

Utforsking i litterære samtaler

En kvalitativ dybdeanalyse av fire litterære samtaler med videodata fra norskundervisning på VG1

Bård Nordli Nilsen

Masteroppgave i norskdidaktikk ved lektorprogrammet
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Utdanningsvitenskapelig fakultet



Utforsking i litterære samtaler

*En kvalitativ dybdeanalyse av fire litterære samtaler
med videodata fra norskundervisning på VG1*

Bård Nordli Nilsen

Masteroppgave i norskdidaktikk ved lektorprogrammet

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Utdanningsvitenskapelig fakultet

Universitetet i Oslo

© Bård Nordli Nilsen

2023

Utforsking i litterære samtaler

Bård Nordli Nilsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Læreplan for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) bringer utforsking til norskfaget. Formålet med LK20 går utover det å jobbe mer selvstendig. Det skal gi elever verktøy for å håndtere livet etter skolen, i en fremtid vi ikke kjenner. Utforsking i norskfaget er et forholdsvis nytt konsept, da norskfaget ikke har den samme tradisjonen for utforsking som for eksempel real- og samfunnsfagene. Derfor er en naturlig følge at utforsking trenger mer forskning for å forstå hvordan det ser ut i norskklasserommet.

Med denne bakgrunnen stiller denne masteroppgaven følgende problemstilling: «Hva kjennetegner elevenes utforsking i litterære samtaler på VG1?». For å undersøke dette er to forskningsspørsmål formulert: 1) «Hva kjennetegner elevinitiativene i litterære samtaler, og hvordan legger disse til rette for utforsking?» og 2) «Hva kjennetegner elevresponsene i litterære samtaler, og hvordan kommer utforsking til uttrykk?» For å besvare disse forskningsspørsmålene anvendes videodata som fremstiller fire litterære samtaler på VG1 til å gjennomføre en kvalitativ dybdeanalyse av hva som kjennetegner utforsking i elevenes aktivitet.

Datautvalget er samlet inn og gjort tilgjengelig gjennom deltakelse som medforsker i EDUCATE-prosjektet (Evaluering av fagfornyelsen i fag), et pågående forskningsprosjekt ved UiO. EDUCATE sitt overordnede formål er å undersøke og forstå hvordan LK20 realiseres i fagene og i undervisningen i grunnskolen og videregående skole.

Masteroppgaven har analysert 347 elevinnspill i fire litterære samtaler. Analysen viser at elevenes utforsking i litterære samtaler karakteriseres av ulike initiativ- og responstyper. To hovedfunn fra analysen er at elevene oftest initierer til utforsking med åpne spørsmål, og gir oftest respons tolkninger. Disse formene for innspill er begge vist som sentrale aspekter for utforsking.

Didaktiske implikasjoner som følge av denne masteroppgaven kan være at utforskende undervisning kan bruke litterære samtaler som en modell for utvikling av utforsking i skolen. Litterære samtaler har et læringspotensial som går utover litteraturundervisning, ved å kunne øve og utfordre elever til å diskutere meninger og perspektiver de ikke selv har. På dette viset kan utforsking bidra til å oppfylle dannelsesformålet med skoleopplæringen, og tilnærmingen er i avhandlingen sett som svært anvendelig på tvers av tema og fag. Dette speiler et vesentlig formål LK20s løfting av utforsking i skolen, for å møte fremtidens samfunnsutfordringer med økte evner til å løse problemer forstå ulike perspektiver.

Forord

Jeg har vært opptatt av utforskende tilnæringer til læring lenge før dette prosjektet ble til. Lenge har jeg lurt på hvorfor jeg ikke greide å finne fokus til å gjøre skolearbeid på samme vis som med selvvalgte temaer, der jeg ivret etter å lære. Med egen tid og vilje kunne jeg jobbe i ukesvis, for å ikke snakke om år, for å tilegne meg kunnskap om, egentlig, vanvittig smale tema. Alt var drevet av en utforskende hunger etter kunnskap. Når jeg nå leverer masteroppgave om utforsking har jeg ervervet kunnskap jeg gjerne skulle hatt for mange år siden, og det er godt å se at elever i dag skal få flere muligheter til å lære om læringsstrategier, og utforske mer enn jeg fikk.

Å skrive denne masteroppgaven har vært et utfordrende, men samtidig spennende prosjekt som har ført til store mengder læring. Til de krevende sidene har jeg vært svært godt støttet av institutt for lærerutdanning og skoleforskning, EDUCATE-prosjektet, medstudenter og familie.

Aller først må jeg trekke frem veileder Henriette Hoggan Siljan, som har orkestret arbeidet mitt fra tidlig fase på eksemplarisk vis, med god struktur, retning og driv fra første til siste dag. En stor takk går til deg, Henriette. Takk for alle gode samtaler.

Til Lisbeth M. Brevik, og alle de flotte menneskene på EDUCATE-prosjektet: tusen takk for at jeg fikk innpass til å skrive masteroppgaven min i forbindelse med prosjektet som medforsker. Tiden på prosjektet har vært kjempespennende, og jeg har lært masse som følge av denne erfaringen. En ekstra takk går til forskere Beate Goldschmidt-Gjerløw, Rebecca L. S. Barreng og overingeniør ved TLVLab Gunnar Lid. Jeg vet ikke hvor mange små og store utfordringer dere har løst for meg på kun få øyeblikk. Tusen takk.

Tusen takk til masterstudentene på EDUCATE. Jeg kunne ikke håpet på et bedre samarbeid med en bedre gjeng. Alltid topp stemning, og alltid en referanse eller løsning på lur. Og takk til gjengen på laben! Simen, Adela, Inger-Marit og Silje. For et lykketreff det var at EDUCATE skulle bety verdifull sparring, hjelp og støtte, og mange is-pauser. Og ikke minst, takk til Mastergjengen! Hannah, Sigrun, Vilde: vi greide det! Noen før andre må sies, men vi er endelig i mål alle sammen. Takk for en flott mastertid.

En stor takk må også rettes til mine gode korrekturlesere, Anders og Julie.

Sist, men ikke minst går den største takken til en som har sett mer frem til innlevering enn meg. Kjære Thea, du har holdt familien vår i gang, og ofret alt for meg. Du har vært min største motivator og støtte hele veien i skrivingen og i tiden på UiO. Jeg har visst at masteroppgaven kom til å bli tøft, men ikke så tøft. Det har kostet meg mye å vite at du har båret tungt på mine vegne, men endelig er det din tur!

Niels Henrik Abels hus, mai 2023

Bård Nordli Nilsen

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	1
1.1	EDUCATE-prosjektet	2
1.2	Aktualisering	2
1.3	Fokus og problemstilling	4
1.4	Leseranvisning	4
2	TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	5
2.1	Begrepsavklaring av utforsking	5
2.2	Utforsking i skolen - læring gjennom erfaring.....	5
	Utforsking gjennom +Experiences og horisontal læring	6
2.3	Samtalen som utforsking	7
	Samtalen i sosiokulturell læringsteori	8
	Utforskende samtaler som stillas for utforsking	9
	Spørsmål som utforskende funksjon i en samtale	10
2.4	Lesing som utforsking	11
2.5	Litterære samtaler	12
2.6	Tidligere forskning	13
	Forskning på utforskende tilnærminger i skolen.....	14
	Forskning på elevsamtaler.....	14
	Forskning på ulike tilnærminger til tekst.....	15
2.7	Oppsummering	16
3	METODE	17
3.1	EDUCATEs forskningsdesign og datainnsamling	17
3.1	Datautvalg	20
	Kriterie 1: Norsktimer på VG1	20
	Kriterie 2: Litteraturundervisning	20
	Kriterie 3: Lærerrapportert utforsking	21
	Kriterie 4: Protokollanalyse av utvalget	21
	Datautvalg oppsummert	22
3.2	Videoobservasjon som metode	22
3.3	Analyse av videodata	23
	Undervisningskonteksten til datautvalget	23
	Romanen <i>Kjærlighet</i> (1997)	24
	Transkripsjon av datautvalget	25
	Koding og kategorisering som utgangspunkt for dybdeanalysen	26
	Kategori 1 – Elevinitiativ	27

Kategori 2 – Elevrespons	28
3.4 Validitet, reliabilitet og etiske vurderinger	29
Validitet	29
Reliabilitet	31
Etiske vurderinger	32
4 ANALYSE.....	33
4.1 Elevinitiativ.....	33
Oversikt over distribusjonen av elevinitiativ	33
Samtale 1.....	34
Samtale 2.....	36
Samtale 3.....	38
Samtale 4.....	39
4.2 Elevrespons	41
Distribusjonen av elevrespons i fire litterære samtaler.....	41
Samtale 1.....	43
Samtale 2.....	45
Samtale 3.....	48
Samtale 4.....	50
4.3 Oppsummering av hovedfunn fra analyse av elevinitiativ og elevrespons.....	51
Analyse av elevinitiativ	51
Analyse av elevrespons	52
5 DISKUSJON.....	54
5.1 Initiativ som kjennetegn på utforsking.....	54
Initiativ til utforsking med åpne og lukkede spørsmål	54
Initiativ til utforsking med tematiseringer	56
5.2 Hva kjennetegner elevresponsene i litterære samtaler, og hvordan kommer utforsking til uttrykk?.....	57
Tolkning og belegg som utforskende kjennetegn	57
Støtte som tilrettelegging av utforsking i en gruppesamtale.....	58
5.3 Didaktiske implikasjoner	59
6 AVSLUTNING	60
6.1 Oppsummering av hovedfunn	60
6.2 Avsluttende konklusjon	61
6.3 Forslag til videre forskning.....	61
Litteraturliste	63
Vedlegg	70
1. EDUCATE 1.0 - Protokoll for utforsking.....	70

1 Innledning

– The learning sciences have convincingly demonstrated that when children actively participate in constructing their own knowledge, they gain a deeper understanding, more generalizable knowledge, and greater motivation.

(Sawyer, 2014, s. 9)

Å tilrettelegge for aktive og utforskende tilnærminger¹ knyttes av forskning til dybdelæring, problemløsningsferdigheter og livsmestring. Dette perspektivet på elevenes læring har bred støtte i forskning på elevers læring i skolen (Gee, 2017; Klette, Blikstad-Balas & Roe, 2017; Lazonder & Harmsen, 2016; Sawyer, 2014), og eksempelvis er *utprøvingssituasjoner* en av undervisningsformene trukket frem av Klette (2013) som god undervisning.

Det eksisterer også diskusjon om denne utviklingen. Kirschner et al. (2006) trekker frem at lærerstyrt undervisning gir bedre resultater og er mindre kognitivt belastende for elevene. Derimot har de møtt kritikk fra blant andre Hmelo-Silver et al. (2007) som peker på at den fremtidsskuende og livsmestrende komponenten i aktive og utforskende tilnærminger veier opp for resultatene. Samtidig understrekes det at det vil ta tid før undervisnings- og vurderingsformer er på linje med idéen og målet med læringsformen. Dette perspektivet kan også støttes av Wade og Moje (2000) som har advart mot overføringstilnærminger (*transmission model*) som passiviserer elevene. Det er viktig å merke seg at aktive og utforskende tilnærminger ikke må omsettes i undervisningsformer der elever overlates til prosjekter helt på egen hånd. Sawyer (2014) påpeker hvordan aktive og utforskende tilnærminger behøver lærerens tilrettelegging og stillasbygging for at elevene skal *ønske* å lære.

Å stimulere til lærelyst kan være en prekær terskel for lærere. Gee (2017) utdyper hvordan stillasbygging kan bidra til lærelyst ved at noen eller noe veileder elevenes oppmerksomhet. Det er også trukket frem at lærelyst fordrer faglig stimulans. Med LISA-studien trekker Klette et al. (2017) frem at faglige utfordringer er en sentral del av undervisningen for å sørge for kvalitet. Dette harmonerer også med Gourvennecs (2016) empiriske funn fra elevintervjuer. Der pekte elevene på medvirkning og faglige utfordringer som en viktig drivende faktor gjennom opplæringen på videregående. Det påpekes at dette er premisser som vil endre seg med elevmassen, og elevenes individualitet må tas høyde for.

Aktive og utforskende tilnærminger har særskilte premisser for å lykkes. Å lykkes med å bygge livslang læring og problemløsningsferdigheter behøver elevmedvirkning, tett oppfølging av hver elev, og faglige utfordringer som er tilstrekkelig for at elevene fatter interesse i arbeidet. Gjennom innføringen av LK20 har dette perspektivet på opplæring nådd norsk skole. Foreløpig er det få studier som setter fokus på og beskriver hvordan løfting av utforsking² har endret og skapt utvikling i norsk skole. Derfor er det denne masteroppgavens

¹ *Utforskende tilnærminger* og *utforskende arbeidsmåter* forstås i masteroppgaven som sidestilte begreper.

² *Utforsking* forstås i masteroppgaven som en overordnet betegnelse for alle utforskende læringsaktiviteter. Se mer under 2.1.

fokus å undersøke hva som kjennetegner elevenes utforskning i litteratursamtaler på VG1 med Læreplan for Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20) implementert.

1.1 EDUCATE-prosjektet

Denne masteroppgaven er knyttet til EDUCATE-prosjektet³ som jeg har vært så heldig å bli invitert til å delta i som medforsker (Brevik, 2022). EDUCATE (Evaluering av fagfornyelsen i fag) er et pågående forskningsprosjekt ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Prosjektet ledes av professor Lisbeth M. Brevik og formålet med prosjektet er å undersøke hvordan fagfornyelsen realiseres i fagene og i undervisningen i grunnskolen og videregående skole (Brevik et al., 2023). Nærmere bestemt ser prosjektet på hvordan sentrale elementer i LK20 slik som utforskning, livsmestring og digital kompetanse forstås og operasjonaliseres av lærere i sju ulike fag, deriblant i norskfaget. Klasseromsopptak i kombinasjon med lærerlogger, lærerintervjuer og en elevundersøkelse om den filmede undervisningen utgjør datagrunnlaget for å svare på prosjektets oppdrag (Brevik et al., 2023, s. 20).

I masteroppgaven undersøkes fire utforskende elevsamtaler fra tre skoletimer i VG1-klasserom, innhentet fra EDUCATEs videodata.

1.2 Aktualisering

LK20 bygger på utvalgsrapportene NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8. Der ble aktive og utforskende tilnærminger løftet frem som spesielt viktig for norsk skole (NOU 2015, s. 14). Dette har medført at utforskning har blitt et viktig fokus og formål i norsk skole med LK20, noe som også reflekteres i norskfaget. Dette vil imidlertid kreve innarbeiding.

LK20 legger til rette for utforskning både på faglig og overordnet nivå. Formålet er å legge til rette for undervisningssituasjoner som skal gi elevene faglige utfordringer med aktive og utforskende læringsmetoder. Dette kan tydelig ses på plannivå. Utdraget under er fra *Overordnet del av læreplanen*:

“Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på.”

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13)

Kunnskapsdepartementet viser med dette hvordan utforskning løftes frem i de nye læreplanene som elementær arbeidsmåte i undervisningen, noe som også er fulgt opp i de særskilte fagplanene. Karseth et al. (2020) fant i sin gjennomgang av læreplanverket at ‘utforske’ er det aller mest benyttede verbet. For eksempel nevnes utforskning slik i VG1-læreplanen i norsk på studieforberedende linje:

³ Mer om EDUCATE: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/educate/index.html>

“Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får arbeide oppdagende og utforskende både alene og sammen med andre.”
(Kunnskapsdepartementet, 2020)

Fra *Overordnet del* til den konkrete fagplanen *NOR1-06* trekkes utforsking frem, det fremheves og etterlyses. Læreplanen skaper på den måten et behov for å kunnskap om utforskende tilnærminger i norsk skole. Som støtte til skoler og lærere for å forstå og operasjonalisere læreplanen, har Kunnskapsdepartementet (2018) publisert retningslinjer der begrepet “utforske” er beskrevet slik:

“Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr.”

(Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16)

Særlig i første setning knyttes retningslinjene for utforsking til en type læring som er drevet av opplevelser, eksperimentering, nysgjerrighet og undring. Dette leses som en viktig del av beskrivelsen. Med den aktive skrivemåten⁴ “Utforskingen *handler* om å oppleve (...)” (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16) angir beskrivelsen en overordnet forståelse av hva utforsking handler om i skolen. Etter dette skapes et bruks- og fortolkningsrom gjennom flere beskrivelser av hva utforsking *også* kan bety. I retningslinjene gis det ingen konkrete undervisningseksempler. Det etterlatte inntrykket er at utforsking handler om opplevelser og eksperimentering på en måte som stimulerer elevenes nysgjerrighet og undring, og at skoler og lærere selv kan tilrettelegge for hvordan dette skal oppnås i samråd med fagplanene. Slik har føringene lagt opp til et samarbeid med skolesektoren – et samarbeid vi ikke vet utfallet av ennå.

I tillegg til ulike forståelser på et individuelt plan, har fagdisiplinene også ulik tradisjon med utforskende tilnærminger. Eksempelvis har realfagene en metodikk med observasjon og eksperimentering (Bjørshoel & Nolet, 2017, s. 24), og samfunnsfagene har tradisjon for prosjektarbeid og oppgaveløsning som er knyttet til utforskende metoder og teori som *inquiry-based learning*, *project-based learning* og *problembasert læring* (Andersen et al., 2018).

For norskfaget er derav utforsking mer nytt, og dette preger også norskdidaktisk forskning. Få studier har undersøkt elevenes utforsking i norskfaget *etter* implementeringen av LK20. Men, det er gjort viktige studier før LK20 som er av relevans for denne masteroppgaven. Blant annet om utforskende skriving (Normprosjektet ved for eksempel Matre & Solheim, 2014 og Berge et al. 2017), utforskende skriveoppgaver (Dagsland, 2018), utforskende samtaler (Kvistad 2021 og Kvistad et al., 2021) og tverrfaglig utforsking (Bjørshoel og Nolet, 2017). Det er også utgitt læreverk om utforskende grammatikkundervisning (Eiesland & Vindenes, 2022) og utforsking på et generelt plan (Andersen et al., 2018). Denne masteroppgaven søker å forstå mer om hvordan elevenes utforsking foregår i norskfaget.

⁴ *Aktiv skrivemåte* er en setningskonstruksjon der forbindelsen mellom subjektet (utforsking) og objektet (opplevelse og eksperimentere) er kjent. <https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriverad/Nynorskhelp/Aktiv-og-passiv/>

Dette blir undersøkt gjennom en konkret case, fire litterære samtaler, der det etter flere kriterier å dømme foregår utforskning. Derfor er særlig Hennig (2020) og Kvistad (2021) sine arbeid viktige utgangspunkt for oppgavens undersøkelse av utforskende litteratursamtaler.

1.3 Fokus og problemstilling

En av de sentrale sidene ved norskfaget er tekst- og litteraturarbeid. Som vist over kan utforskende samtaler benyttes i dette arbeidet. Masteroppgaven har med dette avgrenset fokuset til utforskende litteratursamtaler og undersøker elevenes utforskning i dette formatet. Masteroppgaven stiller følgende problemstilling: *“Hva kjennetegner elevenes utforskning i litterære samtale på VG1?”*. Problemstillingen er videre operasjonalisert gjennom to forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner elevinitiativene i litterære samtaler, og hvordan legger disse til rette for utforskning?
2. Hva kjennetegner elevresponsene i litterære samtaler, og hvordan kommer utforskning til uttrykk?

For å besvare spørsmålene er videodata med fire litterære samtaler valgt ut. Samtalene viser 3-4 elever som samtaler om romanen *Kjærlighet* (1997) av Hanne Ørstavik. Gjennom det overordnede EDUCATE-prosjektet er videodataene blant annet analysert gjennom observasjonsmanualen EDUCATE 1.0 *Protokoll for utforskning* (Brevik et al., 2023, s. 48). Protokollen brukes til strukturert observasjon og inneholder fire ulike elementer på lærerens undervisning og elevenes deltakelse i læringsaktiviteter i undervisningen der graden av utforskning skåres under hvert element fra 1 til 4.

Denne masteroppgaven er avgrenset til elevperspektivet og benytter kun elementet *undersøkelse* i protokollen (Brevik et al., 2023, s. 47-48). Datautvalget inneholder fire samtalesekvenser som fremstiller utforskning ifølge den innledende protokollanalysen (se mer i metodekapittelet under 3.2 Datautvalg). Videre gjøres det en næranalyse av elevenes samtaler for å belyse hvordan elevenes utforskning foregår.

1.4 Leseranvisning

Innledningskapittelet følges av det teoretiske rammeverket for masteroppgaven, kapittel 2, som fremstiller relevant teori og tidligere forskning. Kapittel 3 formidler hvilken metode og data som benyttes til å besvare forskningsspørsmålene, herunder validitet, reliabilitet, etiske betraktninger og begrensningene ved masteroppgaven. Analysen presenteres i kapittel 4 med beskrivelser av hovedfunn gjennom oversikter og diagrammer over analysekategorier og koder, og som igjen viser karakteristikk ved elevenes utforskning i de fire litterære samtalene. I kapittel 5 blir hovedfunnene diskutert og adressert sammen med didaktiske implikasjoner. Til slutt inneholder masteroppgaven en avslutning i kapittel 6 med konklusjoner og forslag til videre forskning.

2 Teori og tidligere forskning

Dette kapitlet består av syv deler som utgjør et rammeverk for masteroppgavens forståelse av temaet utforsking i litterære samtaler. Først gis en begrepsavklaring av utforsking i allmenn og faglig bruk (2.1). Deretter fremstiller kapitlet først teori med fokus på utforsking (2.2). Det redegjøres for hvordan Deweys (1910) pragmatikk kan ses som et utgangspunkt for utforskende læringsteori. Dette forbindes med Vygotskij (1978) og sosiokulturell læringsteori, som utvides med Gee (2017). Videre redegjøres det for hvordan samtalen og lesing kan være et utforskende medium og arbeidsmåte for elever, og hvordan dette kan organiseres av lærere (2.3 og 2.4). Det siste teoretiske delkapitlet belyser litterære samtaler som arbeidsform (2.5), og med det fokus på det utforskende potensialet arbeidsmåten gir. Dette følges av et delkapittel om tidligere forskning (2.6), og så til slutt en oppsummering av gjennomgående tema i kapitlet (2.7).

2.1 Begrepsavklaring av utforsking

Verbet “å utforske”, samt substantivformen “utforsking”, kommer av det tyske begrepet for *undersøkelse, ausforschen* (NAOB, 2023). Bokmålsordboka (2023) definerer “å utforske” som “å lære å kjenne fullstendig” (Språkrådet & UiB, 2023). Utforsking er slik både induktivt forankret til den som lærer og en klar relasjon til et objekt det dreier seg om å finne frem til forståelse om.

”Utforsking” er i denne masteroppgaven sett som forkortelse og referent til alle former for utforskende arbeidsmåter. I læringsteori og utdanningsforskning benyttes utforskende arbeidsmåter som en betegnelse på erfaringsbasert metodikk der elevene, med friere tøyler, skal komme frem til et resultat. Arbeidsformen er gjerne oppdagelsesorientert og kan gjennomføres i samarbeidsstrukturer (Andersen, 2018, s. 18-19). Arbeidsformen skiller seg fra ”utforskende undervisning” som ifølge Andersen et al. (2018) har et tydelig lærerperspektiv og omhandler undervisningsmetodikk som Deweys (1910) hypotetisk-deduktiv metode eller den stegvise *inquiry-based-methods*.

På engelsk benyttes flere begrep om utforskende tilnærminger. *Explorative, discovery* og *inquiry* er mye brukt og representerer alle ulike syn på utforsking, og gjennom ulike tider (Fiskum et al., 2018). I denne masteroppgaven vil særlig *inquiry* trekkes frem, men de øvrige begrepene regnes også som viktige bidrag til utforskende tilnærminger til læring.

2.2 Utforsking i skolen - læring gjennom erfaring

En vesentlig karakteristikk ved utforskende arbeidsmåter i skolen er at de lener seg på en induktiv tilnærming til undervisningen (Andersen et al., 2018, s. 22). Altså skal læringen foregå fra empiri til kunnskap:

“Induktiv metode er at vi lar empirien, det vil si erfaringene vi gjør oss, danne grunnlaget for videre utforsking, og etter hvert en forståelse og en konklusjon.”
(Andersen, 2018, s. 22)

Som vist over er erfaringer sentralt i en induktiv tilnærming til undervisning. I undervisningssammenheng betyr det at elevene får anledning til å basere arbeidet og læringen på egne erfaringer. Induktiv tilnærming er på denne måten en motsetning til en deduktiv tilnærming der undervisningen heller følger kjent kunnskap om et tema som elevene skal lære.

En fremtredende teoretiker for induktive tilnærminger er John Dewey (1859-1952). Hans syn på læring defineres som *learning by doing*, som fremhever at læring bør aktivisere eleven i arbeidet gjennom erfaringer (Dewey, 1966, s. 187). *Inquiry* (eller *learning by inquiry*) er en fortsettelse på dette perspektivet, og ifølge Säljö (2018) en løsning på hvordan *learning by doing* kan utøves i skolen. Gjennom *inquiry*, eller undersøkelse, kan undervisningen være aktiv, erfaringsbasert og skape rom for elevmedvirkning.

Dewey så sin induktive tilnærming som den naturlige måten for mennesker å lære på (Johansen og Skaugen, 2018, s. 154). I stedet for at undervisningen skulle falle inn i et normativt, skolsk, formål (med en deduktiv tilnærming), fremhevet Dewey (1910) at elever bør styrkes til å lære mer selv gjennom egne erfaringer.

Selwyn (2014) har bidratt til å konkretisere hvordan undersøkelsen, *inquiry*, kan fremgå. Han fremhever at *inquiry* og aktiveringen av eleven er knyttet til spørsmålet som stilles, og mer presist *kvaliteten* på spørsmålet. Hvis elevene skal aktiviseres, undre seg, og ønske læringen, da må undervisningens formål trigge nysgjerrigheten. Derfor må spørsmålet være autentisk for elevene og rettet mot noe elevene ønsker å lære om (Selwyn, 2014).

