



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGLU 5.-10.

Semester: 2022-2023

År: 2023

Forfatter: Marit Stensland

Veileder: Førsteamanuensis Margrethe Sønneland

Tittel på masteroppgaven:

«Hvordan får du inntrykk av det i teksten?» - En studie av lærers respons på elevers ytringer i en litterær samtale på syvende trinn

Engelsk tittel:

«How do you get that impression from the text?» - A study of a teacher's response to student's utterances in a literary conversation in Norwegian 7th grade

Emneord:

#litterære samtaler #litterær
kompetanse #dialogisk undervisning
#lærerens rolle #mellomtrinnet

Antall ord: 22 479

+ antall vedlegg/annet: 4

Stavanger, 2.juni.2023

dato/år

Forord

Jeg vil rette en stor takk til Margrethe Sønneland og Atle Skaftun som lot meg være med på en liten del av «Partners in Practice». Tusen takk for den fantastiske veilederen og personen du er, Margrethe! Mang en gang har jeg gått med friskt mot fra veiledning med deg.

Takk til læreren og elevene som lot meg komme inn og observere undervisningen.

Takk til mine medstudenter som alltid har vært klare for å slå av en prat, enten det er for å høre hvordan det går eller for å diskutere faglige spørsmål. Dere har også skapt trivsel gjennom hele studieperioden.

Takk til alle dere som har tatt dere tid til å lese gjennom ulike deler av oppgaven. Den hadde aldri blitt så bra uten dere!

Og til slutt: Takk til mine kollegaer og til ledelsen på Austbø skole som har tatt meg imot med åpne armer, og for at dere har tilpasset arbeidshverdagen min til studiene. Takk også til elevene mine på Austbø. Jeg håper masterkunnskapen vil komme dere til gode, når dere har vært så tålmodige med meg i denne prosessen.

God lesning!

Stavanger, 2.juni 2023

Marit Stensland

Sammendrag

I denne masterstudien har jeg vært interessert i å studere muntlighet i norskfaget. Valget landet da på å undersøke litteraturundervisning og samtaler om tekst i klasserommet.

Masterstudien er grunnlagt i teori om litterære samtaler, med utgangspunkt i et sosiokulturelt og dialogisk syn på undervisning. I studien har jeg observert en lærer og hans undervisning, hvor jeg har undersøkt hvordan han møter elevenes ytringer om litteratur og hvordan litterær faglighet kommer til syne i lærerens respons. Undervisningsøkten som har blitt gjenstand for analyse ble gjennomført på 7.trinn, og materialet er innhentet i forbindelse med forsknings- og samarbeidsprosjektet *Partners in Practice*. Dette er et prosjekt mellom Universitetet i Stavanger og Jærskulen og baserer seg på å utvikle dialogiske praksiser og problembasert undervisning i flere fag. I norskfaget er det utforskning av tekster i litterære samtaler, som er sentralt.

I masteroppgaven gjør jeg en nærlesing av transkripsjoner av en helklassesamtale. Ved hjelp av innsikt jeg har fått ved observasjon og videoopptak, analyserer jeg så hvordan læreren møter elevenes ytringer om novellen «Ringene» av Knut Hamsun. Funnene mine indikerer at læreren konsekvent møter elevenes ytringer med anerkjennelse og sjeldent tar en autoritativ rolle. Han stiller for det meste oppklarende spørsmål til elevene, men lite spørsmål til videre utforskning av tolkningene deres. Lærerens respons indikerer en tekstnær forståelse av litterær faglighet, hvor teksten skal gi svar på alt en lurer på. Dette viser seg å bli et problem, når elevene har manglende kunnskap om kontekstualiserende elementer. Videre diskuterer jeg funnene mine opp imot et ideal om en høykvalitets klasseromsdiskurs og det å ta *et dialogic stance* (dialogisk forholdningssett), og stiller spørsmål til den manglende kritiske konstruktive prosessen som litterære samtaler burde ha.

Mitt håp er at studien vil sette fokus på arbeid med litterær faglighet i skolen og gi lærere inspirasjon til å reflektere over sitt *forholdningssett* til elever i egen undervisning.

Forhåpentligvis kan dette resultere i en utvikling av praksis rundt litterære samtaler og klassesamtaler.

Abstract

In this master's study I have been interested in studying the oral part of the Norwegian subject. I chose to investigate literature taught in schools, and conversations about texts in the classroom. The study is based on theory about literary conversations and seen through the lens of a sociocultural and a dialogic view of teaching. In the study I observed a teacher's class, focusing on how the teacher responded to his students' utterances about literature and how his view of literary expertise is manifested in his response. The lesson analysed was conducted in a 7th grade class in Norway, and the material was collected as part of a research- and collaboration project called *Partners in Practice*, between the University of Stavanger and Jærskulen (schools at Jæren). The project focuses on developing dialogic practices and problem-based teaching in various subjects, with texts being explored in literary conversations in the Norwegian subject.

In this thesis, I conduct a close reading of the transcriptions of a conversation between the teacher and the class. Drawing on insights gained through observation and video recordings, I analyse how the teacher responds to the students' utterances about a short story called "Ringen" (The ring) by Knut Hamsun. My findings indicate that the teacher consistently respond to the student's utterances with acknowledgement, and he rarely take an authoritative role. He mostly asks clarifying questions, but few question for further exploration of their interpretations. His response indicates an understanding of literature competence as close to the text, where the text is supposed to give all the answers to all questions. This becomes a problem when the students are lacking knowledge of contextualizing elements. Further I discuss my findings against an ideal of a high-quality classroom discourse and to take a *dialogic stance*, and I question the missing critical and constructive process which literary conversation should have.

Mitt håp er at studien vil sette fokus på arbeid med litterær faglighet i skolen og gi lærere inspirasjon til å reflektere over sitt *forholdningssett* til elever i egen undervisning. Forhåpentligvis kan dette resultere i en utvikling av praksis rundt litterære samtaler og klassediskusjoner.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1 Innledning.....	7
1.1 Hvorfor litterære samtaler?	7
1.2 Hva er litterære samtaler?.....	9
1.3 Problemstilling	11
2. Teoretisk grunnlag.....	12
2.1 Tidligere forskning	12
2.2 Teoretisk rammeverk.....	13
2.2.1 Hva skjer når vi leser?	14
2.2.2 Undervisning bygget på dialog og deltakelse.....	15
2.3 Hva ønsker vi å oppnå med litterære samtaler?	17
2.4 Hva kjennetegner gode litterære samtaler?	19
2.5 Lærerens rolle i litterære samtaler	22
3. Metode.....	25
3.1 Forskningsdesign.....	25
3.2 Fortolkende parafrase av «Ringene».....	30
3.3 Empirisk materiale og utvalg	32
3.4 Validitet og reliabilitet	33
3.5 Forskningsetiske vurderinger	35
4. Analyse og drøfting	36
4.1 Oversikt over undervisningssituasjonen.....	37
4.1.2 Oppstarten av plenumssamtalen.....	39
4.2 Hvordan responderer læreren på elevenes ytringer?	41
4.3 Hvilket syn på litterær faglighet kommer fram i lærerens respons?	55

4.4 Diskusjon.....	58
5. Avslutning	61
Litteratur.....	63

1 Innledning

Hvordan kan lærere tilrettelegge for og lede gode samtaler om skjønnlitterære tekster? Og hva slags kompetanse skal egentlig disse samtalenes utvikle? I denne oppgaven vil jeg undersøke hva lærerens rolle kan eller bør være i *litterære samtaler*, og undersøke hva litterær kompetanse og litterær faglighet kan sies å være. Fokuset vil være på lærerens rolle og hvordan hen forholder seg til elevene sine, gitt et ideal om dialogisk undervisning.

I min masterstudie har jeg vært involvert i et dekompprosjekt; Partners in Practice – et samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Stavanger og Jærskulen. Disse har siden 2018 jobbet med å utvikle *dialogiske praksiser* gjennom arbeid med fagspesifikke problem. Norskfaget har særlig rettet oppmerksomheten mot «teksten som problem» med litterære samtaler som undervisningsform. Professor Atle Skaftun er prosjektleder, og veilederen min førsteamanuensis Margrethe Sønneland er også en av forskerne i prosjektet. Materialet jeg har brukt, ble innhentet av meg en medstudent, da vi tok lyd- og video-opptak av undervisningen på 7.trinn, og skrev feltnotater underveis. Én av tre undervisningsøkter har så blitt gjenstand for analyse og drøfting i min masteroppgave. En videre utgreiing av dette prosjektet kommer under metodekapittelet.

Masterstudien min er grunnlagt i et sosiokulturelt syn på undervisning, med dialogen som bærende element for læring. Lærerens rolle og måte å forholde seg til elevene på, har derfor vært særlig interessant, og har vært gjenstand for diskusjon i denne oppgaven. De siste årene har dette kunnskapsfeltet blitt vist en økt interesse. Formålet for studien er derfor å utvide kunnskapsgrunnlaget på feltet, samt å kunne være til inspirasjon for læreres drøfting av sin egen rolle i klasserommet.

1.1 Hvorfor litterære samtaler?

Litterære samtaler er én måte å jobbe med muntlighet i norskfaget. Muntlige ferdigheter er en grunnleggende ferdighet i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017), og har vært det siden Kunnskapsløftet kom i 2006. Å kunne kommunisere og uttrykke seg muntlig, er altså vektlagt like høyt som skriftlige ferdigheter i Læreplanen. Det understrekes at norskfaget har «et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Til tross for dette, kan det stilles spørsmål til om muntlig kompetanse blir like høyt vektlagt i

undervisningen. Det arbeides mye muntlig i norskfaget, men det er derimot ikke ensbetydende med at det undervises målrettet med muntlig kompetanse (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Jeg håper derfor at masterstudien min kan gi et lite bidrag for å øke bevisstheten rundt en del av den muntlige kompetansen elevene skal utvikle.

Hvilke ferdigheter er det elevene forventes å utvikle i denne konteksten? Læreplanen sier at muntlige ferdigheter i norsk er «å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» og elevene skal både kunne «uttrykke seg i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Litterære samtaler er derfor en god måte å trene på disse ferdighetene; både å lytte, fortelle og samtale, og å uttrykke seg spontant.

I norskfaget er ikke kommunikasjon og samtale om skjønnlitterære tekster noe nytt. I forskningsfeltet har man ofte sett litterære samtaler fra elevperspektivet, for eksempel hvordan muntlig arbeid med tekster kan øke elevs engasjement (Sønneland, 2019 og Hennig og Eriksen, 2021). Jeg er derimot interessert i å undersøke samtaler om tekst fra lærerperspektivet, og hva elevene skal få utav samtalene. Da reises det flere spørsmål om hva man egentlig driver med når man jobber med analyse og tolkning av skjønnlitterære tekster, og hva lærerens rolle skal eller burde være i denne konteksten. Hva gjør elevene når de tolker en tekst, og hva slags kompetanse utvikler de? Og hva kan egentlig læreren gjøre for å hjelpe eleven videre i tolkningsprosessen? Disse spørsmålene vil jeg se nærmere på i de neste kapitlene.

Ser man på lærers respons, er et annet moment hvordan læreren forholder seg til elevene. I et sosiokulturelt og dialogisk perspektiv har læreren en mer veiledende rolle overfor elevene, enn den tradisjonelle lærerrollen. Skal man utvikle sin tolkning, er dialog med andre en nøkkel for å få nye impulser og innspill til nye synsvinkler. Læreren må derfor være *sensitiv* eller *oppmerksom* for elevenes ytringer og forholde seg dialogisk til dem (Lefstein & Snell, 2014). Dette, mener jeg, er avgjørende for å kunne hjelpe elevene videre i deres tolkning. Læreren kan selvsagt gi elevene tilførsel av nye ideer, men det ideelle er om ideene kommer i en likestilt dialog mellom ulike elever, der læreren bare er én av mange stemmer. Læreren er en viktig rollemodell; Læreren kan modellere hvordan man forholder seg dialogisk og sensitivt til hverandre, og hvordan man kan utfordre andres ytringer og påstander på en respektfull måte.

Noe av det vi ønsker å lære elevene gjennom lesing og litterære samtaler, er å utvikle deres *litterære kompetanse*. *Litterær kompetanse* er et omstridt begrep med flere ulike definisjoner. Et av målene med analysen blir derfor å undersøke hvilket syn på faglighet læreren viser i sin respons på elevyttringer. Som både Hennig og Eriksen (2021) og Tengberg (2011) påpeker, er litterær kompetanse noe som foregår inne i hodet til eleven. Dermed er denne kompetansen ikke så lett å vurdere. Det som derimot er synlig for andre enn en selv, er det som Hennig (2012) kaller *litterær faglighet*: «evnen til å bruke og kommunisere denne kompetansen» (s.20). Læreren må altså være observant på elevenes yttringer, for å få indikasjoner på elevenes litterære kompetanse. Enkelt er det ikke; Hvis man ser kunnskap som situert, i en sosial og kulturell kontekst, handler dette ikke kun om å inneha den litterære kompetansen. Det handler også om å kunne formidle kompetansen på en tilfredsstillende måte *i den gitte sosiokulturelle konteksten*. Man må altså både kunne uttrykke sin litterære kompetanse, og inneha de sosiale og kommunikative ferdighetene som kreves i den gitte konteksten. Dette er altså komplekst. Hvis man betrakter litterære samtaler som en del av en kulturell og faglig kontekst, kan man også kalle litterære samtaler *en sjanger* eller *en faglig diskurs* som må læres. Disse aspektene skal jeg forklare nærmere i neste kapittel, hvor jeg forklarer hva litterære samtaler er.

1.2 Hva er litterære samtaler?

Et mangfold av samtaler vil kunne falle inn under begrepet *litterære samtaler*. I denne oppgaven forholder jeg meg til samtaler i undervisningskontekster i grunnskolen, selv om rammene og innholdet også her kan være svært forskjellige. Litterære samtaler påvirkes av tid og sted. I tillegg vil samtalen påvirkes av flere andre variabler; hvilke deltakere man har, samt deres bakgrunn og deltakernes erfaring som leser, og deres erfaring med litterære samtaler. En annen viktig variabel er hvilken tekst man samtaler om, og forutsetningene denne stiller. Lærerens erfaring og tilrettelegging for samtalen vil også ha innvirkning på hvordan samtalen forløper, og hvorvidt eller hvor mye læreren styrer samtalen. Litterære samtaler kan også være elevstyrte.

Etter å ha lest ulike definisjoner, mener jeg det viktigste kriteriet for en litterær samtale, er det som Michael Tengberg (2011) trekker frem i sin definisjon: at samtaledeltakerne snakker om en (skjønn)litterær tekst som samtaledeltakerne har lest (s.12). Dette utelukker f.eks. bokpresentasjoner som *litterære samtaler*, ettersom en presentasjon vil bedre klassifiseres

som en monolog og fordi det i utgangspunktet kun er eleven som presenterer, som har lest boka¹.

Mens Tengberg (2011) og Hennig (2012) kaller litterære samtaler for *en arbeidsmetode/arbeidsform*, definerer Eva Hultin (2006) og Laila Aase (2005) litterære samtaler som *en sjanger*. Aase er trolig også den første (så langt jeg kjenner til) som bruker dette begrepet om litterære tekstsamtaler i skolesammenheng, til tross for at det å prate om litterære tekster har lang tradisjon i skolen. Aase (2005) påpeker at litterære samtaler er en «institusjonsbundet kommunikasjonssituasjon» og må «lærast gjennom sosial praksis i skolen» (s.108). Hun peker på at elevene både trenger trening i nærlesing, men også har behov for begreper fra litteraturvitenskapen, i tillegg til at de trenger lese- og fortolkningsstrategier.

Eva Hultin (2006) bygger på Bakhtins syn om at talesjangre er en «kommunikativ resurs som är helt nødvendig för att vi överhuvudtaget ska kunna förstå och göra oss förstådda när vi talar» (s.115). Hun mener at disse talesjangrene er såkalt «stille kunnskap» og at man internaliserer reglene for hvordan man skal opptre, slik som vi gjør når vi lærer oss et språk og grammatikk. På denne måten må elevenes litterære samtaler forstås som en talesjanger elevene skal lære å mestre der noen vil mestre talesjangeren i større grad enn andre. Man må altså se elevenes prestasjoner i lys av konteksten – som en situert praksis.

Klassesamtaler er et begrep som åpner for mange former samtaler med en variasjon av antall deltakere. Aase (2005) skriver at litterære samtaler er «klassesamtaler som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane» (s.106). Når jeg leser Aase videre, har jeg inntrykk av at hun tenker på litterære samtaler først og fremst som *helklassesamtaler*, altså lærerstyrte samtaler, hvor læreren henvender seg til hele klassen. Det samme gjelder det Sheridan Blau (2003) kaller *literature workshop* (oversatt til «litteraturlaboratorium» av Fjørtoft, 2014, s. 198). Blau ber ofte elevene sine skrive ned spørsmål de har til teksten som de så blir bedt om å diskutere i mindre grupper. Etterpå følger en lærerstyrt samtale hvor uenigheter i gruppene blir tatt opp. Blau er opptatt av å høre de forskjellige tolkningene og ber elevene finne bevis (evidence) i tekstene for tolkningene sine. Elever som er uenige eller som har motstridende tolkninger, bes

¹ Eva Hultin (2006) definerer bokpresentasjoner som en «uformell litterær samtale», men her er jeg enig i Tengbergs kritikk om at dette ikke bør kalles for en «litterær samtale». En bokpresentasjon vil være mer monolog enn dialog, i en snever forståelse av dialog-begrepet (når man utelukker reader-response som en del av dialogen).

finne motbevis. På denne måten testes gyldigheten av ulike hypoteser ut i «laboratoriet» og bekreftes eller avkreftes som plausible. Men hvordan defineres en riktig tolkning av en litterær tekst? De fleste vil si at det ikke er et konkret svar på hvordan man skal tolke, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2. Foreløpig vil jeg støtte meg på Andersen et al. (2012) sin definisjon om tolkning: «Den tolkningen er gyldig eller holdbar som andre lesere kan akseptere som en mulig realisering av tekstens betydning, enten man er enig i tolkningen eller ikke» (s.14).

Åsmund Hennig (2012) legger større vekt på litterære samtaler som elevstyrte gruppesamtaler. Under min observasjon hadde elevene slike elevstyrte samtaler, men med en påfølgende helklassesamtale. Siden jeg konsentrerer meg om lærerperspektivet og lærerens rolle, er det mer naturlig å holde seg til helklassesamtalen. Siden jeg også har lyst å se på hvordan læreren følger opp elevenes respons, har jeg valgt bort å analysere gruppesamtalene. Hennigs perspektiver (f.eks om litterær kompetanse og faglighet) er ikke utelukket fra denne oppgaven fordi jeg mener disse perspektivene også har overføringsverdi til helklassesamtaler. Helklassesamtalen er heller ikke uavhengig av gruppesamtalene, snarere tvert imot! Den er en fortsettelse av dialogen som startet i gruppene, og dermed en del av samme samtalesekvens. Jeg vil påpeke at jeg karakteriserer litterære samtaler som både a) elevstyrte gruppesamtaler, men også b) helklassesamtalen hvor læreren har styringen over samtalen.

1.3 Problemstilling

Før jeg går videre for å utdype mer av det teoretiske grunnlaget for analysen, vil jeg presentere problemstillingen for oppgaven. Jeg har allerede slått fast at litterære samtaler er en sentral undervisningsform for å utvikle elevenes litterære kompetanse. På bakgrunn av behovet for kunnskap om lærerens rolle i slike samtaler, har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan responderer læreren på elevenes ytringer om litteratur i en 7.klasse og hvilke forestillinger om litterær faglighet kommer til syne i lærers respons?

Problemstillingen er avgrenset til en dybdeanalyse av én konkret helklassesamtale, i en bestemt klasse, med en bestemt lærer. Videre er den avgrenset til hvordan nettopp denne læreren responderer på sin klasses ytringer. For å finne svar på dette, vil litterær kompetanse

og faglighet være viktige analysepunkter. Hvordan læreren forholder seg dialogisk til sine elever på, vil også være et viktig moment. På denne bakgrunnen vil jeg diskutere lærerens faglighet og respons utfra et ideal om en *høykvalitets klasseromsdiskurs*, som jeg forklarer nærmere i kapittel 2.4.

2. Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for masterstudien. Jeg starter med å gå gjennom sentral skandinavisk forskning som er gjort på litterære samtaler i skolen. Etterpå vil jeg gå gjennom den teoretiske rammen; herunder hvilket syn på lesing og det dialogiske synet på undervisning studien plasserer seg innenfor. Videre vil jeg forklare hva vi ønsker å oppnå med litterære samtaler og utdype hva som kjennetegner gode litterære samtaler. Til slutt vil jeg presentere hva lærerens rolle i litterære samtaler kan være, hvor jeg spesielt trekker fram Maureen Patricia Boyd og William C. Markarins (2011) begrep *dialogic stance*.

2.1 Tidligere forskning

Ettersom problemstillingen min baserer seg på litterære samtaler, lærers respons og forestillinger om litterær faglighet, vil jeg her gå gjennom forskning som er gjort på disse områdene. Spesielt i Skandinavia har det vært en økende interesse for å forske på litterære samtaler i de senere årene. Jeg vil se på hvilke aspekt som er undersøkt, og skrive om hva man har forsket på om læreres rolle.

