

# Barokken i møte med black metal

*En undersøkelse av litterære samtaler med støtte i digitale verktøy*

Bethina Sørensen



Masteroppgave i nordisk didaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017



# Barokken i møte med black metal

En undersøkelse av litterære samtaler med støtte i digitale verktøy

**Lærer:** Så du tenke liksom at håpet her - ja sant <leser på arket> - alt lys. Da tenke du at lyset, tenke du at det e et bilde for Gud da?

**Erik:** Ja.

**Lærer:** [Asså...

**Erik:** [For det sier liksom at man ska fær mot lyset, det e liksom himmelen. Men lyset e forsvunne.

**Lærer:** Ah.. så kult. <smiler til Erik, ser mot klassen> E dokker enig, syns dokker det va en god tolkning?

Copyright © Bethina Sørensen

2017

Barokken i møte med black metal

Bethina Sørensen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å utforske hvordan elever og lærere samtaler om litteratur, og hvordan man kan implementere det digitale verktøyet Samtavla som støtte i disse samtalenene. Med et litteratur- og læringsteoretisk argument skal det å tilrettelegge for samtaler rundt litteratur styrke og utfordre elevenes tekstkompetanse og leseropplevelser. Ved å tenke sammen i klasserommet kan vi fostre kritisk tenkning og samarbeidsferdigheter blant elevene. Her er det viktig at læreren inntar en veiledende og støttende rolle. Det er også viktig at elevene lærer hvordan vi samtaler om litteratur, og hva det vil si å utforske tekst. Forskning viser til tre typiske samtaleformer, der spesielt en utforskende samtaleform er viktig for læring, og at elever må bli bevisst hva dette innebærer. Den litterære samtalen har potensial til å kunne knytte elevenes opplevelser opp mot det konkrete i teksten, slik at vi både arbeider erfaringsbasert og analytisk med litteratur, som er ønskelig for utvikling av den litterære kompetansen. Problemstillingen for studien har vært følgende: *Hvordan kan norsklæreren legge til rette for en litterær samtalekultur der elevene får rom til å utforske tekst på flere måter?*

For å undersøke dette kvalitativt har jeg gjennomført en casestudie i en norskklasserom på VG2. Denne har inneholdt et etnografisk arbeid, videoobservasjon og Samtavla-logger. Loggene er en oversikt over elevbidrag som er skrevet inn i Samtavla. Gjennom en interaksjonsanalyse har jeg funnet at læreren lykkes i å skape bevegelser mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litteratur, som også åpner for ulike måter å utforske tekster på. Disse bevegelsene gjør hun i det didaktiske designet av timen, tekstvalg og oppgaveformuleringer. Samtalekulturen i klasserommet er preget av både kumulative og utforskende samtaleformer, der særlig de utforskende samtalenene er mer preget av at elevene stiller seg undrende til tekstene, og utvikler tolkninger av dem. Vi ser at elevene føler seg forpliktet til å skrive bidrag i Samtavla, og dette skaper et driv i diskusjonen. Det er også tydelig at læreren aktivt bruker Samtavla-bidragene for å fokusere og forme den litterære samtalen, blant annet for å sikre faglig fremdrift. Studien viser også at det kan være et poeng å innføre grunnregler for utforskende samtale, men også å bevisstgjøre elevene hvordan det bør snakkes om litteratur. Dette fordi at elevene bør vite hva det vil si å tenke og samarbeide sammen med andre, men også hva slags språk som hører hjemme i den litterære samtalen som en sekundær diskurs.



# Forord

Ja, så var masteren i havn, da. Kan noen fortelle meg hvor tiden ble av? Jeg vet det er en klisje, men tiden har virkelig fløyet forbi. Arbeidet med masteren har vært alt jeg hadde forestilt meg: skummelt, morsomt, givende, stressende, uforutsigbart, strevsomt og utrolig lærerikt. Det har vært deilig å «eie» et prosjekt som er mitt, selv om jeg har måttet nærlese transkripsjoner om død, helvete og «svarte sjeler», som ikke alltid har hjulpet på humøret.

Aller først vil jeg rette en stor og varm takk til veilederen min Kari Anne Rødnes for hennes gode humør, tålmodighet, åpenhet og fornuftige råd. Jeg har aldri følt at et spørsmål har vært for dumt, eller at en tanke har vært for teit til å dele. Takk for at du har vist vei.

Jeg ønsker også å takke lærerne og elevene på skolen i Trondheim, for at de lot meg ta del i deres skolehverdag. Prosjektet hadde ikke blitt til uten dere!

Takk til ILS og IT-avdelingen for gode samtaler og tilrettelegging for meg og mitt midlertidige liv i Trondheim.

Tusen takk til moren min som alltid fortalte meg at jeg burde bli lærer, men som jeg lo av hver gang. Tenk at du fikk så rett! Takk til min kjære søster som har troa på meg de gangene jeg mangler det selv, og takk til svigermor for korrekturlesing, tålmodighet og engasjement.

Til slutt en stor takk til min kjære samboer for at du holder ut med meg. På hver vår kant har vi kjempet oss gjennom hver vår master – tenk at vi endelig er i mål! Takk for din uendelige støtte og kjærighet.

Bethina Sørensen

Mai, 2017. Trondheim





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.1.1	Personlig motivasjon .....	2
1.1.2	Norskdidaktisk relevans og viktigheten av å tenke sammen .....	3
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	5
1.3	Oppgavens oppbygning .....	6
<b>2</b>	<b>Teori og tidligere forskning</b> .....	7
2.1	Litteratur og dannelse .....	7
2.2	Et sosiokulturelt læringssyn .....	9
2.2.1	Hvordan vi lærer og skaper mening .....	9
2.2.2	Samtaleformer i klasserommet .....	13
2.3	Litterære samtaler .....	19
2.3.1	Dialog og den litterære opplevelsen .....	19
2.3.2	Hva er en litterær samtale? .....	21
2.3.3	To tilnærminger til litteraturundervisning .....	27
2.4	Dialog og digitale verktøy .....	31
2.4.1	Nye former for kommunikasjon .....	32
2.4.2	Samtavla og mikroblogging .....	33
2.4	Sammenfatning av kapittelet .....	35
<b>3</b>	<b>Metode</b> .....	37
3.1	Bakgrunn for valg av metode .....	37
3.1.1	Hvorfor kvalitativ metode? .....	37
3.2	Utvalg .....	38
3.2.1	Utvalgsriterier .....	39
3.2.2	Rekruttering .....	40
3.2.3	Presentasjon av utvalget .....	40
3.3	Metoder for datainnsamling .....	40
3.3.1	Casestudie .....	41
3.3.2	Videobservasjon .....	44
3.3.3	Samtavla-loggene .....	47
3.4	Interaksjonsanalyse som analyseverktøy .....	47
3.4.1	Hva er interaksjonsanalyse? .....	48
3.4.2	Analysebegreper og framgangsmåte .....	49
3.5	Forskningens kvalitet .....	51
3.5.1	Validitet .....	51

3.5.2	Generaliserbarhet.....	53
3.5.3	Reliabilitet .....	53
3.5.4	Etiske betraktninger.....	54
<b>4</b>	<b>Analyse</b> .....	<b>57</b>
4.1	En norsktime om barokken.....	57
4.1.1	Rammen for den litterære samtalen.....	58
4.2	Spørsmål 1: Stemningen i «Aftensalme» .....	60
4.2.1	Lærerens instruksjoner og oppgaveformulering.....	60
4.2.2	Gruppesamtalen.....	61
4.2.3	Helklassesamtalen .....	67
4.3	Spørsmål 2: Stemningen i «Alt lys svunnet hen».....	71
4.3.1	Lærerens instruksjoner og oppgaveformulering.....	71
4.3.2	Gruppesamtalen.....	71
4.3.3	Helklassesamtalen .....	74
4.4	Spørsmål 3: Barokke trekk .....	77
4.4.1	Lærerens instruksjoner og oppgaveformulering.....	77
4.4.2	Gruppesamtalen.....	78
4.4.3	Helklassesamtalen .....	82
4.5	Oppsummering og hovedfunn .....	84
<b>5</b>	<b>Diskusjon</b> .....	<b>86</b>
5.1	Å bygge bro mellom en erfaringsbasert og analytisk tilnærming .....	86
5.1.1	Didaktisk design av timen .....	86
5.1.2	Tekstvalg .....	88
5.1.3	Oppgaveformulering som et nøkkelgrep .....	89
5.2	Utforskende og kumulative samtaleformer .....	90
5.2.1	Samtalene i gruppe og helklasse.....	90
5.2.2	Læreren som veileder i samtalene .....	91
5.2.3	Bør grunnregler tydeliggjøres?.....	93
5.3	Samtavla skaper et driv i samtalene .....	94
5.3.1	Digitalt verktøy som støtte i samtalen .....	94
5.3.2	En uformell sjanger .....	96
5.4	En litterær samtalekultur .....	97
<b>6</b>	<b>Didaktiske implikasjoner</b> .....	<b>99</b>
6.1	Implikasjoner for praksis.....	99
6.2	Videre forskning.....	100
	Litteraturliste .....	102
	Vedlegg A-E.....	107

# Figur- og tabelliste

Figur 1: Oversikt over innholdet i casestudien..... 43

Figur 2: Oversikt over klasseromsituasjon under videoobservasjon..... 45

\*\*\*

Tabell 1: Norsktimen om barokken delt opp i segmenter. .... 58



# 1 Innledning

Å arbeide med litteratur i klasserommet er det jeg gleder meg aller mest til som norsklærer. Litteraturen for meg handler om det å være menneske, og det er en kilde til verdifull kunnskap jeg opplever som en ære å kunne dele med mine fremtidige elever. Jeg tror og vet mange norsklærere føler det samme, og jeg tror mange opplever skuffelsen av å ikke alltid lykkes med de gode litterære samtale. Det er dessverre heller ikke alltid lett å få elevene til å nyte og engasjere seg i litteraturlæsingen. Å arbeide med litteratur kan derfor være alt godt og alt vondt på samme tid; lett, gledelig, morsomt, spennende, krevende, vanskelig og skummelt. Denne masteren vil undersøke hvordan en kan få til en utforskende samtale som også er faglig, og hvordan elevene og lærer kan snakke sammen for å lære sammen. Dette med hjelp av et digitalt samtaleverktøy kalt *Samtavla*.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I dagens klasserom stilles det høye krav til samarbeidsevner, kritisk sans og problemløsning (NOU, 2015). Dette er ferdigheter elevene utvikler best i samarbeid med andre, og som læreren kan bidra til å utvikle i litteraturarbeidet (Langer, 1992; Littleton & Mercer, 2013). Litterære samtaler er en kompleks, men nyttig undervisningsmetode som kan engasjere og motivere på måter annet litteraturarbeid ikke kan. Å snakke sammen med andre om det vi har lest, *det* engasjerer (Bommarco, 2006), men å knytte leseerfaringene til faglige konsepter er vanskeligere å få til. Dette er to ting en litterær samtale kan og bør inneholde (Rødnes, 2014b). Spørsmålet er hvordan vi kan lære elevene å tenke på flere nivåer, både estetisk og faglig, når vi leser litteratur, og hvordan elevene evner å formidle dette til medelever og lærer. Å arbeide med litteratur skal oppleves som meningsfullt og ikke kjedelig, så det blir viktig å forsøke å motivere og engasjere elevene, slik at vi utdanner gode lesere. Masteroppgaven vil mer spesifikt undersøke hvordan en lærer løser et arbeid med barokken og lyrikk, ved å sammenligne en salme med en symfonisk black metal-sang. Dette i kombinasjon med bruken av *Samtavla* som støtte i den litterære samtalen.

Jeg tror og håper at utforskende, litterære samtaler kan gi rom for elevenes personlige meninger og erfaringer, analytisk arbeid og kunnskapsutveksling og -utvikling mellom elever. Jeg tror det blir viktig at elevene får en plass som enkeltindivider ved at deres egne synspunkt får en verdi i samtalen, slik at de føler at de blir tatt på alvor (jf. Nystrand, Gamoran, Kachur,

& Prendergast, 1997). Dette er viktig både for mestringsfølelsen knyttet til faget, og til egenverdien som individ. Dagens elever er omringet av teknologiske «duppeditter» og sosiale medier, og som en del av det å verdsette den enkelte elev, kan man verdsette deres interesser, og møte deres livsverden gjennom en kritisk bruk av digitale hjelpemidler i undervisningen. Å bruke et digitalt verktøy i møtet med litteraturarbeidet, kan gi oss en mulighet til å forene elevenes verden med litteraturundervisningen, og skape variasjon og engasjement i klasserommet.

### **1.1.1 Personlig motivasjon**

Jeg begynte tidlig å engasjere meg i valg av masteroppgave, og visste fra første semester at jeg ville skrive en didaktisk oppgave. Etter fullført PPU var det bare å sette i gang med å velge emner jeg var lidenskapelig opptatt av – blant disse var litteraturredidaktikk. Som snart ferdigutdannet norsklektor ønsket jeg å gjøre et prosjekt som kunne hjelpe meg til å bli en bedre lærer, men også til å forstå hvordan vi kan utdanne engasjerte, interesserte og kunnskapsrike litteraturlesere i norsk skole. Jeg mener at gevinsten av å lese litteratur er svært viktig for det demokratiske og dannende oppdraget vi som norsklærere har – og norsk skole forøvrig. Det blir viktig at vi viser elevene våre at litteratur er en viktig del av norskfaget som et faglig og analytisk arbeid, men at det også er en viktig kilde til kunnskap om oss selv og samfunnet.

Jeg har også vært interessert i hvordan jeg som elev ikke alltid helt *forsto* det vi lærte, selv om jeg var den flinke eleven med de gode karakterene. Dette har gjort meg interessert i hvordan vi egentlig lærer som sosiale individer. Det er viktig for meg å forstå hvordan elever skaper mening og forståelse sammen gjennom dialog, da forskning viser at dette kan bidra til mer læring (se f. eks. Littleton & Mercer, 2013). I dette blir det nødvendig å få et fokus på å lære elevene våre *hvordan* vi snakker sammen og tar hensyn til andre, og følgelig hvordan vi snakker om litteratur. Det er nyttig at vi viser elevene at andres perspektiver og meninger er verdifulle, spesielt når de er annerledes enn våre egne. Interessen min for en sosiokulturell og dialogisk tilnærming til læring og samtale starter her.

## 1.1.2 Norskdidaktisk relevans og viktigheten av å tenke sammen

Norsk læreplan beskriver norskfaget som en arena der elevene «får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar», og der «kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Norsk som et identitetsfag (Penne, 2001), går hånd i hånd med tanken om at «[s]kjønnlitteratur gir innsikt i hva det vil si å være menneske» (Skarðhamar, 2011, s. 58). En del av dette er å kunne utvikle en forståelse av verden og samfunnet rundt en. Dette ønsker læreplanen at våre elever skal, gjennom å få innsikt i den stadig ekspanderende kulturarven de er deltakere i. For at elevene skal være rustet til å delta i arbeidsliv og demokratiske prosesser, skal de lære

om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver. [...] De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier. I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid i lys av impulser utenfra (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3).

Elevene skal på et individnivå utvikle egen identitet og forståelse for sin plass i samfunnet, men også utvikle kommunikasjons- og lytteferdigheter og lesekompetanse. På et mer kollektivt og globalt nivå, skal elevene utvikle en forståelse for andre perspektiver, tradisjoner og verdener *gjennom* tekster.

En kan forstå læreplanen slik at man skal utvikle en identitetstilhørighet som deltaker i et samfunn, men også som deltaker i eget sjelsliv. Lesing av skjønnlitteratur kan forene disse to, der man i klasserommet både kan utvikle kritiske, undersøkende og analytiske ferdigheter gjennom å forholde seg analytisk til litteratur, men man kan også utvikle en forståelse om seg selv når vi leser med en erfaringsbasert tilnærming (se kapittel 2.3.3). Når vi leser om andre menneskers liv, utvikler vi også vår egen erfaring og våre egne perspektiver på verden, fordi vi kan erfare gjennom litteraturen (Pike, 2003). Begge tilnærminger til litteraturarbeidet kan således gagne mennesket som helhet i form av stimulering av flere ferdigheter, og de fostrer identitetsutvikling på ulike vis. Å vite hvem en selv er som menneske, og hvilken plass og verdi en har i samfunnet, kan hjelpe oss til å ivareta skolens vakreste ideal, nemlig «at vi må lære elevene å ta ansvar for andre, også dei som vi ikkje kjenner, altså evna til å føle med andre» (Hamre, 2015, s. 22).

I fagplanen for norskfaget på videregående trinn, er litteraturarbeidet tydeligere uttrykt – spesielt på VG1 studieforberedende. Elevene skal kunne «bruke norskfaglige kunnskaper og

begreper i samtaler om tekst og språk», men på VG2 og VG3 er formidling av faginnhold og drøfting av norskfaglige emner sentralt. Elevene skal «formidle faginnhold presist og bruke digitale medier og verktøy i formidlingen» (VG2), og «drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon» (VG3) (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 10-11). Knyttet til litterære samtaler blir det derfor viktig at elevene har en tekstkompetanse som gjør at de kan forholde seg faglig og analytisk til tekst.

De må også ha en muntlig kompetanse som viser at de kan formidle sin egen fagkunnskap og gjøre den tilgjengelig for andre – altså evne til å utvise *litterær faglighet* (se kapittel 2.3.3). Kommunikasjonsferdigheter handler her om «å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). Lytting anses her som «en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). I dette må også elevene evne å tilpasse språket, uttrykksformer og egen formidling med hensyn til situasjon.

Elevene skal også utvikle en evne til kritisk og selvstendig tenkning i dagens skole (Kunnskapsdepartementet, 2013). Elevene møter en utvidet tekstverden i et stadig mer digitalisert og globalisert samfunn, og det blir dermed desto viktigere å fokusere på disse ferdighetene. For at vi skal kunne lære elevene å tenke selvstendig, må de først gjøre dette sammen med andre, før de klarer å gjøre det på egenhånd (Vygotskij, 2001; Wertsch, 1993). Å bruke medelever og lærer som ressurser for egen tenkning, er en stor kilde til læring og utvikling. Tidligere teori og empiri viser dessverre at elever sjeldent «tenker sammen» i gruppesamarbeid, og at læreren derfor bør fostre en kultur for samtale ved å modellere bruk av språket som verktøy (Mercer & Littleton, 2007). Læreren får således en sentral rolle i arbeidet med å utvikle elevenes metakognitive evner, gjennom å utforske og tenke sammen i samtalene (Littleton & Mercer, 2013; Mercer & Littleton, 2007). Dette gjelder også i litteraturarbeidet, der særlig Judith Langer (1992) fremmer flere generelle prinsipper for instruksjon og samtale, hvor stillasbygging får en sentral rolle. Her blir det viktig at elevene instrueres i hvordan vi bør tenke når vi leser litteratur, og hvordan vi snakker om det (Langer, 1992).

Å hjelpe elevene til å lære seg gode måter å tenke om og tolke litteratur på, blir viktig i de litterære samtalene, og teknologien kan støtte oss i dette arbeidet i større grad enn tidligere.



Derfor ønsker jeg å undersøke hvordan Samtavla kan bidra til å strukturere og støtte den litterære samtalen. Verktøyet tar utgangspunkt i mikroblogging der elevene kan skrive inn tanker fortløpende på en interaktiv tavle. Dette kan hjelpe elevene til å summere viktig informasjon, og delta i helklassesdiskusjoner og skape mening sammen med medelever og lærer (Rasmussen & Hagen, 2015).

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

En av de største utfordringene ved litterære samtaler i skolen, er hvordan man kan etablere en balanse mellom den utforskende, personlige samtalen og den analytiske, faglige samtalen. Begge er viktige i litteraturarbeidet, der elevene skal kunne knytte egne opplevelser til tekst, men også kunne forholde seg til og snakke om teksten på et faglig, analytisk nivå. I dette ønsker vi også at elevene skal kunne utforske og tenke sammen i samtalene, for å utvikle den litterære kompetansen, men også samarbeids- og samtaleferdigheter. Min problemstilling er derfor følgende:

- *Hvordan kan norsklæreren legge til rette for en litterær samtalekultur der elevene får rom til å utforske tekst på flere måter?*

For å undersøke den litterære samtalekulturen har jeg valgt å gjøre en kvalitativ forskningsstudie. Jeg har designet et casestudium med et etnografisk forarbeid der jeg har blitt kjent med utvalget, introdusert det digitale samtaleverktøyet, og samlet inn informasjon gjennom observasjon av klassen. Jeg har etter dette gjennomført en videoobservasjon av en undervisningsøkt, og samlet inn Samtavla-logger fra denne. Dette er studiens kjernemateriale. Underveis i arbeidet har jeg fokusert på hvordan elevene snakket sammen generelt, men også hvordan læreren la til rette for litteraturarbeid. Materialet analyseres på bakgrunn av følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan åpner læreren for både en erfaringsbasert og en analytisk tilnærming til litteratur?
2. Hvilke samtaleformer kommer til uttrykk gjennom gruppe- og helklassesamtalene?
3. Hvordan bidrar det digitale verktøyet Samtavla til utforsking og analytisk arbeid i gruppe og helklasse?

## 1.3 Oppgavens oppbygning

I neste kapittel vil jeg redegjøre for masteroppgavens teoretiske rammeverk. Kapittelet er delt opp i en første del der jeg redegjør for dannelsesaspektet ved litteraturlesingen, en andre del om sosiokulturell teori og forskning knyttet til dialogisk undervisning, og en del hvor jeg redegjør for teori og forskning knyttet til litteraturarbeid og litterære samtaler. Til slutt vil jeg se på hvordan teknologiske hjelpemidler kan støtte klasseromdialogen, og deretter presentere Samtavla som digitalt samtaleverktøy.

