerte elevene svært positivt på å lese høyfrikisjonstekster med lav grad av læringsinstruks. Sønneland fant at klasserommet nærmest «eksploderte» under gruppediskusjonene etter den individuelle lesingen (Sønneland, 2019, s. 78). Mitt mål er å undersøke om man kan observere en tilsvarende effekt også hos videregåendelever. I tillegg ønsker jeg å undersøke hvor stor påvirkning de didaktiske rammene for timen har på elevenes engasjement i møte med høyfrikisjonsteksten. Av denne grunn lar jeg elevene lese høyfrikisjonstekster hver gang, men med ulik grad av læringsinstruks.

### 3.5.1 – Didaktisk innramming

#### 3.5.1.1 – Valg av tekster

Ettersom jeg i stor grad bygger videre på forskningen til Sønneland, var det naturlig å se til hennes avhandling for inspirasjon ved valg av tekster. De to tekstene jeg har valgt («Brønnen» og «Løp for livet», begge av Roy Jacobsen) ble også brukt av Sønneland. En logisk kritikk av valget om å bruke samme tekster på videregående som Sønneland brukte på ungdomsskolen, er at tekstene muligens ikke vil oppleves som like vanskelige for videregåendelever som for ungdomsskoleelever. Det foreligger likevel gode grunner til å velge disse tekstene. For det første er tekstene så vanskelige at også voksne vil oppleve dem som høyfrikisjonstekster. Da lærerne i Sønnelands avhandling valgte «Brønnen» som høyfrikisjonstekst, begrunnet de dette med at «[v]i forstår den ikke selv» (Sønneland, 2019, s. 75). Da Sønneland senere valgte «Løp for livet» som tilleggstekst, var et av kriteriene for valget at «vi, lærere og jeg, som deltakere i faglige fellesskap, ikke helt fant utav [teksten]» (Sønneland, 2019, s. 82). I begge tilfeller har vi altså en tekst som vil oppleves som vanskelig både for ungdom og voksne.

For det andre har tekstene andre kvaliteter som gjør dem godt egnet for bruk i nettopp en slik flerkasusstudie. Tekstene er korte, og man unngår dermed at for mye tid går med til individuell, stille lesing. Videre har tekstene et relativt enkelt språk. Frikisjonen oppstår først der tekstene preges av hyppige tomme plasser (M. Olsen & Kelstrup, 1996). Svært mye

forblir usagt, og det blir dermed opp til leseren å binde historienes ulike deler sammen. Tekstene har ikke et entydig svar, og krever en observant og reflekterende estetisk leser for å nøste opp i tekstens problem (Eco, 2004).

Samlet sett synes tekstene altså godt egnet til bruk også i mine undersøkelser. De er begge korte høyfrikjonstekster, hvor det usagte blir sentralt for elevenes forståelse og tolkning av teksten. At tekstene har blitt brukt av Sønneland i lignende forskning på ungdomsskolen er en styrke snarere enn en svakhet. Det gir godt sammenligningsgrunnlag, og vil gjøre det lettere å bedømme om Sønneland sine funn også kan sies å ha overføringsverdi til videregående eller ei.

### *3.5.1.2 – Læringsinstruksens ordlyd*

#### **Undervisningsoppleggene med lav grad av læringsinstruks**

Da Margrethe Sønneland presenterte teksten *Brønnen* for ungdomsskoleklassene hun gjennomførte sine undervisningsopplegg i, sa hun følgende:

*Dette er en vanskelig tekst, en tekst som kan få hvem som helst til å klø seg i hodet. Vi lærere og leseforskere har lest, grublet og diskutert. Vi har flere tanker om hva teksten handler om, men vi er ikke enige, vi synes dette er vanskelig. Vi lurte derfor på om dere kan hjelpe oss? Vi tror nemlig at dere kan hjelpe oss. Hva sier dere, vil dere prøve? (Sønneland, 2019, s. 76)*

Sønneland valgte en relativt kortfattet innfallsvinkel, motivert av at teksten skulle presenteres som et åpent problem. I gjennomføringen av to av undervisningsoppleggene mine ønsker jeg å legge meg nært opp mot hennes fremgangsmåte. På den måten skaper jeg en lærings situasjon som har mest mulig til felles med situasjonen i *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*.

For meg vil det likevel neppe være hensiktsmessig å velge nøyaktig samme ordlyd som Sønneland. Jeg gjennomfører min forskning i to VG3-klasser. Det er derfor nødvendig å tilpasse språkbruken til slik elevene er vant med å bli snakket til av lærerne sine. Sønneland sin formulering synes godt egnet til å motivere 8.-klassinger, men vil neppe fungere like godt i møte med VG3-elever. Jeg har derfor valgt følgende formulering:

*Dette er en vanskelig tekst, som kan få hvem som helst til å klø seg i hodet. Første gang jeg leste teksten forsto jeg ikke helt hva den egentlig handlet om. Jeg har flere*



*hypoteser om hva teksten handler om, og har ikke landet på et endelig svar. Derfor lurer jeg på hva dere tenker om denne teksten? Kanskje klarer dere sammen å finne ut mer enn jeg klarte alene?*

I min formulering har jeg kvittet meg med spørsmålet om elevene vil «hjelp» meg å forstå teksten. Jeg tror ikke VG3-elever vil la seg rive med av en slik formulering på samme måte som yngre elever vil. I stedet har jeg presentert min innramming av oppgaven mer som et åpent diskusjonsforum, hvor verken jeg eller elevene har fasiten. I tillegg henter jeg til at elevene sammen kan komme til en dypere forståelse enn jeg alene klarer. En slik formulering er både samlende for elevmassen, og til dels også konkurransepreget: Klarer elevene å forstå mer enn meg?

Jeg tror dermed at min formulering vil være bedre tilpasset VG3 enn dersom jeg ukritisk hadde kopiert Sønneland sin formulering. Likevel er essensen av de to formuleringene den samme: Begge setter teksten i sentrum, og stiller åpne spørsmål om tekstens innhold. Formuleringer som kan assosieres med spesifikke, analytiske fremgangsmåter er tonet ned. I stedet fokuseres det på at elevene må samarbeide seg imellom for å nøste opp i tekstens innhold.

Selv om målet med undervisningsopplegget med lav grad av læringsinstruks er at læreren skal ha en mest mulig passiv rolle, har jeg likevel valgt å lage et muntlig spørsmål jeg kan stille elevene ved behov. Dette gjøres kun dersom flere av gruppene tidlig sporer av. For gruppene som diskuterer «Løp for livet» vil oppgaven være «hvilke relasjoner har karakterene i novellen? Hvordan forandrer relasjonene seg gjennom novellen?». For gruppene som diskuterer «Brønnen» vil oppgaven være «hvilke relasjoner har karakterene i novellen? Hvordan kan relasjonene være med å knytte de ulike delene av novellen sammen?».

### **Undervisningsoppleggene med høy grad av læringsinstruks**

Undervisningsoppleggene med høy grad av læringsinstruks må tilpasses hver av novellene nøye. Det er derfor nødvendig å redegjøre for undervisningsoppleggene hver for seg. Et hovedmål med begge undervisningsoppleggene er å velge formuleringer som samsvarer med slik elevene er vant med at skjønnlitteratur blir presentert for dem. Det vil si at momenter som novellens tema og budskap, kontekst, forfatter, og hva som kan oppleves som vanskelig med teksten må redegjøres for. Av disse vil redegjørelsen for novellens kontekst og forfatter

være felles for de to tekstene, ettersom begge er hentet fra samme novellesamling skrevet av Roy Jacobsen. Tema, budskap, og hva som kan oppleves som vanskelig med teksten vil være ulikt for de to novellene, og må behandles hver for seg.

Det synes ikke hensiktsmessig å lage et manus som ordrett styrer hva jeg kommer til å si. I stedet vil jeg i det følgende gjøre rede for de viktigste momentene som skal være med i min redegjørelse av de to novellene.

Når det gjelder forfatteren, vil det være tilstrekkelig å fortelle elevene at Roy Jacobsen er en kjent, norsk samtidsforfatter som vokste opp i Oslo. Han har skrevet en rekke romaner og novellesamlinger, både til barn og voksne. Ved å også legge til at de to novellene elevene skal lese er hentet fra novellesamlingen *Fugler og soldater* fra 2002, vil elevene få den litteraturhistoriske konteksten de trenger.

I den innledende presentasjonen av *Brønnen* vil hovedfokuset ligge på tekstens uvanlige kronologi og synsvinkel, samt hvilke karakterer vi møter og hva som er relasjonen mellom dem. De umiddelbare problemene elevene vil støte på når de leser teksten er spørsmål som «hvilken rekkefølge foregår handlingen i?», «hvem sier hva?» og «hva er sammenhengen mellom novellens ulike deler?». Mitt mål forut for at elevene leser og diskuterer teksten er ikke å gi et sikkert fasitsvar på disse spørsmålene. I stedet ønsker jeg å peke på noen mulige tolkninger. Dermed vil elevene bli gjort oppmerksom på utfordringene teksten byr på *før* de har lest teksten selv

Når det gjelder novellens kronologi, vil jeg vise elevene at teksten kan deles opp i ulike seksjoner. Jeg mener teksten kan deles inn i tre hoveddeler: Om dikteren, om den gamle damen og i begravelsen. Ved å fortelle elevene om disse tre seksjonene, som hver fokuserer på ulike karakterer og hendelser i teksten, vil elevene allerede ved første gjennomlesing av teksten være klar over at det vil forekomme plutselige hopp i tekstens tids- og stedsplassering.

I tillegg til de tre hoveddelene har teksten etter min mening også tre korte mellomspill. Det første mellomspillet begynner når vekkerklokka ringer for første gang. Her møter vi en ny fortellerstemme, et udefinert *vi*. Det gjøres ikke klart hvem *vi* er ment å romme, om det er (noen av) karakterene i novellen, eller forfatteren og leserne. Det andre mellomspillet befinner seg midt i hoveddelen om den gamle damen, etter at hun har falt i brønnen, men før barnebarnet finner henne. Her møter vi to ikke navngitte personer som snakker om noen som tok livet sitt. Kanskje er det dikteren de snakker om? Også i det siste mellomspillet består av

en samtale mellom to ikke navngitte personer. Det siste mellomspillet finner sted mellom delen om den gamle damen og delen fra begravelsen. I mellomspillet snakker de to karakterene om at de har funnet hverandre nærmest ved en tilfeldighet på en bar. Kanskje er det dikteren og kvinnen han har betraktet i smug som snakker sammen?

Jeg har valgt å presentere tekstens handlingsforløp og oppbygging for elevene i form av en tabell. Tabellen ser i sin helhet ut som følger:

Hoveddel 1	Vi møter dikteren, som planlegger å ta sitt eget liv, men blir avbrutt av en telefonsamtale. I stedet drar han på bar, hvor han snakker med en kvinne han har betraktet i smug.
Mellomspill 1	Et udefinert «vi» våkner og reflekterer rundt drømmer og minner.
Hoveddel 2	Vi møter den gamle kvinnen, som faller i brønnen og dør når hun skal hente vann.
Mellomspill 2	To udefinerte personer diskuterer en mann som har tatt sitt eget liv.
Hoveddel 2 forts.	Vi møter familien til den gamle kvinnen, som leter etter henne. Det yngste barnebarnet finner den gamle kvinnen i brønnen, men sier ikke ifra til de andre.
Mellomspill 3	To udefinerte personer snakker sammen i en bar.
Hoveddel 3	Vi er i en begravelse. Presten taler. En mor slår sønnen sin med flat hånd når han skitner til kjolen hennes. Det er ikke klart hvem sin begravelse dette er.

Tabell 4: Handlingsforløpet i «Brønnen», slik det blir presentert for elevene

En slik gjennomgang av tekstens oppdeling og kronologi, vil gjøre at elevene ikke i like stor grad trenger å bruke tid på å selv pusle sammen de ulike bitene av teksten. I stedet kan elevene raskt gå i gang med å diskutere et sett oppgaver knyttet til teksten. Oppgavene er som følger:

- 1) Hva er handlingsforløpet i novellen?
- 2) Hva tror dere novellens tema og budskap er?
- 3) Hvilke relasjoner har karakterene til hverandre i novellen?
- 4) Hvordan er relasjonene mellom karakterene med å knytte de ulike delene av novellen sammen?

Disse oppgavene er ment å være veiledende og retningsgivende for elevenes gruppesamtaler. Det første spørsmålet tar sikte på å hjelpe elevene med å finne frem til en felles forståelse for novellens handlingsforløp. En slik felles forståelse er nødvendig for videre tolkning og analyse av novellen. Spørsmål 2 er analytisk og tekstnært i sin natur, og tar sikte på at elevene skal finne frem til det de mener er novellens tema og budskap. Slike oppgaver er en del av den 'klassiske' norskundervisningen, der tema og budskap ofte står sentralt i lesingen av skjønnlitteratur. Spørsmål 3 tar sikte på å hjelpe elevene med å nøste opp i hvordan de ulike karakterene kjenner hverandre. Dette er nødvendig for å kunne svare på spørsmål 4, om hvordan de ulike delene av novellen henger sammen. Oppgave 4 tar med andre ord sikte på å knytte diskusjonen om handlingsforløpet (oppgave 1) sammen med diskusjonen om karakterenes relasjoner (oppgave 3), for slik å skape en helhet i samtalen om «Brønnen». Samlet sett bør de 4 oppgavene være godt egnet til å gi elevene den inspirasjonen og veiledningen de trenger for å i fellesskap kunne fylle tekstens tomme plasser, og slik forstå teksten best mulig.

I min innledende presentasjon av *Løp for livet* vil fokus ligge på tekstens handlingsforløp. I motsetning til gjennomgangen av «Brønnen», kommer jeg ikke til å lage en tabell som gjengir handlingsforløpet i «Løp for livet». I stedet presenteres elevene for følgende informasjon i en Powerpoint-presentasjon:

## «Løp for livet» av Roy Jacobsen

- Samtidsnovelle
  - Fra samlingen «Fugler og soldater» (2001)
- Karakterer
  - Jeg-personen, Øistein og faren til Øistein/sjømannen
- Handling
  - Faren til Øistein er sjømann og skal reise, etter å ha hatt fri i en periode
  - På busstoppet oppdager han at han har glemt flybillettene, passet og lommeboka hjemme.
  - Øistein og jeg-personen har løpt for å hente jakka tingene ligger i.

Tabell 5: Handlingsforløpet i «Løp for livet», slik det blir presentert for elevene

I novellen møter vi to gutter, jeg-personen og Øistein, samt faren til Øistein. Novellen start *in medias res*, i det de to guttene er på vei tilbake til faren til Øistein, som står på bussholdeplassen. Faren skal reise, men har glemt flybillettene, passet og lommeboka hjemme. Når guttene nesten er fremme oppdager de at de har plukket med seg en annen jakke enn den tingene til faren ligger i. Dermed mangler faren fortsatt flybillettene, passet og lommeboka når bussen kommer. Han kan derfor ikke reise likevel, og blir i stedet med guttene hjem igjen.

Relasjonen mellom Øistein og faren er preget av at faren er bortreist store deler av året. Likevel finnes det ting i novellen som tyder på at de to likevel har en relativt god relasjon. I novellen er det ikke klart hvilken relasjon jeg-personen har til de to andre, annet enn at han er kameraten til Øistein.

Når elevene skal lese teksten på egenhånd, blir det derfor naturlig å be dem se nærmere på relasjonene mellom karakterene. Ved å presentere tekstens handlingsforløp for elevene før de leser selv, vil elevene ikke trenge å bruke like mye tid på å sette seg inn i handlingsforløpet før de kan gå videre til å diskutere tekstens andre store problem: relasjonen mellom karakterene. Hvorfor reagerer faren som han gjør på at guttene har tatt med seg feil jakke? Hvorfor begynner jeg-personen å grine? Hvordan har relasjonen mellom karakterene forandret seg i slutten av novellen, kontra slik ting fremsto i starten?

Redegjørelsen av tekstens handlingsforløp kan med andre ord være med å hjelpe elevene å fokusere på ett aspekt ved teksten, i stedet for at de dras mellom flere av tekstens problemer samtidig. På tross av at elevene får hjelp til å forstå hendelsesforløpet, vil teksten fremdeles ha store tomme plasser som må fylles gjennom tolkning. Det er derfor grunn til å tro at elevene fremdeles vil oppleve teksten som utfordrende. Gjennomgangen og instruksene fra lærer vil hjelpe elevene å fokusere på ett problem ved teksten om gangen, nemlig relasjonene i teksten. Dermed vil det bli tydelig for elevene hva de skal diskutere og prøve å finne svar på. Jeg har valgt å formulere oppgavene om «Løp for livet» relativt likt som oppgavene om «Brønnen». Oppgavene er som følger:

- 1) Hva er handlingsforløpet i novellen?
- 2) Hva tror dere novellens tema og budskap er?
- 3) Hvilke relasjoner har karakterene til hverandre i novellen?
- 4) Forandrer relasjonene seg gjennom novellen? I så fall hvordan?

Oppgave 1 til 3 er identisk med oppgavene fra undervisningsopplegget om «Brønnen». Oppgave 4 skiller seg fra oppgave 4 fra undervisningsopplegget om «Brønnen». Likevel er formålet med oppgaven det samme. Oppgave 4 tar også her sikte på å knytte sammen handlingsforløpet (oppgave 1) med relasjonene (oppgave 3), for slik å skape en helhetlig samtale om «Løp for livet».

### Undervisningsoppleggene oppsummert

Samlet kan undervisningsinstruksene oppsummeres gjennom følgende modell:

Klasse A leser <i>Brønnen</i> med lav grad av læringsinstruks. Elevene utfordres til å jobbe sammen for å bryte ned teksten og gjøre den forståelig. Jeg gir ikke føringer for hva de skal diskutere.	Klasse B leser <i>Brønnen</i> med høy grad av læringsinstruks. Jeg går på forhånd gjennom tekstens ulike deler, og avgrensner elevenes gruppediskusjoner ved å gi dem konkrete oppgaver.
Klasse A leser <i>Løp for livet</i> med høy grad av læringsinstruks. Jeg går gjennom handlingsforløpet i teksten, og avgrensner elevenes gruppediskusjoner ved å gi dem konkrete oppgaver.	Klasse B leser <i>Løp for livet</i> med lav grad av læringsinstruks. Elevene utfordres til å jobbe sammen for å bryte ned teksten og gjøre den forståelig. Jeg gir ikke føringer for hva de skal diskutere.

Tabell 6: Undervisningsoppleggene oppsummert

### 3.5.2 – Materiale og datainnsamling

#### 3.5.2.1 – Metode for innsamling av materiale

Min valgte metode for innsamling av materiale er gjennom observasjon og opptak av elevenes gruppesamtaler. Innledningsvis i undervisningsøktene gir jeg en enten kort eller lang introduksjon til teksten som skal leses. Deretter inntar jeg en passiv rolle som observatør. Målet er at elevene skal bli minst mulig distraheret av meg og min tilstedeværelse under gruppediskusjonene. Dette betyr imidlertid at jeg ikke vil få mulighet til personlig å observere alle gruppene – kun de som sitter nærme nok til at jeg kan høre dem uten å bevege meg. Både læreren og jeg vil likevel få et godt inntrykk av intensitetsnivået i klasserommet som en helhet.

Hver gruppe vil få i oppdrag å ta opp samtalen, ved bruk av diktafoner jeg har lånt av Lesesenteret ved UiS. Opptakene transkriberes og kodes i programvaren NVivo 12 (NVivo 12, 2019), som UiS har samarbeidsavtale med. Det er sannsynlig at elevene i noen grad vil la seg farge av vissheten om at det gjøres lydopptak. Opptaksutstyr representerer en endring fra normalen i elevenes skolehverdag, og kan således virke forstyrrende. Det er derfor forståelig dersom elevene tidvis henger seg opp i diktafonen. Samtidig er det verdt å merke seg at dersom diktafonen fullstendig ignoreres til fordel for diskusjon om høyfrikjonsteksten, taler det sterkt for at lesingen oppfattes som engasjerende.

### *3.5.2.2 – Pilotering av undervisningsopplegget med høy grad av læringsinstruks*

Ett av undervisningsoppleggene med høy grad av læringsinstruks ble pilotert i en VG1-klasse ved en annen skole enn der jeg hentet inn min empiri. Elevene i VG1-klassen fikk først en innføring om Roy Jacobsen og «Løp for livet», før de leste novellen stille. Deretter fikk elevene 15 minutter til å diskutere teksten gruppevis, med 3-4 elever på hver gruppe. Piloteringen viste at elevene forsto instruksene for arbeidsøkten. De rapporterte heller ikke om problemer med å forstå oppgavene, men flere elever uttalte at de synes teksten var vanskelig. Piloteringen viste tydelig at undervisningsopplegget var godt egnet til bruk under innsamlingen av data. I tillegg bekreftet piloteringen at «Løp for livet» ville bli oppfattet som en vanskelig tekst – en høyfrikjonstekst – også av elever på videregående skole. Til slutt viste testen av lydopptak fra piloteringsøkten at lyd kvaliteten var god nok til at det var mulig å skille mellom de ulike elevene på gruppa. Det var stort sett uproblematisk å høre hvem som sa hva, og hvordan.

## *3.5.3 – Analyser av innsamlet materiale*

### *3.5.3.1 – Transkripsjon av lydopptak*

Samtalematerialet består av 16 gruppesamtaler, 8 fra idrettsklassen og 8 fra allmennklassen. Gruppe A, B, C og D er fra idrettsklassen. Disse gruppene diskuterer «Løp for livet» med *lav* grad av læringsinstruks, og «Brønnen» med *høy* grad av læringsinstruks. Gruppe H, I, J og K er fra allmennklassen. Disse gruppene diskuterer «Løp for livet» med *høy* grad av læringsinstruks, og «Brønnen» med *lav* grad av læringsinstruks. Samtalene er transkribert i sin helhet, med unntak av tilfeller hvor elevene gjør seg ferdig med teksten, og bruker den resterende tiden til å diskutere andre ting (lekkasjer). Det synes imidlertid klart at

transkripsjoner alene ikke kan gi et fullgodt bilde av gruppesamtalene. Når elevene diskuterer muntlig, vil kroppsspråk, stemmeleie, tonefall og lignende være av vesentlig betydning for samtalsinnhold. Av denne grunn har jeg tatt sikte på å stadig bevege meg mellom transkripsjonene og lydopptakene, for slik å sikre at refleksjonene mine er mest mulig tro mot det faktiske innsamlede materialet. Opptak og transkripsjon innebærer begge en reduksjon av råmaterialet. Det er derfor viktig at opptaket og transkripsjonen brukes parallelt i tolkningen av funnene.

Når det gjelder utformingen av transkripsjonen, påpeker Gee at «it is the purposes of the analyst that determine how narrow or broad the transcript must be» (Gee, 2014, s. 136). Gjennom transkriberingen ønsker jeg å belyse hvordan elevene forholder seg til teksten og til hverandre i sin diskusjon. Det er derfor viktig at nyanser som avbrytelser og øyeblikk der samtalen går i ett kommer tydelig frem, men også øyeblikk der gruppene blir stille og samtalen stopper opp. Jeg ønsker ikke bare å vise *hva* som blir sagt, men også *hvordan* det sies.

Jeg har benyttet meg av noen av de samme markeringene i transkripsjonene mine som Sønneland gjør i sin ph.d.-avhandling (Sønneland, 2019, s. 91–92). I tillegg har jeg supplert med noen av mine egne markeringer:

- (samtidig som X) overlapp, to eller flere elever snakker samtidig
- ytringen blir avbrutt av en annen elev
- (uklart) ikke-identifiserbare ord
- (.) pause under to sekunder
- (4s) pause over to sekunder
- [beskrivelse] brukes for å beskrive hendelser og eksterne avbrytelser som skjer parallelt med samtalen, slik som for eksempel hvis en elev fra en annen gruppe bryter inn i samtalen
- ... brukes når en ytring nølende sklir ut, uten å fullføres

Til slutt markeres onomatopoetikon med parentes, hvor lyden beskrives innenfor parentesen, slik som for eksempel (gjesper), eller (blar i teksten).



### 3.5.3.2 – Datareduksjon og koding av materialet

Som nevnt er både lydopptaket og transkripsjonene en form for datareduksjon. I kapittel 4 har jeg valgt å presentere korte sammendrag av gruppesamtalene. Sammendragene tar sikte på å gi en helhetlig, narrativ beskrivelse av samtalens innhold, varighet og intensitet. Denne typen bearbeidelse er en nødvendig reduksjon av datamaterialet. Transkripsjonene av gruppesamtalene brukes likevel aktivt i analysekapittelet, og ligger også vedlagt som vedlegg nummer 1.

Som nevnt er samtalene transkribert og kodet i databehandlingsprogrammet NVivo 12. I NVivo 12 kan man organisere og analysere kvalitative datakilder. Gjennom koding av materialet har jeg funnet frem til statistiske data for samtalenes intensitet, varighet, samt antall replikker hver elev bidrar med. Samtalens varighet beregnes ut ifra hvor lenge hver gruppe snakker om teksten. Perioder hvor elevene snakker om andre ting enn teksten (lekkasje) regnes med andre ord ikke med i samtalelengden. Dersom et lydopptak varer i 12 minutter og 30 sekunder, men 4 minutter og 30 sekunder av tiden brukes til å diskutere andre ting enn teksten, vil samtalens varighet beregnes til 8 minutter. Når det gjelder antall replikker hver elev bidrar med, teller alle replikker like mye, uavhengig av replikkens lengde. Antall replikker gir like fullt et godt utgangspunkt for å vurdere hvilke elever som er mest og minst aktive på gruppa, men en slik vurdering vil alltid måtte suppleres ved å se nærmere på hva som blir sagt, ikke bare antall replikker.

Intensiteten i samtalen kodes i nodene «svært høyt», «høyt», «moderat», «lavt», «stille» og «lekkasje», etter gitte kriterier. Kriteriene fungerer som vilkår som må være oppfylt for at samtalen skal kunne sies å være innenfor et gitt intensitetsnivå. Kriteriene er ment å redusere risikoen for subjektiv varians i vurderingen av intensitet. De ulike nodene og kriteriene for oppfyllelse kan oppsummeres som følger:

Node	Kriterier for oppfyllelse
Svært høyt	Alle elevene kjemper om å få ordet, flere snakker i munnen på hverandre. Flere ulike samtaleemner diskuteres parallelt.
Høyt	Flere elever snakker på likt. Flere ulike samtaleemner diskuteres parallelt.
Moderat	Én elev om gangen kommer med innspill og spørsmål som aktiviserer én eller flere av de andre på gruppa.
Lavt	Kun én elev snakker om gangen. Nølende, langsomt taletempo hos den som tar ordet.
Stille	Lengre pauser og stillhet i samtalene. Her kan det også forekomme andre lyder, som sukking, hosting, gjesping, at elevene blir i teksten og lignende.
Lekkasje	Elevene snakker om andre ting enn teksten.

Tabell 7: Noder og kriterier for oppfyllelse

## 4 – Presentasjon av funn

I det følgende presenteres korte sammendrag av alle 16 gruppediskusjonene. I sammendragene presenterer jeg først en tabell over intensitetsnivået i samtalene, målt i prosent. Deretter følger et kort sammendrag fra hver av de to gruppesamtalene. Først i sammendraget går jeg gjennom noen generelle observasjoner fra gruppesamtalen, slik som varighet, elevenes interne roller i gruppene og elevenes aktivitetsnivå. Deretter følger en systematisk gjennomgang av gruppesamtalen.

### 4.1 – Idrettsklassen

I første undervisningsøkt leste idrettsklassen «Løp for livet» med lav læringsinstruks. I andre undervisningsøkt leste de «Brønnen» med høy læringsinstruks.

#### 4.1.1 – Gruppe A: Anders, Arthur, Amalie og Anniken

Tekst	Grad av læringsinstruks	Intensitetsnivå i samtalene					
		Svært høyt	Høyt	Moderat	Lavt	Stille	Lekkasje
Løp for livet	Lav	0,00	9,63	67,15	15,28	6,44	1,50
Brønnen	Høy	0,00	3,85	95,37	0,00	0,78	0,00
Snitt		0,00	6,74	81,26	7,64	3,61	0,75

Tabell 8: Prosentvis intensitetsnivå i samtalene til gruppe A

#### Løp for livet – lav læringsinstruks

Samtalen til gruppe A varer i 13 minutter og 38 sekunder, før den blir avbrutt når jeg henvender meg til klassen i plenum og ber dem runde av samtalene sine. Gruppen bruker de første 15 sekundene på å si navnene sine, før Anders inviterer de andre til å dele sine umiddelbare tanker rundt teksten. Han henvender seg deretter direkte til Amalie, og spør henne hva hun synes. Gjennom store deler av diskusjonen er det Anders som styrer samtalen. Amalie og Anniken er viktige støttespillere, mens Arthur angriper teksten ved hjelp av humor. Han er opptatt av å peke på rare og uforståelige ting ved teksten.

Samtalen preges av moderat intensitetsnivå. Anders, og noen ganger Amalie og Anniken, stiller spørsmål til teksten, som gruppa sammen reflekterer rundt. Likevel har tidvis samtalen høy intensitet, spesielt når Amalie påpeker at «men det virka jo egentlig ikke som om han faren var noe særlig koselig». Her kommer alle i gruppa aktivt på banen, og det diskuteres ivrig hvorfor faren ikke er «særlig koselig», og hvorfor Øistein begynner å grine. Samtalen oppfyller aldri kriteriene for svært høy intensitet. Omtrent 9 minutter uti samtalen er gruppa

stille i 53 sekunder, mens de lytter til en annen gruppe. På dette tidspunktet er flere av gruppene stille, og vi nærmer oss en plenumsamtale i stedet for gruppesamtaler. På dette tidspunktet bryter jeg inn, og ber gruppene diskutere spørsmålet «hva er relasjonene mellom de ulike karakterene i teksten?». De resterende 3 minuttene diskuterer gruppa dette spørsmålet. I denne delen er alle aktive på gruppa. Arthur og Anniken er opptatt av å besvare spørsmålet jeg ga dem, mens Anders og Amalie i større grad fremdele diskuterer teksten fritt.

### **Brønnen – høy læringsinstruks**

I den andre undervisningsøkten er Anniken borte pga sykdom. Gruppa er derfor redusert til Tre personer: Anders, Arthur og Amalie. Samtalen varer i 11 minutter og 50 sekunder. Også denne gang tar Anders umiddelbart ordet. Han innleder med å lese det første spørsmålet høyt, før han denne gang henvender seg direkte til Arthur på jakt etter svar. Arthur gir et kort svar, før Anders på ny tar ordet og gir sitt eget svar på spørsmålet. Gruppa bruker 1 minutt og 40 sekunder på første oppgave, hvorav Anders har ordet mesteparten av tiden. Totalt bruker gruppa 2 minutter og 14 sekunder på oppgaven om novellens tema og budskap. Igjen er det Anders som fungerer som ordstyrer, men Amalie og Arthur er noe mer aktive her enn på spørsmål 1. På spørsmål 3 er det Anders som deler sine tanker. De to andre svarer bekræftende på hans tolkningsforslag, men bidrar ellers lite. Arthur kommer mer på banen når det er snakk om novellefiguren som begikk selvmord. I løpet av spørsmål 3 blir det ved flere anledninger tydelig at gruppa er i tvil om handlingsforløpet i novellen. I praksis går derfor samtalen flere ganger tilbake til spørsmål 1, og gruppa bruker tid på å nøste opp i handlingsforløpet på ny.

Med sine 4 minutter og 55 sekunder er spørsmål 3 det spørsmålet gruppa bruker mest tid på å besvare. Gruppa holder seg imidlertid ikke kun til spørsmålet, men drar også inn andre tanker og diskusjonsemner underveis. Denne delen av samtalen er altså den delen som flyter mest fritt, og også den delen der Arthur og Amalie bidrar mest. Spørsmål 4, om hvordan relasjonene mellom karakterene er med å knytte sammen de ulike delene av novellen, oppfatter gruppa at de allerede har svart på tidligere i samtalen. Arthur påpeker at han ikke helt har skjont spørsmålet, mens Anders virker å være mer interessert i å bruke tid på å nøste opp i de delene av teksten han ikke forstår. Amalie har i stor grad meldt seg ut av samtalen mot slutten av diskusjonen. Gruppa bruker all tilgjengelig tid til å diskutere teksten, men intensitetsnivået i samtalen synker betraktelig mot slutten, og spesielt på spørsmål 4.

## Spørreundersøkelsen

Etter undervisningsøktene rapporterte Anders at han foretrakk undervisningsøkten med lav grad av læringsinstruks. I sin begrunnelse peker han på at den høye graden av læringsinstruks (oppgavene) la begrensninger for gruppediskusjonen. Anders skriver at undervisningsøkten med lav grad av læringsinstruks ga gruppa mulighet til å «snakke om det vi synes var viktig og mest interessant å snakke om».

Amalie og Arthur svarte på sin side at de foretrakk undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks. Amalie begrunnet dette med at det var vanskelig å vite hvor de skulle starte gruppediskusjonen når de ikke fikk tilhørende oppgaver til teksten. Arthur mente på sin side at gruppediskusjonen fikk «bedre fokus så vi kunne snakke mer spisset om teksten».

Anniken var ikke til stede siste undervisningsøkt, og svarte derfor ikke på den avsluttende spørreundersøkelsen.

### 4.1.2 – Gruppe B: Birger, Bjarne og Billy

Tekst	Grad av læringsinstruks	Intensitetsnivå i samtalene					
		Svært høyt	Høyt	Moderat	Lavt	Stille	Lekkasje
Løp for livet	Lav	0,00	0,00	50,21	22,99	15,50	11,30
Brønnen	Høy	0,00	7,63	70,26	9,76	2,93	9,42
Snitt		0,00	3,82	65,24	11,38	9,22	10,36

Tabell 9: Prosentvis intensitetsnivå i samtalene til gruppe B

### Løp for livet – lav læringsinstruks

Samtalen til gruppe B varer i 12 minutter og 31 sekunder. Gruppe B er allerede i gang med å diskutere teksten innen jeg kommer bort for å skru på lydopptakeren. Etter at jeg har skrudd på lydopptakeren, ber jeg dem presentere seg selv, før de går tilbake til å diskutere teksten. Gruppa er raske med å si navnene sine. Billy vitser og sier «velkommen til vår podkast», men gruppa er ellers gode til å ignorere lydopptakeren. Det første minuttet går med til å diskutere novellens handlingsforløp. Det er tydelig at elevene på gruppa ikke er sikre på hva handlingsforløpet egentlig er. Etter drøyt ett minutt diskusjon har intensitetsnivået i samtalen falt fra moderat til lavt nivå, før gruppa blir helt stille og lytter til de andre gruppene, på jakt

etter svar. Det kan virke som gruppa får ny giv til videre intern diskusjon av å oppdage at heller ikke de andre gruppene har klart å forstå teksten fullt ut.

Bjarne og Billy er mest aktive i å tolke og nøste opp i teksten, mens Birger tar en mer bekræftende og støttende rolle, ved å svare anerkjennende til de andres tolkninger. Selv om samtalen stort sett sentreres rundt teksten, er det tydelig at gruppa ikke er helt komfortable i situasjonen. Elevene forsøker å stille hverandre spørsmål, blant annet om tekstens tema, men samtalen befinner seg stort sett innenfor spekteret moderat og lavt i intensitetsnivå. De blir ofte stille og blar i teksten, mens de lytter til hva som diskuteres i de andre gruppene. Ved flere anledninger søker gruppe B tydelig mot de andre gruppene, og kommenterer høyt hva de andre gruppene sier.

I opplegget med lav læringsinstruks flyter samtalen i gruppe B relativt dårlig. Elevene viser interesse for teksten, men gruppediskusjonen har gjennomgående moderat til lavt intensitetsnivå.

### **Brønnen – høy læringsinstruks**

Samtalen til gruppe B varer i 12 minutter og 19 sekunder, tilnærmet like lenge som samtalen om «Løp for livet». Billy tar ansvar for å lese opp første spørsmål, om handlingsforløpet i novellen. Bjarne presenterer et sammendrag av teksten, som Billy deretter supplerer med sine egne tanker. Da kommer det frem at den ene karakteren skjøt seg selv, noe Bjarne ikke hadde fått med seg. Identitetsnivået i samtalen stiger mens gruppa nøster opp i handlingsforløpet i novellen, og prøver å finne ut hvem det egentlig var som skjøt seg. Etter 2 minutter og 53 sekunder går gruppa over på det neste spørsmålet, om novellens tema og budskap. Gruppa blir fort enige om at tema sentreres seg rundt selvmord og åpenhet, før de går videre til å i stedet diskutere novellens oppbygning. Spesielt Billy og Birger løsriver seg fra oppgavestrukturen, og diskuterer heller fritt de ulike delene av teksten, og hvordan disse henger sammen. Denne diskusjonen pågår i snaut to minutter, før Birger bryter inn og sier at det de andre diskuterer «kommer jo som nummer tre: hvilke relasjoner har karakterene til hverandre?». Elevene diskuterer dette i 1 minutt og 43 sekunder. Også denne gang havner diskusjonen på forskudd av tiltenkt fremdrift basert på de utdelte oppgavene, i det Billy spør de andre om de tror deler av novellen kan være en drøm. Dermed begynner gruppa å diskutere spørsmål 4, om hvordan de ulike delene av novellen henger sammen, mens de enda bare har kommet til spørsmål 3.

Spørsmål 4 trekkes først inn som støtte når intensitetsnivået i samtalen faller. Etter 4 sekunder stillhet, sier Billy at oppgave 4 er å knytte de ulike delene av novellen sammen. Gruppa diskuterer siste oppgave i 2 minutter og 26 sekunder, før de har en lekkasje på om lag 1 minutt, der de mimrer om barneskolen. Det siste minuttet av samtalen diskuterer de om novellens handlingsforløp foregår helt eller delvis i fortiden, eller om noe også foregår i nåtid.

### Spørreundersøkelsen

Etter undervisningsøktene svarte alle tre elevene i gruppe B at de foretrakk undervisningsøkten med høy læringsinstruks. I sin begrunnelse skriver Bjarne at «da har vi en generell idé om hva vi skal finne, men vi må fortsatt tenke selv». Birger skriver på sin side at han foretrakk undervisningsformen med høy grad av læringsinstruks fordi oppgavene ga hint om hvilken retning elevene skulle bevege seg i. Birger opplevde at de ledende spørsmålene ga mer flyt i samtalen. Også Billy er enig i dette, i det han skriver at «jeg følte det var lettere å holde en god samtale/diskusjon gående med noen retningslinjer fra læreren». I sin begrunnelse la Billy også til at det kan være det hadde vært enklere å snakke fritt om tekstene hvis tekstene var mindre vanskelige.

Svarene til Bjarne, Birger og Billy peker alle i retning av at elevene på denne gruppa foretrakk å få oppgaver som rettesnor for gruppediskusjonen. De opplevde at samtalen fløt bedre når de hadde håndfaste oppgaver å svare på. I tabellen ovenfor kan vi se at det i undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks skjedde en positiv forskyving i samtaleintensiteten i gruppe B, når de fikk konkrete oppgaver å jobbe med

#### 4.1.3 – Gruppe C: Christer, Casper, Charlie og Camilla

Tekst	Grad av læringsinstruks	Intensitetsnivå i samtalen					
		Svært høyt	Høyt	Moderat	Lavt	Stille	Lekkasje
Løp for livet	Lav	0,00	8,73	29,95	0,75	0,00	60,57
Brønnen	Høy	2,43	15,62	32,54	0,62	0,00	48,79
Snitt		0,00	12,18	31,25	0,69	0,00	54,68

Tabell 10: Prosentvis intensitetsnivå i samtalen til gruppe C

### **Løp for livet – lav læringsinstruks**

I første undervisningsøkt er Camilla på en annen gruppe, som i økt 2 ble oppløst på grunn av sykdom. Det er dermed kun Christer, Casper og Charlie som diskuterer den første teksten. Samtalen varer i 4 minutter og 59 sekunder, før gruppe C bruker den resterende tiden (7 minutter og 39 sekunder) til å snakke om andre ting enn teksten (lekkasje).

Christer tar ordet først i gruppediskusjonen, og åpner med å si «ja altså, teksten, jeg forstår ikke så mye, egentlig». Casper og Charlie oppfatter dette som en invitasjon til å diskutere handlingsforløpet i teksten. Ganske snart kommer Christer på banen på ny, og det viser seg at han har plukket opp deler av teksten de to andre ikke har. Dermed hjelper de tre hverandre i å nøste opp i tekstens handlingsforløp. Samtalen er innom sentrale handlingstrekk i novellen, som jakken, bussen, flybillettene og jobben til sjømannen. De første to minuttene veksler samtaleintensiteten mellom høy og moderat.

Etter to og et halvt minutt stiller Christer spørsmålet «men det der «jeg har ingen far», hva betyr det?». Casper svarer at det er kompisen til Øistein som sier det, ikke Øistein, og følger opp med å si at jeg-personen får vi ikke vite så mye om. Gruppa diskuterer ikke nærmere hva utsagnet «jeg har ingen far» betyr, eller hvorfor jeg-personen sier det. Videre bruker gruppedeltakerne ytterligere to minutter på å nøste opp i hvem som sier hva i novellen, i et forsøk på å nøste opp i handlingen.

Den resterende tiden bruker gruppa til å diskutere andre ting enn teksten. Etter å ha sporet av, kommer de ikke tilbake til teksten i samtalen sin. Det er tydelig at de anser seg ferdig med teksten.

### **Brønnen – høy læringsinstruks**

Samtalen varer i 6 minutter og 43 sekunder, før gruppa bruker den resterende tiden (6 minutter og 5 sekunder) til å snakke om andre ting enn teksten.

I starten av gruppesamtalen ler Charlie av mikrofonen og påpeker at det er «teit» når de må si navnet sitt. Charlie er i det hele tatt litt ukonsentrert i starten av samtalen, og bruker blant annet tid på å riste på en vannflaske i nærheten av mikrofonen i stedet for å delta i samtalen. Camilla irettesetter ham. De andre lar seg ikke forstyrre av Charlie, og begynner raskt å diskutere oppgave 1 om handlingsforløpet i teksten. Intensitetsnivået i samtalen varierer mellom moderat og høyt. Etter at Camilla har delt sin tolkning av handlingsforløpet, sier

Charlie «mhm, ja, det er bra det, Camilla. Jeg får ikke så mye utav det jeg leste, så jeg klarer ikke å...». Det er tydelig at Charlie ikke føler han mestrer denne teksten, på tross av at undervisningsøkten denne gang har høy grad av læringsinstruks. Resten av samtalen holder Charlie seg stort sett i samtalen, selv om han kommer med bekreftende kommentarer til de andre sine innspill, og stiller oppklaringsspørsmål når det er noe han synes er uklart.

Grappa bruker 3 og et halvt minutt på å besvare spørsmål 1. De nøster først opp i hvilke karakterer vi møter i løpet av novellen, før de deretter diskuterer hvem som gjør hva.

Samtalen preges av moderat til høyt intensitetsnivå. Når grappa diskuterer hvem som skjøt seg selv, nærmer intensitetsnivået seg svært høyt, men det er ikke før på spørsmål 2 om tekstens tema og budskap intensitetsnivået oppfyller kravene for «svært høy intensitet».

Etter hvert som grappa gjør seg ferdig med spørsmål 1, bruker Camilla de forhåndsgitte oppgavene til å bringe samtalen videre: «Men tema og budskap, da?» I bakgrunnen kan man høre Christer si «åja, stemmer det, vi skulle jo...». Han har tilsynelatende glemt at gruppene har fått oppgaver de skal svare på. På spørsmål 2 om tema og budskap kommer også Charlie på banen, og foreslår psykisk helse som budskap. Grappa er svært raske med å svare på spørsmål 2, før de slår sammen spørsmål 3 og 4 til ett spørsmål. Det er under diskusjonen av spørsmål 3 og 4 at samtalen når sitt toppunkt når det gjelder intensitet. Grappa er tilbake til å diskutere hvor mange karakterer vi møter i novellen, og er uenige om antallet karakterer.

De siste to minuttene før samtalen sporer av, bruker grappa til å diskutere kronologien i novellen, og hvordan de ulike delene henger sammen. Intensitetsnivået ligger først mellom høyt og moderat, men ebber etter hvert ut og nærmer seg lavt. 6 minutter og 43 sekunder uti diskusjonen glir samtalen over til å handle om andre ting enn den utdelte teksten. Lekkasjen varer i 6 minutter og 5 sekunder, og grappa kommer ikke tilbake til teksten etter at samtalen sporet av.