Studiene om litterære samtaler har for det meste sett samtalene fra elevperspektivet, og da særlig med fokus på elevengasjement (f.eks Sønneland, 2019; Hennig, 2019; Gourvenec, 2017). Sønneland (2014) viser i sin forskning blant annet at litterære samtaler med tekster innrammet som «faglige problem», har tiltrekningskraft på elever og har potensiale til å engasjere elevene. Elevperspektivet og didaktiske muligheter ved litterære samtaler er også undersøkt hos Rasmussen (2021) og Hennig og Eriksen (2021). Hvordan elever møter motstandsfulle tekster i litterære samtaler er gjenstand for diskusjon både hos Gourvenec (2017) og Sønneland (2014).

Laila Aase (2005) er trolig den første som bruker begrepet *litterære samtaler* i skolesammenheng. Som nevnt tidligere, definerer hun litterære samtaler som en sjanger. Hun mener at lærerens rolle er å lære elevene denne sjangeren, men også å hjelpe elevene til å nærlese. I hennes syn er læreren ekspert, fordi hen har erfaring med teksttolkning, og må «kontinuerleg vurdere si eiga rolle i samspelet med elevane når det gjeld styring og openheit» (s.117). Lærerens rolle har også blitt undersøkt av flere, blant annet lærers bruk av spørsmål (Andersson-Bakken, 2014; Boyd & Markarian, 2011), og lærerens rolle som samtaleleder (Penne, 2009; Sommervold, 2011; Aase, 2005). Hennig og Eriksen (2021) undersøker gruppesamtaler hvor læreren har en mer tilbaketrukket rolle. Det finnes også kvalitative nærstudier av enkeltsamtaler som undersøker elevenes litterære faglighet, tilløp til utforskende samtaler og hvordan lærere kan gi formativ vurdering til elever som gjennomfører litterære samtaler (Hennig 2020b, 2020a, 2022).

I denne masterstudien undersøker jeg den påfølgende helklassesamtalen *etter* at elevene har diskutert teksten i grupper. Tove Sommervold (2011) har også undersøkt lærerens rolle i helklassesamtaler. I hennes tilfelle foregår samtalene etter skriftlige og muntlige aktiviteter elevene har gjort på forhånd, inkludert gruppesamtaler. Hun undersøker hvordan læreren legger til rette for utforsking av teksten, mens min interesse ligger i lærerens responsmønstre, i forhold til hvordan læreren responderer på elevenes ytringer i samtalen. Dette er et mindre utforsket forskningsfelt.

2.2 Teoretisk rammeverk

I de neste avsnittene vil jeg klarlegge noen grunnleggende premisser, som legger rammen for analysen og masteroppgaven som helhet. Jeg vil først forklare hva lesing er, på et helt grunnleggende nivå og fortelle hva som skjer i hodet når man leser og tolker en tekst, ifølge reader-respons-teorien til Rosenblatt (1995). Det andre premisset jeg ønsker å forklare, er undervisning i et sosiokulturelt og dialogisk perspektiv. Her får Dysthe (1995) komme til orde, med hennes tolkning av Bakhtins dialogteori.

2.2.1 Hva skjer når vi leser?

Når man leser en tekst, må man ikke bare avkode tegnene som bokstavlyder, men også tolke meningsinnholdet. Alle tekster er derfor åpne for fortolkning i større eller mindre grad. Der sakpregede tekster ofte har som mål å være minst mulig tvetydig, er noe av meningen med skjønnlitterære tekster å være åpne for ulike fortolkninger (Andersen et al., 2012, s. 14). Vi kan derfor si at det litterære verket ikke er teksten i seg selv, men verket er tekstens potensielle betydning i møte med en leser:

There is no such thing as a generic reader or a generic literary work; there are only the potential millions of individual readers of the potential millions of individual literary works. A novel or poem or play remains merely inkspots on paper until a reader transforms them into a set of meaningful symbols (Rosenblatt, 1995, s. 24).

Vil verket da bli det samme om det er Muhammed på 13 år, eller Bente på 62 år som leser? Det enkle svaret på dette er «nei». Alle lesere er forskjellige, og tolkningsprosessen vil dermed formes av leserens tidligere erfaringer i livet og sine tidligere erfaringer som leser. Lesing handler altså ikke kun om å ha et stort nok ordforråd til å forstå ordenes betydning. Det handler vel så mye om å koble det man leser, til tidligere erfaringer og opplevelser. En som aldri har tatt et fly, vil for eksempel lese en fortelling som innebærer å være inne i et fly på en annen måte, enn en som faktisk har kjent denne følelsen på kroppen. Man husker vibrasjonen fra turbulensen, duringen fra flyet og den forvridde stemmen til kapteinen i cockpiten. Man husker den smakløse maten og lufttrykket i ørene, og lukten av svette føtter fra sidemannen. Alle disse minnene vil kunne aktiveres av å lese om noen som er på flyreise, og personen som har hatt denne opplevelsen vil sannsynligvis få en rikere leseopplevelse enn en som aldri har satt sine føtter i et fly før. På samme måte vil en som leser sin første krimroman, kanskje ikke plukke opp like mange frampek og hint, som en erfaren krimleser vil gjøre. Dermed vil opplevelsen, forståelsen og fortolkningen av teksten bli ulik, etter hvem som leser, hvor det leses og i hvilken kulturell og situasjonell kontekst den leses i.

Det vil så klart være noen likheter i alle disse lesningene: Teksten setter jo enkelte forutsetninger til grunn – det ER bokstaver der som skaper ord og setninger. Men selv om teksten setter visse forutsetninger, så gjør absolutt leseren det også. Ingen får vel sagt det bedre enn Rosenblatt (1995):

Actually, reading is a constructive, selective process over time in a particular context. The relation between reader and signs on the page proceeds in a to-and-fro spiral, in which each is continually being affected by what the other has contributed (s.26).

Lesing som en slik «transaksjon» mellom leser og tekst, er altså en del av fundamentet for denne studien. Det blir derfor naturlig å snakke om at leserne *skaper mening* utav en tekst, når de forsøker å tolke den, fremfor å *forstå* den. Ordet *forstå* kan tolkes som at det finnes én rett lesning. Som beskrevet ovenfor er tekstens forutsetninger og leserens forutsetninger begge helt uunnværlige i denne prosessen. Rosenblatt (1995) uttrykker dette godt når hun skriver: «Both reader and text are essential to the transactional process of making meaning» (s.27).

2.2.2 Undervisning bygget på dialog og deltakelse

For at en undervisning skal sies å være bygget på et sosiokulturelt syn på læring, bør undervisningen være både *dialogisk* og bygget på elevenes *deltakelse*. I dette perspektivet konstrueres ikke kunnskap kun inne i hodet, men læring skjer i samspill med omgivelsene. «Læring kan ikke isoleres til mentale aktiviteter i individet, men er tvert imot "situert" eller innvevd i hele konteksten som den enkelte er en del av» (Dysthe, 2020, s. 87). Samarbeid og samtale er derfor vitale prinsipper i et slikt klasserom. Deltakelse kan være mye, og det kan blant annet skje gjennom å delta i faglige samtaler. I norskfaget inkluderer dette litterære samtaler.

For at en samtale skal kunne kalles *dialogisk*, må det være et reelt samspill og gjensidig utveksling av ideer og tanker mellom deltagerne. En samtale kan også være monologisk, der en person kun «mottar» det som blir sagt av en annen, uten at det er en reell utveksling av tanker og perspektiver. Et eksempel på dette kan være når en elev blir anmodet om å motta informasjon ukritisk fra læreren sin, og internaliserer en annens «stemme» som det korrekte. Dette kaller Bakhtin for «det autoritative ordet» (Dysthe, 2020, s. 96). Slik jeg forstår det, mener Bakhtin at målet må være å utvikle «det indre overbevisende ordet», gjennom kritisk tenkning og konfrontasjon med andre stemmer (Dysthe, 2020, s. 96). På denne måten kan man etablere og utvikle kunnskap i seg selv, basert på en kritisk tilnærming til andres ideer, tanker og meninger. Med en slik forståelse av undervisningen, vil det ikke for læreren være et mål at alle elever skal tolke teksten likt, eller på lærerens måte, men at elevene samarbeider og utfordrer hverandres meningsskaping. Her kan læreren både være tilrettelegger, modellere

og også delta selv – men uten at lærerens tolkning trumfes gjennom. Lærerens tolkning av teksten stilles på lik linje med elevenes, og krever en tilsvarende begrunnelse.

Dette betyr ikke at lærerens rolle er å være usynlig og at elevene ikke kan eller skal lære noe av læreren sin. Slik jeg nevnte i innledningen, påpeker Laila Aase at elevene trenger å lære f.eks begreper, lese måter osv. I tillegg skriver hun at: «Legitimiteten til læreren ligg nettopp i at han har ei fagleg innsikt som han kan tilby elevane» (Aase, 2005, s. 118). Denne faglige innsikten ligger i erfaringen læreren har med tekst, sjangerkunnskap, tolkning, litteraturhistorie, litteraturdydidaktikk osv. Læreren må være bevisst på forskjellen mellom å bidra med strategier og litteraturfaglige begreper, versus å bestemme hvordan en tekst skal tolkes. Læreren må derfor ha klart for seg når hen skal være autoritativ, og når hen skal åpne rommet for diskusjon. Dette er noe av det som er å være profesjonell, ifølge Aase (2005):

At læreren er profesjonell inneber ikkje berre at han har tekstkunnskap og erfaring med teksttolking, han må også kontinuerlig vurdere si eiga rolle i samspelet med elevane når det gjeld styring og openheit (s.117).

Hvorfor man ønsker en dialogisk undervisning, henger sammen med hva vi ønsker å oppnå med litterære samtaler. Gjennom dialogen ønsker man at elevene skal utvikle tankene sine og lære seg å lese kritisk og bevisst. I dialogisk undervisning, kan elevene delta med tanker under utvikling og ideer de ikke er sikre på enda. Slik kan kommunikasjonen utvikle deres egne – og andres - meninger og teksttolkninger. Litterære samtaler kan dermed være en måte å hjelpe elevene videre i sin tolkning av en tekst. Når elevene møter en tekst som de opplever som utfordrende å skape mening utav, kan de oppnå en større klarhet i egne tanker, ved å uttrykke tankene i ord. Videre kan de utfordre hverandres tanker, med formål om å gjensidig bistå hverandre til å skape mening.

Forskning har vist at elever som opplever dialogisk undervisning, scorer høyere på kunnskapsnivå og tester som krevde forståelse og tenkning, enn de som hadde mer monologisk undervisning (Tengberg, 2011). I stedet for å pugge kunnskap man får presentert, må disse elevene selv konstruere kunnskapen gjennom utvikling av sin egen forståelse, og ved å begrunne det de selv mener. Eleven må også tåle å bli utfordret.

2.3 Hva ønsker vi å oppnå med litterære samtaler?

Begge premissene jeg presenterte i kapittel 2.2, henger sammen med hva vi ønsker å oppnå med litterære samtaler, noe som jeg vil utdype i de to neste kapitlene. Jeg vil da trekke frem *litterær kompetanse*, hvor jeg spesielt lener meg på Sheridan Blau (2003). Dialogperspektivet vil jeg komme inn på i neste kapittel, hvor jeg vil diskutere hva som kjennetegner gode litterære samtaler.

Som jeg har vært inne på, er litterær faglighet å kunne *bruke og uttrykke* sin litterære kompetanse (Hennig, 2012). Hvordan skal vi forstå denne litterære kompetansen? Ifølge Hennig (2012) innebærer det alt fra det å kunne leve seg inn i fiksjonen (*litterær leseferdighet*) til kunnskap om tekster generelt, kunnskap om kontekst og kunnskap om lesing og lesestrategier. Denne måten å se litterær kompetanse på, bygger han blant annet på forskeren Sheridan Blau (2003), som deler litterær kompetanse i tre komponenter; *tekstlig literacy*, *intertekstuell literacy* og *performativ literacy*.

Slik jeg forstår det, handler tekstlig literacy om kompetanse i litterær analyse, herunder å bruke litterære begrep for å kunne tolke og skape mening utav en tekst. Blau (2003) kaller dette også for *procedural knowledge* («knowing how»), og er det vi trener elevene i når vi for eksempel stiller spørsmål om hva teksten handler om, hva som er årsaken til at romankarakterene oppfører seg som de gjør og ikke minst hvordan elevene begrunner sin tolkning med henvisning til teksten (Blau, 2003, s. 203). *Intertekstuell literacy* («knowing about») handler om å se referanser til andre tekster, samt å inneha historisk og kulturell bakgrunnskunnskap som trengs for å skape mening utav teksten i den konteksten den er skrevet i (s. 216). Når elevene på ungdomsskolen gjerne leser Amalie Skrams novelle *Karens jul*, må elevene vite noe om kvinnens og de fattiges stilling på 1800-tallet, for å kunne skape en tilfredsstillende mening utav teksten.

Den siste kategorien er interessant; *performativ literacy* («enabling knowledge»). Kategorien inkluderer elevenes tro på egne evner og evnen til å bli selvstendige lesere. «Performative literacy, then, refers to that kind of knowledge that enables students to perform as autonomous, engaged readers of difficult literary texts at any level of education» (Blau, 2003, s. 210). Performativ literacy er derfor motsetningen til å ha liten tro på egne evner, og motsetningen til å tro at det finnes en fasit på hvordan man skal lese en tekst. Vi ser også av verbet «perform» at dette er noe mer enn å ha en kunnskap inne i seg, men det handler om å

gjøre bruk av en kompetanse, på samme måte som Hennig (2012) skiller mellom *litterær kompetanse* og *litterær faglighet*. Vi kan derfor si at performativ literacy er å bruke tekstlig og intertekstuell literacy (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 13).

Blau (2003) lister videre opp syv egenskaper (traits) som er en del av performativ literacy, som jeg velger å gjengi her:

- a) Kapasitet til å opprettholde fokus og oppmerksomhet og lese teksten flere ganger
- b) Villighet til å utsette en følelse av fullføring, stå i usikkerheten
- c) Villighet til å ta sjanser, teste ut tolkninger og lesemåter
- d) Toleranse for å ta feil og villighet til å ta innover seg andres tolkninger og revurdere egen tolkning
- e) Akseptere at litteraturen er full av ambivalens, paradokser og usikkerhet
- f) Intellektuell generøsitet og åpenhet for flere løsninger
- g) Metakognitiv bevissthet²

Både Hennig (2012) og Blau (2003) skiller altså kunnskap som skjer inni hodet på eleven, med det vi som lærere kan observere. Hennig (2012) deler litterær kompetanse inn i *litterær leseferdighet*, *kunnskap om tekst*, *kunnskap om kontekst* og *kunnskap om lesing*. Det Blau (2003) kaller *tekstlig literacy* er det helt grunnleggende som skal til for å få med seg en skjønnlitterær tekst, og begrepet overlapper med det Hennig (2012) kaller *kunnskap om tekst*. Noen eksempler kan være kunnskap om oppbygning av en fortelling, sjangre og teksttyper, og analytisk kunnskap. Videre har Hennig (2012) en kategori som han kaller for *kunnskap om kontekst*, som jeg mener i stor grad overlapper med Blaus (2003) *intertekstuelle literacy*; altså kompetanse til å se referanser til andre tekster, kulturhistorie og samfunnet ellers. Der Hennig derimot skiller seg fra Blau (2003), er kategoriene *kunnskap om lesing* som kan oppsummeres med metakognisjon, og *litterær leseferdighet* som innebærer blant annet forståelse for at skjønnlitterære tekster kan være tvetydige og det å «stå i usikkerheten». Disse aspektene minner om tegn på *performativ literacy* fra Blau (2003).

Selv om Hennig (2012) og Blau (2003) bruker litt forskjellige begrep, er det altså mange fellestrekk og overlappinger. Begge to understreker betydningen av å legge vekt på hvordan elevene *uttrykker* kompetansen som de har inne i hodet. Det er nemlig ytringer eller utførelser som er håndfaste og som læreren kan observere. Når jeg i analysen skal undersøke hva slags

² Oversettelsen er inspirert av Blikstad-Balas og Roes (2020) tolkning av Blau

syn på litterær faglighet som kommer til syne i lærerens respons, vil jeg undersøke tegn i lærerens respons som indikerer arbeid med *performativ literacy*. Selv om vi kan få hint om hvilken kunnskap elevene har inne i hodet, er det vanskelig å gripe tak i. Jeg vil derfor bruke egenskapene som Blau (2003) lister opp som et utgangspunkt for denne delen av analysen.

2.4 Hva kjennetegner gode litterære samtaler?

Etter at jeg nå har indikert *hva* slags kompetanse arbeid med litterære samtaler skal utvikle, vil jeg nå gå videre til *hvordan* man kan arbeide med litterære samtaler. Da er det hensiktsmessig å fremheve noen kjennetegn ved gode litterære samtaler. Her gir elevgruppen selvsagt visse forutsetninger, men siden oppgaven min er avgrenset til å omhandle læreren, er det dette som vil bli berørt i kapittelet. Når man skal diskutere hva gode litterære samtaler kan være, inngår ikke bare det litterære, men også det dialogorienterte. Det innebærer åpenheten for å diskutere flere løsninger, hvordan man uttrykker enighet og uenighet, å tørre å formidle uferdige tolkninger, samt hvordan læreren responderer på elevenes ytringer. Disse aspektene vil jeg adressere i de følgende avsnittene.

Man kan se på litterære samtaler som en slags forhandling, der flere får komme til orde med sine leseresponser og tolkninger, og elevene får utvikle sin egen forståelse gjennom å språkliggjøre den. En slik *forhandlende samtale* hvor man får høre hverandres ideer og tolkninger, har fellestrekk med det Barnes (2008) kaller *utforskende samtale*. En *utforskende samtale* kjennetegnes ved at man utvikler det man har begynt å forstå, og utfordrer hverandres måter å tenke på. Her er altså fokuset på å snakke og diskutere for å lære, og for å *utvikle* det man har lært. Det motsatte kaller han *presenterende tale (presentational talk)*, hvor målet er å presentere det man har lært og reflektere over dette. I en slik kommunikativ praksis er man opptatt av å tilpasse ordene sine til et publikum, mens i en utforskende samtale er man opptatt av å teste ut ideer og tanker, for å utvikle dem.

Neil Mercer (2000) skriver videre om *utforskende samtale*: «Exploratory talk is that in which partners engage critically but constructively with each other's ideas. Relevant information is offered for joint consideration» (s.153). Denne vurderingen i fellesskap krever et åpent sinn. Man er avhengig av at elevene er åpne for at det finnes flere måter å lese en tekst på, og at de er åpne for å utforske andre tolkninger enn deres egne. Både lærerens og elevenes tolkninger vil i denne prosessen bli utfordret, og man må derfor også være villig til å justere egne

tolkninger. «Proposals may be challenged and counter-challenged, but if so reasons are given and alternatives are offered» (Mercer, 2000, s. 153).

En av begrunnelsene for å jobbe med litterære samtaler bygger på et sosiokulturelt syn om at kunnskap er distribuert – altså at man klarer mer i fellesskap enn alene, fordi vi alle har forskjellige kunnskaper og erfaringer, og dermed ser verden og leser tekstene på vår egen måte (Aase, 2005). I et faglig fellesskap kan man ikke bare hevde at noe er usannsynlig eller urealistisk, man må ha en begrunnelse for det man mener. Både tolkninger og motargumenter må altså begrunnes. Som Aase (2005) påpeker, er lesing på skolen ikke det samme som fritidslesing, nettopp fordi man her må forhandle tolkningen sin med andre i et *tolkningsfellesskap* (s.107). Det er viktig å presisere at det ikke er et mål at alle i tolkningsfellesskapet skal være enige om én enkelt tolkning. Flere ulike tolkninger kan fremsettes og diskuteres, og det vil være viktig å bygge elevenes toleranse for et mangfold av lese måter, slik at de tør å få sin tolkning utfordret. De må også tåle å «stå i usikkerheten» (Blau, 2003) og tørre å komme frem med uferdige tanker og tolkninger, slik at de kan videreutvikles i fellesskap (Mercer, 2000). Det er jo veldig synd om eleven bare kapitulerer og overtar andres tolkninger – da vil tolkningsfellesskapet miste potensielt betydningsfulle bidrag. I stedet må elevene lære å ta de andres motargumenter og tolkninger opp til kritisk vurdering, når de selv blir utfordret. Slik kan deres egne tolkninger også videreutvikles og leseropplevelsen bli rikere (Aase, 2005). I et dialogisk perspektiv er det dessuten helt avgjørende at tolkningene møtes på en kritisk og konstruktiv måte, for å utvikles. På denne måten utvikles det «indre overbevisende ordet» (Dysthe, 1995), slik at eleven kan være trygg og sikker i det hen mener. Denne kompetansen kan også være nyttig utover det norskfaglige. Å kunne kritisk vurdere andres meninger opp mot sine egne, og tørre å få sine meninger utfordret, vil være nyttig for elevenes generelle livsmestring.

Selv om vi har slått fast at et tolkningsfellesskap kan bety at flere lese måter lever side om side, betyr det ikke at alle perspektiver er valide. For at det skal være *et fellesskap* må man være enige om noen felles prinsipper. Det kan være en fordel at læreren og elevene er enige om for eksempel tekstens ytre handling og at hovedpersonene er definert. For å kunne samtale, må man være enige om *noe*. «Man søker å finne fram til en enighet som kan fungere som fundament for felles framdrift» (Hennig & Eriksen, 2021, s. 38, basert på Mercer, 2000). Elevenes fantasi vil nok sprike i totalt forskjellige retninger, og det er derfor en del av lærerens jobb å lære elevene å være tekstfokuseret og klarlegge tankeprosessen frem til tolkningen man har gjort. Da kan de andre henge med og utfordre eleven på de assosiasjonene

hen får, og diskutere om tolkningen er holdbar og sannsynlig. Som jeg nevnte i innledningen er en tolkning holdbar om andre lesere kan akseptere den som en «mulig realisering», enten de tolker det på en annen måte eller ikke (Andersen et al., 2012). Tolkningen må derfor ha et solid fundament i teksten, slik at andre lesere kan akseptere det som en mulig tolkning.