I kapittel tre vil jeg presentere studiens metodiske overveielser og design, samt viktige etiske betraktninger rundt forskningen.

I masteroppgavens fjerde kapittel blir datamaterialet analysert. Kapittelet er strukturert med utgangspunkt i forløpet i timen jeg filmet. Avslutningsvis i dette kapittelet redegjør jeg for studiens tre hovedfunn.

I oppgavens femte kapittel vil jeg diskutere hovedfunnene i analysen opp mot det teoretiske rammeverket for oppgaven og relevant forskning.

Jeg vil i oppgavens siste kapittel reflektere rundt didaktiske implikasjoner for egen praksis, men også implikasjoner for videre forskning.

# 2 Teori og tidligere forskning

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for relevant teori knyttet til litterære samtaler og samtalestrukturer i klasserommet. Kapittelet er bygget opp av en innledende del som omhandler litteratur og dannelse som en videreføring av læreplanens siktemål. Deretter vil jeg redegjøre for oppgavens læringsteoretiske grunnsyn, nemlig sosiokulturell teori, samt forskning på dialogisk undervisning. Her vil fokuset ligge på hva det vil si å tenke, snakke og utforske sammen med andre, og hvordan læreren kan legge til rette for dette. Jeg vil videre redegjøre for den estetiske opplevelsen knyttet til litteratur, og hvordan den utforskende tanken er grunnleggende for litterære samtaler. Jeg vil også redegjøre for hvordan vi kan forsøke å legge til rette for et personlig og analytisk arbeid med litteratur, og se på to hovedtradisjoner for litteraturundervisning. Til slutt vil kapittelet omhandle dialogen i digitale verktøy, hvor jeg avslutningsvis vil presentere samtaleverktøyet Samtavla.

## 2.1 Litteratur og dannelse

Skjønnlitteraturen har mistet sin tidligere privilegerte rolle i læreplanen grunnet en nedtoning av nasjonsbyggingsperspektivet, hvorpå sakprosaen har fått en større plass (Eide, 2006, s. 9; Hamre, 2015, s. 21). Dette gjør at arbeid med skjønnlitteratur i norskfaget trenger en legitimering (Hamre, 2015, s. 19). Dersom vi tenker at lesningen kan utvikle elevenes identitet og kultur- og samfunnsforståelse som ikke alene kan skildres gjennom sakprosa, er en legitimering enkel å finne: Klaus Mortensen (1998) hevder at «litteraturundervisningen bidrager til oppbyggelsen af en reflekteret selv- og samtidsforståelse, dvs. en forståelse, der omfatter en bevidsthed om sig selv som historisk og sosialt betinget» (s. 50). Som en del av læreplanens mål kan vi på denne måten bidra til å skape felles referanserammer i skolen, for å imøtekomme ønsket om å skape en felles kommunikasjon, forståelse og tenkning i klasserommet (Hamre, 2015, s. 21).

Således er ikke det å lese skjønnlitteratur kun godt for å utvikle grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, men også for «å utvikle grunnleggende ferdigheter i kosmopolitisk empati og demokratisk samfunnsansvar» (Andersen, 2011, s. 22). Skjønnlitteratur, spesielt den klassiske litteraturen, kan hjelpe oss til å forstå hvem vi er (Calvino, 1986), og hjelpe oss til å reflektere rundt egne holdninger og livssyn. Som Sylvi Penne (2001) skriver: «Folkeeventyrene er konsentrert livsvisdom» (s. 66), og vi kan således lære om oss selv og

andres liv gjennom disse. Fortellinger som konstruerte virkeligheter (av vår egen og andre verdener) viser hvordan vi ved hjelp av språket kan «skape sammenhengende framstillinger» (Aase, 2005b, s. 80). Det er også naturlig for oss å kommunisere med utgangspunkt i våre liv som et eget narrativ, og den muntlige fortellertradisjonen har stått sterkt som en samlende sosial og kulturell aktivitet (Bruner, 2004; Penne, 2001). I dag er dette en tradisjon og en praksis vi kan samle oss rundt i en stadig mer globalisert og sammensatt verden (jf. Andersen, 2011), men nå gjennom nedskrevne fortellinger.

Slik læreplanen viser skal norskfaget *danne* våre elever (jf. kapittel 1.1.2), hvilket også er knyttet til et spørsmål om hva slags litteratur vi leser. Ove Eide (2006, s. 11) skriver at dannelse omhandler verdier og personlig utvikling, men også forholdet til fellesskapet, da det både er et individuelt og sosialt (og kanskje globalt) prosjekt. Dannelse henger altså sammen med identitetsutviklingen og den kulturelle samfunnsforståelsen. Laila Aase (2012) viser til danningens tre grunnleggende komponenter: «*menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet*» (s. 49). Hun gir en tydelig definisjon på danning som «[e]n sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt» (Aase, 2003, s. 13). Lesing som grunnleggende ferdighet er en del av denne sosialiseringssprosessen – og spesielt lesing av skjønnlitteratur som en oppvurdert kulturform.

Som en del av identitetsutviklingen, mener Per Thomas Andersen (2011) at litteraturen kan hjelpe elevene til å utvikle en imaginasjonsevne, som hjelper dem til å forstå andres perspektiver og liv. Dette kan også øke deres toleranse. Til sammenligning skriver Penne (2001) at «[l]itteratur, film og andre kunstneriske uttrykk kan medvirke til å utvikle empati hos barn» (s. 83). Dette kan også omtales som det Martha Nussbaum (2016, s. 31) kaller narrativ fantasi eller forestillingsevne, der man evner å sette seg inn i andres tenkemåter og verdener. Empati «innebærer en innsikt i at et annet menneske, som på sett og vis ligner en selv, har opplevd en betydelig smerte eller vært utsatt for en ulykke som personen selv er helt eller delvis uskyldig i» (Nussbaum, 2016, s. 32). Å ha en evne til dette er vesentlig for samfunnsdeltakelse (Nussbaum, 2016, s. 25), men kan være en fremmed aktivitet for mange, og bør derfor være en del av det demokratiske oppdraget i skolen (Molloy, 2013, s. 43).

Således kan det også bli viktig å *samtale* om de skjønnlitterære tekstene og det elevene har lest, da dette blir en måte å diskutere demokratiske spørsmål på, siden skjønnlitteraturen

reflekterer verden vi lever i. Kunsten og litteraturen gir et særskilt bidrag til fremstillingen av menneskers ulike levekår og problemer, og viser at det er flere muligheter i livet som gir en spesiell verdi i det politiske liv (Nussbaum, 2016, s. 26). Nussbaum (2016, s. 34) skriver at både identifikasjon og fravær av dette gir oss innsikt i hvordan livet påvirker oss. Hun konkluderer:

Litteraturens politiske potensial er at den kan føre oss inn i et annet menneskes liv mens vi samtidig fortsetter å være oss selv: Slik avdekker den likheter, men også dyptgripende forskjeller mellom meg selv og den andres liv og tanker, og gjør dem forståelige, eller i det minste litt lettere å begripe (Nussbaum, 2016, s. 56).

I dette ligger det at vi bør gå i dialog med litteraturen vi leser, som blir en dynamisk veksling mellom å se innover i oss selv, innover i teksten og utover i verden. Dette er også en del av dannelsen og det å delta i et fellesskap. Den litteraturdidaktiske oppgaven ligger i å skape en arena der elevene *kan* finne sin egen stemme, ytre seg, bli hørt og få svar (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2), og der litteraturen kan bidra til å utvikle vår livserfaring, tålmodighet og empati. Litteraturarbeid kan dog være vanskelig å legitimere dersom vi ikke vet hva som skjer når vi analyserer og tolker skjønnlitteratur, og hva elevene får ut av slike aktiviteter (Kaspersen, 2004). Derfor blir det viktig å vite hvordan elevene lærer, og hvordan samtale kan fremme nettopp læring og refleksjon.

## **2.2 Et sosiokulturelt læringssyn**

I dette delkapittelet ønsker jeg å redegjøre for det sosiokulturelle læringssynet, der det sosiale og kulturelle aspektet ved læring blir sentralt. Jeg skriver med utgangspunkt i en oppfatning om at læring ikke kan studeres isolert, men at det er en del av et samspill i sosiale kontekster (Dysthe, 2001c). Det betyr at vi må inn i læringssituasjonene for å forstå hva som skjer, hvilket også legger metodiske føringer for prosjektet. Det som blir viktig i denne sammenheng, er samtalen og hvordan vi kan skape mening sammen med elevene. Det er i den forbindelse jeg redegjør for dialogisk undervisning, samtaleformer og ulike verktøy for hvordan læreren kan tilrettelegge for en autentisk dialog.

### **2.2.1 Hvordan vi lærer og skaper mening**

Olga Dysthe (2001a) opererer med et bredt læringsbegrep der læring anses som en mental prosess i et individ, men også som noe som skjer i (og er avhengig av) omgivelsene. Den

mentale prosessen er selve tenkningen, og er avhengig av ytre stimuli for at den skal kunne utvikle seg. Dysthe baserer seg i store deler på Vygotskij (2001), som hevder at tenkningens utvikling bestemmes av språket, som er tenkningens redskap og et resultat av vår sosiokulturelle erfaring. Denne erfaringen er altså betinget av ytre faktorer, og det er avgjørende for tenkningen at vi lærer oss et språk i miljøet rundt oss.

I dette ligger det at det sosiale aspektet ved læring kommer før den individuelle utviklingen. Det Vygotskij (2001) omtaler som den indre tale (altså tenkning) stimuleres sosialt og kulturelt, og er essensielt for barnets intellektuelle utvikling. Den indre talen kalles for intramental aktivitet (Wertsch, 1993). Den sosiale interaksjonen utenfor tenkningen, kalles for intermental aktivitet, og skjer mellom to eller flere aktører (Wertsch, 1993). I lys av dette kan vi si at et barns utvikling foregår på to plan; et sosialt og et indre med en kontinuerlige dialog mellom disse (Dysthe, 2001d, s. 49). Dette kan også omtales som en dialogisk prosess, der de individuelle og kollektive tenkningsprosessene står i et refleksivt forhold til hverandre.

Språket, tanken og de sosiale omgivelsene får altså en betydelig rolle i læringsprosessen. Dysthe (2001d) redegjør for et sosiokulturelt læringsyn gjennom seks sentrale aspekter:

1. Læring er situert
2. Læring er grunnleggande sosial
3. Læring er distribuert
4. Læring er mediert
5. Språket er sentralt i læringsprosessar
6. Læring er deltaking i praksisfellesskap

(Dysthe, 2001d, s. 43)

Disse aspektene viser igjen at læring ikke er en isolert kognitiv prosess, men noe som skjer i fysiske og sosiale kontekster som integrerte deler av det hele (1). Selv om læring også er en kognitiv prosess, er den grunnleggande sosial ved at man lærer seg ting ved å delta i diskurser og praksisfellesskap sammen med andre (2, 6). Kunnskapen vi besitter er også fordelt blant flere personer i et kulturelt og historisk fellesskap, og derfor må kunnskapen distribueres mellom disse for at den skal kunne læres videre (3). Når læring omtales som mediert (4), handler dette om hvordan læringen er formidlet. Vi bruker ulike redskaper, eller verktøy, for å mediere læring som en støtte i læringsprosessen. Dette kan være språket vårt, tekster, teknologi, kalkulatorer, bøker etc. Redskapene er kulturelt og sosialt betinget, og de bærer med seg ideologier fra kulturene de har oppstått i (Dysthe, 2001d, s. 47). Dette påvirker

læringskulturen, hvilket er interessant i mitt eget prosjekt, der bruken av Samtavla som et digitalt samtaleverktøy kan gi en annen dimensjon til den litterære samtalen.

Til slutt har vi språket (5) som er spesielt sentralt i læringsprosessen. Alle former for menneskelig virksomhet er knyttet til hvordan vi bruker språket, og det er følgelig svært mangfoldig (Bakhtin, 1998). Språket er essensielt i kommunikasjons- og læringsprosesser som sentrale «virksomheter» i et menneskes liv. Språket er både et middel/verktøy for å mediere læring, men det er også et essensielt vilkår for at læring og tenkning skal skje, og for at vi skal kunne utvikle oss til de sosiokulturelle vesenene vi er (Dysthe, 2001d, s. 49). Således kan vi si at språklige ytringer er sosiale handlinger fordi vi aktivt går inn for å påvirke og handle «mot» en annen. Vi går aktivt inn for et samspill som både har et handlingsaspekt, relasjonelt aspekt og et verbalt aspekt: Vi handler gjennom verbalspråket *med* hverandre for å skape gode muligheter for læring og utvikling av relevante kompetanser, der språket blir bindeleddet mellom aktørene (Dysthe, 2001d, s. 11). I samhandlingen bygger en frem og skaper nye tanker og meninger i en kollektiv lærings- og samtaleprosess, der partene etablerer en kunnskapsverden de ikke ville klart alene (Hoel, 1995, s. 11).

For at elevene våre skal lære å være kritiske, drive problemløsning og resonnere sammen (jf. NOU, 2015), får læreren en viktig rolle som veileder (Mercer & Littleton, 2007). Å bygge stillas handler om å modellere, veilede og støtte elevene mot deres nærmeste utviklingszone. Vygotskij (2001) hevder at utviklingssonen er avstanden mellom barnets utviklingsnivå «i dag», og det eleven har potensiale til å klare i morgen med hjelp fra en voksen eller en mer kompetent jevnaldrende. Utviklingsnivået er betinget av barnets selvstendige evne til problemløsning (Wertsch, 1993, s. 28). Om elevene vil klare å utvikle sitt potensial, er avhengig av hvordan vi som lærere instruerer og organiserer læringsaktivitetene, og om vi er tydelige nok.

Tenkningen utfordres videre ved å sette nye intellektuelle mål, og evnen til å styre egne mentale prosesser og regulere bruk av hjelpemidler, utvikles i tenårene (Vygotskij, 2001, s. 105). For at vi skal kunne bli fullverdige samfunnsborgere, må vi også appropriere «vitenskapelige begreper», hvilket vil si at vi må tilegne oss og forstå begrepene (Vygotskij, 2001). Det er viktig at individet får utviklet og utfordret egen begrepstenkning, og at samfunnet stimulerer til dette ved å stille stadig nye krav (Vygotskij, 2001). Begreper vi bruker i analyse av skjønnlitterære tekster, er eksempler på dette, og er en del av et språk elevene lærer i skolen. For å få til denne stadig utviklingen for individet, må vi i skolen drive

en systematisk undervisning, der læreren blir én av flere lenker i «samfunnets kollektive viten» (Säljö, 2013, s. 76). Det blir viktig at samtale modelleres for elevene i et klasserom, og at vi hjelper elevene til å bli aktive språkbrukere for å utvikle tanken slik at «den finner sin virkelighet og sin form» (Vygotskij, 2001, s. 191). Ved dialogisk undervisning kan en legge til rette for denne samtalen, fordi en gjennom en slik undervisningstilnærming anser læring som en kommunikativ prosess. Læreren gir elevene mulighet til å dele synspunkter, ideer og kommentarer, hvor læreren selv også er en aktiv part som tar elevene på alvor (Mercer & Littleton, 2007).

Med et sosiokulturelt og dialogisk læringssyn får meningsskapingen en viktig rolle, ved at mening, kunnskap og forståelse skapes *gjennom* og *i* en interaksjon (Dysthe, 2001d, s. 52). Karen Littleton og Neil Mercer (2013) skriver om hvordan vi kan bruke verbalspråket til å tenke sammen – altså hvordan vi kan samtale i grupper og team for å tenke kreativt og produsere gode løsninger. De skriver at det er en grunnleggende egenskap ved mennesket at vi ikke bare interagerer med hverandre gjennom atferd, men at vi også tenker *sammen* via språket vårt (Littleton & Mercer, 2013, s. 3). Dette er en grunntanke vi også ser hos Vygotskij (2001). Det er derfor viktig å forstå hvorfor og når det å tenke sammen fungerer, og hvordan språket gir oss mulighet til å bygge kunnskap. Det at vi ikke alltid klarer å formulere oss presist, eller det at vi har ulike forståelser av verden, bidrar til utvikling:

As a cultural tool, language offers much more interesting possibilities *because* it is not always reliable for causing precise meanings to be generated in someone else's mind. Rather, what one person says acts as a catalyst for activating the thoughts of a listener. [...] In using language to make joint sense of their experience, two people may create a new kind of understanding that neither could have achieved alone – which they may both then go on to express in words for the consideration of others (Littleton & Mercer, 2013, s. 9).

Det er dette som er dialog; et samarbeid om meningsskaping og utvikling av kunnskap der flere personer er en større ressurs. Det handler om at én persons bidrag utvikler en annens, og det ligger et stort potensial i nettopp dette. Vi har alle en evne, i varierende grad, til å sette oss inn i andres tanker og følelser, og etablere en slags forståelse for hvorvidt vi er «like», har noe til felles eller har en felles kunnskap om noe (Littleton & Mercer, 2013, s. 10-11). Dette er noe vi bygger videre på i samtale med andre, samtidig som vi reflekterer rundt våre egne tankeprosesser og utvikler en evne til å planlegge, handle og drive problemløsning (Littleton & Mercer, 2013, s. 10-11).



## 2.2.2 Samtaleformer i klasserommet

All språkbruk vil alltid ha en situasjonskontekst, enten den utfolder seg i et klasserom, under familiemiddagen eller om den er formulert i et debattinnlegg (Halliday, 2007). Dette er den konteksten språket umiddelbart befinner seg i når det er i bruk, men situasjonskonteksten lar seg også påvirke av kulturen den opptrer i og forventningene som er gitt i den (Halliday, 2007). For eksempel vil den litterære samtalen (men også andre faglige samtaler) i skolen, skille seg fra samtalen man har om litteratur med foreldre og venner, da den er mer formell og iscenesatt (Aase, 2005a, s. 107). Det er en institusjonalisert kommunikasjonspraksis som man sosialiseres inn i og lærer i skolen, hvorpå man etter hvert vil kunne utvikle et repertoar for teksttolkning (Aase, 2005a, s. 108), jf. vitenskapelige begreper s. 11.

Mikhail Bakhtin (1998) hevder at språkbruken påvirkes av både deltakere og situasjoner som videre manifesterer seg i ytringene. Ytringene får et tematisk innhold, språklig stil og grammatisk utforming og komposisjon, som sier noe om vilkår og mål som gjelder for det område ytringen brukes og formidles i (Bakhtin, 1998, s. 1). Det er den spesifikke kommunikasjonsfæren som ytringene opptrer i, som skaper *talegenre*. Disse genrene er det mange av, men Bakhtin (1998) forsøker å etablere et prinsipielt skille mellom primære og sekundære talegenre: Den primære talegenren oppstår i den umiddelbare talekommunikasjonen, og kan sies å være enkel og hverdagslig. Sekundære talegenre er mer komplekse, og kan være romaner, drama eller vitenskapelige og journalistiske undersøkelser, som ofte er knyttet til skriftlig organisert, samfunnspolitisk og kulturell kommunikasjon (Bakhtin, 1998, s. 3). Talegenrene «krysses» når vi gjennom samtale forsøker å bruke de komplekse formene for tale fra den sekundære genren, også i den primære. Da endrer også ytringen i den sekundære genren sin form og får en ny virkelighet (Bakhtin, 1998, s. 3). Talegenren i klasserommet er til eksempel en egen praksis der læreren oppmuntrer til samtale, og styrer hvem som deltar og hva det snakkes om (Smagorinsky, 2007).

James Paul Gee (2012) har i klasserommet sett at det blir viktig at elevene oppøver seg en evne til å bruke språket både logisk, utforskende og systematisk, for å gi dem tilgang til en sekundærdiskurs som tilhører skolen. Dette kan jammføres med den sekundære talegenren. I denne diskursen brukes språket annerledes enn det elevene er vant med hjemmefra. Elevenes hverdagspråk er en del av deres primære diskurs, som er påvirket av hjemmemiljø, foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn og venner. Dette er en diskurs også skolen må være åpen for (Gee, 2012, s. 185). Den er altså langt mer privat og unik for den enkelte elev, enn

den diskursen det forventes at elevene skal bevege seg inn i. Elever som har høyt utdannede foreldre har gjerne en lettere tilgang til en sekundærdiskurs, fordi det snakkes om og med et språk som ligner dette også i hjemmet (Gee, 2012). Her kommer skolens oppgave inn; hvordan kan vi utjevne forskjeller og lære alle elevene å bruke språk på en faglig utforskende måte som blir fruktbart for målene vi setter for undervisningen? Knyttet til litterære samtaler og et ønske om å holde dem faglige, blir det et behov for å tydeliggjøre hverdagslige og spesialiserte språkpraksiser (Rødnes, 2014b), her forstått som primære og sekundære språkdiskurser. Fordi disse praksisene organiserer og strukturerer språket og de sosiale handlingene, og etablerer regler for kommunikasjon i kulturen (Linell, 1998, s. 5), blir det viktig at dette læres bort til elever for at de kan bli fullverdige deltakere i samfunnet.