### **Spørreundersøkelsen**

Etter undervisningsøktene svarte Camilla, Christer og Charlie at de foretrakk undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks. Charlie begrunnet dette med at det er lettere å diskutere når grappa vet «konkret hva vi skal forsøke å komme frem til». Christer synes å slutte seg til det samme som Charlie når det gjelder hvordan oppgavene var til hjelp med å strukturere gruppesamtalen. Han skriver at han fikk en bedre forståelse av det han leste, takket være gjennomgangen av teksten på forhånd, og takket være oppgavenes



veiledende funksjon underveis. Også Camilla peker på det samme som Christer og Charlie. I tillegg skriver hun at «når vi fikk spesifikke oppgaver og litt info om teksten kunne vi gå mer i dybden i diskusjonen og prøve å tolke oss frem til hva som kunne være et godt svar på spørsmålene». Charlie, Christer og Camilla synes altså å mene at gjennomgangen på forhånd var til hjelp for å belyse både bredden og dybden av teksten.

Casper er den eneste i gruppe C som foretrakk undervisningsøkten med lav grad av læringsinstruks, der læreren ikke fortalte om teksten på forhånd og elevene ikke fikk oppgaver knyttet til teksten. Casper oppgir to grunner til dette. For det første fikk dette ham til å føle seg friere til å ha sin egen tolkning. Den lave graden av læringsinstruks gjorde at Casper kunne lese teksten uten å være farget av læreren sin mening: «hvis læreren har en mening, hender det ofte at jeg leser teksten i forhold til den meningen». I tillegg skriver Casper at han opplevde det som kjekkere å jobbe med teksten uten at læreren hadde snakket om tekstens innhold først. Lesingen «ble nesten til en fritime hvor man leser for gøy».

Det er altså dissens internt i gruppe C om hvilken undervisningsmetode elevene likte best. Intensitetsnivået og tidsbruken tyder på at undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks traff best, men det økte intensitetsnivået kan også komme av at gruppa fikk et ekstra medlem i den andre økten.

#### 4.1.4 – Gruppe D: Dina, Dagny, Dorte og David

Tekst	Grad av læringsinstruks	Intensitetsnivå i samtale					
		Svært høyt	Høyt	Moderat	Lavt	Stille	Lekkasje
Løp for livet	Lav	0,00	9,56	44,74	10,98	6,23	28,49
Brønnen	Høy	0,00	15,01	51,81	2,92	0,72	29,54
Snitt		0,00	12,29	48,28	6,95	3,48	29,02

Tabell 11: Prosentvis intensitetsnivå i samtale til gruppe D

#### Løp for livet – lav læringsinstruks

Samtalen varer i 9 minutter og 5 sekunder. Den resterende tiden er gruppa først stille i 30 sekunder, mens de lytter til de andre gruppediskusjonene. De siste 3 minuttene og 7 sekundene av tiden snakker gruppa om andre ting enn teksten (lekkasje). I den første undervisningsøkten er ikke David til stede. Det er derfor bare tre personer på gruppa i første økt. Samtalen preges i stor grad av moderat intensitetsnivå, der alle bidrar tilnærmet like mye. Tidvis når samtalen høyt intensitetsnivå, men intensiteten blir aldri høy nok til å oppfylle

kravene for «svært høy». Grappa har også perioder med lavt intensitetsnivå, og tidvis blir det helt stille på grappa. Den lengste perioden med stillhet varer i 30 sekunder.

Samtalen innledes med at Dina, Dagny og Dorthe forteller hverandre at de *ikke* forsto teksten. Likevel er intensitetsnivået høyt, og det virker som det faktisk at de ikke helt føler de har forstått teksten er mer engasjerende enn demotiverende. Samtalen går ganske fort videre til at grappa jobber med spørsmål de har funnet frem til selv, og som de selv synes er interessante. Eksempler på slike spørsmål er «hvem er sjømannen?», «hvem er det som ikke hadde en far, egentlig?» og hva som er ment med setningen «det tar tid å oppdage en felle». Innledningsvis er jentene på grappa så ivrige med å stille spørsmål til teksten at de ikke rekker å svare på forrige spørsmål før et nytt blir stilt.

Etter hvert faller samtaletemaet ned på å diskutere handlingsforløpet og karakterene i novellen. Intensitetsnivået i samtalen varierer mellom høyt og moderat, men lander til slutt på moderat nivå. Grappa bruker omtrent tre minutter på å diskutere handlingsforløpet og karakterene, før de går over til å diskutere om noen av karakterene kan ha glemt jakken med flybilletter, pass og lommebok med vilje. Samtalen er preget av veldig korte replikker, og av at spesielt Dina og Dagny stadig skyter inn at de ikke helt forstår det de har lest.

Fire minutter uti samtalen snakker grappa om slutten av novellen, og hvor rar den er. Det blir stille på grappa i 4 sekunder, før Dorthe kommenterer mikrofonen. Dina bringer samtalen tilbake til teksten ved å stille spørsmål ved novelletittelen, sett opp mot reaksjonen til sjømannen når han ikke kan dra likevel. Etter 5 minutter har grappa en metadiskusjon om hva de andre gruppene kommer fram til, hva jeg som lærer har tenkt om teksten og hvor vanskelig det er å diskutere når de egentlig ikke vet helt hva de tenker. De siste to minuttene synker intensitetsnivået til et sted mellom moderat og lavt nivå. Grappa diskuterer teksten, men sirkler stort sett tilbake til ting de allerede har snakket om. Etter litt over 8 minutter konkluderer Dorthe med at «nei, jeg har ikke noe mer å komme med i hvert fall», og kort tid etterpå dør samtalen ut. Resten av tiden brukes til å snakke om andre ting enn teksten.

### **Brønnen – høy læringsinstruks**

Samtalen varer i 9 minutter og 13 sekunder, før grappa bruker den resterende tiden (3 minutter og 34 sekunder) på å snakke om andre ting enn teksten. Mesteparten av tiden elevene snakker om teksten kan intensitetsnivået sies å veksle mellom «moderat» og «høyt». Mot slutten av samtalen, før lekkasjen, synker lydnivået til «lavt». Sett i forhold til økt 1, er

det en forskyving til venstre i intensitetsskjemaet, mot noe høyere intensitetsnivå i samtalen. Grappa er fulltallige under hele undervisningsøkten.

Gruppesamtalen kommer fort i gang ved at Dina leser første spørsmål høyt for de andre på grappa. David tar ordet og gir sitt forslag til sammendrag av teksten. Det er litt uenighet internt i grappa om deler av handlingsforløpet er en drøm eller ei. Allerede på oppgave 1 er gruppe D i gang med å diskutere om de ulike delene henger sammen, og i så fall hvordan. Dette er egentlig lagt opp til at grappa skal diskutere under oppgave 4. David mener det er sammenheng mellom de ulike intrafortellingene i novellen, mens Dina ikke ser denne sammenhengen.

Etter 5 minutter begynner grappa på oppgave 2, om novellens tema og budskap. Dagny lanserer døden som mulig tema, men ganske fort snur samtalen til å igjen handle om hvordan de ulike delene av novellen henger sammen. Grappa finner tilbake til oppgaveteksten igjen når de skal finne tekstens budskap, men bruker kort tid på å diskutere dette. 7 minutter uti gruppediskusjonen oppdager grappa at de allerede har diskutert oppgave 3. De hopper derfor videre til oppgave 4, og begynner på ny å diskutere hvordan de ulike delene av teksten henger sammen. David henvender seg direkte til Dina og ber henne på ny forklare hvorfor hun ikke mener det er sammenheng mellom de ulike delene i novellen. Dagny og Dorthe svarer anerkjennende og støttende til Dina sin tolkning.

Etter 9 minutter konkluderer David med at grappa har vært gjennom alle oppgavene. Resten av tiden bruker grappa på å snakke om andre ting enn teksten.

### **Spørreundersøkelsen**

Alle elevene i gruppe D har svart at de foretrakk undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks. Dina og Dorthe gir i sine begrunnelser uttrykk for at de synes det var lettere å forstå teksten på grunn av den felles gjennomgangen før elevene leste teksten. Dagny skriver at den høye graden av læringsinstruks, og da spesielt oppgavene, gjorde det «lettere fordi vi hadde noe å forholde oss til når vi skulle gå igjennom teksten.» Dorthe skriver at «jeg føler det er lettere å få med meg det jeg leser når jeg har noen oppgaver om teksten.»

Også David er enig i at introduksjonen til teksten «gjorde det lettere å sette seg inn i teksten allerede fra første setning». Han peker imidlertid også på at «det at vi fikk konkrete spørsmål som vi skulle svare på begrenset gjerne samtalen vi hadde etterpå, siden hovedfokuset var

rettet mot disse spørsmålene». Dette, skriver David, kan føre til at andre spørsmål eller oppfatninger gjerne uteblir. For David var altså introduksjonen til teksten nyttig, mens oppgavene mener han kan ha vært begrensende. Likevel har han oppgitt undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks som den økten han likte best.

## 4.2 – Allmennklassen

I første undervisningsøkt leste allmennklassen «Løp for livet» med høy grad av læringsinstruks. I andre undervisningsøkt leste de «Brønnen» med lav læringsinstruks.

### 4.2.1 – Gruppe H: Hilde, Hans, Henriette, Håkon og Hanna

Tekst	Grad av læringsinstruks	Intensitetsnivå i samtale					
		Svært høyt	Høyt	Moderat	Lavt	Stille	Lekkasje
Løp for livet	Høy	0,00	11,91	39,76	3,21	1,10	44,02
Brønnen	Lav	0,00	7,75	32,04	3,50	1,70	55,01
Snitt		0,00	9,83	35,90	3,36	1,40	49,52

Tabell 12: Prosentvis intensitetsnivå i samtale til gruppe H

#### Løp for livet – høy læringsinstruks

Samtalen til gruppe H varer i 6 minutter og 24 sekunder. Den resterende tiden (5 minutter og 25 sekunder) bruker gruppa til å snakke om andre ting enn teksten. Mens gruppa diskuterer teksten, ligger intensitetsnivået i all hovedsak innenfor «moderat» nivå, men har også relativt hyppige innslag av «høyt» intensitetsnivå. Øyeblikkene med lavt til stille intensitetsnivå kommer mot slutten av diskusjonen, før gruppa glir over til å snakke om andre ting enn teksten (lekkasje).

Gruppe H innleder samtalen med å diskutere mikrofonen, før de går i gang med oppgave 1, om handlingsforløpet i novellen. Hilde leser oppgaven høyt, og Hans utfordrer Håkon til å svare. Håkon svarer at «jeg synes ikke dette var så sykt lett å forstå. Jeg vet ikke om det bare er fordi jeg er trøtt, eller hva det er». Hans følger opp med å spørre «leste du egentlig novellen?» Håkon svarer at ja, det gjorde han, før Hans bryter inn og presenterer sitt sammendrag av novellen. Etter dette bidrar Håkon lite til diskusjonen, annet enn med korte, bekreftende kommentarer når de andre gjør en tolkning. Hans styrer samtalen på oppgave 1, mens Hilde og Henriette supplerer tolkningene til Hans der de synes det er nødvendig. I tillegg diskuterer Hilde og Henriette seg imellom om det kan tenkes at én av karakterene ikke

hadde lyst til at faren skulle dra, og derfor glemte jakken med pass, lommebok og flybilletter med vilje.

2 minutter og 30 sekunder uti samtalen tar gruppa fatt på oppgave 2, om novellens tema og budskap. I denne delen er Henriette mest aktiv. Gruppa bruker i underkant av 30 sekunder på å diskutere tema og budskap, før de hopper videre til oppgave 3 om hvilke relasjoner karakterene har til hverandre i novellen. Her kommer Håkon imidlertid på banen igjen, og spør de andre om han har forstått dem rett i at tema og budskap er familie og vennskap.

På spørsmål 3 er Henriette og Hans mest aktive, helt til Hilde stiller spørsmål ved om faren faktisk er sjømann, eller om det kun er en metafor for at han drikker mye. Gruppa blir etter hvert enige om at han faktisk er sjømann, men at det nok kan bety begge deler. Under denne delen av gruppediskusjonen er intensitetsnivået på sitt høyeste. Hans, Hilde og Henriette diskuterer aktivt, mens Håkon stort sett lytter.

4 minutter og 46 sekunder uti samtalen lar gruppa seg forstyrre av meg, som forteller en annen gruppe at de ikke skal skru av mikrofonen selv om de er ferdige å snakke om teksten. Når de begynner å diskutere igjen, bruker Hans spørsmål 4, om hvordan relasjonene forandrer seg gjennom teksten, som springbrett for å komme i gang med diskusjonen igjen. Intensitetsnivået i samtalen er moderat, bortsett fra når Hilde påpeker at hun synes sjømannen ikke er en særlig god far. Dette engasjerer gruppa, og intensitetsnivået blir i en kort periode relativt høyt.

6 minutter og 18 sekunder uti diskusjonen blir det stille på gruppa, før Hilde sier at «ja, da var vi vel ferdig, da?» Dermed avsluttes diskusjonen, og gruppa bruker den resterende tiden til å snakke om andre ting.

### **Brønnen – lav læringsinstruks**

I den andre undervisningsøkten er Hans borte på grunn av sykdom. I stedet har Hanna blitt med på gruppa. Den relevante diskusjonen til gruppe H er todelt. Først diskuterer de teksten i 3 minutter og 54 sekunder. Deretter snakker de om andre ting (lekkasje) i 6 minutter og 24 sekunder. På dette tidspunktet velger jeg å gi alle gruppene et reservespørsmål å diskutere, for å hjelpe dem tilbake inn i teksten. Gruppa bruker resten av tiden (2 minutter og 28 sekunder) på å diskutere spørsmålet, med unntak av en lekkasje på 44 sekunder når telefonen til en av gruppedeltakerne ringer.

Diskusjonen begynner med at Hilde foreslår at novellen består av flere korte historier som henger sammen. Håkon foreslår at første del er en drøm, mens Hilde argumenterer for at det er en annen historie som skjedde på et annet tidspunkt enn resten av novellen. Gruppen bruker de første 2 minuttene og 23 sekundene på å nøste opp i handlingsforløpet i novellen, og i hvordan de ulike delene henger sammen. Hanna påpeker at hun ikke forstår noen ting, før hun spør de andre hvem de tror det var som satt på barstolen. Gruppen bruker resten av tiden på å prøve å finne ut hvem de ulike karakterene er i relasjon til hverandre, men ganske snart bryter diskusjonen sammen. Hilde sier at «jeg gleder meg bare til å få fasiten», noe resten av gruppa sier seg enig i. Hilde sier videre at dette gir henne tro på at eksamen skal gå bra, for da «kan du skrive novelle, bare skrive masse kødd (...) og få sekser». Deretter snakker gruppa om ulike vurderingssituasjoner i 6 minutter og 24 sekunder.

10 minutter og 18 sekunder uti lydopptaket får alle gruppene i oppdrag av meg å diskutere hvilken relasjon de ulike karakterene har til hverandre, og om de ulike delene av novellen egentlig henger sammen. Hilde spør de andre på gruppa om de ikke allerede har gjort det, men gruppa blir enige om at de kan gjøre det én gang til. Under den påfølgende diskusjonen er det tydelig at det fortsatt er mye med handlingsforløpet som er uklart for elevene. Med unntak av en lekkasje når telefonen til den ene eleven ringer, diskuterer gruppa spørsmålene mine med moderat intensitetsnivå helt til jeg ber alle gruppene avslutte samtalen.

### **Spørreundersøkelsen**

Ettersom Hans var borte i økt 2, svarte han heller ikke på den avsluttende spørreundersøkelsen. De fire andre i gruppe H har alle svart at de likte best undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks. Hilde synes det var lettere å lese teksten når hun hadde fått en introduksjon på forhånd. Henriette synes spørsmålene gjorde det lettere å forstå teksten, og skriver i tillegg at «det var mer engasjerende å skulle finne svar på noe enn å bare snakke om det man ville fra en tekst». Hanna skriver at hun husker mer av teksten når hun har konkrete spørsmål å jobbe med. Hun skriver i tillegg at hun «synes også det er lettere å holde en samtale etterpå når alle snakker om de samme spørsmålene».

Også Håkon, som er den mest stille på gruppa, har svart at han likte undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks best. Han skriver at han «følte at introduksjonen av teksten satte mer engasjement i meg, samtidig som det var lettere å diskutere teksten rundt en ramme».

#### 4.2.2 – Gruppe I: Ingvild, Irmelin, Isak og Ismael

Tekst	Grad av læringsinstruks	Intensitetsnivå i samtale					
		Svært høyt	Høyt	Moderat	Lavt	Stille	Lekkasje
Løp for livet	Høy	0,00	5,57	23,60	0,00	0,00	70,83
Brønnen	Lav	0,00	4,52	55,93	4,96	0,00	34,59
Snitt		0,00	5,05	39,77	2,48	0,00	52,71

Tabell 13: Prosentvis intensitetsnivå i samtale til gruppe I

#### Løp for livet – høy læringsinstruks

I den første samtalen er det kun Ingvild, Irmelin og Isak som er til stede. Samtalen varer bare i 3 minutter og 26 sekunder, før gruppa konkluderer med at de er ferdig med oppgavene og skruer av mikrofonen. Jeg ber dem skru på igjen mikrofonen, uten å gi dem nye instruksjoner. Den resterende tiden (8 minutter og 33 sekunder) snakker gruppa om andre ting enn teksten. Mens de snakker om teksten, er intensitetsnivået i samtalen mellom moderat og høyt. Alle grupped medlemmene er jevnt aktive i diskusjonen, med mellom 25-31 replikker hver.

Gruppa bruker i underkant av ett minutt på å diskutere handlingsforløpet i novellen. Elevene peker på at noen har glemt en jakke, og at hovedkarakterene løper tilbake for å hente den, mens faren står og venter på bussholdeplassen. Avslutningen av novellen, når karakterene går hjem igjen, blir ikke nevnt.

Oppgave to, om novellens tema og budskap, blir besvart på 27 sekunder. Ingvild foreslår vennskap som tema. Isak foreslår at budskapet er å dobbeltsjekke at man har husket alt man trenger når man skal reise. Irmelin er enig med de andre. Ingvild sammenligner novellen med filmen «Alene hjemme».

Gruppa bruker 45 sekunder på å besvare oppgave 3, om hvilke relasjoner karakterene har til hverandre. De bruker først litt tid på å diskutere hvilke karakterer vi møter i teksten, før Ingvild slår fast at «det er kameraten, Øistein og sjømannen». Irmelin svarer «ja, men hvilke relasjoner har de?». Før gruppa rekker å diskutere dette, blir de avbrutt av noen fra nabogruppa, som spør gruppe I hvem de tror det var som glemte jakken. Etter å ha svart på den andre gruppa sitt spørsmål, hopper gruppe I til oppgave 4 når de gjenopptar gruppediskusjonen. Irmelin blir forvirret over hvem det er som ikke har far, men Isak oppklarer og sier «det er kameraten til Øistein som ikke har en far». Deretter diskuteres forholdet mellom Øistein og faren kort, før de til slutt diskuterer om sjømannen jobber

offshore eller ei. Etter 3 minutter og 20 sekunder konkluderer Ingvild med at de er ferdig med oppgavene, og mikrofonen blir skrudd av.

### **Brønnen – lav læringsinstruks**

Samtalen varer først i 6 minutter og 29 sekunder, før elevene snakker om andre ting enn teksten i 4 minutter og 14 sekunder. Deretter diskuterer gruppa teksten i ytterligere 2 minutter og 17 sekunder, etter at alle gruppene i klasserommet fikk et muntlig reservespørsmål knyttet til teksten av meg. Samtalen er preget av et moderat intensitetsnivå, med sporadiske øyeblikk av høy intensitet. Intensitetsnivået i samtalen faller til «lavt» rett før de begynner å snakke om andre ting enn teksten, og like før jeg ber alle gruppene avslutte diskusjonene sine. I denne økten er Isak og Ismael langt mer aktive enn jentene, med henholdsvis 48 og 52 replikker hver. Ingvild og Irmelin bidrar med 5 og 15 replikker hver.

Samtalen begynner med at Ismael presenterer et sammendrag av teksten, og sin tolkning av hvordan delene henger sammen. Isak foreslår at første del av teksten er en drøm, noe Ismael spinner videre på og foreslår at dikteren tok livet sitt i starten, og resten av novellen er en fortelling om livet han aldri fikk. Isak og Ismael diskuterer i tre minutter, før Isak inviterer Irmelin til å dele sine tanker. Hun har ikke fulgt med helt i samtalen, og svarer kort at hun ikke har noe å tilføye. Hun svarer kort på noen oppfølgingsspørsmål fra Ismael, før hun inviterer Ingvild inn i samtalen. Ingvild svarer ved å spørre de andre hvem det er som møtes på barkrakken. Ismael svarer at han tror det er dikteren.

De neste 1 minutt og 47 sekundene diskuterer Isak og Ismael hvordan de ulike delene av novellen henger sammen, og om det er de samme karakterene som dukker opp på ny i de ulike delene eller ei. Når intensitetsnivået er i ferd med å synke, spør Ismael om det er «noe annet som kommer frem i teksten». Isak påpeker at noen døde i en brønn. De to diskuterer dette litt, før samtaleintensiteten igjen blir lav. Deretter begynner gruppa å snakke om andre ting enn teksten.

Tekstdiskusjonen blir tatt opp igjen etter at jeg ber gruppene diskutere hvilken relasjon de ulike karakterene har til hverandre, og om delene av teksten egentlig henger sammen. Det er kun Ismael og Isak som deltar i diskusjonen, mens Ingvild og Irmelin har meldt seg helt ut. Diskusjonen har moderat intensitetsnivå og varer i 2 minutter og 17 sekunder, før mikrofonen blir skrudd av.



## Spørreundersøkelsen

Etter undervisningsøktene svarte Ingvild og Irmelin at de foretrakk undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks. Isak og Ismael svarte at de foretrakk økten med lav grad av læringsinstruks. I gruppe I er med andre ord gruppa delt på midten om hvilken undervisningsform de opplevde som mest engasjerende.

Irmelin begrunner sitt valg med at introduksjonen i plenum gir elevene mer forståelse for teksten, mens oppgavene gjør at det er lettere å vite hva man kan snakke om. Ingvild skriver på sin side at økten der elevene fikk oppgaver var bedre «fordi da fikk man reflektert over konkrete spørsmål og man kunne lete mer i teksten etter man hadde lest». Om økten med lav læringsinstruks, skriver hun at «samtalen umiddelbart ble vanskeligere fordi vi ikke hadde noe konkret å gå etter».

Isak begrunner sitt valg med at i undervisningsøkten med lav læringsinstruks, ble gruppa «mer reflekterte og fikk større frihet til å tenke selv». Han opplevde at gruppemedlemmene «utfylte hverandre på en god måte», noe som «resulterte i gode poeng og synspunkter». Ismael peker på sin side på at «begge alternativene gir gode utgangspunkt til diskusjon, der den ene hjelper mer konkret enn den andre». Ismael skriver videre at når man får oppgaver til teksten, så lærer man å se etter de spesifikke tingene oppgavene ber om, mens det kan være mer spennende å analysere uten spesifikke oppgaver. Ismael har et tydelig metaperspektiv i sin begrunnelse, og legger til at han tror metodene i stor grad vil appellere på ulike måter til utadvendte og innadvendte elever.

### 4.2.3 – Gruppe J: Jonas, Janne, Jens og Jelena

Tekst	Grad av læringsinstruks	Intensitetsnivå i samtale					
		Svært høyt	Høyt	Moderat	Lavt	Stille	Lekkasje
Løp for livet	Høy	0,00	2,75	78,96	7,60	5,47	5,22
Brønnen	Lav	0,00	5,32	77,37	6,53	7,72	3,06
Snitt		0,00	4,04	78,17	7,07	6,60	4,14

Tabell 14: Prosentvis intensitetsnivå i samtale til gruppe J

### Løp for livet – høy læringsinstruks

Samtalen varer i 12 minutter og 33 sekunder, med en 38 sekunder lang lekkasje etter 9

minutter. Med 77 replikker er Janne mest aktiv i diskusjonen. Jens, Jelena og Jonas har henholdsvis 43, 31 og 24 replikker hver. Gruppediskusjonen preges av moderat intensitetsnivå, men med innslag av både lavere og høyere intensitet. Gruppen er stille i tre perioder, der den lengste varer i 19 sekunder.

Janne er tidlig ute med å ta ordet i gruppa, og leser opp oppgave 1 høyt, før hun kommer med sitt løsningsforslag. De andre elevene henger seg ivrig med på diskusjonen, og supplerer med kommentarer og bekreftende innspill mens Janne oppsummerer handlingsforløpet.

Etter 1 minutt og 13 sekunder går gruppa over til oppgave 2, om novellens tema og budskap. Jens foreslår familie som tema. Janne bekrefter, og stiller samtidig spørsmål om de andre på gruppa har noen tanker rundt hva forfatteren har ment når han skriver «men du er kameraten til Øistein, du løp sammen med ham». Jelena foreslår at de glemte jakka med vilje, for å tvinge faren til å bli hjemme.

Gruppa bruker 44 sekunder på spørsmål 3, om relasjonene mellom karakterene i novellen. Deretter bruker gruppa 1 minutt og 40 sekunder på oppgave 4, om hvordan relasjonene forandrer seg gjennom novellen.

Etter 5 minutter og 34 sekunder er gruppa ferdig å diskutere oppgavene. Janne spør «skal vi bare si vi er ferdige?», hvorpå Jelena og Jens påpeker at det er satt av 12 minutter til diskusjon. Jonas benytter anledningen til å ta ordet: «Men det, det er jo åpenbart ett eller annet som skjer med den jakken også, det kan jo være at faren glemmer jakken med vilje? For han gir på en måte en annen jakke til sønnen, det er liksom litt kluss i systemet der?» Den resterende tiden bruker gruppa til å snakke fritt om teksten, uten at de lar oppgavene de har fått utdelt være med å styre diskusjonen. Intensitetsnivået og tempoet i samtalen er noe lavere enn når gruppa var innstilt på å løse de 4 utdelte oppgavene. Det er også i denne delen av samtalen gruppa har den 38 sekunder lange lekkasjen. Men gruppa bruker like fullt mesteparten av den oppsatte tiden til å diskutere teksten.

### **Brønnen – lav læringsinstruks**

Samtalen varer i 11 minutter og 41 sekunder, med to lekkasjer, hvorav den lengste er en melding fra rektor over skolens høytaleranlegg. Også denne gang er Janne mest aktiv, med 63 replikker. Deretter følger Jens, med 43 replikker. Jonas og Jelena bidrar med henholdsvis

26 og 25 replikker hver. Samtalen om «Brønnen» har tilnærmet samme intensitetsnivå som samtalen om «Løp for livet».

Janne åpner samtalen med å si «vi skal snakke litt om «Brønnen», noen som...?» Jonas utbryter «døden!», før Jens tar over og sier at dette er en vanskelig tekst, «men det virker som om det går en slags parallell historie her». Janne påpeker at det er nok noe her forfatteren vil fortelle, og følger opp med «men så er spørsmålet ‘hva’?». Jens tar over, og gir et sammendrag av handlingsforløpet slik han har forstått det. Underveis stiller de andre spørsmål og supplerer med sin oppfatning. Dette varer i 2 minutter, før gruppa blir avbrutt av rektors melding over høytaleranlegget.

Etter en kort lekkasje om beskjeden til rektor, bringer Jens samtalen tilbake til teksten gjennom replikken «du, det er irrelevant. Nå snakker vi om «Brønnen»». Janne benytter anledningen til å spørre resten av gruppa hvem sin begravelse de tror det er som blir beskrevet i novellen. Diskusjonen når kriteriene for høyt intensitetsnivå mens dette diskuteres. Jelena mener det er «han som har skutt seg» sin begravelse, mens Jens sier det er bestemoren, og siterer fra teksten for å underbygge argumentet sitt. Samtalen videre sentrerer seg rundt tematikker som selvmord og traumer. I denne perioden er intensitetsnivået moderat. Jens og Janne leder an, mens Jonas og Jelena supplerer.

De neste 2 minuttene bruker gruppa til å diskutere kronologien i novellen, og hvordan de ulike delene av novellen henger sammen. Samtalen har moderat intensitetsnivå, og preges av at én på gruppa stiller et undringsspørsmål knyttet til tekstens handlingsforløp og kronologi, hvorpå gruppa i fellesskap forsøker å finne svaret på spørsmålet. Hvert spørsmål som tas opp diskuteres i relativt kort tid, og samtalen preges av øyeblikk med stillhet, mens gruppa leter etter nye diskusjonsmomenter ved teksten. Denne diskusjonsdynamikken vedvarer helt til jeg ber elevene om å avslutte gruppediskusjonene.

### **Spørreundersøkelsen**

Etter undervisningsøktene svarte alle på gruppe J at de foretrakk undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks, på tross av at intensitetsnivået i gruppa var tilnærmet likt i begge undervisningsøktene.

Janne, gruppas mest aktive deltaker, begrunner sitt valg med at oppgavene og lærerens introduksjon til teksten «hjalp meg til å komme inn på rett spor og ikke sitte så fast». Videre

skriver hun at hun klarte å få mer informasjon ut fra teksten når den ble forklart og stilt spørsmål rundt. For Janne er det tydelig at mestring og motivasjon henger tydelig sammen. Hun er opptatt av å finne riktig svar.

Jonas og Jelena svarer i det vesentlige det samme som Janne. Jonas skriver at «det var enklere å forstå teksten når man har et grunnlag og (sic!) gå ut ifra, og et spor å gå i». Også Jonas synes altså å verdsette oppgavenes funksjon som veiledende for gruppediskusjonen. Jelena skriver på sin side at gruppa ikke like fort falt utav temaet når de hadde oppgaver de måtte besvare. Hennes opplevelse gjenspeiles ikke i statistikken fra de to undervisningsøktene, men det er likevel interessant at Jelena opplevde diskusjonen som mer målrettet når gruppa hadde konkrete oppgaver å løse.

Jens skriver at han opplevde gruppesamtalen som mer systematisert når gruppa fikk konkrete oppgaver å løse: «Her gikk vi fra A til Å, mens i økten vi sto fritt ble det rotete». Også Jens synes altså å sette pris på oppgavenes veiledende effekt.

#### 4.2.4 – Gruppe K: Knut, Karl, Kirsten og Katrine

Tekst	Grad av læringsinstruks	Intensitetsnivå i samtalene					
		Svært høyt	Høyt	Moderat	Lavt	Stille	Lekkasje
Løp for livet	Høy	0,00	6,24	55,54	0,00	0,00	38,22
Brønnen	Lav	0,00	1,81	43,52	0,00	0,00	54,67
Snitt		0,00	4,03	49,53	0,00	0,00	46,45

Tabell 15: Prosentvis intensitetsnivå i samtalene til gruppe K

#### Løp for livet – høy læringsinstruks

I den første undervisningsøkten er ikke Katrine til stede. Samtalen varer i 8 minutter og 24 sekunder, før gruppa snakker om andre ting enn teksten (lekkasje) den resterende tiden.

Intensitetsnivået i gruppesamtalen er stort sett moderat, i tillegg til noen perioder med høyt intensitetsnivå. Kirsten, Karl og Knut bidrar med henholdsvis 70, 60 og 43 replikker hver.

Samtalen starter med at Knut tar ordet, og spør de andre hva de tror tema og budskap er.

Kirsten svarer at «nå hoppa du over det første spørsmålet». Knut følger opp med at han kan svare på første spørsmål etterpå. Gruppa blir enige om å begynne rett på oppgave 2. På tross av dette bruker de mesteparten av tiden på å diskutere handlingsforløpet, og på å nøste opp i hvilke karakterer som gjør hva. Denne delen av samtalen er preget av at elevene ukritisk deler

sine tanker og spørsmål rundt teksten med hverandre. Intensitetsnivået ligger mellom moderat og høyt. Dette pågår i 2 minutter og 18 sekunder, før Karl sier at «nå beveger vi oss vekk fra [oppgavene]». Kirsten svarer ved å si at «vi har nesten gått gjennom alle». Gruppen blir likevel enige om å starte samtalen på ny, og denne gang holde seg til oppgavene.

Intensitetsnivået i samtalen er høyt i det gruppa tar fatt på oppgave 1, om handlingsforløpet i novellen. Kirsten, Karl og Knut er alle ivrige etter å ta ordet når de snakker om jakken som ble glemt. Gruppen diskuterer imidlertid kun handlingsforløpet i 34 sekunder før de går over til oppgave 2. De snakker ikke om hva som skjer etter at Øistein og kameraten returnerer til busstoppet med feil jakke.

Gruppen diskuterer novellens tema og budskap i 1 minutt og 2 sekunder. I denne delen av samtalen er Knut og Kirsten mest aktive, mens Karl stort sett er stille. Deretter diskuterer gruppen oppgave 3 i 34 sekunder. Felles for oppgave 1, 2 og 3 er gruppas oppfatning om at de egentlig allerede har snakket om dette. De går derfor raskt videre til oppgave 4.

Diskusjonen rundt oppgave 4 varer i 3 minutter og 28 sekunder. De bruker altså betraktelig mye mer tid på oppgaven om hvordan relasjonene mellom karakterene endrer seg gjennom novellen, enn på de resterende oppgavene. På dette spørsmålet er Karl og Kirsten mest aktive, mens Knut bidrar lite. Det er først på spørsmål 4 gruppen diskuterer den siste delen av novellen, etter at Øistein og kameraten har kommet tilbake til busstoppet med feil jakke. Her tar de seg også tid til å reflektere rundt hvilke konsekvenser dette får for karakterene i novellen.

Etter totalt 8 minutter og 24 sekunder sporer samtalen av. Resten av tiden bruker gruppen til å snakke om andre ting enn novellen (4 minutter og 10 sekunder).

### **Brønnen – lav læringsinstruks**

I undervisningsøkten om «Brønnen» er alle fire elevene i gruppe K til stede. Samtalen varer i 5 minutter og 59 sekunder, før Kirsten på vegne av gruppen konkluderer med at dette var en vanskelig tekst. Den resterende tiden (6 minutter og 21 sekunder) snakker gruppen om andre ting enn teksten. Som i den første økten, preges samtalen av et moderat intensitetsnivå. Det er kun når gruppen diskuterer om den gamle damen er samme person som damen i baren at intensitetsnivået kan kategoriseres som høyt. I denne økten er Karl og Kirsten mest aktive, med 43 og 37 replikker hver. Knut og Katrine bidrar med 16 og 15 replikker hver.

Samtalen begynner med at Katrine sier hun ikke ble helt ferdig å lese, før Knut sier at han synes teksten var litt vanskelig. Kirsten sier seg enig med Knut, mens Karl på sin side sier «jeg tror kanskje jeg forsto den ganske godt, jeg». Knut svarer «men da kan vel du starte, da».

Det neste minuttet bruker Karl til å gi sitt sammendrag av teksten, mens de andre supplerer med spørsmål og kommentarer. 1 minutt og 46 sekunder uti samtalen spør Karl om de andre har alternative tolkninger, men det er ingen som har. Kirsten stiller spørsmål ved om deler av teksten egentlig er en drøm. Gruppen diskuterer dette frem til de blir avbrutt av rektors beskjed over høytaleranlegget. Etter dette snakker gruppa i 20 sekunder om beskjeden fra rektor, før Karl rasler med utskriften sin av novellen og sier «men tilbake på dette». Kirsten og Karl diskuterer videre om deler av novellen er en drøm, og om dikteren skjøt seg selv til slutt eller ei.

De siste 2 minuttene gruppa bruker på å diskutere teksten, bruker de til å reflektere rundt tittelen «Brønnen». Også her er det Kirsten og Karl som er mest aktive, mens Katrine kun stiller spørsmål når noe er uklart. Knut er stille. Til slutt er det Katrine som avslutter diskusjonen, ved å konkludere med at dette er en vanskelig tekst. Resten av tiden bruker gruppa til å snakke om andre ting enn novellen (6 minutter og 21 sekunder).

### **Spørreundersøkelsen**

I gruppe K svarer Kirsten og Katrine at de foretrakk undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks, mens Knut og Karl foretrakk undervisningsøkten med lav grad av læringsinstruks.

Kirsten legger i sin begrunnelse vekt på at den høye graden av læringsinstruks, og da trolig spesielt lærerens gjennomgang av teksten før elevene leste individuelt, ga henne en pekepinn på hva teksten handlet om. Katrine på sin side var kun til stede i undervisningsøkten med lav grad av læringsinstruks, men har svart på spørsmålet ved å sammenligne denne økten med andre økter hvor klassen har fått oppgaver til en tekst de har lest: «Jeg foretrekker gjerne når man får konkrete oppgaver å diskutere ettersom vi da har et sted å begynne diskusjonen». Katrine gir altså uttrykk for at hun liker oppgavenes rettlede funksjon. Hun skriver imidlertid også at økten med lav grad av læringsinstruks stiller «mer krav til selvstendig tenkning». Likevel: Katrine opplever det som mer motiverende å få veiledning og rammer i

tekstlesingen og diskusjonen, enn når undervisningsopplegget krever mer selvstendig tenkning.

Dette er Knut og Karl uenige i. Knut skriver at «jeg likte å få friheten til å kunne diskutere det man selv ville». Karl peker på det samme i sin begrunnelse, og skriver også at «å styre selv gjorde at man fikk sagt det man tenkte». Spørsmålene de fikk utdelt «gjorde at man måtte tilpasse sine tanker til hva spørsmålet spør om». Det er altså klar tale fra Knut og Karl: De opplevde begge friheten som kommer med den lave graden av læringsinstruks som motiverende, mens undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks potensielt kan ha hatt en begrensende funksjon.

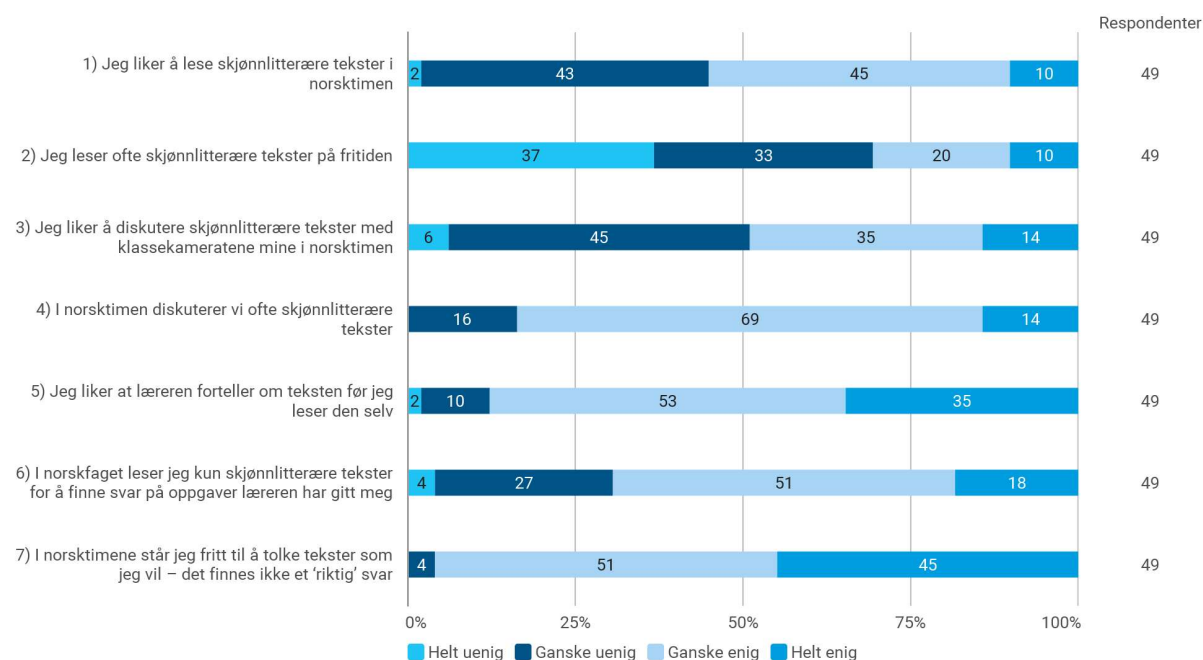
## 5 – Analyse

### 5.1 – Kvantitative funn

De kvantitative dataene mine er ikke generaliserbare til hele populasjonen av elever på videregående skole. Utvalget mitt er så lite at funnene fra de kvantitative dataene neppe kan gi et representativt bilde av videregående elever generelt. Likevel er de kvantitative dataene nyttige som utgangspunkt for å vurdere hvilket forhold elevene fra allmennklassen og idrettsklassen har til lesing av skjønnlitteratur. Spesifikt for klassene jeg har undersøkt, er de kvantitative dataene med andre ord interessante å analysere for seg selv, samt å bruke som verktøy for å analysere de kvalitative dataene senere i dette kapittelet.

#### 5.1.1 – Den innledende spørreundersøkelsen

I den kvantitative spørreundersøkelsen elevene svarte på *før* de to undervisningsøktene, kom det frem en rekke interessante funn om elevenes selvrapporterte forhold til lesing av skjønnlitterære tekster. Innledningsvis i analysen blir det derfor formålstjenlig å se nærmere på hvordan elevene selv opplever sine lesevaner og sitt engasjement når det gjelder lesing av skjønnlitterære tekster.



Tabell 16: Resultat fra den innledende spørreundersøkelsen

Statistikken viser en oppfatning blant elevene om at de relativt sjelden leser skjønnlitterære tekster på fritiden. Kun 10% oppgir at de er helt enig i påstanden i spørsmål 2 (jeg leser ofte skjønnlitterære tekster på fritiden), mens 20% er ganske enig. De resterende 70% av elevene er jevnt fordelt mellom å være ganske og helt uenige i påstanden. Ifølge elevene selv bruker de fleste av dem lite fritid på å lese skjønnlitterære tekster. Dette ser ut til å gjelde for de



fleste elevene i utvalget mitt. Det er ikke mulig å spore vesentlige forskjeller basert på elevenes kjønn, eller hvilken klasse de går i.

Funnene fra spørsmål 1 og 3 viser en relativt jevn fordeling av opplevelsen rundt å lese og diskutere skjønnlitterære tekster i norsktimen. Litt over 50% rapporterer at de er ganske eller helt enig i at de liker å *lese* skjønnlitterære tekster (spørsmål 1), mens litt under 50% rapporterer at de er ganske eller helt enig i at de liker å *diskutere* tekstene (spørsmål 3).

Elevene opplever at de ofte diskuterer skjønnlitterære tekster i norsktimene. 84% av elevene er ganske eller helt enig i at samtaler om tekst er en mye brukt aktivitet i norsktimene. Kun 16% av elevene er ganske uenig i påstanden fra spørsmål 4. Ingen har svart at de er helt uenige. Dette tyder på at elevene er vant til å lese og diskutere skjønnlitteratur i norsktimen.

Et stort flertall av elevene rapporterer at de foretrekker at læreren gir en introduksjon til teksten før de leser selv. Hele 88% av elevene er ganske eller helt enig i påstanden fra spørsmål 6, mens kun 10% av elevene rapporterer at de er ganske uenig i påstanden. Kun én elev har svart at hen er helt uenig i påstanden.

I tråd med at flertallet av elevene foretrekker at læreren deler sine tanker om de skjønnlitterære tekstene som leses før elevene leser teksten selv, viser funnene fra spørsmål 6 og at elevene opplever at tekstarbeidet i stor grad handler om å finne svaret på et sett forhåndsgitte oppgaver. 51% av elevene er ganske enig i at lesing i norsktimen handler om å finne svar på oppgavene læreren har gitt. 18% er helt enig i påstanden. På den annen side er kun 27% ganske uenig i påstanden, og kun to elever (4%) har svart at de er helt uenig. Dette viser tydelig at elevene leser med et klart mål for øyet, og at dette målet ofte er å finne svar på oppgaver læreren har gitt.

Likevel svarer et overveldende flertall av elevene at de står fritt til å tolke tekster som de vil, og at det ikke finnes et fasitsvar når skjønnlitterære tekster diskuteres i norsktimen. Kun 4% av elevene svarer at de er ganske uenig i påstanden i spørsmål 7. Ingen elever er helt uenig. 96% av elevene er ganske eller helt enig i at det ikke finnes et fasitsvar når elevene tolker skjønnlitterære tekster. Selv om elevene er innstilt på å finne svar på forhåndsgitte oppgaver, viser funnene fra spørreundersøkelsen at de likevel ikke opplever oppgavene som definerende for hvordan det er lov å tolke teksten.