Oppsummert fremholder denne masteroppgaven at begrepet *utforsking* tilsvarer begrepet *inquiry*. Altså som en samlebetegnelse for tilnærminger til undervisning som er induktivt forankret og vektlegger erfaringsbaserte, undersøkende og elevaktive arbeidsmåter. Det finnes flere retninger som regnes som underarter av slike tilnærminger som blant annet *inquiry-based learning*, problembasert læring og prosjektbasert læring (Andersen et al, 2018).

Utforsking gjennom +Experiences og horisontal læring

Et viktig bidrag til å forklare hvordan utforskende undervisning kan skape lærelyst og læring er Gee sine (2017) begrep *+experiences*. I likhet med Dewey setter han erfaringer som en nøkkelkomponent for læring. For å skape varig læring påpeker Gee (2017) at det kreves en viss type erfaring, eller læringsopplevelse:

1. The learner has an **action** to take in the experience.
2. The learner emotionally **cares** about the outcome of the action in the sense that something meaningful is at stake for the person in the outcome of the action.
3. Something or someone helps the learner to know what things in the experience are most relevant and important to pay **attention** to in order to carry out the action successfully. Any real-world experience has a great many things in it that we could pay attention to, not all of which are equally relevant or important.

(Gee, 2017, s. 11)

Først må eleven (the learner) gis handlingsrom i læringsopplevelsen. Handlingsrommet bør gi eleven anledning til å skape egen oversikt over temaet, prøve og feile, men kanskje viktigst et rom for å ta eierskap over arbeidet (Gee, 2017, s. 11-12). Derneft må læringsopplevelsen for Gee (2017) dreie seg om noe som eleven bryr seg om. Altså må det være tilstrekkelig medvirkning til at temaet virker meningsfylt å jobbe med for eleven. Og til slutt påpeker Gee (2017) nødvendighet av en form for støtte slik at eleven kan forstå hva som er viktig og relevant i arbeidet. Dette kan være ytre stimuli fra læreren, men også gis fra medelever eller med teknologiske løsninger (som YouTube, en artikkel eller nettfora). Selv om dette er en modell for en erfaringsbasert tilnærming til læring, ekskluderer ikke dette støtte.

Gee (2017) sin argumentasjon for sitt perspektiv på læring minner om kontrasten mellom induktiv og deduktiv læring. Særlig når han plasserer sitt perspektiv innenfor et horisontalt syn på læring:

In horizontal learning the learner explores the lay of the land and tries out various possibilities, takes risks, and “mucks around.” This process deepens the learner’s perspectives on skills and their contexts of application. It prepares them to ratchet up the skill tree when they are ready and well-prepared to do so, with a sense that they can do it and know what it all means.

(Gee, 2017, s. 34)

I likhet med Dewey (1910) er Gee (2017) skeptisk til deduktive tilnærminger i skolen:

Unfortunately, schools most often go the other way, starting with generalizations and then sometimes moving to a quite limited number of concrete experiences that exemplify the generalizations.

(Gee, 2017, s. 10)

For Gee (2017) er det én særlig mangel i deduktiv undervisning: elevene mister anledning til å selv se hvordan kunnskapen har blitt til. Et konkret eksempel i norskfaget kan være oppstart av en ny litterær periode med en introduksjon av hovedtrekk, tidsspenn og viktige lyrikere. Generaliseringer og kunnskapen kommer slik først, og dette betyr at svarene og fokuspunktene blir presentert først. Deretter får elevene møte empirien, tekstene eller andre yringsformer der det er enkelt å bli letende etter forbindelsene til hovedtrekkene som ble presentert først.

2.3 Samtalen som utforskning

Samtaler kan være et kraftig verktøy til utforskning. En form for samtale er dialog. En dialog kjennetegnes av en løpende og positiv kontakt om et emne mellom to eller flere personer, der innspillene sammen preges av forhandling i søken for oppklaring eller felles forståelse (Nilstun, 2023). Masteroppgaven ser på slik utveksling av innspill i en samtale som sentralt for å forstå dialogen. Hvilke initiativ og responser som brukes ses som sentralt for dette etter Svennevig (2020).

Å utforske, forstått som inquiry, kan knyttes til det å søke ny kunnskap (Selwyn, 2014). Å opprette samtale med andre om et tema er slik et grunnleggende verktøy mennesker besitter for å forstå og utforske egne forståelser. I dette underkapittelet redegjøres det for samtalen som utforskende verktøy og stillas.

Samtalen i sosiokulturell læringsteori

Gees (2017) fremheving av *action*, *care* og *attention* definerer hva som skal til for at eleven skal søke læring. I dette ligger det et premiss om at læring kan medieres. Innenfor sosiokulturell læringsteori vektlegges samtalen mellom en elev og en mentor som sentral for å mediere læring. I det videre redegjøres det kort for dette perspektivet på samtalen, og deretter brukes Gee (2017) til å utvide forståelsen av mentoren.

Gjennom sitt arbeid bidro Lev Vygotskij (1896-1934) til å etablere sosiokulturell læringsteori som felt. Dette læringsperspektivet fremhever den sosiale dimensjonen ved læring, og forstår læring som individets interaksjon med omgivelsene (Imsen, 2018. s. 183). Derfor er språket i dette perspektivet et sentralt forløsende element for å fasilitere læring og nå nye ferdighetsnivåer (Vygotskij, 1978).

For Vygotskij (1978) er læring en stegvis prosess mellom elev og mentor, som bør ha retning mot det eleven ikke vet. Når eleven er klar kan mentoren gjennom samtale gi ytre stimuli som "klekker" det neste steget for eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Denne stegvise læringsprosessen er rettet mot det Vygotskij (1978) kaller den *proksimale utviklingszone* (heretter ZPD - *zone of proximal development*). ZPD kan beskrives som det nærmeste kunnskapsområdet utenfor elevens viten (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Medieringen av læring for at eleven skal nå sin ZPD er senere definert av Wood et al. (1976) som *scaffolding* (stillasbygging). Stillasbygging betegner mentorens støtte for at eleven skal lære og utvikle seg til det neste kunnskapsnivået (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Denne støtten kan komme fra en lærer, men ifølge Gee (2017) kan den også gis fra andre elever, eller gjennom teknologier (som YouTube, TikTok, dataspill, aviser, nettfora med mer).

Gee (2017) peker på at ZPD også kan overføres med et utgangspunkt i gruppearbeid. En gruppe elever kan sammen stimulere hverandre til læring og fungere som mentorer for hverandre.

This type of one-on-one cooperative action where the mentor/teacher scaffolds the performance and thinking of the learner is rare in school. Teachers usually face too many students at too many different levels (with, that is, very different ZPDs). However, what we have been calling distributed teaching and learning systems have created a new "group" version of learning within the ZPD.

(Gee, 2017, s. 78).

I sosiokulturell læringsteori fremheves mentoren for at eleven skal veiledes til læring. Dette baserer seg på en utdatert lærings situasjon ifølge Gee (2017). Han peker på det åpenbare: Læreren kan ikke alltid være tilgjengelig for eleven.

Gee (2017) fremhever substitutter for systemet mellom mentor og elev. Gruppearbeidet, og elev-til-elev-relasjonen kan fungere innenfor det Gee (2017) kaller *distributed teaching*. Gjennom stillasbygging kan læreren styrke elevene til å drive frem læring i for eksempel en gruppe. Eleven kan da forme egne samarbeidsstrukturer med andre elever som i ZPD. Læreren kan slik sørge for at eleven har en "surrogat-mentor" (Gee, 2017, s. 78).

Utforskende samtaler som stillas for utforsking

Vygotskij (1978), og sosiokulturell læringsteori, ser læring som situert av språk. I en forlengelse av dette kan utforskende samtaler forstås som en læringsmetode gjennom språk. Douglas Barnes krediteres for å ha definert utforskende samtaler som en egen form for elevsamtaler (Mercer & Dawes, 2008, s. xii). Hans definisjon av utforskende samtaler er et særlig utgangspunkt for flere bærende forskere og teoretikere som setter søkelys på samtaler og læring (som Mercer, Dawes, Littleton og Wegerif blant andre). Barnes (2008) definerer utforskende samtaler slik:

Exploratory talk is hesitant and incomplete because it enables the speaker to try out ideas, to hear how they sound, to see what others make of them, to arrange information and ideas into different patterns.

(Barnes, 2008, s. 5)

Utforskende samtaler er altså utprøvende og nølende, og har et formål om å lære. Videre er den utforskende samtalen en arena til å tenke høyt, prøve seg frem, øve seg til å stille spørsmål og til å svare og resonnerer. Ut fra dette kan det utledes at bruken av spørsmål er særlig viktig for gruppens stimuli til læring, og for å drive samtalen fremover. Denne kvaliteten i et spørsmål er også tidligere vist gjennom Alexander (2017).

Med basis i Barnes' perspektiv på samarbeidslæring forfulgte Dawes et al. (2000) prosjektet *Thinking together*, som siden kan forstås som et rammeverk i utforskende samtaler til bruk i skolen. Tilnærmingen inkluderer blant annet samtaleregler og diskusjonstema for å øve ferdigheter i diskusjon og utforsking. Mercer og Littleton (2007) belyser at et klart og tydelig rammeverk for samtalen kan knyttes til kvaliteten på den utforskende samtalen. Struktur kan blant annet støtte/motivere elevene til å ytre seg, og heve det faglige nivået på samtalen. Enkelte elever kan nemlig se den utforskende samtalen som en risiko:

"In exploratory talk, then, a speaker 'thinks aloud', taking the risk that others can hear, and comment on, partly-formed ideas. Engaging in exploratory talk is therefore rather a brave thing to do, and tends not to happen unless there is a degree of trust within a discussion group."

(Mercer & Dawes, 2008, s 65)

I en utforskende samtale kan elevene blottlegge sitt faglige nivå eller meninger om et tema som de ikke ellers ville tatt opp med medelevene sine. Hoel (2001) har fremhevet at god stillasbygging kan skape gode utforskende samtaler. Læreren kan eksempelvis gi elevene roller, men den aller viktigste strukturen er at samtalen følger samtaleregler og vanlige samtalenormer (Hoel, 2001, s. 286). I lys av sin forskning og tidligere teoretisk arbeid (som

Dawes et al., 2000) har Mercer og Dawes (2008) definert syv grunnregler for utforskende samtaler:

1. Partners engage critically but constructively with each other's ideas.
2. Everyone participates.
3. Tentative ideas are treated with respect.
4. Ideas offered for joint consideration may be challenged.
5. Challenges are justified and alternative ideas or understandings are offered.
6. Opinions are sought and considered before decisions are jointly made
7. Knowledge is made publicly accountable (and so reasoning is visible in the talk).

(Mercer & Dawes 2008, s. 66)

Mange av disse reglene faller inn under vanlige samtalenormer, og elever vil trenge øvelse for å innordne seg etter en utforskende samtale som følger denne strukturen. I samtaler som blir støttet av slike strukturer kan resultatet bli tolkningsrekker der elevene bygger på hverandres innspill, ifølge Hoel (2001).

Mercer (2000) har også trukket frem at elevene ikke bare trenger trygghet og regler, men de trenger også noe å snakke om. Det kan være nødvendig at elevene gjør et forarbeid, eller starter samtalen med en grundig og kritisk gjennomgang av diskusjonsemnet (Mercer, 2000, s. 98). Aksnes (2016) peker på at elevene bør være forberedt og støttet til å kunne vurdere innspillene i samtalen. Dersom det ikke er tilfelle, vil elevene antagelig raskt gå tom for synspunkter. Dette underbygger at tema for samtalen bør inneha en viss kompleksitet for elevene, og at støttestrukturene bør gi adekvate muntlige og tematiske utfordringer for elevgruppens utforsking.

Spørsmål som utforskende funksjon i en samtale

En stor del av samtaler er initiativene til utvekslinger med samtalepartnere (Nystrand et al., 1997). Albergaria-Almeida (2010) løfter spørsmålet frem som essensielt for læring: "(...) learning does not occur until learners can raise their own questions" (Albergaria-Almeida, 2010, s. 751). Å stille spørsmål er også grunnleggende i utforsking. Utforsking handler om å finne mening om for eksempel et tema eller emne (Kunnskapsdepartementet, 2018), og derfor er spørsmål sentralt:

"Questioning helps students direct their learning as they try to merge their prior knowledge and new information in their attempts to make sense of these ideas."

(Almeida, 2012, s. 635)

Spørsmål gir retning for et arbeid, en samtale eller diskusjon. Derfor er spørsmål viktig for å sette søkelys på ukjente elementer, og for å forøke sin egen kunnskap. Spørsmål er følgelig knyttet til utforskende tilnærminger som problemløsning, og ordning og forståelse av kompliserte konsepter som er i en læreprosess (Almeida, 2012; Grant et al. 2017). Videre har utdanningsforskning pekt på mange forskjellige spørsmålstyper som brukes av lærere og elever.

“Questions, of course are important, and there is no shortage of useful guidance on ways of framing them for different purposes. Thus, questions may recall, elicit, check, probe, instruct, develop or manage. They may be open, closed or leading, narrow or discursive, clear or confused.”

(Alexander, 2017 s. 25)

Av de ulike typene er det åpne spørsmålet spesielt interessant for utforsking. Et åpent spørsmål er nemlig et spørsmål som spørsmålsstiller ikke vet svaret på. Det åpner også for ulike perspektiv og ulike meninger om et emne, og er derfor særlig funksjonelt i samtale med andre (Andersson-Bakken, 2015). Et åpent spørsmål kan være “Hvorfor tror dere hun har kalt romanen *Kjærlighet*, for det er ikke noe opplagt kjærlig i handlingen?”, eller “Hva tror dere Vibeke tenker på når hun forsømmer sønnen sin?” Spørsmålene er åpne fordi de ikke har opplagte svar. De eksemplifiserer også hvordan åpne spørsmål tilrettelegger for at deltakere i en samtale kan komme sammen og reflektere over ulike forståelser av det de har lest, og diskutere dette sammen ved å dele perspektivene sine.

Det åpne spørsmålet er en motsats til det lukkede spørsmålet. Et lukket spørsmål er et spørsmål der det er ett fasitsvar, eller et opplagt svar som ikke krever utgreiing eller utforsking (Andersson-Bakken, 2015, 2017; Nystrand et al., 1997). Et lukket spørsmål kan både være “Hvem er det som har skrevet denne boka?”, og et oppfølgende spørsmål “Åja, var det der hun møtte Jon den gangen?”.

Et skille mellom åpne og lukkede spørsmål kan derfor også sies å dreie seg om hvor utfordrende spørsmålet er å svare på. Selv om det lukkede spørsmålet gir en tydelig retning på responsen, krever også dette spørsmålet kunnskap for å gi et adekvat svar. Men denne kunnskapen befinner seg på et overflatenivå. Det åpne spørsmålet legger til rette for å utforske et dypere nivå enn det lukkede spørsmål og krever et høyere kognitivt nivå for å svare. Disse spørsmålene egner seg også til diskusjon der samtalen kan utgjøre et stillas til å gripe det høyere nivå av mening (Almeida, 2012).

2.4 Lesing som utforsking

Lesing, eller lesning, defineres som omsetting av tekst til mening (NAOB, 2023). Gjennom denne kontinuerlige avkodingen for å skape mening har lesing et tydelig preg av utforsking. Leserorientert litteraturteori (*reader-response theory*, eller *resepsjonsteori*) kan bidra til å forklare lesing som utforsking, i tillegg til hva som kreves av leser og av teksten for å iscenesette utforskende lesing.

En fremtredende resepsjonsteoretiker er Louise Rosenblatt (1904-2005) hvis transaksjonsteori drøfter hvordan teksten og leseren kan ses som transaksjoner i et kontinuum i lesingen (Rosenblatt, 1938). Hun forstår lesing som en interaksjon mellom teksten og leseren, en dialog hun kaller *The Poem* (Rosenblatt, 1978). Gjennom utfylling og koding av mønstre som finnes i teksten skaper leseren også en egen mening og opplevelse ved å ta del i dialogen med teksten, gjerne gjennom tolking. Interaksjonen er nemlig avhengig av leseren, og opplevelsene vil naturlig være enestående på grunn av leserens individuelle særegenhet (Rosenblatt, 1938).

Wolfgang Iser (1926-2007) bygget videre på Rosenblatts perspektiv ved å definere *hvor* i teksten disse interaksjoner mellom teksten og leseren finner sted. I interaksjonen mellom tekst og leser eksisterer det muligheter for tolkning, som ulike lesere vil forstå på ulikt vis. Disse mulighetene kaller han *gaps* (kjent som tomme rom på norsk) der leseren kan fylle inn med sin forståelse. Eksempler kan være hopp i tid og rom eller ubeskrevne sider ved en romankarakter. Gjennom tomme rom får leseren anledning til å utforske en tekst gjennom tolkning og dialog med teksten, og det kan også virke som detektivarbeid - om en har gått glipp av noen viktige detaljer. På denne måten kan meningen bli til gjennom lesing og utforsking. Iser (1972) har forklart dette godt:

“(...) reading can be characterized as a sort of kaleidoscope of perspectives, preintentions, recollections.”

(Iser, 1972, s. 284)

I avdekkingen og utforskingen av meningen i og utenfor teksten ligger nemlig mye av leseopplevelsen.

2.5 Litterære samtaler

For elever kan lesing av skolens tekster være utfordrende. Det kan være vanskelig å skape eller finne mening. Derfor kan litterære samtaler, som en type utforskende samtale, bidra til å forløse meningen i en tekst, og skape læring (Sommervold, 2011). Å åpne for diskusjon gir også anledning for å møte andre perspektiver. Aase (2005) trekker dette aspektet ved litterære samtaler tydelig frem:

“Min påstand er at den litterære samtalen har ei avgjerande rolle å spele i litteraturundervisninga. På sitt beste fungerer han som eit dynamisk utviklingsmoment i høve til lesing, både fordi han tvinger oss til å stoppe opp og sjå attende på lesinga, og fordi vi blir tvinga til å møte andre lesingar enn vår eiga. Slik kan den litterære samtalen vere avgjerande for kva dannelsingsfunksjon litteraturlésinga har.”

(Aase, 2005, s. 106)

Altså kobler Aase lesing og litterære samtaler med noe større, utover heldagsprøver og eksamener. Hun kobler lesing med dannelsingsformålet med skolegangen. Hennig (2017; Hennig & Eriksen, 2021) ser også dette perspektivet om at litteraturen åpner elevenes øyne for å se andre menneskelige aspekter enn sin egen virkelighet. Nussbaum (2016) viser blant annet til at lesing som viderebehandles i litterære samtaler gir et spesielt potensial for utvikling av refleksjon, dannelse og medborgerskap. I den litterære samtalen kan perspektiver møtes og diskuteres (Nussbaum, 2016). Å bidra til diskusjon er for Keen (2007) et av de viktigste aspektene ved litteraturundervisning. Hun tar til orde for at litteratur kan utvikle evnen til empati, og ved å gå inn i andres roller gjennom lesing utvikles sosiale evner som kan oppsummeres som multiperspektivitet og dannelse.

Videre er forholdet mellom lesing, den litterære samtalen og læring godt forklart av Judith Langer (1995) med begrepet *envisionments* (eller 'forestillingsverdener' etter Sommervold 2011). En forestillingsverden definerer Langer (1995) på følgende vis:

“Envisionments are text-worlds in the mind, and they differ from individual to individual. They are a function of one’s personal and cultural experiences, one’s relationship to the current experience, what one knows, how one feels, and what one is after. Envisionments are dynamic sets of related ideas, images, questions, disagreements, anticipations, arguments, and hunches that fill the mind during every reading, writing, speaking, or other experience when one gains, expresses, and shares thoughts and understandings.”

(Langer, 1995, s. 9)

Altså er forestillingsverdenen den tekstverdenen som åpnes gjennom lesing, og som tydelig trekker på Rosenblatt og resepsjonsteori. Langer (1995) deler videre forestillingsverdener i to hovedtyper: diskursive og litterære forestillingsverdener. Gjennom å skille ut disse bidrar hun til å sette søkelys på hva den litterære samtalen bør ha som formål.

Læreren har en spesiell oppgave i å fasilitere utprøvingen av de to forestillingsverdenene (Langer, 1995, s. 8). Når elevene gir forslag til tolkningsfellesskapet, kan elevene utforske og oppdage nye sider ved tekster. Langer (1995) mener at meningsutvekslingen om hverandres forestillingsverdener øver elevene på bevissthet og metakognisjon også i andre sfærer, og derfor har den litterære samtalen en spesiell plass i opplæringen (Langer, 1995, s. 7).

Penne et al. (2020) trekker frem at den litterære samtalen behøver støttestrukturer for å nå faglige læringsmål, og ikke alene kan være styrt av elevenes utforskning av teksten (Penne et al., 2020, s. 72). Den litterære samtalen bør altså både tilrettelegge for den individuelle utforskningen av teksten, og treffe overordnede faglige formål som muntlige ferdigheter og fagspråk. For å lykkes med dette fordres det strukturer og god planlegging. Skaftun & Michelsen (2017) har definert en slik type strukturert litterær samtale som *praksisfellesskapet* (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 50-51). Dette er en arena for elevsamarbeid som har klare forbindelser til tidligere vist teori om ZPD og utforskende samtaler, der formålet er å skape læring og litterær kompetanse (Skaftun & Michelsen, 2017).

2.6 Tidligere forskning

Forskningsgjennomgangen fremstiller først forskning på utforskende tilnærmings læringspotensial. Dette er ment til å illustrere diskusjonen knyttet til utforskning i skolen på et globalt plan. Videre er det per dags dato gjort få studier om hva som kan kjennetegne utforskning i norskfaget med LK20. Derfor inkluderer forskningsgjennomgangen også studier som ser på utforskning før LK20, også i andre fagdisipliner.

Forskning på utforskende tilnærminger i skolen

Det finnes en pågående diskusjon om utforskende tilnærmingers verdi og plass i undervisning. Kirschner et al. (2006) sin forskningsgjennomgang utgjør et tydelig motmæle til utforskende tilnærminger. De hevder at det er få empiriske bevis som støtter potensialet med utforskende undervisning, at det er registrert bedre resultater med konvensjonell lærerstyrt undervisning. Videre tar de til orde for at utforskning er en kognitivt krevende arbeidsmetode. Til slutt fremhever de at det er et argumentativt paradoks at det kreves et visst nivå av overflatelæring for at elever skal kunne lykkes under friere tøyler.

Dette synet er møtt av blant annet Hmelo-Silver et al. (2007) som først og fremst trekker frem at det er for tidlig å felle en dom over utforskende arbeidsmåter i skolen. Dette krever tid til innarbeiding fra plannivå og gjennom skoleverket. Videre trekker de frem at det er en feilslutning å fastholde konvensjonelle arbeidsmåter i skolen. Dette fordi disse må endres med tiden, og i en tid der vi trenger mer problemløsning og kritisk tekstkompetanse må også pedagogikken endres deretter. Dette synet fremheves også av Wade og Moje (2000) som har advart om at overstadig bruk av undervisningstilnærminger som baserer seg på *the transmission model* (en undervisningsmetode som baserer seg på overflatelæring). Dette kan føre til en passivisering av elevene slik at de ikke får de viktige ferdighetene de trenger etter skolegangen.

Med bakgrunn i KAL-prosjektet, som undersøkte skriveferdigheter i norsk skole, presenterte NORM-prosjektet hva som burde vies mer fokus og arbeid i norskfaget. Her ble utforskende skriving løftet frem som en viktig ferdighet og fokusområde. Prosjektet definerte dette som å gi elever større selvstendighet i skriveprosessen for å øve kritisk tekstkompetanse og gjennomføre egen kunnskapsutvikling (Solheim og Matre, 2014, s. 80).

Forskningsgjennomgangen av klasseromsdialog på barne- og ungdomstrinnet av Howe og Abedin (2013) gjennomgikk 225 studier fra 1972 til 2011. De fant at mange studier, 158, fokuserer på hva som karakteriserer klasseromsdialogene som er studert, men at det var et manglende søkelys på hvordan klasseromsdialoger er organisert og til hvilken effekt. Samtidig i en studie der utvalget var hentet fra 2. og 6. trinn i peker Myhill og Warren (2005) på at for tydelige rammer kan kvele læringsproduktet, og i større grad virker som et hinder enn som støtte for læring.

Forskning på elevsamtaler

Blikstad-Balas og Roe (2020) så gjennom LISA-studien at elevene i resultatene ofte fikk beskjed om å snakke sammen uten en konkret struktur på samtalene. Andersson-Bakken (2015) fant i en kasestudie av en norsktime at åpne spørsmål ble benyttet med et klart lærerstyrt formål og svar. Dette i strid med Nystrand et al. (1997) definisjon av at denne typen spørsmål ikke har et klart svar og skal tilrettelegge for elevaktivitet og elevmedvirkning om hvor samtalen skal føres videre.

I en doktorgradsavhandling om arbeid med skjønnlitterære tekster i videregående skole ser Bommarco (2006) at gruppearbeid skaper engasjement rundt litteraturen. I gruppe blir det

klart at elevene har ulik forståelse av teksten de har lest, og elevene i studien er tydelig på at dette løfter deres litterære opplevelse. Dette perspektivet støttes av Pierce og Gilles (2008).

Hennig (2020) har analysert utforskende samtaler på 9. trinn gjennom lydopptak av to gruppers litterære samtaler om en selvvalgt ungdomsroman. Han finner at samtalestrukturen (som gitte grupperoller) virker å støtte elevene til å dypere analyser og perspektivtaking, og at elevene i overhengende grad er interessert i å snakke om romanfigurenes som etterligninger på deres syn på virkeligheten.

Videre, i en analyse av utforskende samtaler på 7. trinn, viser Kvistad et al. (2021) at utforskende samtaler kan være en krevende fagdisiplin for elever. Det var gjennomgående vekslende mellom faglige og ikke-faglige ytringer i forhandlingen om teksten de hadde lest. Kvistad et al. (2021) så at elevene i utvalget både orienterte seg mot de faglige samtalerammene den utforskende samtalen ga, så vel som ikke-faglige samtalerammer. En lignende tendens kan ses i Rødnes og Ludvigsen (2009). De så en forskjell mellom elevers tilnærming til tekst når de jobber i gruppe, sammenlignet med en selvstendig tilnærming. Under gruppearbeidet så de at elevenes meninger var mer erfaringsbaserte, mens de er mer analytiske når de skal levere noe selvstendig. Altså blir elevenes tilnærming preget av den sosiale dimensjonen i gruppearbeidet, og av den objektive dimensjonen i en fagtekst.