Relatert til dette, ser vi også at elevene har ulike måter å snakke sammen på seg imellom, og som kan sies å være en del av de kommunikasjonspraksisene som etableres i klasseromkulturen. Littleton og Mercer (2013) har redegjort for tre samtaleformer som et resultat av et forskningsprosjekt i grunnskolen der elever snakket sammen i grupper og par i data-relaterte aktiviteter. Samtaleformene har siden den gang blitt brukt mye i videre forskning og blitt et rammeverk i Thinking Together-programmet (jf. for eksempel Mercer, Fernandez, Dawes, Wegerif, & Sams, 2003; Mercer & Littleton, 2007; Wegerif, 2001). Dette er et program som baserer seg på en dialogisk tilnærming til barns utvikling av egen tenkning og læring, der språket får en særskilt rolle. De viser altså til tre samtaleformer, der noen er mer læringsfremmende og faglig fokuserte enn andre:

- 1) *Disputerende samtaleform* som er preget av uenighet, lite samarbeid, lite konstruktivitet i kritikken som gis til deltakerne i gruppen, samt en atmosfære som er preget av konkurranse.
- 2) *Kumulativ samtaleform* der gruppe medlemmene bare sier seg enig med hverandre, er ukritiske og repeterer kun hverandres ideer fremfor å utfordre dem eller evaluere dem. Her brukes samtalen kun for å dele kunnskap de allerede har, og akseptere den.
- 3) *Utforskende samtaleform* oppfattes som den mest effektive samtaleformen med hensyn til læring. Dette er en samtaleform der alle forholder seg kritisk og konstruktivt til det som formidles i gruppen, alle ideer blir ansett som «verdige», man stiller spørsmål og svar, gir begrunnelser og man forsøker å komme til en enighet gjennom å argumentere, rasjonalisere og samarbeide

(Littleton & Mercer, 2013, s. 15-17)

Det er ikke nødvendigvis slik at kun utforskende samtaler er fruktbart i et klasserom, da man noen ganger *har* behov for å redegjøre for kunnskap og hva man husker, og ikke nødvendigvis stille spørsmålstegn ved det eller diskutere. Dette påpeker også Littleton og Mercer selv. De ulike samtaleformene kan altså være fruktbare på hvert sitt vis, avhengig av hva oppgaven er, og hensikten for aktiviteten. Ikke minst kan det også ligge lærdom i det å ikke være konstruktiv i samtalen og være uenig med andre, fordi man her kan se resultatene av en slik atferd og reflektere rundt dette. Til slutt er det viktig å påpeke at «[t]alk is messy stuff, and does not fit neat categorizations» (Littleton & Mercer, 2013, s. 19). Kategoriene er altså ikke ment å begrense eller gi en fasit på hva slags samtaler som foregår, men snarere være til hjelp i forståelsen av interaksjonen som skjer og hvordan elevene tenker sammen.

### 2.2.2.1 Grunnregler for samtale

Dersom en ønsker å få til konstruktive, utforskende samtaler i klasserommet, vil det være lurt å etablere noe Littleton og Mercer (2013) omtaler som «ground rules» eller grunnregler. Grunnreglene kan gjerne lages sammen med elevene, og må formidles tydelig før man setter i gang samtalene, og kan modelleres av læreren i forkant. Dette blir viktig for å kunne bygge stillas for elevene knyttet til utvikling av kommunikasjonsferdighetene (se også Langer (1992) i kapittel 2.3.2.1). Grunnregler for et gruppearbeid kan for eksempel formuleres slik:

1. Alle skal bidra med relevant informasjon
2. Alles ideer skal behandles som verdifulle, men skal evalueres kritisk
3. Vi stiller hverandre spørsmål
4. Vi spør om begrunnelser – og vi gir dem
5. Vi prøver å oppnå enighet
6. Vi stoler på hverandre og oppfører oss som et team  
(min oversettelse, Littleton & Mercer, 2013, s. 38).

Å etablere regler for samtale i skolen, blir mer viktig når vi ser at ikke alle barn har lært seg ulike variasjoner av språket og hvordan det kan brukes. Noen barn tar med seg «prototyper» av et akademisk språk hjemmefra, mens andre barn gjør det ikke (jf. Gee, 2012; Littleton & Mercer, 2013). For mange er derfor skolen en arena der de kan utvikle sin språkkompetanse gjennom å tenke og samarbeide med andre, men også for å utvikle resonneringsevner:

From a sociocultural perspective, this is important because reasoning with other people provides children with a model for how to reason alone. For some children, educational success may be dependent on the extent to which school enables them to learn ways of using language as a tool for interthinking, as well as for thinking alone. This gives the quality of talk in classrooms a special significance (Littleton & Mercer, 2013, s. 95).

Her er altså læreren en viktig nøkkel for å utvikle disse ferdighetene, og dersom læreren klarer å opprettholde produktive dialoger med elevene, kan de influeres til å gjøre det samme i egne arbeidsgrupper (Littleton & Mercer, 2013, s. 96). Det vi her snakker om er at læreren må lære elevene skolens egen språkdiskurs, og forsøke å resonnerer og reflektere sammen med dem, og stille spørsmål som stimulerer til refleksjon.

### **2.2.2.2 Opptak, autentiske spørsmål og høy verdsetting**

Nystrand og hans forskerteam (1997) har studert en rekke engelsktimer i amerikanske klasserom med fokus på dialog. Det gjennomgående funnet var at elever lærer mer i klasserom som er dialogisk organisert fremfor monologisk (Nystrand & Gamoran, 1997, s. 31). Forskningen viser at det er flest lærere som snakker og elever som lytter, og at det kun er en fjerdedel av elevene som deltar i helklassesamtalene (Nystrand, 1997a, s. 3).

Interaksjonen preges av den asymmetriske relasjonen mellom lærer og elev, der læreren står som den autoritative part som forventer deltakelse fra elevene og styrer samtalen (Nystrand, 1997a, s. 12). Undervisningen bærer således preg av en IRE-struktur, der læreren initierer med et spørsmål til eleven, får en respons, og evaluerer denne ved å gi ros, bekrefte eller kommentere (Klette, 2013). Mønsteret ser vi også i norske klasserom (Klette, 2013). Nystrand (1997a) kaller denne undervisningsformen for *recitation*, eller resitering, der læreren holder forelesninger for å sjekke kunnskap og finne nøkkelord i klassen. Hensikten blir å overføre informasjon: «The essential purpose of recitation, along with seatwork and study questions, is to transmit information to students and review it with them» (Nystrand, 1997a, s. 6). I en slik form spør læreren etter det han/hun allerede vet (se for eksempel Hultin, 2006), og kunnskap blir sett på som noe autonomt og objektivt som skal pugges (Nystrand, 1997a, s. 16).

Spørsmålene i en slik undervisningsform, stimulerer ikke til refleksjon. Det fører heller til en undervisning der dens innhold og retning er forutbestemt, og som elever ganske enkelt godtar og lar seg «mate» av. Til sammenligning ser vi at de litterære samtalene på skolen kan kritiseres for å være mindre interessante enn de som skjer på fritiden, fordi elevene ofte blir

satt til å fylle hullene i lærerens tolkning (Smagorinsky, 2007, s. 65). Dette ønsker Nystrand (1997a, s. 9) å rydde vekk fra undervisningskulturen, og han vil heller at vi skal se på læreren som et slags tankeredskap for videre refleksjon og læring.

For at læreren skal kunne fostre en dialogisk og utforskende klasseromkultur, må læreren ha noen didaktiske verktøy for dette også i helklassesamtalen, slik at elevene oppfordres og gis mulighet til å delta. Nystrand (1997a) savner det han kaller for opptak og autentiske spørsmål som igangsettere for en utforskende samtale. *Opptak* handler om å validere og anerkjenne elevens bidrag, ved at læreren bygger videre på bidraget som gis. Spørsmålene som stilles i klasserommet bør ikke ha noen forhåndsgitte svar, men søke ny informasjon fra elevene, hvilket innebærer å inkludere elevenes egne refleksjoner, tanker og meninger (Nystrand & Gamoran, 1997, s. 38-39). Dette kaller han for *autentiske spørsmål*.

I norske klasserom ønsker vi en klassesamtale der elevene kommenterer på hverandres synspunkter, da dette nesten ikke forekommer (Klette, 2013). Læreren kan forsøke å legge til rette for dette gjennom opptak, men også gjennom *høy verdsetting*, der læreren aktivt går inn for å gi *plass* til bidragene slik at de faktisk former videre diskusjon, og således «presse» elevens bidrag lenger (Nystrand, 1997a, s. 21). Her vil flere ha mulighet til å forme retning i interaksjonen, og flere kognitive ferdigheter kan stimuleres i samtalene (Nystrand, 1997a, s. 28). I meningskonstruksjonen blir det viktig å bygge på elementer elevene har kunnskap om fra før av, og å gi dem mulighet til dette gjennom personlige erfaringer, egne formuleringer av kunnskap, og bruk av et språk de er komfortable med (Nystrand, 1997a, s. 28). Opptak, autentiske spørsmål og former for høy verdsetting i helklassesamtalene, er også begreper vi kan trekke inn i gruppesamtaler, og når læreren går rundt og veileder elevene. Nystrand forsøker altså, i likhet med Littleton og Mercer (2013), å fremme en dialogisk undervisning:

Unlike recitation, dialogic instruction is less prescribed since the actual conduct, direction, and scope of the discussion depend on what students as well as teachers contribute and especially on their interaction. As a result, dialogic instruction is more coherent, more sustained and in-depth, and more thematic than recitation (Nystrand, 1997a, s. 17).

Elevene får her muligheten til å generere og konstruere ny kunnskap, hvilket fører til at deres tanker og ideer verdsettes på en annen måte. Elevenes bes ikke om å repetere allerede etablerte fakta, men de får mulighet til å være en *kilde* til ny kunnskap i en faktisk dialog. Læreren oppgave blir her «to moderate, direct discussion, probe, foresee, and analyze the implications of student responses» (Nystrand, 1997a, s. 17), hvor elevene også lærer å se sine

medelever som gode ressurser. Det er likevel viktig ikke å avfeie monologisk undervisning og resitering helt, da det i flere sammenhenger vil være viktig å repetere og redegjøre for allerede eksisterende kunnskap. Dette blir et spørsmål om kontroll i samtalen (Dysthe, 1995), og en må også ha noe å bygge en diskusjon på.

Det er vil være viktig å kunne balansere mellom en dialogisk og monologisk basert undervisning. Det didaktiske designet for timen påvirkes av hvordan elevene er, hva de trenger og hva slags ferdigheter de har (Schunk, Meece, & Pintrich, 2010). God undervisning bør inneholde tilegnelsessituasjoner, utprøvingssituasjoner og konsolideringssituasjoner for å tilrettelegge for læring og variasjon i arbeidsmåter (Klette, 2013). Ved tilegning introduseres elevene ofte for et faginnhold gjennom monologisk undervisning eller resitering. Ved utprøving gis elevene individuelt eller i gruppe en mulighet til å bli kjent med faginnholdet gjennom oppgaver og øvelser de kan mestre (Klette, 2013). For å fremme læring, er det lurt å gjøre dette mellom hvert steg i gjennomgåelse av nytt materiale, kombinert med detaljerte instruksjoner (Schunk et al., 2010). I konsolideringssituasjonene skal elevene reflektere rundt og språkliggjøre den læringen som skjer eller har skjedd (Klette, 2013).

Underveis i de ulike situasjonene, blir det viktig å stille spørsmål og sjekke elevenes forståelse og kunnskap, men det er her den dialogiske strukturen på timen bør få plass (jf. Nystrand et al., 1997). Ved en dialogisk tilnærming lar man kunnskapen som foreligger forme interaksjoner gjennom opptak og høy verdsetting, og læreren spør elevene om ting hun ønsker å vite mer om. Således styrer hun og fokuserer temaet dit hun trenger at samtalen skal gå, for å nå målet for aktiviteten som gjennomføres (Mercer & Littleton, 2007).

Dysthe (1995) trekker også frem begreper som autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting, men vektlegger også dialogen mellom tale og skrift i arbeidet mot å utnytte klasserommets mange stemmer. Viktigheten av en systematisk bruk av den muntlige og skriftlige måten å bruke språket på i læringssituasjoner, har vært Dysthes (1995, s. 219) viktigste funn. Gjennom skriving av tekst kan tanken formes og skjerpes ved at budskapet må tydeliggjøres, noe som kan være vanskeligere enn i en muntlig ytring (Dysthe, 1995). Ved å kombinere kortskriving med muntlig oppfølging, kan man ta utgangspunkt i elevtekster for å sette i gang en samtale og øke læringspotensialet (Dysthe, 1995, s. 207). I litterære samtaler kan skrift være et godt supplement og en slags forlengelse av samtalen (Skarðhamar, 2011). Ved at elevene gjennom «autentiske oppgaver» kan gjøre en tekstbasert skriving der de responderer på teksten gjennom brev, notater og sammendrag, gis elevene både en mulighet

til å knytte egne assosiasjoner til teksten, men også å få en dypere forståelse for karakterer, konflikter og tematikk (Skarðhamar, 2011, s. 88-89). Dette bedrer elevenes tekstforståelse. Vi ser også at i klasserom som struktureres etter både skriftlig og muntlig utforskende aktiviteter, vil flere talegenre komme til syne (Smagorinsky, 2007).

## 2.3 Litterære samtaler

I dette delkapittelet vil jeg argumentere for hvorfor vi bør snakke om litteraturen vi leser i skolen. Jeg mener at samtaler i større eller mindre fellesskap kan utvikle den litterære kompetansen og berike litteraturopplevelsen, hvilket jeg forankrer i et resepsjons- og transaksjonsteoretisk rammeverk som fremmer en utforskende tilnærming til litteraturen. Til grunn ligger også den sosiokulturelle og dialogiske forståelsen for samtale. Jeg vil videre redegjøre for hva en litterær samtale er for noe, og hvordan vi tilnærmer oss ulikt litteraturen i skolen. Disse tilnærmingene er viktige å balansere for å utvikle elevenes tekstforståelse og litterære kompetanse.

### 2.3.1 Dialog og den litterære opplevelsen

Det teoretiske fundamentet for litterære samtaler som undervisningsform, er knyttet til litteraturvitenskapens resepsjons- og transaksjonsteorier, hvor veien til en god analyse må gå gjennom personlige responser og transaksjoner (Hennig, 2012, s. 28). Måten man kan få frem responsene på er gjennom samtale og *dialog* om litteraturen, som for øvrig også kan bidra til å motivere elevene til å faktisk lese teksten (Hennig, 2012, s. 30). I et sosiokulturelt perspektiv anses forholdet mellom tekst og leser som sosialt og historisk betinget, og konteksten styrer hvordan tolkningene av teksten utfolder seg, og rammene for lesningen.

Resepsjonsteorier «legg vekt på lesaren si rolle i lesinga, i analysen, forfortolkinga og mottakinga av teksten» (Mose, 2012, s. 214). Leseren tolker utfra egen erfaring, forestilling og forventning til teksten, hvorpå det her er viktig at eleven har en litterær kompetanse som har gitt dem et tolkningsgrunnlag for videre lesning (Elmfeldt, 1997, s. 42). I og med at leseren tolker teksten ut fra egen erfaring, vil også tolkningene og posisjoneringene til teksten bli ulike i et klasserom. I resepsjonsetetikk er man dog svært opptatt av *samspeillet* mellom litteraturen og leser der «samhandlinga mellom tekst og leser [skal] vere forankra i teksten» (Mose, 2012, s. 223). Således må elevenes tolkninger funderes i litteraturen som leses.

Louise Rosenblatt (2002) er en av mange resepsjonsteoretikere, men hun blir sentral i denne sammenheng fordi hun gir leseopplevelsen en viktig sosial dimensjon. Hun orienterer seg mer spesifikt inn i en tradisjon som omhandler hvordan lesningen blir en *transaksjon* mellom tekst og leser, og mener at transaksjonen kan være både *estetisk* og/eller *efferent* (Rosenblatt, 2002, s. 41). Ved en estetisk transaksjon lever leseren seg inn i historien og opplever det som skjer, men ved en efferent transaksjon velger leseren ut det han/hun opplever som essensen, og det blir således en mer intellektuell og saklig informasjonslesing (Hennig, 2012, s. 63; Malmgren, 1997, s. 75; Rosenblatt, 2002, s. 40-41).

Langer (1992) skiller også mellom den subjektive lesningen som fokuserer innover mot personlig mening, og den objektive der vi orienterer oss mer mot det som er utenfor vår personlige sfære. Dette ligner begrepene estetisk og efferent lesning, som Langer (1995) bringer videre som en *litterær* og *diskursiv* tenkemåte. Hun mener at vi ved litterær tenkemåte forholder oss mer utforskende til tekst, der usikkerhet er en sentral del når vi ser på enkeltdeler i teksten og forsøker å se dem i et større hele. Ved den diskursive tenkemåten forsøker vi å samle informasjon, og har derfor et referansepunkt vi opprettholder under lesningen, og vi forsøker å finne ut hva teksten i hovedsak vil si (Langer, 1992, s. 37). Det vi ønsker er å kombinere disse tenkemåtene under lesningen, der vi både kan være åpne og utforskende, men også objektive og analytiske (Langer, 1992). Dette kan sidestilles med en erfaringsbasert og analytisk tilnærming til litteratur (se kapittel 2.3.3).

Langer (1992) presenterer også et begrep hun kaller *envisionment*, som jeg velger å oversette til *forestillingsverden*. Dette er et begrep som representerer vår egen forståelse av teksten, vår egen tekstverden, og hvordan denne forståelsen utvikler seg etter hvert som vi arbeider med den. Dette er betinget av kulturell erfaring, hva vi har lest tidligere og hvordan vi konstruerer de mentale bildene når vi leser, som er avhengig av assosiasjoner, følelser og antakelser. Forestillingsverdenen utvikles således i *dialog* mellom tekst og virkelig liv, der man til stadighet går inn og ut av teksten for å bygge mening ut fra det man opparbeider seg underveis. Til slutt tar man et steg ut av teksten og ser objektivt på sin egen erfaring rundt den, og den litterære forståelsen blir gradvis strukturert (Langer, 1992, s. 41).

Når vår egen forestillingsverden endrer seg i interaksjonen med teksten, vil den også endre seg – og berikes – i interaksjon med medelever og lærer. Etter at man har utforsket litteraturen og skapt mening i den, blir det viktig å engasjere seg i en sosial undersøkelse der en får innblikk i andres lesninger og meninger (Rosenblatt, 2002). Både Rosenblatt (2002) og



Langer (1992) presiserer viktigheten av dialogen rundt tekst. Den estetiske erfaringen blir gjennom dette en del av et større, mer kritisk tolkningsfellesskap, og som er en like stor del av leseaktiviteten. Her vil noens ideer og lesninger være mer plausible enn andre, og man vil således nærme seg et tolkningsfellesskap som vil kunne si noe om hva som er litterært og ikke ved teksten (Rosenblatt, 2002).

Det kan være et poeng å arbeide i små grupper under samtalene, slik at det lettere kan utvikles og deles personlige responser til litteraturen (Nystrand, 1997b, s. 101). Birgitta Bommarco (2006) finner i sin studie at gruppearbeid engasjerer i arbeid med litteratur, nettopp fordi elevene finner ut at de ser ting forskjellig og blir nysgjerrige, som videre gjør teksten mer spennende. Hun fant også at elevene brukte egne sosiale verdener og erfaringer for å sammenligne dem mot karakterene i bøkene de leste, og at de sjeldent brukte litterære konsepter. Bommarco konkluderer med at gruppesamtaler gir økt forståelse av lesningen fordi elevene *trenger* å snakke med andre, og at de sosiale verdenene som dem bruker for å relatere seg til tekst, er noe som læreren bevisst kan utnytte i dannelsen av en felles forestillingsverden (Bommarco, 2006, s. 237).

Den grunnleggende og avgjørende ideen bak transaksjonsteoriene, er nettopp at den personlige responsen til litteraturen blir viktig for videre meningsskaping med andre, og litterære opplevelser (Connell, 2008, s. 109). For at elevene skal få tilstrekkelig «utbytte» av egen estetisk opplevelse, hevder også Mark Pike (2003) at sosial interaksjon er nødvendig, og problematiserer det individuelle utgangspunktet for lesningen. For at leseren skal bli mer moden i sin lesning, må leseren stimuleres sosialt både for motivasjonens del og for at kontakten til teksten kan forsterkes (Pike, 2003, s. 69). Pike (2003, s. 70) hevder faktisk at teksten som leses – for eksempel et dikt – ikke fullt realiseres av leseren som en tekst dersom han eller hun kun arbeider individuelt med den. Ens egen opplevelse og personlige lesestil styrkes i møte med andres stiler og opplevelser, og således utvikler man i samspill en fullverdig estetisk opplevelse, men også en intellektuell forståelse (Pike, 2003, s. 70). Dette gir en ytterligere argumentasjon for å drive med litterære samtaler i klasserommet.

### **2.3.2 Hva er en litterær samtale?**

En litterær samtale er en klassesamtale der man «uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane» (Aase, 2005a, s. 106). Det er en faglig samtale som preges av elevers reaksjoner, refleksjoner og observasjoner

rundt det de har lest, og det er her viktig at alle reaksjoner får sin plass i samtalen og at den ikke skal være en slags kontrolløvelse (Tønnessen, 2007, s. 51-52). Det er i de litterære samtaler, gjennom kommunikasjon og dialog, vi får mulighet til å observere elevenes litterære faglighet (Hennig, 2012, s. 25). I et dialogisk perspektiv vil en litterær samtale inneholde autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting, som skal få elevene til å reflektere og tenke selv (Tønnessen, 2007, s. 53). Opptak og høy verdsetting vil bidra til å gi den enkelte elev verdi og en plass i samtalen ved at de blir tatt på alvor. En ideell litterær samtale går således parallelt med oppfattelsen om den ideelle, dialogiske klasseromsamtalen (jf. Nystrand et al., 1997).