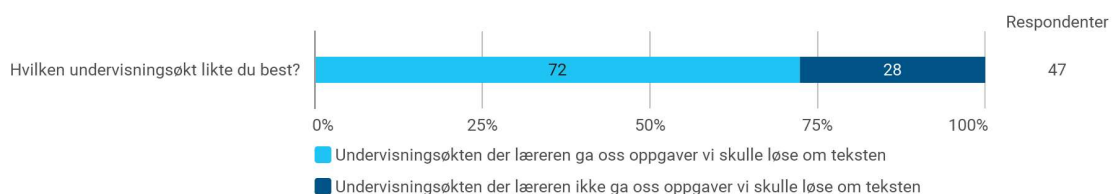
Samlet sett sier den innledende spørreundersøkelsen mye om elevenes forhold til å lese og diskutere skjønnlitterære tekster. Lesing av skjønnlitterære tekster er i relativt liten grad noe

elevene frivillig bruker tid på, selv om det gjøres mye i norsktimene på skolen. Elevene har delte meninger om hvor godt de liker å lese og diskutere skjønnlitterære tekster i norsktimen, men er stort sett enige om at de foretrekker at læreren forteller om teksten på forhånd, og gir dem oppgaver de skal løse knyttet til teksten. Likevel er det tydelig at elevene opplever at de står fritt til å tolke tekstene som leses slik de vil.

Dette viser noen av utfordringene knyttet til lærerens didaktiske arbeid. Elevenes egenrapporterte oppfatninger synes å tale for at de fleste foretrekker undervisningsøkter med høy grad av læringsinstruks, hvor læreren forteller om teksten på forhånd og gir elevene oppgaver knyttet til teksten. For å se nærmere på hvilken undervisningsøkt elevene i praksis responderte best på, blir det først naturlig å undersøke om det forekommer vesentlige forskjeller i samtalenes varighet, basert på tekstvalg, om det var første eller andre undervisningsøkt, de didaktiske rammene rundt undervisningsøkten, og eventuelle endringer i gruppesammensetningen mellom første og andre økt.

### 5.1.2 – Den avsluttende spørreundersøkelsen

Som redegjort for i kapittel 3.4.3, fikk elevene i *etterkant* av undervisningsøktene i oppdrag å svare på en avsluttende spørreundersøkelse. Resultatet fra det kvantitative avkrysningsspørsmålet i undersøkelsen er fremstilt under:

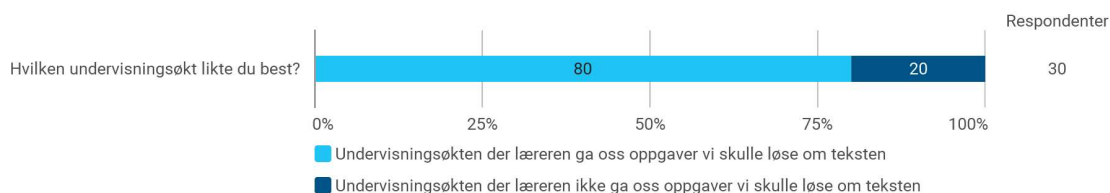


Tabell 17: Resultat fra den avsluttende spørreundersøkelsen

Resultatet viser at et stort flertall av elevene foretrakk undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks, der læreren ga en innføring om teksten på forhånd, og elevene fikk konkrete oppgaver å diskutere gruppevis. Hele 72% av elevene har svart at de foretrakk denne undervisningsformen. Dette synes å være i tråd med funnene fra den innledende spørreundersøkelsen, hvor det kom frem at flertallet av elevene foretrekker at læreren forteller om teksten før de leser (jf. spm. 5), samt at et flertall av elevene leser tekster kun for å finne svar på oppgaver læreren har gitt (jf. spm. 6).

På grunn av COVID-19 var fraværet i de to klassene relativt stort. Det gjorde at noen grupper ble oppløst, og flere andre måtte omstruktureres mellom økt 1 og 2. Av denne grunn ble ikke

alle gruppesamtalene transkribert. I mitt utvalg valgte jeg de 8 gruppene (totalt 16 samtaler fordelt over to økter) som hadde færrest utskiftninger. Disse 8 gruppene hadde totalt 30 elever, hvorav 24 (80%) svarte at de foretrakk undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks, og 6 (20%) svarte at de foretrakk undervisningsøkten med lav grad av læringsinstruks. Svarene til disse elevene er fremstilt i tabellen under:



Tabell 18: Resultat fra den avsluttende spørreundersøkelsen (kun utvalgte elever)

I det følgende kommer jeg til å bruke tabell 18 når jeg diskuterer statistikken fra elevenes egenrapporterte foretrukne undervisningsmetode.

### 5.1.3 – Kvantitative data fra gruppesamtalene

#### 5.1.3.1 – Hva avgjorde varigheten og intensitetsnivået i gruppesamtalene?

Som vist i kapittel 5, var det relativt store forskjeller på hvor mye av den avsatte tiden hver gruppe brukte til å diskutere teksten, kontra hvor mye som gikk vekk i lekkasjer. Der noen grupper brukte all tiden de fikk til rådighet til å snakke om teksten, sporet andre grupper av etter kun få minutter. I det følgende vil jeg komme med en rekke hypoteser om hva som avgjorde varigheten og intensitetsnivået i gruppesamtalene. Hypotesene vil deretter bli vurdert som sannsynlige eller usannsynlige, basert på innsamlet data om gruppesamtalenes varighet og intensitetsnivå.

#### Hypotese 1: Hvilken tekst elevene leste var av betydning for samtalenes varighet og intensitetsnivå.

	Svært høyt	Høyt	Moderat	Lavt	Stille	Lekkasje	Total
Snittintensitet i samtalen om «Løp for livet»	0,00	6,80	49,99	6,35	4,34	32,52	100,00
Snittintensitet i samtalen om «Brønnen»	0,30	7,69	57,36	3,54	1,73	29,39	100,00

Tabell 19: Prosentvis intensitetsnivå målt etter tekst

Samtalenes intensitetsnivå synes ikke å ha blitt betydelig påvirket av hvilken tekst elevene leste. I tabellen over kan vi se en marginal forskyving mot venstre i skjemaet i samtalen om

«Brønnen», sammenlignet med samtale om «Løp for livet». Dette tilsier at samtale om «Brønnen» har bare marginalt høyere intensitet enn samtale om «Løp for livet».

Når det gjelder samtalenes varighet, var alle samtale om «Løp for livet» totalt 24 sekunder lenger enn samtale om «Brønnen». Dette gir en snittøkning på 3 sekunder per gruppesamtale. Prosentmessig utgjør dette en neglisjerbar forskjell på samtalelengden.

Det er med andre ord ikke betydelig forskjell på verken intensitet eller varighet, basert på hvilken tekst elevene leste. I denne sammenheng er det verdt å nevne at de to tekstene ble valgt nettopp fordi de har mange likhetstrekk. Tekstene er begge det jeg har valgt å kalle for *høyfriksjonstekster* (tekster som av ulike grunner ofte oppfattes som ‘vanskelige’ av leserne, jf. kap. 3.2). Begge tekstene er relativt korte og har et forholdsvis enkelt språk, men preges av et åpent handlingsforløp med mange *tomme plasser* (Iser, 1978, s. 198) som elevene må fylle for å gi novellen mening. Slik sett tyder det faktisk at hvilken tekst elevene leser ikke påvirker gruppesamtalenes varighet og intensitet på at tekstutvalget var vellykket. Dette funnet er med andre ord i tråd med forventningene.

## Hypotese 2: Om diskusjonen fant sted i den første eller andre økten var av betydning for samtalenes varighet og intensitetsnivå.

	Svært høyt	Høyt	Moderat	Lavt	Stille	Lekkasje	Total
Snittintensitet i samtale i økt 1	0,00	6,80	49,99	6,35	4,34	32,52	100,00
Snittintensitet i samtale i økt 2	0,30	7,69	57,36	3,54	1,73	29,39	100,00

Tabell 20: Prosentvis intensitetsnivå målt etter økt

En mulig forklaring på forskjellene som foreligger i gruppesamtalenes varighet og intensitetsnivå er hvilken økt gruppesamtalen er hentet fra. Det kan i utgangspunktet tenkes at elevene ville bli mer komfortable i den andre undervisningsøkten, etter hvert som de ble bedre kjent med meg som lærer, og forskningsprosjektet mitt. Dette kunne slått både positivt og negativt ut på gruppesamtalenes varighet og intensitetsnivå. Ettersom begge klassene leste «Løp for livet» i første økt, og «Brønnen» i økt to, ser vi at tabell 20 er identisk med tabell 19. Dermed vet vi at heller ikke hvilken økt gruppediskusjonene fant sted i ser ut til å ha hatt vesentlig betydning for samtalenes intensitetsnivå og varighet.

**Hypotese 3: Undervisningsmetoden (høy eller lav grad av læringsinstruks) var av betydning for samtalenes varighet og intensitetsnivå.**

	Svært høyt	Høyt	Moderat	Lavt	Stille	Lekkasje	Total
Snittintensitet i samtalen med høy grad av læringsinstruks	0,30	8,57	55,98	3,01	1,38	30,76	100,00
Snittintensitet i samtalen med lav grad av læringsinstruks	0,00	5,92	51,36	6,87	4,70	31,15	100,00

Tabell 21: Prosentvis intensitetsnivå målt etter undervisningsmetode

Statistisk synes graden av læringsinstruks ikke å ha hatt vesentlig innvirkning på samtalenes intensitet og varighet. Som vi ser i tabell 21 er forskjellene mellom gruppesamtalene hentet fra undervisningsøktene med høy og lav grad av læringsinstruks svært små. I gjennomsnitt synes gruppesamtalene fra økten med høy grad av læringsinstruks å ha hatt marginalt høyere intensitetsnivå. Det er også i disse øktene vi finner de eneste tilfellene av *svært høyt* intensitetsnivå. Likevel er forskjellene i intensitetsnivå for små til å være signifikante.

Når det gjelder samtalenes varighet, varte samtalen hentet fra undervisningsøktene med lav grad av læringsinstruks totalt 8 sekunder kortere enn samtalen hentet fra undervisningsøktene med høy grad av læringsinstruks. Det gir en snittforskjell på 1 sekund per gruppesamtale. Undervisningsmetoden har med andre ord ikke vært avgjørende for samtalenes varighet og intensitetsnivå.

**Hypotese 4: Hvilken klasse elevene gikk i var av betydning for samtalenes varighet og intensitetsnivå.**

	Svært høyt	Høyt	Moderat	Lavt	Stille	Lekkasje	Total
Idrettsklassen	0,30	8,75	56,50	6,66	4,08	23,70	100,00
Allmennklassen	0,00	5,73	50,84	3,23	2,00	38,20	100,00

Tabell 22: Prosentvis intensitetsnivå målt etter klasse

Fra didaktikken vet vi at alle skoleklasser er forskjellige. En mulig faktor som kan forklare eventuelle forskjeller på samtalenes varighet og intensitetsnivå er derfor hvilken klasse samtalen er hentet fra. Som nevnt i metodekapittelet, går den ene klassen studieforberedende med idrettsfag (kalt idrettsklassen i min oppgave), mens den andre klassen går studiespesialiserende (kalt allmennklassen i min oppgave).

Når det gjelder intensitetsnivå, kan man se i tabell 22 at idrettsklassen på det jevne har noe høyere intensitetsnivå enn allmennklassen. En nærmere titt på statistikken avslører at disse

forskjellene gjør seg gjeldende uavhengig av hvilken tekst, undervisningsform eller økt tallene hentes fra; idrettsklassen scorer alltid litt høyere på intensitetsnivå enn allmennklassen. Dette tyder på at det kan være en iboende forskjell mellom de to klassene, hvor idrettsklassen jevnt over synes å være noe mer muntlig aktive enn allmennklassen.

Samtalene til gruppene fra idrettsklassen varer i snitt 2 minutter og 9 sekunder lenger enn samtalene til gruppene fra allmennklassen. Også dette tyder på at idrettsklassen holder et jevnt høyere muntlig aktivitetsnivå enn allmennklassen.

Samlet synes hvilken klasse elevene gikk i å ha hatt noe betydning for gruppesamtalenes intensitet og varighet.

### **Hypotese 5: Endring i gruppesammensetningen mellom økt 1 og 2 var av betydning for samtalenes varighet og intensitetsnivå.**

	Svært høyt	Høyt	Moderat	Lavt	Stille	Lekkasje	Total
Uendret gruppesammensetning mellom økt 1 og 2	0,00	7,49	56,89	7,19	5,17	23,26	100,00
Endret gruppesammensetning mellom økt 1 og 2	0,30	7,00	50,45	2,70	0,90	38,65	100,00

Tabell 23: Prosentvis intensitetsnivå målt etter endring i gruppesammensetning

Gruppe A og C fra idrettsklassen, og I og K fra allmennklassen opplevde alle av ulike grunner endring i gruppesammensetningen mellom økt 1 og 2. Gruppe A ble redusert fra fire til tre elever, mens gruppe C, I og K økte fra tre til fire elever. Som tabell 23 viser, ser dette ikke ut til å ha påvirket intensitetsnivået i særlig grad. Gruppene med endret gruppesammensetning scorer noe lavere innenfor kategoriene moderat, lavt og stille. I stedet har mer tid gått med til lekkasjer. Dette gjenspeiles også i samtalenes varighet. Blant gruppene som hadde uendret gruppesammensetning, varierer samtalelengden mellom første og andre økt med maksimum 52 sekunder. Varigheten på disse gruppesamtalene holder seg med andre ord relativt stabil. Blant gruppene som hadde endret gruppesammensetning mellom første og andre økt er forskjellene større. Gruppe A sin samtale varer 1 minutt og 48 sekunder kortere i økt 2, etter at gruppa ble redusert til tre elever. Gruppe C og I sine samtaler blir henholdsvis 1 minutt og 44 sekunder, og 3 minutter og 3 sekunder lenger i økt 2, når gruppestørrelsen øker fra tre til fire elever. I disse tre gruppene er tendensen altså at samtalens varighet blir lenger når gruppa blir større. Det synes naturlig at samtalen varer lenger når flere stemmer kommer til.

For gruppe K får endringen av gruppesammensetningen imidlertid motsatt effekt. Samtalen til gruppe K varer 2 minutter og 25 sekunder kortere i andre økt, når gruppa har gått fra tre til fire elever. Mine funn tilsier med andre ord at endret gruppesammensetning vil medføre endring i samtalenes varighet, men det er ikke alltid slik at samtalen varer lenger når antall elever på gruppa øker. Mer om dette i hypotese 6.

### **Hypotese 6: Antall elever per gruppe var av betydning for samtalenes varighet og intensitetsnivå.**

	Svært høyt	Høyt	Moderat	Lavt	Stille	Lekkasje	Total
Gruppene med 3 elever	0,00	5,34	55,82	3,92	3,20	31,72	100,00
Gruppene med 4 elever	0,24	8,39	52,38	5,56	2,94	30,49	100,00

Tabell 24: Prosentvis intensitetsnivå målt etter antall elever per gruppe

Av de 16 gruppesamtalene behandlet i denne oppgaven, hadde seks av gruppene 3 elever, og ti av gruppene 4 elever. Som tabellen viser, har antall elever på gruppa relativt lite å si for intensitetsnivået i gruppa, selv om det kan se ut som om å være flere på gruppa gjør intensitetsnivået noe mer polarisert. Gruppene med 4 elever befinner seg noe sjeldnere innenfor moderat intensitetsnivå. I stedet scorer de litt høyere innenfor både kategoriene «høyt» og «lavt». Likevel er forskjellene relativt små. De små forskjellene gjenspeiles også i tidsbruken. Gruppesamtalene med 3 elever varer i snitt i 8 minutter og 54 sekunder. Gruppesamtalene med 4 elever varer i snitt 17 sekunder mindre, i 8 minutter og 37 sekunder. Antall elever per gruppe er med andre ord ikke av vesentlig betydning for samtalenes varighet, og har kun små utslag for samtalenes intensitetsnivå.

#### *5.1.3.2 – Statistisk variasjon i gruppesamtalene, oppsummert*

Samlet sett viser dataene at det er relativt stor intern variasjon mellom de ulike gruppene (for en komplett oversikt over dataene, se vedlegg 2). Som vi har sett i kapittel 6.1.2.1 er det imidlertid vanskelig å finne statistisk sammenheng mellom intensitetsnivået i de ulike gruppene, og faktorer som hvilken tekst elevene leste, hvilken økt samtalen er hentet fra, om undervisningsøkten hadde høy eller lav grad av læringsinstruks, hvilken klasse elevene gikk i, endring i gruppesammensetning eller antall elever per gruppe. Det forekommer ikke kausal sammenheng mellom gruppesamtalenes intensitetsnivå og varighet, og hvilken tekst elevene

leste, hvilken økt samtalen er hentet fra, hvilken undervisningsmetode som ble brukt, eller antall elever på gruppa. De mest fremtredende faktorene er hvilken klasse gruppesamtalen er hentet fra, og hvordan gruppesammensetningen var. Dette tyder på at gruppesamtalenes intensitetsnivå og varighet avhenger av hvilke individuelle elever som havner i hvilke grupper. Vi ser at elevene fra idrettsklassen gjennomsnittlig har et høyere muntlig aktivitetsnivå enn elevene fra allmennklassen. Samtidig kommer det også tydelig frem at forskjellene mellom gruppene internt i de to klassene er vel så store som den samlede forskjellen mellom klassene (se vedlegg 2 for en komplett oversikt over statistiske forskjeller mellom gruppene). Fra *hypotese 5* vet vi også at de største variasjonene mellom øktene oppsto når gruppesammensetningen ble endret mellom økt 1 og 2. Også dette tyder på at gruppesammensetningen er den viktigste faktoren for diskusjonens intensitet og varighet.

Som vist i kapittel 6.1.2, svarte 80% av elevene som er tatt med i analysen at de foretrakk undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks, der de fikk en innføring om teksten på forhånd, og konkrete oppgaver knyttet til teksten de skulle diskutere. Overvekten av elever som foretrekker denne undervisningsmetoden gjenspeiles ikke i gruppesamtalenes intensitetsnivå og varighet, jf. *hypotese 3*. Videre i min oppgave blir det derfor naturlig å undersøke om det finnes kvalitative funn i innholdet i de ulike gruppesamtalene som kan være med å forklare hvorfor elevene synes å foretrekke undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks.

## 5.2 – Kvalitative funn

### 5.2.1 – Kvalitative funn i samtalene om «Brønnen»

#### 5.2.1.1 – Samtaler om «Brønnen» i økten med høy læringsinstruks

Et sentralt funn fra samtalene om «Brønnen» i økten med høy læringsinstruks, er oppgavens igangsettende, men i mange tilfeller også begrensende funksjon. Innledningsvis bruker elevene oppgavene som starthjelp for å dra i gang samtalen. En høytlesing av oppgave 1, om novellens handlingsforløp, blir brukt som åpningsreplikk i alle fire gruppediskusjonene. Dermed får oppgavene en styrende funksjon for gruppesamtalene, i kraft av at elevene umiddelbart begynner arbeidet med å løse oppgavene.

Selv om alle gruppene innleder diskusjonen ved å holde seg til oppgavens tiltenkte strukturering av samtalen, er det tydelig at oppgavene også fort kan få en begrensende funksjon. Et godt eksempel på dette finner vi i samtalen til gruppe C. Diskusjonen til gruppe



C flyter godt, og gruppa beveger seg fritt fra ett tema til et annet. Det medfører at elevene opplever at de allerede har svart på oppgave 3 og 4, om karakterenes relasjoner til hverandre og hvordan disse er med å knytte handlingsforløpet i novellen sammen, når de egentlig bare har jobbet med oppgave 1 og 2:

CAMILLA: De to siste føler jeg egentlig er det vi har snakket om  
CASPER: Ja, vi har jo prøvd  
CAMILLA: Det er det vi har prøvd å finne ut av hele veien egentlig  
(Vedlegg 1, s. 37)

Også de andre gruppene opplever tilfeller hvor oppgavens strukturering av samtalen fungerer begrensende på den naturlige samtaleflyten. Når gruppe B diskuterer oppgave 2, om tekstens tema og budskap, går samtalen raskt videre til å heller handle om hvordan relasjonene mellom karakterene kan være med å knytte de ulike delene av novellen sammen. De stopper imidlertid seg selv, i det Birger oppdager at «det kommer jo som nummer tre: Hvilke relasjoner har karakterene til hverandre?» (vedlegg 1, s. 26). I stedet for å fortsette å diskutere hvordan relasjonene knytter de ulike delene i teksten sammen, endres samtalen til at elevene ramser opp de ulike karakterene:

BILLY (samtidig som BJARNE): Da har vi vel-  
BJARNE (samtidig som BILLY): Det er jo mannen og damen, eh, har vel blitt sammen til slutt  
BILLY: Ja, han virker obsesst med henne  
BJARNE: Ja  
BILLY: Så har vi denne mor/datter-relasjonen, og bestemor  
BJARNE: Ja  
(Vedlegg 1, s. 26)

I noen tilfeller kan altså oppgavene etter hvert ha en begrensende funksjon for den frie flyten i gruppediskusjonen. I andre tilfeller beholder derimot oppgavene sin nyttefunksjon som starthjelp. Dersom intensitetsnivået i samtalen blir lavt eller stille, bruker gruppene ofte oppgavene som hjelp til å finne nye diskusjonsemner. Billy fra gruppe B gjør blant annet dette mot slutten av gruppesamtalen, etter fire sekunder stillhet på gruppa:

BILLY: Men kan det være... (4s)  
BILLY: Ja, så skal vi prøve å knytte. Siste spørsmål er å knytte relasjonene mellom karakterene til de ulike delene av novellen.  
(Vedlegg 1, s. 27)

Opgavene kan altså både få en positiv og negativ funksjon. I noen tilfeller fungerer oppgavene som starthjelp og inspirasjon, mens de i andre tilfeller kan virke begrensende for den frie samtalestrukturen.

Et annet sentralt funn fra samtalen om «Brønnen» i økten med høy grad av læringsinstruks, er at handlingsforløpet fenger elevene. Mange av gruppene vender stadig tilbake til å

diskutere handlingsforløpet i novellen, også når oppgaven de jobber med tilsier at de egentlig skal diskutere noe annet. Det er nettopp handlingsforløpet som byr på de største utfordringene når «Brønnen» skal tolkes og forstås. I handlingsforløpet finner vi mange *tomme plasser*. Som redegjort for i kapittel 2.3.1, er det ifølge Iser når leserne fyller tekstens tomme plasser at teksten realiseres (Iser, 1981, s. 105). Det er helt tydelig at elevene er svært opptatt av å skape mening med teksten. De bruker derfor mye tid på å vende tilbake til tekstens tomme plasser, i et forsøk på å fylle dem. Ved å stille hverandre spørsmål om handlingsforløpet jobber elevene målrettet med å fylle tekstens tomme plasser, også når de etter oppgavens tiltenkte samtalestruktur skal diskutere andre ting enn handlingsforløpet. Dette ser vi for eksempel hos gruppe D. Midt inni diskusjonen om tema og budskap oppstår det behov for å klargjøre en av tekstens tomme plasser, i det Dina lurer på hvem det var som våknet fra en drøm:

DORTHE: Så var det vel noen som våknet fra en drøm eller noe, en gang. Men jeg vet ikke helt.  
DINA: Hæ, når var det? (blar i novellen)  
DORTHE: Var det ikke noen som våknet eller noe?  
DINA: Åja, jo, vekkerklokken som han nevnte  
DORTHE: Ja  
DINA: Det var jo hun gamle damen som dør  
(Vedlegg 1, ss. 54-55)

Elevenes stadig tilbakevendende behov for å diskutere tekstens handlingsforløp viser at dette er noe som fenger, men også at handlingsforløpet er vanskelig å få grep om. Det er handlingsforløpet som gjør «Brønnen» til en høyfrikjonstekst. Når elevene stadig vender tilbake til handlingsforløpet, tyder det på at det vanskelige i teksten fenger.

Et tredje funn fra samtalene om «Brønnen» er at det analytiske spørsmålet om tekstens tema og budskap *ikke* synes å fenge elevene. Ingen av de fire gruppene i undervisningsøkten om «Brønnen» med høy grad av læringsinstruks, bruker særlig mye tid på spørsmålet om tekstens tema og budskap. Gruppene bruker dessuten lite krefter på å forankre sine forslag til tema og budskap i teksten:

CAMILLA: Men tema og budskap da?  
CHRISTER: Åja, stemmer det, vi skulle jo  
CHARLIE: Ja, tema...  
CASPER: Dystopi  
CHARLIE: Ja, og jeg tror budskapet er, jeg tror budskapet er sånn, jeg vet ikke jeg, sånn psykisk helse eller noe sånt  
CASPER: Grip sjansen  
CAMILLA: Ja, kjærlighet  
CHARLIE: Ja  
(Vedlegg 1, s. 37)

Dette stemmer godt overens med forskning innenfor *analytisk tilnærming til tekst* (Rødnes, 2014, s. 2). Selv om elevene er raske med å lansere sine forslag til tema og budskap, viser de liten interesse for å diskutere forslagene sine, eller begrunne dem i teksten. Forskning viser at det heller ikke er her engasjement oppstår under lesing og diskusjon rundt tekst. Tvert imot oppstår engasjement først når elevene kan knytte det de har lest opp mot egne erfaringer: «Engagemanget hänger sannolikt ihop med det samband de ser mellan lästa och upplevda erfarenheter av studier i ett livsperspektiv.» (Palmér, 2008, s. 95). Å begrunne tema og budskap gjennom en analytisk tilnærming til teksten engasjerer ikke elevene fordi en slik oppgave i liten grad lar elevene knytte teksten mot egne erfaringer.

#### *5.2.1.2 – Samtaler om «Brønnen» i økten med lav læringsinstruks*

Elevene fikk ikke utdelt et oppgavesett å støtte seg på i samtaler sine i undervisningsøktene med lav læringsinstruks. Et sentralt funn fra undervisningsøkten om «Brønnen» med lav læringsinstruks er hvordan dette påvirket gruppesamtalene. Som vi så i kapittel 6.2.1.1, fungerte oppgavene som starthjelp for gruppesamtalene. Denne fordelingen har ikke elevene i øktene med lav læringsinstruks. Likevel kommer alle gruppene raskt i gang med diskusjonen. I tillegg innledet tre av fire grupper sine diskusjoner ved å snakke om novellens handlingsforløp. Gruppene var med andre ord ikke avhengig av oppgavene for å komme i gang, og hadde heller ikke behov for oppgavens veiledende effekt på diskusjonsemnet. Dette tyder på at oppgavens innledende funksjon som samtalestarter ikke er av vesentlig betydning for kvaliteten på gruppediskusjonene.

Videre hadde oppgavesettet fra undervisningsøkten med høy læringsinstruks som funksjon at det hjalp elevene i overgangen fra ett diskusjonsemne til et annet. I undervisningsøktene med lav læringsinstruks tvinges elevene i stedet til å fylle stillheten med egenkomponerte spørsmål:

(4s)

(JELENA strekker seg og kremter)

JELENA: Det var en vanskelig tekst

JANNE: Ja

JENS: Men her er det noen som sier at "jeg hater han i grunnen enda mer etter at han skjøt seg"

JANNE: Mhm

JENS: Men er det bestemoren eller er det moren?

(Vedlegg 1, s. 95)

Gruppesamtalene avhenger av at elevene er flinke og raske med å stille spørsmål når det blir lengre perioder med stillhet eller lavt intensitetsnivå på gruppa. I undervisningsøkten med

høy læringsinstruks gikk samtalen over til lekkasje etter at siste oppgave var besvart. I undervisningsøkten med lav læringsinstruks går samtalen over til lekkasje når elevene på gruppa ikke lenger kommer på flere spørsmål å stille hverandre. Som vi så i *hypotese 3* fra kapittel 6.1.3.1, fikk undervisningsmetoden ikke signifikant innvirkning på gruppesamtalenes varighet.

Det er interessant å se at å fjerne oppgavene verken har negativ innvirkning på elevenes evne til å komme i gang med gruppesamtalen, eller på samtalenes varighet. Når vi i tillegg vet at oppgavesettet fra undervisningsøkten med høy læringsinstruks i enkelte tilfeller hadde en begrensende funksjon på flyten i gruppesamtalene, tyder disse funnene på at det finnes klare fordeler med å *ikke* gi elevene oppgaver knyttet til teksten.

Et annet funn fra undervisningsøkten om «Brønnen» med lav læringsinstruks, er det faktum at diskusjon rundt novellens tema og budskap glimrer med sitt fravær. I motsetning til diskusjon om handlingsforløpet, tomme plasser i teksten og relasjonen mellom karakterene, dukker ikke emnet «tema og budskap» opp av seg selv i gruppesamtalene. Dette funnet bygger opp om oppfatningen om at spørsmål med analytisk tilnærming til tekst ikke engasjerer elevene. Og hvis emnet ikke engasjerer elevene, så dukker det heller ikke opp i samtalen der elevene står fritt til å styre hva som diskuteres.

## 5.2.2 – Kvalitative funn i samtalen om «Løp for livet»

### 5.2.2.1 – Samtaler om «Løp for livet» i økten med høy læringsinstruks

De fleste funnene fra samtalen om «Brønnen» i økten med høy læringsinstruks gjør seg også gjeldende i økten hvor elevene diskuterer «Løp for livet» med høy læringsinstruks. Dermed er økten med på å legitimere funnene fra analysen i kapittel 6.2.1.1. Det er likevel noen variasjoner i samtalemønstrene til elevene som er verdt å belyse.

Også her fungerer oppgavesettet som starthjelp til samtalen. De fleste gruppene starter umiddelbart med oppgave 1, om handlingsforløpet i novellen. Unntaket er gruppe K, som hopper over oppgave 1:

KNUT: Da spør jeg dere

KIRSTEN: Okei?

KNUT: Hva tror dere novellens tema og budskap er?

KIRSTEN: Nå hoppa du over det første spørsmålet

KNUT: Ja, okei, jeg kan ta det første spørsmålet

KIRSTEN: Så vi starter med spørsmål 2?

KNUT: Ja

KIRSTEN: OK  
(Vedlegg 1, s. 98)

Dette valget gjør at gruppe K lenge har en relativt fri samtalestruktur, uavhengig av progresjonen oppgavene legger opp til. Samtalen til gruppe K flyter godt, og gruppa finner på egenhånd veien innom de fleste emnene oppgavene legger opp til at skal diskuteres. Etter hvert kommenterer Karl at gruppa har beveget seg bort fra oppgavene. Han foreslår derfor at gruppa begynner samtalen helt på ny, og denne gang følger den foreslåtte oppgavestrukturen:

KARL: Mest sannsynlig, og Øistein, eller nå babler vi oss vekk fra [oppgavene]

KIRSTEN: Men vi har nesten gått gjennom alle

KNUT: Vi mangler egentlig bare handlingsreferatet

KIRSTEN: Handlingsreferatet, ja

KARL: Men vi burde gå, vi burde jo egentlig gå punkt for punkt, da

(Vedlegg 1, s. 100)

I gruppe K sitt tilfelle sørger de utdelte oppgavene for at elevene reflekterer en ekstra gang rundt teksten. Slik sett blir oppgavene et supplement til gruppas selvstyrte diskusjon, og et sikkerhetsnett som sørger for at gruppa får diskutert flere aspekter ved teksten. Dette skjer imidlertid kun fordi gruppe K først diskuterte teksten fritt, før de deretter tok fatt på oppgavesettet. Til sammenligning begynner gruppe I direkte på oppgavene, og lar dem systematisk styre gruppediskusjonen. Det gjør at samtalen glir over til lekkasje etter kun 3 minutter og 26 sekunder, når gruppe I er ferdig med oppgavene:

INGVILD: Ja

ISAK: Ja

IRMELIN: Ja

INGVILD: Okei? Ja!

IRMELIN: Det var det? Da skal ISAK avslutte

(Vedlegg 1, s. 75)

Et sentralt funn fra undervisningsøkten om «Løp for livet» med høy læringsinstruks synes å være at desto mer gruppene lar diskusjonen styres av oppgavesettet, desto lavere sannsynlighet for at gruppa tar seg tid til å utforske eventuelle aspekter ved teksten som ikke dekkes av oppgavene.

Et annet funn beror seg på hvor godt oppgavene treffer det som fenger elevene ved teksten. I samtalene om «Brønnen» var det helt tydelig at oppgavene dekket det elevene fant mest interessant med teksten. I samtalene om «Løp for livet» tenderer noen av gruppene til å stille spørsmålet «ble jakka med pass, lommebok og flybilletter glemt med vilje?». Dette spørsmålet dekkes ikke av de forhåndsgitte oppgavene, men er likevel noe flere av gruppene dveler ved:

HENRIETTE: (skyter inn) Jeg føler kanskje at, ja-  
HILDE: Kanskje ikke faren hadde lyst å dra  
HENRIETTE: Ja, jeg også føler  
HILDE: At han la det i feil jakke med vilje  
(Vedlegg 1, s. 61)

Her er elevene i gang med å utforske tekstens *tomme plasser*, i det de stiller spørsmål ved hvordan det er mulig å glemme flybilletter, pass og lommebok to ganger. Å stille spørsmål ved dette er en vesentlig del av det nødvendige tolkningsarbeidet for å forstå novellen, men er likevel ikke noe som direkte kreves av gruppene dersom de kun fokuserer på oppgavene. Dette spørsmålet dukker dermed kun opp hos gruppene som ikke slavisk følger oppgavenes foreslåtte diskusjonsemner.

Til slutt i analysen av funn fra samtalene om «Løp for livet» med høy læringsinstruks, er det verdt å nevne at oppgaven om tema og budskap også denne gang vekker lite interesse hos elevene. Oppgaven besvares svært kort, eller brukes som springbrett til å diskutere andre aspekter ved novellen, slik som for eksempel hos gruppe J, som lanserer «familie» som mulig tema, og deretter umiddelbart bruker dette til å se nærmere på nettopp familierelasjonen i teksten, og hvordan denne relasjonen kommer frem i handlingsforløpet:

JENS: Novellens tema og budskap.  
JONAS: Hm  
JENS: Nei, kanskje tema, det er vel familie? Kanskje?  
JANNE: Ja?  
JONAS: Ja  
JANNE: Ja for, men det ser jo ut som at, at altså han Øistein heller ikke har så bra forhold til faren  
JONAS: Nei, siden de krangler  
JENS: Det står at faren er alkoholiker, eller-  
JANNE: Ja, fyll og krangel. Og så er han ikke så mye hjemme heller  
JENS: Nei, en gang i året  
(Vedlegg 1, s. 83)

I stedet for å gå dypere inn i en analytisk diskusjon rundt novellens tema og budskap, flyter samtalen umiddelbart videre til noe som fanger elevene mer, nemlig forholdet mellom Øistein og faren. Familie blir lansert som mulig tema, men aldri diskutert nærmere. Hva som er novellens budskap, blir aldri diskutert.

#### 5.2.2.2 – Samtaler om «Løp for livet» i økten med lav læringsinstruks

Akkurat som alle samtalene fra undervisningsøktene med høy læringsinstruks har mye til felles, har også samtalene fra undervisningsøktene med lav læringsinstruks det. Det betyr at mange av funnene som gjorde seg gjeldende i delkapittelet over også gjør seg gjeldende her.

For det første innleder de fleste gruppene også denne gang samtalen ved å greie ut om handlingsforløpet i novellen. I gruppe A begynner Anniken med å si at hun synes det var vanskelig å skjønne hva som skjedde. Dette oppfatter Anders som en invitasjon til å gi sitt sammendrag av novellens handlingsforløp, og ganske snart har resten av gruppa meldt seg på i diskusjonen om handlingsforløpet (vedlegg 1, s. 3).

Også gruppe B og C begynner med å diskutere handlingsforløpet. Gruppe D er den eneste gruppa som ikke starter med at gruppa gjengir handlingsforløpet i novellen. I stedet bombarderer gruppe D hverandre med spørsmål om de tomme plassene i novellen:

DORTHE: Sånn der, hvem er sjømannen?

DINA: Ja, og jeg skjønner ikke helt

DORTHE: Hvem var sjømannen?

DINA: Og jeg skjønnte ikke helt setningen "det tar tid å oppdage en felle"

DORTHE: Ja, det også!

DINA: Liksom, det virker jo som om noen har prøvd- (blir avbrutt)

DAGNY: (samtidig som DINA) Hvem var det som sa de ikke hadde en far egentlig?

(Vedlegg 1, s. 41)

Dorthe er opptatt av å kartlegge hvilke karakterer vi møter i novellen, Dina er opptatt av den skjulte motivasjonen bak den gjenglemte jakka, og Dagny er opptatt av relasjonene karakterene i novellen har til hverandre. Novellens tomme plasser engasjerer så mye at elevene glemmer å finne en felles tolkningsforståelse – handlingsforløpet – før de dykker dypere ned i tolkningen av novellen. Etter hvert oppdager elevene på gruppe D at de mangler en felles forståelse av handlingsforløpet. Også de ender derfor opp med å diskutere handlingsforløpet før de forsøker å besvare spørsmålene fra sitatet over. Dette bekrefter funnet om at diskusjon rundt handlingsforløpet er et naturlig sted å starte samtalen, også når elevene ikke har blitt eksplisitt oppfordret til det gjennom oppgavesettet fra læreren.

Videre gjør funnet fra kapittel 6.2.1.2 om at elevenes egenproduserte spørsmål erstatter oppgavenes funksjon som veiledende emneknagger også seg gjeldende her. Når intensitetsnivået i samtalen synker, er videre diskusjon avhengig av at én eller flere på gruppa bidrar med et nytt spørsmål for å gi diskusjonen nytt liv. Dersom ingen på gruppa har et nytt spørsmål parat, glir diskusjonen ofte over til lekkasje. I så fall er det sjelden gruppene vender tilbake til å diskutere teksten. For gruppe B er dette en utfordring. De ønsker helt klart å være pliktoppfyllende og diskutere teksten så lenge som mulig, men sliter med å finne nye spørsmål knyttet til teksten de kan spørre hverandre om. De søker eksterne impulser fra utenfor gruppa på jakt etter nye, relevante diskusjonsemner. Kanskje er det grunnen til at gruppe B etter hvert også finner tilbake til et av norskfagets klassisk analytiske spørsmål, nemlig om novellens tema:

(Grappa blir stille og hører på resten av klasserommet)  
BILLY: Fosterfamilie, ja!  
(fikler med papirer og mikrofonen)  
BJARNE: Hva tenker vi om tema, da?  
(Vedlegg 1, s. 19-20)

Som nevnt er det et funn i gruppediskusjonene at tema og budskap stort sett kun blir diskutert i øktene hvor elevene har fått utdelt et spørsmål om dette fra læreren. Når gruppe B likevel tar opp novellens tema som diskusjonsemne, er det mye som tyder på at dette skjer fordi gruppa er vant med å få spørsmål om tema når de jobber med skjønnlitterære tekster i norskfaget. Kanskje husker Bjarne emneknaggen *tema* fra tidligere litterære samtaler, og lener seg på det i et forsøk på å holde diskusjonen gående. Gruppa bruker i hvert fall svært kort tid på å diskutere tema før samtalen beveger seg videre:

BIRGER: (sukker tungt)  
BJARNE: Daddy issues?  
BILLY: (ler) Fort noe sånt  
BIRGER: Men det er jo litt sånn... det kom sånn utav det blå det at han grein fordi han ikke har pappa  
(Vedlegg 1, s. 20)

Novellens tema ser ikke ut til å være noe som fenger gruppe B, men det fungerer likevel fint som inngang til videre diskusjon om teksten. Dette er i tråd med funnet fra undervisningsøktene med høy læringsinstruks, hvor spørsmål 2 om tema og budskap sjelden dveles ved. I tillegg synes det å bygge videre opp under funnet fra undervisningsøktene med lav læringsinstruks om at tema og budskap sjelden blir diskutert når elevene ikke blir eksplisitt bedt om det. At gruppe B likevel er innom emnet, ser ut til å først og fremst være for å holde samtalen gående, ikke fordi emnet *tema* engasjerer dem.

### 5.2.3 – Individets rolle i de litterære samtaler

I gruppesamtaler er det mye som tyder på at hvert enkeltindivid på gruppa har mye å si for samtalen intensitet og varighet. I den kvantitative analysen kunne vi se at endret gruppesammensetning var den faktoren som skapte størst utslag i samtalenes varighet og intensitet. Dermed er det naturlig å se nærmere på om det finnes funn hos enkeltindivider som kan være med å forklare hvorfor noen elever foretrakk undervisningsøkten med høy læringsinstruks, mens andre foretrakk undervisningsøkten med lav læringsinstruks.

Som vi så i kapittel 6.1.2, svarte kun 6 av totalt 30 elever at de foretrakk undervisningsøkten med lav læringsinstruks. Alle elevene som har svart at de foretrakk denne undervisningsmetoden er gutter. 38% av guttene foretrakk altså undervisningsøkten med lav læringsinstruks, mens 0% av jentene foretrakk denne undervisningsmetoden. Dette er et



interessant funn, og gir en god inngang til å diskutere eventuelle sammenhenger mellom individets kjønn, rolle internt i gruppa, og deres selvrapporterte foretrukne undervisningsmetode.

Det finnes en vanlig oppfatning om at lesing av skjønnlitteratur ikke engasjerer gutter. Alle tidligere PISA-undersøkelser viser kjønnsforskjeller i lesing i jenters favør, i alle OECD-land. Fra PISA-undersøkelsen i 2018 kommer det frem at det er «en betydelig større andel gutter (26 prosent) enn jenter (12 prosent) som presterer på lavt nivå i lesing, og at det er en større andel jenter (14 prosent) enn gutter (8 prosent) som presterer på de høyeste nivåene.» (Jensen et al., 2019, s. 7). Mine funn tyder på at litterære samtaler om høyfrikisjonstekster interesserer både guttene og jentene tilnærmet like mye. Likevel er det kun gutter som har svart at de foretrekker undervisningsøkten med lav grad av læringsinstruks.

En mulig forklaring på dette kan være at gutter foretrekker denne undervisningsmetoden fordi det gjør det lettere for dem å ta kommando i gruppesamtalen. Etter undervisningsøktene svarte de to guttene på gruppe I at de foretrakk undervisningsøkten med lav læringsinstruks, mens de to jentene svarte at de foretrakk undervisningsøkten med høy læringsinstruks. Mellom de to øktene skjer det også en påfallende vridning i aktivitetsnivået på gruppa. I økten med høy læringsinstruks er alle elevene tilnærmet like aktive, med 25-31 replikker hver. I økten med lav læringsinstruks bidrar guttene med 48 og 52 replikker hver, mens jentene bidrar med 5 og 15 replikker hver. Dette tyder på at både guttene og jentene foretrekker den undervisningsøkten der de har lettest for å ta ordet.

I den første økten tar Ingvild rollen som ordstyrer. Hun leser oppgavene høyt, og hun er dermed den som avgjør når gruppediskusjonen skal forflytte seg videre fra én oppgave til en annen. I den andre økten har Ismael blitt med på gruppa, og i denne økten er det han som tar rollen som ordstyrer. Han deler sine tanker om teksten, og er den som sier klart mest. Ismael stiller svært få spørsmål til de andre på gruppa, og er mer opptatt av å redegjøre for sin egen oppfatning. Dermed får gruppesamtalen en noe lukket dynamikk, hvor Ismael leder an og Isak supplerer. Det kan tenkes at mangelen på spørsmål gjør det vanskelig for jentene å bryte inn. En teori blir derfor at elevene svarer at de foretrekker den undervisningsøkten der de kommer mest til orde.

I gruppe K finner vi imidlertid et eksempel på det motsatte. Også i denne gruppa svarer guttene at de foretrakk undervisningsøkten med lav læringsinstruks, mens jentene svarer at de foretrakk undervisningsøkten med høy læringsinstruks. Spesielt Knut og Kirsten er av

interesse i denne sammenheng. Knut tar rollen som ordstyrer i undervisningsøkten med høy læringsinstruks. I denne økten har han 43 replikker. I økten med lav læringsinstruks holder Knut seg mer i bakgrunnen, og bidrar kun med 16 replikker. I denne økten er det Karl og Kirsten som er mest aktive. Likevel svarer Knut at han foretrakk økten med lav læringsinstruks, og Kirsten at hun foretrakk økten med høy læringsinstruks. Dette taler for at teorien om at elevene foretrekker den undervisningsøkten der de kommer mest til orde, ikke nødvendigvis stemmer for alle elevene.

Kirsten er heller ikke den eneste jenta som tar rollen som ordstyrer i undervisningsøkten med lav læringsinstruks, men likevel svarer at hun foretrakk undervisningsøkten med høy læringsinstruks. Også Janne fra gruppe J viser lignende tendenser. Hun er aktiv i begge undervisningsøktene, men får en mer fremtredende lederrolle i gruppediskusjonen med lav læringsinstruks. Dersom teorien om at elevene foretrekker undervisningsøkten der de lettest kom til orde stemmer, burde Janne ha svart at hun foretrakk undervisningsøkten med lav læringsinstruks. Det finnes med andre ord flere eksempler på at jenter som har tatt en aktiv og ledende rolle i gruppesamtalene med lav læringsinstruks likevel ikke har svart at de foretrakk denne undervisningsmetoden.