Utenfor norsk kontekst har for eksempel Rojas-Drummond og Zapata (2010) funnet at elever som får praksis i utforskende samtaler utvikler ferdigheter i forhandling og resonnering. Deres studie undersøkte 88 meksikanske elever som var mellom 10 og 12 år. Studien trekker frem at meksikansk skole ikke i stor nok grad utfordret elevene til resonnering og argumentasjon, men undervisning som var rettet eksplisitt mot dette kan ha påvirket resultatene.

Forskning på ulike tilnærminger til tekst

I sitt materiale så Gabrielsen (2019) at elevene fikk benytte både analytiske og elevorienterte tilnærminger til tekst, og at det viktigste for lærerne var at elevene kom med bidrag i tekstsamtalene. Hun fant videre at de elevorienterte tilnærmingene ikke bare bidro til aktivitet, men også til mestring og utvikling av litterær kompetanse. Rødnes og Ludvigsen (2009) støtter dette, og trekker frem at elevorienterte tilnærminger kan bidra til at tekstarbeidet virker meningsfylt og engasjerende.

Rasmussen (2021) fant at 5. klassingers utforskende samtaler om litteratur var preget av et formål om felles forståelse. Hun fant visse elementer av rammeverk kjent som *utforskende samtaler*. Hun peker på at diskusjon trenger en form for uenighet, og at det bør understøttes av rammene for denne tekstsamtaler for å stimulere til mer fortolkning, å romme flere perspektiver og et bredere metaspråk.

Å møte teksten som problem kan være en tilnærming som forener både elevorientert og analytiske innganger. Sønneland og Skaftun (2017) har sett på hvordan elever på 8. trinn reagerer på utfordrende tekster, og funnet at ved å møte teksten som problem fant elevene interesse for den teksten som en autentisk oppgave. Dette hadde positiv påvirkning på hvordan elevene jobbet med teksten som gruppe.

2.7 Oppsummering

Teorikapittelet har hatt som formål å belyse hva utforsking er i en undervisningskontekst, og hvordan det kan foregå på et generelt plan, i norskfaget og som lesing og diskusjon i litteraturundervisningen. Gjennomgangen i kapittelet har vist at særlig trekk ved utforsking er knyttet til selvstendig undersøkende arbeid. Samtidig understrekes det i kapittelet at elever behøver at utforskingen støttes av undervisningsopplegget i noen form for denne arbeidsformen skal bringe læring. Disse perspektivene på utforsking speiler også LK20 og Kunnskapsdepartementets (2017; 2018; 2020) beskrivelser og føringer av utforsking i norsk skole. Det ses at norsk skole endres mot mer utforsking med LK20, som også er i tråd med nyere forskning om hva skoleopplæringen i det moderne samfunnet behøver å utrette (Sawyer, 2014; Selwyn, 2014). Med dette formålet som utgangspunkt har litteraturundervisning et spesielt potensial for utforsking, også i et dannelsingsformål, da det gir elever en arena til å møte andre perspektiver, og utfordre egne forståelser og synspunkter om virkeligheten.

Å øve elever til å stille spørsmål, følge samtaleregler og forhandle om mening er trukket frem av teori og forskning som en arbeidsmåte som kan bidra til å utvikle elevers utforskende kompetanse. Om akkurat dette temaet er det fortsatt tidlige dager for forskningen. Det finnes lite forskning om utforsking i litterære samtaler etter implementeringen av LK20.

3 Metode

Denne masteroppgaven har som formål å bidra til å utvikle kunnskap om hvordan utforskning foregår i norskundervisningen etter implementeringen av LK20, nærmere bestemt hvordan elever samtaler utforskende om litteratur. Masteroppgaven stiller følgende problemstilling: *“Hva kjennetegner elevenes utforskning i litterære samtale på VG1?”*, operasjonalisert med følgende forskningsspørsmål: 1) «Hva kjennetegner elevinitiativene i litterære samtaler, og hvordan legger disse til rette for utforskning?» og 2) «Hva kjennetegner elevresponsene i litterære samtaler, og hvordan kommer utforskning til uttrykk?»

For å finne og analysere kjennetegn på denne undervisningen benyttes videodata som primær datakilde. Analyserbare videosegmenter er hentet fra EDUCATEs datamateriale gjennom en utvalgsprosess. masteroppgaven har en deskriptiv problemstilling, og det er derfor valgt en kvalitativ metode for å forklare, kjennetegne og gi oversikt over fenomenet som undersøkes (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). Dette kapittelet vil belyse EDUCATEs datainnsamling, datautvalget til denne masteroppgaven, videodata som metode, analysemetoder, og validitet, reliabilitet og etiske vurderinger.

3.1 EDUCATEs forskningsdesign og datainnsamling

EDUCATE-prosjektet, som denne masteroppgaven er en del av, er et forsknings- og evalueringsprosjekt som undersøker innføringen av livsmestring, utforskning og digital kompetanse i ulike fag etter LK20 (Brevik et al., 2023, s. 7). For å gjøre rede for og forstå klasseromspraksiser etter LK20 kombinerer datainnsamlingen tre perspektiver (se figur under). Det samles inn data fra et lærerperspektiv gjennom dybdeintervjuer og to lærerlogger, et observert perspektiv med videodata og et elevperspektiv gjennom spørreskjema (Brevik et al., 2023, s. 24).



(Brevik et al., 2023, s. 20)

Kjernen i datainnsamlingen er lagt på videoopptak av vanlig forekommende klasseromsundervisning i grunnskolen og i videregående skole fra 2021 til 2025. I videregående skole er datamaterialet hentet fra både yrkesfaglig og studiespesialiserende programmer (Brevik et al, 2023, s. 16). Med dette som bakgrunn har ikke EDUCATE-prosjektet rettet datainnsamlingen spesifikt til perioder hvor lærerne selv planlegger å gjennomføre undervisning knyttet til de tre temaene livsmestring, utforskning og digital

kompetanse (Brevik et al., 2023, s. 20). Samtidig er det klart at lærerne har kjennskap til prosjektet, og gjennom lærerloggen vet hva prosjektet ser etter. Videre kan EDUCATE beskrives som et longitudinelt forskningsprosjekt. Hver klasse blir filmet over tid, fire timer hvert år av prosjektet. Dette innebærer at prosjektet vil vende tilbake til de samme klassene og lærerne årlig fra 2021 til 2025 og også sammenligne data samlet inn i LK20 med tidligere innsamlede videodata under LK06 (Brevik et al., 2023).

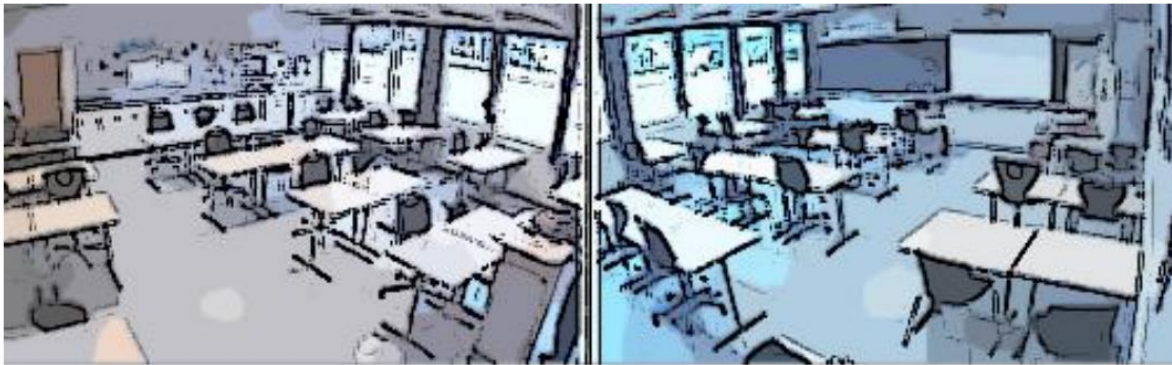
Denne masteroppgaven er gjennom forbindelsen til EDUCATE kontraktfestet til prosjektets rutiner for GDPR og prosjektets NSD-søknad. Alle lærere og elever i datamaterialet har samtykket til å delta i EDUCATE-prosjektet og har eksplisitt samtykket til at materialet kan brukes i masteroppgaver. Datamaterialet er samlet inn og oppbevart i tråd med etiske retningslinjer (Brevik et al., 2023, s. 66-67).

Første runde av datainnsamlingen, som denne masteroppgaven bruker data fra, ble gjennomført i 2021 og 2022 på skoler i ulike deler av landet (Brevik et al., 2023, s. 15). Dette skoleåret ble det samlet inn 420 timer videodata fra undervisning på 4. trinn, 8. trinn og VG1 i syv fag (Brevik et al., 2023), og følgende tabell viser den samlede datamengden:

Fag 8. trinn og vg1	Klasserom	Videofilmede timer	Lærerlogg 1	Lærerlogg 2	Lærerintervju	Spørreskjema elev
Engelsk	16	62	48	49	11	255
Fremmedspråk	7	28	24	21	6	84
KRLE	9	22	20	17	6	169
Matematikk	23	92	58	60	14	310
Naturfag	22	88	58	56	11	308
Norsk	16	66	43	44	4	262
Samfunnsfag/ -kunnskap	15	62	41	33	9	212
Sum	108	420	292	280	37	1600

(Brevik et al., 2023, s. 26, gjengitt med tillatelse)

Masteroppgaven er avgrenset til analyse av innhentet videodata i norskfaget på VG1. EDUCATE-prosjektet har anvendt en to-kamera-løsning i datainnsamlingen, som både fanger læreren og elevene i undervisningen. Både klassen og læreren er utstyrt med mikrofoner. I de litterære samtalerne som er denne masteroppgavens primærdata er et kamera satt til å fange samtalen og en mikrofon lagt midt på bordet elevene sitter rundt. Ikke alle elevene er vendt mot kamera som følge av oppsettet (Brevik et al. 2023, s. 23).



Figur 2. EDUCATEs videodesign med kameravinkler (jf. Brevik, 2019, s. 2288)

(Brevik, 2019, s. 2288; Brevik et al., 2023, s. 23)

Masteroppgaven benytter loggdata (lærerlogg 1 og lærerlogg 2) til å gjøre utvalg fra EDUCATEs datamateriale. Loggdataen er basert på lærernes selvrapporering, og utgjør slik et lærerperspektiv i datamaterialet. Gjennom loggene har EDUCATE spurt lærerne om hva som er tema for timen, om de planlegger å jobbe med et av prosjektets tema (lærerlogg 1) og deretter, etter undervisningen, i hvilken grad de gjennomførte undervisningen som planlagt (lærerlogg 2) (Brevik et al., 2023, s. 24). Lærerlogg 1 skåres 1 for ja, og 0 for nei. Lærerlogg 2 skåres fra 1 for «litt» til 4 for «mye». Under vises et eksempel på loggdataen, konstruert med relevant data for masteroppgaven:

Tabell 3.2: Eksempel på EDUCATEs oversikt over loggdata

Filnavn	Tema	Utforsking	
		LL1	LL2
<Timenummer>	Litterære samtaler	1	2
„	Litterære samtaler	1	4
„	Romaner - forberede litterær samtale	1	2

Timenummer angir trinn gjennom koding for å skape anonymisering. LL1 = lærerlogg1. LL2 = lærerlogg 2.

Loggdataen er en systematisert oversikt over selvrapporeringen til læreren der de har beskrevet undervisning før gjennomføring, og så rapportert om utfallet også etter. Informasjon om skole og klassetrinn er kodet, og som det kan ses i Tabell 3.2 gir oversikten innsikt i tema for timene, og hvordan læreren har skåret timen i loggene før og etter undervisningen. I Tabell 3.2 er de andre temaene læreren rapporterer om tatt vekk, da utforsking er masteroppgavens fokus.

EDUCATE har utviklet en observasjonsprotokoll for å analysere utforsking. Protokollen bygger på en eksisterende protokoll fra LISSI-prosjektet⁵, og metodiske anbefalinger. Med fokus på implementeringen av utforsking i LK20 er EDUCATEs protokoll definert etter Kunnskapsløftets læreplanverk (fagenes læreplaner og overordnet del). I tillegg har protokollen blitt utarbeidet i lys av empiriske undervisningsdata samlet inn i 2021-22 (Brevik

⁵ Mer om LISSI: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/lissi-laring-naturfaq/>

et al., 2023, s. 32). Protokollen for utforsking kan leses i sin helhet første prosjektrapport (Brevik et al., 2023, s. 46-51) og i vedlegg 1.

Gjennom forbindelsen til EDUCATE har jeg blitt inkludert i forskningsteamet som medforsker sammen med forskerne i prosjektet (jf. Brevik, 2022) og har tilgang til forskningsdata passende mitt felt og formål. Dette har medført at jeg har hatt muligheter til å diskutere mine tolkninger og tilnærminger til dataene med forskningsteamets forskere og ingeniører ved Teaching Learning Video lab⁶ (TLVlab). I tillegg er det er seks andre masterstudenter og medforskere som har skrevet om utforsking i EDUCATE. Jeg har deltatt i og fått stor støtte fra prosjektmøtene i EDUCATE og oppfølging av veiledning og støtte fra prosjektets forskere og ingeniører under utarbeidelsen av denne masteroppgaven.

3.1 Datautvalg

Masteroppgavens datautvalg er fire litterære samtaler fra tre norsktimer på VG1 der det foregår utforsking. Datautvalget ble foretatt gjennom en utvalgsprosess. Formålet med denne prosessen var å identifisere videofilmede timer relevant for problemstillingen. Totalt var det filmet 66 norsktimer i EDUCATEs datamateriale på tidspunktet for utvalget, og disse er selektert videre etter følgende utvalgsriterier:

1. Klasseserinn: VG1 ble identifisert med loggdata.
2. Tema: Elevsamtaler om litteratur ble identifisert med loggdata og bekreftet med videoobservasjon.
3. Tema: Timer med lærerrapportert utforsking ble identifisert med loggdata.
4. Tema: Innledende protokollanalyse viste utforsking.

Gjennom disse fire kriteriene ble det gjennomført begrensning av materialets 66 norsktimer til et utvalg passende for dybdeanalyse.

Kriterie 1: Norsktimer på VG1

I EDUCATEs loggdata ble 28 norsktimer på VG1 identifisert, og materialet ble begrenset til disse timene.

Kriterie 2: Litteraturundervisning

Neste avgrensning var å skille ut timer med litteratur. Loggdataen viser lærernes rapportering av tema, og slik ble 24 timer med litteraturundervisning identifisert. Blant disse ble det funnet et romanprosjekt på én skole, som utgjorde 20 av timene. I romanprosjektet var det timer der elevene forberedte seg og gjennomførte litterære samtaler. Dette utgjorde 15 timer. 11 timer med litterære samtaler og 4 timer med forberedelse til samtalene. Utvalget ble begrenset til disse timene.

⁶ Mer om TLVLab: <https://www.uv.uio.no/ils/om/organisasjon/tlvlab/index.html>

Litterære samtaler er relevante mot masteroppgavens problemstilling, særlig på grunn av potensialet for elevenes utforskning i disse timene. Derfor ble disse 15 timene observert for å samle oversikt over innholdet. Gjennom observasjon ble det identifisert at de 11 norsktimene med litterære samtaler som tema bestod av totalt 30 litterære samtaler. Elevsamtalene varte 10 minutter hver.

Observasjonen klarer også at elevene hadde valgt én av fire romaner til sitt romanprosjekt. Fire av tretti samtaler handlet om *Kjærlighet* (1997) av Hanne Ørstavik, og masteroppgaven begrenset seg til disse. Dette valget ble gjort av to grunner. Først fordi masteroppgaven slik kunne analysere alle samtaler om *Kjærlighet* i EDUCATEs materiale. Dernest fordi romanen har både formmessige og tematiske aspekter som egner seg for utforskning i en samtale.

Kriterie 3: Lærerrapportert utforskning

Gjennom loggdataen kunne det ses om læreren selv oppfattet undervisningen som utforskende. Alle de 3 timene i utvalget var rapportert å inneholde utforskning i lærerlogg 1, og «mye» utforskning i lærerlogg 2.

Kriterie 4: Protokollanalyse av utvalget

Masteroppgavens problemstilling tar utgangspunkt i at datautvalget inneholder utforskende elevaktivitet. Derfor ble utvalget analysert for utforskning med EDUCATEs Protokoll for utforskning (Brevik et al., 2023, s. 46-50) for å identifisere indikasjoner på utforskning i de litterære samtaler. Denne analysen er slik et tillegg til lærerens selvrapportering, og styrker argumentet om at det foregår utforskning med protokollen som et observert perspektiv på aktiviteten i datautvalget.

Protokollanalysen ble gjennomført som koding av datautvalget med EDUCATEs Protokoll for utforskning (1.0). Der ble det funnet bevis for at alle samtaler i utvalget inneholdt utforskning (altså minimum skår 2). Siden fokuset er elevenes utforskning ble kodingen begrenset til kategori 3 *undersøkelse* i Protokoll for utforskning (Brevik et al., 2023, s. 47-48).

Undersøkelse dreier seg om “elevenes gjennomføring av utforskning” og analyserer hvilken grad videosegmentene kan utgjøre bevis for at elevene utforsker. Rubrikken har fire skårer, der 1 er manglende bevis for utforskning, 2 er tilstedeværelse for utforskning, 3 er eksplisitt arbeid med utforskning og 4 er aktualisert arbeid med utforskning (Brevik et al., 2023).

Utvalget ble også konsensuskodet av EDUCATEs forskningsteam med tilsvarende resultat. Konsensuskoding innebar at EDUCATE-teamet først kodet et utvalg videofilmede timer i hvert fag i fellesskap (såkalt «konsensuskoding») for å oppnå enighet i vår tolking av protokollen. Hvert fag besto av 2–4 personer som kodet de samme timene. I denne prosessen hadde vi jevnlig prosjektmøter med hele EDUCATE-teamet for å diskutere konsensuskodingen i hvert fag og for å kalibrere kodingen mellom fag (Brevik et al., 2023). Dette styrker masteroppgavens påstand, samt utgangspunkt, om at datautvalget inneholder utforskning.

Datautvalg oppsummert

De fire utvalgskriteriene resulterte i et datautvalg på fire litterære samtaler i norsktimer på VG1. Disse samtalerne er funnet i tre norsktimer i EDUCATEs datamateriale. Timene inneholder utforskning ifølge lærernes selvrapportering før og etter undervisning, og ifølge en protokollanalyse som er konsensuskodet.

Tabell 3.2: Oversikt over datautvalget

Time	Segment	Varighet	Tema	Elever
EDUCATE-data: VG1 Norsk 1	Samtale 1	10 min	Litterær samtale om <i>Kjærlighet</i>	4
EDUCATE-data: VG1 Norsk 2	Samtale 2	10 min	Litterær samtale om <i>Kjærlighet</i>	4
EDUCATE-data: VG1 Norsk 2	Samtale 3	10 min	Litterær samtale om <i>Kjærlighet</i>	3
EDUCATE-data: VG1 Norsk 3	Samtale 4	10 min	Litterær samtale om <i>Kjærlighet</i>	4

Merk at Samtale 2 og Samtale 3 er utvalgte samtaler fra samme undervisningstime. Alle segmentene varer i ti minutter. I Samtale 3 er det kun tre elever, men ellers består samtalerne av fire elever.

3.2 Videoobservasjon som metode

Denne masteroppgavens formål er å kjennetegne og beskrive utforskende aktivitet i norskundervisningen. Videoobservasjon er valgt som metode fordi det tillater grundig undersøkelse av klasseromspraksis. Med videodata er det også mulig å få detaljert informasjon om lite data, som er et sentralt forskningsprinsipp for Silverman (2011). Masteroppgavens utvalg er på til sammen førti minutter, men med opptakets funksjonalitet utgjør dette en betraktelig mengde videodata.

Videoobservasjonens mange funksjoner sammenlignet med ordinær klasseromsobservasjon gir mulighet til å se hendelser så mange ganger som nødvendig, og slik sikre at ingenting går tapt og ikke fanges (Blikstad-Balas & Klette, 2021; Blikstad-Balas, 2017; Blikstad-Balas & Sørvik, 2015; Cresswell & Miller, 2000). Rich & Hannafin (2008) trekker også frem at videodata styrker transparens ved at det er mulig for andre forskere å se opptaket og validere observasjonene til forskeren, slik som det er gjort med konsensuskodning av utvalget i denne masteroppgaven (se 3.2 Datautvalg, kriterie 4).

Videoobservasjon er en metode som er stadig mer brukt i læring- og utdanningsforskning. Det er flere årsaker til dette, og dette underkapitlet vil demonstrere styrker og svakheter, samt metodens formål i denne masteroppgaven. Overordnet om videoobservasjon trekker Klette (2016) frem følgende fordeler:

“(...) video documentation has proven especially powerful in the investigation of teaching and learning, as it enables more precise, complete, and subtle analyses of teaching/learning processes”

(Klette, 2016, s. 1)

Videobobservasjon innfrir slik et sentralt validitetsfremmende prinsipp for Patton (2014) om å gi rike beskrivelser av fenomenet som undersøkes. Videodata gir nemlig anledning til å komme svært nær begivenhetene i klasserommet. Siden datamaterialet er opptak skaper det transparens ved at det er anledning for en annen forsker å gjenta analysen med samme materialet (Rich & Hannafin, 2008).

Under filmingen av de litterære samtalene i datautvalget er et kamera plassert nært der elevene sitter, og en mikrofon lagt på bordet. Det er også filmet med et kamera til, men dette er for langt unna å se elevene nært og detaljert. Derfor er enkelte elever observert med ryggen til kameraet.

3.3 Analyse av videodata

Masteroppgaven gjør en dybdeanalyse av datautvalget for å undersøke hvordan elevene utforsker romanen gjennom de litterære samtalene. Til dette arbeidet er datautvalget observert, transkribert og kodet med to analysekategorier jeg har utviklet utover EDUCATEs protokoll: 1) Elevinitiativ og 2) Elevrespons. Disse har hver tre underkategorier som materialet er kodet for. Alle innspillene i samtalene ble systematisert og kodet etter kategori og underkategori.

Enkelte av de seks egenutviklede kodene har bakgrunn i teori om utforsking, mens andre er opprettet induktivt som følge av mønstre funnet i elevenes utvekslinger i dataene. Kodingen kombinerer slik en teoretisk og induktiv tilnærming til datautvalget. Det må samtidig fremheves at det er problematisk å kalle noen som helst koding for induktiv. Det kan ikke utelukkes at min teoretiske innsikt i utforsking kan påvirke kodingen og denne identifiseringen av mønstre i samtalene.

Analysen ble gjort ved observasjon av videodataen, støttet av transkripsjoner. All videobobservasjon ble gjennomført på datalaben til Institutt for lærerutdanning og utdanningsforskning ved UiO, *TLVLab*. *TLVLab* er en lukket terminalstue, kun for autoriserte personer som har skrevet kontrakt om taushetsplikt om egen eller andres data de observerer eller får innblikk i løpet av tiden på *TLVLab*.

Undervisningskonteksten til datautvalget

De fire litterære samtalene er fra undervisning på samme skole. På VG1 på denne skolen foregår det et romanprosjekt under datainnsamlingen. Lærerne har valgt ut fire romaner til prosjektet, og elevene kan velge en (eller flere). I løpet av prosjektet skal elevene lese romanen og skrive en individuell oppgave om romanen de valgte. De kan velge mellom å levere en kreativ tekst eller en fagtekst (bokanmeldelse eller litterær analyse). Dette betyr at elevenes prosjekter kan være svært forskjellig fra hverandre. Det er satt av flere uker til dette

arbeidet, og inntil innleveringen av skriveoppgaven benyttes timene til å støtte elevenes arbeid. En av ordningene er litterære samtaler, men de får også støtte til skriveoppgaven.

Videre er valget av roman utgangspunkt for gruppene i de litterære samtalene. Elevene er satt sammen til litterære samtaler av faglærerne på trinnet. De er paret etter romanen de har valgt, og på tvers av klasser. Det merkes i observasjonen at elevene kjenner hverandre i ulik grad.

Før de litterære samtalene fikk elevene en klassesstime til å utarbeide egne spørsmål om romanen, med støtte av lærer. Samtalene preges av elevenes skriveoppgaver, og hvor langt de har kommet med lesingen. Samtalene har på denne måten flere funksjoner for romanprosjektet som helhet. I de litterære samtalene kan elevene få støtte til lesingen, men også til arbeidet med skriveoppgaven.

I gjennomføringen av de litterære samtalene får hver gruppe ti minutter til å snakke om boka, og læreren følger opp med en tilbakemelding etterpå. Elevene får beskjed om at deres aktivitet føres i hver enkelts individuelle utviklingslogg, og at det ikke gis karakter. Elevene skal først og fremst snakke med hverandre.

Læreren setter elevene i gang med en tydelig føring: bruke fagspråk og eksempler fra romanen, følge samtalereglene de kjenner (bygge på hverandres innspill, ikke avbryte, slippe alle til ordet), og diskutere meningen i romanen. Dette impliserer tre formål med samtalen: 1) de skal trene på muntlige ferdigheter, 2) de skal få anledning til å diskutere romanens mening og de store linjene, og 3) de skal få mulighet til å diskutere sider av romanen de behøver å diskutere i arbeidet med skriveoppgaven sin.

Romanen *Kjærlighet* (1997)

De litterære samtalene i datautvalget handler om romanen *Kjærlighet* (1997) av Hanne Ørstavik. Handlingen fremstiller forholdet mellom moren Vibeke og sønnen Jon på 9 år. Det er en kort roman, der handlingen utspiller seg over noen få dager. Boken gir mange anledninger til utforsking gjennom innholdsmessige og formmessige sider i romanen.