Skal elevene bli engasjerte i å utfordre hverandres tolkninger, er det viktig at elevene ikke bare lærer seg den muntlige sjangeren, som litterære samtaler kan være. De må bli engasjerte på et dypere nivå. Nystrand og Gamoran (1990) skiller mellom *procedural engagement* og *substantive engagement*, der det første handler om at elevene gjør det de skal og følger prosedyrene. Med denne typen engasjement vil elevene vite hva læreren forventer at de skal si og gjøre. De kan fullføre oppgaven og oppnå en god karakter, uten at de egentlig er interessert i å få en forståelse av emnet. *Substantive engagement* kjennetegnes ved at elevene har et engasjement i selve innholdet i oppgaven eller faget. De går gjerne løs på vanskelige akademiske problemer, fordi de har lyst til å finne ut av svaret. For å utvikle et substantivt engasjement peker Nystrand og Gamoran (1990) på at læreren må stille *autentiske spørsmål* - spørsmål hen ikke vet svaret på selv, og bruke *uptake*³. Med *uptake* menes når «læreren inkorporerer elevens svar ved å inkorporere det i et senere spørsmål» (Nystrand & Gamoran, 1990, s. 14). Det betyr at læreren ikke har en liste med ferdig forberedte spørsmål, men at hen er fleksibel i møte med elevene. En slik lærer viser interesse for elevenes innspill og bygger spontant videre på de innspillene som elevene kommer med. På sikt vil dette skape noe som kalles *en høykvalitets klasseromsdiskurs* («high quality classroom discourse»). I en slik diskurs gis elevene rom til å uttrykke seg selv. De blir oppfordret til å utdype og forklare sine meninger og perspektiver. Både lærer og elev bruker *uptake*, som krever at læreren og elevene er aktive lyttere, for å kunne respondere på, og bygge videre på hverandres innspill. Læreren er opptatt av å stille både åpne og autentiske spørsmål (Nystrand & Gamoran, 1990, s. 11).

I sammenheng med å skape *en høykvalitets klasseromsdiskurs* vil jeg trekke linjer til det Barnes (1976) påpeker om at lærere enten kan *svare på* elevenes ytringer, eller hen kan *vurdere* (*assess*) dem. Vurderer læreren stadig elevenes svar, kan elevene lære at de er avhengige av lærerens bedømmelse, altså et autoritativt ord. I skolen må elevene lære at de kan tenke og bedømme selv og få et indre overbevisende ord. Barnes (1976) påpeker at om læreren *svarer* på elevenes ytringer, i stedet for å vurdere dem, indikerer læreren at elevens

³ Jeg velger i denne oppgaven å bruke det engelske begrepet, for å ikke blande det norske «opptak» med video- og lydopptak.

ytring blir tatt seriøst og blir høyt verdsatt. Elevene har ikke bare kommet frem til det samme som læreren, men kan gjerne bli utfordret eller bedt om å utdype og klarlegge tankegangen sin. Ansvar blir på denne måten plassert i elevens hender, slik at de selv må stå inne for det de mener. De møter ikke en lærer som vurderer hvert enkelt utsagn som rett eller galt, men en som verdsetter deres argument så høyt at de er verdt å ta opp til felles diskusjon. Elevene blir på denne måten virkelig tatt på alvor.

Som Hennig og Eriksen (2021) påpeker, trenger elever også bekreftelse på at de er på riktig vei, så her er nøkkelordet *balanse*. Opplever elevene aldri vurdering fra læreren, vil de antagelig være i tvil om det de sier er relevant. Blir elevene alltid vurdert, vil de derimot stå i fare for at de ikke klarer å utvikle *det indre overbevisende ordet*, fordi de lærer seg til at de alltid trenger lærerens godkjenning. Skal de litterære samtaler bli utforskende, er det altså essensielt at både lærer og elever lærer seg å bruke *uptake* og at læreren stiller åpne spørsmål som gir elevene rom til å reflektere og uttrykke seg selv. Det er ikke nødvendigvis noe som må gis eksplisitt opplæring i, men noe man kan bli sosialisert inn i. Det er derfor viktig at læreren er sitt ansvar bevisst for å modellere slik atferd og legge til rette for en slik *høykvalitets klasseromsdiskurs*.

2.5 Lærers rolle i litterære samtaler

I dette kapitlet vil jeg diskutere hva lærers rolle kan være i litterære helklassesamtaler, basert på den litteraturen vi har om lærers rolle. Kort fortalt vil det innebære at læreren har en rolle som veileder og tilrettelegger, og at noe av det viktigste læreren gjør er å modellere hvordan man kan lese og snakke om litterære tekster på en faglig adekvat måte. Hvordan læreren stiller spørsmål og hvordan hen forholder seg til elevene vil også bli diskutert.

Hvilken rolle man mener læreren skal ha i undervisningen avhenger av det kunnskapssynet man har. I et sosiokulturelt og dialogisk perspektiv, vil læreren ha en mer veiledende rolle enn der man mener at læreren er den kompetente som skal overføre sin kunnskap til elevene. I en slik veileder-rolle er det *elevenes* leseerfaringer som skal stå i fokus (Aase, 2005), og læreren skal bygge på og utvikle disse leseerfaringene. Aase (2005) utelukker ikke at læreren skal kunne dele sin leseerfaring med elevene, men at læreren må «vurdere om og når han skal la egne eller andre autoritative leseemåter ha plass i klasseromsteksten, og på kva tidspunkt det eventuelt kan være nyttig» (s.118).

Sheridan Blau (2003) peker på at læreren må anerkjenne at lesing også er en prosess, på samme måte som skriving; «(...)involving the same false starts, the same vision and re-vision, drafting and redrafting, as well as the same perils, opportunities (...) and recursiveness of writing» (s. 215). Ved at læreren ikke alltid forventer ferdigtenkte svar fra elevene, men lar dem utforske ideer og tanker i plenum, anerkjenner læreren denne prosessen. Dette henger jo også sammen med hvordan man oppnår en god utforskende litterær samtale, som diskutert i forrige kapittel. Blau (2003) legger vekt på at læreren bør modellere hvordan hen selv skaper mening utav en tekst. Han foreslår at læreren tar frem en ukjent tekst og forklarer sin egen tankeprosess for å komme fram til sin tolkning av teksten. Jeg vil tørre å påstå at noe av det viktigste læreren gjør, er nettopp å modellere den atferden som hen ønsker seg av elevene. Som lærer må man selv ta sjanser i tolkningene sine, tørre å stå i at de kan være feil, tørre å stå i usikkerheten og tørre å bli utfordret av andre – også når det er ens egne elever som utfordrer.

Læreren har dessuten en viktig jobb som tilrettelegger. Skal elevene oppnå gode litterære samtaler, kan læreren gjøre mye for å skape de rette rammene rundt og jobbe med utvikling av performativ literacy. Eksempler som kan nevnes er arbeid med klasse miljø og samtale klima i klassen, arbeide med leselogg og spørsmål som dukker opp underveis når man leser. Øvelse i å diskutere det man ikke forstår, eller der man ikke klarer å skape mening. Ved å modellere hvordan man selv skaper mening utav en vanskelig tekst og hvordan denne utvikles underveis, kan lærerne også bygge på den metakognitive bevisstheten til elevene (Blau, 2003).

Hvis målet er at læreren skal veilede og hjelpe elevene videre i *sin tolkning* av det litterære verket, får kommunikasjonen læreren har med elevene sine stor betydning. Forskingen til Andersson-Bakken (2014) har vist at lærerspørsmål som kan virke åpne, ikke er det når man undersøker hele samtalefrekvensen. Om spørsmålene oppfattes åpne eller ikke, kommer an på hvilke forventninger læreren har skapt til sine elever, om hvor stor åpenhet det er for diskusjon, og i hvilken grad elevene bare skal finne det svaret læreren vil ha. På den måten kan det som fremstår som *åpne spørsmål* likevel være lukkede i den gitte konteksten. Det essensielle er, ifølge Boyd og Markarian (2011) at læreren har en dialogisk forholdningssett – *a dialogic stance*. De hevder at selv om en lærer stiller «dialogiske» (åpne) spørsmål, kan disse oppfattes «monologiske» (lukkede), nettopp fordi læreren forventer et bestemt svar. Og i motsatt ende, kan også en lærer stille spørsmål som kan oppfattes lukkede for en utenforstående, men kan produsere diskusjon likevel, nettopp fordi elevene kjenner læreren

sin (Andersson-Bakken, 2014; Boyd & Markarian, 2011). «In other words, it is not just how we say it, but also how we are predisposed to receive it» (Boyd & Markarian, 2011, s. 516). Det er altså ikke en konkret metode, men en måte læreren forholder seg til elevene sine på. For at det skal fungere må elevene ha vært eksponert for dette over tid, slik at de ikke leter etter «riktig svar» eller det som de tror læreren vil ha.

Kontra et *monologic stance* hvor læreren mener at feil kommer av at eleven ikke har hørt godt nok etter, vil en lærer med et *dialogic stance* prøve å nøste opp i tankeprosessen til elevene; hvorfor tenker eleven slik hen gjør? Hvordan har hen kommet fram til det hen mener? Hvilke begrunnelser har eleven for sine tanker og meninger? Hvordan skaper eleven mening i teksten og på hvilket grunnlag trekker eleven slutningene sine? Er argumenter godt begrunnet? Når vi legger til grunn at det finnes mange lesninger av det samme litterære verket, på grunn av den transaksjonelle prosessen lesing er, handler slutningene elevene trekker ikke om de er rett eller feil, men heller om de er sannsynlige i forhold til de premissene teksten setter. Det er her læreren må veilede elevene, og være tekstorientert. Om det står i teksten at hovedpersonen er en gammel mann, kan man ikke la eleven påstå at hovedpersonen er en tolv år gammel jente, selv om eleven skulle se for seg dette. Da må være noe i teksten som indikerer det man tolker og ligge til grunn for responsen man gir.

For å ta et *dialogic stance*, trekker Boyd og Markarian (2011) fram at læreren må være en *sincere listener*. En av lærerens viktigste jobber, ifølge dem, er å lytte til elevene for å finne ut hva elevene faktisk sier, og om det er noe der å bygge på.

Good teachers listen to, follow, and support student ideas, purposes, and lines of reasoning. If they listen to and outwardly value students' real voices – the everyday discourses and experiences students bring to class – in order to better understand how everyday and school learning come together and heed illocutionary force – uptake on the speaker's intent (Linell and Markova 1993), they can lead students from behind and alongside, harnessing real talk (Boyd and Galda 2011) toward insightful, educational, and educated discussions (Rubin 2011; Wells and Chang-Wells 1992). (Boyd & Markarian, 2011, s. 519)

Det er altså lærerens jobb å knytte sammen elevenes hverdagskunnskaper med skolekunnskapen. I det samme sporet påpeker Hennig og Eriksen (2021) at elevene kan være faglige, uten at de har repertoaret av litteraturvitenskapelige begreper tilgjengelig. Da er det læreren som må fange opp denne kompetansen og gjøre dem bevisste på den kompetansen de innehar. Når en elev trekker linjer til en annen tekst, kan læreren ved å påpeke at det er et tegn

på intertekstuell literacy, kunne styrke elevens faglige selvtillit og identitet. Som jeg har nevnt tidligere, kommenterer også Aase (2005) at læreren skal hjelpe elevene med begreper fra litteraturvitenskapen, samt legge til rette for trening på nærlesing og arbeid med ulike lese- og fortolkningsstrategier. Hennig og Eriksen (2021) argumenterer for at begrepsinnlæringen bør gjøres deduktiv; altså at elevene får tilgang på begrepene når de har bruk for dem, istedenfor å pugge mange begreper som de kanskje kan ha bruk for senere. Når elevene for eksempel diskuterer at de legger merke til noe som blir gjentatt flere ganger i en tekst, kan man som lærer introdusere at det kan være snakk om virkemiddelet *gjentakelse* og de kan sammen utforske hva dette gjør med tolkningen av teksten.

I et sosiokulturelt og dialogisk perspektiv er altså læreren en veileder, som har en viktig oppgave i å legge til rette for gode samtaler. Det handler både om de praktiske rammene rundt samtalen, men også om hvordan læreren forholder seg til og posisjonerer seg overfor elevene sine. Det handler om å *lytte* til elevene og observere hvor elevene trenger at læreren hjelper med nye spørsmål, begreper og kan knytte sammen elevenes hverdagskunnskap med skolekunnskapen.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gi et innblikk i de metodiske valgene jeg har tatt i arbeidet med studien og begrunnelsene for disse valgene. Jeg vil starte med å presentere det kvalitative forskningsdesignet og forklare hvordan undervisningen jeg har innhentet data fra har foregått. Videre vil jeg gå gjennom begrunnelser for utvalg og skrive noe om validiteten og reliabiliteten til studien. Til slutt vil jeg reflektere over forskningsetiske vurderinger som er blitt gjort.

3.1 Forskningsdesign

Siden problemstillingen min dreier seg om å undersøke det komplekse samspillet mellom en lærer og hans elever, har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign. Et slikt design går i dybden og er ikke etterprøvbart på samme måte som en kvantitativ studie. Fordi det er for mange eksterne og interne faktorer som påvirker situasjonen, vil det ikke være mulig å gjenskape en identisk situasjon i et annet klasserom, eller til og med i samme klasse en annen dag. Styrken i

en slik studie ligger derfor ikke i at dataene er direkte overførbare, men kan gi en innsikt i praksisfeltet, i dette tilfellet hverdagen i klasserommet. En slik studie synliggjør hvor kompleks læreres hverdag er og hvor mange valg og dilemmaer lærere står overfor. For de som står i yrket selv, kan slik forskning gi en mulighet til å fordype seg i en praksis som kanskje ligner på ens egen og dermed gi mulighetsrom for refleksjoner som kan resultere i forbedret praksis.

Som nevnt i innledningen er denne masterstudien gjennomført innenfor rammene av et samarbeidsprosjekt, *Partners in practice*, mellom Universitetet i Stavanger og Jærskulen. Derfor er det nødvendig å informere litt om dette prosjektet. Ifølge prosjektbeskrivelsen, har *Partners in practice* som mål å bidra til utvikling av undervisningspraksis gjennom partnerskap med praksisfeltet, i fagene matematikk, norsk, samfunnsfag og naturfag. Sammen med lærerne, er målet å utvikle dialogiske praksiser som legger til rette for elevengasjement, gjennom arbeid med fagspesifikke problemløsning i de ulike fagene (M. Sønneland, personlig kommunikasjon, 17.februar 2023).

I norskundervisningen handler det om at de litterære tekstene rammes inn som norskfaglige problem som elevene inviteres til å utforske sammen i grupper, og dermed åpnes det for forhandlinger og dialog; «The intervention will empower teachers to see and acknowledge an open approach to text work in school, as a basis for approaching their students as participants in the disciplinary practice» (M. Sønneland, personlig kommunikasjon, 17.februar 2023). Poenget med en slik intervensjon er altså at forskerne, i samarbeid med lærerne, undersøker og evaluerer «hvordan endring skjer når nye metoder og arbeidsmåter innføres i klasserom» (Øgreid, 2021, s. 211). Målet er å utvikle praksis, og i det norskfaglige arbeidet av prosjektet handler det om å anerkjenne elevenes bidrag i arbeid med tekster.

I en tidligere fase av prosjektet (i 2021) gjennomførte lærerne såkalte «grublerom» en gang i uka, der elevene diskuterte ulike selvvalgte sangtekster. Disse diskusjonene ble organisert som litterære samtaler i mindre grupper. Da masterstudien min startet, var altså både læreren og elevene ikke ukjent med denne arbeidsmåten. Underveis gjennomførte forskerne Sønneland og Skaftun ulike lærersamlinger, der de kollektivt diskuterte lydopptak fra undervisningen. Disse møtene dannet grunnlaget for videre utforming av intervensjonen.

Jeg ble involvert i prosjektet høsten 2022, da jeg startet på masterprosjektet mitt. Min primære rolle har vært forskningsassistent, da jeg har innhentet data, i tillegg til å ha fått en innføring i

forskningsprosjektets formål. Deretter fikk jeg tilgang til dataen jeg hadde vært med å samle inn, og har siden stått fritt til å velge min egen problemstilling. Førsteamanuensis Sønneland, en av forskerne i teamet, har vært min veileder på masteren. Utover det står masterprosjektet mitt helt fritt i forhold til *Partners in Practice*.

Datainnsamlingen ble utført av en medstudent og jeg, og datainnsamlingsmetoden vi brukte var lyd- og video-opptak, i tillegg til at vi observerte og skrev feltnotater. Selv om vi var to, vil jeg for enkelthets skyld heretter skrive «jeg». Kombinasjonen av lyd-, video- og observasjon ga meg en gylden mulighet til å analysere undervisningssituasjonen. Ved å være til stede med alle mine sanser for å observere, har jeg fått en unik innsikt i situasjonene som utspilte seg. I tillegg var det en stor fordel å kunne gå tilbake til opptak, både for å friske opp sanseinntrykkene, men også for å få en mer distansert tilnærming til dataene. Med bakgrunn i den innsikten jeg har fått ved å være til stede, kunne jeg analysere og tolke dataene på en mer tilfredsstillende måte, enn om jeg hadde sett opptakene i ettertid som en ekstern observatør.

Før jeg presenterer mer om feltet og datainnsamlingen, ønsker jeg kort å forklare den faste planen for de tre øktene som ble gjennomført. Skjemaet nedenfor er basert direkte på instruksene gitt til lærerne, som har blitt utarbeidet i samråd mellom forskerne og lærerne (M. Sønneland, Personlig kommunikasjon, 7.november, 2022):

Tidspunkt	Tema	Beskrivelse
8.30	Oppstart	Lærer forklarer plan for timen
	Høytlesing av dagens tekst	Lærer leser teksten høyt for elevene, mens de har teksten foran seg
	Individuell lesing	Elevene leser teksten individuelt og blir bedt om å stryke under ting de lurer på eller legger merke til.
	Plenum – oppklaring av ord	Vanskelige ord tas opp i plenum.
	Gruppesamtale	Elevene inviteres til å utforske teksten sammen, f.eks. «se om dere sammen klarer å finne ut hva denne teksten handler om»

	Helklassesamtale	Læreren velger selv hvordan hen vil organisere plasseringen av elevene i denne delen av timen. «A) Elevene inviteres til å fortelle f.eks.: hva de har lagt merke til, hva de tenkte på da de leste, hva de så for seg, hva de oppdaget. B) Lærer lytter og forsøker å gi ordet til elevene, for eksempel: «Mari, du så for deg to voksne som kranglet om et barn.» c) lærer kan be andre utdype det elev 1, 2 eller 3 sier. D) lærer samler trådene og forfølger ulike tolkningsforslag. Oppsummerer til slutt.»
--	------------------	---

Jeg observerte tre økter, med én ukes mellomrom i en 7.klasse med 18 elever. I disse tre ukene hadde lærerne valgt ut tekstene i samarbeid med forskerne. Dette var tekster som vanligvis omtales som *noveller*, og som ble valgt utfra at de skulle ha en viss *tolkningsmotstand*. Sønneland (2014) definerer dette som tekster som «motsetter seg entydige svar», som «åpner for flere mulige tolkninger» og som «kan antas å forstyrre elevenes forventninger». Tekstene som ble valgt var «Små ting» (2004) av Raymond Carver, «En nesten pinlig affære» (2001) av Johan Harstad og «Ringen» (1897) av Knut Hamsun. Tekstene byr på motstand på ulikt vis. «Ringen» som ble brukt i timen jeg har analysert, vil jeg gi en kort parafase av i neste kapittel. Jeg vil også peke på steder teksten byr på motstand.

Når det gjelder den praktiske gjennomføringen av helklassesamtalen, kunne læreren selv bestemme hvordan elevene skulle plasseres (jf. instruks i skjema over). I den økten som jeg utvalgte til analysen (se begrunnelse for utvalg i kapittel 3.3), satt elevene i en hesteskoformasjon, vendt mot tavla. Opprinnelig hadde klassen faste samtalegrupper, men på grunn av fravær og andre praktiske hensyn ble disse gruppene kun brukt den andre gangen jeg var der, og de hadde dermed forskjellige grupper alle tre gangene. I helklassesamtalen flyttet elevene seg tilbake til hesteskoformasjonen, men elever på samme gruppe satt rett ved siden av hverandre.

Annen relevant informasjon om feltet er at skolen var fulldelt og befant seg i et landlig område. Andelen elever med multikulturell bakgrunn var dermed mindre, sammenlignet med en byskole. Norsklæreren, som også var klassens kontaktlærer, var en mann i 40-årene, med fem års erfaring som lærer. Ellers hadde han bakgrunn som teolog og hadde tatt norsk og PPU før han begynte å jobbe som lærer. Klassen hadde også fast en ekstra assistent til stede.

Jeg plasserte videokameraet bakerst i hjørnet av klasserommet, for å få alle elevene med i bildet. Kameraet var vendt mot læreren, ettersom han var målet for observasjonen.