Som en didaktisk metode for litteraturarbeid er det ingen fast struktur eller fremgangsmåte, og vilkårene for en god samtale varierer mellom klasser, skoletimer og tekster. Det er likevel en samtale som har en særegen dramaturgi som ofte styres av læreren og teksten (Aase, 2005a, s. 111). Det er visse rammer for hva som er legitimt å snakke om (jf. sekundærdiskurs), blant annet gjennom de faglige kompetansemålene som den enkelte elev bør oppnå. Det er samtidig viktig at elevene kan forholde seg utforskende til tekster, hvilket innebærer at elevene også må våge å tenke nytt, annerledes og dristig, og at vi som lærere legger til rette for nettopp dette (Aase, 2005a, s. 110). I avsnitt om legitimeringen av litteraturundervisningen (jf. kapittel 2.1) skrev jeg at man gjennom litteraturen kan erfare og utvikle egen identitet, men selve *fortolkningen* av litteraturen kan også gi oss modeller for hvordan vi forstår verden. Fortolkning «er ein grunnleggjande menneskeleg aktivitet» (Aase, 2005a, s. 116), og vi bør derfor i samtaler legge til rette for en utvidelse av denne aktiviteten og bevisstgjøre elevene våre. Det er en forutsetning at man som lærer kan gi elevene tilstrekkelig med støtte og veiledning for å bevege seg dypere i analysen. Denne veiledningen handler om å bygge stillas for elevene, jf. utviklingssone og stillasbygging på s. 11.

Å få til gode, læringsfremmende litterære samtaler kan være vanskelig, og man bør være lydhør for alle innspill, fleksibel og spontan, men også være bevisst elevenes leseprosesser (Aase, 2005a, s. 117). Dette er kanskje flere av årsakene til at klasser som sjelden bruker denne form for undervisning, ofte er avvisende til samtaleformen (Skarðhamar, 2011, s. 75). Det blir svært viktig at eleven får mulighet til å verbalisere sin forståelse av teksten, og samtidig bli utfordret i møte med andre refleksjoner og tolkninger. Aase (2005a) hevder at «dersom vi trur at språk- og tekstforståing vert utvikla i praksis, ligg her nettopp argument for kvifor utvikling av leseforståing må knytast til tolkingsfellesskap» (s. 107). Igjen ser vi at det

er viktig å berike hverandres perspektiver ved å dele, for økt forståelse for litteraturen og språket vi bruker.

Eva Hultin (2006) utforsker i sin studie hvordan samtalemønstre utfolder seg i litteraturundervisningen i svenske klasserom. Hun finner fire ulike samtalegenrer innenfor det litterære arbeidet, der hver samtale har ulik funksjon og siktemål:

1. Det undervisende forhøret handler om å formidle sikker kunnskap gjennom miniforelesninger, og kontrollere hva elevene sitter med av kunnskaper og lesekompetanse (jf. resitering). Verket blir ofte her knyttet til en historisk kontekst. Samtalens struktur styres av lærerens spørsmål, og får en slags disiplinierende funksjon gjennom å opprettholde faglig kurs og retning.
2. Den teksttolkende samtalen omhandler analyse og tolking av tekster, hvor en har som mål å etablere en dypere forståelse for teksten hos elevene, og få de til å verbalisere dette. Samtalens struktur betinges av hva slags temaer som behandles, og som læreren trekker ut av litteraturen som leses. Temaene formuleres gjennom spørsmål som gir retning i samtalen, uten å forbli «bindende» på noe vis.
3. Den kultur- og normorienterte samtalen retter fokus mot en kulturell problematisering og diskusjon rundt litteraturen og elevenes erfaringer. Dette skal føre til en kulturell forståelse av egen og andres kulturer og elevene skal utvikle en evne til å verbalisere egne refleksjoner rundt normer og verdier. Samtalen struktureres av lærerens temaforslag, loggboknotater og lærer og elevs spørsmål og refleksjoner rundt tema, kultur og normer. Samtalen formes således av aktørenes utforskning av teksten.
4. Den uformelle boksamtalen har til hensikt å vekke leselyst hos elevene der de får lov til å velge bøker etter subjektiv relevans, for så å holde presentasjoner for hverandre, hvilket preger denne samtalsstruktur. Dette kan bidra til å inspirere elevene og utvide deres litterære repertoar

(fritt etter, Hultin, 2006, s. 283-285)

Disse samtalegenrene er alle «kvalifiserte» som litterære samtaler, men viser at det er ulike måter å forstå og realisere en slik samtale på. Hultin finner dialogiske trekk i genre nummer 2 og 3, der elevene får mulighet til å stille spørsmål og bygge direkte på hverandres ytringer i samtalen. Dette er en måte å utforske tekstene på, som flere studier omtaler som positivt for

engasjement blant elever (se for eksempel Bommarco, 2006; Nystrand et al., 1997). Når læreren går bort fra sine forhåndsbestemte spørsmål og fordyper seg i elevbidrag, vil elevene engasjere seg i større grad.

Som et grunnlag for alle litterære samtaler, tar vi utgangspunkt i tekster. Når vi velger disse, vil det være viktig å tenke på hva vi tror kan engasjere elevene for lettere å skape en dialog. Skarðhamar (2011) skriver at tekstene vi velger, ikke bare skal være masseprodusert trivallitteratur, samtidslitteratur og nye utgivelser, og heller ikke bare tilpassede bøker. Målet er at elevene skal kunne få impulser som vil inspirere og utvikle dem fra flere hold, og det kan være interessant å vise hvordan gamle motiver også kan opptre i nye fortellinger, som gjør det verdt for oss å studere det bredere bildet (Skarðhamar, 2011). Det blir i tillegg viktig at tekstene ikke bare er tilpasset ferske lesere som har behov for litteratur med lav vanskelighetsgrad, men at elevene også blir utfordret med en allmennlitteratur sammen med en dyktig og veiledende lærer (Skarðhamar, 2011, s. 107). Det er likevel viktig for engasjement rundt de litterære samtalene, at tekstene som velges også passer elevenes leseerfaringer, før man setter som mål å utvikle repertoaret deres (Olin-Scheller, 2007). Når tekstene passer elevene, vil de kunne konstruere forestillingsverdener og møte tekstene på et emosjonelt nivå (Olin-Scheller, 2007).

### **2.3.2.1 Et dialogisk samarbeid om fellesteksten**

Vi ser som nevnt en tydelig dialogisk grunntanke i den litterære samtalen, men vi trenger et systematisk fokus og arbeid for å fremme en dialogbasert litteraturundervisning (Bjørkeng, 1999, s. 238). Vi må vise en genuin interesse for elevenes tanker, fordi «[l]itteratursamtalen fungerer best når den har karakter av reell invitasjon til utveksling av synspunkter» (Tønnessen, 2007, s. 52).

Langer (1992, s. 39) ser i relasjon til dette et behov for at vi utvikler et felles språk for hvordan vi skal snakke om, støtte, verdsette og undervise litteratur og vår forståelse av den. Dette må være et språk som elevene vil forstå like godt som læreren, og således vil man kunne koble den primære og hverdagslige diskursen, med den sekundære og faglige diskursen (jf. Gee, 2012). Dette innebærer at elevene lærer hvordan de kan snakke om tekster både med en personlig tilnærming, og en analytisk og faglig tilnærming (jf. estetisk/effeferent transaksjon, og litterær/diskursiv tenkemåte i kapittel 2.3.1). Dette språket vil også kunne omtales som et

metaspråk og kan hjelpe oss å etablere et felles tolkningsfellesskap (jf. Rosenblatt, 2002), og dermed en felles «tekst» i klasserommet som alle forstår.

Det som blir viktig for Langer (1992) er at læreren må være bevisst elevenes dialog med sin egen forestillingsverden om teksten, og at læreren i sine instruksjoner klarer å stille de rette spørsmålene som vil støtte dem underveis i lesningen. Dette vil også muliggjøre at forståelsen blir mer tekstnær, hvor det vil bli mindre fristende å la seg styre av umiddelbare assosiasjoner. Det blir også viktig for engasjementet rundt lesningen, at elevene får tilstrekkelig med hjelp til å etablere forestillingsverdenene, slik at de får en konstruktiv og meningsfull interaksjon med teksten (Olin-Scheller, 2007). Spørsmål knyttet til å gå ut av teksten, se på plot, karakterer, skildringer, språk og andre litterære elementer, vil kun være nyttig senere i prosessen når forestillingsverdenen er etablert (Langer, 1992, s. 42).

Lærerens rolle blir derfor å instruere og bygge stillas i utviklingen av elevenes litterære forståelse, og hjelpe dem til å finne ulike måter å tenke på og diskutere det de leser (Langer, 1992, s. 46). Elevene må vite hva som blir viktig å snakke om i en litterær samtale, hvordan man snakker om litteraturen og at enhvers perspektiv er viktig i samarbeidet mot en fellestekst. Fellesteksten er målet for litteraturarbeidet, her forstått som muntlig tekst, som er unik for enhver undervisningssituasjon. Denne formes av både lærer- og elevtekster i ulike sosiale kontekster. Fellesteksten

gir alle som har den sammen, læreren inkludert, muligheter for en utvidet og rikere tekstforståelse ved at en får se de andres lesninger som muligheter til berikelse av sin egen. De gode gangene vi får følelsen av at noen av elevene *har sett noe annet, noe nytt, funnet mening*, er de gangene vi har fått til fellesteksten. Da har læring foregått. Opplevelsen er ofte koblet med en sterk følelse av fellesskap. Vi har sammen funnet ut dette! Det er vårt! Det er litteraturlærerens glede og sorg at dette aldri kan gjentas helt på samme måte (Bjørkeng, 1999, s. 239).

På veien mot en fellestekst blir det viktig at elevene vet at deres perspektiv verdsettes, slik at samtalen ikke stopper opp i frykt for at svaret er galt eller bidraget teit. Det blir også viktig at læreren ikke dytter sin egen forståelse om teksten på elevene, altså *lærerteksten*, for da vil det ikke skje noe læring (Bjørkeng, 1999, s. 240). Det blir viktig å behandle elevene som selvstendige lesere, slik at lesningen blir mer autentisk og engasjerende (Langer, 1992; Nystrand, 1997a). Langer (1992) trekker frem følgende strategier:

- 1) Læreren må oppfordre til elevens forestillingsverden og tekstforståelse ved å stille spørsmål og gi elevene mulighet til å uttrykke egne ideer og tanker.

- 2) Læreren må be elevene tydeliggjøre og konkretisere dersom kommentarene er for vage. På denne måten sikrer læreren elevens idé.
- 3) Læreren må invitere til deltakelse og hjelpe elevene inn i samtalen som foregår.
- 4) Læreren må orkestrere diskusjonen og vise elevene hvordan man snakker sammen, kobler ideer, blir enige/uenige og hvordan man utvider egne og hverandres ideer

(fritt etter, Langer, 1992, s. 47-48).

Dette er ulike måter å drive en litterær samtale videre på, hvor elevene lærer seg hvordan samtalen bør foregå gjennom lærerens modellering. Eleven vil også få et større eierskap til samtaletemaer når elevens egen forståelse får plass. Spørsmålene læreren stiller bør ikke bære med seg en bestemt fasit, men heller oppmuntre til utvidet språkbruk og tankevirksomhet (Langer, 1992, s. 45), og det bør være rom for å stille spørsmål til hva som er vanskelig i teksten. Dette minner om Nystrands (1997a) autentiske spørsmål. For at elevene skal kunne bli mer presise i sin tenkning og i sin tekstforståelse, må de også få hjelp til å bygge og utvikle egne tanker. Læreren må hjelpe eleven med å:

- 1) *Konkretisere* tanken eller ideen han/hun forsøker å formidle, slik at den ikke blir stående som en generell og upresis kommentar, men heller noe man kan bygge videre på. Her kan læreren be om oppklaringer og utbroderinger.
- 2) *Forme* tanken eller ideen eleven har gitt ved å la eleven gjenta seg, og implisitt gjøre eleven bevisst egen språkbruk og formulering. Her er det mulig at eleven uttrykker seg annerledes når han/hun får mulighet til å reformulere.
- 3) *Koble* informasjon fra ulike steder i teksten, fra diskusjonen (andre elevbidrag, lærerens spørsmål etc.) eller relevante erfaringer som kan berike deres egne tolkninger og gi ny innsikt.
- 4) *Øke innsatsen*. Dette handler om at læreren må hjelpe eleven til å komme seg videre fra allerede etablerte måter å tenke og angripe tekst på, og gi dem forslag til nye fremgangsmåter som er mindre åpenbare

(fritt etter, Langer, 1992, s. 48-49).

Det er altså en rekke grep læreren bør være bevisst for at den litterære samtalen kan inkludere flere, og hjelpe elevene til å mestre samtalegenren. Å innta en prøvende og lyttende rolle som lærer ved å tillate og veilede flere resonnementer og perspektiver, kan gi økt engasjement hos elever, men også stimulere språkutvikling (Palmér, 2008). Dette ser vi også knyttet til læringssamtaler hos Nystrand (1997a) og Littleton og Mercer (2013; 2007). Det å skulle bidra med egen innsikt, idé og lesning av tekst, kan dog være sårbart og vanskelig for mange. Desto viktigere blir det at læreren er støttende og bygger stillas for elevene som gjør at de kan utvikle og mestre ferdighetene, og med tiden klare det på egenhånd (jf. Vygotskij).

### 2.3.3 To tilnærminger til litteraturundervisning

En gjennomgang av skandinavisk forskning på litteraturarbeid i flere klasserom, viser at vi har to hovedtradisjoner: en erfaringsbasert, leserorientert tilnærming, og en analytisk, tekstorientert tilnærming (Rødnes, 2014a). *Den erfaringsbaserte, leserorienterte* tilnærmingen handler om å bygge forståelse ut fra egne erfaringer og ressurser, der man assosierer elementer i teksten opp mot eget levd liv for å forstå den (Rødnes, 2014a, s. 2). Ved en slik orientering vil elementer som språk, fortellerfunksjoner og tekststrukturer bli lagt til side. Den erfaringsbaserte tilnærmingen handler dog ikke bare om å relatere seg til tekst gjennom levd liv, men også å kunne kjenne på en opplevelse av tekst med grunnlag i eget følelsesliv og assosiasjoner ved å *oppleve* teksten, jf. estetisk lesning i kapittel 2.3.1.

Denne typen lesning har ofte ført til en slags privatisering av leseropplevelser, spesielt i grunnskolen, der barna blir sittende å lese for seg selv uten den kompetente læreren med metodene og analysene (Bjørkeng, 1999, s. 237). Dette kan være bra fordi vi ønsker å fostre leselyst og engasjement, men når teksten reduseres til leserens tanker og assosiasjoner, kan vi risikere å stå igjen med et vagt «pratefag» som ikke har tydelig faglig substans (jf. Rødnes, 2014a). Elevene skal være i stand til å forholde seg analytisk til tekst fordi litteraturen også er en kilde til kunnskap, og ikke *bare* underholdning.

En *analytisk, tekstorientert* tilnærming til litteratur bygger til motsetning på en nærlesing av tekst (Malmgren, 1997, s. 198). Det rettes et blikk mot teksten, dens språklige virkemidler og litteraturhistoriske tilknytning, og er således en nykritisk form for lesning der konvensjoner og strategier styrer fokuset i teksten (Malmgren, 1997, s. 76). Dette er mer vanlig i videregående skole (Bjørkeng, 1999, s. 237). Tilnærmingen kan dog «stivne i metodisk formalisme», der elevene nærmest forholder seg mekanisk til teksten ved å bruke en slags

«fasit-liste» og «avkryssingsskjema» for å finne de litterære og narrative elementene (Rødnes, 2014a, s. 2). På denne måten kan lesningen bli «automatisert», og eleven vil ikke klare å tenke om og tolke litteraturen selvstendig (Steinfeld & Ullström, 2013, s. 232).

Den didaktiske utfordringen blir derfor å kunne gi rom for at litteraturforståelsen hos eleven kan «utvikle seg i bevegelser, dialog, mellom erfaringsbaserte og analytiske perspektiver på teksten» (Rødnes, 2014a, s. 15). Dette er hva den litterære samtalen potensielt kan få til, og det blir en del av lærerens profesjonalitet å «balansere mellom faglig styring og åpenhet» (Aase, 2005b, s. 80). Utfordringen ligger i å knytte elevenes egne opplevelser *til teksten* og hjelpe dem til å finne ut av *hvorfor* en tekst formidler en bestemt opplevelse (Rødnes, 2014b, s. 365). Det er nettopp da vi hjelper dem til å utvikle tekstkompetanse. Det vi ønsker er å koble primær- og sekundærdiskursen (Rødnes, 2014b), og på den måten vil norskfaget og litteraturlesingen oppleves som mer meningsfull, fordi man kan bidra med subjektive meninger, men også se nytten av faglig kompetanse.

De ulike tilnærmingene til litteratur, speiles også i den litterære kompetansen. En tekst blir gjerne forkastet dersom leseren ikke klarer å forstå det litterære språket, eller har en forståelse for sjangeren, språklige bilder og ulike fortellerfunksjoner (Mose, 2012, s. 217). Åsmund Hennig (2012) skisserer kompetansen i fire deler:

- 1) *Kunnskap om tekst* innebærer litterære virkemidler og begreper, analytisk kunnskap, fortellingsstrukturer, teksttyper og sjangre, tekstens betydning i virkeligheten.
- 2) *Kunnskap om kontekst* omhandler litteraturhistorie, forfatterskap, samtidskunnskap, intertekstualitet og evne til å sammenlikne tekster og sette en tekst i en historisk og kulturell sammenheng. Punkt 1 og 2 fokuseres på ved en analytisk tilnærming.
- 3) *Kunnskap om lesing* omhandler en bevissthet rundt egne lesemåter, -opplevelser og fortolkninger (metakognitiv bevissthet) og å ha et repertoar av ulike lesestrategier.
- 4) *Litterær ferdighet* vil si å ha en evne til å danne rike forestillingsverdener og la oss lede av det litterære universet. Det innebærer også en evne til å lese med innlevelse, empati, tålmodighet og åpenhet, og en vilje til å mene noe nytt om en tekst. Dette fokuseres spesielt på ved en erfaringsbasert tilnærming

(fritt etter, Hennig, 2012, s. 18-19).



Hennig (2012) understreker at disse delene er deskriptive, og ikke normative, og at de skal gi oss en bedre forståelse av hva det innebærer å lese litteratur. Vår evne til å bruke den litterære kompetansen i et sosialt fellesskap, vil være å utvise vår *litterære faglighet* (Hennig, 2012, s. 20), noe vi til stadighet krever av våre elever i klasserommet. Når elevene gir uttrykk for sin respons og evaluerer denne med andre lesere, utviser de sin litterære faglighet med andre.

### **2.3.3.1 En utfordring å bygge bro mellom tilnærmingene**

Forskning viser at det er vanskelig å skape en dynamisk bevegelse mellom en erfaringsbasert og analytisk tilnærming til litteratur, og det er spesielt utfordrende å få elevene til å anvende et analytisk språk. Det er ingen garanti at lærerens analytiske, diskursive spørsmål vil føre til at elevene vil se på teksten med et analytisk fokus, og utfordringen ligger i hvordan man skal «stimulere til en diskursiv [eller analytisk] tenkning hos elevene» (Sommervold, 2011, s. 40).

Skriver (2011) finner at det å snakke om allmennmenneskelige temaer og om bokens tematikk, vekker elevenes interesse, men idet læreren beveger seg mot det komplekse aspektet ved fortellingen og krever en analytisk karakteristikk av den, ser Skriver at elevene heller forblir i et «refererende modus» ved å gjengi rike detaljer og persongallerier. Det kreves en tydeligere og mer aktiv lærerrolle i samtalen, som skal klare å dra elevene ut av hverdagspråket og inn i mer fremmede verdener de kan lære av, hevder Penne (2009, s. 14-15). Hun fremmer viktigheten av en narrativ ramme, slik at ikke den «historiske fortellingen» erstattes av en «empatisk innlevelse» som er preget av elevenes forståelse av egen livsverden og følelser. Elevene må lære å sette seg inn i tekstens situasjonelle kontekst, og forstå situasjonen fra *det* perspektivet, fremfor å vurdere individet og dets følelser, isolert fra konteksten (Penne, 2009, s. 11).

Det ser også ut til at elever forholder seg ulikt til tekst avhengig av hvem som er adressaten. Rødnes og Ludvigsens (2009) artikkel om elevers meningsskaping av skjønnlitteratur, viser at elevenes tilnærming til tekst er mer erfaringsbasert når de arbeider i gruppe, i motsetning til når de skal levere en tekst til læreren. Da er teksten mer preget av analytiske og faglige elementer. De konkluderer med at gruppesamtalen tilhører en intim og primær sjanger, og at den individuelle teksten til læreren tilhører en sekundær og objektiv sjanger (Rødnes & Ludvigsen, 2009, s. 245).

Selv om det kan være en utfordring å få elevene til å arbeide på et analytisk nivå, ser vi at elevene finner det svært nyttig når vi faktisk lykkes. Rødnes (2012) fant at de analytiske konseptene hjelper elevene til å nærlese tekst, og opprettholde et analytisk fokus. I gruppesamtaler brukte elevene analysebegreper for å sette i gang en diskusjon rundt en tegneseriestripe. Elevene anvendte begrepene på teksten, samtidig som at de også repeterte definisjonen av konseptene i forklaringene sine. I denne aktiviteten beveget de seg mellom de abstrakte, faglige begrepene, og de konkrete eksemplene i teksten. Hun finner også at den dialogiske interaksjonen er avgjørende for utviklingen av gruppens forståelse av både teksten og fagbegrepene, fordi de sammen bidrar med ulike perspektiver og stemmer. I etterkant av gruppearbeidet skulle elevene også skrive en individuell analysetekst, som Rødnes (2012) fant at de var godt rustet til å gjøre alene som en konsolideringsøvelse.