I handlingen er det mange tomme rom der leseren må lete etter svar og forsøke å tyde frem mening. Eksempelvis allerede i starten, der man får vite at Vibeke og Jon har flyttet, men man får ikke vite noe mer om dette, som hvor de flyttet fra eller hvorfor de flyttet.

Den tydeligste spenningen i romanen er forholdet mellom tittelen og kontakten mellom Vibeke og Jon som kan beskrives som spesiell. Jon forguder moren sin, og har konstant omtanke og kjærlighet for henne. Vibeke deler ikke dette fokuset. Hun er mer selvopptatt og forsømmer sønnen i egen jakt på å få kjærlighet fra andre, i stedet for å omfavne kjærligheten som venter henne fra sønnen. Ved å fremstille et mor-sønn-forhold er det rimelig å anta at elevene vil ta stilling til forholdet mellom hovedpersonene i handlingen. De aller fleste lesere vil ha et normativt perspektiv på hvordan Vibeke bør håndtere morsrollen sin.

Ørstavik har også lagt rom for utforsking gjennom formmessige trekk i romanen. Fortelleren er aural og allvitende, og den veksler mellom Vibeke og Jons perspektiv kontinuerlig uten tydelig markør. Handlingen blir fortalt i presens. Dette betyr at leseren må lese litt før de vet hvilket perspektiv de følger handlingen fra. Dette fører til at leseren både kommer veldig nære karakterene, og samtidig begrenser hva leseren får vite underveis.

Transkripsjon av datautvalget

De fire litterære samtalene ble først transkribert med UiOs *Autotekst*⁷. Dette er en programvare som bruker kunstig intelligens til å transkribere videoer og lydfiler. Merk at *Autotekst* ikke lagrer data i langringssky eller i tredjepart. Resultatet er ikke en presis representasjon av samtalene og krever gjennomgang i etterkant. Etter min gjennomgang ble transkripsjonene ordnet i innspill og sekvenser. Se eksempel under:

Tabell 3.4: Eksempel på transkripsjon

#	□	Tid	Initiativ / Respons	Koding
1	1	00:48:51,000 → 00:48:53,000	<i>Hva tenker dere om boka?</i>	
2		00:48:53,000 → 00:48:56,000	Jeg tenker den er en ganske grei bok, egentlig. Lettlest.	
3		00:48:56,000 → 00:48:58,000	Lettlest.	
4		00:48:58,000 → 00:49:00,000	Lettlest. Det er enkelt å lese boka. Det er ikke alt for mye skrift på hver side. Det er lett å få med seg alt som står uten at du skal bli dritlei av å lese hver side.	
5		00:49:00,000 → 00:49:02,000	Ja, men jeg føler også at når man først leser den, så burde man ikke bare lese noen få sider, for det er lett å komme ut av det.	
6		00:49:02,000 → 00:49:03,000	Stemmer	

Innspill og sekvenser er nummerert i kolonnene # og □

Et elevinnspill er, som vist over, den minste kodbare enheten i transkripsjonen. Et innspill kan kodes med flere underkategorier, og for eksempel inneholde et åpent spørsmål, et belegg og en tolkning. En sekvens er alle innspill fra et initiativ til det neste. Som eksempelet viser, er elevenes innspill ordnet etter sekvenser. Både innspill og sekvenser er nummerert.

I forbindelse med transkripsjonen har sensitiv informasjon blitt anonymisert fortløpende for å hindre at elevene kan identifiseres. Der elevene brukte navn om hverandre ble dette i transkripsjonen erstattet med pseudonymer, og i samtaleutdragene i analysekapittelet blir elevene referert til som "Elev1", "Elev2", og så videre. En kodefil med oversikt over elevnavn og pseudonymer ble skrevet ned på papir fortløpende i analysen, og dette er oppbevart på et

⁷ Mer om *Autotekst*: <https://www.uio.no/tjenester/it/lyd-video/autotekst/>

sikkert sted for å ivareta elevenes anonymitet og rettigheter etter lovgiving (Cohen et al., 2011).

Transkripsjonene ble gjentatt og omarbeidet flere ganger. Kvale og Brinkmann (2005) påpeker at transkripsjon aldri kan bli en komplett objektiv gjengivelse av muntlig kommunikasjon, og vil alltid være utsatt for det seende øyet. For å gi en så sannferdig representasjon av samtalene er det lagt ned mye arbeid med transkripsjonen, og de er gjennomført flere ganger.

Koding og kategorisering som utgangspunkt for dybdeanalysen

Dybdeanalysen er basert på opptelling og systematisering av kodingen. Dette gir grunnlag for å se mønstre som undersøkes med dybdeanalyser av samtaleutdrag. Formålet er å finne kjennetegn ved elevenes utforsking. Dette utgjør et forklaringsgrunnlag for å begrunne og besvare problemstillingen.

For å gi en dybdeanalyse av hvordan elevene utforsker er det brukt to analysekategorier for å analysere datautvalget: Kategori 1 – Elevinitiativ, der det ses på hvordan elevene utforsker ved å sette i gang sekvenser, og Kategori 2 – Elevrespons, der det ses på hvordan elevene utforsker gjennom ulik bruk av respons. Disse kategoriene er valgt til analyse, da de ses som grunnleggende elementer ved samtaler.

Tabell 3.4: Kategorier, underkategorier og koder brukt i analysen.

Kategori 1: Elevinitiativ		Kategori 2: Elevrespons	
<i>Med underkategoriene:</i>	Kode	<i>Med underkategoriene:</i>	Kode
Åpne spørsmål	ÅP	Belegg	B
Lukkede spørsmål	LU	Tolkning	T
Tematisering	TE	Støtte	S

Kategoriene har igjen underkategorier som er benyttet til koding. Der er det kombinert induktiv og deduktiv tilnærming. Enkelte underkategorier (som *Åpne spørsmål*) er sentrale for utforsking, som vist i teorikapittelet, og har dermed en teoretisk eller deduktiv tilnærming. Andre er funnet i materiale gjennom induktiv analyse. Disse er senere funnet å ha forbindelse med teori om utforskende samtaler. Altså er deler av analysen teoridrevet, mens enkelte underkategorier er mønstre funnet i analysen (Gleiss & Sæther, 2021). Med det sagt kan ikke en ren induktiv analyse gjennomføres da mine analyser vil være påvirket av teori jeg har lest i forbindelse med skrivingen av mastergraden, så vel som i kurs og emner jeg har tatt i veien frem til skrivingen. Dette betyr at koder som Belegg, Tolkning og Støtte utgjør en kombinert tilnærming av induktive og deduktive analyser til datamaterialet.

Enkelte typer ytringer ble ikke kodet. Lærerytringer og ikke-faglige elevytringer rettet mot læreren ble ekskludert. Uhørlige ytringer ble transkribert som "inaudible".

Kategori 1 – Elevinitiativ

Med Kategori 1 – Elevinitiativ menes elevenes initiativ til samtalesekvenser (heretter 'sekvenser'). Elevinitiativ er kodet etter underkategoriene *Åpent spørsmål*, *Lukket spørsmål* og *Tematisering* (se Tabell 3.4 under).

Tabell 3.4: Underkategorier for kategori 1 - Elevinitiativ.

Underkategorier	Kode	Operasjonalisering	Eksempel
Åpent spørsmål	ÅP	Spørsmålet har ikke et klart svar, og tillater ulike forslag (Nystrand et al., 1997).	<i>Hva tenker dere om boka?</i>
Lukket spørsmål	LU	Spørsmål har kun ett svar, eller et opplagt svar (Nystrand et al., 1997).	<i>Hvem er det som har skrevet denne boka?</i>
Tematisering	TE	En tematisk initiering som ikke startes av et spørsmål (Språkrådet og UiB, 2023).	<i>Når jeg leser boka, så tenker jeg bare rett på forholdet mellom Vibeke og Jon.</i>

Tabellen viser analytiske konstrukter for tematisk analyse av elevinitiativ i datautvalget.

Åpne spørsmål og lukkede spørsmål er teoridrevne, deduktive, kategorier. Hvordan elevene tilrettelegger for samtale er viktig for utforskning og det legger retning på hvordan samtalen drives videre (Albergaria-Almeida, 2010; Grant et al., 2017; Selwyn, 2014). For at samtalen skal fungere som et gjensidig stillas for samarbeid og utforskning mellom elevene må innsikt og refleksjoner stimuleres gjennom involveringer og initiativ (Mercer & Dawes, 2008). Dette kan gjøres gjennom spørsmål eller tematiseringer som skaper et initiativ eller utgangspunkt for utforskning, som fremhevet av Selwyn (2014) og Grant et al. (2017).

Et spørsmål er operasjonalisert som en ytring der ytrer søkte et svar eller en reaksjon fra gruppa i den litterære samtalen. Alle spørsmål er markert med spørsmålstegn i transkripsjonen. Når det gjelder de to spørsmålstypene er det en vesentlig forskjell i det utforskende potensialet ved et åpent spørsmål, sammenlignet med et lukket et. -Åpne spørsmål tilrettelegger for reflekterende holdninger som er et viktig aspekt ved utforskning

Ikke alle spørsmål er enkle å skille som åpent eller lukket. I tillegg svarer elevene i datamaterialet av og til bekreftende på et spørsmål som krever drøfting og analyse. Det er ulike synspunkter på hvordan slike spørsmål skal kodes. Nystrand et al. (1997) peker på at alle spørsmål skal kodes etter intensjonen til ytreren. Sommervold (2011) mener på den andre siden at resultatet av spørsmålet bør vektlegges høyere. Om spørsmålet ikke ledet til den veksling, og kun blir møtt med et bekreftende "Ja.", så må det kodes som et lukket spørsmål. Denne masteroppgaven lener seg på Nystrand et al. (1997) og alle spørsmål er analysert som et selvstendig konstrukt etter intensjonen spørsmålet angir.

Tematisering er en underkategori med induktiv tilnærming til datautvalget. Dette elevinitiativ ble funnet under kodingen av datautvalget, og sett som viktig for elevenes initiativ til utforskning. Det ble observert at elevene tok initiativ til sekvenser uten å stille spørsmål, men satte tema for den videre samtalen mellom elevene. Tematiseringer tillater elevene å sette i

gang en utforskende sekvens kun ved å sette tema, og uten å stille et treffende spørsmål som skaper utforsking.

Initiativ er med denne bakgrunnen et viktig aspekt ved utforsking, for det legger selve utgangspunktet for elevenes utforsking. De ulike initiativene og underkategoriene i analysen har ulik funksjon for elevenes utforsking. Samlet sett vil kategoriene belyse hvilke initiativ som brukes mest, og hvordan de benyttes. Den videre dybdeanalysen kan slik gå inn og undersøke hvordan elevene utforsker på forskjellig vis gjennom bruken av initiativ.

Kategori 2 – Elevrespons

Kategori 2 – Elevrespons er operasjonalisert som alle enkelte elevinnspill som kommer mellom elevinitiativ. Respons er kodet etter underkategoriene *Belegg*, *Tolkning* og *Støtte* (se Tabell 3.5 under).

Tabell 3.5: Underkategorier for kategori 2 - Elevrespons

Underkategorier	Kode	Operasjonalisering	Eksempler
Belegg	B	En ytring der eleven henviser direkte til teksten med et belegg eller eksempel.	<i>(Her svares en tolkning med et belegg)</i> <i>Hun er veldig selvpoptatt, ja.</i> <i>- Ja, og det går an å glemme bursdagen hans.</i> <i>(Her følges en tematisering med et konkret eksempel.</i> <i>..</i> <i>For eksempel da hun strøk sønnen sin mage.</i>
Tolkning	T	En ytring som gir et synspunkt, selvstendig mening eller analyse.	<i>Jeg synes han virker litt fjern.</i> <i>Ja, det forandrer seg i løpet av boka.</i> <i>Hun er ikke noen god mor. Men hun er en mor.</i>
Støtte	S	En ytring som enten signaliserer at det lyttes, eller bekrefter oppfølgende til det som sies.	<i>“Ja.”, “Mhm.”, “Riktig”, “Ikke sant.”, “Nei, det er sant”.</i>

Tabellen viser analytiske konstrukter for tematisk analyse av elevrespons i datautvalget.

Kategori 2 sporer hvordan elevene utforsker i samtale gjennom responsformen de bruker. Kodingen markerer respons med relevans mot utforsking, og som dybdeanalysen vil vise varians i samtale og mulige mønstre ved elevenes respons.

I Kategori 2 Elevrespons har jeg skilt mellom *Belegg*, *Tolkning*, og *Støtte*. Kategoriene belyser hvordan initiativene blir behandlet i gruppa og kan forklare hvordan elevene utforsker ved å respondere på hverandres innspill. Kodene er induktivt opprettet etter identifisering av tre hovedsakelige funksjoner med responsen i datautvalget.

Respons er viktige aspekter ved en samtale, og kan danne forklaringsgrunnlag for hvordan elevene utforsker selvstendig og som gruppe innenfor rammene av en utforskende samtale som de litterære samtaler har mange karakteristikk av (Barnes, 2008; Hennig, 2020; Mercer og Dawes, 2008). Å belegge påstander og tolke bidrar til å utforskingen av romanen elevene diskuterer. Dette blir tydelige forbindelser til elevenes tenkning om boken, men også hvordan de sammen forhandler og meningen og utforsker romanen. Elevenes respons utgjør også et aspekt ved utforsking med LK20, utforskende læringsopplevelser og resepsjonsteori. Eksempelvis kan elevenes respons diskuteres som funn av en utforskende leseropplevelse etter Rosenblatt (1938), Iser (1972) og Langer (1995). Bruk av belegg og tolkninger bidrar til å forklare hvordan elevene har utforsket gjennom lesingen, og hvordan denne utforskingen videreutvikles i samtale med andre elever.

Underkategorien *Støtte* koder innspill der elevene gir hverandre støtte mens det sies noe eller etter. Underkategorien rommer slik hva Skarðhamar (2011) kaller *Støtte*, som er respons som markerer at lytteren følger med. Ved å vise at det lyttes og fokus med denne responstypen har den verdi for en utforskende samtale ifølge Mercer og Dawes (2008) for å vise at det lyttes er viktig for å vise respekt til innspillet og deltakeren i samtalen. Graden av underkategorien *Støtte* forteller noe om diskusjon- og utforsningsklimaet i samtalen.

3.4 Validitet, reliabilitet og etiske vurderinger

Innenfor normer for kvalitet i forskning står validitet, reliabilitet og etikk sentralt. Disse normene beskriver normer og strategier for hvordan en artikkel, studie eller avhandling kan gi presise og pålitelige funn etter gode etiske vurderinger. Validitet dreier seg om forholdet mellom problemstilling, metode og funn, og slik hvorvidt funnene kan utgjøre evidens som har forklaringsgrunnlag for problemstillingen. Reliabilitet i kvalitativ forskning handler om masteroppgavens troverdighet og transparens (Patton, 1999). De etiske vurderingene for denne masteroppgaven er i stor grad knyttet til behandlingen av sensitiv informasjon om alle som elever og lærere som har bidratt i EDUCATE-prosjektets datamateriale (jf. Brevik et al., 2023).

Validitet

Validitet i kvalitativ forskning handler om presisjon og riktighet i forholdet mellom forskningen og virkeligheten (Patton, 1999). Det fremste kravet ved enhver kvalitativ studie eller avhandling er å representere deltakere og de sosiale fenomenene som undersøkes så korrekt som mulig. Masteroppgaven baserer analysene videoobservasjon og transkripsjon og denne prosessen er gjennomført flere ganger. Ikke bare er videosegmentene i datautvalget sett gjentatte ganger, men transkripsjonen er i flere omganger omarbeidet for å speile det som foregår på video. Dette løftes frem av Patton (2014) som et validitetsfremmende arbeid, som gir en innsikt som ikke kan sammenlignes med en enklere databehandling.

Videre styrkes en studies validitet ved at det oppnås *transparens* (Patton, 1999). I denne masteroppgaven er det arbeidet for høy transparens, særlig ved å gi fylldige og klare beskrivelser av databehandling, utvalg og analyse, som utgjør forklaringsgrunnlaget for masteroppgaven. I disse beskrivelsene av databehandling, utvalg og analyse er det samtidig

viktig å understreke at beskrivelsene kan være utsatt for *posisjonalitet* (researcher bias). masteroppgaven er farget av forskerens person, forforståelse, formål, idégrunnlag og verdier (Maxwell, 2013, s. 243).

En motvekt til eget ståsted og eget formål har vært å ta inn et så bredt datagrunnlag som tilgjengelig før avgrensning og utvalg. Jeg har sett mange undervisningstimer før et endelig utvalg ble definert. Altså har jeg sett mange litterære samtaler, og flere lærere er involvert i gjennomføringen av disse. Slik kjente jeg den sosiale sfæren jeg skulle analysere på forhånd, og gikk ikke inn i materialet kun med eget formål, men jeg ante hva slags dynamikk som fant sted der. Jeg vil også trekke frem egen erfaring som lærer, som gjør undervisningssituasjonene velkjent for meg i rollen som forsker. Jeg har også selv vært forskningsassistent på et annet UiO-prosjekt, og jeg har gjennom dette administrert og filmet tilsvarende to-kameraløsning som i datautvalget. Altså er jeg kjent med situasjonen også fra klasserommet fra et forskerståsted.

For studiens samlede kvalitet og pålitelighet er det essensielt å ha et stramt og spisset forskningsdesign som kun søker å svare på problemstillingen. Patton (1999) kaller dette et *formålstjenlig utvalg*. For å oppnå dette er det foretatt en *triangulering av datakilder* i utvalgsprosessen. Utvalgsprosessen har vært nøye i å kun velge timer som er relevante for problemstillingen (se 3.2 Datautvalg). Siden problemstillingen tar utgangspunkt i at datautvalget inneholder utforskning er det kombinert et lærerperspektiv (loggdata) og et objektivt perspektiv (Protokollanalyse) som begge utgjør bevis. Funn av utforskning med protokollanalysen støttes også av konsensuskodingen på prosjektet, slik at det ikke kun er jeg som har observert utforskning i datautvalget. Dette svarer slik til Patton (1999) anmodning om å knytte flere perspektiver til utvalgsprosessen.

Videre er den indre reliabiliteten styrket gjennom mange gjentatte transkripsjoner. Klette og Blikstad-Balas (2018) forklarer at for at en observasjonsstudie som denne skal ha indre reliabilitet må studien beskrives med høy transparens og tydelighet, hvilket er et av dette metodekapittelets fremste formål. Analysen er også gjentatt mange ganger for å sikre at kodingen og funnene stemmer overens med hvordan kategoriene og tilhørende koder er definert. Gjentatte transkripsjoner og analyser gir ifølge Fangen (2011) anledning til refleksivitet. Det blir mulig å moderere førsteoppfatningene sine om det som foregår eller bli sagt, og slik danne seg et grundigere bilde av datamaterialet med et mer bevisst forhold til det som foregår. Videodata er et veldig rikt materiale, og det er slik mulig å bli overrumplet av mengden data (*death by data*). Multiple observasjoner og analyser vanliggjør dataen, og det blir mulig å fange mer av det som foregår, enn ved kun eller noen gjennomganger (Bråten, 1996, s. 180).

Når det gjelder observasjon av videodata peker Blikstad-Balas (2017) på tre særlige utfordringer. Den første utfordringen er knyttet til kontekstualisering. Dataen må fange den konteksten forskningsprosjektet har som formål å forklare. Kameraoppsettet og fokuset for observasjonen bør være på rett nivå for å fange riktig hendelser. Den andre utfordringen er forskerens fare for å mistolke eller forstørre hendelser med henhold til forskningsprosjektet sitt (*magnification of events*). Denne utfordringen har med posisjonalitet å gjøre. Ved å analysere et rikt datamateriale er det en fare for at forskeren vil lete frem løsninger i materialet, og slik "løse" problemstillingen sin på bekostning av det som faktisk foregår i datamaterialet. Den tredje utfordringen dreier seg om hvordan datamaterialet blir

representert i forskningen. Å vise videoene er utelukket, og det er derfor forskerens oppgave å sørge for en representasjon nøyaktig og effektivt formidler opptakene og funnene til lesere av forskningen. Blikstad-Balas (2017) peker på at dette er en stor utfordring fordi ulike mennesker vil tolke og analysere hendelser ulikt. En løsning ville vært om leseren fikk se fraksjoner av dataen for slik å henge med i analysen og den videre bruken av dataen (Blikstad-Balas, 2017, s. 518).

Det er også utfordringer og fallgruver knyttet til videoobservasjon. Det må tas høyde for at ulike personer reagerer ulikt på å bli filmet. Enkelte kan få reaktivt forhold til innsamlings situasjonen, og opptrer derfor noe unaturlig sammenlignet med vanlig. Dette kalles kameraeffekten (Blikstad- Balas, 2017). Samtidig viser Hennig (2019) at en innsamling med lydopptak hadde liten effekt på aktiviteten, men en kan anta at videokameraer har større effekt. Dette er en blindsoner for meg som forsker på datautvalget. Jeg har ikke noen kjennskap til skolen og elevene fra andre situasjoner. Derfor er det utfordrende å skille ut unaturlige opptredener fra personene på videoen.

Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om masteroppgavens forskningsdesign og funn innehar pålitelighet. I et kvalitativt forskningsdesign dreier dette seg om at andre kan gjennomføre en lignende studie og få like eller lignende resultater (Cresswell & Miller 2000; Kleven & Hjordemaal 2018; Patton, 1999).

Brevik (2015) påpeker at ved enhver kvalitativ studie er det mennesker som ser som avgjør. Andre forskere vil utvilsomt oppleve dataene ulikt, selv med liknende analysemetoder, og det vil derfor være vanskelig for andre å oppnå de samme resultatene som meg fordi ulike mennesker vil tolke sosiale fenomen ulikt. Her må det også trekkes frem at kategoriene og kodene i masteroppgavens analyse er både induktivt og deduktiv forankret, og er ikke basert på et fullstendig teoretisk rammeverk. Dersom kategoriene og kodene blir repetert, er de forsøkt fremstilt med en slik detalj at det skal være mulig å replisere kodingen med samme resultat. Det kan også trekkes frem at Hennig (2020), som en lignende studie (dog gjennomført før av LK20), fikk lignende funn som denne masteroppgaven.

For å gi et motsvar mot at masteroppgaven kan bli styrt av subjektivitet og posisjonalt er det foretatt flere valg for å gi ytre reliabilitet. Ytre reliabilitet er strategier for å øke en avhandling eller studiens pålitelighet på et design-nivå (Kleven & Hjordemaal, 2018). Kodeprotokollen og lærerperspektivet i lærerloggen bidrar til ytre reliabilitet ved masteroppgavens utvalg fordi de inkorporerer andre personer og samarbeid i viktig valg for masteroppgaven. Dette fremheves av Brevik et al. (2023) og av Klette og Blikstad-Balas (2018) som en kvalitet ved protokollanalyse. Protokollanalysen kan veie opp for enkelte tilkortkommentheter som ordinær observasjon innehar. Ordinær observasjon er basert på ustandardiserte, uformelle og uvaliderte instrumenter, og observasjonsprotokollen til sammenligning kan gi standardiserte tolkninger av datamaterialet den benyttes for (Brevik et al., 2023). De gjentatte observasjonene og transkripsjonene av datautvalget styrker masteroppgavens reliabilitet, og kan slik bidra til at andre forskere vil forstå datautvalget på lik eller lignende vis som meg.

Etiske vurderinger

Masteroppgaven er gjennom tilknytningen omfattet av EDUCATEs NSD-søknad (prosjektnummer 330104) for å oppbevare og behandle sensitive persondata (jf. Brevik et al., 2023). EDUCATE har også godkjenning til å inkludere og involvere masterstudenter i sitt arbeid. Som forlengelse av NSD-søknaden har jeg underskrevet en erklæring om min deltakelse og der også forpliktelse til å følge EDUCATEs NSD-søknad, og personopplysningslovens retningslinjer (se vedlegg).

Rent etisk er det også svært viktig at informanter ikke feilsiteres, eller gis meninger de ikke har (NESH, 2021; Haugen & Skilbrei, 2021). Det er viktig å være grundig når jeg gjør mine analyser av informantenes praksis for denne studiens del, men også i respekt av lærernes faktiske praksis som jeg er så heldig å ha fått tilgang til i dette arbeidet.

Elevene i datautvalget må ha underskrevet et samtykkeskjema for å delta på datainnsamlingen. Siden de går på VG1 vil elever i utgangspunktet være 15 år eller eldre, og det er i så tilfelle ikke nødvendig med foreldresamtykke. Derimot, om dette er tilfelle (ved forsering eller lignende) har EDUCATE hentet inn samtykke også fra foreldrene som tillater datainnsamlingen (jf. Brevik et al., 2023).

I denne masteroppgaven er det gjennomført pseudonymisering av elever og lærere navn i tråd med NSDs retningslinjer om konfidensialitet. Det ble ikke nevnt stedsnavn i datautvalget, og dette ble derfor ikke nødvendig å anonymisere. I masteroppgaven er aldri skolen nevnt med skolekode, utover at det er en videregående skole. Det er for meg ukjent hvilken skole datamaterialet er hentet fra.

Gjennom tilknytningen til EDUCATE har masteroppgaven en forbindelse til et prosjekt med store mengder forskningsdata. Derfor er det viktig å poengtere at jeg ikke har fått tilgang til annen data enn det som kan være relevant for masteroppgavens tema og problemstilling. Gjennom de fire utvalgskriteriene er det datautvalget blitt begrenset til data som har forklaringsgrunnlag for å svare på problemstillingen, og det benyttes ikke data som er overflødig til dette formålet.

All databehandling (observasjon, transkripsjon og analyse) er gjort på TLVLab på ILS, ved UiO. Denne terminalstuen er kun for autoriserte personer som har skrevet under på kontrakt om taushetsplikt om det de ser på egne eller andres skjermer.