En annen hypotese som kan forklare hvorfor noen elever foretrakk undervisningsøkten med lav læringsinstruks, beror på gruppesammensetningen. Felles for gruppe I og K er at gruppesammensetningen endres mellom første og andre økt. Begge gruppene går fra å være tre til fire elever. Som vist i kapittel 6.1.3 er det nettopp gruppesammensetningen som har størst innvirkning på samtalenes varighet og intensitetsnivå. Det kan tenkes at det er den endrede gruppesammensetningen som har fått noen av elevene på gruppe I og K til å svare at de foretrakk undervisningsøkten med lav læringsinstruks. Også Anders og Casper, de to siste elevene som svarte at de foretrakk undervisningsøkten med lav læringsinstruks, var på grupper der gruppesammensetningen ble endret mellom første og andre økt. Endret gruppesammensetning kan altså være med å forklare hvorfor noen elever svarer at de foretrakk økten med lav læringsinstruks, men det forklarer ikke hvorfor alle elevene som svarer dette er gutter.

Samlet sett må funnene sies å være tvetydige når det gjelder kjønn og foretrukket undervisningsmetode. Det er tegn som tyder på at noen elever, slik som for eksempel Ismael, responderer positivt på å være ordstyrer i gruppesamtalen. Det kan tenkes at denne typen elever søker etter en friere pedagogikk, og at undervisningsøkten med lav grad av

læringsinstruks derfor passer dem best. Andre, slik som for eksempel Knut, Janne og Kirsten, gjør ikke det. Hva som er grunnen til at kun gutter rapporterte at de foretrakk undervisningsøkten med lav læringsinstruks forblir ubesvart, men mine funn tyder på at gutter reagerer positivt på faktorer som en ledende rolle internt på gruppa, endring i gruppesammensetning og den økte friheten den lave læringsinstruksen medfører. Når det gjelder kjønn og individuelle forskjeller, peker analyse av empirien fra denne studien i ulike retninger. Det blir ikke tegnet et klart nok mønster i min empiri til å kunne forutsi hvilke typer elever som liker hvilken type undervisningsmetode. Dette er imidlertid et svært interessant spørsmål, som det trengs å forskes mer på.

#### 5.2.4 – Lærerens stemme i diskusjonen

Som vist i kapittel 6.2.1 får oppgavesettet i undervisningsøktene med høy læringsinstruks en veiledende og til dels styrende funksjon i gruppesamtalene. Elevene faller inn i et diskusjonsmønster hvor de jobber seg mer eller mindre systematisk gjennom oppgavene. Dette gir læreren makt til å påvirke og forme de litterære samtalene, gjennom sitt valg av oppgaver. Som vist i teorikapittelet, må man etter Bakhtins dialogiske diskursanalyse forstå tekster som ytringer. Oppgavesettet læreren gir elevene må med andre ord regnes som et aktivt subjekt i dialogen, med direkte innvirkning på elevenes litterære samtaler (Bakhtin, 1986, s. 113). Det er med andre ord hevet over enhver tvil at oppgavene påvirker den litterære samtalen, noe mine funn også klart viser. I en dialogisk diskursanalyse stiller man spørsmålet «hvem sier hva og hvordan». Dette spørsmålet har overføringsverdi til vurderingen av oppgavesettet. Hva oppgavene sier, og hvordan det sies påvirker den litterære samtalen. Med andre ord må både lærerens stemme i diskusjonen, og elevenes verdsetting av lærerens stemme i diskusjonen, analyseres.

Ettersom læreren ikke kan være aktivt inne i alle gruppene samtidig og tilpasse sine ytringer i realtid, kan oppgavesettet aldri sies å representere *diskurs av den aktive typen*, altså ytringer som speiler og bygger videre på eksterne, tidligere ytringer i gruppa. Læreren kan forsøke å forutse hva som vil oppta elevene i den litterære samtalen, men læreren har svært begrenset mulighet til å aktivt endre oppgavene underveis i diskusjonen. For å gi best mulig grobunn for engasjement må læreren sørge for at oppgavene i størst mulig grad er *konvergerende* for diskursen, snarere enn *divergerende*. At oppgavene er *konvergerende* vil i dette tilfellet si at de peker i samme retning som elevene selv ønsker at gruppediskusjonen skal ta, mens

*divergerende* vil si at oppgavene bringer gruppediskusjonen inn på et spor elevene ikke ellers ville havnet innpå. Merk at det for elevenes faglige utbytte noen ganger er nødvendig at oppgaver fra læreren er divergerende til den naturlige gruppediskursen, for slik å tvinge elevene til å diskutere sentrale faglige aspekter ved teksten. I denne avhandlingen er imidlertid det overordnede spørsmålet hvordan læreren kan maksimere elevenes *engasjement*, ikke læringsutbytte (selv om flere studier peker på at økt engasjement gir økt læringsutbytte, og vice versa (Connell et al., 1995; Skinner et al., 1998)).

Funnene fra kapittel 6.2 tyder på at de fire oppgavene elevene fikk utdelt ble verdsatt ulikt. Noen av oppgavene 'traff' elevene bedre enn andre. Oppgave 1, om handlingsforløpet i novellene, samsvarte svært godt med slik det var naturlig for de fleste elevene å starte gruppesamtalene også når de *ikke* fikk oppgaver til teksten. Denne oppgaven var med andre ord i høy grad konvergerende for diskursen, i det den hjalp elevene med å komme raskt i gang med å diskutere novellens handlingsforløp. I de tilfellene hvor en gruppe valgte å ikke innlede sin samtale med å diskutere handlingsforløpet, så vi stadig at elevene likevel til slutt vendte tilbake til en diskusjon om handlingsforløpet. Dette var rett og slett nødvendig for at elevene skulle ha en felles forståelse av novellen i bunn, før de tok fatt på mer dyptgående tolkninger av novellene. Dette funnet er felles for diskusjonene om både «Brønnen» og «Løp for livet».

Oppgave 2, om novellens tema og budskap, må sies å ha vært relativt divergerende fra slik elevene ønsket å strukturere gruppesamtalene sine. I nær sagt alle gruppesamtalene med høy læringsinstruks brukte elevene kun kort tid på å diskutere tema og budskap, før de hoppet videre til neste oppgave. I gruppesamtalene med lav læringsinstruks var det nesten ingen grupper som diskuterte tema og budskap. Mine funn taler klart for at oppgave 2 ikke ble verdsatt av elevene. Interessant nok må oppgave 2 også sies å være den oppgaven som har den mest analytiske tilnærmingen til tekst, i tråd med inndelingen til Rødnes (Rødnes, 2014, s. 2). I sin artikkel tar Rødnes til orde for at elever sjelden motiveres av oppgaver med analytisk tilnærming til tekst. Dette stemmer godt med mine funn.

Oppgave 3, om hvilke relasjoner karakterene har til hverandre i novellen, ser ut til å ha truffet godt. I både «Brønnen» og «Løp for livet» er relasjonene karakterene imellom ofte uklare. Mine funn viser at diskusjon om det uklare i teksten (tomme plasser) verdsettes av elevene. I tillegg synes dette å være noe som fanger elevene på et personlig plan. Elevene er raske med å knytte seg affektivt til teksten, og setter den i relasjon til eget liv. Engasjementet og

intensitetsnivået i gruppesamtalene blir ofte høyere når følelsspillet i novellene er dramatisk. Dette stemmer godt med forskningen til Palmér, som viser at elevers engasjement henger tett sammen med hvor gjenkjennbar tekstens innhold er for dem (Palmér, 2008, s. 95). Oppgave 3 blir dermed konvergerende for diskursen, og bidrar til å dra samtalen i retning mot noe av det som fanger elevene med teksten. Dette støttes også av funnene fra samtalene med lav læringsinstruks. Etter at elevene har dannet en felles forståelse for handlingsforløpet, tar de ofte fatt på spørsmål som omhandler nettopp relasjonene karakterene i den aktuelle novellen har til hverandre.

Oppgave 4 er forskjellig for samtalene om «Brønnen» og «Løp for livet». I samtalene om «Brønnen» får elevene i oppgave å diskutere hvordan relasjonene til karakterene kan være med å knytte de ulike delene av novellen sammen. I samtalene om «Løp for livet» får elevene i oppgave å diskutere hvordan relasjonene til karakterene forandrer seg gjennom novellen. Felles for begge oppgavene er at de tar sikte på å knytte novellens handlingsforløp og karakterenes relasjoner sammen. Samlet sett synes begge versjonene av oppgave 4 å være relativt konvergerende for gruppediskursen, men i mindre grad enn oppgave 1 og 3. Grunnen til dette er at innen mange av gruppene kommer til oppgave 4, opplever de at de allerede har diskutert dette. Dette funnet tyder på at desto lenger ut i gruppediskusjonen elevene kommer, desto vanskeligere er det for læreren å forutse hvordan diskusjonen har artet seg så langt. Oppgave 4 legger til grunn en antakelse om hva elevene har snakket om så langt i sine litterære samtaler. I de tilfeller hvor elevene har holdt seg til oppgavene, stemmer antakelsene godt. I de tilfeller hvor elevene har latt diskusjonen bevege seg fritt utover oppgavens rammer, blir oppgaven mindre verdsatt.

En samlet vurdering av lærerens stemme i diskusjonen taler for at oppgavene stort sett ble høyt verdsatt av elevene. De fleste oppgavene var konvergerende for diskursen, og traff godt i sin veiledende funksjon. Samtidig er det verdt å merke seg at disse oppgavene er svært nøye gjennomtenkt. I forberedelsesfasen til mitt forskningsprosjekt brukte jeg mye tid på å utvikle og finpusse undervisningsoppleggene med høy læringsinstruks. Det kan tenkes at mange oppgaver, også oppgaver hentet fra lærebøker, ikke er like grundig planlagt som oppgavene fra mine undervisningsopplegg. Oppgaver fra lærebøkene vil dessuten ofte ha et mindre utforskende preg, og i mindre grad åpne for reflekterende elevsamtaler. I stedet har slike oppgaver ofte et mer kunnskapsretta mål, som for eksempel å illustrere sjangertrekk, finne virkemidler, litterær epoke eller lignende.

I tillegg ble undervisningsoppleggene pilotert på en annen videregående skole, før de ble gjennomført i de to klassene jeg har forsket på. I lærerens daglige virke vil det ikke være mulig å bruke i nærheten av så mye tid på undervisningsplanleggingen som det jeg har gjort her. Tidsbruken i planleggingsfasen vil etter all sannsynlighet ha vært av vesentlig betydning for oppgavens kvalitet og dermed hvordan oppgavene ble mottatt av elevene. Trolig kan dette også være med å forklare hvorfor 80% av elevene rapporterte at de foretrakk undervisningsopplegget med høy grad av læringsinstruks. Dersom oppgavene hadde divergert fra det som engasjerte elevene med teksten, kunne resultatet fra den avsluttende spørreundersøkelsen fort blitt annerledes.

### 5.2.5 – Elevenes jakt på et fasitsvar

Et påfallende funn i analysen av både spørreundersøkelsene og gruppesamtalene er at mange elever virker å være opptatt av å finne ut hva jeg som lærer mener om tekstene, og hva Roy Jacobsen kan ha ment når han skrev tekstene. Som vist i kapittel 6.1.1 svarte 96% av elevene at de er ganske eller helt enig i at det ikke finnes et fasitsvar når man tolker skjønnlitterære tekster i norskfaget. Likevel svarte 69% av elevene at de er ganske eller helt enig i at de kun leser for å finne svar på oppgaver læreren har gitt dem. Dette gjenspeiles også i gruppediskusjonene, hvor det finnes flere eksempler på at elevene reflekterer over hva en autoritetsperson (læreren eller forfatteren) mener om teksten. Flere av elevene forsøker blant annet å tolke teksten basert på dens *artistiske dimensjon*, altså knyttet til teksten slik den er skapt av forfatteren (Iser, 1995, s. 279). Dette kommer spesielt tydelig frem i de litterære samtalene til gruppe J:

JANNE: Ja, men så er det jo litt interessant å se hva forfatteren mener med det at, men altså, "men du har jo kameraten, altså du er jo kameraten til Øistein, du løp sammen med han." Når han sier at han ikke har en far. Altså hva er det han mener bak det?

JELENA: Ja, det var det jeg heller ikke forsto

JANNE: Ja, men det er det som er interessant å se liksom, om vi klarer å løse det på en måte. Eller om vi klarer å se om vi kan finne ut hva det faktisk er

(Vedlegg 1, s. 83)

Som sitatet viser, er spesielt Janne opptatt av å finne frem til forfatterens mening med teksten. Hun behandler tekstens tomme plasser nærmest som gåter som må løses, og synes å ha en klar oppfatning om at det finnes et fasitsvar: forfatterens mening med teksten. Det er grunn til å tro at denne måten å tolke skjønnlitterære tekster på ofte oppleves som formålstjenlig for elevene. Dersom de med sikkerhet kan finne frem til hva forfatteren har ment, kan de også sikre seg mot å analysere teksten 'feil' og risikere dårlig karakter. Elevenes erfaringsbaserte

«jeg» i tolkningsarbeidet havner med andre ord tidvis i bakkant, til fordel for en mer analytisk jakt på et fasitsvar.

Andre elever er mer opptatt av hva jeg som lærer tenker om teksten:

DORTHE: Lurer på hva han [læreren] har tenkt egentlig, hva det betyr  
DINA: Mm, ja  
DORTHE: Jeg føler jeg må se  
DAGNY: Hæ?  
DORTHE: Jeg vil ha svar om hva det er  
DINA: Ja, jeg også! (ler)  
(Vedlegg 1, s. 46)

I dette sitatet virker gruppe D å være overbevist om at jeg som lærer har fasiten på hvordan «Løp for livet» bør tolkes. Dette viser samme tendens som i gruppe J. Elevene har inntrykk av at det finnes et fasitsvar det er meningen at de skal finne frem til, enten det er forfatteren eller læreren som sitter på svaret. Også i gruppe H kommer dette tolkningssynet til uttrykk:

HILDE: Jeg gleder meg bare til å få fasiten  
HANNA: Jeg også (ler)  
HILDE: Eller, ikke fasiten, men sånn, ja (blar i arkene)  
HENRIETTE: Ja, sier han det, da?  
(Vedlegg 1, s. 69)

I sitatet 'forsnakker' Hilde seg, og sier rett ut at hun gleder seg til å få fasiten. Kanskje kommer hun på den innledende spørreundersøkelsen og spørsmålet om det finnes et fasitsvar i norskfaget, for hun retter fort på seg selv. Henriette svarer bekreftende at også hun ser frem til å høre min mening om teksten. Hun stiller ikke spørsmål ved om jeg har en fasit å komme med eller ei, men er usikker på om jeg kommer til å dele en eventuell fasit med elevene. Det kan nesten se ut som Henriette har en slags oppfatning av at lærere har fasiten når tekster tolkes, men at denne er ment å holdes hemmelig for elevene.

På tross av det entydige svaret fra spørsmål 7 i den innledende spørreundersøkelsen, synes det altså å være en oppfatning blant elevene om at noen tolkninger er mer riktige enn andre, og at læreren og forfatteren er de som er nærmest en fasit. Dette gjør at gruppesamtalene innimellom får et slags metaperspektiv, hvor elevene drøfter om tolkningene de har gjort så langt kommer til å være tilsvarende som slik forfatteren eller læreren har ment at teksten skal tolkes:

JANNE: Men det er jo en ganske vanskelig tekst å tolke, da  
JELENA: Ja, jeg vet ikke helt om jeg forsto den helt  
JANNE: Ja, jeg vet ikke helt hva forfatteren vil frem til med det  
JENS: Nei, det tar kanskje litt lenger tid å finne ut hva han har tenkt for noe  
(Vedlegg 1, s. 86)

Mesteparten av tiden virker det som om elevene tør å tolke teksten fritt, og at de baserer sine tolkninger på personlige, affektive livserfaringer. Likevel er det funn fra gruppesamtalene som tyder på at mange av elevene har en underliggende forventning om at det finnes et fasitsvar det er meningen at de skal finne frem til. For elevene som tenker slik, vil oppgavene fra læreren være viktige i metaarbeidet med å finne frem til hva læreren mener er den mest 'riktige' tolkningen. Dette kan være med å forklare hvorfor så mange av elevene foretrekker undervisningsøkten med høy grad av læringsinstruks, der jeg innledningsvis delte noen av mine tanker om teksten, og ga elevene oppgaver de kunne strukturere sin gruppediskusjon rundt.



## 6 – Avslutning

### 6.1 – Netland versus Sønneland

Et fremtredende funn i doktorgradsavhandlingen til Sønneland er hvordan arbeid med høyfrikjonstekster i noen tilfeller nærmest fikk klasserommet til å «eksplodere» (Sønneland, 2019, s. 78). Selv om det kun var i det ene klasserommet Sønneland oppnådde en slik reaksjon, er det interessant at det generelle intensitetsnivået i samtalene hos Sønneland synes å være generelt høyere enn i samtalene mine (Sønneland & Skaftun, 2017, s. 9). Likevel mener jeg mange av funnene til Sønneland også gjør seg gjeldende hos meg. At intensitetsnivået aldri «eksploderer» i mine klasserom, sammenlignet med Sønneland sin erfaring, kan forklares ved å peke på faktorer som elevenes alder, antall elever per gruppe, og det faktum at jeg på grunn av smittevernreglene rundt COVID-19 kun hadde halve klasser om gangen i mine undervisningsøkter.

Som hos Sønneland, viser også mine funn at fritt arbeid med høyfrikjonstekster (lav læringsinstruks) skaper engasjement hos elevene. Mine funn viser tydelig at elevene fra de to videregåendeklassene fant glede og engasjement i lesingen og diskusjonen av høyfrikjonstekstene. Likevel er det ting som tyder på at elevene mine entret gruppediskusjonene med en forventning om at de skulle finne et 'riktig' svar (jf. kap. 6.2.5). Dette funnet kommer imidlertid ikke i veien for elevenes engasjement i møte med tekstene, selv om det har didaktiske implikasjoner (mer om det under). I tillegg fant jeg kjønnsforskjeller i elevenes selvrapporterte foretrukne undervisningsform (jf. kap. 6.2.3). Det er ting som tyder på at undervisningsmetoden med bruk av høyfrikjonstekster og lav læringsinstruks appellerer mer til gutter enn jenter, på videregående skole. Jeg har ikke tilstrekkelig klare funn til å si noe med sikkerhet om hvorfor det er sånn.

I tillegg til mitt bekreftende funn om at Sønnelands metode virker også i videregåendeklassene fra mitt forskningsprosjekt, fant jeg at øktene med høy læringsinstruks skapte et tilsvarende elevengasjement. Som kapittel 6.1.3 viser, er det statistisk sett ingen vesentlig forskjell på intensitetsnivå og varighet i samtalene fra undervisningsøktene med lav læringsinstruks, kontra høy læringsinstruks. Som vist i kapittel 6.2.4 er det sannsynlig at dette henger tett sammen med hvordan undervisningsøkten med høy læringsinstruks ble gjennomført. Takket være nær ubegrenset forberedelsestid, traff jeg godt med oppgavene mine. Dersom jeg ikke hadde hatt like god tid, er det grunn til å tro at elevenes engasjement i møte med tekstarbeidet ville blitt redusert.

Samlet sett viser mine funn at elevene liker bedre å jobbe med skjønnlitteratur enn svarene på den innledende spørreundersøkelsen skulle tilsi. Uavhengig av om undervisningsøkten har høy eller lav læringsinstruks, blir elevene engasjert av de litterære samtale om høyfrikjonstekster. De to undervisningsmetodene har likevel sine fordeler og ulemper. Til slutt i denne avhandlingen er det derfor formålstjenlig å gå gjennom de didaktiske implikasjonene av mine funn.

## 6.2 – Didaktiske implikasjoner

Den første og kanskje viktigste didaktiske implikasjonen av min studie handler om *lesing av høyfrikjonstekster i norskfaget*. Mitt funn tilsier at lesing og diskusjon av høyfrikjonstekster ser ut til å skape engasjement hos videregående elever. Som lærer er det mye fokus på at tekstene som leses skal være tilpasset elevenes kunnskaps- og erfaringsnivå. Basert på funnene fra denne studien, kan trolig vanskelighetsgraden i tekstutvalget med fordel oppjusteres. Det er tekstens tomme plasser som synes å engasjere og motivere elevene mest i min studie. Det er også interessant å nevne at litterasitetshendinger hvor elevene leser høyfrikjonstekster og deretter diskuterer dem gruppevis ser ut til å medføre at *alle* elevene kommer til orde. Selv om noen elever viser større forståelse for tekstene enn andre, kan også replikker som «jeg forstår ikke dette helt» ha en motiverende og engasjerende effekt på gruppesamtalen. Det ser ut som om vanskelige tekster ofte blir ansett som en spennende utfordring heller enn en kjedelig umulighet når elevene får mulighet til å diskutere teksten gruppevis. Tar man disse funnene i betraktning, er det neppe en ulempe å velge høyfrikjonstekster med mange slike tomme plasser.

Den andre didaktiske implikasjonen jeg vil trekke frem, handler om *hvordan tekstene presenteres for elevene*. For det første viser studien min at elevenes engasjement i liten grad påvirkes av om undervisningsøkten har høy eller lav grad av læringsinstruks. Dette tilsier at det i utgangspunktet er av begrenset betydning om elevene får en innføring om teksten før de leser selv, og om de får oppgaver å diskutere knyttet til teksten.

For at det skal være bedre å gi elevene oppgaver enn å ikke gi dem oppgaver, må oppgavene være treffende nok til at elevene verdsetter dem mer enn de verdsetter friheten undervisningsøkten med lav grad av læringsinstruks gir dem. Et godt utarbeidet oppgavesett vil kunne virke veiledende og støttende for elevenes litterære samtaler. Et lite gjennomtenkt oppgavesett vil kunne være mer begrensende enn det er til hjelp (jf. kap. 5.2.4). Hvis man

som lærer velger å gi elevene oppgaver til teksten, løper man risiko for at oppgavene bommer på det elevene opplever som engasjerende med teksten, og i stedet begrenser elevenes litterære samtaler. Det samme gjelder trolig mange lærebokoppgaver, som ofte er bedre egnet til skriftlig arbeid for å øke det faglige utbyttet, snarere enn muntlig diskusjon for å øke elevenes motivasjon, engasjement og leselyst.

Til slutt har mine funn didaktiske implikasjoner for *hva som bør skje etter at elevene har diskutert tekstene gruppevis*. I min studie er det grunn til å tro at elevene ikke følte seg ferdig med teksten etter timen, spesielt i økten med lav læringsinstruks. Mine funn viser at elevene har en forventning om at læreren skal presentere sin mulige tolkning av teksten (jf. kap. 5.2.5). Mange elever synes sågar å oppfatte lærerens tolkning av teksten som en slags fasit. Kanskje stammer dette fra den videregående skolens tendens til at all undervisning skal bunne ut i vurdering. Elevenes forventning om at tekstens tomme plasser skal diskuteres og 'løses' i plenum, bør være med å forme det didaktiske opplegget for hva som skjer etter at elevene har diskutert teksten gruppevis. Felles for alle gruppene i min studie er at de alle satt igjen med ubesvarte spørsmål etter gruppesamtalene. En felles sammenfatning av de løse trådene fra gruppesamtalene kan derfor ha positiv innvirkning for elevene både når det gjelder engasjement og faglig utbytte. Med andre ord vil det trolig være en stor fordel både for elevenes engasjement og for læringsutbyttet dersom tekstarbeidet fortsettes i plenum, etter de litterære samtalene. På den måten kan læreren i fellesskap med elevene finne ut hva som var vanskelig med teksten, og hvordan teksten bør arbeides med videre. Litterære samtaler om høyfrikjonstekster er altså givende og engasjerende for elevene, enten samtalen rammes inn av et didaktisk opplegg med høy eller lav grad av læringsinstruks. Slike samtaler ser ut til å motivere elevene, og gir dermed læreren gode muligheter til videre litterært arbeid, for slik å hjelpe elevene å komme enda dypere ned i de vanskelige tekstene.

## Litteraturliste

- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (C. Emerson, Red.). University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (M. Holquist & C. Emerson, Red.; 1st ed). University of Texas Press.
- Bell, J. (2010). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science* (5. ed). McGraw-Hill, Open Univ. Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed). Routledge.
- Connell, J., Halpern-Felsher, B., Clifford, E., Crichlow, W., & Usinger, P. (1995). Hanging in There: Behavioral, Psychological, and Contextual Factors Affecting Whether African American Adolescents Stay in High School. *Journal of Adolescent Research*, 10, 41–63.  
<https://doi.org/10.1177/0743554895101004>
- Eco, U. (2004). *Om litteratur: Essays* (K. Østberg & B. O. Svihus, Overs.). Tiden.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gee, J. P. (2012). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Routledge.  
<http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=201209>
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (Fourth edition). Routledge.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: Om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1981). Tekstens apellstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning* (s. 102–133). Borgen/Basis.
- Iser, W. (1995). *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett* (Nachdr.). Johns Hopkins Univ. Pr.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm akademisk.

- Jacobsen, R. (2002). *Fugler og soldater*. Cappelen Damm.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kj, M., & Rohatgi, A. (2019). *Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. 36.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Morson, G. S., & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin: Creation of a prosaics*. Stanford Univ. Press.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Landslaget for norskundervisning (LNU) : Cappelen.
- NVivo 12 (12.6). (2019). [Windows]. QSR International. <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Olsen, J. T. (2017). *Ida jubler for plass på Vågen vgs*. [Avis]. Stavanger Aftenblad. <https://www.aftenbladet.no/article/sa-gqraq.html>
- Olsen, M., & Kelstrup, G. (Red.). (1996). *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning* (1. udg.; 2. opl). Borgen/Basis.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor: Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-8515>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet:Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Skaftun, A. (2010). Dialogisk diskursanalyse. Litteraturvitenskapelig metode og skolepraksis. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40, 71–80.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S., & Wellborn, J. G. (1998). Individual Differences and the Development of Perceived Control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(2/3), i–231. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1166220>
- SurveyXact (12.9). (2020). [Windows]. Rambøll Management Consulting. <https://www.surveyxact.no/produkter/surveyxact/>
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. Stavanger University Library. <https://doi.org/10.31265/usps.34>

Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*, 11(2), 8-sider.

<https://doi.org/10.5617/adno.4725>

Vygotskij, L. S. (1981). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, Overs.; Nachdr.). Harvard Univ. Press.

Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Red.; Translation newly rev. and edited). MIT Press.

Woolfolk, A. (2006). *Pedagogisk psykologi*. Tapir Akademisk Forlag.

## Vedlegg

Vedlegg 1: Transkripsjon av gruppesamtalene (110s)

Vedlegg 2: Statistikk over intensitetsnivå i alle gruppene (1s)

Vedlegg 3: «Brønnen» av Roy Jacobsen (3s)

Vedlegg 4: «Løp for livet» av Roy Jacobsen (1s)

Vedlegg 5: Informasjon om deltakelse i studien (3s)

Vedlegg 6: NSD sin vurdering (og godkjenning) av masterprosjektet

## VEDLEGG 1 – TRANSKRIPSJON AV GRUPPESAMTALENE

### Innhold

1 – Idrettsklassen .....	3
1.1 – Gruppe A .....	3
1.1.1 – «Løp for livet», lav læringsinstruks.....	3
1.1.2 – «Brønnen», høy læringsinstruks.....	11
1.2 – Gruppe B .....	17
1.2.1 – «Løp for livet», lav læringsinstruks.....	17
1.2.2 – «Brønnen», høy læringsinstruks.....	23
1.3 – Gruppe C .....	30
1.3.1 – «Løp for livet», lav læringsinstruks.....	30
1.3.2 – «Brønnen», høy læringsinstruks.....	34
1.4 – Gruppe D .....	41
1.4.1 – «Løp for livet», lav læringsinstruks.....	41
1.4.2 – «Brønnen», høy læringsinstruks.....	51
2 – Allmennklassen .....	59
2.1 – Gruppe H .....	59
2.1.1 – «Løp for livet», høy læringsinstruks.....	59
2.1.2 – «Brønnen», lav læringsinstruks.....	66
2.2 – Gruppe I.....	72
2.2.1 – «Løp for livet», høy læringsinstruks.....	72



2.2.2 – «Brønnen», lav læringsinstruks.....	76
2.3 – Gruppe J .....	82
2.3.1 – «Løp for livet», høy læringsinstruks.....	82
2.3.2 – «Brønnen», lav læringsinstruks.....	91
2.4 – Gruppe K .....	98
2.4.1 – «Løp for livet», høy læringsinstruks.....	98
2.4.2 – «Brønnen», lav læringsinstruks.....	106

# 1 – Idrettsklassen

## 1.1 – Gruppe A

### 1.1.1 – «Løp for livet», lav læringsinstruks

	Timespan	Content
1		
2	0:00,0 - 0:21,1	Intro Joakim
3	0:21,1 - 0:33,7	ANDERS: Skal vi begynne å si navnene våre? Joakim: Ja ANDERS – 62 REPLIKKER ARTHUR - 36 REPLIKKER ANNIKEN – 38 REPLIKKER AMALIE – 16 REPLIKKER
4	0:33,7 - 0:41,1	ANDERS: Hva tenker folk, har noen noen første tanker? Amalie?
5	0:41,1 - 0:56,1	AMALIE: (Ler) Eh, ja, hvor skal man begynne egentlig, eh, synes dere den var spennende eller tenkte dere kjedelig?
6	0:56,1 - 1:03,7	ANDERS: Altså, jeg vet ikke, det var liksom ikke akkurat spennende, det var ikke mye...
7	1:03,7 - 1:08,9	ANNIKEN: Nei, det var vanskelig å skjønne hva som skjedde
8	1:08,9 - 1:26,6	ANDERS: Altså det som skjer det var at han og Øistein siden de sier jo vi, så er det jeg-personen og Øistein som er kameraten som han sier i slutten, de springer for de hadde glemt faren sine flybilletter, pass og lommebok, og skulle ta bussen til flyplassen sikkert
9	1:26,6 - 1:38,1	ANNIKEN: Men jeg leste at de løp, og så plutselig glemte de hva de løp for
10	1:38,1 - 1:46,1	ANDERS: Ja

		ARTHUR: Ja det skjønte jeg... ANNIKEN: Skjønte dere hva, altså, det står "det tar tid å oppdage en felle"? Fordi-
11	1:46,1 - 1:48,4	ANDERS: Ja, farens jakke siden det er sånn, jeg tenkte at kanskje alle de tingene han skulle hente lå i jakken, så det er bare jakken han skulle ta med.
12	1:48,4 - 2:04,7	AMALIE: Ja jeg også tenkte litt det at han hadde glemt jakken, da ANDERS (samtidig med ANNIKEN): Ja siden, jeg tenkte at flybillettene ANNIKEN (samtidig med ANDERS): Ja for han tok på en annen jakke, var det ikke det? ANDERS: og passet og lommeboka lå i jakken, og det var derfor den var så viktig. Siden hvis ikke kom han seg ikke noen vei.
13	2:04,7 - 2:13,3	AMALIE: Ja, og fellen er at han har glemt den ANDERS: Ja, siden de sa jo at det var det de glemte, liksom
14	2:13,3 - 2:18,9	AMALIE: Eh, ja, så det er en sjømann også ANNIKEN: (ler)
15	2:18,8 - 2:34,1	ANDERS: Ja, jeg vet ikke hva det= ARTHUR: Det var litt rart ANDERS: Jeg vet ikke hva det, for han sier også sånn "jeg skulle jo finne meg noe på land likevel", så land liksom, og han er sjømann, så jeg vet ikke hva det kan bety liksom. At han er mye på sjøen, eller...
16	2:34,1 - 2:45,3	ARTHUR: Det jeg forsto, var at, eh, det var en mann som hadde glemt passet.
17	2:45,3 - 2:55,7	(Det blir stille i klasserommet når Arthur snakker. Mange ler av at alle plutselig kunne høre hva Arthur sa) ARTHUR: Hvorfor ble det stille når jeg skulle snakke? Person utenfor gruppa bryter inn: Det var en mann og et pass (ler) ARTHUR: Ja, det var sånn jeg forsto det. Og så hadde han glemt det. Samme medelev: Godt tolka, Arthur ARTHUR: Og så løp de etter han

18	2:55,7 - 13:50,5	AMALIE: Okei, men tittelen ANDERS: Løp for livet AMALIE: Tittelen da, løp for livet
19	3:14,0 - 3:41,7	ANDERS: Altså jeg vet ikke om det er noe. At det er noe som ligger i at siden de sier at de sprang sammen. Skikkelig fort. jeg vet ikke om det har noe med, om det er en greie som kan tolkes som noe. Det er mye fokus på den springingen, føler jeg. At de løp sykt fort, og han sier jo at de kunne blitt idrettsstjerner og sånt, eller jeg vet ikke om det kan være noe knyttet til det som skjer liksom.
20	3:41,7 - 3:48,1	ANNIKEN: Men det er noe greier med sånn busen og sånt også, liksom ARTHUR: Og så begynte han å gråte, han ene kidden. ANDERS: "Jeg har ingen far", jeg vet ikke hva det skal bety.
21	3:48,0 - 3:59,8	ANNIKEN: Det er jo fordi han ikke hadde en far AMALIE: (ler) ARTHUR: Jeg lurer på om det var kanskje fordi... (blar i teksten) han Øistein, det var han sin pappa de løpte etter.
22	3:59,8 - 4:04,7	ANDERS: Ja, siden det er jo faren til Øistein
23	4:04,7 - 4:09,4	AMALIE: Og så sa, Jeg skjønte ikke helt
24	4:09,4 - 4:20,3	ANDERS: Men hvorfor skulle han plutselig grine av det? ARTHUR: Det var litt tatt ut av kontekst sånn egentlig ANDERS: Ja, men spørsmålet er om det egentlig er det, er det ikke?
25	4:20,2 - 4:32,7	ARTHUR: Klarer du ikke å knytte skoene dine, ANNIKEN ANNIKEN: Nei, må ha borrelås
26	4:32,7 - 4:56,2	ANDERS: "Du er kamperaten til Øistein, du løp sammen med han", hva har det med... Det hjelper ingenting det? ARTHUR: Ja, det var liksom det, det er som en liten kid som gråter, 'jaja slapp av, du har kanskje ikke en pappa, men du har Øistein'. Jeg hadde ikke blitt glad av det. ANDERS: Så han sier sånn, jeg har ingen far, hva er det som, og så trøster han med å si du er kameraten til Øistein,

		<p>ARTHUR: Det er så random</p> <p>ANDERS: Har han ingen andre enn Øistein? Har han ikke mor eller noen?</p> <p>ARTHUR: (samtidig som ANDERS snakker): Det er så random</p>
27	4:56,2 - 5:16,9	<p>ANNIKEN: Det kan jo være at han bor hos Øistein, fordi han ikke har en far.</p> <p>ANDERS: Åja, sånn der</p> <p>ANNIKEN: og så er Øistein (gisper) det kan være de er fosterfamilien hans</p> <p>ANDERS: Oh, men hva, ja, det kan hende, men hvorfor er det relevant for teksten?</p>
28	5:16,9 - 5:35,2	<p>ANNIKEN: Fordi når de løper, er alle så sykt sånn åh vi må hjelpe han å rekke det og så ser vi hvor mye de har lyst å hjelpe han, eller faren, å hjelpe det. Og så tenker han så fint at de har familie (ler).</p>
29	5:35,2 - 5:49,3	<p>AMALIE: Men det virka jo ikke egentling som at han faren var noe særlig koselig</p> <p>ANDERS: Nei, eller jeg skjønner han blir skuffa når han skulle reist og så får han ikke reist, men</p> <p>AMALIE: Nei, men helt i starten=</p> <p>ANDERS: Hvorfor skulle han reist egentlig, hva skulle han?</p> <p>AMALIE: Ehhh...</p>
30	5:49,3 - 5:54,8	<p>ARTHUR: han skulle til Singapore</p> <p>ANDERS: Men hva skulle han i Singapore?</p>
31	5:54,8 - 6:14,1	<p>AMALIE: Se det der "det hadde vært svart mellom faren og Øistein på denne frivakta, måneden han var hjemme en gang i året. For mye fyll og krangel."</p> <p>ANDERS: Ja, men det kan jo hende at han jobba der borte, og derfor var han hjemme den måneden. Og derfor skulle han tilbake</p>
32	6:14,0 - 6:31,3	<p>ANNIKEN: Og så elsker han å jobbe, han er veldig sånn jobbenarkoman liksom, så når han ikke får jobbe blir han veldig sur og sånt</p> <p>ARTHUR: Han virka jo ikke så veldig sur, da, altså han sa "jaja nå får ikke jeg dra". Det rimte også (ler). Jaja, nå får ikke jeg dra.</p>

33	6:31,2 - 6:50,1	ANDERS: Men det står jo sånn: Nå når han var hjemme så (.) mye fyll og krangel AMALIE: Ja ARTHUR: Åja sånn, Øistein, kanskje det var derfor han begynte å gråte, hvis han er fosterfamilie, siden da må jo han også være. Nei faen.
34	6:50,1 - 6:52,8	ANNIKEN: Nei, men var det Øistein som begynte å grine? ARTHUR: Nei, det var han andre ANDERS: Det var jeg-personen ANNIKEN: Åja
35	6:52,8 - 7:10,4	ANDERS: Vi vet liksom ikke sånn... ANNIKEN: (Gisper) åh, jeg vet det! ANDERS: Okei, hva? ANNIKEN: Fordi at da må han være hjemme fordi han får ikke reist. Og da krangler de og han drikker mer. ANDERS: Oh! Der er du god, ANNIKEN!
36	7:10,3 - 7:28,5	ANDERS: Men hvorfor sier han "jeg har ingen far"? (To gruppesamtaler smelter sammen) Noen utenfra: Det kom så utav det blå, det at han grein fordi han ikke har en pappa ANDERS: Jeg vet ikke
37	7:28,5 - 7:36,9	ARTHUR: Det er mange som ikke har pappa ANDERS: Jeg skjønner ikke hva det kom inn i kontekst med liksom ANNIKEN: Nei
38	7:36,8 - 8:10,6	ANDERS: Hvorfor er de sammen liksom? ANNIKEN: Han har sikkert lyst på en far ANDERS: Ja, det er tydelig de da, men, ja, hvorfor sier han det akkurat i den situasjonen liksom, og hvorfor sier han det? Det er jo det som kanskje er litt sånn...

39	8:10,5 - 8:22,5	ANNIKEN: Okei, men hva tenker dere om sjømannen? ANDERS: Jeg tenker bare det= ARTHUR: Jeg tenker "rar mann" ANDERS: at det er det han jobber som, da. Fisker eller noe sånt. Eller sjømann på en eller annen måte.
40	8:22,4 - 8:32,9	ANNIKEN: Ja, at faren er det? I Singapore? ANDERS: Ja, jeg tenker det at han jobber kanskje der borte og så sto det at han er hjemme en måned i året. Da er det kanskje den måneden han er hjemme, liksom, fra jobben.
41	8:32,9 - 8:46,7	ANNIKEN: Ja, fordi det er sånne sjømenn. De jobber jo litt sånn som sånne offshore-folk, gjør de ikke? ANDERS: Jeg vet ikke hvordan de jobber ANNIKEN: Jeg tror det. Jeg tror jeg har hørt om det, de jobber liksom sånn to uker på og en måned av eller noe sånt. ANDERS: Åja
42	8:46,7 - 8:58,1	ANDERS: han virka ikke så veldig stressa over at han ikke fikk dra, da ANNIKEN: Kanskje han heller ville være hjemme og drikke
43	8:58,1 - 9:43,4	ANDERS: Kanskje (4s) (pause, ANDERS leser og mumler sitater fra teksten) Vi hører en fra de andre gruppene snakker, gruppene smelter litt sammen. ARTHUR: Oh my God
44	9:43,4 - 10:23,9	Annen gruppe: Eller sånn bare en eller annen annen krig, det kan jo hende at han har kommet som flykting til Norge
45	10:23,9 - 10:35,2	ANDERS: Hva tenker du, Arthur ARTHUR: Jeg tenker det var en rar tekst, og skjønner egentlig ikke hvordan Annen gruppe: Fine refleksjoner, Arthur
46	10:35,2 - 10:49,3	JOAKIM: NÅ ER DET TRE MINUTTER IGJEN, TENK PÅ RELASJONENE MELLOM KARAKTERENE
47	10:49,3 - 11:08,1	ANDERS: Altså, faren, det er jo Øistein, og så er det faren hans, og så er det jeg-personen ARTHUR: Og så er det sjømannen

		ANDERS: Jeg tenker at faren er sjømannen da, kanskje? ARTHUR: Ja, kanskje
48	11:08,1 - 11:22,3	AMALIE: Kanskje jeg-personen er søskenbarnet til Øistein= ANNIKEN: Men da må jo-= ARTHUR: (Gisper) Øistein sin far, som var sjømann, var venn med pappaen til han jeg-personen= ANNIKEN: De må i hvert fall være veldig close, jeg tenker sånn kompiser eller ()= ARTHUR: som også var sjømann, og han døde på havet.=
49	11:22,3 - 11:36,9	ANNIKEN: Åja! ARTHUR: Han skulle fange kongekrabbe, og så falt han uti når det var storm ANDERS: (Ier) spesifikt kongekrabbe? ARTHUR: Ja, det er det de skal ha i Singapore
50	11:36,9 - 11:50,1	ANDERS: Jeg vet ikke, jeg føler sånn "sjømannen stirra på oss" og da er det jeg-personen og en annen ARTHUR: Kanskje det er det som er pappaen? ANNIKEN: Ja, det tenkte jeg også. Det er jo det som er faren.
51	11:50,1 - 12:02,7	ARTHUR: Siden han har mye skjegg og sånt, så du ser ikke om det... ANNIKEN: Det tror jeg, jeg tror det er sjømannen som stirret som er faren til jeg-personen.
52	12:02,6 - 12:16,9	ANDERS: "Tar seg til knærne". Går ned på kne? ANNIKEN: Og ber om at han skal kjenne ham igjen! ANDERS: "Han stirret på oss og bussen, nå slarknet den med dørene, en buss som stiller et spørsmål som får sitt svar. Sjømannen rister oppgitt på hodet, slipper veska på asfalten og tar seg til"=
53	12:16,8 - 12:31,8	ARTHUR: Ja, sjømannen er jo pappaen hans. Det må jo være pappaen ANDERS: Til? ARTHUR: Til Øistein ANDERS: Ja, det er jo til Øistein ARTHUR: Ja



		<p>ANDERS: Ja, det er det jeg tenker</p> <p>ARTHUR: Ja, jeg er enig, jeg bare sier du har rett=</p>
54	12:31,8 - 12:43,4	<p>ANNIKEN (avbryter): Men hvem er han fyren som springer, da?</p> <p>ANDERS: Hæ?</p> <p>Hvem er han fyren som springer da? Med jakken?</p> <p>ANDERS: De to som springer er jo jeg og Øistein</p> <p>ANNIKEN: Åja, så faren springer ikke?</p> <p>ANDERS: Nei, han venter jo på bussen mens de skal springe og hente jakken</p> <p>ANNIKEN: Åja. Ja greit. Jeg var ikke helt med.</p>
55	12:43,4 - 13:38,4	<p>ANDERS: Men relasjonene mellom dem, det er jo sånn. Jeg vet ikke, det kan hende at han, siden han er med å hjelpe og er mye med han Øistein og faren, at de har laget en egen relasjon sånn sett</p> <p>ANNIKEN: Ja. Men det kan jo være</p> <p>ANDERS: Men det kan jo hende det med fosterforeldre eller noe sånt=</p> <p>ANNIKEN: Det som jeg tenkte var at det kan jo være at han fyren som jeg-personen, han er med (.) ehm, at han liksom er med i den andre familien fordi han ikke er fosterfamilie, men at han er med fordi faren er død for han var også sjømann.</p>

### 1.1.2 – «Brønnen», høy læringsinstruks

	Timespan	Content
1	0:00,0 - 0:00,2	ANDERS – 48 replikker ARTHUR – 39 replikker AMALIE – 15 replikker
2	0:18,7 - 0:24,6	ANDERS: Okei, første spørsmål: Hva er handlingsforløpet i novellen? Arthur?
3	0:24,6 - 0:52,8	ARTHUR: (Sukker) mye forskjellig, det er først han skal drepe seg selv, så blir han ringt, så blir han så glad siden han skal få en pris, så han stikker på baren og får, eh, tør å snakke med noen, og så dør, kvinne som dør i en brønn, og så er det en begravelse. Ja. ANDERS: Ja
4	0:52,8 - 1:13,2	ANDERS: Ja, det er liksom, han dikteren i starten som dreper seg selv. Nei, han skal drepe seg selv. Men så, ja. Så er det litt sånn brå overgang liksom, fra det til, så er det plutselig en gammel dame det er snakk om. ARTHUR: Ja
5	1:13,2 - 1:46,3	ANDERS: (nøler) Eh, og så er det liksom litt sånn forskjellige overganger her, med litt dialog og sånt som (nøler) tar liksom (.) som ikke helt henger med nødvendigvis med det som skjer rett før og sånt. Det kommer liksom sånn utav kontekst liksom. Vi får ikke vite liksom, ja. Og det står ikke så mye navn og sånt så vi vet ikke hvem det er som snakker eller hvem de snakker om. Så det gjør at vi må tenke oss til hvem det er snakk om og sånt. Har du noe å tilføye, AMALIE?
6	1:46,3 - 1:48,2	AMALIE: Nei, det var veldig bra.
7	1:48,2 - 1:57,7	ANDERS: Hva tror dere er tema og budskap i novellen? Amalie?
8	1:57,7 - 2:10,2	AMALIE: (nøler) Hmm, døden går jo igjen i alle de forskjellige historiene i hvert fall. ANDERS: Ja.