Kaspersen (2004) så i sin studie at undervisningen ble vellykket dersom den ble strukturert etter faglige, «tekstlige» prinsipper, men også estetiske. Dette gjør at elevene vil kunne klare å tolke tekster konstruktivt på en estetisk måte. I arbeidet med litteratur må elevene kontinuerlig veksle mellom refleksjon og konkretisering, og dermed befinne seg på flere refleksjonsnivåer i meningskonstruksjonen. Det blir også stadig viktigere å åpne faget for resten av skolefagene, hvor læreren kan knytte an til tidligere lært kunnskap som elevene har opparbeidet seg i skolen generelt. Dette handler også om å utvikle et metaspråk hvor elevene ser læringen i skolen i en bredere kontekst. Dette krever et systematisk arbeid fordi det vil gjøre litteraturarbeidet mer komplekst, men det kan bidra til å utvikle ferdigheter som blir viktig i det «hyperkomplekse» samfunnet vi nå er en del av (Kaspersen, 2004).

For å problematisere ytterligere, finner Skarstein (2013) at det er «*en stor diversitet i informantgruppen, på tvers av kjønn og kulturell bakgrunn, og påvisning av kompleksiteten i denne diversiteten*» (s. 273). Denne diversiteten handler blant annet om at noen elever klarer å orientere seg metaspråklig til tekst og benytte ulike lesestrategier i arbeidet sitt, mens andre elever ikke klarer å ta i bruk dette. Elevene har ulike tenkemåter og diskurser de føler seg komfortable i, og reflekterer derfor også ulikt i møte med tekst. I én og samme klasse finner han elever som ikke klarer å skape en narrativ helhet når de gjenforteller, og elever som finner metaforisk mening i tekster de jobber med (Skarstein, 2013, s. 275).

Han ser også at elevenes lesninger ofte styres av det han kaller en «faktiv lese måte». En slik lese måte gjør at elevene forholder seg «dokumentarisk» til teksten, og at mulige betydninger av den reduseres og teksten lett glemmes. Dette viser viktigheten av også å jobbe med en

estetisk og erfaringsbasert lese måte, som vil kunne styrke et engasjement rundt lesningen. Skarstein finner også at den litterære samtalen ikke var en vektlagt arbeidsform. Han mener dette er problematisk fordi metaspråklig kompetanse «fordrer *aktiv* læring og en lærer som er mer enn en undervisningsorganisasjon» (Skarstein, 2013, s. 283). Slik jeg ser det vil en lærer som har en mer dialogisk tilnærming til undervisningen, kunne klare å hjelpe elevene ut av hverdagspråket og primærdiskursen, og inn i en sekundærdiskurs der elevene får utviklet sin metaspråklige kompetanse.

En annen studie gjort av Stig-Börje Asplund (2010), viser hvordan gutter på yrkesfag leser og tolker tekst. Han finner at guttene er spesielt opptatt av fellesskapet de er en del av, og ønsker ikke å utfordre dette i særlig grad ved å mene noe annet enn sine medelever.

Tolkningsfellesskapet de etablerer i litteratursamtalen, harmonerer med det fellesskapet de tilhører, og de tar avstand fra det som ikke er nært deres eget sosiale rom, og danner således «en auktoritativ diskurs» (Asplund, 2010, s. 196). Alternative lesninger blir derfor ikke berørt, og samtalen får ikke muligheten til å utvikle seg dialogisk der man får et spill mellom ulike perspektiver og vurderinger, hevder Asplund. I motsetning til Hultin (2006), mener ikke han at samtalen får dialogiske kvaliteter når de bygger på og bekrefter hverandres ytringer og fyller dem ut, men han hevder at dette faktisk er en del av den auktoritative diskursen de etablerer – som viser motstand.

Dette går utover elevenes utvikling av litterær kompetanse, og evne til å både være personlig og analytisk. Noen samtaler bærer preg av en efferent lesning av tekst, der elevene ikke våger å møte teksten på et personlig nivå, mens andre samtaler kan utvikle seg slik at de posisjonerer sin egen virkelighet mot teksten, og de litterære konseptene viker (Asplund, 2010). Vi trenger derfor en systematisk opplæring i muntlighet og tolkningsamtaler knyttet til litteratur, som kan bidra til at elevene vil få mer erfaring rundt det å arbeide erfaringsbasert og analytisk i samtale om tekst (Rødnes, 2014b).

## 2.4 Dialog og digitale verktøy

I dagens klasserom blir digitale ressurser brukt stadig hyppigere enn læreboka, og vi befinner oss i et mer «åpent læringsunivers» som er mindre forutsigbart og stabilt, med andre kompetansekrav og kommunikasjonsformer (Rasmussen & Lund, 2015). Rasmussen og Lund (2015) skriver at de nye teknologiene i økende grad er allestedsnærværende, og at de åpner

for nye undervisningsmuligheter. Den pedagogiske og didaktiske utfordringen ligger i hvordan vi kan relatere disse, og spesielt sosiale medier, opp til fagene i skolen (Krumsvik, 2013, s. 569). Dette fører til at læreren i større grad blir en egen «designer» av læringsaktiviteter, hvilket krever en designkompetanse og en utvidelse av lærerprofesjonen (Rasmussen & Lund, 2015).

Dette er mitt argument for å bruke Samtavla i mitt prosjekt, for å utvikle min egen lærerprofesjon og digitale kompetanse, men også for å se hvordan det kan fungere som en støtte til dialogen i klasserommet. Jeg vil orientere leseren om at jeg er klar over at digitale verktøy, og mer vidt det digitale klasserommet, er store forskningsfelt, men jeg vil her kort gjøre rede for relevante aspekter knyttet til den sosiokulturelle, dialogiske tilnærmingen.

#### **2.4.1 Nye former for kommunikasjon**

Det er de kulturelle verktøyene som former handlingene våre og hvordan vi tenker, og derfor er Wertsch (2002) opptatt av kvaliteten på disse som i dag inkluderer datateknologi. Han undres over hva det digitale kan tilføre både tenkningen og samtalen, og ser blant annet at det kan legge til rette for refleksjon og utvidede kommentarer (Wertsch, 2002). Vi ser at teknologien har åpnet for at vi kan gjennomføre elektroniske diskusjoner på nett via laptop, nettbrett og interaktive whiteboards (Littleton & Mercer, 2013). Vi kan både ha synkrone og asynkrone samtaler, der elever kan diskutere på nettet samtidig (synkrone), eller lese andres innlegg og svare når det passer seg (asynkrone) (Dysthe, 2001b, s. 309). Det er de synkrone samtalene som vil bli undersøkt i studien min, da Samtavla-samtalen er en interaktiv dialog som foregår «her og nå» i klasserommet.

Rupert Wegerif (1996) har forsket på hvordan man kan bruke datamaskiner til å hjelpe elevene til å drive utforskende samtaler med hverandre i grupper. Han hevder at forskningen indikerer at det *er* viktig å lære elevene å tenke sammen med andre først, slik at de kan tenke selvstendig etterpå. Han så at det å undervise i utforskende samtale faktisk fører til at elevene forbedrer sin problemløsning i gruppene, samt at det så ut til at de individuelt skåret bedre på resonneringstester. Dataprogrammet ble viktig for å effektivt støtte den utforskende samtalen underveis. Elevene brukte lenger tid på oppgavene de fikk, og de produserte flere ytringer i prosessen. De lærte også å stille flere spørsmål og inkludere hverandre.

Mercer og kolleger (2003) finner at elevene stilte hverandre hyppigere oppgaverelaterte spørsmål når det ble etablert grunnregler for samtale. Dette kombinert med en bruk av et dataprogram for å organisere og fokusere deres involvering i litteraturarbeidet. Programmet som ble brukt, ga blant annet elevene i oppgave å ta stilling til ulike moralske dilemmaer, hvor det står eksplisitt i oppgaven at de skal diskutere (Mercer et al., 2003, s. 85). Dette i håp om at elevene skal tenke sammen og samarbeide. Elevene grunnga hyppigere egne påstander, vurderte flere spørsmål før de konkluderte, meninger ble delt mellom flere i gruppen og de klarte å bli enige underveis i prosessen (Mercer et al., 2003, s. 84). Dette til sammenligning med kontrollgruppen som hadde en mer disputerende samtaleform (jf. kapittel 2.2.2).

Det blir likevel viktig å ikke la dataprogrammer, plattformer, forumer og lignende, erstatte plassen til en veiledende lærer eller til en undervisningssekvens. Ved bruk av teknologi bør man designe en pedagogisk ramme rundt det, og integrere det med undervisning av snakke- og lytteferdigheter (Mercer et al., 2003). Teknologien kan altså gi oss god støtte, da det er samtalen som teknologien igangsetter, som blir det essensielle for læringsutviklingen. Mercer (1994) skriver tidlig at den databaserte aktiviteten formes av den samtalen og den aktiviteten som utvikles av elevene og lærerne i klasserommet, og at det ikke er gitt at teknologien skal stimulere til samtale og læring. Det er en kompleks undervisningsform som styres både av de digitale hjelpemidlene som brukes, lærerens undervisningsdesign og støttende aktiviteter, men også elevenes samtaleformer og deres tolkning av hva som kreves av dem i aktiviteten som gjøres (Mercer, 1994, s. 30). Derfor blir det viktig å tydeliggjøre de digitale hjelpemidlenes hensikt og funksjon i undervisningen. Dersom man lykkes med dette, og ikke lar teknologien «styre seg selv», vil digitale verktøy være et godt hjelpemiddel i samarbeidsaktiviteter.

## 2.4.2 Samtavla og mikroblogging

Verktøyet er utarbeidet ved Universitetet i Oslo og er en del av et større forskningsprosjekt kalt *Digitale dialoger på tvers av fag*. DiDiAC fokuserer på dialoger i klasserommet og hvordan vi kan lære elevene å tenke sammen. Forskingen har også et fokus på elevenes digitale erfaring som ikke utnyttes godt nok i klasserommet grunnet læreres begrensede digitale kompetanse. Prosjektet baserer seg på forskning som viser at elever som blir undervist i dialogiske ferdigheter blir bedre på kritisk tenkning og kollektiv problemløsning.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Se gjerne DiDiAC sine egne nettsider: <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/didiac/index.html>

Samtavla kan minne om det sosiale mediet *Twitter*, med korte, fortløpende ytringer. Dette er en arena elevene trolig kjenner fra sitt eget privatliv og populærkulturen, selv om Samtavla er blitt formet inn i et format som egner seg for skolen som institusjon og læringsarena. Læreren kan bruke Samtavla for å gi ulike oppgaver og utfordringer til elevene. Oppgaven(e) legges ut på en interaktiv tavle, der elevene logger seg på gjennom en pinkode for å svare. Elevene kan bruke både egen smarttelefon, nettbrett eller PC/Mac, og de kan svare enkeltvis eller i gruppe, alt ettersom hva læreren finner hensiktsmessig i den enkelte oppgaven.

Hvert bidrag elevene skriver har en tegnbegrensning på 140 tegn, og havner i en slags fortløpende «feed». Emnetagger (#) kan brukes om elevene ønsker å merke viktige begreper eller organisere informasjonen de har. Bruk av emotikons er også mulig. Læreren kan delta i feeden elevene skriver seg inn i, ved å for eksempel gi presiseringer og flere oppgaver til tavla underveis. Svarene som gis, kan redigeres og organiseres, både hos læreren og hos elevene (nærmere bestemt per bidragsyter i Samtavla). Elevene kan også lage sine egne tavler for gruppen som læreren kan få innsyn i, men det mest relevante for denne masteroppgaven er når læreren bruker sin egen tavle som en «fellestavle», og som kan kobles opp mot en større skjerm. Når en sesjon i Samtavla er gjennomført, får læreren tilsendt logger på e-post som viser en oversikt over elevenes aktivitet. Jeg legger ved instruksjonen som ble gitt til lærer og elever som vedlegg (vedlegg A).

Aktiviteten som utføres kalles for mikroblogging, og åpner for nye former for deltakelse i undervisningen, også for de som ellers ikke er så muntlig aktive og utadvendte i klasserommet (Luo & Gao, 2012). Det kan hjelpe elevene til å summere viktig informasjon, og delta i helklassesdiskusjoner og skape mening sammen med medelever og lærer (Rasmussen & Hagen, 2015). Ved hjelp av mikroblogger, vil vi kunne bruke elevenes tolkninger mer dynamisk enn for eksempel ved muntlige PowerPoint-presentasjoner, og læreren kan ta tak i elevenes enkelte bidrag for å korrigere, elaborere og skape sammenhenger (Rasmussen & Hagen, 2015).

Gjennom bruk av Samtavla, kan læreren utvikle elevenes dialogiske ferdigheter og således arbeide med kompetanser som er viktige i det 21. århundre; kritisk tenkning, problemløsning og samarbeidsferdigheter (NOU, 2015). Meldingene som skrives inn i verktøyet, kan brukes aktivt av læreren for å veilede og gi retning til dialogen som foregår, og således utvikle faglig forståelse. Samtavla kan således være en hjelp for læreren til å strukturere en utforskende klassesamtale med utgangspunkt i elevenes konkrete bidrag. Dette kan ofte være en utfordring

uten en slik teknologi, da synspunkter fra gruppearbeid har en tendens til å forsvinne, og ikke få plass i plenumssamtalen (Rasmussen & Hagen, 2015).

I et sosiokulturelt perspektiv blir språket et handlingsmedium og et grunnlag for meningsskaping i klasserommet, som det viktigste kulturelle verktøyet (Säljö, 2013).

Gjennom Samtavla kan forståelsen utvikles i et dialogisk samspill, som blir tydeligere for alle gjennom muntlig og skriftlig tekst. Jeg anser mikroblogging som en ressurs som kan yte godt i et komplekst klasserom, og som en egen komponent i design av læringsaktiviteter. I denne sammenheng kan man fundere rundt hvorvidt dette også kan hjelpe til å redusere den ikke-faglige bruken av mobiltelefoner og PCer, som lærere til stadighet må be elevene legge bort (Rasmussen & Lund, 2015). Dette kan også være en måte å variere undervisningen på, og få frem et engasjement hos elevene i læringssamtalene.

## **2.4 Sammenfatning av kapittelet**

I dette kapittelet har vi sett at litterære samtaler både har et litteraturteoretisk argument, et dannelsesargument og et læringsteoretisk argument. Vi ønsker at våre elever skal lære å tenke sammen, utforske og utfordre både hverandre, læreren og tekstene de leser. Vi ønsker at den litterære samtalen skal bli et sted der elevene, både individuelt og i fellesskap, kan justere egne forestillingsverdener og la seg engasjere av litteraturen.

Gjennom dialogisk undervisning kan vi legge til rette for samtaler der elevene kan løse problemer, samarbeide og være kritiske. Forskning viser at elever samarbeider og snakker sammen i grupper på ulike måter, som har resultert i tre ulike samtaleformer; disputerende, kumulative og utforskende. Blant disse er det de utforskende samtalene som fostrer læring og de ferdighetene vi har som mål å utvikle. For å fremme denne samtaleformen kan læreren etablere grunnregler for samtale, både i gruppe og i helklasse, men læreren kan også modellere hvordan vi tenker og snakker sammen. Måter å gjøre det på er gjennom opptak, autentiske spørsmål, og å verdsette elevenes bidrag i dialogen. I dette ligger det at læreren gir elevene en reell plass i samtalen.

Når det gjelder litterære samtaler, er det en viktig balanse mellom den utforskende, erfaringsbaserte samtalen som blir personlig, og den faglige, analytiske og tekstnære samtalen. Begge deler bør være en del av den litterære samtalen i skolen. For å kunne koble den erfaringsbaserte og analytiske tilnærmingen til litteratur, bør elevene ha et språk for

hvordan man samtaler om dette i klasserommet. Dette krever at elevene vet *hvordan* en hverdagslig språkpraksis i primærdiskursen og en spesialisert språkpraksis i sekundærdiskursen faktisk foregår. Langers (1992) strategier og prinsipper for hvordan man kan drive en litterær samtale er viktig her, som også er grunnleggende tanker for dialogisk undervisning (Nystrand et al., 1997).

Til slutt ser vi at dialogen i skrift og digitale verktøy, kan være en viktig støtte i den utforskende, litterære samtalen. Mikroblogging og Samtavla som verktøy, kan hjelpe elevene til å dele og oppsummere viktig informasjon, og det kan hjelpe læreren til å fokusere, utvikle og forme dialogen og den faglige forståelsen.



# 3 Metode

Jeg vil i dette kapittelet gå gjennom ulike deler av mine metodiske tilnærminger til prosjektet. Jeg vil gjøre rede for valg av metode, utvalg og rekruttering, samt gå nærmere inn på metodenes fordeler og utfordringer. Jeg vil også gjøre rede for analyseverktøy og min rolle i forskningsprosjektet. Jeg avslutter kapittelet ved å drøfte forskningens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, samt forskningens etiske utfordringer.

## 3.1 Bakgrunn for valg av metode

I all forskning vil problemstillingen (og tilknyttede forskningsspørsmål) være kjernen i prosessen, og en komponent i forskningsdesignet som har en direkte kontakt med både validitetsspørsmål, metode, teoretisk rammeverk og mål for forskning (Maxwell, 2013). Problemstillingen former altså hvordan jeg velger å arbeide metodisk. I denne sammenheng har jeg som nevnt et ønske om å forstå hvordan det legges til rette for litterære samtaler i klasserommet, og hvordan vi kan utforske og lære i samtale med andre. Problemstillingen er som følger (jf. kapittel 1.2): *Hvordan kan norsklæreren legge til rette for en litterær samtalekultur der elevene får rom til å utforske tekst på flere måter?*

Som sosiale fenomener åpner dette for en kvalitativ og etnografisk inngang, som kan hjelpe meg til å forstå hva som skjer, hvordan det skjer og betydningen av det som skjer (Rødnes, 2011, s. 79). Dette krever en god forskningsplan som er strukturert og oversiktlig. I mitt prosjekt ønsker jeg å gjøre et casestudium for å kunne beskrive fenomenene. Ved et slikt design arbeider man deskriptiv og observerer en enkelt case uten å inkludere en manipulasjon av variabler (Bordens & Abbott, 2011, s. 244-245). Dette betyr at man som forsker ikke gir forklaringer på atferd på bakgrunn av manipulasjon, men at man heller får mulighet til å utforske, og få en dybdeforståelse av de sosiale fenomenene. En casestudie muliggjør altså en dybdeanalyse av en case, en aktivitet eller en prosess (Creswell, 2014, s. 14).

### 3.1.1 Hvorfor kvalitativ metode?

Den sosiokulturelle og dialogiske læringstradisjonen er nært knyttet til grunntanker i kvalitativ forskning, hvor vi ønsker å forstå atferd, språkbruk og handlinger (Creswell, 2014). Forskeren går gjerne inn og tar del i hverdagen til deltakerne som studeres, og oppsøker den

konteksten de er en del av (Creswell, 2014). Med hensyn til målet for studien, ble det viktig for meg å undersøke de naturlige omgivelsene fenomenene opptrer i, for å få en forståelse av dem.

Når jeg som forsker har med meg stikkord som *meningsskaping, litterære samtaler, dialog og læring*, viser dette til sosiale fenomen og prosesser. Ved kvalitativ forskning er det nettopp dette det arbeides med å forstå, hvilket innebærer blant annet å studere og forstå mening i situasjoner og hendelser, og aktørene i dem (Maxwell, 2013, s. 30). Når vi forstår konteksten vil vi også kunne se hvordan den påvirker aktørene, hvilket indirekte vil si at konteksten legger premisser for handlingene til aktørene. Dette gjelder også i klasserommet der elevene påvirkes av skolen som læringsarena. Dersom jeg ikke hadde gjort kvalitativ forskning, ville det vært vanskeligere for meg å fange opp og gå i dybden av interaksjonsprosessene og læringen i klasserommet, da kvantitativ forskning egner seg best til målbare og statistiske observasjoner (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014).

Styrkene ved en kvalitativ tilnærming ligger i det at man orienterer seg mot prosessene i verden gjennom en *induktiv* tilnærming, og fokuserer på situasjoner og mennesker gjennom beskrivelser av disse (Maxwell, 2013). Jeg tar ikke utgangspunkt i eksisterende teori for å teste eller verifisere gjennom datamaterialet, altså en deduktiv tilnærming (Creswell, 2014), men jeg forsøker å beskrive prosessene jeg undersøker, for så å forstå dem. Jeg forholder meg til metoden og til materialet med brede spørsmål (Derry et al., 2010), og min endelige problemstilling har tatt form underveis gjennom datainnsamling og analyse, hvilket er vanlig for kvalitativ forskning (Maxwell, 2013).

På bakgrunn av dette har jeg valgt å samle inn materiale gjennom etnografiske observasjoner, videoobservasjon og skriftlige elevtekster i Samtavla, som flere komponenter i et casestudium. Jeg mener at jeg gjennom materialet kan si noe om dialogen som foregår i klasserommet, og hvordan læreren og elevene samtaler om litteratur. Det er viktig her å være bevisst at materialet på ingen måte er en fasit på hvordan litterære samtaler foregår i en klasse, men et eksempel betinget av tid, sted og kontekst.

## 3.2 Utvalg

Jeg har i forberedelsene til datainnsamlingen gjort en rekke valg knyttet til utvalg. Jeg har tatt hensyn til formatet masteravhandlingen forventes å være i, samt tiden jeg har hatt til rådighet.