4 Analyse

I dette kapitlet skal jeg analysere fire utforskende litterære samtaler der elever på VG1 snakker om romanen «Kjærlighet» av Hanne Ørstavik. Analysen er inndelt i tre underkapitler. Først gjør jeg en analyse av hva slags initieringer elevene benytter i de litterære samtaler, og på hvilken måte disse legger til rette for utforsking (4.1). Til slutt følger en analyse av hvordan elever analyserer og resonnerer rundt romanen når de diskuterer de utforskende spørsmålene (4.2). For å beskrive dette gjøres en analyse av responstypene i samtaler.

Kapittelet søker å samle funn for å forklare hvordan elevene utforsker romanen gjennom en litterær samtale. I analysen blir samtaler sammenlignet med hverandre for å skille ut mulige mønstre gjennom trekk ved samtaler. I Tabell 4.0 under vises oversikt over analytiske enheter i analysen som brukes for å forklare aktiviteten i de litterære samtaler.

Tabell 4.0: Oversikt over aktiviteten i fire litterære samtaler

Analytiske enheter	LS 1	LS 2	LS 3	LS 4	Totalt
Sekvenser	7	5	7	5	24
Innspill	106	84	96	61	347
Initiativ	20	11	11	8	50
Responser	86	73	85	53	297
Responskoder	107	99	100	62	368

I denne masteroppgaven analyseres fire litterære samtaler som i alt har 24 sekvenser. Disse sekvensene består av i alt 347 innspill. I disse er det identifisert 50 initiativ og 297 responser. I responsene er det kodet 368 ulike former for respons (responskoder).

4.1 Elevinitiativ

Analysen har funnet tre ulike initiativ. Disse er 1) åpne spørsmål 2) lukkede spørsmål og 3) tematiseringer. Som vist i teorikapittelet er spørsmål et viktig utgangspunkt og slik et sentralt aspekt ved utforsking (se under del 2.3). Ett sentralt funn i min analyse er at elevene bruker åpne spørsmål mest, men samtidig varierer det fra samtale til samtale i forekomsten av de ulike typene av initiativ, og slik hvordan det legges til rette for utforsking i de ulike samtaler.

Først gis en oversikt over den distribusjonen av elevinitiativ samlet sett. Deretter analyseres distribusjonen i hver enkelt samtale, og der analyseres utforskende aspekt ved de ulike elevinitiativ med tekstutdrag fra samtaler (jf. Forskningsspørsmål 1).

Oversikt over distribusjonen av elevinitiativ

Under vises distribusjonen av elevinitiativ i de fire litterære samtaler, som jeg har kalt LS 1, LS 2, LS 3 og LS 4 (se Tabell 4.2). Åpne og lukkede spørsmål er definert etter Nystrand

(1997) (mer utførlige definisjoner er gitt i del 2.3 i teorikapittelet). Tematiseringer er et initiativ der en elev uten å benytte spørsmål etter tema for en videre utveksling. For eksempel: “vi må snakke om budskapet i boken”.

Tabell 4.2 Elevinitiativ i fire litterære samtaler på VG1

Elevinitiativ		Definisjon	LS 1	LS 2	LS 3	LS 4	Samlet
Åpne spørsmål	ÅP	Et åpent spørsmål er et spørsmål som ikke har et åpenbart eller klart svar.	16	8	8	5	37
Lukkede spørsmål	LU	Et lukket spørsmål har et klart svar.	0	0	3	0	3
Tematiseringer	TE	En tematisering er en initiering der en sekvens startes uten å benytte et spørsmål.	4	3	0	3	10
Antall initiativ			20	11	11	8	50

Det er identifisert totalt 50 elevinitiativ, med en hovedtendens av flest åpne spørsmål i alle samtaler.

Et eksempel på et åpent spørsmål er “Hva tror dere forfatteren ville med å skrive denne boka da?”. Den nest mest brukt initiativtypen er tematiseringer som “Når jeg leser boka, så tenker jeg bare rett på forholdet mellom Vibeke og Jon.” Med denne initiativtypen er det større variasjon i bruken mellom samtaler. Lukkede spørsmål som “Hvem har skrevet boken?” er sjeldnest brukt i samtaler.

Videre følger en dybdeanalyse av hvordan elevene initierer sekvenser, og legger til rette for utforsking av romanen i de fire ulike samtaler. I utdragene fra samtaler kan det ses at eleven bruker tematiseringer til å drøfte en konkret side eller tematikk ved romanen. I disse initiativene legger elevene til rette for utforsking ved å sette fokus på noe de ikke vet som krever diskusjon og flere forståelser for å finne ut av. Tematiseringer setter et lignende fokus for samtalen, men et der elevene er friere til å diskutere handlingen eller tematikk som tas opp gjennom initiativet. Det har slik en utforskende funksjon, og stiller lavere krav til initiativtakerens formål, kunnskap eller forståelse. Lukkede spørsmål brukes som regel til oppfølging for å klargjøre om de har forstått et spørsmål eller en side ved handlingen riktig. Dette må ikke underslås som et lite relevant initiativ til utforsking. Selv om det ikke er et initiativ som fører til rike diskusjoner er det viktig at elevene ikke faller ut av diskusjonen, og er samlet i utforskingen av romanen.

Samtale 1

Et sentralt funn er at denne samtalen preges av mange initiativ, klart flere enn i de andre samtaler. Samtale 1 er notert både med flest åpne spørsmål og tematiseringer. Slik tilrettelegges det oftere til utforskende tenkning i denne samtalen enn i de andre gjennom åpne spørsmål som: “Hva tror dere forfatteren ville med å skrive denne boka da?”. Tabellen under fremstiller distribusjonen av initiativ i denne samtalen, sammenlignet med de andre:

Tabell 4.3 Elevinitiativ i LS 1

Elevinitiativ		LS 1	LS 2	LS 3	LS 4	Samlet
Åpne spørsmål	ÅP	16	8	8	5	37
Lukkede spørsmål	LU	0	0	3	0	3
Tematiseringer	TE	4	3	0	3	10
Antall initiativ		20	11	11	8	50

I samtalen er det mange initiativ, klart flere enn de andre samtalene.

Åpne spørsmål preger altså denne samtalen og i samtalen benyttes denne initiativtypen til å blant annet å utforske motiv og budskap i boka:

Elev: Hva tenker vi er motivet i boka, først og fremst? Er det noen som har svaret på det?

Elev: Hva tror dere forfatteren ville med å skrive denne boka da?

Her ser vi at elevene bruker den litterære samtalen til utforsking. Gjennom åpne spørsmål setter eleven søkelys på de store temaene i romanen som de behøver å diskutere meningen av med de andre elevene, og de åpne spørsmålene starter slik en forhandling om romanens mening og hvordan den kan forstås.

Disse spørsmålet fører gruppa til forholdet mellom Vibeke og Jon, som de drøfter og utforsker videre i store deler av samtalen. Romanen fremstiller et misforhold i kjærligheten mellom Vibeke og sønnen hennes, Jon. Romanen viser at Vibeke forsømmer sønnen sin, og har et klart annet fokus: på seg selv. Dette tar elevene i denne gruppen tydelig tak i med åpne spørsmål:

Elev: Er det noen som har noen eksempler på hvordan moren bryr seg mer om seg selv, og Jon bryr seg om moren?

Elev: Hvordan tenker vi Jon er da?

Forholdet mellom Vibeke og Jon er eksempelvis tydelig vist ved at forfatteren bruker mye tid og plass i romanen til å vise hvordan Jon tenker og handler av kjærlighet til moren sin. Dette tar elevene tak i med åpne spørsmål om Jons personlighet og empati, før de sammenligner han med Vibeke:

Elev: Så han synes det er viktigere om hvordan andre har det enn seg selv?

Elev: Ja. Men sånn er det ikke med moren?

Selv om dette spørsmålet kan besvares med et 'jo' eller 'nei', tolkes det her ikke som et lukket spørsmål for konteksten av samtalen tilsier at det er mer å trekke frem og å finne ut om Vibeke.

Oppsummert brukes åpne spørsmål særlig til drøfting og analyse av bokas hovedtematikk. Der legger spørsmålstypen til rette for ulike tolkninger, og selv om mange av spørsmålene har enkelte føringer, er det alltid åpent for å mene noe annet. Med åpne spørsmål lager elevene et rom for å forhandle, og bygge på hverandres resonneringer.

Det er kodet fem tematiseringer i samtalen. Denne typen initiativ brukes gjerne av elevene til å fremheve noe ved boka eleven har lagt merke til:

Elev: Jeg har jo tenkt litt på budskap i boka. Det tror jeg er enveiskjærlighet. Siden, som er vist ofte i boka, så elsker Jon moren, men det virker ikke som om moren elsker Jon tilbake.

Elev: Det er egentlig det som er med bøker da. Fordi ikke alle bøker trenger å ha et konkret tema. På samme måte som f.eks. dikt. Selv om boka har et mye mer konkret tema og handling enn for eksempel dikt, så er det fortsatt opp til leseren hvordan de vil tolke spesielt motivet i bøkene.

Tematiseringene legger til rette for resonnering og analyse som et åpent spørsmål, men denne initiativtypen legger også til rette for at elevene stiller oppfølgende spørsmål. Elevene kan sette tema, men gi andre elever anledning til å stille spørsmålet for å sette i gang sekvensen. Det er en konkret forskjell fra sekvenser med åpne spørsmål der initiativtakeren har avgrenset fokuset gjennom spørsmålet som stilles. Sekvenser som åpnes av tematiseringer kan slik åpne for en bredere sekvens, og også avlaste elevene i retningen sekvensen skal ta. Å stille spørsmål kan være krevende, særlig om du ikke har lest hele romanen eller kommet like langt som andre. Tematiseringen gir også elevene anledning til å sette i gang en diskusjon uten konkrete rammer for hvor gruppas diskusjon skal ende. Om elevene ønsker å fritt utforske romanen, og få mange synspunkter og ulike typer responser kan tematiseringen gi flere verktøy til elevene. Tematiseringen som initieringstype kan også begrense hvor dypt tolkningen og utforskingen kan ende, siden initiativtaker er avhengig av å selv finne videre retning i diskusjonen, eller eventuelt at en annen elev ser hvor de skal og gjør det på opprinnelig elevs vegne.

Samtale 2

Samtale 2 har 11 initiativ, og halvparten så mange åpne spørsmål som samtale 1. Sammenlignet med de to andre samtalenes er det tilnærmet likt med åpne spørsmål og tematiseringer, men det er ikke funnet lukkede spørsmål i denne samtalen. Under vises distribusjonen av initiativ i samtalen:

Tabell 4.4 Elevinitiativ i LS 2

Elevinitiativ		LS 1	LS 2	LS 3	LS 4	Samlet
Åpne spørsmål	ÅP	16	8	8	5	37
Lukkede spørsmål	LU	0	0	3	0	3
Tematiseringer	TE	4	3	0	3	10
Antall initiativ		20	11	11	8	50

Under følger tre åpne spørsmål som er hentet fra en sekvens der elevene diskuterer forholdet mellom Vibeke og Jon, som tidligere nevnt er av den uvanlige sorten:

Elev: For den var veldig sånn rar på en måte

Elev: Kanskje Vibeke tror at Jon er mer selvstendig enn han egentlig er?

Elev: Nei, jeg synes at han selve Jon, eller forholdet, eller hvordan han tenker for moren?

Selv uten den følgende responsen etter hvert spørsmål illustrerer spørsmålene hvordan elevene bygger videre på hverandres føringer. Dette er en viktig bruk av åpne spørsmål opp mot utforskning av romanen. Elevene stiller åpne spørsmål om karakterene, og åpner slik særlig et tolkningsrom i romanen. Ved å stille disse spørsmålene starter samspillet om hvem Jon er, og elevene får anledning til å presentere sine forståelser. Det åpne spørsmålet har slik en fordypende diskusjon som retter seg mot de ulike forestillingene elevene har av Vibeke og Jon. Slik får gruppen utforsket en av hovedkarakterene. Den mest benyttede metoden åpne spørsmål brukes er til å innlede en ny sekvens, slik som i følgende eksempler:

Elev: Kanskje Vibeke tror at Jon er mer selvstendig enn han egentlig er?

Elev: Og kanskje hun virker litt two-faced på en måte? At hun er en annen person hjemme fra når hun er ute.

Elev: Men om selve boka, hva tror dere kjærlighet kan være en metafor for? Fordi det er jo ikke noe direkte kjærlighet i boka.

Forholdet mellom Vibeke og Jon er et stort fokus og for elevene. Åpne spørsmål innleder flere sekvenser, både med en tydelig innledning og uten. Det kan vise at diskusjonen av boka fører til nye refleksjoner som elevene så følger opp på vegne av egen interesse. Spørsmålene forteller også implisitt at samtalen er et trygt rom for å prøve tolkninger, og at elevene blir "revet med" i diskusjonen.

De tre tematiseringene i samtalen brukes på to vis. To ganger startes en ny sekvens:

Elev: Når jeg leser boka, så tenker jeg bare rett på forholdet mellom Vibeke og Jon.

Elev: Men apropos det, så lurer jeg på hva dere tenker om morens eventyr dagen før sønnens bursdag.

Men en elev bruker også en tematisering til å vende fokus på Vibeke når grupper egentlig drøfter og tolker Jon. Dette viser seg å være et viktig og relevant innspill om en viktig drivkraft i Vibeke, og også i romanen samlet sett.

Elev1: Jeg tenker... Tilbake til moren så tenker jeg at hun kanskje ikke mener det hun gjør, men at hun kanskje har problemer selv, som det Jon går gjennom nå, som får henne... Og da jobber hun med det nå, og det går litt ut på Jon. Sånn at hun går og deiter mange, det kan være at hun har problemer selv, at hun ser selv etter kjærlighet i andre mennesker. Og så kan det gå litt ut på Jon, fordi hun glemmer han litt.

Elev2 Ja.

Elev1: Men liksom det som var med Vibeke er at hun i en måte utgir seg til å være en veldig sånn... At hun lever veldig mye bedre enn det hun egentlig er. Det er sånn hun må liksom alltid fikse seg. Det er sånn... Når hun skulle til biblioteket da, i den kvelden for eksempel, så sa hun sånn da, åh, la meg ta på noe sånn at det ser ut som det

De to måtene å bruke tematiseringer på setter begge i gang en analyse. Der det i det først utdraget legges mer til rette for at elevene skal koble seg på et tema, ses det i det andre utdraget at elevene prøver seg frem med sin tolkning. Tematiseringen er en inngang til en utforskende arena, der det ikke behøves spørsmål, kun tema. I det andre utdraget går eleven selv inn i en drøfting og utforskende samtale, og får slik prøvd ut sin tolkning og forståelse ved å ta ordet.

Samtale 2 viser at lukkede spørsmål kan sikre at gruppa samlet sett har forståelse for det som snakkes om. I likhet med samtale 1 har denne samtalen sentrale verktøy i åpne spørsmål og tematiseringer for å drøfte romanen med tolkninger og analyse.

Samtale 3

Samtale 3 har like mange initieringer som samtale 2 og 3, og skiller seg fra de to foregående samtalenes ved å også ha tre lukkede spørsmål. Denne samtalen har slik flest lukkede spørsmål. Det er ikke registrert bruk av tematiseringer. Et viktig funn om bruken av lukkede spørsmål er fra denne samtalen, der spørsmålstypen benyttes til å bekrefte forståelse. Under vises en oversikt over initiativene i samtalen:

Tabell 4.5 Elevinitiativ i LS 3

Elevinitiativ		LS 1	LS 2	LS 3	LS 4	Samlet
Åpne spørsmål	ÅP	16	8	8	5	37
Lukkede spørsmål	LU	0	0	3	0	3
Tematiseringer	TE	4	3	0	3	10
Antall initiativ		20	11	11	8	50

Også denne samtalen bruker mye tid på å løfte frem forståelser av forholdet mellom Vibeke og Jon:

Elev: Men ok, vi snakket om Vibeke og Jon, men hvordan synes dere forholdet mellom de to er?

Forståelsen utvides når en elev stiller et åpent spørsmål om Jon, der forfatterens fremstilling er en del av spørsmålet. Altså, inkluderer spørsmålet også et blikk på forfatterens intensjon og kanskje budskap med Jon som romankarakter:

Elev: Men "Jenny", hvordan synes du Jon blir fremstilt av forfatteren? Eller hvilket inntrykk får du av han?

Dette blir senere fulgt opp i et nytt åpent spørsmål, som også inkluderer en egen tolkning. Altså får det åpne spørsmålet også en føring for elevenes:

Elev: Ja, det tenkte jeg også å spørre om. Hvis vi tar litt fra Jons perspektiv da, men hvorfor tror dere egentlig at Jon tenker så mye over det Vibeke gjør? Fordi det er jo litt sånn... De skriver i hvert fall på... De fremstiller det på en rar måte, at han høres nesten litt obsesst ut, synes jeg.

Disse spørsmålene viser tre ulike benyttelser av åpne spørsmål. Det kan ses hvordan det åpne spørsmålet kan benyttes helt uten føringer i det første spørsmålet. Deretter legger elevene til mer av sin forståelse når de stiller nye åpne spørsmål. De deltar i diskusjonen om romankarakterene, og spiller ballen videre med nye initiativ.

Samtalen bruker også lukkede spørsmål. Under har en elev svart på et åpent spørsmål, men er usikker på et fagbegrep som spørsmålsstilleren benyttet om karakterenes utvikling gjennom romanen:

Elev: Der han var på starten. Så det var statisk, var det det det het?

Det kan ses at det lukkede spørsmålet brukes bekreftende, som i eksempelet over der spørsmålstypen brukes for å bekrefte at eleven har forstått noe som er sagt. Denne bruken er også typisk for samtalene som helhet.

Samtale 4

Samtale 4 har færrest initiativ av alle samtalene med 8. Det er færrest åpne spørsmål med 5, ingen lukkede spørsmål, og 3 tematiseringer. Full oversikt kan ses under:

Tabell 4.6 Elevinitiativ i LS 4

Elevinitiativ		LS 1	LS 2	LS 3	LS 4	Samlet
Åpne spørsmål	ÅP	16	8	8	5	37
Lukkede spørsmål	LU	0	0	3	0	3
Tematiseringer	TE	4	3	0	3	10
Antall initiativ		20	11	11	8	50

De åpne spørsmålene i samtale 4 er av en lignende art. De stilles alle uten at det legges til ekstra informasjon, som tekstreferanser eller tolkninger. Alle fem spørsmål er direkte og kortere i utføringen:

Elev: Hva synes dere om boka?

Elev: Synes dere hun er en god mor?

Elev: Hvorfor tror dere hun er sånn?

Elev: Hvorfor tror du at Jon aldri blir skuffet?

Åpne spørsmål brukes både til å innlede sekvenser om overordnede tema, og som oppfølging og fordypning i en pågående sekvens. I de andre samtaler er mange av de åpne spørsmålene lenger i utføringen. De kommer ofte etter at eleven først responderer på det de har sagt, og tydelig bygger videre på det elevene snakker om før de stiller et nytt spørsmål. I denne gruppen greier eleven å starte nye sekvenser, bygge videre og forhandle om meningen uten lange innspill. Det er et interessant trekk ved denne samtals utforskning av romanen.

Samtalen bruker også tematiseringer til å sette i gang sekvenser med konkrete tolkninger og forståelser av romanen. I det første eksempelet trekker eleven frem fortellerteknikken til Ørstavik, som veksler mellom perspektivet til romankarakterene:

Elev: Noe som kan være litt forvirrende med boka.
 Perspektivene føres på samme side. Fram og tilbake. Det blir vanskelig å følge med på hvor du er og hvem du hører til.

I stedet for å bruke et spørsmål som initiativ, så viser elevene drypp fra deres lesing og utforskning av romanen. Dette viser seg å være nok for å starte en diskusjon, og elevene kobler seg raskt på med sine erfaringer med denne fortellerteknikken. Tematiseringer brukes også for å sette søkelys på en fremstilling av Vibeke som eleven fattet interesse ved:

Elev: Jeg fikk med en setning av moren da: "Vibeke går ut på badet og ser seg selv i speilet, hun ser helheten i uttrykket sitt, og at hun har hatt en fin dag. Fornøyd, aktiv og avbalansert." Dette her beskriver jo da liksom, det står ikke at Vibeke har hatt en fin dag.

I motsetning til de åpne spørsmålene i denne samtalen, så greier elevene mer ut initiativene sine når de bruker tematiseringer. De er mer utfyllende, og direkte om lesingen og forståelsen av romanen. Denne bruken av tematiseringer er spennende for tolkningen, og for utforskningen sin del også. Elevene inviterer de andre leserne inn i sin forestillingsverden.

4.2 Elevrespons

Hvordan elevene fører dialog med respons er viktig for å forstå hvordan utforsking i en litterær samtale foregår. Responsene viser hvordan elevene støtter hverandres innspill, belegger synspunkter, og hvordan de analyserer, tolker og reflekterer omkring romanen og det som blir sagt. De viser hvordan elevene inngår i diskusjon om ulike lesninger, forestillinger og forståelser av romanen. Dette er sentrale aspekter ved utforsking av en tekst som vist i teorikapitlet (Iser, 1972; Langer, 1995; Rosenblatt, 1938). Elevresponsene viser også hvordan elevene bruker de litterære samtaler som utforskende ramme og stillas for å bygge ny læring gjennom samtale og diskusjon om romanen som vist i teorikapitlet (Barnes, 2008; Gee, 2017; Hoel, 2001; Mercer & Dawes; Mercer & Littleton, 2007).

Dette underkapitlet vil derfor vektlegge hvordan respons varierer fra samtale til samtale. Deretter analyseres responstypene samtale for samtale, og der vises det hvordan ulike responstyper bidrar ulikt til utforsking. Slik gis det beskrivelser som bidrar til å kjenne igjen hvordan elevene utforsker de litterære samtaler gjennom respons (jr. Forskningsspørsmål 2).

Distribusjonen av elevrespons i fire litterære samtaler

Tabellen under gir oversikt over elevrespons og koding fra alle samtaler. Den viser resultatene fra koding av alle samtaler, samlet og enkeltvis, og den viser antall respons og responskoder. Kodene er forklart og redegjort for i del 3.4.

Tabell 4.7 Elevresponser i fire litterære samtaler på VG1

Elevresponser		Definisjon	LS 1	LS 2	LS 3	LS 4	Totalt
Responser i samtalen		Antall individuelle responser er regnet ut slik: antall innspill minus antall initiativ.	86	73	86	50	295
Belegg	B	Belegg kodes ved eksempler fra romanen, og argumentasjon som bygger ut fra handlingen.	33	36	17	19	105
Tolkning	T	Tolkning kodes for alle innspill der eleven tilfører noe selvstendig om romanen, eller det som blir sagt.	42	42	39	34	157
Støtte	S	Koden samler støtte som 'Ja' og 'Mhm', men også eksplisitt støtte til et annet innspill som "Jeg tror det du sier er riktig."	32	21	44	9	106
Responskoder totalt			107	99	100	62	368

B, T, S er forkortelser som ble benyttet som koder.

Dette kan oppsummeres til fire viktige funn:

1) Mengden responser, samt kodingen av responstyper, varierer fra samtale til samtale. Dette antyder at samtale har ulik grad av utforskning.

2) Elevene responderer oftest gjennom tolkning. Det er den mest frekvente koden med 157 koder. Det er betydelig mer enn Belegg og Støtte. Dette gjelder samlet, og samtale for samtale. Dette forteller at elevene oftest responderer med tolkning. Under vises fire eksempler på innspill som er kodet for Tolkning. De to første er elevers synspunkt på Vibeke, og deretter to synspunkter om Jon:

Elev: Hun er veldig selvopptatt, ja.

Elev: Hun er ikke noe god mor. Men hun er en mor.

Elev: Ja, han er mer barnslig hodet.

Elev: Det virker ikke helt som Jon oppfatter dette her, heller da.

Innspill med Tolkning deler slik elevenes forståelser, som skaper utgangspunkt for utforskning i gruppa, og derfor er dette et viktig aspekt å fange med analysen.

3) Det er flere responskoder, enn antall responser. Det er totalt 295 responser, og 368 responskoder, og denne tendensen går igjen i alle samtaler. Dette betyr at gjennomsnittlig er inneholder hvert innspill mer enn én kode. Et illustrer eksempel følger under:

Elev: Så er ikke moren hjemme, så han her blitt forlatt og han er engstelig da. Moren bryr seg ikke så mye.

Elevresponsen gir et belegg og en tolkning. Altså er mange av elevresponsene sammensatt, og slik mer utfyllende. Det finnes også flere eksempler på innspill som inneholder et åpent spørsmål, et belegg for spørsmålet, og en tolkning. Dette funnet viser at elevene kan ta rollen som stillasbygger for gruppens utforsking av romanen.

4) Mengden Støtte varierer mye. Dette kan ses særlig ved å sammenligne samtale 3 (44 koder) og samtale 4 (9 koder).

Videre i analysen fremstilles elevenes utforsking gjennom bruken av elevrespons i hver samtale. For å finne kjennetegn beskrives og analyseres utdrag fra de litterære samtalene.

Samtale 1

Sammenlignet med utvalget er dette en aktiv samtale, der det er observert at alle elevene bidrar til diskusjonen. Det er også funnet flest responskoder, og delt flest responser. Fra forrige analysedel ble det klart at denne samtalen hadde klart flest initiativ. Altså forteller dette om en samtale som utforsker både gjennom initiativ og respons, og det ses at elevene utforsker flere aspekter ved romanen enn andre samtaler. Det er mange tolkninger, mange belegg og gjennomsnittlig med Støtte. Diskusjonen i samtalen preges i stor grad av et fokus på et hovedmotiv i romanen, forholdet mellom Jon og Vibeke. De diskuterer dette grundig, og derfra kommer de også inn på fortellerteknikken og utviklingen av karakterene. Under ses en oversikt over elevresponsene i denne samtalen:

Tabell 4.9 Elevrespons i litterær samtale 1

Elevrespons		LS 1	LS 2	LS 3	LS 4	Totalt
Responser i samtalen		86	73	86	50	295
Belegg	B	33	36	17	19	105
Tolkning	T	42	42	39	34	157
Støtte	S	32	21	44	9	106
Responskoder totalt		107	99	100	62	368

Det er observert en tendens til et fruktbart debattklima i denne samtalen. Dette kan særlig ses gjennom støtten elevene gir til hverandres innspill. Støtten kan særlig ses når gruppa diskuterer en teori om at Jon er eldre enn romanen beskriver:

Elev1: Jeg har et siste spørsmål. Tror vi.. eh disse personene i boka utvikler seg gjennom historien? Er Vibeke fortsatt som hun var på starten av boka, eller har hun blitt bedre?