9	2:10,2 - 2:22,4	ANDERS: Siden det er liksom han som skal drepe seg selv, og så er det hun som faller i brønnen, og så er det begravelsen da. AMALIE: Mhm ANDERS: Men så er det jo, hva tenker du Arthur?
10	2:22,4 - 2:50,0	ARTHUR: Jeg tenker kanskje, jeg tenker på det budskapet kan være sånn (nøler) på en måte hvor lett ting kan skje, for han hadde jo, han dikteren hadde jo drept seg selv hvis ikke den telefonen hadde ringt. ANDERS: Mhm ARTHUR: Og kvinnen hadde jo ikke dødd hvis hun ikke hadde hentet vann, eller liksom ikke sklidd akkurat der og da.
11	2:49,9 - 3:04,0	ANDERS: Stemmer. Hvis hun hadde gått to ganger sånn som hun tenkte, liksom ARTHUR: Eh, ja ANDERS: Dette med timing og sånt ARTHUR: Ja, for eksempel, hvor liksom, vet ikke det er liksom, er det? Det er ikke butterfly effect, men det er liksom...
12	3:04,0 - 3:27,9	ANDERS: Det er det med timing og tid og sted= ARTHUR: (Skyter inn) Ja, tid og sted ANDERS: Og situasjon og sånt. Og det kan absolutt være relevant, men, eh, jeg vet ikke. Jeg skjønner ikke helt slutten. Jeg vet ikke hva, jeg føler liksom, altså de tankene jeg har om resten av teksten henger med det om gutten og moren helt på slutten. Hva tenker dere der?
13	3:27,9 - 3:37,7	AMALIE: Mmmm (nøler) ANDERS: Jeg synes liksom det var litt fjernt i forhold til det andre
14	3:37,7 - 4:02,5	Helen: Jeg føler litt det samme som det Arthur sier. At (mumler) ting kan snu veldig fort i livet, og at den siste teksten kanskje kan være sånn nå har alt snudd på en måte, til at bestemoren, nesten som at tristheten er borte, og at kjolen nesten er viktigere enn, ja, jeg vet ikke ANDERS: Ja, kanskje
15	4:02,5 - 4:13,5	ARTHUR: Hvilke, skal vi se, hvilke relasjoner ANDERS: Hvilke relasjoner har karakterene til hverandre i novellen? (Sukker)

16	4:13,5 - 4:29,0	ANDERS: Ehm (nøler) vi kan jo begynne med, siden vi får jo vite om dikteren og litt om han, og så møter han en kvinne, og det står ikke helt hvem hun er eller noe sånt, ARTHUR: (skyter inn) En deilig kvinne ANDERS: Det står ikke hvem han er heller, utenom at han er en dikter
17	4:28,1 - 4:58,2	ANDERS: Ehm (.) min første tanker er at, ehh (nøler), siden du, det står ikke noe om alder eller noe sånt i hvert fall i starten her, som jeg har fått med meg AMALIE: Nei ANDERS: Og da tenkte jeg at kanskje den eldgamle kvinnen der er den samme som var med dikteren AMALIE: Hm! Ja!
18	4:58,1 - 5:26,6	ANDERS: Og at det kanskje, første delen her kanskje er ARTHUR: Kanskje alt hører sammen egentlig ANDERS: Ja det er det jeg tenker, da, siden da du ser liksom på at det første her, med dikteren og sånt= ARTHUR: Og så her, kanskje hun ANDERS: At det er fortiden, og så er liksom komme det litt mer i nåtid eller senere= ARTHUR: Og så han til slutt, så dreper han seg selv, for her står det "jeg hater ham i grunn enda mer etter at han skjøt seg" sier hun. Kanskje det var han dikteren som skjøt seg. AMALIE: Ja, det kan være
19	5:26,6 - 5:39,3	ARTHUR: Fordi han orka ikke mer, til slutt. ANDERS: Men, eh, ja... ARTHUR: Og (.) Det var sånn= ANDERS: Kan være han gjorde det likevel ARTHUR: Og det var sånn "åh jeg har møtt deg på en barkrakk", hvor var det nå igjen?
20	5:39,2 - 6:10,5	ANDERS: Der, barkrakk ARTHUR: Ja, hvor står det? ANDERS: "Jeg har lett hele livet, sier hun, så finner jeg deg her på en barkrakk" ARTHUR: Ja, det kan jo være med tanke på at de møttes på en bar

		<p>ANDERS: mhm</p> <p>ARTHUR: Og så sa hun det til han</p> <p>ANDERS: Ja, ja det er det jeg tenker da liksom at den kvinnen er liksom hun damen, og så er dikteren det er han mannen hennes, mannen, han mannen da. Og så her når de=</p> <p>ARTHUR: Så vi tipper de er kjæresten da?</p>
21	6:10,5 - 6:46,5	<p>ANDERS: Jeg tipper de blir det, og så=</p> <p>ARTHUR: Ja</p> <p>ANDERS: Så tipper jeg at han dreper seg selv, og så dør jo hun i brønnen etterpå, men jeg vet ikke hvor stor tidsrommet er mellom de to hendelsene, eh, siden det (.) og om den, hvem den begravelsen er sin, om det er den ene eller den andre sin eller begge eller, noe sånt, det vet jeg ikke. Men (.) Nei, jeg vet ikke. Hva tenker dere?</p>
22	6:46,4 - 7:01,0	<p>ARTHUR: Det er jo bestemoren som blir begravet, fordi det står, det står at han husker at den dagen bestemor (.)</p> <p>ANDERS: Åja der ja, det var det ja</p> <p>ARTHUR: Men, eh (nøler) ja, jeg føler det gir veldig mye mening</p> <p>AMALIE: Mhm</p>
23	7:01,0 - 7:39,1	<p>ANDERS: Ja</p> <p>ARTHUR: og hvis ikke gir ingenting mening, hvis ikke det liksom</p> <p>ANDERS: Ja, det er i hvert fall det jeg tenker er mest sånn, liksom at det hopper litt til frem og tilbake i tid liksom og sånt</p> <p>AMALIE: Mhm</p> <p>ANDERS: At det er litt i fortid og litt i fremtid og litt i nåtid holdt jeg på å si, i hvert fall den dialogen her på baren er den samme liksom hvis de møtes her liksom, og så, jeg tenker i hvert fall det når (nøler) "da ringer vekkerklokka", fra der liksom.</p>
24	7:39,0 - 8:17,5	<p>ARTHUR: Det kan være de som våkner etter å ha hatt en god kveld (alle ler). Hun fra baren og han. "Vi våkner", det er jo vi</p> <p>ANDERS: Ja, jeg vet ikke om det er samme avsnitt som det her på en måte, siden da</p> <p>ARTHUR: Jeg føler ikke at det henger helt sammen</p>

		AMALIE: Og det utenkelige skjer, han får henne allerede samme natt", og så liksom, eh, har det gått en natt og da ringer vekkerklokka og så våkner de opp og så spør de seg selv om hva som lot dem drømme om noe så vakkert som hadde skjedd og så, ja.
25	8:17,5 - 9:00,4	ANDERS: Men hvis du ser sånn siden at, hvis du ser bort ifra dialogene, sånn hvis du ser på, sånn synsvinkel og sånt, siden ja de sier alltid han og hun, sånn som dikteren "han ser på apparatet" og så på hun eldgamle kvinnen så er det alltid "hun, hun, hun" så det er sikkert en som ser på dette her, men akkurat i det avsnittet her er det vi, så da er det jo jeg-ARTHURson uten at det er en del av dialogene, sånn at kanskje, jeg vet ikke, en form for synsvinkel som ser på dikteren for eksempel gjøre de tingene, eller hun eldgamle damen gjøre de tingene, eller jeg vet ikke.
26	9:00,4 - 9:23,8	ARTHUR: Facts. ANDERS: Siden jeg synes det var litt rart med den vi-synsvinkelen, jeg skjønner ikke. Det kan jo være bare er de to som tenker liksom "vi" der og da, men jeg bare tenker siden det ikke er en dialog med replikker der "jeg" blir brukt så var det litt annerledes da, og om det var noe spesielt som lå i det.
27	9:23,8 - 9:58,0	ANDERS: Men jeg tenker jo at enten så, men det kan også hende at, enten så er det sånn dagen etter de var sammen, eller så er det jo den morgenen der da, siden de snakker jo om en morgen der. Og det er kanskje den samme morgenen der. Men, eh (blar i teksten) jeg vet ikke, om det liksom, om det er hun eldgamle damen som drømte dette her på en måte, om den kvelden de møttes på bar fra fortiden, før han dreARTHUR seg selv og sånt.
28	9:57,9 - 10:30,8	ANDERS: Men jeg vet ikke, hva, har dere noen flere tanker? ARTHUR: Nei, ikke om det ANDERS: Men eh, ja, hvordan er relasjonene mellom karakterene med å knytte de ulike delene sammen? Ja, det er jo det vi har snakket om da. Eh (.). Ja. (.)
29	10:30,8 - 10:59,8	ANDERS: "Jeg har ikke vært et godt nok menneske", hva? Eh, vi får ikke vite hva hun har gjort på en måte? Eller? (Blar i teksten) Nei, jeg aner ikke. (4s)
30	10:59,7 - 11:27,4	ANDERS: Har du noen tanker, Arthur? ARTHUR: Ikke om, jeg skjønnte ikke helt spørsmålet egentlig ANDERS: Nei det var liksom

		<p>ARTHUR: (leser spørsmålet høyt og tydelig) Hvordan er relasjonene mellom karakterene med å knytte de ulike delene av novellen sammen?</p> <p>ANDERS: Ja det er liksom, hvordan henger teksten sammen på en måte?</p>
31	11:27,4 - 11:59,2	<p>ARTHUR: Det er jo liksom det vi har snakket om da</p> <p>ANDERS: Ja, jeg vet</p> <p>ARTHUR: Den teorien vi hadde her, den var så bra at det går ikke an å finne på noe bedre</p> <p>ANDERS: Du har ingenting å legge til, har du Amalie?</p> <p>AMALIE: Ehhh...</p> <p>ARTHUR: Det er så bra, det er perfekt</p>

## 1.2 – Gruppe B

### 1.2.1 – «Løp for livet», lav læringsinstruks

	Timespan	Content
1	0:26,9 - 0:35,9	BIRGER – 35 REPLIKKER BJARNE – 35 REPLIKKER BILLY – 31 REPLIKKER
2	0:35,9 - 0:51,6	BILLY: Velkommen til vår podcast! Nei... BJARNE: I dag skal vi snakke om "løp for livet". Ja. Fikk noen med seg hva den jakka handla om?
3	0:51,5 - 0:59,8	BIRGER: Var det ikke noe med at de sjekka feil lomme? At han, er det ikke farens jakke?
4	0:59,8 - 1:05,6	BJARNE: "Men da oppdager han jakka" BIRGER: Ja BILLY: Ja
5	1:05,6 - 1:10,0	BJARNE: Kanskje han mista jakka på busstoppet?
6	1:10,0 - 1:18,2	BIRGER: Var det jakken som hadde- BILLY: Hater når der skjer BIRGER: Ja (ler) men hadde jakken det de hadde glemt inni seg liksom?
7	1:18,1 - 1:28,7	BJARNE: Det kan være? (4s) Nei, fordi han sier fortsatt, eh, faren skulle vært i Singapore BIRGER: Ja
8	1:28,7 - 1:52,1	BJARNE: Eh, og så på begynnelsen så sier de at pappaen, at det er mye fyll og krangling. BIRGER: Mhm, en måned med fyll og krangel, så han kommer en måned om gangen, er det sånn det er?
9	1:52,0 - 2:02,2	BJARNE: Ja. Stemmer. Så han skal sikkert noe business i Singapore



		BIRGER: Mhm
10	2:02,2 - 2:32,9	(Alle lytter til en elev fra en annen gruppe) BILLY: (Ier) Det var en mann som skulle finne et pass BIRGER: Godt tolka, Arthur
11	2:32,9 - 2:41,8	BJARNE: Ja, og så ble han gutten lei seg fordi han ikke har en pappa
12	2:41,7 - 3:00,1	BIRGER: Jeg ser bare for meg at han faren til Øistein står på bussholdeplassen, så springer de tilbake for å hente det de har glemt, så rekker de ikke å komme tilbake sto det, men så fant han, så kom de plutselig tilbake og så var de idrettsstjerner (4s)
13	3:00,0 - 3:27,5	BJARNE: Njaa, men de, "vi hadde allerede løpt for langt" da de oppdaget at de hadde glemt det de løp for, og de rekker jo bussen BIRGER: Mhm
14	3:27,5 - 3:28,3	BILLY: Men hvorfor går han ikke på bussen, har han ikke det han trenger, da?
15	3:28,3 - 3:35,3	BJARNE: Nei, han trenger bussbillett, nei flybillett og pass og lommebok, da
16	3:35,3 - 3:59,7	BIRGER: Står det noe om hvor de kjøpte jakken? BJARNE: Eh, nei (blar i teksten), sikkert i Norge. (.) Men de løp jo veldig fort, så det er veldig viktig sikkert (4s).
17	3:59,7 - 4:13,7	Noen på gruppa (sukker)
18	4:13,6 - 4:17,6	BJARNE: Kanskje det er en veldig dyr jakke? At det er derfor han blir lei seg?
19	4:17,6 - 5:01,9	(blar i teksten) BIRGER: Nei, jeg vet ikke jeg BILLY: Ånei, så det står de har glemt det, så springer tilbake for å hente det, men så skjønner de at det ikke er tid til det, så snur de og så løper de bare ned og sier hadet, fordi at han faren skal reise for han har vært på besøk hos han Øistein

		<p>BIRGER: Ja</p> <p>BILLY: Han kommer på besøk en gang i måneden, nei en gang i året, og den måneden så er det masse fyll og krangel, og så nå rakk de ikke å hente de greiene så da sier de hadet, men hvorfor sier de hadet hvis han ikke har flybilletten eller bussbilletten eller passet?</p> <p>BJARNE: Ja</p> <p>BILLY: Han får jo ikke reist hvis han ikke har det</p>
20	5:01,9 - 5:17,1	<p>BIRGER: Det er sant</p> <p>BJARNE: Og så går de tilbake sammen</p> <p>BILLY: Og så begynner han å grine for at han ikke har pappa, eller (.) "jeg har ingen far, jeg"</p>
21	5:17,1 - 5:24,8	<p>BJARNE: Ja, det kom jo litt brått på</p> <p>BILLY: Ja, det kom litt utav ingenting at han begynte å grine</p>
22	5:24,7 - 5:38,6	<p>BIRGER: Jeg synes det var slutten som var mest forvirrende</p> <p>BILLY: Ja</p> <p>BIRGER: Så...</p> <p>BILLY: Han begynte og grine siden han har ingen far, så sier faren til Øistein at "men du har en kamerat, du er kameraten til Øistein, du løp sammen med han"</p>
23	5:38,5 - 5:47,5	<p>BILLY: Det gjør opp for å ikke ha far liksom, han fikk springe med Øistein. Heldiggris. (alle ler)</p>
24	5:47,5 - 5:59,1	<p>(Gruppen blir stille)</p> <p>BIRGER: (stønner)</p> <p>BILLY: Så anbefaler han dem å bli med på idrettslaget siden de springer så fort</p>
25	5:59,1 - 6:08,0	<p>BIRGER: Mhm, sånn som deg!</p> <p>BILLY: Ja!</p>
26	6:08,0 - 6:37,8	<p>(Gruppen blir stille og hører på resten av klasserommet)</p>

		BILLY: Fosterfamilie, ja! (fikler med papirer og mikrofonen)
27	6:37,8 - 6:47,0	BJARNE: Hva tenker vi om tema, da? BIRGER: (sukker tungt) BJARNE: Daddy issues? BILLY: (ler) Fort noe sånt
28	6:47,0 - 7:09,6	BIRGER: Men det er jo litt sån... det kom sånn utav det blå det at han grein fordi han ikke har pappa BJARNE: Ja (.) men jeg forstår han ikke, eller første biten den med jakka. BIRGER: Nei, har de jakken eller har de ikke jakken, eller?
29	7:09,6 - 7:19,8	BJARNE: Han oppdaget jakka BIRGER: Ja, fordi jeg tror de har jakken, men så er det akkurat som om de ikke har, eller har de jakken? (blar i teksten)
30	7:19,8 - 7:36,3	BJARNE: Men hvordan kan du plutselig oppdage en jakke? BIRGER: Kanskje de så den langt borte? "Åja, shit, der er den"
31	7:36,3 - 7:47,9	BJARNE: Nei, vet ikke altså (sukker)
32	7:47,9 - 8:00,3	BIRGER: Spørs om de klandrer jakken for at de ikke rakk bussen da? "Det er rart hva ei jakke kan bety" BJARNE: Ja
33	8:00,3 - 8:02,9	BIRGER: Som om det er jakken sin skyld at de ikke rakk bussen
34	8:09,9 - 8:17,6	BILLY: Sånn som jeg leste det så virket det som han hadde tatt på seg feil jakke, og så den andre som han ikke, altså som han egentlig burde ta på seg, der lå passet, flybillettene og det oppi BIRGER: Mye, mye mulig BJARNE: Ja
35	8:17,6 - 8:28,5	BJARNE: Det kan være, og så løper de- BILLY: Og så bare springer de og så plutselig merker de at oi, det var ikke noe i lommen liksom

36	8:28,5 - 8:34,0	BIRGER: Ja, Gucci-jakken henger hjemme og så tok de feil jakke i dag (alle ler) (blir stille, lytter til de andre gruppene)
37	8:34,0 - 9:36,9	BIRGER: Nå begynner [person fra en annen gruppe] med noe sånn dystre "løp for livet"-analyser  (gruppa hører på en fra en annen gruppe, som gjør en tolkning av tittelen til novellen, ler og kommenterer på tolkningen)
38	9:36,9 - 10:02,5	(blar i arkene) (fikler med mikrofonen) (stille på gruppa) (lytter til de andre gruppene) BILLY: Fine refleksjoner, der!
39	10:02,5 - 10:21,0	Joakim: Nå er det tre minutter igjen av de tolv minuttene: DISKUTER HVA ER RELASJONENE MELLOM DE ULIKE KARAKTERENE?
40	10:21,0 - 10:34,8	BJARNE: Pappaen til Øistein er pappaen til Øistein, og Øistein er sønnen til pappaen til Øistein BIRGER: (ler) BJARNE: Og hovedkarakteren er kompisen til Øistein BILLY: Mhm
41	10:34,8 - 11:23,7	BIRGER: Ja (stille på gruppa) BIRGER: Mmm (tenke-lyd) (gruppa lytter til de andre gruppene) BILLY: Vi trekker ville linjer her i [idrettsklassen] BIRGER: Det kan jo være mulig BJARNE: Ja, det kan være mulig

		BIRGER: Kanskje... nei. (stille på gruppa mens de lytter til de andres diskusjon)
42	11:23,7 - 11:32,4	BJARNE: Kanskje pappaen til Øistein også er pappaen til jeg-personen? BIRGER: (ler) BILLY: Hm?
43	11:32,4 - 11:43,5	BJARNE: Kanskje han egentlig er pappaen til jeg-personen også? BILLY: At han kjenner jeg-personen? BJARNE: Nei, at han er pappaen hans også? BILLY: At han er pappaen til begge? BJARNE: Ja
44	11:43,5 - 12:03,1	BILLY: "Jeg har ingen pappa" sier han BJARNE: Kanskje pappaen til Øistein har drept pappaen til jeg-personen BILLY: Ja, det kan være en connection der, om det er at han har drept ham eller om de kjente hverandre og jobba på samme fiskebåt i Singapore
45	12:03,1 - 12:15,7	BILLY: Vi får ikke så veldig mye info om relasjoner utenom at det er far, sønn og kompis av sønn, men det virker jo som om han snakker greit med jeg-personen han faren også
46	12:15,7 - 12:54,8	BJARNE: Ja BILLY: Det er jo faren som spør "hvorfor griner du", ikke Øistein BJARNE: Ja BILLY: Så han, det kan være de kjenner hverandre, tenkte jeg BJARNE: Ja (stille på gruppa)
47	12:54,8 - 12:54,9	DISKUSJONEN AVSLUTTES

### 1.2.2 – «Brønnen», høy læringsinstruks

	Timespan	Content
1	0:00,0 - 0:18,9	BJARNE – 34 REPLIKKER BIRGER – 34 REPLIKKER BILLY – 66 REPLIKKER
2	0:18,9 - 0:27,5	BIRGER: Og velkommen til vår litteraturpodkast BJARNE: (ler) BILLY: Ehm, hva er handlingsforløpet i novellen? Vil dere si
3	0:27,4 - 1:24,7	BJARNE: Eh, jeg ble ikke helt ferdig, men det er en mann som blir ringt en morgen fordi han har vunnet en litteraturpris, så feirer han med liksom han, ja, han har ønska dette hele livet, så da går han også etter kjærligheten han har ønska hele livet. Og så (.) går vi litt raskt frem i tid, så morgenen etter så hører vi fra, er det damen han var med? Ja
4	1:24,7 - 1:26,0	BILLY: Jeg føler det er mange historier inni en og samme tekst BJARNE: Absolutt
5	1:26,0 - 1:44,5	BILLY: Som du sier, er det jo først han som har tenkt å drepe seg selv BJARNE: Vent, hæ? Skulle han drepe seg selv? BILLY: Ja, han sitter med pistolen og har- BJARNE: Åja! BILLY: Feбриisk lykkerus som følger han, som er ganske vanlig når du først har bestemt deg for å ta ditt eget liv
6	1:44,4 - 2:07,3	BJARNE: Men han vant jo en litteraturpris BILLY: Ja, så da ombestemte han seg først, men så tolker jeg det som senere i teksten, når hun spør "jeg hater han i grunnen enda mer etter at han skjøt seg selv" BJARNE: Ja, ikke sant BILLY: Så virker det som om han skjøt seg selv likevel BJARNE: Ja, kanskje, og så ble de sammen liksom og så er vi ganske langt frem i tid

7	2:07,2 - 2:24,9	BILLY: Ja, vi hopper veldig i tid og fra person til person, for plutselig midt inni dette så, så våkner vi jo og leser om drømmer og minner, og så om hun stakkars gamle bestemoren eller hva hun er som har falt i brønnen BJARNE: Ja
8	2:24,8 - 2:41,3	BILLY: Så det er liksom mye frem og tilbake BJARNE: Er det hun samme? BILLY: Hva er hun samme? BJARNE: Hun damen, er det også bestemor? BILLY: Det tviler jeg på, med mindre han har sånn rar fetisj eller ett eller annet BIRGER: (ler)
9	2:41,2 - 2:53,8	BJARNE: Men, kanskje vi bare er langt frem i tid BILLY: Det kan være, eh, det (.). Jeg skal ikke si nei. BJARNE: Ja. BILLY: (ler)
10	2:53,7 - 3:01,6	BIRGER: Hva tror dere novellens tema og budskap er?
11	3:01,6 - 3:12,6	BJARNE: Selvmord BILLY: Selvmord (ler) BIRGER: Kanskje, åpenhet kanskje? BILLY: Hæ? BIRGER: Åpenhet BILLY Åpenhet ja, ja?
12	3:12,6 - 3:29,8	BIRGER: Siden hun minste ikke sier at hun har funnet bestemora, og kanskje han ikke turde å være åpen om selvmordstankene eller noe sånt, jeg vet ikke BILLY: Jo, ser den
13	3:29,8 - 3:46,1	BILLY: Men tema og budskap, hva tror vi tema er?

		<p>BJARNE: Selvmord?          BILLY: Tema er selvmord. Du er veldig opphengt i den selvmordsbiten, du?          BIRGER: (ler)          BJARNE: Nei, men (ler). Ja. Ja. Kanskje etter matteprøven.          BIRGER: (ler)</p>
14	3:46,1 - 4:19,4	<p>(4s)          BJARNE: Ehhh (nøler), ja, vi går jo ganske raskt frem i tid. Og. Ja. Nei. Nei vet du hva, glem det.          (stille på gruppa, noen blar i teksten sin)</p>
15	4:19,3 - 4:47,6	<p>BILLY: Finner de hun bestemoren til slutt? Jeg ble heller ikke helt ferdig...          BIRGER: Altså, det må vi tolke hva den begravelsen er, om det er bestemoren eller om det er han          BILLY: Veldig, veldig, veldig godt sagt. Der sier du virkelig noe.          BJARNE: Ja-ah (nøler)          BILLY: Da drar du, det er, sterkt! Der imponerte du!</p>
16	4:47,6 - 5:03,6	<p>BILLY: Jeg lurer alltid, fordi når det er sånn, du leser det jo som én fortelling, men så er det jo tre forskjellige fortellinger          BIRGER: Mhm          BILLY: Og om alle egentlig har noe med hverandre å gjøre, eller om det bare er tre helt forskjellige, eller om det er som du sier at det går en linje mellom alt.</p>
17	5:03,6 - 5:34,4	<p>BILLY: Eller at, eh, ja, det synes jeg var en god. Den var god.          BIRGER: Men siden det er en mor i den siste-          BILLY: Ja          BIRGER: Så tenker jeg at det ligner mer på at det er begravelsen til bestemor, siden det er hun moren som sier til hun lille-          BILLY: Ja          BIRGER: At hun må passe seg for den brønnen, for det blir ikke nevnt noen mor i forbindelse med han, han mannen i starten          BILLY: Nei, sant</p>



18	5:34,4 - 5:51,3	BIRGER: Men, (nøler), det sto jo veldig åpent på slutten der, så det kan jo være hva som helst BILLY: Det er litt hvordan du leser og tolker personlig
19	5:51,3 - 5:58,7	BIRGER: Ja, men det kommer jo som nummer tre: Hvilke relasjoner har karakterene til hverandre?
20	5:58,6 - 6:09,0	BILLY (samtidig som BJARNE): Då har vi vel BJARNE (samtidig som BILLY): Det er jo mannen og damen, eh, har vel blitt sammen til slutt BILLY: Ja, han virker obsesst med henne BJARNE: Ja
21	6:09,0 - 6:31,9	BILLY: Så har vi denne mor/datter-relasjonen, og bestemor BJARNE: Ja BILLY: (nøler) BIRGER: Ja, det står jo helt på slutten at det er bestemoren sin begravelse BJARNE: Åja BILLY: Ja BIRGER: For det står at gutten husket det lenge, at den dagen (kremter) bestemoren ble begravet fikk han seg en ørefik
22	6:31,9 - 6:56,2	BIRGER: Så BILLY: Så da er det (mumler) (Stille på gruppa)
23	6:56,2 - 7:36,9	BILLY: Tror dere noe av dette er en drøm? Utifra det de sier BIRGER: Mmm BILLY: Jeg trodde, da jeg leste på første siden, at det sto at han skulle snakke med hun kvinnen som han har sittet og betraktet i smug BIRGER: Mhm BILLY: Og så står det at han får henne samme natt og så plutselig så (knipser) ringer vekkerklokken. Da får jeg sånn- BJARNE: Wow

		<p>BILLY: Det minner meg om sånne memes på instagram der det er sånn at crushet ditt vil ha deg, så plutselig (knipser) ringer vekkerklokka og så våkner man og så er det bare, så er det bare kjødd.</p> <p>BJARNE: Exactly</p> <p>BILLY: Men så kommer det jo tilbake senere i teksten.</p>
24	7:36,8 - 7:58,8	<p>BILLY: Men kan det være (4s)</p> <p>BILLY: Ja, så skal vi prøve å knytte. Siste spørsmål er å knytte relasjonene mellom karakterene til de ulike delene av novellen.</p>
25	7:58,8 - 8:28,7	<p>BILLY: Da var det jo enkelt å knytte begravelsen sammen med når bestemoren går i brønnen, men om det går an å knytte han dikteren inn i det? Kan det, hun moren, hva får vi vite om hun moren som mister moren sin?</p> <p>BJARNE: Ehh (nøler)</p> <p>BILLY: Kan hun moren ha vært sammen med han dikteren som skjøt seg selv? Og så, eller er det nevnt en far rundt hun moren?</p>
26	8:28,7 - 8:53,3	<p>BIRGER: Det blir ikke nevnt noen far tror jeg?</p> <p>BILLY: Kan det være at hvis han fikk henne, for det står jo han fikk henne samme natt, så har han tatt med henne, fått henne gravid, drept seg selv, så står hun der alene med barnet som finner bestemor</p> <p>BJARNE: Det er fullt mulig</p> <p>BILLY: Da har du liksom en linje gjennom alle tre, men</p> <p>BJARNE: Ja</p>
27	8:53,3 - 9:24,4	<p>BILLY: Men det er jo hvordan du tolker, og ser</p> <p>BIRGER: Altså det er jo litt, hvis det er sånn som du sier så kan det være han gutten er et barn de har fått</p> <p>BILLY: Ja</p> <p>BIRGER: Sant, og så at siden hun moren kjenner igjen faren i han, på en måte</p> <p>BILLY: Mhm</p> <p>BIRGER: Så gir hun han en ørefik, eller, jeg vet ikke jeg, eh (4s)</p>
28	9:24,4 - 9:40,1	<p>(Blar i teksten, mumler fra teksten)</p> <p>(stille på gruppa)</p>

29	9:40,1 - 10:16,3	<p>BILLY: Snakker de i fortid i det siste avsnittet, når det står, plutselig så er det liksom så står det "å herregud hvordan er det jeg ser ut" sier moren, og så går det liksom,</p> <p>BIRGER: Mhm</p> <p>BILLY: så går det fra at hun slår han med flat hånd i ansiktet, og så plutselig så står det gutten husker det lenge, han husker at den dagen han gikk i begravelse så fikk han. Det gikk fra å ha skjedd til at plutselig så husker han det.</p>
30	10:16,3 - 10:22,6	<p>BILLY: Det er, det er rare fortellinger dere driver og finner her altså.</p> <p>BIRGER: (ler)</p> <p>BILLY: Hva skjedde med sånn barnebøker og sånt, som vi kunne forstå?</p>
31	10:22,6 - 10:43,4	<p>BJARNE: Mhm</p> <p>BIRGER: Men altså det kan jo kanskje ha sammenheng med det første der, at det står at noe vi har lest eller noe vi har opplevd eller savnet så lenge at det har blitt et minne</p> <p>BILLY: Ja, det kan være</p> <p>BIRGER: At de på en måte, at det er derfor de husker det på en måte, siden det har blitt et minne. Jeg vet ikke.</p> <p>BILLY: Ja, jo</p>
32	10:43,4 - 11:03,9	<p>BJARNE: Jeg savner barneskolen, da jeg var flink å lese</p> <p>BIRGER: (ler)</p> <p>BILLY: Ta på seg dressen og springe ut i en halvtime, før det er inn og spise ostemørbrød. Det var tider.</p> <p>BJARNE: (drømmende) åh, ja</p>
33	11:03,9 - 11:37,9	<p>BILLY: Da peak'et vi</p> <p>BJARNE: Litt sånn, barneskolen så var liksom, altså, jeg var jo, da var jeg liksom en smart kid. Og så mot ungdomsskolen og så videregående, så blir jeg liksom mindre og mindre smart i forhold</p> <p>BILLY: Du depper litt over den matten enda</p> <p>BJARNE: Og det gjør noe med egoet ditt</p> <p>BILLY: Ja, det gjør det</p>
34	11:37,9 - 12:20,0	<p>BILLY: Men tror du alt er fortid, utifra den slutten?</p>

		<p>BIRGER: Eh</p> <p>BILLY: Hvis du trekker det siste med begravelsen sammen med at du har den med noe vi har lest i en avis eller en bok, eller savnet så lenge at det har blitt et minne. At egentlig så er det bare-</p> <p>BIRGER: (avbryter) Det kan jo være at det bare er en som forteller om noe som har skjedd liksom</p> <p>BILLY: Ja</p> <p>BIRGER: Så</p> <p>BILLY: Vi får ikke, det står bare "dikteren har forberedt seg nøye" når han har tenkt å, eller jeg tolker han har tenkt å</p> <p>BIRGER: Ja, det er jo det</p> <p>BILLY: Endelig tatt grep, han skal dø</p>
35	12:19,9 - 12:22,9	SLUTT PÅ DISKUSJONEN

### 1.3 – Gruppe C

#### 1.3.1 – «Løp for livet», lav læringsinstruks

	Timespan	Content
1		
2	0:00,0 - 0:12,3	CHRISTER – 20 REPLIKKER CASPER – 37 REPLIKKER CHARLIE – 41 REPLIKKER
3	0:12,3 - 0:30,8	CHRISTER: Ja altså, teksten, jeg forstår ikke så mye egentlig CHARLIE: Nei, ikke jeg heller, men det virker som om det er en som skal ut og reise da CHRISTER: Ja, og så må han ikke kjøre for han har jo glemt en jakke, eller tatt feil jakke CHARLIE: Ja, der var noe jeg ikke fikk med meg. Bra observert, CHRISTER CHRISTER: Ja, takk takk
4	0:30,8 - 0:49,9	CHARLIE: Hva sier du, CASPER? CASPER: Det var faren til en av dem som hadde glemt passet og det, fordi han skal reise til Singapore CHARLIE: Ja (i kor med CHRISTER), det er det jeg også- CHRISTER: Ja (i kor med CHARLIE) CASPER: Og så springer de da, lynraskt, for han skal ta bussen innen en gitt tidsfrist for å nå flyet eller båten, eh, og så, jeg antar det er båt, fordi han er sjømann CHRISTER: Ja
5	0:49,9 - 1:06,8	CHARLIE: Båt? CASPER: Ja CHARLIE: Men det står flybillett CASPER: Jaja, men han skal jobbe på båt tipper jeg, i Singapore CHARLIE: Å, åja sånn ja, ja okei, ja CHRISTER: Ahh, åja CASPER: Ett eller annet, han er CHARLIE: Ja det kan være, det er jo mye sånn-

		CASPER: Og derfor flyr til Singapore, for det tar litt for lang tid å- CHARLIE: Ta båt (ler)
6	1:06,8 - 1:27,3	CASPER: Men han er sjømann og det er derfor han er, jobber og er kun hjemme en gang i, eller er hjemme kun en måned i året CHRISTER: Ja, det er den ene gangen CHARLIE: Ja, okei, wow, CASPER CASPER: Ja, eh, (ler) CHARLIE: Altså, på båten ja (blar i arkene sine) jeg har sett mye sånn bilder fra harbouren i Singapore, og der er det mye båter og sånt
7	1:27,3 - 2:04,6	CASPER: Og det de snakker om er at sjømannen liksom er (blar i arkene sine) stirrer bare på bussen og på dem, altså det er faren CHARLIE: Ja CASPER: Og at bussen er sånn spørrende, eller et spørsmål CHARLIE: Ja CASPER: Og det er at han står og venter og ser om han skal gå på eller ikke CHARLIE: Ja, okei CASPER: Og så velger han å riste på hodet, så kjører bussen videre, og han da blir med og henter tingene, så får han heller reise senere CHARLIE: Men hvordan nådde han da flyet? CASPER: Han når ikke flyet CHARLIE: Han når ikke flyet, nei CASPER: Men jeg tipper han heller ordner det via jobben, liksom CHARLIE: Ja, venter og reiser dagen etterpå kanskje
8	2:04,6 - 2:24,9	CASPER: Ja CHRISTER: Men er det en, eh, dement far her eller noe? En gammel far? Jeg vet ikke. For det at det er snakk om en som ikke husker noe CASPER: Ja... CHRISTER: Nei, eh (3s) nei, vent. Da har jeg bare tenkt helt feil

		CHARLIE: Okei
9	2:24,9 - 2:35,9	CHARLIE: Det han gjør han tok feil jakke- CHRISTER: Ja, men det der "jeg har ingen far", hva betyr det? CASPER: Det er han kompisen, det er ikke Øistein. Det er Øistein sin far som står nede på plassen. Altså han andre CHRISTER: Åja, ja, okei
10	2:35,8 - 2:53,8	CASPER: Han som er "jeg" får vi ikke vite så mye om egentlig, de snakker mer om familien til Øistein foreløpig CHRISTER: Ja CASPER: Etter det jeg har forstått CHARLIE: Jaja CASPER: Så jeg antar at han ikke har far og ikke har noen han kan løpe sånn som dette til, for...
11	2:53,7 - 3:33,5	CHARLIE: Okei, løp for livet. Men, eh, (2s). Men, eh (1s), det greia med han, han oppdaget når han kom bort til plassen at han har tatt feil jakke. At han manglet flybillett, pass og lommebok. CASPER: Mhm CHRISTER: Han har vel tatt feil jakke da, bare det CHARLIE: Ja, men når oppdaget han det, da? CASPER: Når de var over halvveis, står det, for det var nær. Det var raskere å bare gå ned og så ha det liksom CHARLIE: Ja okei CASPER: Enn å dra tilbake CHARLIE: (leser fra teksten) Løpe hjem var det ikke tid til CASPER: Nei, for da hadde han ikke nådd til bussen uansett, så da går de heller ned og gir beskjed CHARLIE: Ja
12	3:33,5 - 3:57,2	(2s) CHARLIE: Okei. Spennende. (3s) CHARLIE: Tenk å jobbe i Singapore da, det virker nice det CHRISTER: Ja CASPER: Ja, hjemme en gang i året, og det er en måned

		<p>CHARLIE: Åja, ikke hjemme mer?</p> <p>CASPER: Nei, det var det det sto</p> <p>CHARLIE: Men hvis man hadde reist ned en gang i måneden, da</p>
13	3:57,2 - 4:11,8	<p>CASPER: Jeg er, eh</p> <p>CHARLIE: To uker i Singapore, to uker hjemme, det virker digg (2s). Da får man fort diamantkort (ler)</p>
14	4:11,8 - 4:28,0	<p>CHRISTER: Nei, jeg klarer ikke å finne mer enn det vi har gått gjennom. Så. Det er vel ikke noe mer jeg klarer å tolke</p> <p>CHARLIE: Nei</p> <p>CASPER: Sånn jeg oppfatter det var faren sin kompis som skal jobbe i Singapore sikkert som sjømann der</p>
15	4:28,0 - 4:43,4	<p>CHARLIE: Men hvem er det som, hvem tror dere som sier at "dere kan begynne i idrettslag</p> <p>CASPER: Det er faren</p> <p>CHARLIE: Det er faren</p> <p>CASPER: Ja, for han så jo dem springe</p> <p>CHARLIE: Ja</p> <p>CASPER: Ned mot ham. Så hadde de et sykt tempo, mente han</p> <p>CHARLIE: Ja okei</p> <p>CHRISTER: Åja</p>
16	4:43,4 - 4:59,2	<p>CHARLIE: Jeg synes det var...</p> <p>CASPER: Etter sånn jeg har forstått det</p> <p>CHRISTER: Hm</p> <p>CHARLIE: Spennende</p> <p>CASPER: Jeg føler jeg tenker så simpelt at denne teksten ga litt mening</p> <p>CHARLIE: Ja</p>
17	4:59,2 - 5:22,5	<p>CHARLIE (om lunsjen sin): Skal jeg ta denne badboyen her, eller skal jeg spare den til lunsjen</p> <p>CASPER: Spørs, jeg ville kanskje spart den til lunsjen</p> <p>[resten av tiden lekkasje om elbiler, aksjer, politikk i USA, totalt 7 minutter og 39 sekunder]</p>



### 1.3.2 – «Brønnen», høy læringsinstruks

	Timespan	Content
1	0:00,0 - 0:11,0	CHRISTER – 31 REPLIKKER CASPER – 42 REPLIKKER CAMILLA – 46 REPLIKKER CHARLIE – 25 REPLIKKER
2	0:11,0 - 0:28,0	CAMILLA: Okei, handlingsforløpet CHRISTER: For meg så, eh, føler jeg, eh, føler jeg, nei. Det er ikke helt klart CAMILLA: Jeg tror han dikteren er, på en måte, hovedpersonen, og så får vi litt sånn tilbakeblikk om
3	0:28,0 - 0:29,9	(CHARLIE rister på en vannflaske i nærheten av mikrofonen) CAMILLA: Skjerp deg, CHARLIE
4	0:29,9 - 0:47,6	CAMILLA: Om livet hans, for eksempel den der siste når han er i den begravelsen og han gutten får den, det, blir slått, at det kanskje er han. At det liksom, de ser tilbake på hans barndom. At bestemor døde, og han som var i den begravelsen, og alt på en måte henger sammen, kanskje. CHARLIE: Ja, okei
5	0:47,6 - 0:55,9	CAMILLA: Og så, når han skal drepe seg selv, og så finner han hun damen, og så begynner han å tenke mye på når bestemor døde, og, jeg vet ikke jeg.
6	0:55,9 - 1:02,0	CHARLIE: Mhm, ja, det er bra det, CAMILLA. Jeg får ikke så mye utav det jeg leste, så jeg klarer ikke å...
7	1:02,0 - 1:15,7	CASPER: Jeg tenker jo motsatt jeg, at det var hun damen, jeg CAMILLA: At hun..? CASPER: Tenker tilbake, siden det er også snakk om at "har skutt seg selv", at han har gjort det nå

		<p>CAMILLA: Ja, det kan også være</p> <p>CASPER: Det sier jo alt det at det er motsatt, at det er ettertiden, etter han har skutt seg</p>
8	1:15,7 - 1:27,9	<p>CAMILLA: Ja, at det er hun</p> <p>CASPER: At det er hun damen, bare i fremtiden, og at hun har skyldfølelse, og-</p> <p>CAMILLA: Siden de sier glemme. At både bestemoren til hun damen har dødd og på en måte, mannen da, jeg vet ikke jeg. Hvis du tenker det?</p> <p>CASPER: Ja</p> <p>CAMILLA: På motsatt side</p>
9	1:29,1 - 1:38,9	<p>CASPER: Ja, jeg tenker det at det er hun damen</p> <p>CHRISTER: Vi vet at det sitter en mann med en pistol og skal skyte seg selv, men så går han til en bar og treffer hun damen</p> <p>CAMILLA: Mhm</p> <p>CHRISTER: Så da har vi to personer</p> <p>CHARLIE: Mhm. Ja.</p>
10	1:38,9 - 1:48,5	<p>CHRISTER: Og så har vi én person</p> <p>CHARLIE: Det er jo hun som ringte da, som fikk en pris</p> <p>CASPER: Ja, men det er jo hun</p> <p>CHARLIE: Åja, er det hun</p> <p>CASPER: Eller nei, det var en annen</p> <p>CAMILLA: Jeg vet ikke, men det er vel ikke så viktig, tror jeg</p> <p>CHARLIE: Nei</p>
11	1:48,5 - 2:06,5	<p>CHRISTER: Likevel, eh, de andre vi har er hun damen som drukner i brønnen</p> <p>CASPER: Ja</p> <p>CHRISTER: Og vi har hun lille ungen som finner</p> <p>CAMILLA: Bestemor</p> <p>CHRISTER: Bestemoren</p> <p>CAMILLA: Og så har vi moren som slår til kidden i begravelsen</p>