### 3.2.1 Utvalgsriterier

I kvalitativ forskning skriver John Creswell (2014) at en selekterer utvalget etter hensikten med forskningen, slik at man får et utvalg som på best mulig vis kan hjelpe en til å forstå det en vil undersøke. Han viser til fire aspekter som må vurderes knyttet til dette; *setting*, *deltakere*, *type hendelse* og *prosess*.

Settingen lå gitt i ønsket om å studere læring og litterære samtaler i en norskfaglig kontekst. Dette foregår i norske klasserom. Her arbeides det etter en læreplan med mål om å utvikle elevenes litterære faglighet og tekstkompetanse, gjerne gjennom litterære samtaler. Det ble også viktig å finne et utvalg i Trondheim, da det var der jeg kom til å bo under masterskrivingen.

Deltakerne jeg ønsket å ha med, var en hel skoleklasse. Jeg ønsket å undersøke hvordan elevene snakket om litteratur med lærer og medelever i helklassesamtaler, men også hvordan de snakket om det i grupper. Derfor trengte jeg også en fokusgruppe, og jeg fant det hensiktsmessig kun å følge én gruppe, slik at jeg fikk med meg den sammenhengende interaksjonen gjennom timen. Ved valg av fokusgruppe var jeg ikke ute etter «de flinke», men jeg var ute etter noen jeg trodde kom til å bidra med noe, for ikke å risikere å sitte igjen med et materiale der gruppen nærmest ikke snakket sammen.

Jeg ønsket også å gjøre studien på videregående trinn, fordi elevene trolig er bedre kjent og komfortable med litteraturarbeid, hvilket kan gjøre det lettere å implementere et digitalt samtaleverktøy som en ny dimensjon til arbeidet, og samtidig opprettholde faglig fokus. Det er utfordrende å lykkes med litterære samtaler, så jeg ønsket en lærer som var erfaren, engasjert og lysten på å lære noe nytt. Dette for at arbeidet med Samtavla skulle føles som et positivt tilskudd til undervisningen, og ikke oppleves som vanskeligere og mer uoversiktlig.

Type hendelse lå også definert i problemstillingen. Jeg trengte å finne et utvalg som skulle arbeide med litteratur i løpet av terminen, og gjennomføre litterære samtaler. Prosessene som skulle undersøkes både i gruppe og helklasse, gjorde at jeg som nevnt trengte en hel skoleklasse. Jeg ønsket også å undersøke hva slags bidrag som ble skrevet i Samtavla, og hvilke læreren ønsket å fremheve i helklassesamtalen.

Størrelsen på utvalget avhenger også av hva slags type forskning en skal gjøre (Creswell, 2014). Ved etnografiske undersøkelser er det gjerne en gruppe som deler kultur som blir

studert på ulike måter gjennom artefakter, intervjuer og observasjoner, og ved casestudier blir ofte fire-fem caser inkludert (Creswell, 2014). Dette ville blitt for mye for mitt prosjekt, så jeg har derfor valgt én case (én norskklasse), og undersøkt denne ved hjelp av flere metoder.

### **3.2.2 Rekruttering**

I rekrutteringsprosessen tok jeg kontakt med lærere og fagpersoner i det norskdidaktiske miljøet i Trondheim. Jeg gjorde det tydelig hva prosjektet handlet om, og hva jeg ønsket å undersøke. Jeg formidlet dette kort i en e-post, og la ved prosjektbeskrivelsen dersom vedkommende ønsket å lese mer om prosjektet. Det var ikke enkelt å få tak i en lærer som kunne tenke seg å delta, da mange trodde det ville kreve mye tid og ressurser til å lære seg Samtavla. Til slutt fikk jeg et godt tips om en engasjert lærer som ville være med. Vi avtalte tid for et møte der jeg fortalte mer om prosjektet, og viste hvordan Samtavla fungerte.

Jeg presenterte kort studien for klassen i påfølgende uke. Jeg fortalte at jeg ønsket å observere hvordan de snakket sammen om litteratur, og at de skulle lære seg å bruke Samtavla. Hvordan jeg skulle utføre forskningen ble også vektlagt, og hva dette innebar for den enkelte elev. Læreren og elevene fikk utdelt informasjonsskriv der de måtte samtykke til deltakelse (se vedlegg B og kapittel 3.5.4).

### **3.2.3 Presentasjon av utvalget**

Utvalget er en VG2-klasse på studiespesialisering med entreprenørskap som programområde. Klassen er på 25 elever med 14 jenter og 11 gutter, og beskrives som en «engasjert, positiv og aktiv gjeng» av læreren. Hun har hatt elevene siden de begynte på videregående skole, og kjenner dem derfor relativt godt. Læreren beskriver dem som jevnt over gode, men at det selvsagt er sprik også i denne klassen, som i mange andre. Hun har arbeidet i skolen i 20 år, og har erfaring fra alle trinn, særlig studiespesialisering. Jeg opplever henne som dyktig og engasjert.

## **3.3 Metoder for datainnsamling**

Forskningsprosjektet utformes som en casestudie, da metodens «unike styrke er dens evne til å håndtere ulike former for evidens – dokumenter, artefakter, intervjuer og observasjoner» (min oversettelse, Yin, 2009, s. 11). Videomaterialet er av en 75 minutters norskøkt om

litteratur og barokken, som jeg selv har transkribert. Sammen med dette har loggene fra Samtavla blitt analysert, og jeg har derfor brukt to typer materiale som begge er autentiske, og viser hva elevene har sagt og skrevet. Dette vil foreligge som forskningens hovedmateriale, hvilket alle de involverte er informert om (jf. Derry et al., 2010, s. 36). Jeg har supplert materialet med feltnotater og beskrivelser, som foreligger som studiens sekundærmateriale. Jeg vil nedenfor redegjøre mer utførlig for de ulike metodene, og hva jeg gjorde.

Det bør nevnes at prosjektet tok en uventet vending ca. halvannen måned inn. Læreren fikk et jobbtilbud, hvilket førte til at en vikar fikk ansvar for klassen resten av skoleåret. Jeg måtte derfor foreta en avveining, da jeg allerede hadde gjort en del observasjoner og testet Samtavla sammen med den første læreren og klassen. Jeg besluttet at det var for sent å finne et nytt utvalg. Situasjonen ble løst ved at den opprinnelige læreren kom inn i timene det var relevant for meg, hvilket inkluderte filmingen. Jeg anså det som viktig for forskningen at samme lærer deltok i alle observasjonene. Jeg er takknemlig for den sporty og fleksible vikaren som godtok dette, og lot meg fullføre prosjektet.

### **3.3.1 Casestudie**

Som nevnt åpner casestudien for et arbeid med flere typer evidenser, men den gir også forskeren mulighet til å studere interaksjonen i klasserommet, samtidig som man ivaretar de helhetlige og meningsfulle karakteristikkene av de virkelige hendelsene i konteksten (Yin, 2009, s. 4). Casestudien er således også etnografisk, hvilket er en nyttig metodisk tilnærming når man ønsker «å forstå hvordan deltakere skaper mening i situasjoner, å utvikle forståelse av lokale kontekster, og å forstå prosesser mens de skjer» (Rødnes, 2011, s. 79). Viktigheten av en helhetlig karakteristikk kommer også frem i Thomas Ziehes (2004) forståelse av det hermeneutiske perspektiv: for å ta konteksten på alvor bør man ha en «tæt beskrivelse» av virkeligheten for å forstå hva som skjer, og hvordan elevene opplever skolehverdagen (s. 34).

Casestudie som metode er også godt egnet for å «la seg styre og veilede» av allerede etablert teori (Yin, 2009, s. 18), og således har materialet guidet meg inn i et vidt teoretisk rammeverk som har gitt meg en ytterligere forståelse av det jeg studerer. Dette er i seg selv en dialogisk prosess i forskningen. Med et utforskende og forklarende fokus, har jeg fått undersøkt hvordan interaksjonen og de dialogiske læringsprosessene skjer, og gå i dybden av dette.

### 3.3.1.1 Hva gjorde jeg?

Det etnografiske arbeidet i forkant dreide seg om å observere klassen, men også gjøre et teoretisk forarbeid, der jeg leste meg opp på litterære samtaler og litteraturredidaktikk, samt pedagogisk teori med fokus på dialog og sosiokulturell læringsteori. Jeg utførte også en slags pilotering av prosjektet mitt, der lærer og elev fikk teste ut Samtavla når de arbeidet med retorikk og *Soga om Gunnlaug Ormstunge*. På denne måten kunne jeg forebygge eventuelle «morsomheter», feil og misforståelser rundt verktøyet, slik at elevene kunne fokusere på det faglige i samtalen. I tilknytning til dette fikk læreren en instruks som jeg tok utgangspunkt i under presentasjonen av Samtavla (vedlegg A).

Jeg observerte klassen og gjorde observasjonsnotater over 2 dobbelttimer, totalt 7 ganger før videoobservasjon ble utført i november. Det var viktig at elevene ble vant til min tilstedeværelse, og kunne få mulighet til å spørre om ting de lurte på, samtidig som at jeg selv fikk bli litt kjent med utvalget mitt. Jeg påtok meg en rolle som delvis deltagende observatør («observer-as-participant») og et «ikke-medlem» av gruppen (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 457). Jeg undersøkte omgivelsene og var tilstede i læringsaktivitetene som foregikk, og svarte elevene om de hadde noen faglige spørsmål. Det var likevel tydelig for alle at jeg var i klasserommet som forsker hovedsakelig, og ikke som lærer eller assistent. Det var også tydelig at jeg ikke var der for å vurdere elevene faglig, men for å samle materiale til egen masteroppgave.

Observasjonsnotatene har gitt meg relativt tette kontekstbeskrivelser av klassen, og ved å ha vært lenge ute i «feltet» har jeg kunnet opparbeide meg en bedre dybdeforståelse av fenomenet jeg studerer (Creswell, 2014, s. 202). Jeg gjorde også notater etter observasjonene, dersom relevante tanker og refleksjoner dukket opp i etterkant. Jeg var opptatt av å undersøke den muntlige kulturen i klasserommet, og vekslet derfor mellom å bevege meg rundt når de arbeidet i grupper, og å sitte som passiv observatør når det var arbeid i plenum. Jeg var ute etter å se hvordan interaksjonen mellom elevene utspilte seg, og ville derfor ikke påvirke den i så stor grad, men heller la læreren ta den rollen.

Observasjonen min bar preg av å være åpen (Postholm & Jacobsen, 2011), selv om jeg hadde noen overordnede kategorier jeg noterte ut fra, som også preger analysen i denne studien. Jeg notere meg hva slags samtaleformer som kunne observeres i de ulike arbeidssekvensene, henholdsvis disputerende, kumulativ og utforskende, samt hvorvidt læreren ga mulighet for

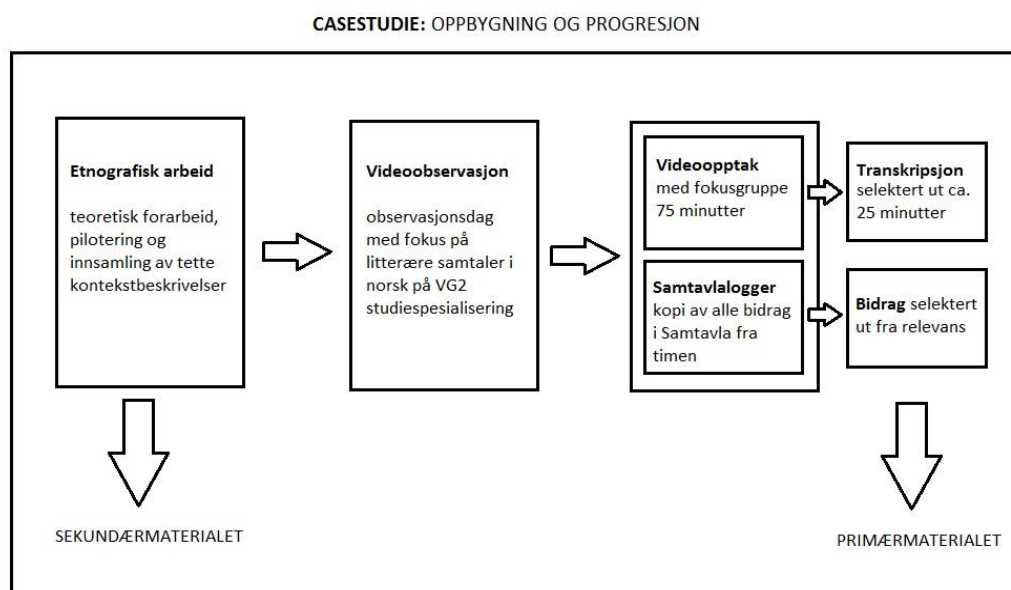
utbroderinger i helklassesamtalene. Dette noterte jeg meg i observasjonsskjema som også viste en oversikt over hvordan timen var strukturert, og hva den handlet om (se vedlegg C).

### 3.3.1.2 Dataseleksjon

Seleksjon av data handler om flere ting, og gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Derry et al., 2010). Jeg har gjort seleksjoner når jeg har valgt utvalget mitt, skolen, læreren og klassen, og jeg har gjort en seleksjon ved å kun filme én dobbeltime i norsk. I det etnografiske arbeidet har jeg valgt ut timer der jeg har visst at elevene enten har arbeidet med litteratur, eller hatt vurderingssamtaler eller andre gruppeaktiviteter, slik at jeg har kunnet komme inn og observere. Valgene har jeg tatt på bakgrunn av et ønske om å få så mye nyttig data som mulig, for økt forståelse av fenomenet. Tidspunkt for videoopptaket er blitt valgt på bakgrunn av lærernes planlegging, men det var ønskelig for meg å få tid i forkant til å fordype meg i det jeg studerer. Følgelig har jeg gjort en rekke selektive valg knyttet til hva i videoopptaket jeg skulle fokusere på, og hvilke bidrag jeg har valgt fra Samtavla. Dette vil jeg skrive mer om under valg knyttet til analysen (se kapittel 3.4.2).

### 3.3.1.3 Oversikt over casestudiens oppbygning og progresjon

I figuren nedenfor kan du se hvordan casestudien er bygget opp, og progresjonen i den.



Figur 1: Oversikt over innholdet i casestudien.

### **3.3.2 Videobservasjon**

Videobservasjon er en kvalitativ forskningsmetode som gir mulighet for levende bilder og lyd (Creswell, 2014, s. 192). Det kan fange flere aspekter ved interaksjonen i klasserommet, enn hva man får til uten videokamera. Jeg vil kunne se hvem som interagerer med hvem i de ulike sekvensene, noe som kan bli viktig i analysen av materialet og i forståelsen av meningsutvekslingen. Videobservasjon gjør det altså mulig for forskeren å studere systematisk interaksjon og atferd i klasserommet i dens naturlige, autentiske omgivelser (Cohen et al., 2011, s. 456). Dette gjør at dataene mine er så nære situasjonskonteksten som mulig, hvilket er viktig for analyse og fortolkning (se kapittel 3.4.1).

Videoopptaket vil også gi forskeren et mindre filtrert materiale for analyse, som en vil ha mulighet til å se flere ganger (Cohen et al., 2011, s. 470; Derry et al., 2010, s. 17). Ved gjensyn kan jeg lettere fange flere detaljer og verdifull informasjon, som lett kunne blitt oversett ved vanlig observasjon. Videomaterialet bidrar således til tykke kontekstuelle beskrivelser av situasjonen som undersøkes (jf. Creswell, 2014, s. 202; Kvale & Brinkman, 2015, s. 77). Jeg får analysert det jeg faktisk ønsker, og jeg får en detaljrikdom som resulterer i at jeg ikke trenger å rekonstruere situasjonen i like stor grad (Jordan & Henderson, 1995, s. 50-51). Dette styrker forskningens validitet.

Når dette er sagt, vil det å observere mennesker i en naturlig kontekst gi forskeren manglende kontroll over hva som skjer (Cohen et al., 2011, s. 457). Det krever derfor god planlegging og forberedelse, slik at en har tilstrekkelig med kunnskap rundt det en studerer, men også en åpenhet og fleksibilitet mot det som vil komme frem i materialet. Derry et al. (2010) skildrer fire hovedutfordringer ved videobservasjon som omhandler seleksjon, analyse, teknologi og etikk. Dette er utfordringer jeg har reflektert over og vurdert kontinuerlig gjennom forskningsprosessen, og jeg viser her til seleksjon i forhold til utvalg i kapittel 3.2, og etikk i kapittel 3.5.4. Utfordringer knyttet til analyse tas opp i kapittel 3.4. Jeg vil i det følgende vise hvordan jeg utførte videobservasjonen, og trekke inn de teknologiske utfordringene.

#### **3.3.2.1 Hva gjorde jeg?**

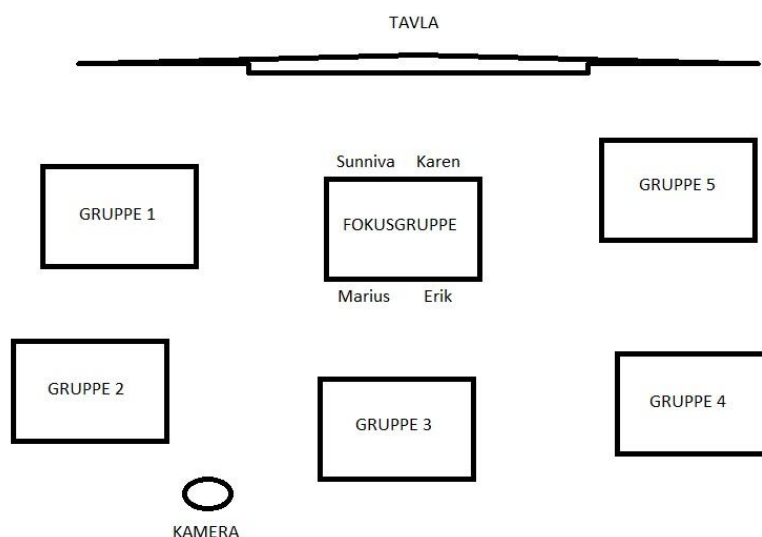
Det var viktig for meg å avtale tidlig hvilken dag vi skulle filme, slik at jeg fikk ordnet med kamerautstyr ved ILS. Datoen ble satt, og jeg kunne bruke tiden på det etnografiske arbeidet



og forberede filmingen. Det ble også viktig å samle inn alle samtykkene fra elevene i klassen (se kapittel 3.5.4), før jeg kunne filme.

Jeg avtalte med læreren at det skulle gjennomføres en litterær samtale der Samtavla skulle brukes, og at jeg gjerne ville se på gruppe- og helklassesinteraksjoner. Når det gjaldt organiseringen av klassen bestemte jeg i samråd med læreren, at elevene skulle sitte i makkergruppene sine (faste grupper), og at vi organiserte pultene deretter. Dette var av hensyn til filmingen, og at organisering for både elevene og meg skulle komme tydelig frem. Uken før filming fikk jeg mulighet til å teste kameraet i klasserommet for å finne ut hvor det var lurt å plassere det, samt testing av lyd. Jeg fikk også ordnet og avtalt med en fokusgruppe.

Kameraet ble plassert bakerst til venstre i klasserommet for å sikre et oversiktsbilde av rommet. Fra posisjonen min kunne jeg zoome inn og ut på tavla for å se på PowerPoint og Samtavla, men også fokusere inn og ut på fokusgruppe og helklasse avhengig av hva slags aktivitet som sto for tur. Jeg filmet alt selv ved bruk av kun ett kamera, med en mikrofon på lærer og en i fokusgruppen. Kameraet sto plassert på samme sted hele tiden. Jeg tok også relevante notater underveis når jeg fikk mulighet. Nedenfor ser du en figur som viser organiseringen av klasserommet under opptak. Jeg har også markert og nummerert gruppene, som i snitt besto av fire elever:



Figur 2: Oversikt over klasseromsituasjon under videoobservasjon

Både jeg og lærer gjorde det klart for elevene at de «skulle late som om jeg ikke var der». Dette er dog en teknologisk utfordring, fordi elevene kunne bli distraheret av både kameraet og mikrofonen (Derry et al., 2010). Jeg opplevde likevel at situasjonen var tilnærmet naturlig på bakgrunn av elevenes atferd, som trolig kan skyldes at jeg allerede hadde vært tilstede mange ganger og observert, samt tatt med kameraet uken før.

Generelt er det viktig å være bevisst at verktøyene en bruker, og valgene en tar, former arbeidet. En teknologisk utfordring er at selv om videoobservasjon fanger mye, kan det umulig fange alt. Det at jeg har valgt å fokusere på én gruppe under gruppesekvensene, gjør at materialet mitt kun fanger ett eksempel på en gruppeinteraksjon i en gitt gruppe. Jeg fant det som nevnt hensiktsmessig å følge samme gruppe gjennom hele timen, for å fange kontinuitet og utvikling av interaksjonen. Jeg har likevel fått med deler av interaksjonen læreren hadde med andre grupper, fordi jeg hadde en mikrofon på henne. Dette har dog vært løsrevet fra konteksten i det enkelte gruppearbeid, og har kun ført til bruddstykker og dermed ikke inngått i de mer detaljerte analysene.

### **3.3.2.2 Transkripsjon**

Når opptaket var gjennomført måtte materialet transkriberes. Å transkribere et videoopptak er svært tidkrevende, og man må se materialet flere ganger for å opparbeide seg en forståelse av hva som skjer og hvordan man kan skape mening ut fra det. Man kan velge å transkribere alt man har, eller plukke ut deler av materialet som er relevant og som kan brukes i en dybdeanalyse (Derry et al., 2010, s. 18; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81-82). Det er dette jeg har gjort ved å studere delene med åpne øyne og brede forskningsspørsmål (Derry et al., 2010). Jeg har valgt å transkribere ca. 25 minutter av opptaket med fokus på verbalspråk, men kommenterer også hva aktørene gjør underveis når det er relevant. Transkripsjonenes detaljrikdom er altså avhengig av min analytiske interesse og formålet med studien (Jordan & Henderson, 1995, s. 47), som her er hvordan interaksjonen forløper, og hvordan deltakerne snakker om litteratur.