Elev2: Jeg tror, synes Vibeke oppfører seg ganske likt. Fordi på slutten av boka lar hun Jon sitte utenfor huset til langt på kvelden.

Elev1: Ja

Elev3: Ja

Elev1: ..Der går det an å tolke at han dør da når det blir svart og han sovner ute

Elev3: Ja

Elev2: Ja, og hun brydde seg ikke noe mer om han i starten av boka, enn i slutten.

Elev3: Ja, han er mer barnslig hodet.

Elev1: Nei, tydeligvis ikke, fordi hun gikk på jo fest og hos den bobilen til denne karen. Det ble aldri opplyst hvorfor hun gjorde det. Og hvorfor hun tenker så litt på barnet sitt. Enten fordi hun var full, eller bare glemt av ham.

Elev4: Det kan jo også hende at hvis den hypotesen deres da, at han var 18, at det var derfor hun også oppførte seg litt sånn, og lot han være ute, fordi hun tenkte at han var såpass gammel.

Elev1: Ja

Det tydeligste tegnet på utforskning er at elevene bygger videre på hverandres utsagn med sine egne tolkninger og forståelser. De vurderer hverandres tolkninger (og forestillingsverdener etter Langer, 1995) og forhandler om meningen. Alle elevene involverer seg, og det beriker forhandlingen med meninger.

Utdraget viser også hvordan elevene i denne gruppen støtter opp under diskusjon. Det kan ses Støtte, som oppfordrer teorien og til diskusjon. Mange ganger responderer elevene positivt (ved for eksempel "Ja." og "Mhm."), og det kan også ses at elevene gjentar teorien de snakker om og berettiger den. Slik viser elevene at de trekker videre på det opprinnelige innspillet som startet diskusjonen, og dette viser også støtte for utforskningen som ble startet i første innspill.

Samtalen har nest flest kodede Belegg med 33 koder. Dette er altså en samtale som preges av at elevene kjenner romanen. Altså kan elevene trekke frem eksempler, og argumentere ut ifra handlingen i romanen. Det bidrar til at flere kan ta stilling til som sies, og det blir enklere å *tenke sammen*, og skape en vindeltrapp-dynamikk. I samtalens følgende sekvens ses det hvordan elevene går bygger opp utforskningen av romanen, der innspillene først preges av innspill om handlingen, til deretter forhandle om betydningen av hvordan karakterene opptrer i romanen:

- Elev2: Ja, det kan hende da
- Elev4: Hvis hun følte seg fanget i noe hun ikke forventet.
- Elev1: Ja
- Elev2: Hun lar han få mye frihet fordi han er 18. Ja. Selv om han er voksen, så...
- Elev4: Ja
- Elev1: Han kan ikke passe på seg selv.
- Elev2: Men det handler jo liksom om ensomhet da.
- Elev1: Og enveis kjærlighet.
- Elev4: Ja, og jakten etter kjærlighet fra moren sin da. Det er jo en viktig del av oppveksten sin, at man har kjærlighet i hjemmet sitt.
- Elev2: Sikkert noen han mangler
- Elev3: Ja
- Elev1: Mhm

Igjen ses Støtte tydelig, og utdraget viser også hvordan elevene analyserer videre på hverandres innspill som er sentralt for utforsking i en samtale. De tenker og utforsker sammen. Det er flere innspill kodet for Belegg. Elevene viser tydelig til teksten når de forhandler om forståelsene: "Fordi på slutten av boka lar hun Jon sitte utenfor huset til langt på kvelden." og i annet innspill: "Nei, tydeligvis ikke, fordi hun gikk på jo fest og hos den bobilen til denne karen". Belegg viser også innspill der elevene fyller ut andres tolkninger. Elev4 henter altså teorien tilbake fra forrige sekvens inn i en ny sekvens som har et annet fokus. Altså kastes det et nytt lys på den ved responsen til elev4. Dette viser hvordan elevene støtter hverandre, og at de forbinder analyser på tvers av sekvenser, og slik analyserer videre. De bygger forståelsene sine videre ved å samtale, og denne måten å diskutere på er sentralt ved utforsking. Dette er innspill og responser som krever tolkning, refleksjon og analyse, og utdraget viser hvordan elevene får nytte av den litterære samtalen som utforskende arbeidsmetode.

Samtale 2

I samtale 2 er det et lignende mønster i kodingen som i samtale 1, men det er litt færre responser totalt (73) og færre koder for Støtte. Som i samtale 1 har samtale 2 godt driv. Elevene er fokusert på tematikken i romanen og utforsker forholdet mellom Vibeke og sønnen, og alle sekvensene holder dette fokuset. De diskuterer dette gjennom konkrete motiver og hendelser, og også i en sekvens der de tolker tittelen på romanen.

Tabell 4.10 Responstyper i litterær samtale 3

Elevresponser		LS 1	LS 2	LS 3	LS 4	Totalt
Responser i samtalen		86	73	86	50	295
Belegg	B	33	36	17	19	105
Tolkning	T	42	42	39	34	157
Støtte	S	32	21	44	9	106
Responskoder totalt		107	99	100	62	368

Flere av elevene er aktive i sekvensene. De gir Støtte, men oftere bygger de på det forrige innspillet med eksempler og nye tolkninger. Dette kan ses i følgende utdrag der de snakker om Jon:

Elev1: Jeg synes at han virker som en som kan bli kjent med andre veldig fort, fordi han har jo snakket med de jentene på skøytebanen, og han gamle mannen når han skulle selge billetter.

Elev2: Mhm

Elev3: Og hun gamle dama.

Elev1: Ja, og hun gamle dama, så jeg tenker at han er veldig sånn, kanskje pratsom, ja, og blir venn med andre veldig fort.

Elev2: Mhm

Elev2: Og så observerer han veldig mye i hodet, sånn, men jeg synes egentlig at han virker litt fjern.

Elev4: Ja, han er litt sånn...

Elev3: Han er litt fjern, men han er litt som moren da, han virker som en som trenger veldig mye oppmerksomhet. Men det er bare at han krever oppmerksomhet mer fra moren, og så får han ikke, så han kanskje lever litt gjennom andre personer. Sånn i de andre folkene, lissom Og det samme gjør moren bare i menn da.

Elev2: Ja, veldig mye oppmerksomhet.

Elev4: Ja, det virker som at han er litt naiv, og han liker å tro det beste, at alle... Han er jo også veldig ung da, så det er jo... Han har nok ikke så mye erfaring med at folk virkelig skuffer ham, men jeg regner om at når han blir litt eldre, så kommer han til å miste litt den her troen på at alle sammen er snill i innerst inne. Fordi moren kommer jo... Det virker jo ikke som at... Det bygger jo ikke opp mot at hun kommer til å endre mening og begynne å tenke på han igjen. Det virker jo som at hun er veldig sånn... Veldig selvsentrert, tenker mye på seg selv, og...

Dette utdraget viser hvordan elevene utforsker romanen når flere bidrar i diskusjonen. Elevene drar videre på det som sies, og graver dypere i tematikken stegvis gjennom gode vekslinger. Diskusjonene viser forhandlingen av forståelsen av romanen, og derfor er diskusjonen viktig for utforskning. Det fører til at elevene møter nye perspektiver, som kan utfordre eller utvide den forståelsen de sitter igjen med etter egen lesing. Det kan også ses flere direkte tekstreferanser som er kodet som Belegg i analysen. Belegg holder handlingen de utforsker klar for hele gruppen med elever. Det forstås som viktig for at flere elever skal koble seg på i diskusjon og forhandling om meningen av det som blir snakket om.

Det kan også ses at Elev4 venter med å delta, men kommer så inn med en lengre respons der eleven henviser til de de forståelsene til de andre elevene har bragt frem. Elev4 har utvidet sin tolkning som følge av diskusjonen. Elev4 er ellers den mest aktive elevene i samtalen, og utdraget viser hvordan også denne eleven kan gi de andre elevene rom og mulighet til å bidra. Ved å gi rom går ordet og responsen rundt, og elevene får inn viktige perspektiver og tolkninger om romanfiguren.

I det neste utdraget under kan det ses hvordan elevene pakker ut et åpent spørsmål om Vibeke:

Elev1: Apropos det at hun er ganske ung, hva tenker dere om det at... Eller du kan jo se det litt i... Det at hun bare blir med en mann hun nettopp har møtt hjemme, og så drikker de whisky, og hun likevel vil være med ... ut.

Elev2: I campingvogna ikke sant, ja?

Elev3: Ja

Elev4: Ja

Elev1: Ja, og så vil hun likevel... Dere har jo kanskje kommet så langt da, men hun... De går på kjøretur litt senere i boka, etter de har drukket whisky, og hva tenker dere om at... Hun likevel velger å bli med han, selv om hun kjenner ham ikke, hun vet ikke om hun kan stole på ham?

Elev3: Ja, det er jo veldig typisk noe generelt ungdom, eller unge folk gjør da.

Elev2: Og da kommer vi tilbake igjen på kjærlighet, for da kan det hende at hun har lyst på å se mer kjærlighet.

Elev4: Hun ser etter kjærlighet selv, og da går det ut over Jon, for da kan hun ikke gi kjærlighet til andre.

Elev2: Ja, for da har hun lyst på kanskje mer enn nærhet, og... Ja. Det tror jeg da.

Gjennom samarbeid utforsker elevene flere spennende sider i og utenfor romanen. De kombinerer romanfigurens perspektiv og sitt eget, og til slutt ser en elev at diskusjonen har truffet en sentral tematisk linje i romanen. Dette krever refleksjon, og også metakognisjon og det kan se ut til at samarbeidet er en faktor som bidrar til dette. Utdraget viser hvordan elevene skaper en tolkningsrekke.

Samtale 3

Samtale 3 er også en aktiv samtale etter antall responser og responskoder. Fordelingen av kodingen er samtidig annerledes, og avviker fra et mønster i resultatene i samtale 1 og 2. I samtale 3 er det klart færre kodete belegg, og færrest samlet sett. Altså viser elevene sjeldnere til teksten og til handlingen i samtalen. Samtidig er det godt med koder for tolkning, og det er aller flest tilbakemeldinger, med 44 koder. Samtalen tar for seg flere ulike aspekter ved romanen. Grappa tar først en runde om hva de synes om romanen, før de diskuterer forholdet mellom hovedkarakterene. Dette er et fokus i sekvensene før de til slutt snakker om hvilken stemning boka gir leseren. I samtalen er det tre elever.

Tabell 4.11 Responstyper i litterær samtale 3

Elevresponser		LS 1	LS 2	LS 3	LS 4	Totalt
Responser i samtalen		86	73	86	50	295
Belegg	B	33	36	17	19	105
Tolkning	T	42	42	39	34	157
Støtte	S	32	21	44	9	106
Responskoder totalt		107	99	100	62	368

Utforskningen i denne samtalen foregår annerledes enn i de to foregående samtalene. Samarbeidet har en annen tendens, og det er færre lengre sekvenser der eleven forhandler om de forståelsene av romanen de har. Likevel er det enkelte sekvenser som har fyldige tolkninger og som skaper utforskning gjennom forhandling. Det kan ses i følgende utdrag:

Elev1: Det er jo absolutt ikke sånn man skal egentlig se sånn mor og sønn slags forhold til da. Det er ikke helt likt som du eventuelt har vokst opp med. Man merker jo fort at hun og moren er litt selvopptatt. Og bryr seg mer om hvordan hun selv har det og ser det ut og sånt forhold til. Kanskje Jon.

Elev2: Ja.

Elev1: De mangler jo en god del kommunikasjon. For hverandre. Så jeg leste en anmeldelse hvor det var at de skrev når Vibeke klappet Jon på hodet, at hun heller så på neglene sine som hun hadde lakkert, enn å bry seg om han da. Det viser jo igjen at hun er litt selvopptatt.

Elev3: Ja, vi snakket om det i stad og det var litt mer sånn... Hun virker nesten litt ung da. Ja, litt mer sånn i den forelskelsesfasen, fordi hun driver og deiter alle disse forskjellige mennene. Det virker ikke helt som hun nesten var klar for å ha en unge selv, fordi man merker jo at hun ikke legger like mye ansvar i å kunne bry seg om denne barna. Og det vises jo veldig tydelig hos Jon også, at han legger absolutt merke til alle disse smådetalingene.

Elev2: Ja, det tenkte jeg også å spørre om. Hvis vi tar litt fra Jons perspektiv da, men hvorfor tror dere egentlig at Jon tenker så mye over det Vibeke gjør? Fordi det er jo litt sånn... De skriver i hvert fall på... De fremstiller det på en rar måte, at han høres nesten litt obsessed ut, synes jeg.

Når de tolker sammen gir det samtalen rikere beskrivelser av romanens tematikk, og som det kan ses til slutt leder denne analysen videre også. Når elevene går i forhandling om romanen så får det resultater for samtale utforskning, til forskjell fra sekvenser der elevene ikke kobler seg på det som blir sagt, men kun gir støtte. I denne gruppa kan det slik virke som at et samarbeid og forhandling om analysen er viktig for å skape de rikere utvekslingene som krever utforskning og en viss refleksjon fra elevene. Utdraget viser også hvordan innspill med Belegg bidrar inn i diskusjonen. Belegg er tekstreferanser, som eksempler, som slik bidrar til å holde diskusjonen til å utforske romanen. Det gir også påminnelser til de andre elevene om handlingen som kan skape nye forestillinger eller bidra til at elevene husker noe om handlingen de nå ser i et annet lys og derfor tar opp i samtalen.

Et eksempel på at elevene ikke lykkes i å opprette samarbeid og forhandling, kan ses under. Her snakker de om Vibeke som mor i lys av handlingen i romanen, og etter de normene elevene selv har for morsrollen. Det er et svært spennende motiv å diskutere, men det i seg selv behøver ikke være nok som utdraget viser:

Elev1: Det er jo ikke som at hun er helt klar for å ha barnet, egentlig.

Elev2: Det er jo selvfølgelig litt grusomt å tenke på, da.

Elev3: Ja, man får litt sånn sympati for barnet, i hvert fall.

Elev1: Ja. Det er kanskje det man... Før man egentlig går dybden i boka, at man ligger mer sympatisk for barnet enn moren. Man ser litt ned på moren, på en måte.

Elev3: Ja, ja.

Elev1: Ja. Men så etter hvert så skjønner man kanskje at det er noe som skjuler seg bak dette igjen. Så man kan følge at moren kanskje er som hun faktisk er nå.

Elev2: Ja.

Elev3: Ja. Jeg tenker jo... Kommunikasjon, det kunne bare gjort alt ekstremt mye enklere, egentlig. Ja, hvis det... Hvis de kunne bare kommunisert, og han kunne kanskje sagt, jeg ønsker meg dette på bursdagen min. Og da, hvis man nevner bursdag, så kanskje han så, oi, du har bursdag. Hvis det bare kunne kommunisert, og han kunne kanskje sagt, jeg ønsker meg dette på bursdagen min. Og så liksom... Går man litt ut av sin egen boble, da.E]

Elev2: Ja, mhm

Elev1: Ja

Elev2: Ja. Nå er ikke han så gammel, da.

Elev3: Nei

I utdraget utforsker elevene forholdet mellom Vibeke og Jon. Samtidig virker det som om de flytter fokus for tidlig, når det er mer å trekke frem for drøfting med gruppa. Det kan ses at lengre tolkende innspill blir møtt med Støtte som markerer enighet, og elevene går videre til noe annet. Altså forhandler de ikke om det tolkende innspillet med ulike tolkninger og forståelser, og de legger ikke heller til eksempler og belegg for innspill. Det gjør at samtalen mangler nødvendig påfyll av perspektiver for å holde frem, og gruppa løser dette ved å gå videre.

Det er vanskelig å peke på årsaker til hvorfor samarbeidet i denne gruppa tidvis faller sammen. For denne analysen er samtalen svært interessant for bidrar til å beskrive at det utforskende samarbeidet krever forhandling og vekslinger. Elevene i denne gruppa kan virke å trekke seg fra samtalen om de ikke har en passende respons på foregående innspill, om det er en verdig tolkning eller et eksempel de kan støtte med.

Samtale 4

Samtale 4 er har færrest responser, og det er slik den minst aktive samtalen i utvalget. Den er kodet med to flere Belegg enn samtale 3, og teller ellers færrest koder enkeltvis. Et tydelig skille i denne samtalen mot samtale 3, er mengden Støtte. Selv om det er få responser går samtalen igjennom like mange sekvenser som samtale 2 og 3. Gruppa snakker først om hvordan de likte romanen. Deretter tar de opp Vibeke som mor, fortellerteknikken og til slutt drøfter de Jons syn på Vibeke. Det er fire elever i samtalen.

Tabell 4.12 Responstyper i litterær samtale 4

Elevresponser		LS 1	LS 2	LS 3	LS 4	Totalt
Responser i samtalen		86	73	86	50	295
Belegg	B	33	36	17	19	105
Tolkning	T	42	42	39	34	157
Støtte	S	32	21	44	9	106
Responskoder totalt		107	99	100	62	368

Denne samtalen bidrar til å utfylle bilde om hva som karakteriserer utforsking. Tidligere er det sett at Støtte ofte finnes der det er utfyllende utforskende diskusjoner om romanen. I denne samtalen er det færrest koder for Støtte, men det kan ses at det er mange innspill kodet for Tolkning. I tillegg er andelen innspill med Tolkning svært høy når det ses på hvor mange responser og responskoder det er i samtalen. Det kan ikke pekes på en årsak til dette, det kan være individuelle faktorer som analysen ikke finner, eller andre sider ved dette. Under kan det ses at elevene ikke gir hverandre støttende "Ja.", "Mhm.", men likevel består utvekslingen av utfyllende forhandlinger om romanen som har klare utforskende aspekter. Utdraget handler om Vibekes virkelighetsforståelse og forholdet til Jon.

- Elev3: Så.. forhold.. et tema som jeg har sett er forholdet mellom estetikk og etikk. Altså hva som tar seg ut og ser bra ut, eller er vakkert på den ene siden. Også hva som da er moralskt bra eller moralsk godt. Eller riktig å gjøre det, den andre.
- Elev2: Vi har også flere eksempler på at moren i Vibeke ikke får med seg. For eksempel når han ble med en fremmed mann hjem. Selv om han ikke nødvendigvis var en trussel, så kunne det vært veldig farlig.
- Elev2: Hun hadde nok ikke latt han om hun hadde vært der og fulgt med på hva som hadde skjedd.
- Elev1: Ja, hun var veldig distansert fra livet til Jon. Det skjer jo ikke så mye i boka, men det er det som er plottet. Det er forholdet mellom de to. Og hvor forskjellige tankene de har.

Denne gruppa virker ikke avhengige av Støtte eller mange eksempler fra romanen for å gi tolkninger. I utdraget utveksler de interessante og treffende tolkninger og forhandler om handlingen. Nedsiden for samtalen og for gruppas utforskning kan virke å være at sekvensene blir kortere. Om det er færre som har lest, eller som ønsker å delta i samtalen og forhandlingene, kan ikke slås fast. Samtalen blir slik et funn i at elevene kan sette i gang utforskende samtaler uten at det kan gjenkjennes belagte påstander, og uten støttende signaler.

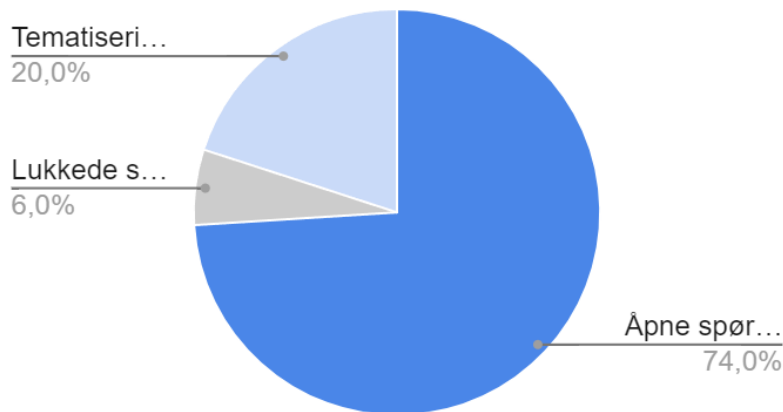
4.3 Oppsummering av hovedfunn fra analyse av elevinitiativ og elevresponser

Analysen har vist at elevene utforsker i de litterære samtalene. De tilrettelegger for utforskning med initiativene sine, og utforsker gjennom å bygge ut forståelsen sin i den påfølgende diskusjonen. Det er funnet at elevene initierer til diskusjon på tre vis, der særlig åpne spørsmål er mye brukt og denne initiativtypen er særlig egnet for utforskning. Initiativene blir alltid møtt med respons. Der ses det at elevene ofte tilfører sine forståelser ved å gi sine tolkninger og synspunkter på handlingen. Dette viser at elevene tar stilling til romanen, og de inngår slik i forhandlinger om meningsinnholdet i romanen. Denne forhandlingen skaper utforskning av de forståelsene og tolkningene elevene hadde ved egen lesing. I det videre vil funn oppsummeres for hver kategori.

Analyse av elevinitiativ

Et klart funn i analyse av elevinitiativ er vekten i distribusjonen på åpne spørsmål. Elevene benytter åpne spørsmål klart flest ganger som initiativ. Det benyttes også lukkede spørsmål og tematiseringer.

Diagram 4.1: Elevinitiativ i fire litterære samtaler



Åpne spørsmål kan tilrettelegge for utforsking. Det setter tydelig fokus på noe ved romanen som elevene ikke vet, og som de trenger å diskutere med de andre elevene for å finne ut av. Åpne spørsmål stilles i enkel og presis form, men også på måter der elevene greier mer ut av diskusjonen og spisser fokuset for spørsmålet til å passe inn i det elevene snakker om. Altså kan elevenes ønske om å utforske romanen være én særlig årsak for bruken av åpne spørsmål, men en annen er at elevene har forberedt spørsmål til de litterære samtaler i en foregående norsktid.

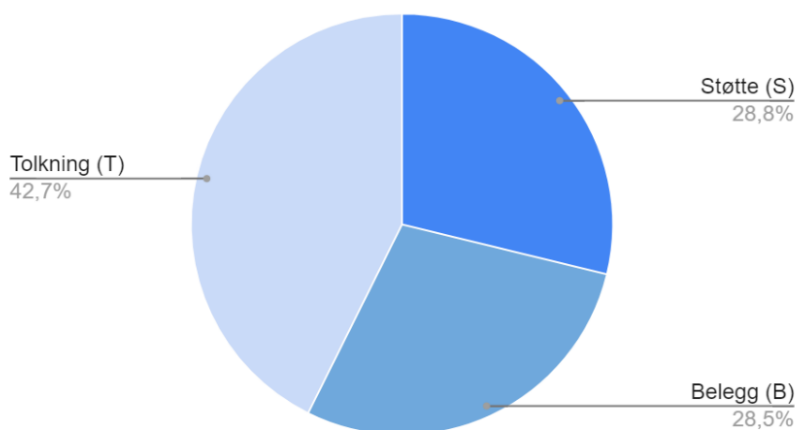
Lukkede spørsmål benyttes lite, men analysen viser at dette initiativet også har en viktig støttende funksjon for utforsking. Elevene stiller gjerne lukkede spørsmål for å bekrefte om de har forstått og slik for å synkronisere sine tanker med gruppen. Uten disse lukkede spørsmålene ville vesentlige sider av en diskusjon være ukjent for en eller flere elever. Slik kan det lukkede spørsmål sørge for deltakelse og flere forståelser av en diskusjon.

Tematiseringene brukes også på ulikt vis. Elevene kan benytte tematiseringen for å legge ut et kort innspill et tema som gruppen kan diskutere. Men elevene starter også sekvenser med lange tematiseringer, der de greier ut sine synspunkter. Innspillet og refleksjonene utgjør slik invitasjonen som de andre elevene kan koble seg på. Denne initiativtypen tillater elevene å prøve sin forståelse ut på gruppen, og det blir slik også en mulighet for å gå rett i diskusjon fremfor å starte med et spørsmål.

Analyse av elevrespons

Det er gjort funn av fire hovedfunn i analysen av elevrespons. Det første ligger i resultatet av kodingen. 1) Det er flest koder for Tolkning. Deretter er det tilnærmet like mange koder for Belegg og Støtte. Diagrammet under illustrerer dette:

Diagram 4.2: Elevresponser i fire litterære samtaler



Det er sett at Tolkning bidrar til utforskning, særlig fordi det starter forhandlinger om elevenes forståelse av romanen, eller en spesifikk side av handlingen. Videre er hovedfunn 2) at elevenes respons har en stor variasjon i utvalget. Altså viser det at elevene utforsker på ulike måter. Mengden tolkning eller belagte innspill kan være individuelt avhengig, men kan også variere som følge av hva elevene bruker de litterære samtaler til å sette søkelys på å utforske. 3) Det er funnet at innspillene gjennomsnittlig har flere enn én responstype. Altså kombinerer elevene responstyper når de ytrer seg i en diskusjon. Til slutt er det siste hovedfunnet 4) at mengden støtte varierer fra samtale til samtale uten at det ses å ha en effekt på utforskende diskusjoner.

Analysen av elevresponser viser at utforskingen hovedsakelig foregår gjennom elevenes forhandling av meningsinnholdet i romanen. De involverer seg to eller flere i diskusjoner der responsene inneholder tolkninger og belegg og slik bygger de og forhandler forståelsene større, utover det de hadde fra egen lesing og tolkning. Men utforskingen skjer også på andre måter.