		CHRISTER: Ja, og så har vi en kid CAMILLA: Liten gutt CHRISTER: Ja
12	2:06,5 - 2:20,9	CHRISTER: Kan han gutten være- CASPER: (bryter inn) Og så har du også han som hun damen snakker med, med, men tenker på at han har skutt seg selv (blar i teksten) CHARLIE: Mhm (stille i 2s)
13	2:20,9 - 2:33,9	CASPER: Jeg hater ham i grunn enda mer etter at han skjøt seg selv CHRISTER: Åja, hvem er det som sier det? CASPER: Det er også "jeg" CHARLIE: Men det kan jo være det er han CASPER: Det er derfor jeg tror det er hun damen, siden hun snakker om det CHARLIE: Åja! (Oppglødd)
14	2:33,9 - 2:45,8	CAMILLA: Hæ? CHRISTER: Okei, så han som er, han som skal skyte seg selv, han har kommet sammen med hun damen, så har de vært sammen og så har han skutt seg selv senere CASPER: Jeg tror, jeg tror egentlig- CAMILLA: I etterkant, ja siden de sier noen har skutt se selv CHRISTER: Ja
15	2:45,8 - 2:58,8	CASPER: Jeg tenker mer at, at begge de har egentlig smugtitta på hverandre på den baren, men aldri gjort noe, så skyter han seg selv før det skjer CHARLIE: Mulig CASPER: Og derfor hater hun seg selv og han
16	2:58,8 - 3:24,4	CHARLIE: Åja, skjøt han seg selv til slutt? CASPER: Det står en har skutt seg selv, og hun hater han og seg selv

		<p>CHRISTER: Åja, men da kan det være at han skyter seg selv og når han har blitt skutt så, da kan det være at-</p> <p>CASPER: (bryter inn) At de aldri var sammen, men at begge ville, men aldri gjorde noe. Og derfor hater hun seg selv og han</p> <p>CHRISTER: Nei men se, det står jo her sånn at han vil skyte seg, men så: "vender brått tilbake til livet" liksom. Men da kan det være at han er død. At han har skutt seg selv.</p> <p>CASPER: Ja</p>
17	3:24,3 - 3:33,5	<p>CAMILLA: Ja det kan godt være</p> <p>CHARLIE: Ja, det gir mening</p> <p>CHRISTER: Og så han og hun som hun snakker med om det at det er noen som har skutt seg selv. Og så er det hvem hun farmoren er, da?</p>
18	3:33,5 - 3:41,7	<p>CAMILLA: En av de to i hvert fall</p> <p>CHRISTER: Kanskje det er henne? Nei</p> <p>CASPER: Jo det er det jeg tror, at det er henne.</p>
19	3:41,7 - 4:11,6	<p>CAMILLA: Men tema og budskap da?</p> <p>CHRISTER: Åja, stemmer det, vi skulle jo</p> <p>CHARLIE: Ja, tema...</p> <p>CASPER: Dystopi</p> <p>CHARLIE: Ja, og jeg tror budskapet er, jeg tror budskapet er sånn, jeg vet ikke jeg, sånn psykisk helse eller noe sånt</p> <p>CASPER: Grip sjansen</p> <p>CAMILLA: Ja, kjærighet</p> <p>CHARLIE: Ja</p> <p>CHRISTER: Kjærleiken</p>
20	4:11,6 - 4:24,3	<p>CAMILLA: De to siste føler jeg egentlig er det vi har snakket om</p> <p>CASPER: Ja, vi har jo prøvd</p> <p>CAMILLA: Det er det vi har prøvd å finne utav hele veien egentlig</p> <p>CASPER: Det er jo handlingsforløpet generelt egentlig</p> <p>CAMILLA: Ja, og finne ut hvordan det henger sammen</p>

21	4:24,3 - 4:33,6	CHRISTER: Hvis vi finner ut hvem personene er, så har vi det, men jeg har ikke peiling CHARLIE: Det er to personer CHRISTER: Sånn... CASPER: (i kor med CAMILLA) Nei, det er mer enn to CAMILLA: (i kor med CASPER) Det er mer enn to personer CHARLIE: Det er tre personer! CAMILLA (ler) CASPER: Det er mer enn det også CHARLIE: (ler) okei
22	4:33,6 - 4:43,2	CAMILLA: Men det må jo, tenker jeg, er bestemoren familien til hun mannen eller hun damen? CASPER: Hva hvis det er-
23	4:39,4 - 4:40,4	CHARLIE: (frustrert i bakgrunnen) Hæ, hvorfor får ikke jeg til noe av dette her?
24	4:40,4 - 4:48,6	CASPER: Ja, men hva hvis det er CHRISTER: Og spørsmålet er, er det i fortid eller er de i hodet til han som har skutt seg selv eller til hun bestemoren
25	4:48,6 - 4:57,8	CASPER: Jeg tror det er, jeg tror egentlig at det er den kidden er en helt annen person enn den kidden som finner bestemoren CAMILLA: Jo, "han husker den dagen bestemor blir begravet", så det er bestemor sin begravelse
26	4:57,8 - 5:03,5	CHRISTER: Ja, men det kan jo være han har skutt seg selv og har overlevd CASPER: (i bakgrunnen) Nei, hvor sto det? (blar i teksten) CAMILLA: Ja
27	5:03,5 - 5:09,6	(gruppa ler) CHARLIE: Det kan være at han overlevde CASPER: (Leser lavt fra teksten: "han husker den dagen bestemoren ble...") Nei, det er en annen som ble begravet
28	5:09,6 - 5:19,8	CAMILLA: Men det står jo her-

		<p>CASPER: (avbryter) Han husker den dagen bestemor ble, ikke-</p> <p>CAMILLA: (avbryter) Ja, fordi han fikk en skikkelig ørefik. Han kommer til å huske det i lang tid fordi han ble slått i den begravelsen</p>
29	5:19,8 - 5:33,0	<p>CHRISTER: Tror dere det er han gutten som-</p> <p>CAMILLA: Han skitner til kjolen, moren slo til han, derfor kommer han til å huske denne begravelsen resten av livet siden han ble slått til, moren laget en skandale</p> <p>CASPER: Men han snakker jo fra</p> <p>CHRISTER: Åja, da forstår jeg</p> <p>CASPER: Han snakker jo fra fremtiden, det er det som er greia</p>
30	5:33,0 - 5:44,0	<p>CHRISTER: Nei se nå, se her, kan gutten være</p> <p>CAMILLA: Nei</p> <p>CHRISTER: Det er gutten, han som har skutt seg selv</p> <p>CAMILLA: Ja det er det jeg også tror</p> <p>CHRISTER: Og moren til han gutten er hun som detter i brønnen</p>
31	5:44,0 - 5:53,8	<p>CAMILLA: Nei. Det er bestemoren som detter i brønnen</p> <p>CASPER: Bestemoren</p> <p>CHARLIE: (syngende) bestemoren</p> <p>CAMILLA: Bestemoren detter i brønnen. Gutten er han som skjøt seg selv, men egentlig ikke skjøt seg selv, men så skjøt han seg selv</p> <p>CASPER: Ja</p>
32	5:53,8 - 5:58,8	<p>CAMILLA: Vi vet ikke helt om han overlevde</p> <p>CASPER: (innskutt) Men-</p> <p>CAMILLA: Og så er det bestemoren som dør, så er vi i begravelsen fra da han var kid</p>
33	5:58,8 - 6:03,1	<p>CASPER: Jammen, han stakk jo ifra fremtiden, det er det jeg ikke...</p> <p>CAMILLA: Hva er det du snakker om for noe? (blar i arkene)</p>

34	6:03,1 - 6:20,3	CASPER: Han husker at den dagen. Den. Det er jo fortid, så han husker tilbake på den dagen CHRISTER: (Gjesper) CAMILLA: Ja, det er det jeg tenker, at han, det er sånn tilbakeblikk, at da han var liten gutt. Det her er jo da han var guttunge. At han husker den dagen bestemor døde, for da ble han slått. Så han husker den begravelsen godt.
35	6:20,3 - 6:23,5	CAMILLA: Det var tidligere i livet hans
36	6:23,5 - 6:34,3	(stille i 7s)
37	6:34,2 - 6:43,9	CAMILLA: Men, hva med bare at vi ser tilbake i glimt, fortiden og så hovedgreiene er de der to som (blar i arkene) er i den baren...
38	6:43,9 - 7:10,3	CASPER: Dette er verre enn "Inception" CHRISTER: Ja, det var en Inception-oppgave CHARLIE: Hva det betyr, Inception? CAMILLA: Har du ikke sett Inception? [resten av diskusjonen lekkasje om filmer og tv-serier. 6 minutter og 5 sekunder)

## 1.4 – Gruppe D

### 1.4.1 – «Løp for livet», lav læringsinstruks

	Timespan	Content
1	0:00,0 - 0:18,2	DINA – 83 REPLIKKER DAGNY – 54 REPLIKKER DORTHE – 79 REPLIKKER
2	0:18,2 - 0:29,1	DORTHE: Okei, jeg følte liksom at jeg hang med helt til slutten, så forsto jeg ingenting DINA: Ja, siste setning var sykt rar DORTHE: Ja! DINA: jeg skjønnte ingenting DAGNY: Nei, nei, slutten forsto ikke jeg heller
3	0:29,1 - 0:43,7	DINA: Eh, årh DORTHE: Sånn der, hvem er sjømannen? DINA: Ja, og jeg skjønner ikke helt- DORTHE: Hvem var sjømannen? DINA: Og jeg skjønnte ikke helt setningen "det tar tid å oppdage en felle" DORTHE: Ja, det også!
4	0:43,7 - 0:48,3	DINA: Liksom, det virker jo som om noen har prøvd- (blir avbrutt) DAGNY: (samtidig som DINA) Hvem var det som sa de ikke hadde en far egentlig? DORTHE: Det var vel vennen? DINA: Nei det virker som det er jeg-personen
5	0:48,3 - 1:05,1	DORTHE: Ja, sa jeg, han som løper med Øistein? DINA: Ja, og jeg føler liksom- DORTHE: Og så, hvorfor sier han plutselig det? "Jeg har ingen far." DINA: Og så svarer- DORTHE: Men du er kameraten til Øistein, du løp sammen med han"?



		DINA: Sjøm- (alle ler) DAGNY: Hæ?
6	1:05,0 - 1:23,7	DINA: Nei, jeg synes ikke det ga så mye mening DORTHE: Nei, jeg- DINA: Det virker liksom litt som om det er noen som har prøvd å få dem til å glemme de tingene, siden han sjømannen sier liksom "men da oppdager han jakka" så det virker som om han liksom forstår at det var en felle, eller liksom DORTHE: Hæ, hvor da? DINA: Det står sånn "men da oppdager han jakka" DORTHE: Åja, hva om jakken?
7	1:23,7 - 1:34,2	DORTHE: Ja, og det virket som om det var en felle, så jeg, ja liksom jeg forsto ikke- DAGNY: (bryter inn) At han glemte jakken? DORTHE: Ja, men at noen liksom har gjort det sånn at han skal glemme den DAGNY: Åja, sånn ja
8	1:34,2 - 1:41,5	DINA: Oi DORTHE: Nei, jeg vet ikke DINA: Jo, det kan godt være, det DORTHE: Hva tenker dere? (ler)
9	1:41,4 - 2:06,6	DINA: Mm, nei, jeg er helt lost, jeg DAGNY: Nei DINA: Men var liksom hele meningen at de skulle løpe hjem for å hente en jakke? DORTHE: Eh, det virker som han her skal på sånn- DAGNY: (bryter inn) Skal de ikke reise eller noe? DORTHE: Ja, han skal reise og så skulle, har han glemt farens, så det betyr jo at han sjømannen må være faren DAGNY: (samtidig) Eller er det faren som skal reise kanskje? DORTHE: Ja, det må vel bety det. At det er faren som skal reise

		<p>DINA: Ja, faren til Øistein</p> <p>DAGNY: Ja</p> <p>DINA: Ja, det tenkte jeg også</p>
10	2:06,5 - 2:14,7	<p>DORTHE: Og så har han glemt flybiletter, pass og lommebok?</p> <p>DAGNY: Ja</p> <p>DINA: Og da reiser han jeg-personen og Øistein for å hente det. Eller springer</p> <p>DORTHE: Ja, de springer hjem</p>
11	2:14,7 - 2:33,5	<p>DINA: Og så</p> <p>DAGNY: Var det ikke noe sånt at faren sto på et busstopp eller noe sånt?</p> <p>DINA: Jo</p> <p>DORTHE: Jo, hvor stod det at han bare glemte det? Men ja</p> <p>DINA: Og så virker det som om de skal løpe hjem</p> <p>DORTHE: Ja</p> <p>DINA: Og så hente det til han. Men jeg skjønner ikke hvordan de kan dra hjem og så komme tilbake og ikke ha med seg en drit.</p>
12	2:33,5 - 2:43,4	<p>DORTHE: Men, hva er sjømannen?</p> <p>DINA: (samtidig som DORTHE) Det er sikkert bare faren, tror ikke du?</p> <p>DORTHE: (samtidig som DINA) Hvor kommer han fra?</p> <p>DAGNY: Det kan være</p> <p>DINA: Ja, det kan være, det kan være at det er faren</p>
13	2:43,4 - 2:52,3	<p>DINA: Jeg forsto ikke en drit</p> <p>DORTHE: Siden det står liksom "nå sto gubben der nede" så det er liksom faren, gubben og sjømannen. Er det samme person?</p> <p>DINA: Åja</p> <p>DAGNY: Det kan hende, ja</p> <p>DINA: Det er det sikkert!</p>

14	2:52,3 - 3:01,1	<p>DAGNY: Men jeg skjønnte ikke det på slutten med at det-</p> <p>DORTHE: (avbryter) Ja han, (utydelig)</p> <p>DINA: Nei, men du er kameraten til Øistein, da går det jo greit (ler)</p> <p>DAGNY: (ler)</p>
15	3:01,1 - 3:29,3	<p>DORTHE: Ja, men hva da med "da oppdaget", hva betyr det? At da oppdaget han jakka?</p> <p>DINA: Ja. Nei, det er mye jeg ikke forsto (alle ler)</p> <p>DINA: Eh, siden da virker det liksom som om han forsto at det var en felle? Eller?</p> <p>DORTHE: Ja, hvem forsto?</p> <p>DINA: At hvis liksom faren oppdaget jakka, at han har feil jakke så han visste fra før av at det kanskje var en felle? nei jeg vet ikke.</p> <p>DAGNY: Så da ville han ikke reise?</p> <p>DORTHE: At han ikke ville liksom?</p> <p>DINA: Ja, det kan jo være</p>
16	3:29,2 - 3:42,1	<p>DAGNY: Men jeg forsto ikke hvorfor han ene plutselig ikke har far</p> <p>DORTHE: Ja, ja</p> <p>DAGNY: Er det hans far som reiser, liksom?</p> <p>DORTHE: Hæ?</p> <p>DAGNY: Så han har ikke en far lenger?</p> <p>DORTHE: Hæ, har han reist?</p> <p>DAGNY: Jeg vet ikke (ler)</p> <p>DORTHE: Reiste noen i det hele tatt?</p>
17	3:42,1 - 3:48,9	<p>DAGNY: Nei, jeg vet ikke jeg</p> <p>DORTHE: Jo, men det kan godt være</p> <p>DAGNY: Det var noen som skulle reise i hvert fall</p> <p>DINA: Ja</p> <p>DORTHE: Ja, var ikke det faren til Øistein?</p>

18	3:48,9 - 4:05,4	<p>DAGNY: Åja, jeg vet ikke, det var-</p> <p>DORTHE: Nei, jeg vet ikke</p> <p>DAGNY: Men da skjønner jeg ikke hvorfor han der, en annen plutselig ikke har far</p> <p>DORTHE: Det er veldig random, hele greia</p> <p>DINA: Ja, det i slutten var helt random</p> <p>DORTHE: Ja</p> <p>DINA: Men da begynte jeg å grine. Åja. Okei.</p> <p>DAGNY: (ler)</p>
19	4:05,3 - 4:25,8	<p>DORTHE: Rart</p> <p>DAGNY: Mhm</p> <p>(2s stille)</p> <p>DORTHE: Jeg har aldri sett en sånn før</p> <p>DINA: Og så løp for livet, det betyr kanskje at de liksom-</p> <p>DORTHE: Ja, hva var det?</p>
20	4:25,8 - 4:42,4	<p>DINA: Ja</p> <p>DAGNY: Det kan ha vært at noe var viktig?</p> <p>DINA: Ja, at det var sykt viktig</p> <p>DAGNY: Ja</p> <p>DINA: Men, det virker ikke som om han bryr seg så mye, for han sier liksom bare "faen gutter, jeg skulle ha vært i Singapore i morra"</p> <p>DORTHE: Ja</p> <p>DINA: Og så er det bare sånn, okei så får vi gå hjem igjen</p> <p>DORTHE: Ja, sant</p>
21	4:42,4 - 4:47,8	<p>DINA: Jeg føler hvis det hadde vært så viktig så hadde han klikka</p> <p>DORTHE: Ja, hvis de ikke så bra forhold fra før av også</p>
22	4:47,8 - 5:00,3	<p>DINA: Ja</p> <p>(2s)</p>

		<p>DORTHE: Lurer på hva han har tenkt egentlig, hva det betyr</p> <p>DINA: Mm, ja</p> <p>DORTHE: Jeg føler jeg må se</p> <p>DAGNY: Hæ?</p> <p>DORTHE: Jeg vil ha svar om hva det er</p> <p>DINA: Ja, jeg også! (ler)</p>
23	5:00,3 - 5:17,9	<p>(4s)</p> <p>DINA: (hvisker om en annen gruppe) Jeg føler de har bra svar</p> <p>DORTHE: Ja, de er smarte folk</p> <p>DAGNY: Ler</p> <p>DINA: Ja</p> <p>DORTHE: De leser vel mye</p> <p>DAGNY: (gjesper)</p>
24	5:17,9 - 5:30,0	<p>DORTHE: (sukker) Vi har det i hvert fall ikke tra-, eller jeg vet ikke hva jeg tenker</p> <p>DINA: Nei, det er vanskelig når man ikke vet selv hva man tenker</p> <p>DORTHE: (ler)</p> <p>DINA: Når ingenting henger på greip, så alt blir bare sånn: hæ?</p> <p>DORTHE: Ja</p>
25	5:30,0 - 5:59,1	<p>DAGNY: Men jeg (utydelig) dette her som, at de sier at de ikke har tid til å springe hjem, men de har tid til å si hadet. Men han kan jo ikke reise hvis han ikke har tingene.</p> <p>DINA: Ja</p> <p>DAGNY: Hvis det var det de på en måte løp for å hente</p> <p>DORTHE: Ja</p> <p>DINA: Ja det var sykt rart</p> <p>DAGNY: Da gir jo ikke det så mye mening heller</p> <p>DINA: Da hadde de ikke trengt å dratt bort i det heile tatt, for han hadde jo kommet tilbake</p> <p>DAGNY (samtidig som DINA): Nei hvis han kan reise, ja hvis han kan reise uansett</p>

26	5:59,1 - 6:21,6	<p>DINA: Og så skjønte jeg heller ikke det liksom, det hadde vært svart mellom Øistein og faren på denne frivakta</p> <p>DAGNY: (Ier)</p> <p>DORTHE: Ja, frivakta, hva skal det bety?</p> <p>DINA: Det virker som han faren er sånn sjømann, så kommer han liksom hjem fordi, og så er han hjemme en måned i året. Men hva betyr det at det var svart mellom dem liksom?</p> <p>DAGNY: Kanskje de ikke hadde så bra forhold-</p> <p>DINA: (bryter inn) hatt det så bra, liksom?</p>
27	6:21,6 - 6:43,2	<p>DORTHE: Ja, sikkert</p> <p>DINA: Ja</p> <p>(2s)</p> <p>(lytter til en annen gruppe)</p> <p>DINA: Hæ?</p> <p>DORTHE: Den gruppa, da!</p>
28	6:43,2 - 6:52,5	<p>DORTHE: ja...</p> <p>DAGNY: Men klarte de å hente jakken?</p> <p>DORTHE: Hæ?</p> <p>DAGNY: Klarte de å hente den jakken?</p> <p>DORTHE: Nei, det er, men yo altså-</p> <p>DAGNY (avbryter) men hva er det "dere greide det, gutter"?</p>
29	6:52,5 - 6:59,6	<p>DORTHE: Ja fordi han trodde jo de hadde det</p> <p>DINA: Han trodde det men så oppdaga han jakka og skjønte at jakken var feil</p> <p>DORTHE: At det var ikke den</p> <p>DAGNY: Åja!</p>
30	6:59,6 - 7:14,7	<p>DORTHE: Men så lurer jeg på hva betyr det med at "da oppdager han jakka"</p> <p>DINA: Ja, fordi det virker jo som om det var en felle, og så</p> <p>DORTHE: Men hva da mener du med felle? At...</p> <p>DINA: Det tar tid å oppdage en felle</p>

		<p>DORTHE: Ja  DINA: Det virker jo som om noen har gjort det med vilje at de skal ta feil jakke  DORTHE: Ah, feil liksom</p>
31	7:14,7 - 7:38,4	<p>DINA: Ja  DORTHE: Åja, sånn ja, men da, så hadde de egentlig rett eller. Nei vet du hva jeg vet ikke  (2s)  DINA: Hm  (blar i arkene)  DINA: (sukker)  DORTHE: (gjesper) Nei, jeg har ikke noe mer å komme med. Jeg har ikke peiling.  (4s)</p>
32	7:38,4 - 8:09,7	<p>DORTHE: Jeg vil høre hva de andre tenker  DINA: Ja, jeg også!  (stille på gruppa, mens de lytter til de andre gruppene)</p>
33	8:09,7 - 8:14,5	<p>DAGNY: Hvem er egentlig han der jeg-personen?  DINA: Ja, for han sier jo ikke noe før helt på slutten  DAGNY: Ja</p>
34	8:14,5 - 8:25,3	<p>DINA: Det er liksom: "Men da begynte jeg å grine", det er vel da han kommer frem?  DAGNY: Ja  DINA: Nei  DAGNY: Utenom er det jo sånn "vi" og sånn da  DINA: "Jeg er lei for det"</p>
35	8:25,3 - 8:42,3	<p>DINA: Så det virker som om det er han som bærer jakken, eller?  DAGNY: (innskutt) er det-  DAGNY: Er det hans far da?  DINA: Nei</p>

		<p>DAGNY: Nei  DINA: Nei, for "du er kameraten til Øistein"  DAGNY: Så det er fortsatt Øistein sin far?  (ler)</p>
36	8:42,3 - 8:53,6	<p>DORTHE: Ja, for det står jeg, men sånn, personen sier at vi løp for farens flybilletter. Og da er det ikke jeg-personen sin far  DAGNY: Da er det Øistein sin far  DORTHE: Ja  DINA: Ja, og så er det en jeg-person</p>
37	8:53,6 - 9:05,1	<p>DINA: Og han har ingen far, men er kameraten til Øistein og løp sammen med han  DAGNY: (ler)  DORTHE: Ja hva betyr det?  DINA: Ja det lurert jeg også på  DORTHE: Du løp sammen med han?</p>
38	9:05,1 - 9:35,1	<p>(10s)  DORTHE: Nei...  (20s)</p>
39	9:35,1 - 9:54,3	<p>DINA: (om en annen gruppe) Hæ, hva snakker de om?  (4s)  DORTHE: Har ikke peiling, jeg er så trøtt. Det var tungt å stå opp i dag  DAGNY: (gjesper)  DINA: (gjesper)</p>
40	9:56,3 - 12:42,8	<p>DINA: Har dere treninger?  DORTHE: Ja  DAGNY: Nei  DORTHE: Ikke på skolen heller?</p>



[mer lekkasje om sport, trening og korona, 3 minutter og 13 sekunder]

1.4.2 – «Brønnen», høy læringsinstruks

	Timespan	Content
1	0:27,0 - 0:31,7	DINA – 63 REPLIKKER DAGNY – 21 REPLIKKER DAVID – 47 REPLIKKER DORTHE – 50 REPLIKKER
2	0:31,7 - 1:13,8	DINA: Okei, hva tenker dere at handlingsforløpet i novellen er? DAVID: Jeg tenker første del handler om en forfatter, eh, som har skrevet bøker en stund nå, uten å få noe resultat, da, og så bor han alene, jeg tror ikke han har noe særlig med familie i nærheten i hvert fall, men så får han den telefonen da fra den prisutdeleren da, om at han har vunnet en pris, og da tror jeg det liksom tar vekk tankene om at han skal ta selvmord og sånt da, tenker jeg i hvert fall. DAGNY: Ja, jeg tenker egentlig det samme
3	1:13,7 - 1:42,8	DINA: Jeg tenker kanskje egentlig at han drepte seg selv, og så liksom på en måte at det ringer og plutselig bare han får en prestisjetung litteraturpris og at han snakker med den damen han har likt så lenge DAVID: Du tror at han drømmer om det liksom? DINA: Ja, at det blir på en måte en drøm siden han allerede har tatt sitt eget liv DAVID: Ja, kanskje DINA: Og så i, liksom seinere så snakker de jo om at det er en som skjøt seg selv DORTHE: Ja DINA: Og då blei det litt sånn, det kan jo være han drepte seg selv
4	1:42,8 - 2:13,0	DAVID: Ja det jeg tenkte med det da, det var det at han fikk jo hun damen, så giftet de seg, så fikk de barn, men så fikk han de selvmordstankene igjen da og da tok han livet sitt, liksom et par år etterpå. DAVID: Det var i hvert fall det jeg tenkte da jeg så at det var noen som skjøt, men det henger jo, eller, det er jo logisk med tanke på hvordan du forsto første delen. DINA: Mhm DAVID: At du tenkte at, eh-

5	2:13,0 - 2:24,9	<p>DINA: Men hva med de to liksom andre, tror vi det henger sammen med, hun damen i brønnen liksom</p> <p>DAVID: Jeg tror de kan henge sammen</p> <p>DORTHE: Hvordan da, tenker du?</p> <p>DAVID: Nei...</p> <p>DORTHE: Mener du at det er samme historie, liksom?</p>
6	2:24,9 - 2:41,9	<p>DAVID: Jeg tenker at det er samme familie, at de to personene som er i første del gifter seg med hun damen, og at damen er andre del, men så drukner hun i hvert fall sånn som jeg forstår det.</p> <p>DINA: Mhm</p> <p>DORTHE: Du, åja du mener er hun</p> <p>DAGNY: At damen er hun som</p> <p>DORTHE: som faller i brønnen</p> <p>DAGNY: Ja, i brønnen</p>
7	2:41,9 - 2:50,5	<p>DAVID: Ja at damen, det er jo bestemoren nå, hun har jo blitt bestemor</p> <p>DORTHE: Åja, er dette lenger frem i tid liksom</p> <p>DAVID: Ja, det er lenger frem i tid. Det liksom fortsetter</p> <p>DORTHE: Åja</p> <p>DAGNY: Ah, åja!</p>
8	2:50,5 - 3:09,2	<p>DAVID: Og så da drukner hun i brønnen, og så finner hun jo til slutt, eh, og at det da siste del av teksten det er begravelsen hennes liksom</p> <p>DORTHE: Ja det kan jo godt være</p> <p>DAVID: I hvert fall sånn jeg har forstått det. Men det var noe som skurret med det, men jeg husker ikke helt hvor det skurret.</p>
9	3:09,2 - 3:33,7	<p>DAVID: Men du da DINA, siden du hadde en litt annen forståelse</p> <p>DINA: Nei, jeg tenkte, jeg så ikke helt en kobling mellom de to fortellingene egentlig.</p> <p>DAVID: Nei</p> <p>DINA: Jeg følte liksom at det var to forskjellige, og så skjønnte jeg heller ikke helt hvem, liksom de som snakker om at han skjøtt seg selv, hvem det skulle være</p>

		<p>DAVID: Hvor det står?  DINA: "Jeg hater ham i grunnen enda mer etter at han skjøt seg selv"</p>
10	3:33,7 - 3:36,8	<p>DORTHE: Det må jo være noen som vet hvem det er  DINA: Ja  DORTHE: Da i hvert fall</p>
11	3:36,8 - 3:53,1	<p>DINA: Og da tenkte jeg kanskje at det var hun damen han likte så godt  DORTHE: Ja  DINA: Og så liksom, ja, at det var hun og en venninne liksom  DAVID: Ja, kanskje  DINA: Hva tenker dere?  DAGNY: (ler)  DAVID: Jeg tenkte ikke noe over det, egentlig  DORTHE: Jeg vet ikke (ler)</p>
12	3:53,1 - 4:13,4	<p>DAVID: Akkurat om den samtalen der (blar i novellen)  DINA: Nei  DAVID: Men akkurat nå så tenker jeg at det kan være at hun bare tenkte høyt, liksom snakket til seg selv. Det kan være, men det er jo ikke sikkert. Da virket det mer sannsynlig at hun har tatt med seg en venninne  DINA: Ja  DAVID: Og snakker med henne</p>
13	4:13,3 - 4:37,3	<p>DINA: Men liksom  DAGNY: Hvorfor sier ikke hun som finner den døde personen, liksom, noe  DINA: Ja det var sykt rart  DORTHE: Ja  DINA: At hun lille jenta, var det en jente?  DAGNY: Ja, eller det står minste barnebarnet  DORTHE: Ja, hun er fem år  DINA: Og hun finner liksom bestemoren sin død og bare lukker hun brønnen?</p>

		<p>DAGNY: Ja og bare, jeg skjønnte ikke hvorfor</p> <p>DORTHE: (Ier)</p> <p>DINA: Nei</p>
14	4:37,3 - 5:02,1	<p>DAGNY: Kanskje det bare ikke var-</p> <p>DAVID: Nei, jeg tror hvis du er tre år for eksempel, og så finner du en død person så er det ikke sikkert du vil ta en kobling</p> <p>DINA: Nei</p> <p>DAVID: Om at den personen ikke skal være der</p> <p>DINA: Det er sant, men liksom likevel, de liksom sier at-</p> <p>DAVID: (innskutt) Jaja, det er-</p> <p>DINA: de leiter etter bestemor, så liksom nå må du komme hvis du liksom har sett bestemor</p> <p>DAVID: Ja, det er litt spesielt</p> <p>DINA: Ja</p>
15	5:02,1 - 5:24,7	<p>DINA: Eh, tema og budskap. Hva tenker vi der?</p> <p>DORTHE: Tema, jeg tenker</p> <p>DAGNY: (innskutt) Det er mye døden da</p> <p>DORTHE: Det handler litt om død, ja</p> <p>DAVID: Ja</p> <p>DINA: Ja</p> <p>DORTHE: Og så litt sånn om hvor fort ting kan endre seg også</p> <p>DINA: Ja</p> <p>DORTHE: Sånn som det med telefonen og sånt, hvis det var det da</p> <p>DINA: Ja</p>
16	5:24,7 - 5:38,9	<p>DORTHE: Så var det vel noen som våknet fra en drøm eller noe, en gang. Men jeg vet ikke helt.</p> <p>DINA: Hæ, når var det? (blar i novellen)</p> <p>DORTHE: Var det ikke noen som våknet eller noe?</p> <p>DINA: Åja, jo, vekkerklokken som han nevnte</p> <p>DORTHE: Ja</p>

		DINA: Det var jo hun gamle damen som dør DAGNY: Er det?
17	5:38,9 - 5:58,9	DINA: Jeg tror det, eller jeg vet ikke DORTHE: Men han gutten som det står om på slutten da, det kan jo være at det egentlig er han mannen DINA: Som tar livet sitt? DORTHE: Ja, bare at DAGNY: (innskutt) Når han er liten DORTHE: at han er eldre da DAVID: At det er før i tiden liksom DORTHE: At det er før DINA: Ja, jeg tenkte også kanskje DORTHE: At han husker godt bestemoren sin begravelse liksom, eller noe sånt DINA: Ja
18	5:58,9 - 6:10,4	DAVID: Ja, kanskje DORTHE: Men, eh, jeg vet ikke helt hvordan, eller DAGNY: Ja, det er jo ikke noen fasit her
19	6:10,4 - 6:34,1	DORTHE: Ja, og budskapet da? DINA: Liksom, hvor fort ting kan endre seg? DORTHE: Ja DINA: Eller? DORTHE: Jo, det er jo mye- DINA: Det er liksom- DORTHE: Ting som kan skje, og det er mye som DINA: Ja, fordi hun gamle damen går liksom bare for å hente vann liksom, hun hadde jo ikke planlagt, eller liksom, og så plutselig ender det med at hun er død DORTHE: Ja, og at små ting kan jo ende veldig store
20	6:34,1 - 6:49,8	DAVID: Eller ikke ta forhastede beslutninger, kanskje

		<p>DORTHE: Ja  DINA: Ja  DAVID: Fordi hun sa jo tidligere at hun egentlig ikke var sterk nok til å ta begge to, og hadde ikke tid til å ta, gå to turer, så da tok hun bare begge likevel  DORTHE: Ja</p>
21	6:49,8 - 6:58,1	<p>DAGNY: Dypt, altså  DINA: (ler)  DORTHE: (ler)  DINA: (om neste spørsmål) Ja, det var vel litt diskutert  DAGNY: Det har vi jo sagt, da  DINA: Ja</p>
22	6:58,1 - 7:23,5	<p>DAGNY: Mmmm  DAVID: Det siste spørsmålet, det mener jeg at det er en fortsettelse på samme tekst, eller samme familien og  DINA: Ja  DAGNY: (innskutt) Kan jo være sammenheng  DORTHE: Ja  DAVID: Men det mener jo ikke du  DINA: Nei  DAVID: I hvert fall ikke slik du sa det tidligere  DINA: Og hun mener at det liksom er litt fortid  DORTHE: Jeg føler det litt henger litt sammen i hvert fall  DINA: Ja  DORTHE: Sånn ett eller annet her må jo henge sammen med de som snakker om en som ble skutt, føler jeg</p>
23	7:23,5 - 7:44,1	<p>DORTHE: Med det at han  DINA: Ja, det tenker jeg  DAVID: Jaja! At det henger sammen, ja  DORTHE: Det tenker jeg at det må henge litt sammen på en eller annen måte  DAVID: Ja</p>

		<p>DORTHE: Så...</p> <p>DAVID: Men liksom hva er de personene som snakker om den personen som ble skutt</p> <p>DORTHE: De må jo ha kjent han</p> <p>DAVID: Ja, men bare venner liksom</p> <p>DINA: Ja for de sier jo at det er en hevn, men liksom hvis de ikke har kjent ham, hvorfor skal det være en hevn liksom?</p> <p>DAGNY: Ja (i kor)</p> <p>DORTHE: Ja (i kor)</p>
24	7:44,1 - 7:54,1	<p>DAVID: Jojo, men jeg mener om det var venner eller om det var familien</p> <p>DINA: Åja sånn</p> <p>DORTHE: Hevn for hva da? (blar i arkene)</p>
25	7:54,1 - 8:24,6	<p>DAVID: Du da, DINA, du er jo den som er mest sprikende</p> <p>DINA: Sprikende?</p> <p>DAVID: Ja</p> <p>DINA: Hva betyr det (ler)</p> <p>DAVID: Det er du som er mest ulik oss andre</p> <p>DINA: Åja, ja, jeg tenkte egentlig at, jeg så ikke helt, eller liksom, jeg er enig med at hun damen som dør kan være noe i fortiden eller fremtiden</p> <p>DAVID: Mhm</p> <p>DINA: Men jeg tenkte her at liksom, de to som snakker kanskje var hun damen som han likte så godt</p> <p>DORTHE: Ja</p>
26	8:24,5 - 8:51,1	<p>DINA: Og så liksom, når han drepte seg selv så liksom er det hun som snakker om han med en venninne</p> <p>DAGNY: Ja</p> <p>(2s)</p> <p>DAVID: Men du klarte ikke å se om det var noen relasjon mellom bestemoren og...?</p> <p>DINA: Nei, men jeg også tenkte liksom at det kan, er liksom i fortiden eller fremtiden, at det er noe relasjon, men jeg klarer liksom ikke helt å (blar i arkene sine)</p> <p>DAVID: Nei, jeg skjønner</p>



27	8:51,1 - 9:13,5	<p>(4s)</p> <p>DAVID: Da tror jeg vi har diskutert det meste?</p> <p>DORTHE: Ja</p> <p>DINA: Ja (blar i arkene)</p> <p>DAVID: (til lærer) skal vi bare slappe av nå?</p>
28	9:13,5 - 12:32,5	<p>DORTHE: Det irriterte meg at den ikke kan brettes ut</p> <p>DAGNY: Ja</p> <p>DINA: Årh, jeg er så sykt sulten</p> <p>DORTHE: Håper vi får slutte litt før</p> <p>[lekkasje resten av diskusjonstiden, om rushtrafikk, sykling og lignende, 3 min og 34 sekunder]</p>

## 2 – Allmennklassen

### 2.1 – Gruppe H

#### 2.1.1 – «Løp for livet», høy læringsinstruks

	Timespan	Content
1	0:00,0 - 0:10,0	HILDE - 32 HANS -37 HENRIETTE -51 HÅKON - 15
2	0:10,0 - 0:17,3	HÅKON: Skal vi sette den der? HENRIETTE: Hæ? HÅKON: Skal vi sette mikrofonen i midten? HENRIETTE: Åja, det kan vi gjøre
3	0:17,3 - 0:22,9	HENRIETTE: Okei, først HILDE: Hva er handlingsforløpet? HANS: HÅKON, du kan begynne HENRIETTE: (ler)
4	0:22,9 - 0:34,1	HÅKON: Eh, nei, altså, jeg synes at, jeg synes ikke den var så sykt lett å forstå. Jeg vet ikke om det bare er fordi jeg er trøtt, eller hva det er, men HENRIETTE: Ja HANS: Leste du egentlig novellen? HÅKON: Ja, det gjorde jeg
5	0:34,1 - 0:37,7	HÅKON: Og det jeg forsto var at det var en som sprang HILDE: To som sprang HENRIETTE: To, ja HÅKON: To som sprang?

6	0:37,7 - 0:56,5	<p>HANS: Okei, skal jeg forklare, da?</p> <p>HENRIETTE: De skulle jo hente noe til han faren, som skulle reise</p> <p>HANS: (bryter inn) Ja, sånn som jeg skjønnte det så skulle Øistein og jeg-personen da, de skulle springe hjem og hente noe som faren hadde glemt</p> <p>HENRIETTE: Ja</p> <p>HANS: Men så når de kom tilbake igjen til der faren var, så hadde de glemt å ta det med hjemmefra</p>
7	0:56,5 - 1:06,2	<p>HILDE: Nei, de hadde tatt feil jakke</p> <p>HANS: Det lå i den andre jakken, sant</p> <p>HILDE: Men han hadde aldri gått med den jakken før</p> <p>HENRIETTE: Ja</p> <p>HANS: Hm? Den jakken som han hadde på seg hadde han aldri gått med</p>
8	1:06,2 - 1:20,7	<p>HANS: Men, for at han skulle, den hadde han fått av faren da han var hjemme, eh, men så skulle han egentlig ha den andre, for det var der de tingene han skulle hente lå. Så kom de tilbake og da ble faren oppgitt.</p>
9	1:20,7 - 1:30,7	<p>HILDE: Og de hadde visst kranglet hele måneden mens han var hjemme</p> <p>HANS: Ja</p> <p>HILDE: Men nå var han ikke så sur egentlig</p> <p>HANS: Nei, han var, han ble ikke sur for at de hadde glemt det</p>
10	1:30,7 - 1:40,8	<p>HANS: Og så, når de går tilbake så virker det som at, liksom, det går fint</p> <p>HILDE: Han skrøt av dem</p> <p>HANS: Ja</p> <p>HENRIETTE: Og så endte det med at han gutten, han hovedpersonen, begynte å grine</p>
11	1:40,8 - 1:57,0	<p>HANS: Ja, at han sa at han ikke hadde noen far</p> <p>HENRIETTE: Ja</p> <p>HANS: Men så sa faren til Øistein at han var kameraten til Øistein, og da gikk det fint liksom? Men jeg skjønner ikke helt, jeg skjønner ikke helt hva det skal bety?</p>

		<p>HENRIETTE: (skyter inn) Jeg føler kanskje at, ja-</p> <p>HILDE: Kanskje ikke faren hadde lyst å dra</p> <p>HENRIETTE: Ja, jeg også føler-</p> <p>HILDE: At han la det i feil jakke med vilje</p>
12	1:57,0 - 2:12,5	<p>HENRIETTE: Ja, eller at han, han sønnen, eller han Øistein ikke hadde lyst at faren skulle dra, så han tok den andre jakken</p> <p>HILDE: Ja</p> <p>HENRIETTE: Siden det er ganske unaturlig å ta en jakke du aldri har brukt før</p> <p>HILDE: Ja</p> <p>HENRIETTE: Når du til og med, det er jo ganske sånn, du vet hva du skal hente når du løper hjem, liksom</p>
13	2:12,5 - 2:21,0	<p>HILDE: Ja, jeg tror det er større sjanse for at det er faren som ikke ville dra</p> <p>HENRIETTE: Mhm</p> <p>HILDE: Fordi at han hadde lagt dem i feil jakke med vilje, for han visste at faren ikke kom til å ta den jakken</p>
14	2:21,0 - 2:29,2	<p>HANS: At han-</p> <p>HENRIETTE: Men han tok jo den gamle jakken sin?</p> <p>HANS: Han ville ikke dra likevel, på en måte, at han var lei av å være borte så mye</p> <p>HENRIETTE: Ja</p> <p>HANS: Og at han heller ville være med familien sin, eller noe</p> <p>HENRIETTE: Ja</p>
15	2:29,2 - 2:47,9	<p>HILDE: Tema og budskap? Har ikke peiling</p> <p>HENRIETTE: Jeg tror det er familie</p> <p>HANS: Ja</p> <p>HENRIETTE: Og far og sønn</p> <p>HANS: Forhold til sånn farsrolle</p> <p>HENRIETTE: Ja</p> <p>HANS: Og, eh, budskap kan på en måte være at alt ordner seg til slutt, på en måte</p> <p>HENRIETTE: Ja, det var jo en veldig sånn søt slutt sånn egentlig</p>

		HANS: Ja, at det... HÅKON: Mhm
16	2:47,9 - 2:57,7	HENRIETTE: Men det kan jo også være at det er samme det, om du har en far eller en venn, at du bare trenger noen liksom HANS: Ja HENRIETTE: Siden han... HANS: At du alltid har noen, på en måte HENRIETTE: Ja
17	2:57,7 - 3:10,3	HANS: Sant (2s) HILDE: Hvilke relasjoner har karakterene til hverandre? Da er det jo far, og så er det Øistein som sønn, og så er det vennen til Øistein HANS: Kamerat, en kamerat
18	3:10,3 - 3:26,9	HÅKON: Så da er tema familie og vennskap, da HENRIETTE: Ja HANS: Ja HENRIETTE: Og da er det familiegrensene med faren og sønnen, det virker jo litt sånn spesielt liksom HILDE: Ja HANS: Ja, det er jo litt sånn avstand, eller ikke avstand, men selv om han er der så er han der ikke på en måte HENRIETTE: Jaja HANS: Fordi han drikker og han kjefter, og liksom
19	3:26,9 - 3:32,1	HENRIETTE: Ja, jeg føler ikke at de er så veldig åpne med hverandre, jeg føler det er et ganske anspent forhold HANS: (mumler anerkjennende og gjentar enkeltord)
20	3:32,1 - 3:43,8	HILDE: Men er han sjømann, eller kalles han sjømann? For sjømenn blir brukt for en person som drikker mye HENRIETTE: Ja HILDE: For eksempel

		HENRIETTE: Ja (.) Oi!
21	3:43,7 - 3:53,4	HANS: Men hvis han skulle til Singapore så kan det jo være at han, eh... HILDE: Siden han sa jo noe om at han mer skulle være på land egentlig, sa han? HENRIETTE: Ja. Ja. HANS: Men hvis han skal til Singapore så kan det være at han jobber med shipping eller sånne ting HILDE: Ja HANS: Ja, så det
22	3:53,4 - 4:01,5	HÅKON: Han kan være sjømann selv om han er på land... HANS: Ja HILDE: Han kan være sjømann, men han kan også ikke være sjømann HÅKON: Det kan være dobbel betydning, da HILDE: Ja HÅKON: I det...
23	4:01,5 - 4:35,3	HILDE: Han er sjømann, men det er jo ikke, det er jo ikke relevant for historien sånn sett, med mindre de skal få frem at han drikker mye for eksempel HENRIETTE: Ja, eller han skriver sånn- HANS: Men det står jo også sånn, eh, jeg vet ikke helt hvor det sto nå, men at da han var hjemme så drev han og drakk og krangla med, det var mye sånn krangling og drikking og sånt når han var hjemme den ene måneden av året liksom, så det kan jo være at... HILDE: Og å drikke som en sjømann, det er jo et uttrykk HANS: Ja HÅKON: Mhm HILDE: Er det ikke det? HENRIETTE: Jo Thoma: Jo
24	4:35,3 - 4:46,3	HENRIETTE: Men det står sånn at han skulle prøve å finne seg noe på land, som sikkert er en jobb på land i stedet for, så det kan jo være-