Jeg har skrevet transkripsjonen så tett opp mot dialekten som mulig, men det er tidvis en blanding av østlandsk og trøndersk, da deltakerne selv snakker litt variert. Jeg har underveis i transkripsjonen også utarbeidet en oversikt over sekvensene gjennom timen, og delt dem opp i sammenhengende «segmenter» (se analysekapittel 3.4.2).

I transkripsjonen (og bidragene fra Samtavla) er elevenes selvvalgte gruppenavn endret til gruppe 1-5 og fokusgruppe. Transkripsjonsnøkkelen jeg har brukt, er inspirert og utarbeidet fra Mercer (2004), og er relevant for mitt forskningsfokus:

.	representerer grammatisk organisering tolket av meg
,	representerer grammatisk organisering tolket av meg
" "	viser til siteringer fra teksten eller Samtavla
<i>kursiv</i>	ord uttrykt i kursiv tolkes som emosjonelt uttrykt, spesielt kombinert med utropstegn
[	samtidig tale vises ved klammer foran ordene
[uklart]	betyr at lyden er uklar
< >	gester, kroppsspråk utdypes i disse klammene
(?)	uvisst om ordet er helt riktig fra opptaket
-	ved slutten av et ord = avbrytelse
(...)	noe irrelevant er blitt fjernet fra transkripsjonen

### 3.3.3 Samtavla-loggene

Når en lærer lager en sesjon i Samtavla, får man alle bidragene tilsendt som en slags «logg» på e-post etter gjennomføring. Det er denne loggen jeg har fått videresendt fra læreren. Bidragene ligger i kronologisk rekkefølge og får her en essensiell rolle i casestudien som fysiske, teknologiske artefakter (jf. Yin, 2009, s. 113).

Samtavla-loggene er altså gjenstand for analyse, og er blitt tolket opp mot transkripsjonene. Loggene viser bidragene til samtlige deltakere i tavla (som grupper), og har gitt meg mulighet til å se på hva elevene syntes var viktig og riktig informasjon. Når det gjelder fokusgruppen, har jeg fått se hva de faktisk valgte å skrive ned i tavla, opp mot det de snakket om sammen.

Loggene har også hjulpet meg med å se hvilke bidrag læreren egentlig tar tak i, da det tidvis har vært uklart hvilke hun har pekt på i Samtavla under videoopptaket. I analysene av helklassesamtalene inngår bidragene fra de andre gruppene, sammen med fokusgruppen sine bidrag, som alle former meningsskapingen.

## 3.4 Interaksjonsanalyse som analyseverktøy

Jeg har funnet det hensiktsmessig for mitt materiale å utføre en interaksjonsanalyse på grunnlag av fokus rundt interaksjoner og dialogisk meningsskapning. Analysen er fokusert

rundt det primære datamaterialet og transkripsjonene fra dette. Jeg vil i det følgende redegjøre for hva en interaksjonsanalyse er, før jeg utdyper hvordan jeg gikk fram i arbeidet.

### **3.4.1 Hva er interaksjonsanalyse?**

En interaksjonsanalyse kombineres vanligvis med videoteknologi (Jordan & Henderson, 1995, s. 39), og muliggjør en inkludering av konteksten og strukturene i situasjonen som studeres. Dette fordi interaksjonen i seg selv ikke er nok for å forstå hvor kompleks den er, men den må forstås i lys av hvor, hvordan og når den utspiller seg. Interaksjonsanalyse åpner altså for en dyptgående undersøkning av menneskelige aktiviteter som verbalspråk, nonverbal interaksjon og bruken av artefakter, hvilket kun er mulig å undersøke godt gjennom videoobservasjon (Jordan & Henderson, 1995, s. 39).

Den teoretiske grunntanken i denne form for analyse, er at all kunnskap og handling er sosialt i sin opprinnelse, organisering og bruk (Jordan & Henderson, 1995, s. 41), hvilket er en grunntanke vi også ser i den sosiokulturelle tradisjonen. I interaksjonsanalyse oppsøker man disse situasjonene for å kunne teoretisere om kunnskap rundt læring, sosial interaksjon, og bruken av språk. Her blir det essensielt å forholde seg til hva videoopptaket viser, og trekke slutninger basert på dette. Målet blir å identifisere mønstre i hvordan deltakerne i situasjonen nyttiggjør seg de ressursene som er tilgjengelige, og hvordan det samarbeides om læring (Jordan & Henderson, 1995, s. 41-42).

Interaksjonsanalyse ligner samtaleanalyse og Conversation Analysis-tradisjonen, men den bør ikke forveksles med denne. Interaksjonsanalyse har utviklet seg fra denne metoden, og Harvey Sacks («grunnleggeren» av CA), har selv vært med å utvikle denne form for analyse (Jordan & Henderson, 1995). Metoden fokuserer på linje med CA på turtaking, men også konteksten rundt selve samtalen som gjør at den enkelte får eller blir gitt sin «tur» eller får mulighet til å ytre seg (Jordan & Henderson, 1995, s. 64-65). Interaksjonsanalysen tar blant annet også for seg de teknologiske artefaktene som kan brukes som støtte i interaksjonen. I denne sammenheng vil det være interessant hvordan elevene tar eller får sin «tur» i gruppe og helklasse knyttet til Samtavla-bidragene. Interaksjonsanalyse er også opptatt av nettopp dette; hvordan man bruker teknologiske artefakter som hjelp til å vise frem noe i plenum, og hvordan slike ting kan ha en avgjørende funksjon om å samle en gruppes oppmerksomhet og gjøre informasjon tilgjengelig (Jordan & Henderson, 1995, s. 78).

Utfordringen med interaksjonsanalyse er at det ikke er noen fast «oppskrift» på hvordan man skal analysere et materiale. Det handler mye om at veien blir til mens man går, slik at materialet og mitt fokus som forsker, vil være ledende i forhold til hva som bør fokuseres på i interaksjonen. Når man arbeider etnografisk med et materiale og skal analysere det, er det heller ikke nødvendigvis slik at vi arbeider med allerede etablerte kategorier, men kategoriene blir heller et utfall av analysen (Mercer, 2004). Derfor blir det viktig å gjennomgå materialet flere ganger før en kan se hva som ligger i det. Mange som praktiserer interaksjonsanalyse som metode gjør det på ulike måter, og hvordan den utføres avhenger altså av forskningsspørsmålet (Jordan & Henderson, 1995).

### 3.4.2 Analysebegreper og framgangsmåte

I analysen har jeg benyttet meg av begreper fra både den pedagogiske og litteraturdidaktiske teorien jeg har redegjort for. Med grunnlag i den sosiokulturelle, dialogiske tilnærmingen til læring, har jeg tatt utgangspunkt i hvordan elevene snakker med hverandre og læreren. Jeg har analysert ved hjelp av begrepene *disputerende, kumulative og utforskende* samtaleformer (jf. Littleton & Mercer, 2013). Jeg har også sett på hvorvidt læreren stiller *autentiske spørsmål, gjør opptak* eller en *høy verdsetting* av elevbidrag (jf. Nystrand et al., 1997).

Utforskende samtaler er det vi ønsker når vi gjennomfører litterære samtaler, fordi det kan gi rom for at elevene får utfordret og utviklet egne forestillingsverdener. Derfor er dette et fokus i analysen. Jeg har også sett på hvordan den litterære samtalen utvikler seg faglig sett, og hvorvidt læreren og elevene har en erfaringsbasert eller en analytisk tilnærming til litteraturarbeidet (jf. Rødnes, 2014a).

Jeg har hatt en hermeneutisk tilnærming til materiale, hvilket vil si at jeg har tatt utgangspunkt i en oppfatning om at jeg ikke kan forstå delene av materialet, uten å se dem i en sammenheng eller helhet (Gilje & Grimen, 2007; Hjordemaal, 2014). Igjen blir helheten forståelig i lys av enkeltdelene, slik at det blir en vekselvirkning mellom del og helhet for å forstå materialet. Dette kalles den hermeneutiske sirkel (Hjordemaal, 2014). Dette har gjort at jeg til stadighet har vendt tilbake til videomaterialet for å forsikre meg om at mine fortolkninger er legitime.

Siden interaksjonsanalysen ikke lar seg styre av kategorier, er det først i analyseprosessen at min problemstilling virkelig har fått utvikle seg. Det tematiske fokuset rundt litterære samtaler, samtaleformer og meningsskaping, har således vært en tentativ problemstilling som

har vist retning. Dette har gitt meg en bedre mulighet til å se materialets fulle potensial, og gjøre en utforskende studie. Som en del av den analytiske prosessen har materialet således utviklet både endelig problemstilling og forskningsspørsmål.

Jeg har identifisert «chunks» (Jordan & Henderson, 1995) ved å segmentere hendelser i materialet i forhold til hva slags aktiviteter som gjøres i klasserommet. I den forbindelse har jeg laget en tabell der norsktimen er delt inn i ganske grove segmenter med fokus på hva slags undervisning- og læringsaktiviteter som skjer. Hovedsegmentene i tabellen er *miniforelesning, tenkeskriving, helklassesamtale, presentasjon/organisering og litterær samtale*. Når det gjennomføres helklassesamtaler om litteratur med bruk av Samtavla, merkes dette som litterær samtale. Samtlige segmenter kan man utfra tabellen i kapittel 4.1, se varigheten og rekkefølgen av, og hvor ofte dem forekommer.

#### **3.4.2.1 Dataseleksjon**

Da jeg hadde fått oversikt over timen, måtte jeg finne ut hvilke deler som var mest relevante for meg å analysere videre. Jeg har med dette gjort en dataseleksjon. Jeg tok utgangspunkt i siste del som omhandlet litterære samtaler om to tekster elevene skulle sammenligne, og der de også brukte Samtavla som støtte. Dette er de 25 minuttene som hovedsakelig er transkribert. I neste steg har jeg plukket ut deler av transkripsjonen, og valgt utdrag for dypere analyse. Utdragene er knyttet til hva fokusgruppen snakker om, og partier der det er tydelig hva slags Samtavla-bidrag det har resultert i. Jeg har også analysert store deler av helklassesamtalen, og sett på hva slags bidrag læreren tar tak i, som former interaksjonen. Det rike og mindre filtrerte materialet som videoopptaket i sin helhet har gitt meg, har gjort det lettere for meg å legitimere mine fortolkninger, men det har også etablert en ramme rundt de utdragene av interaksjonen jeg har gjort (jf. Rødnes, 2011, s. 79).

Jeg har ikke analysert gester og kroppsspråk i særlig grad, men har gjort markeringer i transkripsjonen der jeg har funnet det relevant. Bruken av Samtavla som en digital og kulturell artefakt, har fått en sentral plass med hensyn til hva slags funksjon eller rolle verktøyet har fått i timen. Jeg har også sett på hvordan læreren bygger en ramme rundt den litterære samtalen, og hvordan oppgavene formuleres i Samtavla. Den romlige organiseringen som ofte kommenteres i interaksjonsanalyser, har jeg her utelatt, da jeg anser det som mindre relevant for mitt prosjekt.

## 3.5 Forskningens kvalitet

I arbeid med klasseromforskning ønsker vi som nevnt så autentisk materiale som mulig, og det er derfor vi oppsøker naturlige omgivelser. Når vi utfører en studie vil hvert ledd i designet påvirkes av hverandre, og spesielt forskningsspørsmålet er styrende. Dette fører til spørsmål om forskningens faktiske kvalitet og troverdighet. Jeg vil i dette kapitlet diskutere studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, og redegjøre for etiske betraktninger.

### 3.5.1 Validitet

Validitet dreier seg om hvorvidt studiens funn kan sies å være gyldige (Creswell, 2014). For å finne ut av dette, må jeg se på potensielle trusler som kan ha påvirket forskningen og resultatet. Det er avgjørende for funnene at gjennomføringen av studien er blitt gjort grundig, at den er godt planlagt, vurdert og reflektert rundt av meg som forsker gjennom hele forskningsprosessen.

Begrepsvaliditet handler om hvorvidt mine metoder for innsamling av data kan belyse det «begrepet» eller fenomenet jeg ønsker å undersøke. Dette vil si at jeg som forsker bør ha flere kilder og former for materiale, og selvfølgelig vise hvordan jeg har samlet inn disse (Yin, 2009). Dette har jeg redegjort for i metodekapitlet, slik at det skal være tydelig hva slags elementer studien inneholder, og hvordan jeg har arbeidet for å samle inn materiale som egner seg for forskningsprosjektet. Således har jeg vist etterrettelighet, og gjort studien transparent for leseren.

Når det er spørsmål om hvorvidt studien har en god indre validitet, er det viktig som forsker å være kritisk til egne forklaringer, analyser og mønstre (Yin, 2009, s. 43). Dette vil si at når jeg analyserer interaksjonen i materialet, må jeg se det fra ulike perspektiver og vinklinger, og se flere muligheter for hva interaksjonen kan bety, og hva slags forståelse som kan ligge til grunn hos elevene. Det er svært komplekse fenomener jeg studerer, og det er ingenting som er gitt. Fortolkninger er prinsipielt usikre og reviderbare (Gilje & Grimen, 2007), og det er derfor viktig å vise til materialet som foreligger. Dette etterstreber jeg i analysekapitlet. Med en hermeneutisk tilnærming må forskeren også være bevisst at «meningsfulle fenomener er forståelige bare i den sammenheng eller kontekst de forekommer i» (Gilje & Grimen, 2007, s. 152), hvilket også presiseres i arbeid med interaksjonsanalyse. Det vil derfor være viktig at fortolkningene jeg gjør er forbeholdt denne casen, og den respektive timen. Indre validitet

knyttet til casestudier, handler altså om hvordan vi trekker slutninger basert på det vi har observert, og om disse slutningene faktisk er legitime (Yin, 2009).

I analysearbeidet er det spesielt viktig at jeg er bevisst min forforståelse til verden og materialet. Som sosial aktør og forsker tolker jeg aldri verden betingelsesløst, og med en hermeneutisk tilnærming vil jeg til stadighet veksle mellom materialet og egen forståelse, der min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil prege fortolkningen (Hjardemaal, 2014, s. 193). I kvalitativ forskning er jeg som forsker selve instrumentet i studien, men jeg skal ikke frykte å trekke inn kunnskap og erfaringer, men heller la det hjelpe meg til å bygge forståelse rundt materialet (Maxwell, 2013, s. 45). Det viktige er at en er bevisst hvordan dette former forskningen (Maxwell, 2013). Min forståelse rundt studiens nytteverdi er også med på å påvirke beskrivelser, tolkninger, teorier og funn som jeg genererer ut fra datamaterialet (Maxwell, 2013, s. 23). Dette betyr at jeg må tilstrebe en *analytisk distanse*, der jeg ikke lar egne meninger og følelser «ta over» i tolkningene, men hele tiden forsøke å gå i dialog med materialet og egen kunnskap. Når jeg har brukt så mye tid på å være tilstede i klasserommet før filming, kan dette også ha påvirket mitt syn på klassen og den enkelte elev.

Det er også viktig å se på hvordan det teknologiske aspektet ved studien påvirker validiteten. Videoobservasjonens mulighet for detaljrikdom kan styrke forskningens validitet, da jeg ikke trenger å rekonstruere situasjonen slik jeg hadde vært nødt til ved å kun ha feltnotater og Samtavla-logger (jf. Jordan & Henderson, 1995, s. 50-51). Det styrker også funnene at jeg til stadighet har kunnet se gjennom materialet i analyseprosessen, og revidere transkripsjonene ved behov.

Når en kommer inn i et klasserom med et videokamera, er det dog viktig å reflektere rundt hvordan dette kan påvirke elevene og læreren som filmes. Kameraeffekten omtales som en validitetstrussel knyttet til videoobservasjon. Dette innebærer en observasjonsbias der elevene vet at de observeres og filmes, og kan la seg påvirke av dette på et eller annet vis (Maxwell, 2013, s. 124-125). Forskningsobjektene blir imidlertid ofte raskt vant til kameraets tilstedeværelse, hvilket vil føre til at kameraeffekten ofte vil dabbe av når elevene blir opptatt med oppgavene sine (Jordan & Henderson, 1995, s. 55-56). Videre er dagens digitale utstyr så lite og mindre sjenerende enn tidligere, at kameraeffekten trolig vil reduseres (Klette, 2009, s. 62). Dagens elever er også i større grad vant til å bli eksponert på film via sosiale medier. I



denne studien har nok også min tilstedeværelse før filmingen, samt testing av kamera uken før, bidratt til at elevene har blitt trygge på dette.

### 3.5.2 Generaliserbarhet

Når det gjelder spørsmål om generalisering (også omtalt som ytre validitet), vil det i kvalitativ forskning handle om hvorvidt funnene jeg har, kan overføres til lignende situasjoner og menneskegrupper (Cohen et al., 2011). Yin (2009, s. 15) skriver at casestudier som metode ofte får kritikk for å ikke gi nok grunnlag for generalisering eller overførbarhet til andre populasjoner, men at en casestudie kan gi mulighet til å generalisere til teoretiske tanker og ideer. I denne studien tilstreber jeg å gjøre nettopp dette. Det er ved casestudier vi snakker om *analytisk generalisering*, og ikke statistisk generalisering der man generaliserer til populasjoner (Yin, 2009, s. 43). Dette dreier seg om at vi bruker etablert teori på lokal data, her både sosiokulturelle og litteraturdidaktiske teorier, hvor vi jobber med å forstå og utvide det lille vi har opp mot noe større. Jeg forsøker altså å analytisk generalisere mine funn opp mot gjeldende teori og andre empiriske studier som jeg har redegjort for i teorikapittelet.

I casestudien blir det også viktig hva Maxwell (2013, s. 137) omtaler som indre generalisering. Jeg har vist at jeg kun vil studere utdrag fra timen og samtalene, og kan derfor ikke ta for gitt at dialogen i fokusgruppen er lik dialogen i de andre gruppene. Det er viktig at jeg forstår variasjonen av fenomenet og prosessen også blant utvalget jeg studerer.

Generelt kan selvfølgelig de samme prosessene studeres i andre grupper og caser, men de kan få ulike utfall avhengig av situasjonen de opptrer i. Med flere casestudier med lignende design, kan man få et bredere utgangspunkt for å si noe om litterære samtaler, samtaleformer og bruken av Samtavla. Studien vil være et eksempel på hvordan dialog foregår rundt litteratur i denne klassen, men funnene kan ha en viss overføringsverdi til andre norske klasserom på lignende alderstrinn.

### 3.5.3 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt studien er etterprøvable, hvilket vil si hvorvidt man vil finne de samme funnene dersom studien gjennomføres igjen (Bordens & Abbott, 2011, s. 130). Dersom en annen forsker utfører den samme studien, prosedyrene og casen, og finner de samme funnene og konklusjonene, har studien en god reliabilitet (Yin, 2009, s. 45). Målet er å

minimalisere bias og eventuelle feil (Yin, 2009). Dette er imidlertid et krav som er vanskelig å imøtekomme i kvalitative studier som denne, fordi jeg som forsker spiller en så viktig rolle i gjennomføringen.

Forskeren kan likevel forsøke å etterstrebe dette kravet ved å dokumentere egen prosedyre (Yin, 2009). Dette har jeg gjort kontinuerlig gjennom forskningsprosessen. Ved å utvise en grundighet i rapporteringen i dette kapittelet, har jeg forsøkt å gjøre studien «gjennomsiktig» i håp om at leseren får en tilstrekkelig forståelse av studien som er gjort, og funnene det redegjøres for.

### **3.5.4 Etske betraktninger**

Etske betraktninger er en essensiell og viktig del av et forskningsdesign (Maxwell, 2013, s. 7). I min studie anser jeg hensynet til den enkelte elev som den største etske utfordringen, og jeg har derfor gjort tiltak for å ivareta og beskytte individet i forskningen. Det er viktig at jeg faktisk forsker på noe det er «verdt å vite noe om» (Maxwell, 2013, s. 23), slik at jeg ikke «invaderer» elevenes liv til ingen praktisk og pedagogisk nytte. Jeg vil her systematisk gå gjennom hva Kvale og Brinkman (2015) anser som de fire viktigste etske retningslinjer ved kvalitativ forskning; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Dette er også prinsipper man finner i *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH, 2016).

#### **3.5.4.1 Informert samtykke**

Informert samtykke dreier seg om at deltakerne har rett til å vite om forskningens formål og forløp og hva det innebærer å delta i studien, og at jeg må ha samtykke fra samtlige (Kvale & Brinkman, 2015). Jeg var opptatt av å formidle til både lærer og elevene at jeg ikke var ute etter å vurdere dem, men at jeg var ute etter å se hvordan de snakket om litteratur, og hvordan man kunne implementere Samtavla i arbeidet. Jeg var også opptatt av å understreke at deltakelse var frivillig, og at de kunne trekke seg når som helst. Informasjonen om studien ble gitt både muntlig og skriftlig der elevene fikk med seg et informasjonsskriv hjem (vedlegg B). Elevene var over 15 år, og kunne derfor samtykke selv, men det var viktig for meg å informere foreldrene om hva barna deres skulle være med på, siden alle var under 18 år. Det var åpnet for spørsmål og reservasjoner både ved presentasjon av prosjektet, og underveis.