Analysen viser at elevene gjennom responser støtter hverandre. Det varierer hvor ofte de gir Støtte, men i de fleste samtaler er det mye brukt til å støtte den som har ordet. Det kan også ses at elevene lager tolkningsrekker (Hoel, 2001) og slik bygger ut forståelsen sammen. Denne tendensen ses spesielt i de samtaler med flest responser, som kan betegnes som mer aktive samtaler enn for eksempel den fjerde samtalen. I de aktive samtaler er det flere elever som bidrar med responser i en og samme sekvens. Ut fra analysen og utdragene kan dette ses som et positivt trekk for utforskning, siden elevene bygger godt på hverandres innspill og også kommer dypt inn i tematikken når flere perspektiver og forståelser blir diskutert.

5 Diskusjon

Førrige kapittel viste hva som kjennetegnet utforskningen i fire litterære samtaler på VG1. Hovedfunnene var at elevene for det meste begynner sekvenser med åpne spørsmål, noe som har en tydelig utforskende funksjon. Bruken av åpne spørsmål setter utgangspunktet for utforskning i mange sekvenser. Et funn var også at elevene tilrettela for utforskning gjennom bruk av tematiseringer, og dette initiativet la i mindre grad føringer for hva elevene skulle diskutere eller utforske.

Analysen viste tre hovedtyper av respons i samtale: belegg, tolkning og støtte. En så at disse responstypene selvstendig kan prege en respons, eller kombineres med andre. Det var jevnt over mange tolkninger i samtale, på tross av aktiviteten i samtale, og i forhold til de andre responstypene. Et hovedfunn er derfor at det ikke ser ut til å være korrelasjon mellom aktiviteten i samtale, eller de ulike responstypene mot hverandre. Den utforskende aktiviteten ser derfor ut til å være mer avhengig av gruppe eller individuelle faktorer, som analysen ikke fanger.

Dette kapitlet diskuterer betydningen av funnene i lys av redegjort teori og tidligere forskning (kapittel 2). Teorikapitlet redegjorde potensialet for utforskning i lesing og samtale, samt gjennom litterære samtaler. Der ble det blant annet vist til rammer og kjennetegn ved utforskende samtaler.

I diskusjonskapitlet vil jeg særlig diskutere analysens underkategorier med teori og tidligere forskning som er redegjort for i teorikapitlet. Slik søkes det å se utforskningen i de litterære samtale fra et annet perspektiv og slik se om funnene fra analysen kan ses som kjennetegn på utforskning.

5.1 Initiativ som kjennetegn på utforskning

Initiativ til utforskning med åpne og lukkede spørsmål

Analysen har vist at elevene bruker åpne spørsmål klart mest i de fire litterære samtale, og at disse spørsmålene støtter og tilrettelegger for utforskning. Dette harmonerer med teori og forskning rundt spørsmål, som trekker frem at å stille spørsmål har en klar utforskende funksjon for læring, og er en viktig terskel for å skape egen læring eller læring i det hele tatt (Alexander, 2017; Albergaria-Almeida, 2010; Almeida, 2012).

Åpne spørsmål er særlig egnet for utforskning ved at det setter fokus på noe spørsmålsstiller ikke vet svaret på (Andersson-Bakken, 2015). Dette er pekt på som et viktig grunnlag for alle former for faglig utforskning (Andersen et al., 2018; Grant et al., 2017; Selwyn, 2014; Solheim & Matre, 2014). En viktig bestanddel i utforskning er videre at elever har lærelyst, og Gee (2017) fremhever handling, interesse (care) og oppmerksomhet som viktig for å lære gjennom erfaring. Ved å stille åpne spørsmål viser elever disse trekkene, og det tilrettelegger slik for læring gjennom utforskning.

Et særlig trekk ved de åpne spørsmålene er at de åpner for ulike forestillinger og perspektiver av romanen. De åpne spørsmålene funnet i utvalget kan også ha en klar vinkling der elevene legger inn tekstreferanser og egne tolkninger. Også da er elevenes formål med denne spørsmålstypen å finne ut hva de andre elevene har tenkt og hvordan deres lesning har vært. Dette retter spørsmålet tydelig mot Langers (1995) syn på den litterære samtalen: en arena for diskusjon av ulike forestillingsverdener. På dette viset legger elevene til rette for å bruke de litterære samtalene til å se andre perspektiver. Slik forbindes arbeidet og samtalene deres seg med dannelsingspotensialet i arbeidsformen (Aase, 2005; Hennig 2017; Hennig & Eriksen, 2021).

Åpne spørsmål er også et tydelig trekk på en induktiv tilnærming til læring. Ved å stille åpne spørsmål setter elevene selv retning for hvor de litterære samtalene skal gå. Solheim og Matre (2014) har satt selvstendighet som et viktig premiss slik de definerer utforskning, og dette harmoniserer med Kunnskapsdepartementets (2018) beskrivelse og teori om utforskende tilnærming, som for eksempel læring gjennom *inquiry* (Selwyn, 2014).

Selvstendighet er også vist ved at elevene har egne prosjekt for romanen de leser, og slik også for de litterære samtalene. Denne rammen styrker den induktive siden ved de åpne spørsmålene. Det stilles ikke åpne spørsmål kun for å skape en utforskende diskusjon om romanen, men også for å utforske spesifikke aspekter ved romanen som elevene lurer på. Dette kan være en følge av at elevene jobber med selvstendige prosjektarbeid, med ulike formål, eller et tegn på at elevene har ulike kunnskapshull og egne fokus de må tette for å forstå handlingen, meningen med romanen og slik koble seg på diskusjonen til medelevene.

De åpne spørsmålene er også kjennetegn på at utforskning i et sosiokulturelt perspektiv. Elevenes spørsmål om noe de ikke vet setter tydelig fokus mot Vygotskijs (1978) proksimale utviklingszone, og bidrar på denne måten også til å fylle hull i forståelse. Dette illustrerer også leseprosessen som en utforskende aktivitet etter Rosenblatt (1938; 1978), Iser (1972) og Langer (1995).

Åpne spørsmål bidrar også til at elevene kan prøve ut idéer i gruppen, som er et kjennetegn på utforskende samtaler etter Barnes (2008). Å stille åpne spørsmål er også en måte å bidra til en konstruktiv samtale der flere kan bidra. Dette er pekt på av Mercer & Dawes (2008) som et tydelig prinsipp ved utforskende samtaler.

Lukkede spørsmål er benyttet i samtalen til å bekrefte hva som snakkes om eller diskuteres, og har en oppfølgende funksjon. Disse spørsmålene kan bidra til at flere elever er påkoblet den pågående diskusjonen, noe som er positivt for utforskning. Ved å bekrefte hvorvidt en idé er rett, får elevene samtidig mulighet til å prøve og feile. Dette er viktig for utforskning, men det finnes ikke en klar forbindelse til utforskning utover dette. Det er også svært få funn av lukkede spørsmål, og disse funnene er ikke sett på som tydelig utforskende. Selv om de lukkede spørsmålene i seg selv ikke ses som et viktig kjennetegn ved elevenes utforskning, er det samtidig et sunnhetstegn at alle spørsmål behandles av gruppene, enkle, som vanskelige.

De lukkede spørsmålene kan forstås teoretisk i lys av Gee (2017). Han ser læring som en horisontal prosess der det er behov for å fylle kunnskapshull på et individuelt plan før man

kan bevege seg i retning av undervisningens formål. Slik kan lukkede spørsmål, og bekreftelsen de utgjør i henhold til funnene i analysen, forstås som elevenes tetting av kunnskapshull. Altså deres *mucking around* i en diskusjon om romanen *Kjærlighet*.

Elevene har nemlig ikke gått gjennom en innledende samtale om romanen når de litterære samtaler finner sted, så det er bare naturlig at elevene må dobbeltsjekke at de snakker om det samme. Horisontal læring og *mucking around* kan også spores i de mange forskjellige spørsmålene som stilles. Selv om mesteparten dreier seg om et svært uvanlig forhold mellom en mor og en sønn, stiller også elevene andre spørsmål, og disse er også viktige læringen.

Videre trekker Mercer og Dawes (2008) frem at den utforskende samtalen som rammeverk skal behandle alle innspill med likeverdig respekt og vurdering. At alle elevene bidrar, på tvers av kjennskap til romanen eller fagnivå, er viktig ved en utforskende samtale. Ved å svare på lukkede spørsmål som av andre elever kan anses enkle, blir også all informasjon om romanen og tolkningen av den tilgjengeliggjort for fellesskapet i den litterære samtalen. Dette støttende miljøet er for Mercer og Dawes (2008) trukket frem som viktig for utforskningen, og det er også pekt på av Skaftun og Michelsen (2017) som en viktig side av praksisfellesskapet. Ulike spørsmål av ulik art bidrar også til en fullere diskusjon, og øver elevene på multiperspektivitet på romanen og gruppearbeidet etter Langer (1995).

Initiativ til utforskning med tematiseringer

Et annet interessant funn er bruken av tematiseringer. Uten å stille spørsmål tar elevene initiativ til å sette i gang samtaler om et tema. Dette er særlig interessant fordi elevene har forberedt spørsmål til de litterære samtalene, og tematiseringene kan derfor ses som et initiativ som baserer seg på en interesse for utforskning som følge av det som blir sagt. Dette går slik under et trekk ved at utforskende samtaler er en arena der en kan prøve ut idéer og se hva andre synes om for eksempel et tema de vil snakke mer om (Barnes, 2008). Det kan også ses som et eksempel på at elevene 'tenker høyt', og i stedet for å lage et spørsmål ut av tanken, bare gjengir tanken og lar elevene fritt spille inn sine tanker og idéer (Mercer & Dawes, 2008).

Som vist av Mercer og Dawes (2008) kan det å ytre seg i en utforskende samtale, med delvis gjennomtenkte utsagn, bære risiko for eleven. Tematiseringen kan derfor være et løst ønske, eller forventningen, om å ytre seg, men med mindre presisjon i ytringen. Likevel kan tematiseringen starte utforskning om den treffer på et tema andre elever har innsikt i eller meninger om. Dette peker tilbake på Gee (2017) og viser at handlingen som kreves for å bidra til en læringsopplevelse etter hans modell, *+experience*, kan ha ulike utgangspunkt. Tematiseringen kan slik være et tegn på utforskning som er innenfor Gee (2017) sitt læringsparadigme ved å være en aktivitet som eksemplifiserer *mucking around*, altså å prøve seg frem i horisontal læring.

Ved å spille inn tema for den videre samtalen uten bestemte føringer, kan elevenes initiativ se ut til å fiske etter respons som kan belyse noe de lurer på. Dette finnes ikke kun igjen i for eksempel Gee (2017), men viser også at utforskning i norskfaget kan foregå på flere

forskjellige vis slik Kunnskapdepartementet (2018) har beskrevet. Når det gjelder tematiseringer, kan det virke som et initiativ som er mer selvstendig enn det åpne spørsmålet fordi det åpne spørsmålet er tydeligere rettet mot diskusjon og slik de andre i gruppen.

5.2 Hva kjennetegner elevresponsene i litterære samtaler, og hvordan kommer utforskning til uttrykk?

Tolkning og belegg som utforskende kjennetegn

Bruken av tolkning og belegg i samtaler er tegn på at elevene utforsker etter Mercer og Dawes (2008) rammer for utforskende samtaler. Ved å bidra i samtaler med sine perspektiver og forståelser, tilgjengeliggjør elevene all informasjonen som gruppen som helhet sitter på. Dette stimulerer videre utforskning. Disse responstypene bidrar også til å avdekke hvordan elevene har lest romanen. Resepsjonsteori fremholder at gjennom tolkning av en tekst behøver vi å utforske hva slags meninger som ligger i teksten (Iser, 1972; Langer 1995; Rosenblatt, 1938). Ved å gi tolkninger bidrar eleven til samarbeidet som den litterære samtalen er en ramme for. Dette kan gi andre elever tilgang til lesninger som de selv ikke har utforsket under egen lesing.

Å tilføre samtalen tolkninger og belegg er vesentlig for å dele litterære forestillingsverdener med hverandre etter Langer (1995). Når elevene gir innspill med deres forståelser, belagt med tekstreferanser, er det en god oppskrift på innspill som deler fra elevens litterære forestillingsverden. Slik kan de være utgangspunkt for andre elevs utforskning, samt bidra til å trigge elevens forståelse av romanen. Denne letingen etter ny mening er utforskning, og slik er tolkninger og belegg viktige kjennetegn på utforskning i en litterær samtale.

Å bruke samtaler til forhandling om forståelse er viktig av flere årsaker. Aase (2005) og Hennig og Eriksen (2021) trekker frem diskusjonen av ulike perspektiver som et sentralt formål med litterære samtaler i litteraturundervisningen. For Aase (2005) trekker hun dette til et høyere nivå ved at hun ser møte mellom forestillingsverdener som et viktig dannende arbeid som kan videreutvikles utenfor skolen. I analysen er det flere eksempler på at elevene er dyktige på å veie oppfatninger innenfor litterære samtaler, og som bygges videre på en konstruktiv måte.

Samtidig kan et for stort fokus veie tyngre enn diskusjonenes formål om å møte andre perspektiver. På denne måten kan andre synspunkter om det en har lest bli glemt. Hos en del yngre elever (2. klasse og 6. klasse), fant Rasmussen (2012) at et for stort fokus på å forhandle til enighet begrenset læringen. Elevene presenterte ikke ulike forståelser, men bygget heller videre på den gjengse oppfatningen som samtalen styrte mot. I funnene fra denne oppgaven virker elevene mer avveidende, særlig i de to-tre første samtaler. I samtale 3 og 4 kan det diskuteres om det var for lite diskusjon om perspektivene og forestillingene elevene trakk på, og at de derfor hadde for stort fokus på å finne en enighet.

At elevene får anledning til å diskutere forståelser om boka uten lærerens innblanding er viktig for at elevene får øvelse i å tenke, og unngå kjappe svar. Øvelsen utforskning stimulerer

elevene til økt selvregulering, men det kreves tid. Funn i analysen viser at elevenes utforsking til tider kan klappe sammen dersom det blir manglende stimuli ved manglende støtte for en forståelse, eller når elevene snakker om et tema de vet lite om.

Utforskingen virker å være sensitiv for at utforskingen fungerer best når flere elever har forståelser å dele med de andre som er relevant for det de snakker om. Bommarco (2006) har trukket frem at ved diskusjon av skjønnlitterære tekster er interesse og engasjement sterkest når elevene har lest og nye forståelser de kan relatere seg til blir løftet frem. Dette vitner om at utforsking er mest vellykket når elevene nærmer seg temaer som er i deres proksimale utviklingssone. Når de diskuterer sider av romanen som de ikke kan relatere seg til, er det derimot ikke like interessant.

Et gjennomgående tema som alle gruppene snakker om er romanfiguren Vibeke som mor. Dette er et virkelighetsnært bilde for elevene, og mulig kontrast til deres egne liv. Hennig (2020) fant at elevene i hans studie var særlig interessert i romanens mimetiske komponent i forhold til elevenes egne liv. Denne masteroppgaven kan også vedkjenne at så er tilfelle i de litterære samtalene som er undersøkt. Karakteren Vibeke er en uvanlig mor, som tar uvanlige valg, og dette trigger elevenes fokus og diskusjon. Det er dog usikkert om de kommer frem til underliggende budskap ved å fremstille denne karakteren. Elevene blir muligens for opptatt av kontrasten Vibeke utgjør for egen virkelighetsforståelse.

På denne måten kan elevenes reaksjon på Vibeke kanskje begrense utforskingen noe, idet det mangler perspektiver som tar tydeligere opp Vibekes mulige synspunkter. Det er noen som gjør det, og de får en rik utforsking av multiperspektivitet inn i et spesielt mor-sønnforhold. Forfatteren, Ørstavik, har latt det ligge mange mulighetsrom for leseren å gå inn i, og når disse mulighetene tas, viser analysen at det kan bli en spennende utforskende diskusjon. Dette til tross for at enkelte elever fort legger dette vekk igjen.

Ut ifra dette ses tolkning og belegg som del av elevenes forhandling om mening, og slik knyttes utforsking av ulike perspektiver til romanen *Kjærlighet*. En ser også at eleven får trening til å trekke denne erfaringen ut av klasserommet, som fremholdt av Aase (2005) og andre. Elevene i disse samtalene fikk klar instruks fra norsklærerne sine om å bruke eksempler når de delte sine tolkninger (se mer under 3.4). For elevene som har fulgt denne instruksjonen i samtalene, kan dette grepet sies å ha hatt en positiv effekt for utforskingen.

Støtte som tilrettelegging av utforsking i en gruppesamtale

Det utforskende aspektet ved elevenes støtte er ikke like eksplisitt som de to foregående responstypene. Å gi støtte er ikke direkte utforskende, ei heller et bevis på utforsking. Men samtidig er det trukket frem av Mercer og Dawes (2008) som et viktig kriterium for utforskende samtaler. Altså, ved å støtte hverandre kan elevene bidra til utforskingen gjennom samtalen. Det kan øke og spre trygghet til å ytre seg. For risiko er en betydelig faktor når elevene skal gjøre det Dawes et al. (2000) kaller *Thinking Together*. Et muntlig produkt av dette har Mercer og Littleton (2007) kalt 'å tenke høyt'. Å tenke høyt er en viktig side av å bidra til å løfte alle synspunkter som elevene snakker om, og derfor er det viktig at elevene støtter hverandre. Tilstedeværelsen av støtte i de fleste samtalene er etter dette

teoretiske standpunktet viktig for utforsking, særlig om det forbindes med trygghet til å utforske, til å stille spørsmål, og til å respondere og bygge videre på samtalen.

Denne underkategorien forteller derfor noe om i hvilken grad elevene tilrettelegger for utforsking, og er ikke et kjennetegn for utforsking i seg selv. Likevel er det et viktig funn. Kanskje spesielt siden det ikke er funnet nok til å samvarierte med antallet belegg og tolkninger. Selv om det i flere samtaler ser ut til å være viktig, er det ikke det i en av samtalen, som slik argumenterer for at elevene og gruppene som helhet er komplekse enheter når det gjelder hva som trigger utforskingen.

Hoel (2001) trekker frem av det viktigste for å stimulere til utforsking i samtaler er at gruppene følger normale samtaleregler og normer. Altså peker hun på rammene og tilretteleggingen som viktigere enn å dele innsikt som er eksplisitt utforskende. På dette viset kan elevene bidra til stillasbyggingen i en utforskende samtale og legge til rette for at idéer og utforsking kan vokse innspill for innspill til *tolkningsrekker*. Hoel forklarer at dette kan løfte diskusjonen og at gruppen sammen kan finne forståelser de ikke selv kom til. Altså kan elevene ha et høyere potensial for utforskingen sammen om de følger gode samtaleregler. Dette forbinder Hoel med Mercer & Dawes (2008) rammer for den utforskende samtalen.

5.3 Didaktiske implikasjoner

Med LK20 har utforsking fått et tydelig fokus som skaper endring i den norske skolen. Som avhandlingen har vist ved blant annet Sawyer (2014) og Hmelo-Silver et al. (2007) er dette tak som skal gagne elevene i møte med fremtiden, som også var NOU 2015: 8 kanskje viktigste oppdrag å utrede.

I denne masteroppgaven er det sett at et utvalg av elever utforsker en roman med arbeidsformen litterære samtaler. Det er også sett at elevene får øvelse i å diskutere ulike forestillinger og forståelser, som ses som et viktig dannende arbeid for elevene. De litterære samtalen som er analysert i oppgavens datautvalg er ikke uvanlige litterære samtaler, men det elevens fokus på å få frem, støtte og diskutere ulike forståelser kan utgjøre en viktig modell for annet utforskende arbeid, ikke kun i norskfaget, men i alle andre fag i skolen også. LK20 legger til rette for at det skal utforskes i alle fag, og til dette kan det høstes erfaringer fra utforskende arbeidsmåter som litterære samtaler.

Analyse av datautvalget har vist elever som er ivrige i å utforske. De er dyktige til å gi hverandre rom til å delta, til å stille egne spørsmål og til å bidra i diskusjonen av disse. Romanen elevene har valgt har også virket å trigge elevenes utforskende interesse, som kan være en faktor for at de litterære samtalen har hatt et driv mot å utforske. Med denne bakgrunnen kan datautvalget og analysen i denne oppgaven være en modell for å lage utforskende undervisning med litterære samtaler. Oppsummert vil det kunne være fordelaktig for utforsking å støtte elevene til å delta og bidra i diskusjonene som de litterære samtalen skaper. Elevene kan trenge støtte til å stille spørsmål, både åpne og lukkede. Samt støtte til å ta ordet, selv uten spørsmål. Responsen bør være støttende, bruke konkrete eksempler og ha et formål om å vise flere sider av et tema eller forståelse.

6 Avslutning

Denne masteroppgaven har undersøkt utforsking i litterære samtaler med en dybdeanalyse av fire litterære samtaler på VG1. Til dette er videodata av norskundervisning benyttet, gjennom min deltakelse som medforsker i EDUCATE-prosjektet. Et datautvalg ble identifisert gjennom fire kriterier for å sørge for at det passet med masteroppgavens problemstilling, som er som følger: «Hva kjennetegner elevenes utforsking i litterære samtaler på VG1?».

Dette er undersøkt med to forskningsspørsmål:

- 1) Hva kjennetegner elevinitiativene i litterære samtaler, og hvordan legger disse til rette for utforsking?
- 2) Hva kjennetegner elevresponsene i litterære samtaler, og hvordan kommer utforsking til uttrykk?

For å besvare dette er en kvalitativ dybdeanalyse gjennomført for å undersøke elevenes utforsking gjennom deres bruk av initiativ og responser i fire litterære samtaler. I det videre redegjøres det for hovedfunnene fra analysen, før en avsluttende konklusjon og til slutt gis det forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering av hovedfunn

Masteroppgavens dybdeanalyse har analysert 347 innspill i fire litterære samtaler på VG1. Det er gjort funn av utforsking i hvordan elevene tilrettelegger for utforsking gjennom bruk av initiativ og respons i samtaler. Hovedsakelig dreier tilretteleggingen om at elevene er åpne for å diskutere sine forståelser og forhandle med de andre elevene om å utvide eller forandre sin egen forståelse. Det er funnet tre ulike initiativtyper, og tre typer respons. Alle har ulik virkning for utforsking. Videre følger en oppsummering av hovedfunn.

Av initiativ er åpne spørsmål aller mest brukt. Over to tredeler av initiativene er åpne spørsmål som tilrettelegger tydelig for utforsking av romanen *Kjærlighet*. Det utforskende aspektet ved åpne spørsmål underbygges også av teori. Det er også gjort funn av utforsking gjennom bruk av tematiseringer, men denne initiativtypen legger mindre tydelige føringer på hva elevenes skal ta opp i sin respons og hva eller hvordan de skal diskutere. Lukkede spørsmål brukes i liten grad, og brukes til å bekrefte at man forstår. Dette kan støtte eleven som spør, og andre, til å følge samtalen. Dette er ikke uviktig, men initiativtypen er ikke forstått som direkte utforskende.

Analysen har vist at de tre responstypene bidrar til utforsking i ulik grad og på forskjellige måter. Den mest fremtredende utforskende responstypen er *Tolkning*, og dette er den mest benyttede responstypen i samtaler. Ved at elevene deler tolkninger og diskuterer disse mot hverandre kan det deduseres at elevene får praksis i å utforske hverandres perspektiver. Det kan derfor forstås at elevene får anledning til å se andres synspunkter og vurdere om disse passer inn i sine forståelser. Denne utforskingen av perspektiver er et av de viktigste formålene med å løfte frem utforsking i norskfaget, og det ses at elevene får praktisere dette i litterære samtaler. Videre er underkategorien *Belegg* interessant for utforsking. Elevene

bidrar til utforskning med belagte innspill ettersom det kan gi svar på et spørsmål som stilles av en annen elev. Slik utvides forståelseshorizonten til en eller flere elever gjennom andres eksempler. Det er også vist at elever kobler seg på med sine perspektiver med belagte innspill som følge av foregående innspill med lik funksjon. Denne responsen gir stimuli til utforskning og det er funnet at belagte innspill kan bidra til tolkningsrekker (Hoel, 2001). Det er også sett hvordan elevene støtter hverandre gjennom underkategorien *Støtte*, og dette kan ha positiv virkning på elevenes utforskning uten at det kan slås fast.

6.2 Avsluttende konklusjon

Dybdelæring og utforskende tilnærminger i undervisning er i vinden. Med innføringen av LK20 kommer utforskning tydeligere inn i norskfaget, og det legges til rette for at utforskning og elevaktive tilnærminger skal tydelig prege undervisningen i skolen. Denne masteroppgaven har vist at elevene i datautvalget utforsker i henhold til beskrivelsen av utforskning i *Overordnet del* og i beskrivelsen av retningslinjene til LK20 (Kunnskapsdepartementet 2017; 2018). Analysen viser også at måten elevene utforsker på kan gi ferdigheter som kan brukes også utenfor litteraturundervisningen, og egen lesing. For litterære samtaler er én arena der eleven får teste og prøve ut sine tolkninger om virkeligheten, med basis i egen lesing, på andre. Det er slik en utprøving som kan ligne på andre situasjoner elevene kan møte når de forlater skoleverket. Dette er en av årsakene til at utforskning er løftet frem i LK20 (Kunnskapsdepartementet 2017; 2018; NOU 2015: 8). Og i tillegg er utforskning en form for utprøvningsfase som forskning på elevers læring viser at kan skape læring (Klette, 2013).

Masteroppgaven viser at litterære samtaler er en aktivitet som kan tilrettelegge for utforskning. Gjennom å diskutere romanen *Kjærlighet* og dets virkelighetsbilde, og drøfte romankarakterene som mennesker får elevene utforske en fiktiv virkelighet, ikke ulik den de lever. Dette understøtter den litterære samtalsens dannelsesformål ved å iscenesette diskusjon om ulike forståelser av verden. Slik kan didaktiske implikasjoner være å modellere annen utforskende arbeidsmåter etter litterære samtaler.

Videre vil jeg oppsummere hovedfunnene i masteroppgaven, og så gi forslag til videre forskning til å følge denne masteroppgaven.