Lydopptakerne ble satt ut på pultene når de flyttet seg i grupper. Observasjonen jeg utførte vil jeg kategorisere som eksplorerende og ustrukturert, fordi jeg ikke hadde analysekategorier på forhånd og jeg ønsket å være mest mulig åpen for det som måtte komme (C. P. Dalland et al., 2021). En svakhet med observasjon, er at man ikke kan vite noe om *hvorfor* personer oppfører seg slik de gjør. Man får ikke tak i *intensjonene*, slik man kan i en intervjusituasjon. Derfor kan man ikke trekke for bastante slutninger om hvorfor ting skjer som de gjør. Observasjon gir imidlertid muligheten til å innhente opplysninger om hva som faktisk skjer naturlig i klasserommet (C. P. Dalland et al., 2021, s. 127), og klarer man å minimere påvirkningen som observatør, vil rådataen fortelle hva som faktisk skjer i undervisningen.

Som observatør forsøkte jeg å holde meg mest mulig i bakgrunnen, og i tråd med Blikstad-Balas og Dalland (2021) sin definisjon fungerte jeg som ikke-deltagende observatører. Det er likevel viktig å huske på at tilstedeværelsen av observatører kan påvirke elevene og situasjonen, bare ved å være til stede, og noen vil derfor definere observatørene som deltagende uansett (Hultin, 2006, s. 137). Påvirkningen kan skje blant annet ved at det er ukjente personer til stede i rommet, samt bruken av ukjent utstyr. Ved å plassere meg bakerst i klasserommet, prøvde jeg å signalisere at jeg ikke var en del av undervisningen. Til tross for dette, hendte det at jeg måtte gripe inn da elevene lekte med mikrofonen, og jeg ba dem vennlig om å la mikrofonen være i fred. Ellers forsøkte jeg å begrense kommunikasjonen med dem i undervisningssituasjonen, for å motvirke *observatøreffekten* (se kapittel 3.4).

I transkripsjonen valgte jeg å bruke bokmål fordi det først og fremst er innholdet i ytringene jeg er interessert i, ikke språklige trekk. Valget om å skrive på bokmål bidro også til anonymiseringen av elevene, ettersom dette fjerner dialektkjennetegn og dermed lokal opprinnelse. Problemer med anonymiseringen ville kunne oppstå om én elev hadde snakket en annen dialekt enn resten.

Fordelene med feltnotater er at det gjør det lettere å huske hvordan stemningen i rommet opplevdes, noe som ikke like lett lar seg gjenskape på video. Ulempene er at det er utfordrende å få med seg alt i en kompleks undervisningssituasjon, med mange deltakere og variabler. Samtidig er det vanskelig å skrive fort nok til å fange opp alt som skjer. Derfor er det veldig nyttig å ha videoopptak man kan se på i ettertid. Ved å se videoen flere ganger kan man også legge merke til nye forhold man ikke oppfattet ved første observasjon. Det øker også påliteligheten til forskningen, da man kan undersøke igjen om man oppfattet situasjonen eller fenomenet riktig når man var til stede i feltet. Imidlertid kan tilgjengeligheten av videoopptak gjøre analysen mer krevende, og det kan være nødvendig å avgrense fokusområdet mer, nettopp fordi et videoopptak innehar større mengder informasjon enn et observasjonsnotat (Blikstad-Balas & Klette, 2021). Det er også viktig å huske på at video aldri gir en fullstendig fremstilling, men innehar også sine begrensninger med tanke på kameravinkel, utsnitt osv. (Blikstad-Balas & Klette, 2021). På bakgrunn av dette, er det positivt at jeg har vært til stede og observert, slik at jeg kan ha fått med meg noe som videoen ikke fanget opp. Samtidig er det umulig å få med seg alt, da man bevisst og ubevisst filtrerer informasjon under observasjonen.

Selv om noen av valgene for datainnsamling og praktisk gjennomføring var bestemt gjennom *Partners in Practice*, har jeg i dette kapittelet forsøkt å reflektere over valg jeg måtte ta individuelt, som for eksempel i min rolle som observatør og i etterarbeidet med transkriberingen. Jeg har også reflektert over fordeler og ulemper ved metoden. Snart vil jeg begrunne valgene jeg har tatt i etableringen av det empiriske materialet og utvalgsprosessen, men før det vil jeg gi leseren en parafrasering av novellen som elevene samtalte om. Dette gjør jeg fordi jeg som forsker må være bevisst min egen fortolkning av novellen, ettersom tolkningen kan farge min forståelse av elevene og lærerens respons på teksten, og jeg gjerne vil være åpen om dette. I kapittel 3.2 vil jeg derfor fortelle om min egen fortolkning av novellen og peke på steder teksten byr på motstand.

3.2 Fortolkende parafrase av «Ringene»

«Ringene» er skrevet av Knut Hamsun i 1897. Novellen starter med et forlovet par i et selskap, hvor «jeg-personen» observerer sin forlovede. Han observerer at hun er forelsket i en annen mann, hvorpå han på hjemveien trekker forlovelsesringen sin av fingeren. Han sier at ringen

har blitt for trang, og ber henne gjøre den større. Dette tolker jeg som at han gir kvinnen en mulighet til å tenke gjennom forlovelsen en gang til, ettersom han skjønner at hun er forelsket i en annen mann. Etter en måned møtes de to igjen, og kvinnen sier da at hun har mistet ringen. Jeg tror hun da ikke har bestemt seg for om hun skal fortsette forholdet og forlovelsen enda. Et år senere, da mannen igjen er på «gamle tomter» og kvinnen vil gi ham ringen tilbake, sier mannen at ringen nå er for «rommelig». Jeg tolker dette som at mannen ikke lengre vil ha henne.

Ringene kan tolkes som et symbol på forholdet mellom det forlovede paret. I starten er forholdet for trangt, og enda mannen er forelsket, er han ikke klar for å gifte seg med henne når han vet hun er forelsket i en annen. I slutten av novellen har noe endret seg. Selv om øynene til kvinnen nå er trippelt så blå, ifølge fortelleren, er også munnen blitt «for stor og blek». Før så han bare det positive, mens nå har følelsene for henne kjølnet. Han ser henne fortsatt som vakker, men han ser også de negative sidene ved kvinnen. Det finnes selvsagt flere andre måter å tolke overleveringen av ringen på. Tar paret en pause i forholdet? Hvem er det egentlig som slår opp med hvem? Hva skjer i mellomtiden, før de møtes igjen? Hvordan man tolker fortellerens betraktninger av kvinnen, kan også diskuteres. Min tolkning er bare en av mange.

Teksten yter på motstand på flere områder. For 7.klassinger kan det være vanskelig nok å få øye på de ulike personene i novellen. Ettersom ingen av personene omtales med navn, som elever i denne alderen gjerne er vant med, kan det være vanskelig nok å forstå hvem som forteller og hvem de andre personene i fortellingen er. I tillegg har Hamsun valgt å skrive fra en uvanlig fortellerposisjon; hovedpersonen er både deltakende i historien, samtidig som han fremstår som en allvitende og objektiv betrakter av situasjonen. Dermed kan budskapet eller formålet med fortellingen, fra fortellerens side, være vanskelig å få øye på. Hva er det egentlig fortelleren vil si oss? Er fortelleren i det hele tatt pålitelig? Disse aspektene er meget komplekse for en 7.klassing å henge med på, spesielt i novellesjangeren som de sannsynligvis har hatt lite befatning med.

Enkelte kontekstualiserende elementer kan også være utfordrende å forstå for elevene. Betydningen av en forlovelsesring er ikke nødvendigvis noe som elevene har kjennskap til. Under observasjonen viser det seg at nettopp dette elementet er noe elevene diskuterer mye, og det kommer flere forslag om hvem som egentlig er forelsket, hvilke personer som er med i fortellingen, og hva slags ring dette er.

3.3 Empirisk materiale og utvalg

I dette delkapittelet vil jeg forklare hvilket empirisk materiale jeg har samlet inn, hvilke utvalgsprosesser jeg har vært gjennom og begrunnelse for valgene som er tatt. Noen av valgene har blitt gjort av praktiske hensyn og andre har blitt avgrenset av problemstilling og fokusområde.

Det var tre klasser og lærere med på *Partners in Practice* på denne skolen, men kun en klasse jeg kunne observere selv. Jeg valgte da å ta et formålstjenlig utvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). Klassen jeg observerte ble valgt fordi den var en heterogen gruppe, som var mer sammensatt enn den alternative klassen jeg kunne observert samme dag. I tillegg var læreren til denne klassen, en som ifølge Sønneland, var en av de mest engasjerte på lærersamlingene, og også den som virket mest komfortabel med å bli observert (personlig kommunikasjon, 9.november 2022). Dette var viktig, da jeg jo ønsket å undersøke lærerens rolle, mens de andre forskerne først og fremst var opptatt av elevenes atferd. Her vil jeg påpeke at min forforståelse av læreren og klassen kan ha påvirket mine valg av hva jeg noterte i feltnotatene, men også hvordan jeg har analysert læreren og samspillet i ettertid. Jeg har prøvd å være bevisst at jeg ikke tillegger læreren mer positive egenskaper, i analysen, samtidig som jeg vil være lojal og ikke fremstille læreren i et dårligere lys enn han kunne vært enig i selv.

Av praktiske hensyn, kunne jeg ikke bruke alt datamaterialet vi hadde samlet inn fra forskningsfeltet de tre ukene. Jeg måtte derfor ta et strategisk utvalg. Årsaken til at jeg valgte den siste økta, var både fordi jeg da var mer trygg i rollen som forsker og i tillegg var elevene mer vant med oss som forskere i rommet, og utstyret vi brukte. Det kan ha gjort samtalen mer naturlige. Jeg kunne også ha undersøkt gruppesamtalene, men her måtte jeg også avgrense fordi jeg hadde mer enn nok materiale bare med helklassesamtalen. Som tidligere forklart er helklassesamtalen som en forlengelse av gruppesamtalene å regne. I hvert fall er intensjonen at den skal være det.

Det empiriske materialet som ble brukt i analysen, består altså primært av transkripsjon av helklassesamtalen. Videobilder, feltnotater og grovtranskripsjon av gruppesamtalene er brukt som utfyllende og kontekstualiserende data. En av fordelene med å transformere opptakene til skrift, er at det gjør analysen lettere, men det kan også være vanskelig å transkribere korrekt, hvis deltakerne snakker utydelig, eller snakker i munnen med hverandre. Det kan også skje

feil med opptaksenheten. Det er også vanskelig å få fram det ikke-verbale, som kroppsspråk, gester og intonasjon. I tilfeller hvor jeg tenker det er viktig for å få et riktig bilde av situasjonen, har jeg forsøkt å beskrive gester, kroppsspråk og intonasjon.

3.4 Validitet og reliabilitet

Som jeg nevnte tidligere, vil kvalitativ forskning aldri være etterprøvable på samme måte som kvantitativ forskning. Jeg har derfor bestrebet meg på å være mest mulig transparent og åpen om metoder, analyser og tolkninger, slik at det kommer tydelig frem hvordan jeg har gått frem. Feltnotatene mine vil her hjelpe meg til å huske hva som skjedde, slik at de tolkningene jeg gjør er mer valide. Denne forskningen vil umulig kunne bli objektiv, men det er heller ikke målet. Nettopp forskerens subjektivitet kan være en styrke i kvalitativ forskning, og det er derimot bedre å være bevisst og uttrykke denne subjektiviteten (Postholm, 2010). At jeg allerede har litt teoretisk og praktisk erfaring fra undervisning gjennom praksis, arbeid og studier, vil kunne være en styrke. Sannsynligvis har det gitt meg en større forståelse for og innsikt i den komplekse situasjonen undervisning er, og de mange valgene læreren står overfor. Denne innsikten vil både bevisst og ubevisst prege fortolkningene mine og hva jeg tenker er relevant.

Ifølge Postholm (2010) er forskeren det viktigste «forskningsinstrumentet» i kvalitativ forskning, og må derfor beskrives (s.127). I dette avsnittet vil jeg derfor fortelle litt mer om meg selv og min bakgrunn, som kan påvirke hvordan jeg tolker og analyserer situasjoner og materialet i etterkant. I løpet av lærerstudiet har jeg fått pedagogisk og didaktisk innsikt gjennom teori og praksisperioder. Interessen for samspillet mellom lærere og elever, har blant annet ledet meg til å skrive FoU-oppgave om skriftlige tilbakemeldinger fra lærere. Jeg har også vært så heldig å få jobbe ved en ungdomsskole, hvor jeg primært har vært norsklærer, i tillegg til å ha hatt litt (norsk)faglig oppfølging av enkeltelever. På grunn av dette har jeg fått noe mer undervisningserfaring, noe som har gitt meg en større innsikt i hvordan skolehverdagen og skolen som institusjon er. I oppfølgingen min av enkeltelever, har jeg også fått være til stede i andre læreres undervisning, noe som har gitt meg innsikt i ulike måter å drive undervisning på. Noe av grunnen til at jeg ønsket å studere litterære samtaler og lærerens samspill med elevene, bunnar i min interesse for å ta elevene på alvor, i tillegg til en iboende tro på at elevenes stemme skal og må få komme fram i undervisningen. Jeg var også

interessert i hvordan jeg som lærer kan legge opp undervisningen min på en slik måte at deres stemme faktisk får komme fram. På studiet har jeg også fått en grundig innføring i litterære samtaler gjennom blant annet litteratur og forelesninger fra Åsmund Hennig, Lars Rune Waage og Margrethe Sønneland som har påvirket mitt syn på litterære samtaler. De har alle tre vært opptatte av potensialet som ligger i å la elever snakke om litteratur, og hvordan dette innvirker på elevengasjement og læring. I tillegg opplever jeg at de alle har et veldig positivt elevsyn, hvor de er opptatt av å se og utvikle det eleven kan, fremfor å fokusere på det ufullstendige i elevens litterære kompetanse. Undervisningen deres har påvirket meg til å få en positiv innstilling til denne type litteraturundervisning. I analysen har jeg derfor måttet være bevisst mine egne holdninger, slik at jeg kunne være kritisk og ikke udelt positiv.

Ved å bruke den siste av tre økter i analysen, kan det være fordelaktig i forhold til validiteten av studien. Man kan regne med at elevene har vent seg mer til vår tilstedeværelse som forskere i rommet, samt utstyret som ble brukt (Postholm, 2010, s. 65). Jeg vil likevel påpeke at barn i dagens samfunn er godt vant til kameraer og opptaksutstyr, ettersom slikt utstyr er så integrert i barnas hverdag med mobiltelefoner. Sett i lys av hvordan samfunnet er i dag, kan det derfor stilles spørsmål til om dette egentlig påvirker elevenes oppførsel noe nevneverdig. Likevel kan det oppleves annerledes når det er et annet utstyr som brukes, og ukjente personer som setter opp utstyret. Tredje økts opptak kan derfor ha vært et godt valg. Jeg gjorde også tiltak for å motvirke *observatøreffekten* (C. P. Dalland et al., 2021, s. 130). Siden vi ikke kjente verken læreren eller elevene fra før, hilste vi på dem og presenterte oss. Jeg forklarte at jeg var lærerstudent og at jeg var mest interessert i å se på hvordan læreren oppførte seg. Som Dalland et al. (2021) sier det: «En av de viktigste feilkildene i en observasjonsundersøkelse er faktisk oss selv» (s.129). I analysen har jeg derfor være svært varsom, for å ikke misforstå eller feiltolke det atferden til den enkelte indikerer. Her har video vært en stor hjelp, da opptakene nok har gitt meg et bedre helhetsinntrykk, enn jeg ville fått bare ved å skrive observasjonsnotater. Jeg har også skilt mellom observasjoner og tolkninger, noe som er viktig for at observasjonsnotater og analyser skal være av god kvalitet (C. P. Dalland et al., 2021).

Som Cohen et al. (2018) påpeker er data nøytrale; det er forskeren som må analysere og tolke dem slik at det blir bevis for det man vil påpeke (sitert i Andersson-Bakken & Dalland, 2021), enten det er hva man velger å ta med eller ikke, eller måten man tolker det man velger ut. Når man i tillegg legger Rosenblatts transaksjonsteori til grunn (se kapittel 2.2.1), forstår vi at lesningen av transkriberte data også vil fremstå forskjellig for forskjellige personer. Min

pedagogiske og didaktiske bakgrunn vil derfor forhåpentligvis ha en positiv effekt i denne sammenhengen.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet nasjonale forskningsetiske retningslinjer. Flere av disse retningslinjene har vært viktige i arbeidet med masterstudien min, og jeg vil gå gjennom noe av det her. Siden masterstudien min er innenfor rammen av *Partners in Practice*, hadde allerede informantene mine samtykket til forskningen som ble gjort; også at masterstudenter kunne få tilgang til materialet (se vedlegg 2 og 3). Jeg trengte derfor ikke å utarbeide et eget informasjonsskriv og samtykkeskjema, ettersom deltagerne allerede var informert om forskningen, slik de har rett på (NESH, 2021). Det viktigste fokuset for meg var derfor å behandle personopplysningene på en sikker måte. Her er noen av forholdsreglene jeg har tatt: Alle forskningsdata som inneholdt personopplysninger, ble lagret på en ekstern harddisk og flyttet over på en ekstern server hos UiO. Jeg måtte dermed logge inn med en egen bruker for å komme inn på serveren. Alle personopplysninger blir kun behandlet av de som har fått innvilget bruker i prosjektets server. Når jeg åpnet videoklipp som var lagret på serveren, sørget jeg for å sitte i et rom alene, hvor andre ikke hadde innsyn. Jeg brukte også hodetelefoner når jeg spilte av lyd- og videoklipp. I feltnotater og transkripsjoner ble både lærer og elever anonymisert ved bruk av koder som «G1» for «Gutt 1», «L» for «Lærer» osv., og i masteravhandlingen har jeg valgt å bruke tilfeldige navn, for eksempel «Gustav». Der jeg har vært usikker på hvilken elev som snakket, har jeg simpelthen skrevet «Elev». Skolens navn blir heller ikke nevnt, selv om leseren vet at den geografiske plasseringen er på Jæren, som er et stort område med mange skoler. Ettersom jeg ikke kjente læreren og elevene fra før, har verken læreren eller elevene hatt noe forpliktelse overfor meg til å delta i masterstudien min, og kunne også ha valgt å trekke seg om de ønsket det.

Valg av metode og forskningsdesign bestemmes som regel av problemstillingen. I mitt tilfelle har jeg måttet tilpasse problemstillingen til de metodene som ble brukt i *Partners in Practice*, og til gjengjeld har samtykkeskjema og søking til NSD (nå: SIKT) allerede blitt gjennomført før jeg deltok i prosjektet (vedlegg 2 og 3). Jeg har i dette kapitlet forsøkt å forklare min

rolle i prosjektet og klarlegge hvor mitt masterprosjekt skiller seg ut. Jeg har også beskrevet og reflektert rundt de valgene jeg har tatt og måtte stå inne for selv, i min masterstudie.

4. Analyse og drøfting

På bakgrunn av min interesse for lærers respons, dialogisk undervisning samt litterær faglighet og performativ literacy, har jeg i min deskriptive analyse gjort en nærlesing og fortolkning av den transkriberte plenumssamtalen. I kapittel 4.1 vil jeg gi en oversikt over undervisningssituasjonen, samt beskrive hvordan læreren initierer plenumssamtalen (kapittel 4.1.2). Jeg ønsker med dette å gi leseren et bilde på hvordan det var å være til stede. I kapittel 4.3 vil jeg beskrive hvordan læreren møter elevenes respons. Etterpå vil jeg identifisere arbeid med litterær faglighet i lærerens respons (kapittel 4.4). Jeg legger da særlig vekt på egenskapene for performativ literacy, presentert av Blau (2003), fordi jeg betrakter dette som et uttrykk for faglighet, som forklart i kapittel 2.3. Til slutt vil jeg diskutere funnene i lys av et ideal om en høykvalitets klasseromsdiskurs.

I de følgende delene kommer det flere utdrag fra transkripsjonene. Transkriberingskodene er presentert i tekstboksen under.

Transkriberingskoder

Tekst -vanlig

(xxx) -utydelig tale

«» -sitat fra novellen

(.) -pause på under et sekund

(1) -ett sekunds pause, tall indikerer lengde på pausen

(()) -ikke verbal aktivitet

[] -overlappende snakking

Te- -avbrutt tale

4.1 Oversikt over undervisningssituasjonen

En kald morgen på senhøsten skynder 18 syvendeklassinger seg inn i klasserommet, til pultene som står i formasjon av en hestesko. Dagen starter med «grublerommet» som elevene etter hvert er blitt kjent med. Elevene skjønner nok fort hva som er dagens program, siden de har sett medstudenten min og jeg rigge opp videokameraet bakerst i hjørnet av klasserommet, slik vi har gjort de foregående to onsdagene også. Å observere andres undervisning er ikke en ukjent situasjon for meg som student, men å samle inn data til et forskningsprosjekt er mer nytt. Jeg er nysgjerrig på hvordan elevene vil takle dagens novelle, for det tok meg selv noen runder med teksten og en prat med mine medstudenter, før den vekket min interesse.

Før høytlesningen, kommenterer læreren at dagens tekst kanskje er litt vanskeligere enn tekstene de hadde de forrige ukene, og at elevene må være etterforskere og lete i teksten etter noe interessant, slik de fikk godt til forrige uke. Han repeterer også hva en metafor er, og ber dem ha dette i bakhodet når de leser. Læreren følger instruksjonen han har blitt enig med forskerne om (se tabell i kapittel 3.1 om forskningsdesign). Under høytlesningen følger elevene konsentrert med i teksten de har foran seg, mens under den individuelle lesingen er det noen som heller velger å kommunisere lydløst med de som sitter i andre enden av hesteko. Noen få ord blir gjennomgått i plenum, før læreren plasserer dem i samtalegruppene. Medstudenten min og jeg, plasserer ut lydopptakere på gruppene, før vi trekker oss tilbake for å skrive feltnotater.