		HILDE: Åja, jeg trodde han mente dame! HENRIETTE: Ja, ja, jeg og var litt sånn.. (ler)
25	4:46,3 - 4:52,2	(Stille på gruppa mens de lytter til meg, som sier de ikke trenger å stoppe mikrofonen)
26	4:52,2 - 5:11,8	HANS: Ja, eh, hvordan, eh, hvordan relasjonen forandrer seg? Det virker jo som at mellom, relasjonen mellom Øistein og faren da, blir mer avslappet HENRIETTE: Ja HANS: I løpet av, liksom på slutten i forhold til det det var, det det ble presentert i begynnelsen (blar i arkene) ehm, ja
27	5:11,8 - 5:23,1	HENRIETTE: Sånn først, først drev de og kranglet og sånt, men så når han merket at faren hadde glemt passet og sånt, så løp de jo hjem. Det var de som gjorde det i stedet for at faren måtte løpe liksom HILDE: Ja
28	5:23,1 - 5:49,2	HANS: men også og at, jeg tror liksom sånn at han drar på seg en farsrolle for han vennen til Øistein da, eller jeg-personen. På slutten, sånn. HENRIETTE: Ja HANS: Eller det var sånn jeg tolket det, da, sånn på slutten når han sier at han er kameraten hans, og da... HILDE: Ja, sånn ja HANS: Sånn, du er sånn, siden du er vennen til sønnen min så passer jeg på deg liksom HENRIETTE: Åja sånn ja HILDE: Ja HENRIETTE: Ja, det kan være
29	5:49,2 - 6:00,0	HILDE: Men jeg synes han er en dårlig farsrolle da HANS: Jo HILDE: Eller sånn, nå vet vi jo ikke mer, men av det som står så synes jeg han er en ganske dårlig farsrolle HANS: At han ikke er der sånn fysisk, og når han er der fysisk så driver han og drikker HENRIETTE: Jajaja HILDE: Ja HÅKON: Mhm

30	6:00,0 - 6:09,5	HENRIETTE: Og så får de jo veldig frem at det på en måte er litt trist når de ikke nevner noe om moren heller, for da føler man liksom litt at han Øistein er ganske aleine, på en måte HILDE: Mhm HANS: Ja HENRIETTE: Så jeg vet ikke om det skal være noe sånt...
31	6:09,5 - 6:18,6	HILDE: Men det var, det har jeg ikke tenkt på. Det var lurt. (ler) (5s)
32	6:18,6 - 6:24,1	HILDE: Ja, da har vi vel... HENRIETTE: Ja
33	6:24,1 - 6:45,9	HENRIETTE: Jeg lurer på hvor lenge han skal holde på med dette? HILDE: Dette? HENRIETTE: Ja, men sånn, er det en master eller hva er det? HILDE: Sikkert en master, siden han skal bli lærer. Du må ta master for å bli lærer.
34	6:45,9 - 11:51,8	[lekkasje resten av tiden, om fremtidsplaner og sport. Guttene snakker sammen og jentene snakker sammen. 10 minutter uti samtalen begynner alle å snakke om førstegangstjenesten. Totalt 5 minutter og 25 sekunder]



2.1.2 – «Brønnen», lav læringsinstruks

	Timespan	Content
1		HILDE – 47 REPLIKKER HANNA – 20 REPLIKKER HENRIETTE – 38 REPLIKKER HÅKON – 13 REPLIKKER
2	0:16,1 - 0:33,9	HÅKON: Eh, ja... HILDE: Jeg tror det består, eller, jeg har fått inntrykk av at det består av flere forskjellige historier som henger sammen på en måte. HENRIETTE: Ja HILDE: Sånn den hopper i tid, eller liksom i... HENRIETTE: Jeg fikk liksom sånn at det der med den brønnen, at det var da han var liten, han mannen kanskje HILDE: Ja, det kan være HENRIETTE: At det, og så...
3	0:33,9 - 1:07,1	HÅKON: Med det som står her på, på første side, så var det vel en drøm, var det ikke det? HILDE: Ja, jeg ser, jeg tenkte det helt i starten, men så begynte jeg å tenke at det heller var en annen histore. At da startet det en ny på en måte HÅKON: Okei, ja HILDE: For jeg tror det, det er nok ikke en drøm, det har nok skjedd. For de snakker om det senere, tenker jeg. HÅKON: Åja. Jaja, jo det kan være HILDE: At det var en som tok selvmord, og, ja HÅKON: Ja, liksom det siste der forsto jeg ikke hva som skjedde, da gikk det litt fort for meg HILDE: Litt fort? HÅKON: Ja
4	1:07,1 - 1:15,7	HENRIETTE: Jeg tror det er noen som er død helt i slutten, for da er det en sånn prest som driver og snakker om liksom, det høres ut som en begravelse kanskje

		<p>HILDE: Det er bestemoren, tror jeg</p> <p>HENRIETTE: Åja, serr?</p>
5	1:15,7 - 1:25,9	<p>HILDE: Ja, det står det sist her, at det var bestemoren som ble begravet (blar i arkene)</p> <p>HENRIETTE: Åja</p> <p>HILDE: Det er hun som faller i brønnen</p> <p>HENRIETTE: Åååå</p> <p>HILDE: kan jeg tenke meg</p>
6	1:25,9 - 1:56,4	<p>HILDE: Men (blar i arkene) okei sånn jeg tror det er</p> <p>HENRIETTE: (til seg selv) what?</p> <p>HILDE: Jeg tror han mannen som tok selvmord, han kvinnen som han fikk, det er bestemoren, og de er unge. Og så (ler)</p> <p>HENRIETTE: Hæ?</p> <p>HILDE: Og så vokser de opp, og så ender hun opp med å ta selvmord, nei han opp med å ta selvmord.</p> <p>HENRIETTE: Ja</p> <p>HILDE: Og så får familie og glem alt det der, men det på en måte, jeg vet ikke, at han er liksom den store kjærligheten eller noe sånt. Ja og så, ja og så dør hun da, på en måte, så jeg vet ikke helt hvordan det gir mening</p>
7	1:56,4 - 2:23,5	<p>HENRIETTE: Kanskje han (blar i arkene) vent, var de to sammen?</p> <p>HILDE: Det tror jeg, fordi hun snakker jo-</p> <p>HENRIETTE: (bryter inn) Kanskje han tar selvmord etter hun dør, da?</p> <p>HILDE: Nei, fordi, eller jo, det kan jo være, hvis ikke det er sånn det er, men hun snakker jo om en som tok selvmord</p> <p>HENRIETTE: Hun?</p> <p>HILDE: Ja, bestemoren</p> <p>HENRIETTE: Åja</p> <p>HILDE: Hun forteller om en som tok selvmord. Eller en eller annen forteller om en som tok selvmord. Og at det var veldig, ja (blar i arkene)</p> <p>HENRIETTE: Åja, what</p> <p>HÅKON: Ja...</p>

8	2:23,5 - 2:34,3	HANNA: Jeg forsto ikke særlig mye av denne HÅKON: Nei HANNA: (ler) HILDE: (ler) HENRIETTE: Ikke jeg, ikke jeg heller (ler) HÅKON: Nei, same
9	2:34,3 - 2:52,5	HANNA: Men fatter du dette, det sto ett eller annet med (blar i arkene) en barstol HENRIETTE: Ja (blar i arkene) HANNA: Hvem var det som satt alltid på barstolen? Var det han mannen det, som tok selvmord? HENRIETTE: Der! "Jeg har lett hele livet, sier han, og så finner jeg deg her på en barkrakk HANNA: Ja. Er det han mannen som satt der? HENRIETTE: Kanskje det
10	2:52,4 - 2:59,1	HANNA: Jeg vet ikke jeg. Har ikke peiling HILDE: (gjesper) HANNA: Fatter ingenting av det her HILDE: Jeg husker ikke det HENRIETTE: Det står på siste side
11	2:59,1 - 3:29,4	HILDE: Det her, eh (3s) HANNA: Og hvem er han gutten? Er det... HENRIETTE: Ja, det er- HANNA: Det er vel... HENRIETTE: Det kan være han liksom, han HILDE: Det, ja, det- HANNA: Det er barnebarnet til hun som var i brønnen HILDE: Jeg tror han gutten er han som er sånn "vi våkner og spør hva det-" eller jeg vet ikke, det kan være at det ikke er det heller (sukker)
12	3:29,4 - 3:54,0	HANNA: Jeg forstår ingenting

		<p>(6s)  HANNA: Jeg prøver bare å forstå teksten, jeg. Don't mind me.  (2s)  HILDE: Jeg gleder meg bare til å få fasiten  HANNA: Jeg også (ler)  HILDE: Eller, ikke fasiten, men sånn, ja (blar i arkene)  HENRIETTE: Ja, sier han det, da?</p>
13	3:54,0 - 4:07,8	<p>HILDE: Men dette gir meg tro på at på eksamen, hvis det blir, så kan du skrive novelle, bare skrive masse kjødd  HENRIETTE: Ja faktisk  HILDE: og få sekser, fordi at det er sånn, og så får du liksom mer tro, fordi "jammen, du har ikke forstått den dype meningen i teksten  HANNA: Ja, faktisk  HENRIETTE: (ler)  HILDE: Den dype, dype liksom</p>
14	4:07,8 - 10:18,1	<p>HÅKON: Men, eh, det er ikke helt, men i KRLE'en sånn sant, om det er sånn på langs? Er det sånne grupper?  [Lekkasje om muntlig høring i KRLE, og timeplanen resten av dagen]</p>
15	10:18,1 - 10:28,7	<p>Joakim: Dere får tre minutter til å diskutere nå. De siste tre minuttene, prøv å diskutere hvilken relasjon de ulike karakterene har til hverandre  HILDE: (til resten av gruppa) Det har vi vel allerede gjort  Joakim: Og henger egentlig de forskjellige delene sammen, her?</p>
16	10:28,6 - 11:01,1	<p>HILDE: Jeg kan gjenta: (blar i teksten) Mannen, det er dikteren som tar selvmord, det er bestemoren, nei det er bestemoren sin kjæreste, og det er tilbake i tid.  HENRIETTE: Er det det?  HILDE: Han ender opp en eller annen gang å ta selvmord, og hun vokser videre holdt jeg på å si, med livet (blar i arkene) og så hopper det litt i historien til på en måte de, og så faller hun i brønnen, og så er han der gutten, han er sikkert, han er sønnen, nei barnebarnet.  HENRIETTE: Oi</p>

		HILDE: Det er min vibe, som jeg får.
17	11:01,1 - 11:15,7	HÅKON: Når kom den litteraturprisen inn i bildet egentlig HILDE: Den, den kom, det er bare et, hva skal jeg si... HÅKON: Den bare er der, liksom? HILDE: Han er jo en, den har jo, ja, jeg tror det HENRIETTE: Jojo, var det ikke sånn at han liksom skulle ha noe å være glad for igjen, liksom?
18	11:15,7 - 11:18,7	HILDE: Ja fordi den kom, han skulle ha selvmord, (en telefon begynner å ringe) HILDE: og så plutselig så skulle han få litteraturpris, så kan han ikke ta selvmord
19	11:18,7 - 11:30,5	HENRIETTE: (avbryter) Oi HILDE, nå ringer de fra sessjon her. HILDE: Sessjon, nei? Det er sikkert noe, jeg kan søke opp hvem det er på Vipps HENRIETTE: På Vipps? Inna: Ja, jeg kan ikke ta den nå HANNA: Har du vært på sessjon? HILDE: Jeg skal ikke ha HENRIETTE: Ånei, ikke jeg heller
20	11:30,5 - 12:02,5	[lekkasje om hvem som ringer]
21	12:02,5 - 12:24,1	HENRIETTE: Men hvordan fant du ut at de var sammen, eller tror du? HILDE: Fordi han snakker i slutten om at han er med noen, en kvinne som han har sittet og betraktet i årevis, og det utenkelige skjer han får henne allerede samme natt HENRIETTE: Ja HILDE: Og så snakker hun senere om at det var noen som tok selvmord HENRIETTE: Åja
22	12:24,1 - 12:34,8	HENRIETTE: Damn, jeg fikk ikke med meg noen ting jeg når jeg leste, tydeligvis HILDE: Nei (ler) ikke sant

		<p>HANNA: Nei ikke jeg heller</p> <p>HENRIETTE: Jeg fikk bare med meg sånn, ord, men ikke liksom-</p> <p>HANNA: Ja! Ingen, ingen mening</p> <p>HENRIETTE: Ja</p>
23	12:34,8 - 12:43,2	<p>HANNA: Men hvem var han gutten som finner hun inni-</p> <p>HILDE: Var det ikke en jente, da?</p> <p>HANNA: Jeg trodde det var, åja, det kan godt være det var en jente, jo</p> <p>HILDE: Det er, det er sikkert også barnebarnet, vil jeg tro</p>
24	12:43,2 - 12:56,4	<p>(5s)</p> <p>Slutt på diskusjonen</p>

## 2.2 – Gruppe I

### 2.2.1 – «Løp for livet», høy læringsinstruks

	Timespan	Content
1	0:00,0 - 3:32,3	INGVILD – 25 REPLIKKER IRMELIN – 29 REPLIKKER ISAK – 31 REPLIKKER
2	0:12,0 - 0:30,3	ISAK: Ja, da har vi jo lest INGVILD: Hvis alle har lest IRMELIN: (ler) ISAK: En liten tekst, her INGVILD: Okei ISAK: Løp for livet INGVILD: Av Roy Jacobsen ISAK: Av Roy Jacobsen
3	0:30,3 - 0:51,5	IRMELIN: (ler) Hei og velkommen til dagens podkast INGVILD: Okei, hva er handlingsforløpet i novellen? ISAK: Ja, IRMELIN, da kan vel du ta introduksjonen, her IRMELIN: Ja, de har glemt flybillettene sine. Og pass og alt sånt. INGVILD: Og så løper de. Jeg trodde de hadde glemt jakken. IRMELIN: (ler, blar i teksten) ISAK: Kanskje han hadde glemt jakken med flybillettene Åja, med de, ja!
4	0:51,5 - 0:57,2	IRMELIN: Det var det de hadde glemt INGVILD: Ja IRMELIN: Ja. For det lå i den andre jakken, det var feil jakke
5	0:57,2 - 1:05,5	ISAK: Og så skulle de løpe ned til en gubbe som sto og venta på, på bussholdeplassen

		<p>INGVILD: Mhm</p> <p>IRMELIN: Ja</p> <p>ISAK: Ja</p>
6	1:05,5 - 1:18,5	<p>INGVILD: Hva tror vi at novellens tema og budskap er?</p> <p>ISAK: Eh</p> <p>INGVILD: Vennskap, kanskje</p> <p>ISAK: Dobbeltsjette at du har fått med deg alle tingene?</p> <p>IRMELIN: Ja</p> <p>ISAK: Før du skal ut på en viktig reise</p> <p>INGVILD: Mhm</p>
7	1:18,5 - 1:27,3	<p>IRMELIN: Ja</p> <p>ISAK: Ja</p> <p>IRMELIN: Nei, jeg er helt enig</p> <p>INGVILD: Det er litt som i Alene Hjemme, når de glemmer han ungen</p> <p>ISAK: Ja</p> <p>INGVILD: Om at liksom få med alle</p>
8	1:27,3 - 1:39,3	<p>INGVILD: Hvilke relasjoner har karakterene til hverandre i novellen?</p> <p>IRMELIN: Eh, de var jo gode venner i her fram, eller var ikke de gode venner, han ene her?</p> <p>INGVILD: Og så, jeg ser-</p> <p>ISAK: Øistein hadde noen venner her</p>
9	1:39,3 - 1:45,6	<p>IRMELIN: Jaja</p> <p>INGVILD: Ja men vi vet ikke hvem-</p> <p>IRMELIN: (bryter inn) "Men du er kameraten til Øistein", sa han. "Du løp sammen med ham"</p> <p>INGVILD: Men vi vet ikke hvem, hvem det er</p> <p>IRMELIN: Nei</p> <p>ISAK: Nei</p>



10	1:45,6 - 1:49,5	INGVILD: Men vi vet- ISAK: Han har ingen far i hvert fall IRMELIN: Har han ikke det, nei? ISAK: Jeg tror ikke han hadde det, nei
11	1:49,5 - 1:58,5	IRMELIN: Ja, han grein, for han hadde ingen far INGVILD: Så det er kameraten, Øistein og sjømannen IRMELIN: Ja, men hvilke relasjoner har de?
12	1:58,5 - 2:12,8	Person fra en av de andre gruppene: (til denne gruppa) Okei, hvem tror dere, hvem var det som glemte jakken? ISAK: Øistein glemte jakken IRMELIN: "Han glemte hele dritten" ISAK: Ja med tingene i, til faren Person fra en av de andre gruppene: Okei, okei okei, greit ISAK: (til mikrofonen) Ja, vi ble litt forstyrret nå. Beklager det.
13	2:12,8 - 2:41,6	INGVILD: Forandrer relasjonene seg igjennom novellen? I så fall hvordan? IRMELIN: Eh, altså, hmm... INGVILD: Jeg vet ikke helt om de forandrer seg, det var ikke så mye... IRMELIN: Men her står det Øistein og faren, men oppe her står det at han ikke hadde noen far. Hva er det for noe? ISAK: Nei, men det er kameraten til Øistein som ikke har en far IRMELIN: Åja
14	2:41,6 - 2:54,3	ISAK: Men vi glemte å si noe om forholdet, eller relasjonen mellom Øistein og faren INGVILD: Åja ISAK: De har ganske dårlig forhold, tydeligvis IRMELIN: Ja ISAK: Mye fyll og kringling IRMELIN: Mhm ISAK: Jeg tror han jobber offshore, og når han har sånn friuker da, så...

15	2:54,3 - 3:26,9	<p>INGVILD: (ler) Hvorfor tror du han jobber offshore?  ISAK (ler) Fordi det står jo sånn at-  IRMELIN: Ja, jeg forstår ikke det vi har lest her (kremter)  ISAK: Det står jo sånn at han har sånne, vet ikke, friuker eller frimåneder, og da tenker jeg at han jobber offshore og så kommer han hjem  IRMELIN: Bra refleksjon  ISAK: Etter å ha jobbet, og så da er forholdet alltid dårlig mellom Øistein og faren  INGVILD: Ja  ISAK: Ja  IRMELIN: Ja  INGVILD: Okei? Ja!  IRMELIN: Det var det? Da skal ISAK avslutte</p>
16	3:26,9 - 3:32,3	<p>[Elevene skrur av mikrofonen etter i underkant av 3 minutter diskusjon. Jeg ber dem skru den på igjen. Resten av tiden (8 minutter) er lekkasje, der elevene leker at de lager podkast, uten at de snakker mer om teksten de har lest]</p>

2.2.2 – «Brønnen», lav læringsinstruks

	Timespan	Content
1	0:04,8 - 0:24,9	INGVILD – 5 REPLIKKER IRMELIN – 15 REPLIKKER ISMAEL – 52 REPLIKKER ISAK – 48 REPLIKKER
2	0:24,9 - 0:55,4	ISMAEL: Ja, eh (blar i teksten), sånn som jeg forsto det, så var det vel først en mann, og som skulle ta livet sitt, og så gjorde han det ikke. Og så fikk han familie og unger og barnebarn, og så tok han livet sitt senere likevel. (Blar i teksten) Og så var hun veldig lei seg for det, hun
3	0:55,4 - 0:57,3	ISAK: Hun kona? ISMAEL: Hun kona, ja ISAK: Ja
4	0:57,3 - 1:26,9	ISMAEL: Og så endte hun opp med å dø i en ulykke, drukna eller noe sånt når hun skulle hente vann (blar i teksten) og så var det begravelse. Så snakk om døden og, ja, at det skal skje med alle sammen. Så jeg vet ikke, jeg, jeg føler det var litt sånn. Det handler om at alle skal dø, men det er helt sykt hvor tilfeldig det er hvordan vi dør ISAK: Ja ISMAEL: Eller noe sånt
5	1:26,9 - 1:50,2	ISAK: Men han våkner jo midt inni stykket holdt jeg på å si, fra en drøm da. Til å begynne med virker det som om første del nesten var en drøm. ISMAEL: Ja, jo, ja ISAK: Men så når du snudde arket så følte du at du fikk fortsettelsen på drømmen på en måte ISMAEL: Ja ISAK: Men du fikk liksom ikke noe svar på om vi er i en drøm igjen da ISMAEL: Ja, sant ISAK: Det var det jeg synes var litt vrient, da, men jeg vet ikke helt

6	1:50,2 - 2:08,8	ISMAEL: Ja, kanskje han, kanskje han tok livet sitt. Kanskje han ikke gikk ut, liksom ISAK: Ja, altså, fortsettelsen er liksom det drømmelivet han ønsket seg ISMAEL: Ja ISAK: Men ikke fikk ISMAEL: Ja, kanskje det ISAK: Med kone og barn og, ja
7	2:08,8 - 2:20,7	ISMAEL: Ja. Eller det som også gjør det liksom, er at (blar i teksten) om det ikke var det så endte han likevel opp med å ta livet sitt ISAK: Ja
8	2:20,7 - 2:31,3	ISMAEL: Det står jo (blar i teksten) "Jeg hater han i grunnen enda mer etter at han skjøt seg". Så det, altså, hater han enda mer ISAK: Ja
9	2:31,3 - 2:49,5	ISMAEL: Kanskje de ikke har vært så lykkelige da, eller noe sånt? Hun sa jo at hun ikke var noe godt menneske og, men i hvert fall så virker det som om det ikke løste alle problemene hans ISAK: Ja ISMAEL: Eller kanskje han fortsatt var ulykkelig, men likevel så har han jo levd betydelig lenger enn han hadde tenkt å gjøre
10	2:49,5 - 3:03,6	(IRMELIN fniser av en ekstern lekkasje) ISMAEL: Han har jo fått barnebarn, så... Eller, ja. Det er jo ikke sikkert han har opplevd dette, men ja. ISAK: Har du noe å tilføye, IRMELIN? IRMELIN: Nei ISAK: Ingenting? IRMELIN: (bestemt) Nei
11	3:03,6 - 3:22,7	IRMELIN: Jeg synes det var veldig bra. Helt enig. ISAK: Ja ISMAEL: Ja, hva tror du? Tror du han har drømt, eller hva tror du?

		<p>IRMELIN: Jeg tror han har drømt (ler)</p> <p>ISMAEL: Åja, hvorfor tror du det?</p> <p>IRMELIN: Fordi jeg bare tror det.</p> <p>ISAK: Ja</p>
12	3:22,7 - 3:37,1	<p>IRMELIN: Virkelig. (Ler) Hva tror du, INGVILD?</p> <p>INGVILD: Jeg forsto den ikke helt, sånn (IRMELIN ler) hvem er det hun møter på barkrakken?</p> <p>ISAK: Hæ?</p> <p>INGVILD: Hvem hun møter på barkrakken?</p> <p>IRMELIN: Det forsto ikke jeg heller</p>
13	3:37,0 - 3:43,9	<p>ISMAEL: Ja, jeg forsto det som-</p> <p>ISAK: Barnebarnet? Jeg vet ikke</p> <p>IRMELIN: (Tankefullt) Hø?</p> <p>INGVILD: På barkrakken? Barnebarnet?</p> <p>ISAK: Hæ?</p>
14	3:43,9 - 4:18,3	<p>ISMAEL: Nei, eller jeg følte at det var en dikter som (2s) skulle drepe seg selv, men siden han fikk en telefon om at han hadde vunnet en litteaturpris så stakk han på en bar, eller stakk for å kjøpe seg en vin eller noe, og så traff han ei</p> <p>IRMELIN: Åja</p> <p>ISMAEL: Som han hadde truffet, eller sett ofte, da, og så tenkte han "jaja, herregud jeg skulle nettopp drepe meg selv, så nå skal jeg feire og bare gå bort og snakke med henne." Og så, og så gikk det godt</p> <p>ISAK: Ja</p> <p>(ISMAEL ler)</p>
15	4:18,2 - 4:48,8	<p>ISAK: Halveis i hvert fall (blar i teksten) men jeg tror han drepte seg selv uansett da, men</p> <p>ISMAEL: Ja, den dagen gikk det godt, men det så, det ser ut som de havna i samme seng til og med. Og så bare hopper det rett til den eldgamle kvinnen som hever sitt grå hode fra knitningsputen. Så da regner jeg med, da forsto jeg det som at de har spolt litt frem i tid, da. At hun er på sommerhytta deres eller noe sånt, og venter på, for det er jo sommer, og venter på resten av familien.</p> <p>ISAK: Ja</p>

		IRMELIN: Ja
16	4:48,8 - 4:51,8	ISAK: Det er i hvert fall mye som tyder på at det er samme person, da. Jeg tror vi alle kan være enige om det.
17	4:51,8 - 5:10,8	ISMAEL: Åja, hæ, åja, så du tenker at dikteren er den her personen? ISAK: Ja, han gamle ISMAEL: Åh, jeg tenkte at dette var, dette var kona, jeg ISAK: Ja ko-, ja jeg vet det er kona som er- ISMAEL: Er på hytta ISAK Er hovedpersonen, og at hun er på hytta, og at hun er sammen med han dikteren
18	5:10,8 - 5:14,1	ISMAEL: Ja ISAK: Ja ISMAEL: At dette- ISAK: Men jeg tenkte jo sånn at- ISMAEL: Åja sånn ja, jaja, ja
19	5:14,1 - 5:37,1	ISAK: Så siden det var samme måte han drepte seg på, med pistol ISMAEL: Mhm ISAK: Så kan det være at han har fått, at de vonde tankene har kommet tilbake. At han har gått tilbake til den løsningen han hadde først. At det var utveien. Så ja. IRMELIN: Ja
20	5:37,0 - 6:13,5	ISMAEL: Noe annet som kommer frem? ISAK: Så det heter brønnen da, det var noe brønnen-greier ISMAEL: Ja det var jo det der, pass deg for brønnen, det er jo det det heter også, dette diktet. Men (blar i teksten) hva, til slutt så, det jeg ikke forsto helt var betydningen til, til den der begravelsen. Altså den siste delen, da. Eller jeg regner med det bare var sånn, jeg antar det er en metafor for døden da, eller noe sånt. Men når gutten og moren er i begravelsen, og han tørker seg på kjolen hennes og sånt.
21	6:13,5 - 6:29,5	ISMAEL: (leser lavt fra teksten) Heh (tankefullt)

		<p>ISAK: Den dagen bestemor ble begravet, ja</p> <p>ISMAEL: Den dagen han fikk en ørefik (ler)</p> <p>ISAK: Ja</p>
22	6:29,5 - 10:52,8	<p>(3s)</p> <p>[Lekkasje om muntlig prøve i KRLE. Totalt 4 minutter og 14 sekunder lekkasje, frem til jeg avbryter ved å gi et spørsmål knyttet til teksten i plenum]</p>
23	10:52,8 - 11:07,6	<p>ISMAEL: Ja, eh, altså relasjonen de har. Jeg føler at-</p> <p>ISAK: Dikteren og bestemoren</p> <p>ISMAEL: Ja, de</p> <p>ISAK: Er et par</p> <p>ISMAEL: De er et par, ja</p>
24	11:07,6 - 11:36,4	<p>ISMAEL: Så har du datteren deres,</p> <p>ISAK: Og barnebarnet</p> <p>ISMAEL: Og barnebarna deres. Sønnensønnen deres</p> <p>ISAK: Mhm</p> <p>ISMAEL: Var det mer enn én der, for hvem var de som fant henne når hun lå der i brønnen?</p> <p>ISAK: Var ikke det han sønnen, da?</p> <p>ISMAEL: Det var sønnen, ja? (Leser fra teksten) "Det minste barnebarnet som finner henne. Hun var fem."</p> <p>ISAK: Hun?</p> <p>ISMAEL: Så de har i hvert fall to</p> <p>ISAK: Åja, to da</p>
25	11:36,4 - 12:12,6	<p>ISMAEL: Så, ja, det var (blar i teksten) barnebarna, så var det moren deres, som er datteren til de, dikteren og barkrakken (ler). Hva var nummer to vi skulle gjøre? Det var om de hadde relasjon, og? Åja, om teksten henger sammen ja, ja.</p> <p>ISAK: Mhm</p> <p>ISMAEL: Jeg føler det er litt sånn hopp da, spesielt det første hoppet når de går fra, jeg vet ikke jeg, 20-30 år.</p>

26	12:12,6 - 12:38,1	ISMAEL: Og så neste hopp må jo bare være en uke eller to, til den begravelsen ISAK: Ja ISMAEL: Men så er det jo liksom, blir det jo på en måte fortalt fra (blar i teksten) et retrospektivt da, når du hører at gutten husker dagen lenge. Det var den dagen bestemor ble begravet og han fikk en sviende ørefik.
27	12:38,1 - 12:42,9	ISAK: Ja, det er jo noe som gir inntrykk da ISMAEL: Og moren husker det også, men en dag vil de glemme
28	12:42,9 - 12:51,5	ISMAEL: Og en dag vil de glemme, jeg regner jo med at det antyder til at en dag vil de også dø ISAK: Ja ISMAEL: At det er det det skal bety
29	12:51,5 - 13:09,4	ISAK: Men hvem er det som har hatt den drømmen her, da? Den samdrømmen (blar i teksten). Når de våkner og har drømt om den kvelden de møttes. ISMAEL: Åja ISAK: Jeg hadde tenkt, eller nesten trodd det var bestemoren som hadde den drømmen, men hun er jo død
30	13:09,4 - 13:34,1	ISMAEL: Kanskje (3s) blar i teksten [Diskusjonen blir avbrutt i det jeg ber alle om å avslutte]
31	13:34,1 - 13:40,5	ISMAEL: Epstein didn't kill himself (ler)



## 2.3 – Gruppe J

### 2.3.1 – «Løp for livet», høy læringsinstruks

	Timespan	Content
1	0:06,4 - 0:15,7	JONAS – 24 REPLIKKER JANNE – 77 REPLIKKER JENS – 43 REPLIKKER JELENA – 31 REPLIKKER
2	0:15,7 - 0:29,1	JANNE: Okei, hva er handlingsforløpet i novellen? Det starter jo med at de løper for å hente faren sin, altså flybillettene, passet og lommeboka. JENS: Mhm JONAS: Ja
3	0:29,1 - 0:36,9	JANNE: På veien så merker de da at de har glemt dem- JELENA: Ja, de løper først til- JENS: De har tatt feil jakke JANNE: Ja JELENA: Ja, de løper først til busstoppet, og så tilbake
4	0:36,9 - 1:07,1	JANNE: Så kommer de dit, da, og så er det deprimerende å si til faren at de har glemt, eller at de har tatt feil jakke. Og faren er jo litt sur. Eller, ikke så sur, men han blir litt irritert på det. Og så går de hjem. Og så begynner han å grine, han jeg-personen
5	1:07,1 - 1:10,2	JENS: Mhm JONAS: Fordi han ikke har en far JANNE: Ja
6	1:10,2 - 1:13,2	JANNE: Det er vel det som er- JENS: Handlingen, ja JANNE: Ja

7	1:13,1 - 1:35,5	JENS: Novellens tema og budskap. JONAS: Hm JENS: Nei, kanskje tema, det er vel familie? Kanskje? JANNE: Ja? JONAS: Ja JANNE: Ja for, men det ser jo ut som at, at altså han Øistein heller ikke har så bra forhold til faren JONAS: Nei, siden de krangler
8	1:35,5 - 1:45,9	JENS: Det står at faren er alkoholiker, eller JANNE: Ja, fyll og krangel. Og så er han ikke så mye hjemme heller JENS: Nei, en gang i året JANNE: Ja JELENA: Ja JENS: Og det er denne her frivakten han er hjemme på nå
9	1:45,9 - 2:15,2	JANNE: Ja, men så er det jo litt interessant å se hva forfatteren mener med det at, men altså, "men du har jo kameraten, altså du er jo kameraten til Øistein, du løp sammen med han." Når han sier at han ikke har en far. Altså hva er det han mener bak det? JELENA: Ja, det var det jeg heller ikke forsto JANNE: Ja, men det er det som er interessant å se liksom, om vi klarer å løse det på en måte. Eller om vi klarer å se om vi kan finne ut hva det faktisk er
10	2:15,2 - 2:24,2	JONAS: Ja JENS: Ja JANNE: Jeg vet ikke om dere har noen tanker rundt det?
11	2:24,2 - 2:29,6	(5s) JELENA (gjesper)
12	2:29,6 - 2:40,3	JANNE: Men han heter jo løp for livet. Kanskje det har en annen tolkning også, ikke bare at de løp alt de kunne, liksom

		JENS: At de løp fordi de ville ha han vekk? Kanskje? JANNE: Nja
13	2:40,3 - 3:00,0	JELENA: Eller kanskje de glemte det med vilje, fordi de ville at han skulle bli? JANNE: Ja, det kan godt være! For da må jo han være hjemme JONAS: Ja, det kan være! JANNE: Han kan ikke reise, liksom JELENA: Ja JENS: Kanskje han kan løse krangelen til de JANNE: Ja
14	3:00,0 - 3:12,1	JANNE: Og så har han jo, han Øistein blitt eldre liksom JENS: Ja JANNE: Og forstår jo litt mer situasjonen, og vil kanskje utnytte litt mer kvalitetstid med faren JONAS: Hm, ja?
15	3:12,1 - 3:32,6	Okei: Hvilke relasjoner har karakterene til hverandre i novellen? Jeg-personen og Øistein må jo være venner JENS: Mhm JANNE: Og så har du Øistein og faren JONAS: Faren JANNE: De har vel ikke så bra forhold JELENA: Nei JONAS: Nei, men det er jo sønn og far-forhold
16	3:32,6 - 7:54,7	JELENA: Far og sønn JANNE: Ja, men det er jo ikke alltid det er så perfekt, skulle jeg til å si JONAS: Nei JANNE: Og så har du jo, jeg tror ikke de andre, jeg-personen og faren til Øistein har så veldig stor relasjon
17	3:43,6 - 3:47,3	JELENA: Nei (gjesper) JENS: Nei

18	3:47,2 - 3:56,9	JANNE: Jeg tror det er liksom akkurat som en vanlig, foreldre og en venn, liksom. JENS: Mhm JANNE: Okei!
19	3:56,9 - 4:04,3	JONAS: Forandrer relasjonene seg igjennom novellen? I så fall hvordan?
20	4:04,3 - 4:18,7	JANNE: Hm (2s) jeg føler at det kanskje, litt i forhold til faren da, altså han blir jo liksom, "ja, du er vel det, så får vi gå hjem igjen da". Sant? Altså det er liksom det som er relasjonen.
21	4:18,7 - 4:31,6	JENS: Ja det var ikke den største JANNE: Så det virker jo ikke så ille på en måte JENS: Nei JANNE: I forhold til- JONAS: I starten er det masse krangel og sånt, men- JANNE: Ja JONAS: Det er ikke det i slutten i hvert fall JANNE: Nei, så det virker som den blir bedre, da JENS: Ja
22	4:31,6 - 4:52,6	JANNE: Jeg føler ikke vi får vite så mye om relasjonen til jeg-personen og Øistein. JELENA: Nei, de driver og snakker om, faren sier jo at de burde vært på idrettslag og alt sånt, eventuelt. JANNE: Ja, jeg vet ikke hva han vil- JELENA: (fullfører) frem til der? JANNE: Om det er noe metaforisk han vil eller hva, det vet jeg ikke
23	4:52,6 - 5:03,5	JONAS: Eller bare at de er raske JANNE: Ja JELENA: Ja, det kan være JANNE: Det også kan jo være (ler)

24	5:03,5 - 5:21,9	JANNE: Har vi noe å tilføye? JENS: Hm (4s) JONAS: Nei, hm
25	5:21,9 - 5:34,8	JANNE: Men det er jo en ganske vanskelig tekst å tolke, da JELENA: Ja, jeg vet ikke helt om jeg forsto den helt JANNE: Ja, jeg vet ikke helt hva forfatteren vil frem til med det JENS: Nei, det tar kanskje litt lenger tid å finne ut hva han har tenkt for noe JANNE: Jeg fatter liksom ikke hva budskapet kan være for noe JENS: Det er vanskelig
26	5:34,8 - 5:46,1	JANNE: Eh, skal vi bare si vi er ferdige? JELENA: Jeg tror vi skal snakke i tolv minutter JENS: Ja, vi fikk tolv minutter JANNE: Ja, men vi- JENS: Ti minutter igjen. Eller seks minutter.
27	5:46,1 - 5:52,2	JONAS: Men det, det er jo åpenbart ett eller annet som skjer med den jakken også, det kan jo være at faren glemmer jakken med vilje? For han gir på en måte en annen jakke til sønnen, det er liksom litt- JANNE: Ja, det kan også være JONAS: Kluss i systemet der
28	5:52,2 - 6:14,1	JANNE: Ja, for han virker jo ikke så sur, sant? Når han- JENS: Kanskje ikke foran jeg-personen JANNE: Ikke får den, så det kan jo ligge noe bak det at han ikke ville- JONAS: At han gjorde det med vilje? JANNE: At han ikke ville at det skulle skje, at han ikke ville reise på en måte JELENA: Ja
29	6:14,1 - 6:29,7	JANNE: Hmmm

		<p>JENS: Men hva-</p> <p>JANNE: Og så går, ender det jo opp med at han skryter opp guttene etterpå</p> <p>JENS: Mhm</p> <p>JANNE: Sant? Altså, "hvor fort, jeg har aldri sett på maken" liksom, på det, liksom at han skryter jo av dem i stedet for å kjefta på dem</p>
30	6:29,7 - 6:44,8	<p>JENS: Ja. Hva tror vi jakken betyr? Siden det må jo være noe</p> <p>JELENA: Jeg vet ikke</p> <p>JENS: (tankefullt) Det lå i jakken, og han tok feil jakke</p>
31	6:44,8 - 7:04,1	<p>JANNE: Ja, men jeg henger meg litt mer oppi dette idrettsgreiene. Når han skriver "men du er kameraten til Øistein, du løp sammen han</p> <p>JENS: Ja</p> <p>JANNE: Når han griner, og "jeg har ingen far, sa jeg"</p> <p>JELENA: Ja, det fatta ikke jeg!</p>
32	7:04,1 - 7:10,8	JANNE: Det er noe der liksom, som jeg ikke fatter, men jeg føler det ligger noe bak det. Jeg bare klarer ikke å se det.
33	7:10,8 - 7:29,7	(19s stillhet)
34	7:29,7 - 7:43,4	<p>JELENA: Hmm, ja...</p> <p>JONAS: Ja, jeg klarer ikke å finne en connection mellom han andre og faren, hvorfor han begynte å grine?</p>
35	7:43,4 - 7:54,4	<p>(10s)</p> <p>(Elevene leser stille i teksten, og mumler sitater for seg selv)</p>
36	7:54,4 - 8:17,8	<p>JENS: Griner han fordi han er glad eller lei seg? (ler)</p> <p>JANNE: Nei, jeg tror han begynte å grine-</p> <p>JENS: Han bare griner liksom?</p> <p>JANNE: Ja, "men da begynte jeg å grine", ja hva griner han for? "Jeg har ingen far, sa jeg", men så er det sånn "men du er kameraten til Øistein, du løp sammen med han"? Jeg klarer liksom...</p>

37	8:17,8 - 8:34,6	JELENA: Men du merker jo at de kaller han "sjømannen" JANNE: Ja det er jo faren JELENA: Ja JANNE: For han er på sjøen hele tiden, det er derfor han er borte JELENA: Ja JENS: Mhm
38	8:34,6 - 8:50,8	JANNE: Mmm (blar i teksten) JANNE: (gjesper)
39	8:50,8 - 9:02,1	[Elevene får beskjed om å la mikrofonen stå på hvis de er ferdig, men at de kan snakke om andre ting hvis de er ferdig]
40	9:02,1 - 9:40,9	JENS: Når er timen ferdig? JANNE: Timen er ferdig 30 (To grupper flyter litt sammen, de snakker om sosiale medier. 38 sekunder lekkasje)
41	9:40,9 - 10:04,0	JENS: Men han faren, er han sjømann? JANNE: Ja, det er derfor han er borte hele tiden. Jeg føler det har en connection, liksom sjømann og fylla. JONAS: (ler) JANNE: Det er liksom, jeg føler det ligger noe der JENS: Som skal kjøre en båt til Singapore, ja
42	10:04,0 - 10:15,4	JANNE: Og få seg noe! JONAS: Ler JANNE: Mye gøy i Singapore
43	10:15,4 - 10:23,0	JANNE: Nei, jeg synes det var en litt vanskelig tekst, jeg JELENA: Jeg også, det var ikke så, den var jo liten også, så du fikk ikke henta så mye utav den JANNE: Ja, kan ikke tolke så mye på en måte

44	10:23,0 - 10:35,8	JENS: Men, er dette en hel tekst, eller bare et utdrag? JANNE: (til meg, høyt i plenum) Er dette en hel tekst eller bare et utdrag av en tekst? Joakim: Det er hele teksten JANNE: Det er hele teksten ja. Okei.
45	10:35,8 - 10:49,5	JENS: What? JANNE: Den slutter veldig åpent, da JENS: Ja, det gjør den JANNE: Veldig vanskelig å vite hva forfatteren vil JELENA: Ja JANNE: Men du får jo folk til å spekulere rundt det, da
46	10:49,5 - 11:04,2	JENS: Ja JANNE: Sikkert det tanken er JELENA: Hæ? JANNE: Å få folk til å spekulere litt hva han mener rundt det JELENA: Med hva da? JANNE: Det er det som er meningen, at du liksom, du forstår ingenting JELENA: Åja, ja
47	11:04,2 - 11:07,8	JENS: (gjesper) ja
48	11:07,8 - 11:48,8	JELENA: (blar i teksten) Eller, jo! Kanskje siden det står "løp for livet", kanskje jakken er liksom livet hans? JANNE: (gjesper) JENS: Ja, det går an JONAS: Hvordan tenker du da? JELENA: Liksom jakken har de jo glemt hjemme, og så går de, og så merker de når de har glemt jakken, da får de gå tilbake JANNE: Nei, de har vel tatt feil JELENA: Ja, da får vi vel gå tilbake, og da får han ikke dra. Så da føler han liksom "løper tilbake", nei jeg vet ikke.



49	11:48,7 - 12:33,9	Slutt på diskusjonen
----	-------------------	----------------------

### 2.3.2 – «Brønnen», lav læringsinstruks

	Timespan	Content
1	0:00,0 - 0:20,4	JELENA – 25 REPLIKKER JANNE – 63 REPLIKKER JONAS – 26 REPLIKKER JENS – 43 REPLIKKER
2	0:20,3 - 0:34,1	JANNE: Vi skal diskutere litt om Brønnen JENS: Mhm JELENA: Jeg fatta den ikke helt JONAS: Død!
3	0:34,1 - 0:52,7	JANNE: Ja, døden JENS: Det er jo en vanskelig tekst, men det virker som om det går en slags parallel historie her JONAS: Ja JANNE: Ja, det er jo noe underbyggende som hun vil fortelle, eller fortelleren vil fortelle JENS: Ja Men så er jo spørsmålet "hva?"
4	0:52,7 - 1:02,3	JENS: Ja, først så starter det med at han ville ta selvmord JANNE: Mhm JENS: Og så får han en pris, så da gjør han et ikke JANNE: Han får en opptur i livet liksom
5	1:02,3 - 1:29,1	JENS: Og så drar han ned til, hva heter det, Sneipen, nei? JANNE: Eh, Kvitling? Nei JONAS: Stamkneipa JELENA: Det virker som en bar JENS: Bar, ja. Og der møter han da en dame som han har hatt følelser for lenge, virker det som. JANNE: Mhm

		JENS: Og så våkner hun jo, og da er jo hun aleine og når hun faller ned i brønnen da så er hun lei seg for at han har skutt seg selv. JANNE: Ja
6	1:29,1 - 1:41,4	JENS: Men så igjen, så kommer hun jo når de møtes igjen på den kneipa, da. Og så er det begravelse. JELENA: Hæ? Hvor møtes de? JENS: Sånn jeg forstår det JELENA: Hvor er de tilbake på den kneipa?
7	1:41,4 - 1:47,4	JENS: Her er de tilbake JANNE: Det skjer akkurat rett etterpå JELENA: (leter i teksten) Åja! Der ja! JANNE: Ja
8	1:47,4 - 2:00,2	(3s) JANNE: Men ja
9	2:00,2 - 2:30,7	[diskusjonen blir avbrutt av rektor sin melding over PA-anlegget, om overgang fra rød til gul koronaberedskap på skolen, og vektere som skal passe på at elevene holder avstand]
10	2:30,7 - 2:39,1	JELENA: Hva er det skattepengene mine går til? JANNE: (ler) Jævla skattepengene mine JELENA: JENS, skatter du?
11	2:39,1 - 2:45,2	JENS: Du det er irrelevant, nå skal vi snakke om Brønnen
12	2:45,2 - 2:50,5	JELENA: (ler) JANNE: Relevant (ler)
13	2:50,5 - 3:09,9	JANNE: Okei, men siden, eh, at de er i en begravelse på slutten, hvem er de i begravelse til? Bestemoren? JELENA: (før JANNE rekker å snakke ferdig) Det er jo han som har skutt seg selv? JENS: (samtidig med JONAS) Det står jo at, noe med moren husker det.