6.3 Forslag til videre forskning

Utforskning i norskfaget er fremdeles en ny tilnærming for faget. Tidligere har Hennig (2020), Kvistad (2021) og Kvistad et al. (2021) sett på utforskende aspekter i norskfaget, men ingen av studiene ser på undervisning etter implementeringen av LK20. Denne masteroppgaven søker å bidra i dette rommet, men det er flere andre aspekter som også ville vært interessant å undersøke.

Denne masteroppgaven har et elevperspektiv i tilnærmingen, og ser kun på elevenes aktivitet. Derfor hadde det vært interessant å inkludere læreren i en lignende studie i fremtiden. Der elevenes utforskende aktivitet sammenlignes med læreres tilrettelegging og undervisning av utforskning. Helt spesifikt ville dette innebære at denne studien også la fokus på alt som foregikk rundt de fire videosegmentene i datautvalget, og slik også satte søkelyset

på hva lærerinstrukser og oppgaver kan ha hatt å si for den utforskende aktiviteten i de litterære samtalene.

Videre kunne en samlet undersøkelse av utforsking i norskfaget blitt gjennomført gjennom bredere bruk av EDUCATEs store datainnsamling (som inkluderer loggdata, videodata, lærerintervjuer og en elevundersøkelse). Der kan fokuset være å se på hvilke måter utforsking praktiseres i norskfaget. Med alle former for data i EDUCATE er det mulig å ta inn lærernes perspektiver på utforsking, samt elevenes synspunkt på undervisningen. Slik kan praksis av utforsking sammenlignes med lærere og elevers synspunkter på utforskende undervisning. Dette kan bidra til å fortelle noe om hvordan utforsking foregår, og står i skolen, etter implementeringen av LK20. En slik studie vil også kunne bidra til å hva utforsking er i norske klasserom på et mer generelt plan, og dette er forskning som det er behov for.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. In B. K. Nicolaysen & L. Aase (Eds.), *Kulturmøte i tekstlar: litteraturdidaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. K. Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget, Landslaget for Norskundervisning.
- Albergaria-Almeida, P. (2010). Questioning patterns. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 751-756. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.096>
- Alexander, R. J. (2017). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Dialogos.
- Almeida, P. A. (2012). Can I ask a question? the importance of classroom questioning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 634-638. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.116>
- Andersen, H. P., Fiskum, T. A., & Rosenlund, M. R. (2018). Hva menes med undrende, utforskende og aktiviserende undervisning? I T. A. Fiskum, D. Gulaker & H. P. Andersen (red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? When open questions are not open: What characterizes teacher questions in a literary conversation? *Nordic Studies in Education*, 35(3-4), 280-198. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-09>
- Barnes, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (red.), *Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes* (pp. 1-16). SAGE Publications.
- Bjørsholet, S., & Nolet, R. (2017). *Utforsking i alle fag*. Cappelen Damm akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2021). Video i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen (red.), *Metoder i klasseromsforskning* (pp. 153-165). Universitetsforlaget.

- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Brevik, L. M. (n.d.). Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and Writing*, 32(1), 2281–2310. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09951-w>
- Brevik, L. M. (2022). Medforskning i lærerutdanningen. *Bedre skole*, 1, 52-57. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/medforskning-i-larerutdanningen/>
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Doetjes, G., & Barreng, R. L. S. (2023). *Å observere fagfornyelsen i klasserommet*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Retrieved May 28, 2023, from <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/educate/rapporter/educate-rapport-1-2023.pdf>
- Cresswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-139. <https://www.jstor.org/stable/1477543>
- Dagsland, S. (2019). Aspekt som analytisk tilnærming til utforskende elevtekster. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 1-22. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/download/1458/3587?inline=1>
- Dawes, L., Mercer, N., & Wegerif, R. (2000). *Thinking Together: A Programme of Activities for Developing Speaking, Listening and Thinking Skills for Children Aged 8-11*. Imaginative Minds.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D.C. Heath.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Free Press.
- Eiesland, E. A., & Vindenes, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2011). Deltagende observasjon. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (red.), *Mange ulike metoder*. Gyldendal akademisk.
- Fiskum, T. A., Gulaker, D., & Andersen, H. P. (red.). (2018). *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Gabrielsen, I. (2019). «Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene» *Skjønnlitteraturens rolle i 178 norsktimer på ungdomstrinnet*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/339726655_Virkemidler_er_det_vi_bruker_f

or_a_oppna_sjangertrekkene_Skjonnlitteraturens_rolle_i_178_norsktimer_pa_ungdomstrinnet

- Gee, J. P. (2017). *Teaching, Learning, Literacy in Our High-Risk High-Tech World: A Framework for Becoming Human*. Teachers College Press.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grant, S. G., Swan, K., & Lee, J. (2017). *Inquiry-based Practice in Social Studies Education: Understanding the Inquiry Design Model*. Routledge.
- Haugen, H. Ø., & Skilbrei, M.-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk* (2nd ed.). Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2019). Lydopptak av litterære samtaler – litteraturdidaktiske muligheter og utfordringer. In M.-A. Igland, A. Skaftun, & D. Husebø (red.), *Ny hverdag?* Scandinavian University Press (Universitetsforlaget).
<https://doi.org/10.18261/9788215031606-2019-11>
- Hennig, Å. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic Journal of Literacy*, 6(3), 163-151. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/2071/4719>
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforsking*. Gyldendal.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107.
<https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Hoel, T. L. (2001). Ord på vandring: Elevar i samtale om tekstar. In *Dialog, samspel og læring* (pp. 269-288). Abstrakt forlag.
- Howe, C. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3).
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Imsen, G. (2018). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5th ed.). Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New literary history*, 3(2), 279-299. <https://doi.org/10.2307/468316>
- Johansen, K. L. & Skaugen, R. (2018). Estetikk i fag - musikk, matematikk og naturfag. I T. A. Fiskum, D. Gulaker & H. P. Andersen (red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (pp. 149-168). Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).

- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? I R. J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning - en antologi*, Fagbokforlaget.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2017). *Linking Instruction and Student Achievement - Research design for a new generation of classroom studies*. Acta Didactica Norge. Retrieved May 28, 2023, from <https://journals.uio.no/adno/article/view/4729/4905>
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvistad, T. H. (2021). «Dere skal være enige med meg også!» Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7792>
- Kvistad, T. H., Kjelaas, I., & Matre, S. (2021). Forhandling om tekst og kontekst. En studie av 7. trinnselevers meningsforhandling i intendert utforskende gruppesamtaler. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2), 39-56. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/2761/5849>

- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press.
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning: Effects of Guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681-718.
<https://doi.org/10.3102/0034654315627366>
- Lesning. (n.d.). I *Det Norske Akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/lesning>
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. SAGE Publications.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. In N. Mercer & S. Hodgkinson (red.), *Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes* (pp. 55-72). SAGE Publications.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. Routledge.
- Myhill, D., & Warren, P. (2005). Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse. *Educational Review*, 57(1), 55-69.
<https://doi.org/10.1080/0013191042000274187>
- Nilstun, C. (2023, 1. juni). Samtale. I Store norske leksikon. <https://snl.no/dialog>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013: avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013: avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergasts, C. (1997). *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Ørstavik, H. (1997). *Kjærlighet*. Oktober.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Serv Res.*, 34(5), 1189-1208. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>
- Patton, M. Q. (2014). Data Collection Decisions. In *Qualitative research & evaluation methods* (pp. 255-263). Sage Publications.

- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3rd ed.). Universitetsforlaget.
- Rich, P. J., & Hannafin, M. (2008). Video Annotation Tools: Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 52-67. <https://doi.org/10.1177/002248710832848>
- Rasmussen, M. D. (2021). Potentialer for dialogiske rum i litteraturundervisningens gruppearbejde. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes, & L. I. Aa (Eds.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Scandinavian University Press (Universitetsforlaget). <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-0>
- Rødnes, K. A., & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskaping av skjønnlitteratur – Samtaler og tekst. *Nordic Studies in Education*, 29(2), 235-249. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2009-02-06>
- Roe, A., & Klette, K. (2016). Introduction: Studying Interaction and Instructional Patterns in Classrooms. In K. Klette & O. K. Bergem (red.), *Teaching and Learning in Lower Secondary Schools in the Era of PISA and TIMSS*. Springer International Publishing.
- Rojas-Drummond, S., & Zapata, M. P. (2010). Exploratory Talk, Argumentation and Reasoning in Mexican Primary School Children. *Language and Education*, 18(6), 539-557. <https://doi.org/10.1080/09500780408666900>
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as exploration*. D. Appleton-Century.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Sawyer, R. K. (red.). (2014). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.
- Selwyn, D. (2014). Why Inquiry? In E. W. Ross (red.), *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities* (pp. 267-288). SUNY Press.
- Silverman, D. (2011). Designing a Research Project. In *Interpreting Qualitative Data*. SAGE Publications.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). *Forventninger om skrivekompetanse*. Skrivesenteret. http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf
- Sommervold, T. (2011). *Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/301560497_Laereren_og_den_litteraere_samtalen_Om_a_legge_til_rette_for_litteraer_og_diskursiv_tenkning_i_klasserommet

- Svennevig, J. (2020). Språklig samhandling: I Introduksjon til kommunikasjonsteori og diskursanalyse. Cappelen damm.
- Sønneland, M., & Skaftun, A. (n.d.). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1-20.
- Utforske. (n.d.). I *Det Norske Akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/utforske>
- Utforske. (n.d.). I *Bokmålsordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen.
<https://ordbokene.no/bm/search?0=u&1=t&2=f&3=o&4=r&5=s&6=k&7=e&8=d&9=e&q=utforske>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, Ed.; M. Cole, Trans.). Harvard University Press.
- Wade, S. E., & Moje, E. B. (2000). The role of text in classroom learning. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, D. B. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (pp. 609-627). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Vedlegg

1. EDUCATE 1.0 - Protokoll for utforsking

(Brevik et al., 2023, s. 46-50, gjengitt med tillatelse)

5.4 EDUCATE 1.0 – Protokoll for observasjon av utforsking

Oppsummert består den første versjonen av EDUCATEs observasjonsprotokoll for utforsking av en kategori for hvordan læreren tilrettelegger for bruk av utforsking i undervisningen og tre kategorier for elevens arbeid med utforsking. Dette innebærer at i en og samme undervisningsøkt kan lærer skåre høyt på arbeid med utforsking i undervisningen eller på å legge til rette for at elevene kan bruke utforskende metoder. Det kan også være at elevene jobber lenge med forberedelser til et utforskende arbeid og at læreren tar aktiv del i det, ved å snakke med dem, modellere hvordan de kan jobbe med utforskende metoder, osv. I et slikt scenario kan det hende både lærer og elever får høy skår, men at elevene kun jobber med forberedelsesfasen og ikke med de to andre fasene og dermed får skår 1 der. Dette betyr at vi kan observere elever som viser høy grad av utforsking ifølge observasjonsprotokollen til tross for at de ikke ser hvordan de jobber med selve undersøkelsene eller konsolideringen.

Vi ser at det er vanskelig å skille mellom *utforsking som metode* og *utforsking som kompetanse*. Dette er den delen av konseptet vi har mest behov for empirisk bevis fremover for å beslutte om ev. skal deles. Vi avventer koding av empirisk materiale før vi gjør et forsøk på å tydeliggjøre hva styrkingen av utforsking i læreplanene handler om.

Etter flere runder med konsensuskoding av videodata for å kvalitetssikre protokollen har vi definert følgende kategorier:

1. *Innhold* dvs. lærers undervisning
2. *Forberedelse* dvs. elevenes deltakelse i forberedelse til en utforskende aktivitet
3. *Undersøkelse* dvs. elevenes gjennomføring av utforskende aktivitet
4. *Konsolidering* dvs. elevenes deltakelse i konsolidering av den utforskende aktiviteten.

Protokollen følger i sin helhet på neste side.

Denne protokollen tar utgangspunkt i følgende beskrivelse av utforsking i overordnet del av fagfornyelsen (LK20):

I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13)

I LK20 kommer utforskende kompetanse for eksempel til uttrykk i de kompetansemålene som begynner med verbet å utforske, som knyttes til forklaringen av verbet «å utforske» fra Utdanningsdirektoratets støtte til læreplanene i fag (LK20):

Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr. [...] I naturfag er [også] det å stille spørsmål og bruke data for å lage forklaringer grunnleggende for å utforske. (Utdanningsdirektoratet, 2022)

I. Overblikk: Hva handler dette temaet om?

Disse beskrivelsene understreker forskjellen på, og samspillet mellom, utforsking som metode i undervisningen og utforsking som kompetanse elevene skal utvikle, slik det uttrykkes i læreplanene for fag (LK20). Knytter vi dette til elevenes «engasjement», «utforskertrang», «nysgjerrighet» og «undring», åpner det for en viss grad av frihet eller selvstendighet for elevene med hensyn til hvordan de jobber utforskende med faget. Protokollen legger vekt på utforsking som metode i undervisningen, fordi slik undervisning kan ses på som en del av en ønsket praksisendring etter LK20. Vi ser derfor etter bevis for (1) om undervisningen knyttes til utforskende arbeidsmåter og i så tilfelle (2) *hvordan* dette gjøres.

Vi spør: Hva er den utforskende aktiviteten i denne timen? Hvilke deler av faget får elevene rom til å utforske?

Vi legger til grunn at utforskende arbeidsmåter ikke nødvendigvis innebærer at elevene selv velger hvordan de vil jobbe i faget, men at undervisningen gir rom for at elever kan oppdage deler av faget på ulike måter, med ulike tekster eller oppgaver og finne frem til ulike (sannsynlige) tolkinger. Dvs. at dersom det gis rom for selvstendige valg eller selvstendig tenking kan det være en indikasjon på at det foregår utforsking i undervisningen. Protokollen omfatter fire kategorier. De tre siste er ulike faser, men utforsking kan foregå ved å delta i én eller to av fasene.

1. *Innhold:* Her analyseres innholdet i timen og oppmerksomheten rettes mot lærerens undervisning. Vi ser etter om og i hvilken grad lærerens undervisning legger til rette for utforsking i faget gjennom (a) forberedelse til utforskende aktivitet, ved for eksempel å vekke elevenes undring, presentere faglig innhold, stille spørsmål, lage hypotese eller prediksjon, (b) undersøkelse, eller (c) konsolidering av den utforskende aktiviteten.

2. *Forberedelse:* Her analyseres elevenes deltakelse i forberedelser til utforskende arbeid. I forberedelsesfasen ser vi etter om og i hvilken grad en eller flere elever involveres i undringsaktiviteter, om de stiller spørsmål, om utforskingen planlegges, eller om elevene deltar i aktiviteter som aktiverer forkunnskaper eller på annen måte forbereder dem på utforsking i faget.

3. *Undersøkelse:* Her analyseres elevenes deltakelse i utforskende arbeid i faget. I undersøkelsesfasen ser vi etter om og i hvilken grad elevene jobber utforskende i faget, på en måte som gir rom for selvstendige valg eller selvstendig tenking og legger til rette for elevenes engasjement, utforskertrang, nysgjerrighet eller undring.

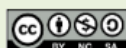
4. *Konsolidering:* Her analyseres elevenes deltakelse i oppsummering av det utforskende arbeidet. I konsolideringsfasen ser vi etter om og i hvilken grad elevene forklarer og reflekterer over det de har kommet frem til og bygger kunnskap på bakgrunn av undersøkelsen sin.



Protokollen er lisensiert under følgende CC lisens: Navngivelse-Ikke-kommersiell-Del på samme vilkår. EDUCATEs protokoller refereres til som følger: EDUCATE 1.0 (2023). Protokoll for observasjon av klasseromspraksiser. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7602371>

II. Rubrikk: Hvordan skårer vi dette temaet?

UTFORSKING				
<p>Protokollen Utforskning evaluerer i hvilken grad undervisningen legger til rette for utforskning i fagene. Protokollen evaluerer i hvilken grad en eller flere elever deltar aktivt i forberedelse til, gjennomføring eller oppsummering av utforskende arbeid som gir rom for selvstendige valg eller selvstendig tenking og legger til rette for elevenes engasjement, utforskertrang, nysgjerrighet eller undring. Utforskning kan observeres i alle fag. For å komme tett på undervisningen, deles hver undervisningstime inn i segmenter på 15 minutter og hvert segment gis en skår på 1–4. Utforskning omfatter ikke nødvendigvis alle kategorier eller faser. Den som evaluerer, bør derfor skåre de fire kategoriene separat for hvert segment.</p>				
	1 Manglende bevis for utforskning i undervisningen	2 Tilstedeværelse av utforskning i undervisningen	3 Eksplisitt arbeid med utforskning	4 Aktualisert arbeid med utforskning
<i>Innhold</i> Lærerens undervisning	Lærer underviser ikke om utforskning og legger ikke til rette for elevenes utforskning eller datainnsamling.	Lærer underviser om utforskning, legger til rette for enkel utforskning, initierer undringsaktiviteter eller aktiverer elevenes forkunnskaper om en utforskende aktivitet uten å planlegge en undersøkelse.	Lærer underviser om utforskning ved bruk av eksempler, spørsmål eller modeller eller legger til rette for elevenes selvstendige utforskning	Lærer modellerer eller viser modeller eller eksempler på utforskende aktiviteter og legger til rette for at elevene velger ulike former for utforskning.
<i>Forberedelse</i> Elevenes deltakelse i forberedelse til utforskende arbeid	Elevene deltar ikke i forberedelse til utforskende læringsaktivitet.	En eller flere elever forbereder seg til utforskende læringsaktivitet ved å delta i undringsaktiviteter, aktivere forkunnskaper eller følge instruksjoner. De planlegger ikke en undersøkelse.	En eller flere elever planlegger en utforskende læringsaktivitet, basert på en prediksjon eller et spørsmål som er gitt av lærer eller andre.	En eller flere elever planlegger en utforskning basert på egne prediksjoner eller spørsmål og reflekterer over dette.
<i>Undersøkelse</i> Elevenes gjennomføring av utforskning	Elevene deltar ikke i undersøkelse eller datainnsamling.	En eller flere elever deltar i undersøkelse ved å følge instruksjoner gitt av lærer eller andre eller gjennomføre egen datainnsamling, men disse aktivitetene krever ikke analyse, resonnering, tolkning eller kritisk refleksjon	En eller flere elever gjennomfører undersøkelse eller datainnsamling eller annen form for utforskning, der disse aktivitetene krever noe analyse, resonnering, tolkning eller kritisk refleksjon.	En eller flere elever gjennomfører undersøkelse, som i stor grad krever analytisk og resonnerende tenkemåte. Det kan innebære å syntetisere og evaluere informasjon på ulike måter, underbygge eller begrunne svar eller standpunkt.
Elevenes deltakelse i konsolidering av utforskende arbeid	Elevene deltar ikke i oppsummering eller refleksjon om det utforskende arbeidet	En eller flere elever beskriver prosessen eller resultatene av det utforskende arbeidet sitt.	En eller flere elever beskriver eller forklarer prosessen eller resultatene av arbeidet sitt, eller trekker slutninger.	En eller flere elever trekker slutninger, diskuterer eller reflekterer over prosessen eller resultatene av arbeidet sitt.



Protokollen er lisensiert under følgende CC lisens: Navngivelse-Ikke-kommersiell-Del på samme vilkår. EDUCATEs protokoller refereres til som følger: EDUCATE 1.0 (2023). Protokoll for observasjon av klasseromspraksiser. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7602371>

III. Avklaring av begreper

1. Hva er «utforskning»?
 - Det kan innebære forskjellige former for undersøkelser, ved at læreren oppmuntrer elevene til å oppdage ulike sider ved faget gjennom egen eller andres observasjon, resonnering, tolkning, kreativitet eller dialog.
 - Så lenge elevene får en viss grad av frihet eller selvstendighet til å utforske noe i faget, kan det være utforskning.
 - Utforskning kan skje gjennom å oppleve, eksperimentere, sanse, søke, oppdage, observere eller granske noe gjennom åpen eller kritisk drøfting, nysgjerrighet eller undring, eksperimentering.
2. Hva er en «læringsaktivitet»?
 - Læringsaktivitet inkluderer alle aktiviteter læreren legger opp til som er del av undervisningen.
3. Hva er «forberedelse»?
 - Å forberede den utforskende aktiviteten, ikke selve undersøkelsen (som skåres under «undersøkelse»). Det er ikke alltid enkelt å se når en forberedelse er ferdig. Vi identifiserer derfor først undersøkelsen (se punkt 3) og vurderer deretter om det er noen forberedelse til denne.
 - Forberedelsen kan være praktisk, fysisk eller mental. Det kan handle om å vekke nysgjerrighet eller undring, aktivisere elevenes forkunnskaper om det som skal utforskes, introdusere en utfordring, planlegge en undersøkelse, osv.
 - Forberedelse i seg selv er ikke en forutsetning for utforskende arbeid i fagene.
4. Hva er «undersøkelse»?
 - Undersøkelser kjennetegnes av at elevene kan bruke ulike fremgangsmåter eller finne ulike svar. Det vil si at det er et element av åpenhet i aktivitetene som muliggjør elevenes reelle og selvstendige utforskning.
 - Undersøkelsen kan på ulike nivåer være avhengig av hva slags spørsmål som stilles, hvor mye samtalen eller oppgaven legger til rette for analyse, diskusjon, tolkning, resonnering (det kan være å undersøke en tekst gjennom en litterær samtale, tekstsamtale, temasamtale, skriveoppgave eller diskusjonsoppgave).
 - Selv når elevene får informasjon om et faktum eller et korrekt svar, kan aktiviteten være utforskende hvis de oppfordres til å finne ut hvordan eller hvorfor det er sånn.
 - For eksempel kan det være utforskning å finne ut om årsakene til en krig, identifisere grammatikkregler, begrunne hvorfor en navngitt karakter er hovedperson i en litterær tekst eller hvorfor to byer har ulike juletradisjoner.
 - Undersøkelse kan også handle om metoder for å undersøke ulike sider av en sak
 - Utforskende metoder handler om hvordan elevene går frem for å undersøke fenomenet.
 - Det kan være metoder for å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr.
 - Det kan være metoder elevene selv velger å bruke, metoder læreren viser dem eller oppfordrer dem til å bruke eller en kjent fremgangsmåte innenfor faget.
5. Hva er «konsolidering»?
 - Å diskutere ulike tolkninger eller implikasjoner av en undersøkelse, kommunisere resultater fra en undersøkelse eller reflektere over den utforskende prosessen.



Protokollen er lisensiert under følgende CC lisens: Navngivelse-Ikke-kommersiell-Del på samme vilkår. EDUCATEs protokoller refereres til som følger: EDUCATE 1.0 (2023). Protokoll for observasjon av klasseromspraksiser. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7602371>

IV. Om skåringen

1. Generelt

- Hvis vi ikke hører hva elevene sier, skåres segmentet vanligvis som 1.
- Hvis vi ikke hører hva elevene sier, men hører lærerens instruks og ser at en eller flere elever gjør det, skåres det som 1–4, avhengig av hvor tydelig aktiviteten handler om utforsking i faget.
- Det er nok at vi observerer en elev som deltar i en aktivitet for å gi skår 2–4.
- Ved skår 1 på alle kategorier kan vi ikke si at undervisningen tar i bruk utforsking.
- Ved skår 2–4 på en eller flere av kategoriene kan vi si at undervisningen tar i bruk utforsking.
- Hvis lærer forklarer at en hjemmelektse er relevant for utforsking, skåres segmentet vanligvis som 2 på «innhold», men det gir ikke utslag på andre kategorier (skår 1).

2. Informasjon fra andre segmenter

- Som hovedregel bruker vi ikke informasjon fra et segment for å skåre et annet segment.
- Vi bruker informasjon kronologisk, det vil si at vi koder fra starten av timen. Informasjon fra tidligere segmenter ligger dermed til grunn for kodingen i senere segmenter.
- Et unntak er at vi kan bruke informasjon som fremgår i et senere segment om hvilke oppgaver elevene jobber med i skåringen av tidligere segmenter innenfor samme time.

3. Kategori «innhold»: Lærerens undervisning

- Hvis læreren knytter undervisningen til utforsking i faget, vil segmentet vanligvis få minst skår 2.

4. Elevenes deltakelse i læringsaktiviteter

- Vi deler inn elevenes deltakelse i tre kategorier: forberedelse, undersøkelse og konsolidering.

5. Kategori «forberedelse»

- Hvis det er uklart om det handler om en forberedelse til en undersøkelse, skåres segmentet vanligvis som 1.
- Undervisning som gis lav kode, kan inneholde forberedelse til utforskende læringsaktiviteter og undringsaktiviteter, men elever planlegger ikke utforskende aktiviteter, prediksjon, hypotese eller (forskbar) spørsmål (skår 2).
- Forberedelse gis høy kode dersom elever planlegger utforskende arbeid, utvikler et (forskbar) spørsmål, en hypotese, prediksjon eller problemstilling som skal utforskes (skår 3–4).

6. Kategori «undersøkelse»

- Lytter elevene til lærerens presentasjon uten deltakelse ut over dette? (skår 1)
- Går elevene på jakt i ulike tekster for å finne ut av noe som har et fasitsvar? (skår 2) Eksempel: å utforske kjente årsaker til en krig, utforske hvordan et naturfageksperiment kan gjennomføres.
- Samler elever inn, dokumenterer og systematiserer data for å finne svar på et forskbart spørsmål, en hypotese eller en prediksjon? (skår 3–4)
- Skal elevene finne ut av noe (spørsmål, oppgave, problemstilling, hypotese) som krever analyse og resonnering og kritisk refleksjon? (skår 3–4)

7. Kategori «konsolidering»

- Oppsummerer eller diskuterer elevene ikke de utforskende aktivitetene, eller lager enkle forklaringer? (skår 2).
- Trekker elevene konklusjoner fra undersøkelser og diskuterer implikasjoner? (skår 3–4)



Protokollen er lisensiert under følgende CC lisens: Navngivelse-Ikke-kommersiell-Del på samme vilkår. EDUCATEs protokoller refereres til som følger: EDUCATE 1.0 (2023). Protokoll for observasjon av klasseromspraksiser. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7602371>