Jeg hører at det diskuteres rundt forbi om ringer kan utvides, og læreren utfordrer dem på om de kan tenke metaforisk om ringen. Inntrykket mitt er at det er mindre diskusjon i gruppene denne gangen, enn de forrige gangene; intensiteten er ikke særlig høy. Når jeg lytter til opptakene i ettertid, viser det seg at flere av gruppene har snakket om helt andre ting enn teksten. Som eksempel snakket gruppe 3 kun i ca. 3,5 minutter om teksten, og 2,5 av disse var når læreren var til stede på gruppa. Gruppe 2 snakket derimot om teksten i 11 av de 15 minuttene opptakeren var på, noe som merkbart skiller seg ut fra de andre gruppene. Selv om det også her til tider er pauser og stillhet, kan man nesten «høre» at elevene tenker. De sier gjerne en halv setning, er stille en stund, og fortsetter resonneringen etterpå. Jeg får inntrykk av at denne gruppa virkelig prøver å skape en mening utav teksten. Deltakerne på denne gruppa er blant annet *Sofie* og *Petter*, som også kommer med flere innspill i plenumssamtalen. Når jeg lytter til opptakene på de andre gruppene, er det tydelig at intensiteten er lavere, slik jeg også fikk inntrykk av når jeg observerte.

Tilbake i hestekoformasjonen, utfordrer læreren flere elever til å dele sine tanker om teksten felles. Lærerens innramming er at de skal starte med å finne ut hvem hovedpersonene i novellen er. Han beveger seg mellom tavla og elevene, for å skrive opp de ulike «teoriene» som kommer fram. Det jeg legger merke til, er hvordan læreren posisjonerer seg som en leser på lik linje med elevene: Han sier flere ganger «Jeg vet ikke» og ber elevene «hjelp ham» eller lete etter svar i teksten. Han gjentar også at den ene eller andre «teorien» ikke er fasiten, og oppfordrer flere elever til å komme med sine tanker.

Gjennomgående virker det som elevene snakker ganske konkret om ringen, mens læreren utfordrer dem til å tenke metaforisk om ringen og spør dem hva den kan symbolisere. Han får derimot ikke elevene helt med på dette, og det virker som elevene blir utålmodige da denne delen av samtalen trekker ut. De sitter urolig, begynner å hviske og gjøre andre ting, og noen spør om når det er friminutt. Når læreren til slutt slipper dem til friminutt, forsvinner de fort ut dørene.

For å få en bekreftelse på min fornemmelse av undervisningen, beskrevet over, la jeg transkripsjonen av helklassesamtalen inn i Nvivo for å gjøre noen analyser. Jeg laget først en rapport på ordtelling, for å se fordelt taletid mellom lærer og elevene. Jeg brukte da transkripsjonen fra helklassesamtalen begynte, til læreren lot dem gå ut til friminutt. Denne viste at av totalt 3355 ord som ble sagt i løpet av helklassesamtalen, snakket læreren 2368 ord (70,6%) og elevene 987 ord (29,4%). Ordteilingen stemte ganske godt overens med hvordan jeg opplevde at ordet var fordelt i samtalen, men jeg ble overrasket over at ikke en større mengde av ordene kom fra elevene. Analysen viser også at de mest aktive elevene var G1 (*Gustav*), G4 (*Petter*), J1 (*Anna*), J10 (*Mona*) og J3 (*Sofie*), som til sammen sto for 794 ord i samtalen. Dette tilsvarer 80% av elevenes ord og 24% av alt som ble sagt i løpet av helklassesamtalen. Dette var også noe oppsiktsvekkende, da jeg opplevde ordet som mer fordelt mellom flere elever. Jeg fikk ikke inntrykk av at 80% av elevenes ord tilfalt fem elever, så dette var en viktig justering av mitt inntrykk.

Videre gjorde jeg en ordtelling av de 20 mest brukte ordene i samtalen. Ikke overraskende kommer «ringen» og «dama» høyt oppe på lista. Ringen ble for eksempel nevnt hele 64 ganger i løpet av samtalen. Andre ord jeg biter meg merke i er ord som «tror» (26 ganger) og «kanskje» (23 ganger). Disse ordene kan sees i sammenheng med det professor Fiona Maine kaller «Language of possibility», altså et språk som åpner for muligheter og dialog (fra forelesningen «Dialogic readers: Using talk to collaboratively make-meaning from text»,

20.april 2023). Dette er altså en måte å formulere seg på som nærmer seg *utforskende samtale*. I samtalen bruker læreren også ofte «vet vi...?» og «hvor står det..?» eller «står det noe om...?» osv. Derfor er ord som «vet» (20 ganger) og «står» (18 ganger) også blant de mest brukte ordene (vedlegg 1).

Ut fra ordbruken vil jeg påpeke at elevene ser ut til å være i en utforskende samtalemodus allerede fra start, noe jeg vil drøfte i kapittel 4.1.2. I tillegg kan vi se at læreren har en tekstnær måte å forholde seg til novellen på. Han ber stadig elevene se i teksten, og elevene bruker også teksten som «bevis» på det de mener. Jeg vil diskutere hvilke utslag dette gir i kapittel 4.4.

Før jeg dypdykker inn i nærlesingen av samtalen, vil jeg beskrive oppstarten av plenumssamtalen fordi den legger føringer for hvordan samtalen forløper. Første del av problemstillingen vil jeg så ta for meg i kapittel 4.2, hvor jeg ser på hvordan læreren responderer på elevenes ytringer. I kapittel 4.3 vil jeg så vise til hvordan lærerens syn på faglighet kommer frem i responsen hans. Til slutt vil jeg diskutere lærerens respons og syn på faglighet i lys av teori om dialogisk undervisning.

4.1.2 Oppstarten av plenumssamtalen

I denne delen vil jeg ta for meg hvordan læreren initierer plenumsamtalen. Når elevene kjenner læreren sin, vet de ofte intuitivt hvilken type samtale læreren legger opp til, bare ved å høre på hvordan han stiller spørsmål og introduserer samtalen. De tolker ubevisst hvordan læreren forholder seg til dem, om han forholder seg dialogisk eller monologisk til dem (Boyd & Markarian, 2011). Samtalens dynamikk og karakter kan selvsagt endres etter hvert, om førsteinntrykket justeres og utvikles underveis. Likevel vil jeg hevde at måten læreren viser at han forholder seg til elevene fra start, vil ha stor betydning for hvordan elevene forholder seg til læreren sin og samtalen. Det første utdraget er altså rett etter gruppesamtalene og læreren har bedt dem om å vende oppmerksomheten mot ham og tavla:

Samtaleutdrag 1 – Oppstart av plenumssamtalen

Lærer Nå tenkte jeg at nå må vi være litt sånn detektiver her. (2) Også må vi hjelpe hverandre. For her er det litt sånn forskjellige teorier. Av og til når vi skal løse et mysterium, så må vi ha litt forskjellige teorier på hva som har skjedd ooog hvem som er involverte i mysteriet. Så nå må vi høre hva- Kan vi høre med gruppa her? ((L peker på gruppe 4)) Eller jeg tar ikke med gruppene ((L snur seg mot resten av klassen)). Jeg vil bare høre litt fra forskjellige personer, hva dere tenker. Hvem er med i historien, først og fremst? Hvem er det det handler om? ((L snur seg mot gruppe 1))

((Gustav rekker opp hånda))

Lærer Gustav, hva mener du?

Det første jeg vil peke på her, er hvordan læreren bruker pronomenet «vi». Han sier at «vi» skal være detektiver, og «vi» må hjelpe hverandre. På denne måten plasserer han seg selv og elevene sammen i tolkningsfellesskapet. Han posisjonerer seg allerede fra start som en som ikke har fasiten, ettersom han også må være detektiv, på lik linje med elevene sine. I tillegg sier han at de skal finne «forskjellige teorier», som jeg forstår som ulike tolkninger av teksten. Han viser altså at han også er opptatt av å høre mer enn én tolkning. Det er ikke én autoritativ lese måte som skal dominere, men elevene kan komme med sine forskjellige tolkninger.

Videre kan vi se at læreren går bort fra å høre fra gruppene. På denne måten kan han unngå at elevene bare rapporterer hva de har snakket om i gruppene, for at læreren skal få til å fortsette en utforskende samtale. Til elevene signaliserer det også at han vil høre fra hver enkelt. De kan selvsagt si «dette snakket vi om i gruppa», men i utgangspunktet må de selv stå for det de sier. Ved at læreren sier at de skal «hjelpe hverandre» i samtalen, viser han også at han er opptatt av at elevene skal lytte til hverandre og bygge videre på andres innspill.

Formuleringene kan også gi en indikasjon på at han ser kunnskap som distribuert, altså at elevene må bygge kunnskapen i fellesskap (Aase, 2005). Formuleringene kan også bidra til at elevene utvikler en utforskende tilnærming til samtalen, slik at det oppstår en autentisk dialog fremfor en samtale hvor elevene presenterer det de tror læreren ønsker å høre. I det tilfelle kan samtalen potensielt resultere i substansielt engasjement hos elevene.

Spørsmålet læreren åpner samtalen med («hvem er det det handler om?»), er et typisk leseforståelsesspørsmål, og som ofte regnes som et lukket spørsmål. I denne novellen er det derimot ikke så tydelig hvilke personer som er med i historien, som vi har vært inne på. Det viser seg at dette blir gjenstand for diskusjon i store deler av plenumssamtalen. Årsaken til dette kan henge sammen med hvordan læreren ordlegger seg og forholder seg til klassen på. Når han sier at han vil høre litt hva forskjellige personer tenker, signaliserer han at spørsmålet er oppe til diskusjon. Når *Gustav* vil ha ordet, stiller læreren spørsmålet: «hva mener du?». Her er spørsmålet altså ikke hva som er riktig og feil, men hva *Gustav* mener. Om det er bevisst eller ikke, fra lærerens side, så får ordene sin virkning; spørsmålet blir i denne sammenhengen åpent og det underbygger at læreren er åpen for diskusjon om temaet.

Oppsummert kan vi si at læreren fra starten av samtalen signaliserer at han ønsker innspill fra flere elever, at de skal lytte til hverandre og samkonstruere en tolkning av teksten. Dette gjør han ved å stille åpne spørsmål og ved hvordan han kommuniserer at samtalen skal foregå. Videre skal vi se på hvordan han responderer på elevenes ytringer, og om han faktisk gir rom for en slik utforskende samtale som han legger opp til.

4.2 Hvordan responderer læreren på elevenes ytringer?

I dette kapitlet vil jeg analysere og drøfte hvordan læreren møter og responderer på elevenes ytringer i plenumssamtalen. Her vil jeg med min kunnskap fra observasjonene, analysere og beskrive situasjonene som jeg trekker frem. Utdragene er valgt med begrunnelse om å gi leseren et bilde av hva som er typisk for lærerens respons. Utdragene vil bli presentert kronologisk etter samtalegang. Hele transkripsjonen er tilgjengelig i vedlegg 4. Det første samtaleutdraget i dette kapitlet er fra starten av plenumssamtalen. Som vi så i samtaleutdrag 1, har læreren akkurat stilt klassen spørsmål om hvem som er med i historien og hvem det er det handler om. Hvordan responderer læreren når *Gustav*, den første eleven, får ordet?

Samtaleutdrag 2

((Gustav rekker opp hånda))

Lærer Gustav, hva mener du?

Gustav Ehm. Jeg kom på en ny ting, som det kanskje kan være. Jeg tror det er han Knut Hamsun, seg selv han snakker om.

Lærer [Ja?]

Gustav Også var ringen hans for trang.

Elev [xxx]

Gustav Så ga han ringen til eeeeh, kanskje oldebarnet sitt for at hun skulle gjøre den større. Men det gikk ikke,

((L skriver på tavla))

Gustav siden den ble altfor stor, så sa han «nei, da er den for stor»

Lærer Okei ((snur seg mot Gustav og går mot ham))

Sindre [Så hun var stor i fingrene]

Lærer Okei, så du sier det kan være en oldefar som gir ringen til oldebarnet sitt?

Gustav Nei, det er han Knut Hamsun

Lærer [Ja]

Gustav som gir ringen til oldebarnet sitt

Lærer Ja, altså, men da er han en oldefar da?

Gustav Ja

((Lærer går tilbake til tavla og skriver))

Lærer (xxx) oldebarn. Men da har du altså en forteller også en (.) vi har i hvert fall en dame med? Det vet vi.

Gustav Ja, oldebarnet.

Det første jeg vil påpeke ved dette samtaleutdraget, er at Gustav har en ganske annerledes tolkning av historien, enn både det jeg har, og det læreren har tolket (se samtaleutdrag 8-10 for lærerens tolkning). Av det Gustav uttrykker om sin leserespons, kan det tenkes at han ikke har fått med seg hva en forlovelsesring er. Læreren står her i en utfordrende situasjon. Hvis læreren ønsker å beholde en autentisk samtale, kan han ikke avskjære tolkningen som usannsynlig, men må heller nøste opp i hvordan eleven har kommet frem til tolkningen sin. Det kan jo faktisk hende eleven har en god forklaring på hvorfor han mener det er et oldebarn med i historien, og da må læreren *lytte*. Kanskje kan han få en ny forståelse av historien selv? Det er likevel viktig at elevene forstår selve konseptet *forlovelse*, for å i det hele tatt kunne tolke novellen på en adekvat måte. Det kan se ut til at *Gustav* ikke har denne kunnskapen. Læreren står derfor i en konflikt mellom å fortelle *Gustav* at det er lite sannsynlig at hovedpersonen er oldefaren til kvinnen fordi novellen handler om en forlovelse, og på den andre siden å ikke avskrive *Gustav* sitt bidrag til tolkningsfellesskapet, og dermed stå i fare for å ødelegge hans selvtillit til å ta sjanser i fremtiden. Det «å ta sjanser» er jo nettopp noe av det vi så på tidligere som tegn på *performativ literacy*.

Det kan også se ut til at *Gustav* mangler noe litteraturfaglig kompetanse; nemlig forskjellen mellom en *forteller* og en *forfatter*, ettersom han mener det er Knut Hamsun som forteller om seg selv, uten at han nødvendigvis har noe kunnskap om hvem forfatteren er og kan vurdere om dette er sannsynlig. Som jeg påpekte i parafrasen av novellen, innehar denne novellen en noe uvanlig fortellerposisjon. Ettersom de fleste elever i denne alderen har lite teksterfaring med noveller, langt mindre så komplekse noveller, er det ikke merkelig at dette gjør elevene forvirret.

Læreren må altså på bare noen sekunder, vurdere både hva *Gustav* trenger av kulturell og litteraturfaglig forståelse, og bestemme seg for hvordan han skal møte *Gustav* sin tolkning med respekt. Det er tydelig at elevene mangler et kulturhistorisk grunnlag til å forstå teksten utfra; *Gustavs* kulturelle literacy er ikke tilfredsstillende på dette punktet. Men samtidig som læreren kan stoppe opp å bruke tid på dette, skal han ikke ødelegge flyten i samtalen og beholde interessen til elevene, slik at de kan være substansielt engasjerte.

Et av valgene læreren tar, er å møte *Gustavs* bidrag med anerkjennelse, både ved kroppsholdningen og intonasjonen i svarene sine. Han ser på *Gustav*, beveger seg i retning mot ham og ignorerer *Sindres* innspill fra sidelinjen. Med dette signaliserer læreren ikke bare anerkjennelse, men også samtalereglene. Han skriver også til slutt på tavla, når han prøver å

oppsummere *Gustavs* tolkning, som viser at han tar *Gustavs* bidrag seriøst. Intonasjonen til læreren er ikke avvisende, men kan beskrives som tankefull.

Læreren velger også å stille oppfølgings spørsmål til *Gustav*, slik at han kan utdype det han mener. Spørsmålene bærer preg av at læreren vil finne ut om han har oppfattet *Gustav* riktig. På denne måten kan vi si at han *svarer* på elevens tolkning, snarere enn å *vurdere* den. Han viser også at han svarer på tolkningen til eleven, når han velger å stoppe opp og stille seg kritisk til det som kanskje virket innlysende både for *Gustav* og læreren selv, nemlig om det var en dame med i historien (selv om *Gustav* mente hun var oldebarnet, mens læreren mener det er forloveden). Mens læreren snur seg for å skrive på tavla, stopper han altså opp, snur seg mot klassen igjen og stiller spørsmålet:

Samtaleutdrag 3

Lærer	Eller vet vi at det er ei dame?
Elev	Ja
Sindre	Det står jo «hun»!
Lærer	Ja, det står «hun», så vi vet det er en dame. Ok. (...)

Sindre, som ble ignorert av læreren tidligere, griper ordet igjen og påpeker pronomenbruken. Denne gangen anerkjenner læreren også *Sindres* bidrag, ved å gjenta innspillet og på den måten bekrefte at *Sindre* påpeker noe viktig for tolkningen av teksten. Han snudde seg også til hele klassen da han stilte spørsmålet, noe som åpner for andre elevers bidrag, enn *Gustavs*. På denne måten, uten at læreren trenger å minne elevene på regler i plenumssamtalen, modellerer han når elevene kan ta ordet og ikke. Læreren modellerer også her å lese kritisk, ved at han stiller spørsmål til det som kan virke som en selvfølgelighet; Av og til kan man tolke for eksempel kjønn, uten at teksten gir en tydelig indikasjon på dette, og i transaksjonen tolker man da kjønn ut fra vår kulturhistoriske bakgrunn og tidligere leseerfaringer. Læreren er observant på dette, og ber om en bekreftelse på at det faktisk står i teksten at det er en kvinne – at det ikke bare er han som har tolket det slik uten begrunnelse i teksten.

Etterpå kan det se ut som at læreren prøver å gi elevene en oversikt over hvilke andre personer som finnes i novellen. Det ser ut som læreren prøver å få på plass motivet og den ytre handlingen i novellen. Ettersom selve motivet i teksten kan være vanskelig å få tak på, dominerer dette temaet store deler av samtalen. Det blir begrenset med tid til å utforske andre ønskelige aspekter ved teksten, som betydningen av ringen som symbol eller metafor. Noe av kilden til usikkerheten rundt antallet personer i novellen, er følgende utdrag fra novellen som blir gjenstand for diskusjon:

«Hvem elsket hun? Den unge herren borte ved vinduet, husets sønn, en mann med uniform, og stemme som en løve» (Hamsun, 1954)⁴.

Elevene virker noe forvirret over om det er snakk om en eller flere menn. Det virker som dette kommer av den (manglende) grammatiske forståelsen til elevene. Det kommer forslag om både en, to eller flere menn. En elev påpeker bruken av komma, og en annen sier at det burde ikke ha stått «og herren med stemme som en løve», men «*eller* herren med stemme som en løve», om det vært snakk om flere personer. Selv om læreren kunne forklart det grammatiske, lar han fortsatt elevene lete etter svar i teksten. Dermed er det elevene selv som må bruke sin grammatiske forståelse for å finne ut av problemet. Heldigvis er det enkelte elever som finner svaret. Når det grammatiske er forstått, virker det som elevene er enige om at det er snakk om en kvinne og to menn. Det er med denne bakgrunnen læreren stiller det åpne spørsmålet: «(...) Eller er, er, kan fortelleren [være] den samme som den unge herren? Eller er det to forskjellige?». Her ser det altså ut som læreren prøver å lede samtalen inn på fortellerposisjonen og hvem hovedpersonen faktisk er.

Læreren får ikke svar på spørsmålet sitt, men *Petter* påpeker i stedet at han tror det er en person som er forlovet med en annen. Da griper læreren sjansen til å snakke om hva en forlovelsesring er, og trekker også frem forskjellen mellom en forlovelsesring og giftering. Samtalen går derfor bort fra fortellerposisjonen, som også er et viktig konsept å forstå i denne novellen, men som man kanskje ikke kan få på plass før man vet relasjonen mellom de to hovedpersonene.

Nå velger altså læreren å jobbe med å utvikle elevenes kulturelle literacy. Han har nok anerkjent at forlovelser er et konsept elevene har lite erfaring med, og at han nå kan gi dem den kulturelle kompetansen som er nødvendig for å i det hele tatt skjønne premissene for

⁴ Den konkrete utskriften elevene har fått er en versjon fra 1987, da denne har et modernisert språk

novellen. Fem minutter ute i helklassesamtalen begynner læreren altså å forklare hva en forlovelse er. Mangelen på denne forklaringen før gruppesamtalene, kan være en forklaring på den lave intensiteten i gruppene. Hvis elevene ikke har forstått hva en forlovelse er, er det ikke rart at det var vanskelig å snakke om teksten. Dette får også innvirkning på helklassesamtalen, da det kan være færre reelle tolkningsforslag å diskutere, fordi elevene først nå innser at hovedpersonene kan ha vært forlovet. Hadde læreren og elevene i fellesskap funnet fram til motivet, før de satte seg i grupper og samtalte, ville kanskje gruppesamtalene kunne ledet elevene mer inn på tolkningsspørsmål rundt symboler, tema og budskap i novellen, i stedet for å «bare» få tak i selve motivet. Når læreren skal drive plenumssamtale og prøve å videreutvikle tolkninger i plenum, er det svært vanskelig når elevene ikke en gang har fått med seg motivet. Etter hvert begynner altså helklassessamtalen å dreie seg inn på ringen og dens betydning:

Samtaleutdrag 4

- Petter Ehm. Jeg tror han som er forlova vil blir- Jeg tror, ehm, han er forlova med hun dama og- Jeg tror han gir ringen til hun og spør om de vil bli forlova også gir hun tilbake ringen også er den stor. Så jeg tror hun sa nei
- Lærer Ok! Det var- Nå- Nå må jeg høre at jeg forstår deg riktig, for dette var veldig spennende! Altså hvem- han er forlova?
- Petter Ja
- Lærer Også vil han gi ringen sin til hun dama?
- Petter Ja
- Lærer Eh- for at han vil gifte seg med henne da eller?
- Petter Ja. Også gir hun den tilbake og den er for stor.
- Lærer Betyr det at hun sier nei? Nei, han sier nei?
- Petter Hun sier nei
- Lærer Hun sier nei. Så han, fortelleren, vil gifte seg med dama? Men dama sier nei, og vil ikke, så hun gir den tilbake igjen?