		<p>JONAS: (samtidig med JENS) Det er jo en som faller i brønnen også</p> <p>JENS: "Gutten husker det lenge, han husker den dagen bestemor ble begravet"</p> <p>JANNE: Ja</p> <p>JONAS: Det var bestemoren som falt i brønnen</p>
14	3:09,9 - 3:34,6	<p>JANNE: Kanskje det har noe med det traumet med at liksom, du husker godt en begravelse liksom. At du er redd for at det skal skje igjen</p> <p>JENS: Ja</p> <p>JANNE: At det er liksom, du husker jo den dagen. Du vil jo ikke at, en begravelse vil jo på en måte ikke gjenleves på en måte.</p> <p>JELENA: Ja</p> <p>JANNE: Det er jo ikke koselig når man mister noen liksom.</p> <p>JONAS: Nei</p>
15	3:34,6 - 3:41,4	<p>JANNE: Men, eh, jeg forstår ikke helt teksten. Det må jeg si</p> <p>JELENA: (til noen utenfor gruppa) Du må skru av!</p>
16	3:41,4 - 3:58,0	<p>JENS: Men det viser, det kan jo på en måte vise da at liksom hvis du ikke tar livet ditt så kan det være bra, og hvis du tar livet ditt så vil det på en måte skade andre</p> <p>JELENA: Da er det ikke bra</p> <p>JANNE: Ja</p> <p>JENS: Da vil folk være lei seg</p> <p>JANNE: Ja</p>
17	3:58,0 - 4:17,2	<p>JANNE: Du er død, altså hvis du skulle tatt livet ditt, da sitter de andre igjen med smerten</p> <p>JONAS: Ja</p> <p>JANNE: Men så er det jo avhengig av hvor mye den smerten den personen har, da.</p> <p>JONAS: Ja</p> <p>JANNE: Altså den som tar livet sitt også</p>
18	4:17,1 - 4:46,0	<p>JENS: Ja</p>

		<p>JANNE: De tar jo opp det med hevn og det at hun stiller spørsmål "åja, men jeg har ikke vært en god nok person"</p> <p>JENS: Ja, sant. Han virker jo ganske ensom i starten da</p> <p>JANNE: Ja, men at det tar opp en sånn tematikk da</p> <p>JONAS: Mhm</p> <p>JANNE: Om selvmord, men også om de som sitter igjen og føler liksom "jeg kunne gjort noe mer" selv om det absolutt ikke er det i tilfellet</p>
19	4:46,0 - 4:58,7	<p>JENS: Ja</p> <p>JANNE: Men at de kunne liksom gjort mer for å forhindre det</p>
20	4:58,7 - 5:22,7	<p>JELENA: De sier her at han der gutten blir jo slått i ansiktet og i begravelsen til bestemoren, så fikk han en sånn ørefik. (De andre blar i teksten) Jeg vet ikke helt om, helt i slutten</p> <p>JANNE: Helt i slutten?</p> <p>JONAS: Ja, jo</p> <p>JANNE: Ja</p>
21	5:22,7 - 5:48,4	<p>JENS: Men kan det hende at, i og med at han husker bestemoren bli begravet, at han dikteren prøver å ta livet sitt etter, at det der er bare lykkerus? At hun bestemoren er allerede død i starten?</p> <p>JANNE: Ja, det tror jeg at er-</p> <p>JELENA: Ja</p>
22	5:48,4 - 6:13,5	<p>JANNE: Og så har han liksom fått det i løpet, altså, i begravelsen til bestemoren så fikk han den ørefiken.</p> <p>JENS: Mhm</p> <p>JANNE: Det husker moren og han, men en dag vil de glemme det, sant?</p> <p>JENS: Ja</p> <p>JANNE: Skriver de jo. Men jeg vet ikke om det har noe med. Men ja</p>
23	6:13,5 - 6:25,5	<p>JONAS: Nei, det er vanskelig</p> <p>JANNE: Ja. Særlig når vi ikke har noe å gå ut ifra heller</p> <p>JONAS: Ja</p>

24	6:25,5 - 6:42,2	JELENA: (gjesper) JENS: Ja (4s) (JELENA strekker seg og kremter) JELENA: Det var en vanskelig tekst JANNE: Ja
25	6:42,2 - 7:01,5	JENS: Men her er det noen som sier at "jeg hater han i grunnen enda mer etter at han skjøt seg" JANNE: Mhm JENS: Men er det bestemoren eller er det moren? JANNE: Eller er det kjæresten? JONAS: Det er jo han- JELENA: Jeg trodde det var dikteren, jeg JONAS: Han første
26	7:01,5 - 7:10,2	JONAS: Ja det var han JENS: Ja det, han snakker om dikteren, men- JONAS: Hvem er det som snakker? JENS: Ja, hvem er det som snakker? JANNE: Ja JELENA: Åja!
27	7:10,2 - 7:27,7	JANNE: Jeg tror det er kjæresten JELENA: Ja jeg også trodde det JANNE: For at det går jo uttrykk om at, for når hun sier det "jeg hater han i grunnen mer etter at han skjøt seg" så e det liksom å ja en slik hevn, liksom. "Ja, sier hun". Så det er en dame
28	7:27,7 - 7:42,0	JENS: Ja, sånn at da er det barnebarnet som finner? JANNE: Ja, jeg tror det er kona JONAS: Ja (gjesper) JANNE: Som snakker

29	7:42,0 - 8:07,1	JANNE: Men så må det jo være noe med denne brønnen, da JELENA: Ja, fordi de sier jo at hun er for svak til å ta to bøtter, men hun gjør det likevel? JANNE: Ja, og så er det liksom, moren må jo, roper jo "pass deg for brønnen", altså ja okei ikke fall nedi, men og: den heter jo Brønnen. Så det må være noe bak det. JELENA: Ja JONAS: Ja
30	8:07,0 - 8:30,8	JANNE: Altså, hva tror dere det symboliserer? Eller symboliserer det noe? JONAS: Ja, jeg vet ikke hva, men. Mørkt og kaldt, og... Jeg vet da faen JANNE: Det er liksom litt sånn, litt [uklart] på en måte JONAS: Ja, det er jo egentlig litt det
31	8:30,8 - 8:37,3	JELENA: (gjesper)
32	8:37,3 - 8:44,6	(5s)
33	8:44,6 - 8:57,8	JENS: Men det må jo være noe som skjer i den begravelsen også? JANNE: Hm? JENS: Det er jo noe som skjer i den begravelsen også, for det er jo snakk om den telefonen som ringer? JANNE: Ja JELENA: Og det er det i begynnelsen også
34	8:57,8 - 9:19,9	JANNE: Det er derfor teksten er så vanskelig. Jeg klarer ikke å henge helt med hva som skjer (blar i teksten). Jeg synes det er litt sånn uoversiktlig. Hvis det gir mening? JONAS: Ja JANNE: Liksom, hva er det forfatteren vil ha frem med teksten? (Blar i teksten)
35	9:19,9 - 9:49,8	(28s)
36	9:49,8 - 10:24,7	JENS: Men som hun sier her, så at, barnebarnet er 5, "hun står ved brønnen med sine små joggesko, og ser etter hvert som synet tømmer mørket at bestemor flyter i en stille søvn nedi brønnen"

		<p>JANNE: Ja, for hun ser, hun sier jo "så faller hun" litt lenger oppe, så hun faller jo i brønnen</p> <p>JENS: Faller hun ned?</p> <p>JANNE: Mhm</p> <p>JENS: Og da, eh, moren sier "lukk igjen lemmen, det er farlig"</p> <p>JANNE: Mhm</p> <p>JENS: Men så kommer hun tilbake til da de møttes på den kneipen</p> <p>JANNE: Ja</p> <p>JENS: Den baren</p>
37	10:24,7 - 10:43,1	<p>JANNE: Det er liksom, det hopper ganske mye</p> <p>JENS: Ja</p> <p>JANNE: Jeg synes det er vanskelig å forstå hvem som er hvem, om det liksom er samme person, eller, fatter?</p> <p>JENS: Ja</p> <p>JONAS: Mhm</p>
38	10:43,1 - 10:57,5	<p>JANNE: (gjesper)</p> <p>(13s)</p>
39	10:57,5 - 11:34,6	<p>JANNE: Ja, for hun faller jo nedi brønnen. Det er jo ganske sikkert</p> <p>JONAS: Ja</p> <p>JANNE: Og så når hun er i brønnen (3s) så sier hun at hun hater han, og mer etter han skjøt seg selv</p> <p>JONAS: Mhm</p> <p>JENS: Ja</p> <p>JANNE: Kan det ha noe, altså, kan det være at hun liksom, nei, jeg vet ikke. Jeg bare føler det må være noe med det, siden den heter Brønnen også liksom. Det var noe som slo, altså</p> <p>JENS: Ja</p>
40	11:34,6 - 12:15,8	<p>Diskusjonen avsluttes av Joakim</p>



## 2.4 – Gruppe K

### 2.4.1 – «Løp for livet», høy læringsinstruks

	Timespan	Content
1	0:00,0 - 0:13,0	KARL – 60 REPLIKKER KIRSTEN – 70 REPLIKKER KNUT – 43 REPLIKKER
2	0:13,0 - 0:28,8	KNUT: Da spør jeg dere KIRSTEN: Okei? KNUT: Hva tror dere novellens tema og budskap er? KIRSTEN: Nå hoppa du over det første spørsmålet KNUT: Ja, okei, jeg kan ta det første spørsmålet KIRSTEN: Så vi starter med spørsmål 2? KNUT: Ja KIRSTEN: OK
3	0:28,8 - 1:02,0	KIRSTEN: Eh, jeg forsto, jeg vet faktisk ikke helt hva budskapet er. Jeg leste gjennom den fire ganger, jeg er fortsatt litt KARL: Ja, budskapet tenker jeg at, når faren, de kan vi si, de dro jo for å hente jakken tilbake KIRSTEN: Ja KARL: Eller hente jakken, og så tok de ikke med jakken? KIRSTEN: Ja KARL: Da de var borte hos han igjen. Og da trodde de at de hadde ødelagt noe for han, men han hadde tydeligvis en mulighet til. Han skulle finne seg noe arbeid på land, sa han. KIRSTEN: Ja KARL: Og de var tydeligvis veldig lei seg for det om, så kanskje det har noe med at
4	1:02,0 - 1:19,8	KNUT: Ja? KARL: Liksom at- KIRSTEN: Åååh!

		<p>KARL: At det finnes mulighet, andre muligheter liksom</p> <p>KIRSTEN: Ja</p> <p>Enn den som, jeg vet ikke. Noe innenfor...</p>
5	1:19,7 - 1:25,9	<p>KIRSTEN: Det kan være at de ville ha han vekk også, at det var derfor det var litt dumt at de mista jakken, fordi faren var jo ganske jævlig</p> <p>KARL: (samtidig) Eller at han ville ha han der!</p>
6	1:25,9 - 1:39,1	<p>KIRSTEN: Ja, ja</p> <p>KARL: Derfor de tok feil jakke</p> <p>KIRSTEN: Kanskje de var redde for at han skulle bli sur også, for at de tok feil jakke</p> <p>KARL: Det, det var mest sannsynlig det de var</p> <p>KIRSTEN: Hvis han var alkis</p>
7	1:39,0 - 1:43,3	<p>KNUT: Oi?</p> <p>KARL: Hva er budskap-</p> <p>KIRSTEN: (bryter inn) Han er jo alkis! Det står jo der!</p> <p>KNUT: (ler) jeg kòdda</p> <p>KARL: Det står at det var mye fyller, mye fylla, var det ikke det?</p> <p>KIRSTEN: Ja</p> <p>KARL: Når han var hjemme</p> <p>KIRSTEN: Det var det</p>
8	1:43,3 - 2:01,8	<p>KIRSTEN: Men jeg forsto ikke slutten. "Hva er det du griner for, gutt? Jeg har ingen far, sa jeg. Men du er kameraten til Øistein, du løp sammen med ham"</p> <p>KNUT: Jeg forsto heller ikke det</p> <p>KIRSTEN: Betyr det at han liksom er hans far også, nå?</p>
9	2:01,8 - 2:18,9	<p>KARL: Men vi får jo ikke vite noe kontekst</p> <p>KIRSTEN: Nei</p> <p>KARL: Om kidsa, vi vet bare mest sannsynlig at han er faren til én av dem, og at to stykk løper for å hente jakken.</p>

		KIRSTEN: Ja, og at han, jeg-personen, ikke har en far
10	2:18,9 - 2:30,7	KARL: Mest sannsynlig, og Øistein, eller nå babler vi oss vekk fra... KIRSTEN: Men vi har nesten gått gjennom alle KNUT: Vi mangler egentlig bare handlingsreferatet KIRSTEN: Handlingsreferatet, ja KARL: Men vi burde gå, vi burde jo egentlig gå punkt for punkt, da
11	2:30,7 - 2:31,5	KIRSTEN: Skal vi ta det helt fra starten av? KNUT: Da må vi starte helt på ny, da?
12	2:31,5 - 2:55,1	Handlingsforløpet i novellen? De skal hente- KARL: (avbryter) Starte, ja det starter med at de skal hente- KIRSTEN: (fullfører setningen) en jakke? KNUT: Nei, det starter jo med at de har feil jakke, så skal de hente en jakke KIRSTEN: Nei, de har en jakke KARL: De løp så fort- KNUT: (avbryter) Ja, men den er feil KIRSTEN: Jaja, det kan godt være KARL: (tar ordet igjen) De løp så fort, de skulle hente en jakke, og så glemte de, når de kom frem så glemte de hvilken jakke KNUT: Ja KARL: Og så kom de tilbake, så fant de ut at åja, det var feil jakke KIRSTEN: Ja
13	2:55,1 - 3:05,9	KNUT: Okei KARL: Så ble de fortvila, faren sier det går fint, så blir han ene fortsatt fortvila for han tydeligvis ikke har, har ikke noen far
14	3:05,8 - 3:38,8	KNUT: Ja, okei, nummer 2? Tema og budskap er? KARL: Tema, jeg vil si, nesten sagt tilgivelse, nesten

		<p>KNUT: Ja  KIRSTEN: Tilgivelse  KARL: sånn, de skulle jo fikse noe som han hadde gjort galt. Han hadde jo glemt jakken, etter det jeg forsto. Så skulle de gjøre noe, eller hente det for han. Så han kunne jo ikke klage på det. For det var jo hans feil.  KNUT: Okei? Og så tar vi-  KIRSTEN: (bryter inn) Vanskelige familierelasjoner</p>
15	3:38,8 - 3:49,2	<p>KNUT: Ja, vanskelige, ja greit  KARL: Ja, men hva er budskapet?  KIRSTEN: (sukker)  KNUT: Hæ? Har vi ikke gjort det spørsmålet akkurat nå?  KIRSTEN: Vi tok tema, vi mangler bare budskap  KARL: Ja, men hva prøver novellen å fortelle oss?</p>
16	3:49,2 - 4:07,3	<p>KIRSTEN: Kanskje at selv om ting kan virke ganske mørkt så går det fint  KNUT: Ja, bra resonnert  KIRSTEN: De trodde jo at det skulle bli et hekk, de trodde det skulle bli krise  KARL: Eller at alle kan gjøre feil  KIRSTEN: Ja, og så-  KARL: Begge, alle der gjorde jo en feil. Han glemte jakken, de tok feil jakke.  KIRSTEN: Han er alkis, faren  KARL: Ingen kan jo skylde på hverandre  KIRSTEN: Nei  KARL: Men vi ser jo at faren endte opp med å tilgi dem</p>
17	4:07,3 - 4:23,1	<p>KNUT: Okei, nummer 3. Hvilke relasjoner har karakterene til hverandre i novellen? Han ene er jo, det har vi jo egentlig sagt allerede da  KARL: Han ene er far  KNUT: Ja  KARL: Til, vi vet ikke til hvem av dem</p>

18	4:23,1 - 4:26,5	<p>KARL: Vi vet ikke om det er Øistein eller jeg</p> <p>KIRSTEN: Jo, jeg tror det er faren til Øistein (blar i teksten)</p> <p>KNUT: Ja, jeg også tror det</p> <p>KARL: Det høres sånn ut på slutten</p>
19	4:26,5 - 4:41,4	<p>KNUT: Så, ja...</p> <p>KIRSTEN: "Det hadde vært svart mellom Øistein og faren" jo, det er faren</p> <p>KNUT: Men så er det også en kamerat, tror jeg, til Øistein</p> <p>KIRSTEN: Så de er jo kompiser, og det er faren til Øistein</p>
20	4:41,4 - 4:53,6	<p>KNUT: Okei, forandrer relasjonene seg gjennom novellen? I så fall hvorfor, hvordan mener jeg!</p> <p>KIRSTEN: Altså, på slutten så virker det jo nesten som om faren regner kompisen til Øistein som sin egen sønn også</p> <p>KNUT: Ja</p>
21	4:53,6 - 5:17,4	<p>KARL: Ja, men også</p> <p>KIRSTEN: Det kan være at det endrer seg</p> <p>KARL: Men også tidligere så forteller jo at, hva er det da "svart mellom faren og Øistein"</p> <p>KIRSTEN: Ja</p> <p>KARL: Og du ser på slutten at sånn, hvis det var svart, så hadde jo faren blitt fly forbanna for at han ikke fikk reise</p>
22	5:17,3 - 5:37,2	<p>KIRSTEN: Ja</p> <p>KARL: Det virker nesten som om han, han ville nesten bli hjemme. Og med at han ikke kom seg av gårde i de elleve månedene, så får han være, være der med kidden sin</p> <p>KIRSTEN: Ja</p> <p>KARL: Så han snur seg jo litt og sier "jaja, må finne, skulle finne ny jobb på land uansett</p> <p>KIRSTEN: Ja</p> <p>KARL: Så det er jo...</p> <p>KIRSTEN: Det ser ut som i hvert fall relasjonen til Øistein og faren kan bedre seg veldig</p> <p>KARL: Mhm</p> <p>KIRSTEN: Hvis han er mer hjemme</p>

23	5:37,2 - 6:20,7	<p>KARL: Så kanskje siden faren, ja, kanskje faren tar imot jeg-personen også</p> <p>KIRSTEN: Ja, det virker jo litt sånn</p> <p>KARL: han forteller jo hvor flinke de var til å løpe, eller hvor raske. Så til å bli fortalt at han var en ganske fylla, en far som drikker, til å være, høres faktisk ut som en god far, så er det jo i hvert fall en liten endring i hvordan han, hvordan jeg så for meg at han skulle være.</p> <p>KIRSTEN: Ja</p> <p>KARL: For jeg så ikke for meg at, jeg så for meg at faren skulle bli fly forbanna liksom, når jeg først leste at han tok feil jakke</p> <p>KNUT: Mhm</p> <p>KARL: Så han endrer seg jo</p>
24	6:20,7 - 6:40,7	<p>KIRSTEN: Ja, det kan være. Men vi vet jo ikke hvordan han er, hvis faren er edru nå, for å si det sånn</p> <p>KARL: Jojo</p> <p>KIRSTEN: Altså han kan jo være helt jævlig når han er full</p> <p>KARL: Jaja, men alle endrer seg jo når de er fulle</p> <p>KIRSTEN: Jojo, men hvis han er mye full. Da hadde jeg hatt lyst å sende han vekk</p> <p>KARL: Ja, kanskje han ville at faren skulle reise</p> <p>KIRSTEN: Ja</p> <p>KARL: Fordi at-</p> <p>KIRSTEN: Han er helt jævlig når han er full</p>
25	6:40,6 - 7:00,9	<p>KARL: Kanskje derfor, eh...</p> <p>(KNUT fniser)</p> <p>KIRSTEN: (til KNUT) Hva er det du fniser sånn av?</p> <p>KARL: Kanskje det er derfor Øistein griner? Fordi at han ene kompisen får ha faren sin der nå</p> <p>KIRSTEN: (til KNUT) Hva er det du holder på med?</p> <p>KIRSTEN: Det kan faktisk godt være, han er sjalu</p> <p>KARL: Ja, så blir han sjalu. Alt er mulig</p> <p>KIRSTEN: Vi vet jo ingenting, det var en kort tekst</p> <p>KARL: Mhm</p>

26	7:00,9 - 7:21,3	<p>KARL: Hva tenker du, KNUT</p> <p>KIRSTEN: Har du noen tanker, eller bare sitter du der og fniser?</p> <p>KNUT: Jeg har jo sagt mine tanker</p> <p>KIRSTEN: Det var ikke mange, det var faktisk få</p> <p>KNUT: KARL, du har heller ikke, KARL har mest</p> <p>KIRSTEN: Jeg har sagt mye i dag!</p> <p>KNUT: Nei</p> <p>KARL: Nei, men hun har vært med i samtalen med meg</p> <p>KNUT: Ja, det har jeg også. Jeg har bare ikke vært så aktiv.</p>
27	7:21,3 - 7:36,3	<p>KARL: Hvordan tolker du relasjonene mellom karakterene i novellen?</p> <p>Jeg tenker det samme som dere. At det er faren til han ene, til Øistein, og kameraten, og at faren</p>
28	7:36,3 - 7:45,6	<p>KNUT: (avbryter seg selv) Hvorfor gjør du det?</p> <p>KIRSTEN: (fikler med mikrofonen) Det høres morsomt ut på mikrofonen</p> <p>KNUT: Eh, og at faren tar kameraten inn som sin sønn til slutten</p> <p>KIRSTEN: Ja. Det tror jeg, det virka jo sånn</p> <p>KARL: Det virker sånn i teksten også</p>
29	7:45,6 - 8:08,3	<p>KNUT: Men hvorfor tror dere at han grein</p> <p>KIRSTEN: Han har ikke noen far, sier han</p> <p>KARL: Ja</p> <p>KIRSTEN: Derfor griner han, han er sjalu på forholdet mellom Øistein og faren</p> <p>KARL: Ja, kanskje derfor han var med å løp, for å...</p> <p>KIRSTEN: Han var nok, det var nok litt sjalusi. Det føles så negativt ladd å si</p>
30	8:08,2 - 8:15,4	<p>KNUT: (fniser)</p> <p>KARL: Han misunner</p> <p>KIRSTEN: Misunner, det blir det. Det må være positivt ladet. Han unner det.</p>
31	8:15,4 - 12:35,3	<p>KNUT: Hva, er du ofte sjalu?</p>

KIRSTEN: Ja, hele tiden. That's a personal conversation.

KNUT: Du vet den er på enda?

[lekkasje resten av tiden, om mikrofonen, TikTok og rettslære. 4 minutter og 10 sekunder]



#### 2.4.2 – «Brønnen», lav læringsinstruks

	Timespan	Content
1	0:00,0 - 0:17,0	KNUT – 16 REPLIKKER KARL – 43 REPLIKKER KIRSTEN – 37 REPLIKKER KATRINE – 15 REPLIKKER
2	0:17,0 - 0:24,1	KATRINE: Men jeg er ikke helt ferdig å lese (ler) KNUT: Jeg synes teksten var litt vanskelig, jeg KIRSTEN: Den var vanskelig, ja, jeg vet KARL: Jeg tror kanskje jeg forsto den ganske godt, jeg KNUT: Men da kan du starte, da!
3	0:24,1 - 1:04,0	KATRINE: Ja (ler) KARL: Sånn jeg oppfattet det, så starter det med en dikter, jeg antar han er ganske ung, han ser for seg at livet er håpløst. Har tenkt å drepe seg selv, så blir han ringt og så skal han feire, han har vært forelsket i en kvinne KNUT: Ja KARL: Blir sammen med henne, blir sammen med henne, og så skipper det til slutten av livet der tror jeg KIRSTEN: Åh KARL: Jeg står for det. Og så kom den gamle damen er hun damen han fikk, og så forteller de om når hun dør, og så er jo, de andre personene i novellen er ungene og barnebarna hennes
4	1:03,9 - 1:10,6	KIRSTEN: (Gisper) Men kanskje han er død allerede? (Blar i teksten) Tror du det, nå liksom? KARL: Jaja KATRINE: Ja KARL: Fullt mulig KIRSTEN: Allerede KNUT: Ja fordi hun- KARL: Fordi det står liksom at hun er eldgammel KATRINE: Mhm

5	1:10,5 - 1:17,4	KIRSTEN: Og så er han død, og så da ringer vekkerklokka. Og så er det hennes synspunkt, kanskje KATRINE: Ja, det er hennes vekkerklokke KARL: Ja KIRSTEN: (Oppglødd) Åja, det har jeg lurt på
6	1:17,3 - 1:23,9	KNUT: Nei, den er ikke dum KIRSTEN: Den der, jo, solid!
7	1:23,9 - 1:39,6	KARL: Så det ender jo opp med at de ligger sammen, tror jeg, når de er unge KIRSTEN: Ja det tror jeg KARL: Og så bare den ene natten da hun våkner alene KIRSTEN: Ja KARL: Senere. Og jeg tipper jo det [uklart]
8	1:39,6 - 1:46,3	KNUT: Ja KARL: Så, har noen andre en annen tolkning KIRSTEN: Nei, ikke i det hele tatt KATRINE: Nei, egentlig ikke, din ga veldig mye mening KNUT: (samtidig som KATRINE) Nei jeg har ikke det, ja den gjorde det, når jeg hørte den nå
9	1:46,3 - 1:53,0	KNUT: Nei, jeg synes det var en vanskelig tekst å lese, altså KATRINE: Ja
10	1:53,0 - 1:56,5	KIRSTEN: Men det du sa var mening KARL: Hadde dere en- KNUT: Hæ? KARL: Hadde dere en annen tolkning før jeg sa min, da?
11	1:56,5 - 2:12,9	KIRSTEN: Njaa jeg var faktisk ganske sånn "hæ" egentlig. Jeg trodde kanskje han drømte noe, og- KARL: Ja, okei, ja

		<p>KIRSTEN: Med det "og da ringte vekkerklokka" så tenkte jeg sånn typisk sånn "and then I woke up from my dream", sånn femteklassetekst.</p> <p>KARL: Det tror jeg ville gjort det lettere å forklare den</p> <p>KATRINE: (ler)</p>
12	2:12,8 - 2:31,9	<p>KARL: Jeg er helt enig</p> <p>KIRSTEN: Det kan være, men jeg synes det ga mest mening</p> <p>KARL: [utydelig] tema</p>
13	2:31,9 - 2:54,7	[Samtalen blir avbrutt av rektor som gir beskjed over PA-anlegget om at skolen går fra rød til grønn beredskap]
14	2:54,7 - 3:13,0	<p>KIRSTEN: Dette er dagen vi begynte å bli overvåket</p> <p>KATRINE: Kommer de i morgen liksom?</p> <p>KIRSTEN: Tilbake til tema! Ja, sikkert. Nei sa han ikke fra og med i dag?</p> <p>KARL: Jo, de går rundt her nå</p> <p>KIRSTEN: Får vi ikke lov å gå sammen to og to?</p> <p>KARL: Jo, men vi må holde avstand</p>
15	3:13,0 - 3:37,0	<p>KARL: Men tilbake på dette</p> <p>KATRINE: Ja</p> <p>KARL: For det jeg tror, skal du også, som du sa om det med en drøm</p> <p>KIRSTEN: Ja</p> <p>KARL: For det kan jo være at han faktisk skyter seg selv</p> <p>KIRSTEN: For det var litt rart</p> <p>KARL: Seinere</p> <p>KIRSTEN: Ja</p> <p>KARL: Altså når hun gamle damen våkner opp aleine. For det var jo hun som måtte gå og hente vann, ikke han, selv om hun visste at hun ikke klarer det</p> <p>KIRSTEN: Ja</p> <p>KARL: Så det kan jo være at han har tatt livet sitt før det</p>

16	3:36,9 - 3:52,1	<p>KIRSTEN: Men det er litt rart fordi hun drømmer på en måte, (blar i teksten) drømmen er på en måte i jeg-person til en han, på en måte. Eller liksom sånn</p> <p>KARL: Det kan jo også være at det er en forteller</p> <p>KIRSTEN: Ja, kanskje</p> <p>KNUT: Ja</p> <p>KARL: Fra, siden, det starter jo med dikteren, det er aldri sånn de sier aldri jeg</p> <p>KATRINE: Ja, dikteren</p>
17	3:52,1 - 4:04,0	<p>KIRSTEN: Ja, og hun kommer inn igjen på slutten her, så det kan være hun drømmer når de møttes også</p> <p>KARL: Mulig</p> <p>KIRSTEN: Siden hun liksom for en, for som regel drømmer man om seg selv, eller du har i hvert fall en rolle i drømmen din</p>
18	4:04,0 - 4:23,9	<p>KATRINE: Ja</p> <p>KNUT: Ja</p> <p>KARL: Men navnet er Brønnen, er det ikke det?</p> <p>KIRSTEN: Ja, hun faller ned-</p> <p>KARL: Hva med kanskje, har du en idé om hvorfor den heter det, utenom at hun drukner jo selvfølgelig i den</p> <p>KNUT: (blar om) Hun fyller jo en bøtte også, det står at hun "rykker bøtta til seg og kjenner at den er for tung, så faller hun"</p>
19	4:23,8 - 4:50,7	<p>KARL: Liksom, hvis noe er en brønn, da kan vi si at det blir sett på som veldig dypt</p> <p>KNUT: Ja</p> <p>KARL: Kan vi si at dette er en dyp tekst?</p> <p>KIRSTEN: Ja</p> <p>KARL: Den går jo ganske langt innpå folk, for eksempel det med selvmord</p> <p>KNUT: Ja</p> <p>KARL: Død, begravelse, og alt det</p> <p>KIRSTEN: Ja</p> <p>KARL: Det går jo på folk og han gutten som blir slått, eller blir, hva heter det, flekka til i trynet?</p> <p>KIRSTEN: Oi ja, det også er jo litt greit</p>

20	4:50,6 - 4:58,8	KARL: Liksom, det setter merker dypt i seg, litt sånn som en brønn er. Dyp. Jeg vet ikke jeg.
21	4:58,8 - 5:48,0	KIRSTEN: Men han sier her "jeg hater ham i grunnen enda mer etter at han skjøt seg, sier hun. Sikker på at han gjorde det bare for å ta en grusom hevn" KARL: Det er sant, men okei KIRSTEN: Da har jo noen skutt seg selv KARL: Det, det, åja, står det? KIRSTEN: Ja KARL: Det skippet jeg, visst KIRSTEN: Men det er "hun", jeg tror det er en unge eller noe sånt, jeg tror ikke, jeg tror ikke det er hun kona, hvis vi, ja, nei, jeg tror ikke det KATRINE: Hva da? KIRSTEN: Fordi dette er etter at hun har falt i brønnen, så sier hun "jeg hater ham i grunnen enda mer etter at han skjøt seg KARL: Ja, men hun blir jo forlatt. Hun dør jo på grunn av at, siden hun måtte gå og finne vann. Så jeg tror nok at han har nok skutt seg selv, ja, før hun datt i brønnen en gang. Bare hun ble sammen med han rett før han skjøt seg selv første gang.
22	5:48,0 - 6:00,9	KIRSTEN: Vanskelig tekst. Konklusjon KARL: Ja, men jeg synes det er en ganske fin konklusjon KIRSTEN: Det er vår konklusjon KNUT: Vi kan fortsette nå og snakke vanlig
23	6:00,8 - 12:26,2	[Resten av tiden lekkasje, om mikrofon, gaming, influencere. Totalt 6 minutter og 20 sekunder]

## VEDLEGG 2 – STATISTIKK OVER INTENSITETSNIVÅ I ALLE SAMTALENE

Gruppe	Tekst	Grad av læringsinstruks	Intensitetsnivå i samtale					
			Svært høyt	Høyt	Moderat	Lavt	Stille	Lekkasje
Gruppe A1	Løp for livet	Lav		9,63	67,15	15,28	6,44	1,50
Gruppe B1	Løp for livet	Lav			60,21	12,99	15,50	11,30
Gruppe C1	Løp for livet	Lav		8,73	29,95	0,75		60,57
Gruppe D1	Løp for livet	Lav		9,56	44,74	10,98	6,23	28,49
<b>Snitt</b>			<b>0,00</b>	<b>6,98</b>	<b>50,51</b>	<b>10,00</b>	<b>7,04</b>	<b>25,47</b>

Gruppe H1	Løp for livet	Høy		11,91	39,76	3,21	1,10	44,02
Gruppe I1	Løp for livet	Høy		5,57	23,60			70,83
Gruppe J1	Løp for livet	Høy		2,75	78,96	7,60	5,47	5,22
Gruppe K1	Løp for livet	Høy		6,24	55,54			38,22
<b>Snitt</b>			<b>0,00</b>	<b>6,62</b>	<b>49,47</b>	<b>2,70</b>	<b>1,64</b>	<b>39,57</b>

Gruppe A2	Brønningen	Høy		3,85	95,37		0,78	
Gruppe B2	Brønningen	Høy		7,63	70,26	9,76	2,93	9,42
Gruppe C2	Brønningen	Høy	2,43	15,62	32,54	0,62		48,79
Gruppe D2	Brønningen	Høy		15,01	51,81	2,92	0,72	29,54
<b>Snitt</b>			<b>0,61</b>	<b>10,53</b>	<b>62,50</b>	<b>3,33</b>	<b>1,11</b>	<b>21,94</b>

Gruppe H2	Brønningen	Lav		7,75	32,04	3,50	1,70	55,01
Gruppe I2	Brønningen	Lav		4,52	55,93	4,96		34,59
Gruppe J2	Brønningen	Lav		5,32	77,37	6,53	7,72	3,06
Gruppe K2	Brønningen	Lav		1,81	43,52			54,67
<b>Snitt</b>			<b>0,00</b>	<b>4,85</b>	<b>52,22</b>	<b>3,75</b>	<b>2,36</b>	<b>36,83</b>

## Brønnen

Dikteren har forberedt seg nøye. Avskjedsbrevet er skrevet, tidspunktet valgt og pistolen ladd. Han sitter i yndlingsstolen sin med en siste kopp te, og en tanke. En febril lykkerus fyller ham, han har endelig tatt grep, han skal dø, sove.

Så ringer telefonen.

Han ser på apparatet. Han lar det ringe. Åtte ganger, ni, han løfter røret og hører en vennlig kvinnestemme gratulere ham med en prestisjetung litteraturpris, hun ønsker ham velkommen til overrekkelsen i byens rådhus i forbindelse med den årlige teaterfestivalen!

Dikteren vender brått tilbake til livet. Han reiser seg, ser på våpenet og brevet og forstår ikke hvor det kommer fra. Han rister på hodet og forlater leiligheten, går ut på åpen gate, spaserer og inntar stamkneipa for å bestille en liter vin. Han feirer. Beruset av den plutselige anerkjennelsen som han har hignet etter hele livet – våger han nå også å nærme seg kvinnen han i årevis har sittet her og betraktet i smug? Ja, det gjør han. Og det utenkelige skjer, han får henne, allerede samme natt ...

Da ringer vekkerklokka.

Vi våkner og spør hva det er som lot oss drømme så vakkert. Noe vi har lest, i en avis eller i en bok, eller som vi har opplevd eller savnet så lenge at det er blitt et minne.

Da slår klokka på veggen åtte slag, den eldgamle kvinnen hever sitt grå hode fra kniplingsputa. Jasså, er det morgen. Begynnelsen på enda en dag. Men hun har ikke sovet natten gjennom. Hun våknet klokken fire, sto opp og gikk ned fra kammerset og la seg på divanen her i kjøkkenet. Så sovnet hun igjen. Først nå begynner en ny dag.

Hun setter kaffekjelen på den soitsvarte ovnen og gjør sitt beskjedne toalett i kaldt vann, slik hun pleier når hun ferierer i barndomshjemmet. Hun har som vanlig reist utover noen dager før ungene, for å sette i stand til ferien, nå kommer de snart.

Så oppdager hun at det ikke er vann i bøttene på benken. Hun er for svak til å fylle begge på én gang, det er heller ikke tid til å gå to turer, likevel tar hun begge, hun vakler ut i det vakre sommerværet, nedover blomsterenga til det lille trehuset over brønnen. Hun slår opp lemmen, legger seg på kne og stikker hodet ned i det blendende mørket der bare barndommens livslange erfaring kan fortelle henne hva som er vann og hva som er stein. Hun rykker bøtta til seg og kjenner at den er for tung. Så faller hun.

– Jeg hater ham i grunnen enda mer etter at han skjøt seg, sier hun. – Jeg er sikker på at han gjorde det bare for å ta en grusom hevn.

– En slik hevn er da bare mulig dersom du føler at du har gjort ham urett?

– Ja, sier hun.

– Hva er det så du har gjort ham?

– Jeg har ikke vært et godt nok menneske. Verken mot meg selv eller ham, eller andre.

– Det er det da ingen som har.

– Skal det være en trøst?

Det er det minste barnebarnet som finner henne. Hun er fem. Hun står i åpningen til brønnhuset i de små joggeskoene og ser – etter hvert som synet temmer mørket – at bestemor flyter i en stille søvn.



- Pass deg for brønnen, roper moren fra blomsterenga.
- Lukk igjen lemmen nå, og hjelp oss å lete!

Hun legger fingrene rundt kanten og får lemmen på plass. Så går de for å lete.

– Jeg har lett hele livet, sier hun. – Så finner jeg deg her, på en barkrakk, der du alltid har sittet. Si meg, er det stamkneipa di?

– Ja.

– Hvorfor går du ikke andre steder?

– Hvem kan svare på sånt, og nå har vi jo funnet hverandre, det hadde vi ikke klart...

– Dersom...?

– Dersom noe hadde vært annerledes. Det trenger ikke være rare greiene. Det trenger bare å være bitte lite.

Det er prestens tale:

– Vi står her og kan ikke annet, sier han. – Det er ufattelig, og det skal skje med oss alle. Døden. Det er slektenes gang, det er øyeblikk man husker, og det er øyeblikk man glemmer; en telefon ringer og snur det hele, en vekkerklokke, en bønne vann, men det betyr ikke at det glemte er borte, det betyr bare at vi er blinde og aldri vil lære å se.

– Herregud, hvordan er det jeg ser ut? sier moren. Gutten har krabbet opp i fanget hennes med leirete føtter og fingre og tørket seg på den nye kjolen hennes – man kan vel si at han har gitt henne noe annet enn døden å tenke på. Kan det være noe annet? Hun slår ham med flat hånd i ansiktet og lager en liten skandale. Gutten husker det lenge. Han husker at den dagen bestemor ble begravet fikk han seg en sviende ørefik. Moren husker det også. Men en dag vil de glemme.

## Løp for livet

Vi hadde allerede løpt for langt da Øistein oppdaget at han hadde glemt det vi løp for, farens flybilletter, pass og lommebok. Nå sto gubben der nede på bussholdeplassen og fektet med armene, manet oss til en siste innsjutt.

Men det gikk tregt med oss nå, vi stanset og hev etter pusten. Det hadde vært svart mellom Øistein og faren på denne frivakta, måneden han var hjemme en gang i året, for mye fyll og krangel, og Øistein var blitt eldre. Men hva gjør vi? Å løpe hjem igjen var det ikke tid til. Så fikk vi i hvert fall dra ned og si ha det. Men nå kunne han jo ikke reise.

Det tar tid å oppdage en felle.

– Faens jakke.

Det var derfor Øistein hadde glemt det vi løp for, det lå i den andre, men han hadde tatt denne, som faren hadde hatt med til ham og som han ikke hadde hatt på seg før nå.

– Dere greide det, gutter, det hadde jeg aldri trudd, idrettsstjerner, og takk skal dere ha. Men hva er det?

– Vi har glemt hele dritten.

– Hva!

– Ja, vi har glemt det.

Der kom bussen, vi trippet, den stanset og noen gikk av, de som skulle på gikk på, vi trippet, sjømannen hvit som

havet, han stirret på oss og på bussen, nå slarket den med dørene, en buss som stiller et spørsmål, som får sitt svar; sjømannen rister oppgitt på hodet, slipper veska i asfalten og tar seg til knærne, der ruller den videre.

Men da oppdager han jakka.

– Faen, gutter, jeg som skulle ha vært i Singapore i morra.

– Jeg er lei for det.

– Du er vel det. Okey, så får vi gå hjem igjen da.

Vi gikk den lange veien.

– Jeg skulle jo finne meg noe på land likevel.

Det er rart hva ei jakke kan bety. Så snakket han igjen om hvor fort vi hadde løpt, han hadde ikke sett maken, dere må begynne i idrettslaget, gutter.

Men da begynte jeg å grine.

– Hva er det du griner for, gutt?

– Jeg har ingen far, sa jeg.

– Men du er kameraten til Øistein, sa han. – Du løp sammen med ham.

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## «Leselyst i videregående skole»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet «Leselyst i videregående skole», hvor formålet er å finne ut hvordan lesing av skjønnlitterære tekster kan skape engasjement hos videregående elever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Forskningsprosjektets formål er å finne ut hvilke arbeidsmetoder som er best egnet til å skape engasjement og leselyst blant videregående elever i norskfaget. Det finnes forskning som viser at bruk av 'vanskelige' skjønnlitterære tekster på ungdomsskolen kan være motiverende for elevene. I dette forskningsprosjektet skal vi undersøke om samme tendens også gjør seg gjeldende på videregående skole.

Forskningsprosjektet inngår som en del av en masteravhandling.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for Kultur og Språkvitenskap ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Joakim Netland har ansvar for gjennomføringen av forskningsprosjektet. Hildegunn Støle er veileder.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du går VG3 studiespesialiserende på [redacted] videregående skole. Klassene til [redacted] og [redacted] i norsk VG3 er valgt ut til å delta i studien.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det følgende:

- Du vil innledningsvis bli bedt om å fylle ut et spørreskjema med 7-8 avkryssningsspørsmål. Det vil ta deg ca. 5 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om ditt forhold til lesing av skjønnlitteratur, både på fritiden og i norskundervisningen. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.
- Du vil delta i to undervisningsopplegg på ca 45 minutter hver, i to ulike norsktimer. I de to undervisningsoppleggene vil dere (elevene) få utdelt to skjønnlitterære tekster som dere skal lese og deretter diskutere gruppevis. Det vil bli gjort lydopptak av gruppediskusjonene.
- Etter undervisningsoppleggene vil du bli bedt om å fylle ut et nytt spørreskjema, med ett avkryssningsspørsmål og et åpent spørsmål.

### Det er frivillig å delta

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

Dersom du ikke ønsker å delta, vil du fortsatt bli bedt om å være til stede i undervisningen. Du vil i så fall få et alternativt, individuelt undervisningsopplegg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt av personopplysninger vil bli anonymisert.

- Joakim Netland, student, og Hildegunn Støle, veileder, vil ha tilgang til personopplysningene under forskningsprosjektet.
- Navnet ditt vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Som deltaker vil du ikke kunne kjennes igjen i publikasjonen av masteravhandlingen.
- Spørreundersøkelsene vil gjennomføres via programvaren SurveyXact.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Alle personopplysninger og lydopptak anonymiseres ved prosjektslutt.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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

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

- Institutt for Kultur og Språkvitenskap, ved Joakim Netland (epost: [joakimnetland@lektor.no](mailto:joakimnetland@lektor.no), tlf: +47 414 37 657), eller Hildegunn Støle (epost: [hildegunn.stole@uis.no](mailto:hildegunn.stole@uis.no), tlf: +47 482 23 454)
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn (epost: [rolf.jegervatn@uis.no](mailto:rolf.jegervatn@uis.no), tlf: +47 971 77 749)

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

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

Med vennlig hilsen

---

Student

---

Veileder

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Leselyst i videregående skole», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i to spørreundersøkelser
- å delta i to undervisningsopplegg

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Leselyst i videregående skole

### Referansenummer

526872

### Registrert

18.11.2020 av Joakim Netland - j.netland@stud.uis.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hildegunn Støle, hildegunn.stole@uis.no, tlf: 48223454

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Joakim Netland, joakimnetland@lektor.no, tlf: 41437657

### Prosjektperiode

21.12.2020 - 14.06.2021

### Status

21.12.2020 - Vurdert

## Vurdering (1)

---

### 21.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 21.12.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i->

meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 14.06.2021.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

SurveyXact er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

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