Petter Ja

Lærer Ja. Ok. Det var interessant. Det er en mulig teori.

Petter famler med ordene og det er tydelig at det ikke er planlagte innspill han kommer med. Han forklarer også hvordan han har analysert teksten og hvordan han tolker overbringelsen av ringen fra en person til den neste. Læreren stiller så flere oppklarende spørsmål, for å se om han har «forstått det riktig» som han sier. Spørsmålene han stiller til *Petter* er lukkede, og krever kun et «ja» eller et «nei» til svar. *Peters* ytringer blir altså møtt på samme måte som *Gustavs*. *Petter* velger likevel å utdype «også gir hun den tilbake og den er for stor».

Men læreren stiller ikke bare oppfølgingsspørsmål lengre; Nå begynner han derimot også å *vurdere* ytringene. Han sier både at «dette var veldig spennende» og «det var interessant». På denne måten signaliserer han at *Petter* gir et betydningsfullt bidrag til tolkningsfellesskapet. Kanskje er det derfor han velger å utdype tolkningen sin med en setning, og svare på mer enn det læreren spør om? Ifølge Hennig og Eriksen (2021) trenger elevene bekræftelser på at de kommer med viktige innspill, og de påpeker også at det kan motivere elevene. Det kan se ut til at elevene motiveres i dette tilfellet, da vi har det eneste tilfellet i samtalen av at en annen elev også griper ordet og bygger videre på en medelevs innspill:

Samtaleutdrag 5

Sofie Også tenkte vi at den ringen var jo for stor. Så tenkte liksom at dama, for han ga jo ringen til dama, at dama har gitt ringen til «den unge herren» og laget en falsk ring som hun gir til fortelleren.

Lærer Ok. Så dere tenkte at dama har tatt den ringen o-

Sofie Ja og gitt den videre

Lærer Og gitt den videre. Gitt ringen. Hvis vi sier at- ((skriver på tavla)) ringen. Og så gir dama den videre til «den unge herren». ((Snur seg mot elevene igjen)) Hvorfor gjør hun det?

Sofie På grunn av at hun er forelsket i den unge herren.

- Lærer Så hun er forelsket i den unge mannen der? Og fortelleren da? Hvem er han forelsket i?
- Sofie Dama
- Lærer Han er forelsket i dama. Vet du hva? Dette er ikke en fasit vi sier nå, dette er en mulig teori. Så, dette var faktisk. Jeg kan innrømme, si, at dette er ikke helt likt som det jeg tenkte om teksten.
- Mona Hva tenkte du?

Igjen ser vi at læreren stiller flere lukkede spørsmål, og svarene er stort sett som vi kan forvente: korte og konsise, og de svarer kun på akkurat det læreren spør om. Disse spørsmålene er egnet til å få bidrag fra elevene, men om man ønsker en videre diskusjon av tolkningene i fellesskap, bidrar sannsynligvis ikke disse spørsmålene til dette. Alternativt kunne læreren ha valgt å utfordre *Sofie* på om det var to ringer det var snakk om. Han kunne også ha henvendt seg til andre elever og spurt om andre var enige i denne tolkingen, og om de kunne finne andre tegn i teksten som underbygget påstanden. Det velger han ikke å gjøre. Det læreren derimot er tydelig på er at det er mer enn én tolkning av teksten: Igjen ser vi at læreren understreker at dette ikke er fasiten, men at det er en mulig tolkning. Han påpeker også at dette er annerledes enn han selv har tenkt, og får da et spørsmål fra *Mona* som inviterer ham inn i diskusjonen. Hvordan responderer så læreren når *Mona* lurer på hva han selv har tolket?

Samtaleutdrag 6

- Mona Hva tenkte du?
- Lærer Men det.. Det er ikke helt likt som jeg har tenkt. Men eeh, dette kan, eh er mulig. Også dere da-
- Mona Hva tenker du?
- Lærer Dere tenker da at hun gir en falsk ring tilbake? Hvordan får dere inntrykk av det i teksten?

- Sofie Fordi ringen var for stor
- Lærer Og det.. Hvorfor eh, hvorfor betyr det at den er falsk? Ja, det var jo fordi den ikke var lik som det den var?
- Petter Ja
- Lærer Aaa. Så den ligner ikke på den opprinnelige.. Så hun gir fake ring. Kan jeg si det? (1)
Ok, nå har vi en mulig. Det var interessant. Da kan vi ha en her.

To ganger tar *Mona* uoppfordret ordet og prøver å få svar på lærerens tolkning av novellen. Måten hun formulerer seg på er inviterende: Hun spør hva han har *tenkt*. Hun ber ikke ham om å gi dem fasiten på hvordan teksten *skal* tolkes, eller hva som er det rette svaret på «mysteriet». Det ser simpelhet ut til å være en invitasjon til at læreren også skal bidra med et innspill. Hun posisjonerer altså læreren på lik linje med seg selv og de andre elevene. Her viser *Mona* både at hun er «villig til å ta sjanser og teste ut ulike tolkninger og lese måter», men også at hun har en «åpenhet for flere løsninger» (Blau, 2003). Det kan tenkes at lærerens måte å forholde seg til elevene på, har bidratt til at flere av elevene tør å ta sjanser.

Det er lite sannsynlig at læreren ikke får med seg *Monas* spørsmål, ettersom hun gjentar spørsmålet. Læreren velger å ikke respondere på hennes ytring, men fortsetter å rette oppmerksomheten mot *Sofie* og *Petter* som har ordet. På denne måten kan han signalisere både at han ikke ønsker å dele sin tolkning (i hvert fall ikke på dette tidspunktet), og at han er interessert i å høre elevene utdype tolkningene sine. Han viser også at han verdsetter og tillegger elevenes innspill verdi. Til tross for *Monas* interesse i å høre lærerens tolkning, byr hun like etter på sin egen tolkning:

Samtaleutdrag 7

- Lærer Er det noen som har- Ja, Mona?
- Mona Det jeg tror er at hun dama når hun ga ringen til «den unge herren», så tar han den imot, også går det et år. Så er de på en måte gift i et år.
- Lærer [Ja]

- Mona Så vil han plutselig ikke være gift lenger, så gir han den tilbake.
- Lærer Ja, er det den unge herren som ikke vil være gift lengre?
- Mona Ja, med dama. Etter et år.
- Lærer Ja. For det står.. Hvordan får du inntrykk av det, i teksten?

Læreren rekker bare å si «Er det noen som har-?» før en hånd fra *Mona* er i været. Hennes tolkning minner om hvordan læreren selv har tolket teksten. Hun blir likevel også bedt om å begrunne hvordan hun har kommet fram til tolkningen sin: «*Hvordan får du inntrykk av det i teksten?*». Spørsmålet går også igjen i lærerens spørsmål, og har derfor blitt tittelen for denne masteroppgaven. Spørsmålet blir også formulert enda mer direkte et par ganger: «*Hvor leser du det?*» (se vedlegg 4). Det første spørsmålet er mer åpent formulert, men gir likevel indikasjoner på hva som er godkjente svar. Læreren legger opp til at eleven må henvise til noe i teksten i svaret sitt, men hva de skal henvise til, er opp til eleven å bedømme. Spørsmålet er også et godt eksempel på at læreren er bevisst sin egen rolle og at hans lese måte ikke skal «skyves over» på elevene, men at han er konsekvent i måten å behandle tolkningene på – enten de harmonerer med hans egen tolkning eller ikke. Han møter elevene med anerkjennelse og respekt, og stiller spørsmål for å finne ut hva elevene mener og hvordan de har tolket, som vi også så i samtaleutdrag 2.

Et annet interessant bidrag fra *Mona* kommer mot slutten av helklassesamtalen. Samtalen stopper litt opp og læreren har gitt flere elever mulighet til å dele sine tanker om teksten. Nå virker det ikke som elevene har mer å komme med, og læreren velger å dele sin tolkning av teksten. Da er det selvfølgelig spennende å se hvordan elevene møter hans tolkning. Vil de reagere som at de endelig får svar på hvordan teksten skal tolkes eller vil de møte bidraget hans som et av mange i tolkningsfellesskapet?

Samtaleutdrag 8

- Lærer Ok? Skal jeg komme med en tredje tanke da?
- Gustav Ok.

- Lærer Ehm, det er noen ting som jeg synes gir inntrykk av at, om det er en mann, eller i hvert fall at fortelleren er forelska i hun dama.
- Mona Hva er det da som gir deg inntrykk av det?
- Lærer Og det er for han sier at, når du sier at, øynene, hun, det virker som fortelleren legger veldig merke til øynene som er så strålende og- At han som forteller er veldig oppmerksom på denne dama. Er dere enige i det?
- Mona Hmm ((bekreftende)).

Gjennom hele samtalen har læreren posisjonert seg som at han ikke har svarene, men at de må komme frem til dem i fellesskap. Her signaliserer han det samme, når han sier at han skal komme med «en tredje tanke». Ytringen er også formulert som et spørsmål. Selv om man kan anta at han hadde delt tolkningen uansett hvilket svar elevene ga, understreker formuleringen posisjoneringen hans. Det som er interessant her, er at når læreren forteller om sitt inntrykk, stiller *Mona* samme spørsmål til ham, som læreren har stilt henne og andre elever: «Hva er det som gir deg inntrykk av det?». Jeg opplever ikke spørsmålet som etterapende eller ironisk; det virker som det ligger en genuin interesse bak spørsmålet. Det kan virke som *Mona* adapterer lærerens måte å stille spørsmål på, og har skjønt noe om hvordan prosedyrene i denne sjangeren av en litterær samtale fungerer. Det kan også signalisere at *Mona* ikke tar lærerens tolkning som en autoritativ lesemåte, læreren må også stilles til ansvar for tolkningen sin og begrunne hvorfor han tenker som han gjør! Dette kan tyde på at læreren har lyktes i å posisjonere seg som en likeverdig deltaker i samtalen, og har klart å ta *et dialogic stance* i forhold til sine elever.

Hvordan responderer læreren når han så blir utfordret? Når han sier at han tror hovedpersonen er forelska i dama, og at de er forlovet, stiller blant annet *Gustav* seg kritisk til dette. Læreren begrunner tolkningen blant annet med at paret går sammen hjem fra festen, og spør elevene om det ikke er vanlig å gå hjem med noen man kjenner godt og gjerne er kjæreste eller venn med? *Gustav* rekker da hånda i været, kremter og vil ha ordet. Når han får ordet, bruker han egne erfaringer som ikke harmonerer med lærerens forklaring:

Samtaleutdrag 9

- Lærer -kanskje er de to egentlig forlova?
- Gustav (kremter)
- Lærer -at det er de to som er forlova?
- Mona Det tenkte jeg også på
- Gustav Øy!
- Lærer Så når han tar av forlovelsesringen sin, hva er det han gjør da?
- G3 Slår opp.
- Lærer Ja, slår opp. Ja, Gustav?
- Gustav Jeg går ikke hjem med en venn når det er mørkt ute.
- Lærer Gjør du ikke det?
- Gustav Nei
- Elev Ikke jeg heller
- Lærer Ok
- Sindre Du sykler bønn gass-
- Lærer Nei, men kanskje vi voksne da, er det vanlig at vi går hjem med kjæresten. Kan vi si det sånn?
- (flere elever hvisker og diskuterer)
- Sindre Det har jeg aldri opplevd
- (...)
- Lærer Ja, men, ok. Jeg i hvert fall- Nå må dere hjelpe meg litt videre her. Jeg er, vær litt tålmodige med meg. (1) Altså, la oss si at disse to er kjæresten. Og han gir denne ringen tilbake fordi den er for trang. Nå må dere hjelpe meg; Hvorfor- Hva betyr det at den er trang? Jeg er ganske sikker på at det at ringen er trang, ikke betyr at den er for liten. Ikke tenk på, tenk; kan det bety noe annet? At han prøver å fortelle noe [annet]?

Igjen havner læreren i en vanskelig situasjon. Han strever med å få elevene med på det helt konkrete handlingsforløpet av historien. Nå når han endelig forteller elevene at han tror det er de to hovedpersonene som er forlovet, vil ikke alle elevene være med på dette. Da kan det jo være fristende å bli frustrert og be *Gustav* om å være stille. I stedet aksepterer læreren at elevene har andre erfaringer enn ham, og sier bare et nøytralt «ok». Når *Sindre* prøver å forklare hva som hadde vært sannsynlig i hans erfaring, bryter derimot læreren ham av og argumenterer med at voksne gjerne går hjem med kjæresten sin. Han møter fortsatt noe motstand, men sier så «jeg i hvert fall». Det kan tolkes som at de gjerne må være uenige, men at dette i hvert fall er hans mening. Det han så gjør er å gå over på det abstrakte planet: Hva kan ringen symbolisere? Det virker som læreren får litt hastverk med å komme fram til «det viktige» i timen. Han introduserte jo timen med å repetere hva en metafor er, og det kan virke som dette var noe av det han ville elevene skulle sitte igjen med etter timen. Dessverre har elevene falt av for lenge siden, det er snart friminutt og elevene er utslitte etter å ha jobbet med en vanskelig novelle, som de har slitt med å i det hele tatt forstå det konkrete handlingsplanet av. Det siste utdraget, rett før friminuttet, er derfor ganske betegnende på elevenes frustrasjon; samt det at læreren prøver iherdig å få elevene med over i det abstrakte:

Samtaleutdrag 10 – Avslutningen av samtalen

- Lærer Jeg tror egentlig ikke det handler om selve ringen. Jeg tror ringen er egentlig bare et symbol, eller på en måte en metafor. At ringen egentlig ikke er ringen, men at det er noe annet som er for trangt. Det er ikke ringen som er for trang. Hva annet kan det være som er for trangt?
- G8 Årh, det er snart friminutt
- Lærer Hva er det ringen kan symbolisere? (2) Hva er det ringen er symbol på?
- G8 Friminutt
- Sindre Kjærligheten!
- Lærer Ja, og hvis kjærligheten er for trang?
- G9 Friminutt!
- Sindre Da slår de opp! (.) Så enkelt er det

Petter At han liker noen andre.

Lærer At han liker noen andre?

Petter Ja

Lærer Eller er det hun som liker noen andre?

Petter Ja, for det var to stykk og det er hun som liker noen andre også-

Elev Ja

Lærer Hæ? Kan det være at han ser at det har blitt for trangt for henne? Hva tenker der om det? Gir det mening?

To elever Nei.

At enkelte av elevene svarer nektende på om lærerens tolkning av metaforen gir mening, samt kommentarene underveis om friminutt, gir et inntrykk av en tydelig nedgang i elevenes engasjement. Inntrykket forsterkes ytterligere når elevene haster ut til friminutt et par minutter senere. Hva kunne læreren ha gjort annerledes i denne situasjonen? Det virker som samtalen tok en uheldig retning fra begynnelsen av, og det ville nok ha vært hensiktsmessig å raskere etablere konsensus om det konkrete handlingsplanet, dersom målet var å diskutere metaforer i løpet av timen. Imidlertid kunne kanskje det viktigste i denne situasjonen ha vært å sørge for at elevene oppnådde en forståelse av tekstmotivet, og læreren kunne vært tilfreds med dette utfallet i seg selv.

Oppsummert kan det sies at læreren møter elevenes ytringer med anerkjennelse og respekt, idet han sjeldent tar en autoritativ posisjon, selv i diskusjoner om motiv og grammatikk. Elevene forventes å finne svarene selv, ved å lete i teksten. Læreren stiller hovedsakelig lukkede spørsmål som er oppklarende for elevens tolkning av teksten, men på et overfladisk nivå. Spørsmålene gir begrenset rom for videre tolkning og refleksjon. Responsen til læreren er konsekvent, ved at han krever begrunnelser og forklaringer for alle tolkninger, uavhengig av sin egen tolkning. Han *vurderer* også elevenes svar, ved å kalle tolkningene «interessante» og «mulige tolkninger». Responsen tyder på at han unngår å kategorisere tolkninger som feilaktige, og har en særdeles positiv holdning til elevenes tolkninger, uavhengig av hvor sannsynlige eller usannsynlige de enn måtte fremstå.

4.3 Hvilket syn på litterær faglighet kommer fram i lærerens respons?

I det foregående delkapittelet ble lærerens respons på elevenes ytringer undersøkt, og i denne delen vil søkelyset rettes mot hvordan lærerens syn på litterær faglighet kommer til uttrykk i denne responsen. Underveis i kapittelet vil det bli referert til samtaleutdragene som ble presentert i kapittel 4.1 og 4.2. Tidligere har jeg påpekt at *litterær faglighet* handler om å *utøve sin litterære kompetanse*, og at det overlapper med begrepet *performativ literacy*, som handler om å utøve sin *tekstlige literacy* og *kulturelle literacy*. Når jeg nå undersøker indikasjoner på lærerens syn på litterær faglighet, vil jeg spesielt påpeke indikasjoner på arbeid med performativ literacy. Her vil enkelte av egenskapene som ble presentert i kapittel 2.3 særlig bli vektlagt, samt Blaus perspektiver på arbeid med performativ literacy.

Jeg vil starte med samtaleutdrag 6, hvor *Petter* og *Sofie* lanserer sin teori om at ringen er falsk. I dette utdraget kommer det tydelig fram hvor læreren mener kilden til svar på alle spørsmål er: I teksten. «Hvordan får dere inntrykk av det i teksten?» spør han. Læreren kunne ha stilt spørsmål til hvordan de så for seg dette, altså rettet oppmerksomheten mot leseropplevelsen. Han kunne også ha spurt om det var noen tidligere erfaringer som gjorde at de tenkte som de gjorde. Derimot ber læreren dem om å begrunne inntrykket de får av å lese teksten. Det kan altså se ut til at læreren har en sterk tro på at om elevene bare leser nøye nok i teksten, vil de finne svarene de lurte på der.

Læreren snakker i utgangspunktet metaforisk om ringen (se samtaleutdrag 10), men blir utfordret på om ringen kan være falsk (Samtaleutdrag 6). *Sofie* og *Petter* skisserer en enkel og konkret løsning på problemet om at ringen først er for liten, så for stor. Denne løsningen skiller seg gjerne fra voksnes abstrakte tenkemåte. Ringen er simpelthen ikke den samme som tidligere i novellen; den er falsk. Det var neppe her læreren tenkte de skulle ende opp, han som innledet timen med å repetere hva en metafor var og alt! Men slik er det jo med metaforer, de kan ikke leses direkte i teksten, slik læreren legger opp til. Metaforer tolkes – og når man skal skape mening utav dette, bygger det selvsagt på de tidligere leseerfaringene man har hatt (Rosenblatt, 1995). Har man i tillegg hatt lite befatning med tekster som bruker metaforer og annet bildespråk, må det være utfordrende både å identifisere symbolikk og metaforer, og ikke minst å tolke dem. Som tidligere nevnt, må man dessuten ha noe bakgrunnskunnskap om selve gjenstanden som brukes som symbol, altså den sosiokulturelle konteksten. Ellers blir det vanskelig, om ikke umulig, å tolke den.

Læreren unngår altså å diskreditere elevene og deres forsøk på tolkning, men han anerkjenner deres bidrag, som vi påpekte i forrige kapittel. Han utfordrer ikke tolkningen, noe som gjør at tolkninger som denne blir stående uimotsagte, og elevene kommer ikke så mye videre i tolkningene sine. Det som kommer til uttrykk i lærerens respons i akkurat denne timen, er altså at det er viktig å anerkjenne forskjellige elevers bidrag til tolkningsfellesskapet, og at alle får komme til orde. Å utfordre og videreutvikle tolkningene er derimot mindre prioritert.

I samtaleutdrag 3 ser vi også at læreren godtar tolkningen om at det er en dame i teksten, når *Sindre* kan vise til noe konkret; nemlig pronomenet *hun*. Her fungerer det bra å lete i teksten, fordi kjønnet på personene ikke nødvendigvis er et problem i teksten, eller noe som er åpent for så mye tolkning. Dette handler tross alt om motivet i teksten. Lærerens spørsmål kan derfor sees på som lukket, til tross for den åpne formuleringen. Dette underbygges også av at han bruker formuleringen «det vet vi», som at dette ikke er noe å diskutere. Det viser at læreren også har et syn om at det ikke er *alt* i en tekst som kan diskuteres. Noe må man være enige om. Likevel kan man stille seg spørsmålet om hvorfor læreren ikke tar styringen tidligere, når det kommer til klarlegging av motivet i teksten. Han lar elevene ganske lenge diskutere hvilken relasjon hovedpersonene har.

I tillegg til at elevene leser teksten gjentatte ganger, i henhold til instruksjonen, ber læreren dem begrunne tolkningene sine «i teksten». Elevene leser da gjerne sitater direkte fra teksten eller omformulerer til egne ord. Ved at han stadig ber dem vise til aspekter ved teksten for å begrunne synspunktene og tolkningene sine, trener han dem på denne måten i «å lese teksten flere ganger» og trener opp deres «kapasitet til å opprettholde fokus og oppmerksomhet» (Blau, 2003). Skal man tolke noveller er man avhengig av å lese flere ganger, og å være oppmerksom på detaljer. Det er nettopp i detaljene at man kan tolke enkeltelementer som igjen gir oss en totalforståelse av teksten. Dette er altså en annen måte læreren trener dem direkte i performativ literacy.

Et annet kjennetegn ved performativ literacy er «åpenhet for flere løsninger» (Blau, 2003). Dette må absolutt læreren sies å modellere, da han gjentatte ganger oppfordrer elevene til å svare på om de har tenkt på en annen måte, eller om noen andre vil dele sin oppfattelse av teksten. I tilfellet med *Mona* som vil vite hva læreren har tenkt, og læreren ikke umiddelbart svarer på dette, velger *Mona* likevel å presentere sin egen tolkning, til tross for at hun kanskje er nysgjerrig på lærerens perspektiv. Ettersom hun også adapterer lærerens måte å stille spørsmål på, kan det tenkes at lærens modellering av åpenhet om flere løsninger, kan ha

påvirket henne til å innse at hennes tolkning også er verdt å komme med, til tross for at den gjerne er annerledes enn lærerens.

Som vi kan se i flere av samtaleutdragene, bruker læreren konsekvent begrepet *fortelleren*. Det er ikke mange andre litteraturvitenskapelige eller fortellertekniske begreper som blir brukt, med unntak av *metafor*. Som jeg allerede har pekt på, ber heller ikke læreren dem om å forklare tankegangen sin. Det virker derimot som han prøver å hjelpe elevene over i en metaforisk tankegang og trene tolkningskompetansen deres. Elevene må både ha tekstlig literacy og kulturell literacy for å forstå metaforen. Performativ literacy handler jo om å bruke denne kompetansen. Dette er kanskje noe av grunnen til at elevene sliter: det er vanskelig å bruke noe man ikke har; hvis de ikke har forstått hva en metafor er, eller hva som ligger til grunn for metaforen er det vanskelig også å tolke den.

Det virker som læreren fokuserer på teksten som et «faglig problem» (jf. Sønneland, 2014), og svaret på «problemet» er å finne i teksten. Noe av forklaringen på dette er nok nettopp at læreren samarbeider med *Partners in Practice*, hvor han samarbeider med nettopp Sønneland og Skaftun. Det er derfor helt som ventet at han preges av dette synet på litterær faglighet. Synet står noe i kontrast til den mer opplevelsesorienterte forståelsen av litterær faglighet, som blant annet Hennig og Eriksen (2021) er forkjempere for. De mener at fantasien er fundamentet for å skape mening av en tekst (s.5). Hennig og Eriksen, legger vekt på at en stor del av litterær faglighet er nettopp å kunne skape en «forestillingsverden» gjennom å bruke fantasien, og at dette er selve kjernen i litterær kompetanse og en forutsetning for å kunne oppleve og utforske litteratur (s.29-30). Jeg finner ikke denne måten å tenke om litteraturundervisning igjen i observasjonene av læreren i mitt studiefelt.

Oppsummert vil jeg påpeke at læreren har en tekstnær forståelse av litterær faglighet, hvor det er viktig å lese teksten nøye og gjentatte ganger, og legge merke til detaljer som kan gi leseren hint om hvordan man skal skape mening utav teksten. Han er opptatt av at mange elever skal få komme med sine bidrag til tolkningsfellesskapet, og å anerkjenne dem som mulige tolkninger. Det ser derfor ut til at læreren heller prioriterer at elevene får uttrykke sin respons, enn at de går i dybden og utforsker enkelte tolkninger. Læreren er også opptatt av å trene elevene i metaforisk bevissthet, selv om han kanskje bare lykkes delvis med dette. Jeg har derfor drøftet hvordan dette problemet henger sammen med den manglende kontekstforståelsen. Som jeg også påpekte i forrige kapittel, savner jeg en kritisk vurdering og

utfordring av de ulike tolkningene, enten det er læreren selv eller andre elever som får mulighet til å gjøre dette.

4.4 Diskusjon

I de foregående kapitlene har jeg analysert og drøftet lærerens respons på elevenes ytringer om «Ringene», og jeg vil her diskutere noen av funnene videre. Her vil jeg se funnene i lys av et ideal om en *høykvalitets klasseromsdiskurs* (se kapittel 2.4), hvor læreren har et dialogisk forholdningssett overfor sine elever og elevene er likeverdige deltagere i samtalen. Før jeg går videre vil jeg påpeke at funnene mine begrenser seg til én enkelt time med den respektive læreren. Funnene kan derfor ikke generaliseres til hva denne læreren alltid pleier å gjøre, eller si noe om hva lærere generelt gjør. Likevel kan diskusjonen og funnene forhåpentligvis være bevisstgjørende for lærere om hva ulike respons kan signalisere til elever.

For det første legger jeg merke til at helklassesamtalen er dialogisk i den form av at læreren fører en samtale med enkeltelever om deres tolkninger av teksten. Han oppfører seg som en veileder, stiller oppklarende spørsmål og holder tilbake sin egen tolkning. Elevene får komme til orde. Likevel anser jeg dialogen til å være mer mellom lærer og enkeltelever, enn mellom klassen som helhet. Elevene spiller sjeldent videre på andres innspill og læreren initierer heller ikke dette. På et tidspunkt utdypet *Sofie* forklaringen til *Petter*, men ettersom de har diskutert dette på gruppa, oppleves det fortsatt som *presenterende tale* til læreren. Det virker ikke som et forsøk på å utforske temaet videre. «Teoriene» eller tolkningene blir altså presentert enkeltvis. Som tidligere påpekt, stiller heller ikke læreren så mange åpne spørsmål, som kan åpne for mer diskusjon.

Det hadde vært interessant om elevene fikk være med og gi tilbakemeldinger på hverandres tolkninger, og eventuelt utfordret dem. Dette kunne blitt gjort ved at læreren ba enkeltelever om å si seg enig eller uenig, ba dem utdype andres tolkninger, eller ba dem svare på hva de synes var interessant, merkelig eller oppklarende i en annens elevs leserespons. Læreren kunne også ha bedt eleven som kom med tolkningen om å selv nominere elever til å svare på sin tolkning. Hadde læreren gjort noen av disse tiltakene, hadde kanskje samtalen forløpet mer utforskende, enn presenterende.

Det man håper å oppnå med utforskende samtaler, er jo nettopp at elevene kan videreutvikle tolkninger gjennom dialog med andres synspunkter. Da blir det ikke kun presentering av det

en har tenkt eller samtalt om tidligere, men også videreutvikling av tankene i plenum. Ellers kan det knapt kalles en litterær samtale. Dialogisk undervisning handler jo også om *deltakelse* i faglige samtaler, og for å mestre en sjanger må man også øve på den.

I samtaleutdrag 6 resonnerer læreren seg frem til at årsaken til at elevene tenker at ringen er falsk, er at den er annerledes på slutten av novellen enn den er i starten. Elevene bekrefter også dette. «Inntrykket» som elevene har, eller den *meningen de har skapt* er selvsagt påvirket av elevenes tidligere erfaringer med tekst. Når læreren i tillegg har innrammet teksten som et *mysterium*, er det heller ikke rart at elevene drar konklusjoner basert på forfalskning, som er et vanlig trekk i mysteriefortellinger. Erfaringene disse elevene har med krim eller annen lignende litteratur kan ha farget deres tolkning av novellen. Vi ser at elevene sannsynligvis skaper mening ved å overføre kunnskap noe ukritisk fra tidligere teksterfaringer og fra andre sjangre. Det kan derfor hende at om læreren hadde stilt spørsmål til hvordan elevene tenkte og funnet ut hvilke erfaringer elevene trakk konklusjonene sine utfra, hadde det vært lettere for ham å identifisere den manglende sjangerkunnskapen.

Ved at læreren inntar en ikke-autoritativ posisjon, vurderer elevenes bidrag konsekvent positivt og forholder seg dialogisk til elevene sine, får han mange elever i tale. Dette kan være noe av årsaken til at elevene tør å ta sjanser i sine tolkninger, og at de har fått en forståelse for at det finnes mer enn én tolkning av en tekst. Det jeg vil påstå mangler er en *kritisk vurdering* av egen meningsskaping, spesielt knyttet til sjanger. Sjangeren gir leseren visse forventninger til hva man vil møte i en tekst. En fantasy er noe annet enn en grøsser og noe annet enn en romantisk roman. Selv om det kan finnes lignende elementer i de forskjellige sjangrene og glidende overganger mellom sjangre, vil likevel sjangeren gi visse forventninger til hvordan den skal leses. Når *Gustav* i gruppesamtalene foreslår fantastiske elementer og *Sofie* og *Petter* foreslår forfalskning av ringen i helklassesamtalen, kan dette gi indikasjoner på at de trenger mer kjennskap til novellesjangeren. Som jeg allerede har vært inne på, vil det være mer sannsynlig å tenke mer metaforisk eller symbolsk om tekstelementer som en ring, i en novelle.

Læreren er også lite kritisk til elevenes lesninger, og setter ikke tolkningene noe videre opp mot hverandre. Riktignok stiller han åpne spørsmål til om andre elever har tenkt på andre måter, men siden disse ikke går i dialog med hverandre, blir det mer en oppramsing av ulike tenkemåter, enn en reell utvikling av tolkningene. Som min veileder påpekte: «Om alle tolkninger er like gyldige, blir kanskje samtalene *likegyldige?*» (Personlig kommunikasjon,

26.mai 2023). Hva er poenget med å diskutere tolkninger i fellesskap, hvis man ikke kommer frem til noe mer enn før man startet samtalen? Er idealet en høykvalitets klasseromsdiskurs må det være rom for og øvelse i, å stille hverandre kritiske spørsmål.

Jeg påpekte i analysen at lærerens spørsmål for det meste er lukkede. Som vi så av Andersson-Bakkens (2014) og Boyd og Markarians (2011) forskning kan slike spørsmål også skape diskusjon, så lenge det gjøres i en kontekst hvor elevene oppfatter dem som åpne spørsmål. Det fungerer derimot kun om man har klart å skape et samtalemiljø hvor elevene forholder seg kritisk til hverandres ytringer. I den observerte timen kan det virke som elevene ikke har så mye trening i kritisk vurdering og får få muligheter til å gå i dybden. Dette, kombinert med en manglende kontekstforståelse, er sannsynligvis noen av grunnene til at elevene ikke får utviklet tolkningene sine noe særlig.

Et siste poeng jeg vil trekke frem er lærerens rolle som en samtaledeltaker. I Hennig og Eriksens (2021) forskning blir læreren presentert som en fasilitator som står utenfor samtalen. Gitt dialogisk teori, vil jeg stille følgende spørsmål: Er det rettferdig at læreren ikke skal delta med sine tolkninger på samme måte som elevene? Skal hen stå utenfor samtalen? Vil det ikke bli en mer ærlig og substansiell samtale om læreren bidrar inn i samtalen, og dessuten med en åpen og kritisk holdning til sin egen og elevenes tolkninger? Det er klart det er viktig å være noe tilbakeholden; som Aase (2005) også påpeker må man kritisk vurdere når det er passende å dele sin egen oppfatning. Elevenes alder og modenhet spiller her en viktig rolle, og hva slags undervisning elevene har blitt eksponert for tidligere. Samtalekulturen i klassen og lærerens forholdningssett til elevene, er nok det utslagsgivende i denne diskusjonen.

I løpet av den observerte helklassesamtalen, klarer læreren altså å få flere elever til å ta ordet og fortelle om sine egne tolkninger. Tolkningene blir *presentert*, men lite *utforsket*. Jeg har pekt på at lærerens innramming av teksten som et mysterium, samt manglende sjangerbevissthet kan være noe av årsaken til at utradisjonelle tolkninger ble fremsatt, uten en tydelig begrunnelse. Den manglende forståelsen av hva en forlovelse er, er så klart også en viktig faktor her. Jeg har også pekt på at læreren ikke legger opp til kritisk vurdering av meningsskaping, noe som er helt essensielt i et dialogisk klasserom. Til sist stilte jeg spørsmål til lærerens rett til å være en del av dialogen i den litterære samtalen, gitt idealet om dialogisk undervisning.

5. Avslutning

Målet mitt med denne oppgaven har vært å si noe om hva slags kompetanse elever er forventet å utvikle i litterære samtaler, og hvilken rolle læreren kan innta i disse samtalene. Litterære samtaler er en kjent undervisningsform og er trygt grunnlagt innenfor Læreplanen, teori om litteraturundervisning og et dialogisk syn på undervisning. Oppgaven har beskrevet at elevene både må tilegne seg litterær kompetanse, men også vite hvordan man formidler den innenfor litterære samtaler som en sjanger: altså som en situert praksis i en faglig og kulturell kontekst. Selv om litterære samtaler også kan være gruppebaserte, har min forskning konsentrert seg om helklassesamtalen.

Denne oppgaven føyer seg inn i en rekke av studier som er gjort på litterære samtaler i Skandinavia de senere årene. Som en del av *Partners in Practice* har jeg etter observasjonen av en lærer og hans klasse, analysert lærerens respons på elevenes ytringer om en konkret novelle. Min studie passet godt innenfor rammen av dette prosjektet, fordi et av målene for *Partners in practice* er å utvikle dialogiske praksiser i skolen. Masterstudien min er altså en del av et økt interessefelt av forskning på litterære samtaler, men skiller seg samtidig ut på grunn av mitt fokus på læreren og responsen han gir på elevers ytringer.

I analysen kom det blant annet fram at læreren møtte elevenes ytringer med anerkjennelse og at han var bevisst å ikke fremstille sin lese måte som autoritativ. Analysen viste også at de lukkede spørsmålene hans fikk elevene til å utdype tolkningene sine til en viss grad, men ikke til at de fikk videreutviklet tankene i plenum.

I tillegg til grunnlaget i dialogisk undervisning, har studien også undersøkt litterær faglighet, som kort sagt er utøvelse av litterær kompetanse. Disse begrepene er begge omstridte og vide, men sier noe om hva man vil prøve å oppnå i litteraturundervisningen. Med en grunnleggende forståelse om at de ikke finnes én generisk lesning av en tekst (Rosenblatt, 1995), handler litterær kompetanse om å blant annet dra nytte av ulike erfaringer for å finne en adekvat og godt begrunnet lesning som andre lesere kan akseptere som en mulig realisering av tekstens betydning (Andersen et al., 2012). Ettersom tolkningene skjer inne i hodet til leseren, er det kun den litterære *fagligheten*, altså hvordan eleven uttrykker sin litterære kompetanse, man som lærer kan vurdere og veilede. Denne kan gi oss indikasjoner på hvordan den litterære kompetansen bør utvikles videre. I oppgaven har jeg undersøkt hva slags syn på litterær faglighet som kommer til syne i lærerens responsen. Analysen viste at læreren hadde en

tekstnær forståelse av litterær faglighet og at han trente elevene i å legge merke til metaforer for å skape mening av teksten. Han var opptatt av at mange skulle få bidra i tolkningsfellesskapet og forsøkte også å lære elevene å tenke metaforisk, selv om elevene slet med å forstå motivet i teksten.

Videre diskuterte jeg disse funnene opp mot et ideal om å skape en *høykvalitets klasseromsdiskurs*, der elevene er substansielt engasjerte. Noen av kjennetegnene på en slik diskurs er at samtalene er utforskende, og at læreren og elevene lytter og utfordrer hverandre konstruktivt i samtalen. For å oppnå dette må læreren skape en god balanse mellom å *vurdere* og *svare* på elevenes ytringer, være oppriktig interessert og *lytte* til elevene og på denne måten forholde seg dialogisk til dem. Diskusjonen tok også opp hvor stor plass lærerens egen tolkning kan ta, og antydte at den også må ha en plass, gitt at man tar teorien om dialogisk undervisning på alvor.

For å kommentere hvilke didaktiske implikasjoner funnene mine kan ha, vil jeg først og fremst påpeke viktigheten av å reflektere over hva våre holdninger signaliserer til elevene. Det forholdningssettet man har til elevene sine; de spørsmålene man stiller og hvordan man responderer på elevenes ytringer, kan nok i stor grad påvirke hvordan undervisningen blir. Man bør nøye reflektere over når man skal tre inn og ut av den autoritative rollen, og vurdere hvordan denne balansen skal være om man vil opprettholde en dialogisk undervisning. Hvis dialogisk undervisning er et ideal, bør man også jobbe bevisst i undervisningen med kritisk vurdering av hverandres synspunkter og påstander, noe som er viktig utover norskfagets grenser. Om ikke annet, har forskningen min vist noen av de mange utfordringene og dilemmaene lærere møter i undervisningen. Hvordan lærere kan tilrettelegge for og lede gode samtaler om skjønnlitterære tekster, kan det fortsatt forskes mye på!

Av videre forskning kunne det vært interessant å finne ut mer om balansen læreren må finne mellom å tørre å delta i samtalen som en likeverdig partner, og å ikke innta en posisjon som elevene oppfatter som den autoritative stemmen som har enerett på tolkning av teksten. I den litterære samtalen trengs det også mer kunnskap om hvordan man kan trene på kritisk vurdering av hverandres tolkninger i et tolkningsfellesskap.

Litteratur

- Andersen, P. T., Mose, G., & Norheim, T. (Red.). (2012). *Litterær analyse: En innføring*. Pax Forlag A/S.
- Andersson-Bakken, E. (2014). *Læreres bruk av spørsmål og responser i helklasseundervisning på ungdomstrinnet* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/51881/PhD-Andersson-Bakken-DUO.pdf?sequence=1>
- Andersson-Bakken, E., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign—Hva må du tenke på når du skal planegge et forskningsprosjekt. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Penguin Education.
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. SAGE.
- Blau, S. D. (2003). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign—Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I M. Blikstad-Balas & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2021). Video i klasseromsforskning. I M. Blikstad-Balas & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Boyd, M. P., & Markarian, W. C. (2011). Dialogic teaching: Talk in service of a dialogic stance. *Language and Education*, 25(6), 515–534.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2011.597861>

- Dalland, C. P., Bjørnestad, E., & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I M. Blikstad-Balas & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2020). Dialog, samspill og læring: Flerstemmige læringsfelleskap i teori og praksis. I R. J. Krumsvik (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi* (2. utg., s. 85–124). Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Gourvennec, A. F. (2017). "Det rister litt i hjernen": En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2466694>
- Hamsun, K. (1954). Samlede verker. 3: Siesta ; Victoria ; I æventyrland. I *Samlede verker* (5. utg.). Oslo : Gyldendal, 1954-56. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008051504040
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2020a). Litterær faglighet i en samtale om Roy Jacobsens novelle "Brønnen": Formativ vurdering av en litterær samtale gjennomført av elever på tiende trinn. *Learning Tech*, 5(7), Artikkel 7. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i7.114856>
- Hennig, Å. (2020b). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2071>

- Hennig, Å. (2022). Etikk og utforsking i litterære samtaler på mellomtrinnet – om å stille spørsmål til en fortelling om moralske dilemma. *Forskning om undervisning och lärande.*, 10(1), 100–118.
- Hennig, Å., & Eriksen, K. G. (2021). *Opplevelse og utforsking: Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie* [Emnedidaktisk studie, Örebro Universitet].
<https://www.semanticscholar.org/paper/Samtalsgenrer-i-gymnasieskolans-%3A-En-%C3%A4mnesdidaktisk-Hultin/228e1b178d5834e19aeac77a1ee04af531b3d23>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How we use language to think together*. Taylor & Francis Group.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=170176>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1990). *Student Engagemet: When Recitation becomes conversation*.

- Penne, S. (2009). "Hvis du redder et menneske, så har du reddet hele verden": Den gode moralen og den dialogiske samtalen i et norsk klasserom på ungdomstrinnet. *Acta Didactica Norge*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.5617/adno.1032>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Rasmussen, M. D. (2021). Potentialer for dialogiske rum i litteraturundervisningens gruppearbejde. I J. L. Larsen, A. S. Otnes, & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 108–125). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). Modern Language Association of America.
- Sommervold, A. T. (2011). Læreren og den litterære samtalen Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæraren*, 11(4), 32–41.
- Sønneland, M. (2014). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. <https://doi.org/10.31265/usps.34>
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & M. Blikstad-Balas (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv*. Samlaget.

Vedlegg 1:

Word Frequency Query Results

Word Frequency Criteria

Search in: Files & Externals Selected Items... Selected Folders...

Display words: 20 most frequent All

With minimum length: 2

Grouping:

- Exact matches (e.g. "talk")
- With stemmed words (e.g. "talking")
- With synonyms (e.g. "speak")
- With specializations (e.g. "whisper")
- With generalizations (e.g. "communicate")

Query results exclude project stop words. Add or remove stop words in project properties.

Word	Length	Count	Weighted Percentage (%)
ja	2	95	4,79
så	2	68	3,43
ringen	6	64	3,23
har	3	38	1,92
dama	4	37	1,87
nei	3	33	1,66
gir	3	29	1,46
tror	4	26	1,31
nå	2	24	1,21
stor	4	24	1,21
dere	4	23	1,16
kanskje	7	23	1,16
et	2	21	1,06
sier	4	20	1,01
unge	4	20	1,01
vet	3	20	1,01
ok	2	19	0,96
hånda	5	18	0,91
rekker	6	18	0,91
står	4	18	0,91

Vedlegg 2:

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Partners in practice»?

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

Formål

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

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

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

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

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

Hva innebærer det for deg å delta?

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

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

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

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

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

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

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

Med vennlig hilsen

Atle Skaftun
Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

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

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

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

Dato

Signatur

Vedlegg 3:

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Partners in practice»?

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

Formål

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

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

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

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

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

Hva innebærer det for deg å delta?

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

Forskere i prosjektet vil observere klasserommet med særlig blick for disse elevene, og samtale med dem underveis.

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

Det er frivillig å delta

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

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

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

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Universitetet i Stavanger ved Atle Skaftun (tlf. 91 80 62 53, e-post: atle.skaftun@uis.no)

Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn (tlf. 51 83 30 81, e-post: personvernombud@uis.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Atle Skaftun

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

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

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

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

Elevens navn: _____

Klasse (årstrinn og bokstav): _____

Skole: _____

Dato

Signatur (av foreldre)

Vedlegg 4:

Transkripsjon helklassesamtale

L Nå tenkte jeg at nå må vi være litt sånn detektiver her. (2) Også må vi hjelpe hverandre. For her er det litt sånn forskjellige teorier. Av og til når vi skal løse et mysterium, så må vi ha litt forskjellige teorier på hva som har skjedd ooog hvem som er involverte i mysteriet. Så nå må vi høre hva- Kan vi høre med gruppa her? ((L peker på gruppe 4)) Eller jeg tar ikke med gruppene ((L snur seg mot resten av klassen)). Jeg vil bare høre litt fra forskjellige personer, hva dere tenker. Hvem er med i historien, først og fremst? Hvem er det det handler om? ((L snur seg mot gruppe 1))

((G1 rekker opp hånda))

L G1, hva mener du?

G1 Ehm. Jeg kom på en ny ting, som det kanskje kan være. Jeg tror det er han Knut Hamsun, seg selv han snakker om.

L [Ja?]

G1 Også var ringen hans for trang.

E [xxx]

G1 Så ga han ringen til eeeeh, kanskje oldebarnet sitt for at hun skulle gjøre den større. Men det gikk ikke,

((L skriver på tavla))

G1 siden den ble altfor stor, så sa han «nei, da er den for stor»

L Okei ((snur seg mot G1 og går mot ham))

G6 [Så hun var stor i fingrene]

L Okei, så du sier det kan være en oldefar som gir ringen til oldebarnet sitt?

G1 Nei, det er han Knut Hamsun

L [Ja]

G1 som gir ringen til oldebarnet sitt

- L Ja, altså, men da er han en oldefar da?
- G1 Ja
- ((Lærer går tilbake til tavla og skriver))
- L (xxx) oldebarn. Men da har du altså en forteller også en (.) vi har i hvert fall en dame med? Det vet vi.
- G1 Ja, oldebarnet.
- ((L skriver på tavla))
- L Eller vet vi at det er ei dame?
- E Ja
- G6 Det står jo «hun»!
- L Ja, det står «hun», så vi vet det er en dame. Ok. Er det.. Vi vet at det er en, eller ei som forteller og vi vet at det er ei dame. Er det flere personer i fortellingen vår? Er det de to, eller er det andre?
- ((G4 rekker opp hånda))
- L G4?
- G4 (xxx) i selskapet
- L Hva sier du?
- G4 Det er sånn to gutter i selskapet
- L To gutter i selskapet.
- ((L går tilbake til tavla))
- L Skal vi se. Hvordan kan vi gjøre dette?
- ((L skriver på tavla))
- L Nå eh må du forklare meg. Gutt 1 da?
- ((L skriver på tavla))
- L Hvem er de guttene?

((L snur seg og går bort til kateteret, plukker opp teksten og beveger seg mot G4))

L Hvor leser du hen at det er to gutter i selskapet?

G4 I starten

L I starten. Du må hjelpe meg

G4 Det står: «Hvem elsket hun? Den unge herren borte ved vinduet, husets sønn, en mann med uniform, og stemme som en løve.»

L Er det to forskjellige?

G4 Det er en

L Det er en.

G6 (xxx)

L [Også] er det en til, sier du?

G4 (xxx) En mener jeg.

L Så du er (.) Hva mener dere andre?

((L snur seg og går fremover i klasserommet igjen, og snur seg mot klassen igjen))

L Er det en eller to det står om der inni det selskapet?

G6 3?

L Jeg vet ikke.

J5 1

G1 Kanskje mange?

L Jeg vet ikke.

J5 Det står komma der

L Det står komma, det er noen komma der. Betyr det at det er samme? Du kan lese det.. «den unge herren ved vinduet, husets sønn, mann med uniform, og stemme som en løve». Hva gir mest mening? At det er mange forskjellige menn det er snakk om, eller en mann?

J5 Ooh jeg tror

((J5 og J3 rekker opp hånda))

L J3?

J3 At det er en.

L Hvorfor? Hvorfor får du inntrykk av det?

(.)

J3 På grunn av at de hadde forklart mer sånn.. «huset sønn», de hadde forklart mer om hva de hadde på seg og sånn.

L Ja, så det er mer sånn en skildring av en personen?

J3 [Ja]

L Ja, J10?

J10 Hvis det hadde vært flere hadde de sikkert skrevet «den unge herren borte ved vindet, husets sønn, **eller**»

L Ja.. Den og, Yes! «og stemme som en løve». Hvis det hadde vært flere så hadde det kanskje stått «mannen med stemme som en løve». Ja, det gir jo mening... J9 var det en hånd?

J9 Nei

L Nei, det var en strekk.. Ja, ok, men da, men da har vi, men da har vi løst et mysterium. Er dere enige alle da om at vi tar vekk gutt 2, at det bare er en gutt i den der?

G3 Ja

G6 Ja

L Ok. Gutt.. Gutt eller mann da..

G3 Eeéh

G6 Ungdom!

G3 Jente!

J10 Det er den unge mannen

J Mann, det er jo..

- L «Den unge herren» står det jo. Det er en ung mann. Vi skriver «den unge herren». (2)
Ok. Har vi andre personer enn de tre? Eller er, er, kan fortelleren den samme som den unge herren? Eller er det to forskjellige?
- E Ehm, vet ikke.
- L Vet vi det? Om det er samme personen? (1) G4?
- G4 Kanskje en som er forlovet med en annen.
- L En som er forlovet med en annen ja (.) Må høre; Hvem er (.) Hvor leser du det hen?
- G4 Det høres ut som det er fortelleren eller noe.
- L Fortelleren ja.
- G4 Ja, han som forteller om seg selv at han trakk forlovelsesringen av..
- L Ja. Og når du sier forlovelsesring; Hva er en forlovelsesring?
- J10 Giftering
- L Hvem var det som? Nå synes jeg at jeg hørte noen sa giftering?
- G1 Tror kanskje du har det på fingeren din?
- L Jeg har en giftering på.
- G1 Ja
- L Ja
- G1 da er det det
- L Men hvorfor forlovelsesringen og giftingen heter to forskjellige ting?
- G3 fordi
- L Ja, få høre
- ((G1, J1 og J10 rekker opp hånda))
- G3 Jeg vet ikke
- L J1?

- J1 At eeh, det er når du er forlovet får du en ring som du skal ha fram til bryllupet. Og når du gifter deg får både mannen og damen hver sin ring.
- L Ok, så da... forlovelsesringen har du frem til bryllupet. Så når du gifter deg så er det giftering. Det kan være samme ringen eller?
- J1 Ja
- L eller kan det være to forskjellige og?
- J10 [Jeg tror det er fordi de var gamle og sa forlovelsesring]
- J1 [Vet ikke]
- L Ja. Noen, jeg tror noen gjør det sånn at de har på samme, får en ring når de forlover seg, og sier «vil du gifte deg med meg?» også får du en ring. Også er det noen som gjør det sånn at du får en ny ring når de gifter seg, og noen bruker den samme ringen, som de hadde som forlovelsesring, som giftering. Men da vet vi hvert fall hvis det er forlovelsesring at han ikke er gift, men at han er forlova,
- E Ja
- L kan vi si det sånn? Så han som forteller er forlova. (2) Og så er det jo. Men eeeh, mener, er det noen som mener at det er samme personen?
- J10 Nei
- E Nei
- E Ja
- J10 Tror ikke det
- L Få høre. G4?
- G4 Ehm. Jeg tror han som er forlova vil blir- Jeg tror, ehm, han er forlova med hun dama og- Jeg tror han gir ringen til hun og spør om de vil bli forlova også gir hun tilbake ringen også er den stor. Så jeg tror hun sa nei
- L Ok! Det var- Nå- Nå må jeg høre at jeg forstår deg riktig, for dette var veldig spennende! Altså hvem- han er forlova?
- G4 Ja

- L Også vil han gi ringen sin til hun dama?
- G4 Ja
- L Eh- for at han vil gifte seg med henne da eller?
- G4 Ja. Også gir hun den tilbake og den er for stor.
- L Betyr det at hun sier nei? Nei, han sier nei?
- G4 Hun sier nei
- L Hun sier nei. Så han, fortelleren, vil gifte seg med dama? Men dama sier nei, og vil ikke, så hun gir den tilbake igjen?
- G4 Ja
- L Ja. Ok. Det var interessant. Det er en mulig teori.
- J3 Også tenkte vi at den ringen var jo for stor. Så tenkte liksom at dama, for han ga jo ringen til dama, at dama har gitt ringen til «den unge herren» og laget en falsk ring som hun gir til fortelleren.
- L Ok. Så dere tenkte at dama har tatt den ringen o-
- J3 Ja og gitt den videre
- L Og gitt den videre. Gitt ringen. Hvis vi sier at- ((skriver på tavla)) ringen. Og så gir dama den videre til «den unge herren». ((Snur seg mot elevene igjen)) Hvorfor gjør hun det?
- J3 På grunn av at hun er forelsket i den unge herren.
- L Så hun er forelsket i den unge mannen der? Og fortelleren da? Hvem er han forelsket i?
- J3 Dama
- L Han er forelsket i dama. Vet du hva? Dette er ikke en fasit vi sier nå, dette er en mulig teori. Så, dette var faktisk. Jeg kan innrømme, si, at dette er ikke helt likt som det jeg tenkte om teksten.
- J10 Hva tenkte du?

L Men det- Det er ikke helt likt som jeg har tenkt. Men eeh, dette kan, eh er mulig. Også dere da-

J10 Hva tenker du?

L Dere tenker da at hun gir en falsk ring tilbake? Hvordan får dere inntrykk av det i teksten?

J3 Fordi ringen var for stor

L Og det- Hvorfor eh- hvorfor betyr det at den er falsk? Ja, det var jo fordi den ikke var lik som det den var?

G4 Ja

L Aaa. Så den ligner ikke på den opprinnelige- Så hun gir fake ring. Kan jeg si det? (1) Ok, nå har vi en mulig. Det var interessant. Da kan vi ha en her.

((L skriver på tavla og snur seg så mot klassen))

((G3 og J10 rekker opp hånda))

L Er det noen som har- Ja, J10?

J10 Det jeg tror er at hun dama når hun ga ringen til «den unge herren», så tar han den imot, også går det et år. Så er de på en måte gift i et år.

L [Ja]

J10 Så vil han plutselig ikke være gift lenger, så gir han den tilbake.

L Ja, er det den unge herren som ikke vil være gift lengre?

J10 Ja, med dama. Etter et år.

L Ja. For det står.. Hvordan får du inntrykk av det, i teksten?

J10 Fordi at det står jo at når hun kom tilbake igjen

L [Ja]

J10 Når hun gir... I teksten står det at «munnen var blitt stor og blek».

L [Ja]

J10 Kanskje det er et tegn på at hun var lei seg eller et eller annet.

- L Ok Den var interessant. Er det en form for metafor da?
- J10 Mm
- L Når munnen er stor og blek så er det, noe som skal fortelle noe annet i hvert fall. Som en metafor, at det skal bety noe annet?
- J10 Det er det jeg tror
- L Ja, så du vil si, at munnen er for stor og blek betyr at? Hva var det du sa? Du sa nettopp noe.
- J10 At hun er lei seg eller noe.
- L At hun er lei seg? Ja. Du får inntrykk av at hun er lei seg og at hun har vært gift med han men nå var det blitt slutt og nå er hun lei seg og treffer fortelleren igjen.
- J10 Ja også ga hun ringen tilbake siden-
- L [og det er] ringen som hun ga til ham da eller?
- J10 Ja
- L Ok. Er det noen som har en helt annen måte å forstå det på? J1, eh du hadde en interessant teori?
- J1 Jeg tenkte at at dama, eller liksom, eller den personen som ga ringen til hun dama, at det var en dame som liksom var gammel. Eller, ja, hun begynte å bli litt gammel, og så ga hun ringen sin til ei yngre dama. Slik at hun altså (xxx) Også skulle hun gi den videre i arv på en måte.
- L Ja. Hm. Fortell- Nå tar jeg teoriene...
(L skriver på tavla)
- L Her er det en mann da. Også har vi det som J1 foreslår, her er fortelleren (2) eh dame, eller gammel dame, kan vi si det? (4) Også har du ei ung dama,
- J1 Ja
- L er det barn eller barnebarn eller noe sånn, siden du sier arv?
- G3 Er det dama eller en gutt?
- J1 (Jeg har endret egentlig) Eller noe slekt

L Ja, ok, ung dame skriver jeg. (1) Også kan vi si i slekt. Og den ringen går i arv. Jeg vet ikke hvor ryddig dette var, men det var meningen å tegne en ring. Ikke en null. Men ringen går i arv. Ja, og hvordan går historien videre da?

J1 Nei, jeg vet ikke

L Da er det altså at hun gir den unge damen en ring. Og hun dama er forelsket i han mannen borte med vinduet der og?

J1 Ja

L Også treffer hun barnet eller barnebarnet, eller slektningen igjen da, og har eh funnet igjen ringen. Men hvem er det som-? Ja, for at da får hun tilbake ((L går til tavla og peker)) ringen sin?

((L snur seg med ryggen til tavla))

L Den var jo litt interessant.

((J10 snur seg mot G6))

J10 Hvorfor tar du den hele tiden?

L Eh, sånn har jeg heller ikke tenkt før! Det var veldig interessant. Hmm. Er det noe i teksten som kan gi oss svar på om det er en mann eller ei dame?

G3 nei

(10)

L Nå prøver, nå prøver jeg å være litt. Nå må vi se litt på teksten. Hjelp meg om vi kan klare å finne utav dette..

(6)

L Er dere med?

(3)

G1 Vi kan gi deg litt hint

(4)

(Noen elever ler)

- L Kan du gi meg et hint?
- (1)
- G1 Jeg kan ikke.
- G6 Jeg kan
- G1 G6 kan.
- G8 Om vi skal ha dette neste uke også?
- L Får du eeh, får du noe inntrykk av.. Er det noe som gir oss inntrykk av om det er mann eller dame? Eller om det er noe,,
- G6 Nei, det kan jeg ikke gi deg helt hint om.
- L Hm? Ingen som kan hjelpe meg?
- G1 Nei
- L Ok? Skal jeg komme med en tredje tanke da?
- G1 Ok.
- L Ehm, det er noen ting som jeg synes gir inntrykk av at, om det er en mann, eller i hvert fall at fortelleren er forelska i hun dama.
- J10 Hva er det da som gir deg inntrykk av det?
- L Og det er for han sier at- når du sier at- øynene- hun- det virker som fortelleren legger veldig merke til øynene som er så strålende og- At han som forteller er veldig oppmerksom på denne dama. Er dere enige i det?
- J10 Hmm ((bekreftende)).
- L Også; «Jeg kjente henne så godt». Det trenger jo ikke bety at han er forelska. Men så står det at, at de har vært ute også eeh og (xx) seg og han legger veldig merke til at hun dama er forelsket i, hvis jeg tenker at det er en mann. Fortelleren legger merke til at hun dama er veldig forelska i en annen mann. Men så er kvelden slutt og så går de hjem og de går hjem sammen. Legger dere merke til det? Ehm, «da vi gikk hjem om natten». Er det ikke vanlig å gå hjem om natten sammen med noen man kanskje bor

med, eller noen man kjenner veldig veldig godt? Da tenkte jeg at; ok, kanskje er disse to, hun dama og han som forteller,

(G1 rekker opp hånda)

L -kanskje er de to egentlig forlova.

G1 (kremter)

L -at det er de to som er forlova.

J10 Det tenkte jeg også på

G1 Øy!

L Så når han tar av forlovelsesringen sin, hva er det han gjør da?

G3 Slår opp.

L Ja, slår opp. Ja, G1?

G1 Jeg går ikke hjem med en venn når det er mørkt ute.

L Gjør du ikke det?

G1 Nei

E Ikke jeg heller

L Ok

G6 Du sykler bønn gass-

L Nei, men kanskje vi voksne da, er det vanlig at vi går hjem med kjæresten. Kan vi si det sånn?

E (flere elever summer)

G6 [Det har jeg aldri opplevd]

G8 [Jeg går faktisk hjem med kjæresten min.]

((J8 snur seg mot G8))

J8 Så koselig

L La-

- G8 [Det er ikke et menneske]
- L Ja, men, ok. Jeg i hvert fall- Nå må dere hjelpe meg litt videre her. Jeg er, vær litt tålmodige med meg. (1) Altså, la oss si at disse to er kjærester. Og han gir denne ringen tilbake fordi den er for trang. Nå må dere hjelpe meg; Hvorfor- Hva betyr det at den er trang? Jeg er ganske sikker på at det at ringen er trang, ikke betyr at den er for liten. Ikke tenk på- tenk; kan det bety noe annet? At han prøver å fortelle noe [annet]?
- G7 Han er lei av kona
- L J3?
- J3 At han som hun er sammen med-
- G1 [Han liker ikke ringen]
- J3 at han ikke vil være sammen med henne lengre.
- L Ja, og hvorfor sier han da «trang» om ringen?
- J3 At han kjeder seg
- L At han kjeder seg?
- J3 At han har blitt lei av henne.
- L Han er blitt lei av henne. Og da skriver, bruker han ordet...Ja, interessant. Ja?
(peker på G1 som rekker opp hånda)
- G1 Hun dama tok ringen på ham. Så sier han at ringen er for trang da.
- L Ja, men jeg tror at-
- G1 Eller så liker han ikke ringen.
- L Jeg tror egentlig ikke det handler om selve ringen. Jeg tror ringen er egentlig bare et symbol, eller på en måte en metafor. At ringen egentlig ikke er ringen, men at det er noe annet som er for trangt. Det er ikke ringen som er for trang. Hva annet kan det være som er for trangt?
- G8 Årh, det er snart friminutt
- L Hva er det ringen kan symbolisere? (2) Hva er det ringen er symbol på?

- G8 Friminutt
- G6 Kjærligheten!
- L Ja, og hvis kjærligheten er for trang?
- G9 Friminutt!
- G6 Da slår de opp! (.) Så enkelt er det
- G4 At han liker noen andre.
- L At han liker noen andre?
- G4 Ja
- L Eller er det hun som liker noen andre?
- G4 Ja, for det var to stykk og det er hun som liker noen andre også-
- E Ja
- L Hæ? Kan det være at han ser at det har blitt for trangt for henne? Hva tenker der om det? Gir det mening?
- 2X E (i kor) Nei.
- L At kjærlighetsforholdet deres har blitt for trangt for henne, å bare ha han. Han ser jo at hun har jo lyst å kunne forelske seg i andre. Det er for trangt. Så prøver han å være litt høflige også gir han ringen tilbake igjen. Også er hun ute og lufter seg og det virker som hun har funnet tilbake igjen. Og da står det at hun, at «munnen hennes har blitt for stor og blek». Nå er munnen også stor og blek i tillegg til at ringen er stor. Hva kan det bety?
- E Angra hun?
- L Ja, hvis det ble for trangt med liten ring, hva symboliserer da en stor ring?
- G6 At de er kjæresten igjen!
- G8 Kan vi ta friminutt?
- E Ikke nå.

- L Dette-, men prøv å tenk litt sånn; En liten ring for trangt- så han vil ikke ha bare henne i kjærligheten- hvis den har blitt for stor-. Det er for trangt med bare en mann- Nå prøver jeg veldig å, G3?
- G3 Hun fant ingen
- L Hæ?
- G3 Hun fant ingen.
- L Hun fant ingen? Ja, kanskje det. Kanskje det.. Eller kan det være at han ikke har lyst å ha et slikt kjærlighetsforhold, der det er plass til mange andre? For nå er det jo... Jeg, dette ble... Trenger dere en pause?
- E Ja!
- L Ja, okei...
- X
- L Ok. Da eeh spoler vi inn igjen på Ringen. Ja, jeg prøvde å få dere til å tenke litt på slutten på at ringen kanskje ikke bare var selve ringen, men det var også.. Jeg mener jo at ringen også er et symbol på noe annet. At det egentlig ikke bare er selve den ringen av gull, eller hva den er laget av, som er poenget. Men at når de sier at ringen var for trang, den var blitt for stor, så handler det kanskje om at-. Jeg- at- Et forhold som enten er for trangt eller at det har blitt for vidt. Jeg mener også- Hvis forholdet var for trangt for henne, at kanskje det handla om at hun synes det var for lite å bare elske han ene mannen. (2) Det var min tolkning, det er ikke sikkert det er deres. Og at til slutt så var hun blitt så, det var blitt så rommelig, det forholdet deres, at hun i tillegg hadde kanskje både en og to menn til. Jeg vet ikke. Og det var litt for rommelig for han, det- sånn ville ikke han ha det. Sånn tolker jeg det. Men om, det- som dere viste her, så hadde vi tre forskjellige måter å forstå denne teksten på. Så når dere nå skal skrive et handlingsreferat, så er det jo litt interessant å høre hva dere skriver. For som vi sa, i et handlingsreferat skal dere ikke gjengi alt som står i teksten, men dere forteller hva teksten handler om. Og da blir deres handlingsreferat litt preget av hvordan dere tolker teksten. Så når dere nå begynner å skrive handlingsreferat, så vil jeg at dere først snur teksten slik at dere ikke ser den...