Informasjonsskrivet presenterer studien, meg som forsker og understreker konfidensialitet og frivillighet (jf. Derry et al., 2010, s. 34).

Informasjonsskrivet forteller også at studien var blitt godkjent av NSD (Norsk Senter for forskningsdata). Studien jeg har gjort var meldepliktig, da den blant annet innebærer en innsamling av personopplysninger. Personopplysningene har blitt behandlet ved hjelp av teknologisk utstyr, men også blitt samlet inn gjennom samtykkebrev med deltakernes navn. Jeg trengte derfor godkjennelse fra NSD før jeg begynte innsamlingen. I søknaden beskrev jeg studien i detalj, og hvilke metoder jeg kom til å bruke. Dette var spesielt viktig fordi jeg skulle filme enkeltindivider. Godkjennelse ligger som vedlegg D.

#### **3.5.4.2 Konfidensialitet**

Prinsippet om konfidensialitet i forskning handler om at deltakerne skal vite hvordan materialet skal behandles og oppbevares, og at de skal samtykke til dette (Kvale & Brinkman, 2015). Som forsker skal jeg ha respekt for menneskeverdet og deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse (NESH, 2016). Jeg har en plikt til å verne om deltakernes privatliv, og jeg ser på det som en spesielt viktig oppgave når deltakerne er under 18 år. Jeg har gitt informasjon om at deres anonymitet vil bli ivarettatt; at personopplysninger som elevlister og informasjonsskriv med underskrifter skal oppbevares i låst skap isolert fra resten av datamaterialet. Slik kan det ikke spores tilbake til dem som enkeltindivider. Det digitale materialet er passordbeskyttet, og det er kun jeg som har adgang. Elevene har også fått mulighet til å reservere seg mot videofilming, men ingen har gjort dette. Deltakerne ble informert om at samtlige ville bli anonymisert ved publisering gjennom nye navn, og at datamaterialet slettes umiddelbart etter levering.

#### **3.5.4.3 Konsekvenser**

Konsekvenser omhandler det etiske prinsippet om velgjørenhet (Kvale & Brinkman, 2015, s. 107), og betyr at deltakerne ikke skal komme til skade dersom de deltar i studien. Som forsker er det viktig å reflektere rundt hva det innebærer for deltakerne å delta, eventuelle negative konsekvenser, opp mot studiens forskningsmessige fordeler. Siden det kun er jeg som har tilgang til materialet og personopplysningene, og ettersom jeg filmer elevene i en «offentlig» situasjon som skolen er, vil det ikke være noen særlig risiko for skade på deltakerne. Det var likevel viktig for meg at elevene følte seg trygge, og jeg forsøkte å jobbe mot en faktisk

forståelse hos den enkelte om at de kunne trekke seg om de ønsket. Den tiden jeg tilbragte i klasserommet før videofilming var viktig for nettopp dette.

#### **3.5.4.4 Forskerens rolle**

Jeg har allerede gjort noen overveielser og refleksjoner rundt etiske problemstillinger i studien og min rolle i dette. Jeg har også vist til min rolle som forsker i analysearbeidet og viktigheten av analytisk distanse.

Forskerrollen handler også om min ærlighet i denne masteroppgaven, og at jeg i formidlingen tilstreber god kvalitet i vitenskapen jeg refererer til, og mine egne funn. Det er viktig at jeg ikke blir personlig involvert i deltakerne som deltar, hvilket kan prege hvordan jeg selekterer og tolker data. Jeg skal forholde meg nøytral og vitenskapelig orientert til eget materialet, men samtidig opprettholde en balanse med eget engasjement, empati og sensitivitet (Kvale & Brinkman, 2015, s. 108). I dette innebærer også korrekt kildegjengivelse og respekt for andres arbeid (NESH, 2016). Dette tilstreber jeg ved at jeg viser til referanser fortløpende i teksten, og til en litteraturliste til slutt.

## 4 Analyse

Jeg vil i dette kapittelet presentere analysen av studiens datamateriale. Jeg ønsker gjennom denne å beskrive studiens funn, før jeg diskuterer disse opp mot teori og tidligere forskning i kapittel 5. Materialet vil bli analysert ved hjelp av begreper redegjort for i kapittel 3.4.2, der fokuset vil ligge på samtalens form og utvikling, og hvorvidt læreren legger til rette for både en analytisk og en erfaringsbasert tilnærming til arbeidet.

Når jeg siterer fra Samtavla-loggene bør det nevnes at det er direkte kopi fra de opprinnelige loggene. Der det er grammatiske feil, mangler bokstaver eller lignende, er det slik fordi det ble skrevet av elevene. De er likevel ikke uforståelige. Det eneste som er endret er som nevnt gruppenes selvvalgte navn, som også overføres til transkripsjonene (jf. kapittel 3.3.2.2). Før jeg går inn i analysen, vil jeg først skrive kort om timen i materialet.

### 4.1 En norsktime om barokken

Tematisk har elevene denne terminen arbeidet med retorikk, norrøn litteratur og historie, antikken og renessansen. Alt dette har lagt grunnlag for et arbeid med barokken, som er temaet for timen. Elevene har fått i oppgave å forberede seg ved å lese to litterære tekster: «Aftensalme» av Dorothe Engelbretsdotter og «Alt lys svunnet hen» av bandet Dimmu Borgir (begge ligger samlet i vedlegg E). Engelbretsdotter er en viktig, kvinnelig forfatter i den litterære kanon og barokken som litterær epoke, og Dimmu Borgir er et symfonisk black metal-band fra Oslo. Timen inneholdt grovt sett en introduksjon av barokken i form av miniforelesninger og skrivesekvenser, før elevene og læreren fokuserte på de litterære tekstene. De lyttet til sangene de hadde fått utdelt, før læreren la opp til en sekvens med Samtavla der de arbeidet vekselvis i grupper og helklasse med spørsmålene som ble gitt. Nedenfor finner leseren en tabell som viser norsktimen delt opp i segmenter (som forklart i kapittel 3.4.2):

NR.	VARIGHET	LÆRINGSAKTIVITET	TEMA, SITUASJONER O.L.
1	4 min, 21 sek.	<b>Miniforelesning</b>	Lærer bruker PowerPoint for å informere om barokken som epoke og stilart. Fokus: Barokke trekk, tidfesting og «hvorfors relevant i dag». Presenterer oppgaven.
2	1 min, 20 sek	<b>Tenkeskriving:</b> «Sorrige og glæde de vandrer til hobe»	Salme av Thomas Kingo. Læreren tar for seg setning for setning. Elevene skriver hva de tenker om den første setningen.
3	1 min, 59 sek	<b>Helklassesamtale</b> om skrivningen	Elevinnspill. Hovedtema: glede og sorg. Kombinerer litterær samtale og tenkeskriving.
4	1 min, 32 sek	<b>Tenkeskriving:</b> «Jorderigs guld er prægtig muld»	Kingo: Presenterer setning nummer to. Elevene skriver hva de tenker om den.
5	1 min, 37 sek	<b>Helklassesamtale</b> om skrivningen	Elevinnspill. Hovedtema: forgjengelighet. Kombinerer litterær samtale og tenkeskriving.
6	1 min, 59 sek	<b>Tenkeskriving:</b> «Tit er et bryst under dyrebart smykke opfyldt av sorrige og hemmelig harm»	Kingo: Presenterer setning nummer tre. Elevene skriver hva de tenker om setningen.
7	2 min, 4 sek	<b>Helklassesamtale</b> om skrivningen	Elevinnspill. Hovedtema: Facebook, fasade, forskjeller og likheter mellom mennesker. Kombinerer litterær samtale og tenkeskriving.
8	5 min, 5 sek	<b>Miniforelesning</b>	Hovedtema: Dualisme, de syv hellige dydene og de syv dødssyndene.
9	4 min, 51 sek	<b>Tenkeskriving:</b> «Dualisme i eget liv»	Presenterer oppgaven. Skriv om et aspekt i eget liv som er «dualistisk». Lærer går rundt og veileder.
10	1 min, 8 sek	<b>Helklassesamtale</b> om skriveoppgaven	Hovedtema: Forskjell på «synd» og noe som er «litt dumt». Hvordan var det i barokken?
11	8 min, 39 sek	<b>Presentasjon</b> av litterære tekster: Tekst 1: «Aftensalme» av Dorothe Engelbretsdotter.	Deler ut begge tekstene på ark. Bruk av YouTube for å lytte til sangen. Ordforklaringer og høytlesning.
12	6 min, 37 sek	<b>Presentasjon:</b> Tekst 2: «Alt lys svunnet hen» av Dimmu Borgir.	Bruk av YouTube for å lytte til sangen.
13	1 min, 43 sek	<b>Organisering:</b> Samtavla hentes opp på nett.	Elevene må lage gruppenavn og melde seg på tavle i Samtavla. Elevene må velge en skribent for gruppen.
14	5 min, 4 sek	<b>Litterær samtale</b> m/ Samtavla Gruppe	Lærer leser spørsmål 1 høyt: Hvilken stemning formidler «Aftensalme»? Hvilke ord i teksten er med på å formidle denne stemningen? Elevene arbeider i gruppe.
15	4 min, 5 sek	<b>Litterær samtale</b> m/ Samtavla Helklasse	Lærer trekker ut spesifikke bidrag og ber gruppene utbrodere.
16	4 min, 39 sek	<b>Litterær samtale</b> m/ Samtavla Gruppe	Lærer leser og forklarer spørsmål 2: Hvilken stemning formidler «Alt lys slukket» av Dimmu Borgir? Hvilke ord og bilder i teksten er med på å formidle denne stemningen? Elevene arbeider i gruppe.
17	3 min, 9 sek	<b>Litterær samtale</b> m/ Samtavla Helklasse	Lærer trekker ut spesifikke bidrag, og ber gruppene utbrodere.
18	4 min, 30 sek	<b>Litterær samtale</b> m/ Samtavla Gruppe	Lærer leser og forklarer spørsmål 4: Vil dere si det er barokke trekk i Dimmu Borgirs tekst? Begrunn svaret. Elevene arbeider i gruppe.
19	3 min, 35 sek	<b>Litterær samtale</b> m/ Samtavla Helklasse	Lærer trekker ut spesifikke bidrag, og ber gruppene utbrodere.
20	20 sek	<b>Organisering:</b> Runder av timen	Roser elevene for innsatsen.

Tabell 1: Norsktimen om barokken delt opp i segmenter.

#### 4.1.1 Rammen for den litterære samtalen

Vi kan se av tabellen at læreren har lagt opp til miniforelesninger og skriveoppgaver i forkant av arbeidet med hovedtekstene for timen. Vi ser at hun har brukt tid på å snakke om og forstå salmen av Thomas Kingo, der fokuset har vært å la elevene knytte egne tanker til verselinjer i

salmen. På denne måten har elevene fått mulighet til å sette seg inn i barokken, før de arbeider med hovedtekstene. Læreren fokuserer på barokken som en stilepoke full av kontraster og overflødig detaljrikdom, som ble oppfattet som groteske overdrivelser. Dette formidler hun muntlig, samt at det står skrevet på PowerPoint-presentasjonen hun bruker:

Det er viktig å skilje mellom Barokken som epoke i europeisk kunst (ca. 1600-1750) og Barokken som stilart. Den barokke stilarten er ikkje tidfesta. (...) Ordet barokk kom i ettertid, og var eit nedlatande namn på perioden. Ordet skildra ei ujamn, rugla perle eller ein falsk edelstein, og sikta til den overflødige detaljrikdomen i barokk kunst som gjerne vart oppfatta som groteske overdrivingar.

I miniforelesningen om dualisme, fokuserer læreren mye på kontrastene mellom himmelen og livet på jorda, altså det evige og det legemlige. Hun forklarte hvordan menneskene på den tiden levde i tråd med en kristen tro og de syv hellige dyder, og at de fryktet de syv dødssyndene. Etter hvert kobler læreren dette opp mot elevenes egne liv, der hun ønsker at elevene skal gi eksempler på en «dualisme» de selv føler på, altså noe de egentlig ønsker å gjøre og begjærer, men som de føler at de ikke *bør* gjøre. Læreren innleder oppgaven slik:

**Lærer:** No ska dokker få tenk på et aspekt i livet dokkers, en situasjon i livet dokkers. Æ kan regne, nevne opp sikkert hundre æ. Ting der mitt liv på en måte er åpenbart dualistisk. Ka æ vil og ka æ gjør, ka æ tenke at æ bør gjør. Sant? (...) Tenk på en situasjon, eller bare et aspekt, når æ sier aspekt i livet dokkers kan det vær nokka dokker slit med, eller dokker jobbe med helt sånn *hver dag*. Æ jobbe *hver dag* med å spis mindre sjokolade. Prøve så godt æ kan å liksom si: «*det e itj bra for mæ!*». Så det e et aspekt med livet mitt som e en typisk dualisme (...). Skriv litt om en sånn situasjon, et aspekt i dokkers liv som har en åpenbar dualisme i sæ.

Dette er en måte å knytte det faglige innholdet opp mot elevenes virkelige liv på. Det muliggjør en bredere forståelse av hva dualisme egentlig er, og hvordan vi ofte lever etter en del moralske retningslinjer i oss selv. På denne måten legger læreren til rette for at det faglige arbeidet skal føles relevant for elevene, der de skal forsøke å relatere seg til barokken gjennom å reflektere over eget liv og egne valg i hverdagen.

Når oppgaven er fullført, ser vi i tabellen at læreren presenterer de to lyriske tekstene som elevene vet det skal arbeides med. Klassen lytter til tekstene via videokanalen YouTube. Læreren har forberedt 5 spørsmål/tavler i Samtavla som elevene skal jobbe med:

1. Hvilken stemning formidler «Aftensalme»? Hvilke ord i teksten er med på å formidle denne stemningen?

2. Hvilken stemning formidler «Alt lys er slukket» av Dimmu Borgir? Hvilke ord og bilder i teksten er med på å formidle denne stemningen?
3. Kontraster/dualismer er vanlig i barokke tekster. Finner dere eksempler på dette i «Aftensalme»?
4. Vil dere si det er barokke trekk i Dimmu Borgirs tekst? Begrunn svaret.
5. Hvorfor skal vi/skal vi ikke bruke tid på tekster fra barokken? Begrunn svaret.

I løpet av timen er det tre av spørsmålene som får fokus, nemlig spørsmål 1, 2 og 4, og det blir følgelig tre arbeidssekvenser i gruppe og helklasse. Lærer uttrykte at spørsmål 3 ble overflødig i lys av hva elevene hadde kommet frem til i spørsmål 1 og 2. Spørsmål 5 ble det ikke tid til, samtidig som vi indirekte kan si at dette belyses gjennom valg av tekster. Å knytte den barokke teksten til en samtidstekst i dag, skaper en viss nærhet i tid, og muliggjør en begrunnelse for hvorfor vi skal bruke tid på tekster fra barokken. Det kan kort nevnes at læreren har skrevet at sangen heter «Alt lys er slukket» i spørsmål i Samtavla, men sangens tittel er «Alt lys svunnet hen».

I det følgende vil jeg fortsette analysen ved å bruke lærerens spørsmål og forløpet for samtalen som utgangspunkt. Dermed blir kapittelet strukturert etter spørsmål 1, 2 og 3, uavhengig hva som var planlagt av læreren i forkant. Innenfor hvert spørsmål vil jeg se på lærerens instruksjon og oppgaveformulering, gruppesamtalen og helklassesamtalen med vekt på forskningsspørsmålene. Til slutt vil jeg oppsummere studiens hovedfunn.

## 4.2 Spørsmål 1: Stemningen i «Aftensalme»

### 4.2.1 Lærerens instruksjoner og oppgaveformulering

Elevene har fått i oppgave å logge seg inn i Samtavla, og bestemme seg for en skribent som skal være ansvarlig for å skrive ned gruppens hovedpunkter. Læreren gir følgende instruksjon til det første spørsmålet:

**Lærer:** Da e det bare å kom seg på og begynn på det første spørsmålet. Eh.. Hvilken stemning formidler "Aftensalme"? Hvilke ord i teksten e det som e med på å formidle den her stemningen? Dokker må være helt konkret. Plukk ut ord i teksten som e med på å formidle den stemningen dokker syns teksten har.



Læreren tydeliggjør her at elevene må være helt konkrete når de skal besvare spørsmålet. Hun ønsker at elevene skal «plukke ut» ord i teksten som får frem den stemningen elevene selv mener at teksten har. Oppgaven gir en mulighet for at elevene får uttrykke egne leseerfaringer og reaksjoner på teksten gjennom litterære samtaler i grupper, men det gir også en mulighet til at de må forholde seg konkret til teksten, og finne formuleringer som gir den reaksjonen dem får. Her må elevene forholde seg analytisk til teksten ved å se på enkeltdele i lys av en helhetlig stemning og opplevelse.

Det er den umiddelbare stemningen som elevene skal definere, som er en del av den subjektive reaksjonen, og det kreves ikke et faglig språk rundt dette. Det kreves dog en sjangerferdighet for å kunne lese lyriske tekster på en hensiktsmessig måte, og når elevene skal finne konkrete ord, må de også være søkende etter detaljer i teksten. Det er i denne øvelsen læreren kobler den analytiske tilnærmingen med den erfaringsbaserte. Elevene skal ikke lese sangene for kun stemningen og nytelsens skyld, men lesningen skal også ha en faglig funksjon i timen, og de skal øve på analytiske tolkningsferdigheter. Dette er aktiviteter vi gjør i skolen, og ikke når vi hører på musikk eller leser poesi på fritiden.

Spørsmålet er i sin form autentisk, da læreren ikke har et fasitsvar på oppgaven. Læreren kan ikke vite på forhånd hvordan elevene opplever teksten, og hvilke ord som gjør at elevene tenker det dem gjør. Spørsmålet åpner også for at elevene kan utforske sin egen lesning.

## 4.2.2 Gruppesamtalen

Jeg vil i det følgende se på hvordan gruppemedlemmene resonnerer sammen, hvordan de eventuelt bygger videre på hverandres bidrag, og hva skribenten Marius velger å skrive inn i Samtavla.

Det blir raskt tydelig at samtalen bærer preg av at elevene leter og peker på ord i teksten, som dem mener er gode eksempler. Dette kan vi blant annet se her:

**Marius:** Okei, her <peker i teksten>. "Døden oss i hælen går, evigheten forstår". Det er veldig sånn stemning i – stemningsmoment.

**Erik:** Ja...

**Sunniva:** Mm...

Marius forteller de andre hva han mener er et eksempel på noe som har et «stemningsmoment», og viser således tegn til en analytisk ferdighet. Han peker i teksten, men

utdyper ikke nærmere hva slags stemning dette egentlig formidler, men lar ordene prate for seg selv. Jeg ser at han gjør dette flere ganger i materialet, og han er ikke alltid så opptatt av å diskutere med gruppen sin eller utforske deres syn på teksten. Han er likevel opptatt av å få framdrift i gruppen, og av at de faktisk skal bidra med noe konkret i Samtavla.

Gruppemedlemmene viser få tegn til å utfordre det han sier, men svarer snarere bekræftende på dette gjennom å si «ja». Samtalen og utdraget ovenfor er derfor kumulativ, da elevene sier seg enig med Marius sin idé. Eksempelet til Marius, blir det første bidraget i Samtavla:

**Fokusgruppe: døden oss i hælen går, evigheten forstår**

Vi ser at eksemplet ukritisk blir formidlet i det digitale verktøyet. Dette kan være fordi det er Marius selv som er skribenten, og som kom med forslaget. Måten bidraget blir formulert på, kan vi si er ganske typisk for «twitter»- og chat-sjangeren, da Marius siterer og forfatter seg i korthet. Formatet lar elevene gå rett på sak og skrive ned eksempelet uten å måtte tenke på fullstendig setningsoppbygging eller andre grammatiske og syntaktiske overveielser. Sjangeren vil trolig oppfattes som uformell og lett.

Det er ikke blitt gitt en eksplisitt instruksjon om at gruppene skal resonnerer eller diskutere, så at elevene i første omgang ser etter eksempler ved å peke og bekrefte ovenfor hverandre, er ikke unaturlig. Det er kanskje ikke innarbeidet en skikkelig rutine for litterære samtaler blant elevene, og det kreves trolig litt tid før de kommer seg inn i en mer utforskende diskurs der elevene utfordrer tekstene mer. I utdraget nedenfor foregår det to parallelle samtaler i gruppen mellom guttene Marius og Erik, og jentene Sunniva og Karen. De snakker mer med sidemannen eller kvinnen, fremfor gruppen som et fellesskap:

**Sunniva:** Det er jo litt sånn dystert, egentlig. Eller?

**Karen:** Den første kan vi kanskje ta da... "Solen alt [har dalet platt" <Vender seg mot Sunniva>

**Marius:** [Satire... E det her satire? <Vender seg mot Erik>

**Sunniva:** [Hæ...

**Erik:** [Eh, det her e ikke en satire. Ka e det du skal skrive? <Marius henter opp google på datamaskinen>

**Karen:** ["Den mørke natt". Allerede på første der. Dyster stemning...

**Marius:** Satire...

**Sunniva:** Ja, det er det. Ehm...

**Erik:** [Ka e satire?

**Sunniva:** [Hvilken e vi på no?

**Karen:** Hm?

**Marius:** Eh... [parodi, dobbelt betydning (?) [uklart]

**Sunniva:** [Æ finn ikke mørke natt  
**Karen:** Ikke?  
**Sunniva:** mørke natt [uklart]  
**Karen:** [uklart]  
 <Sunniva og Karen ler>  
**Sunniva:** Ja, ho syng jo med- <retter blikket opp mot guttene på andre siden av bordet>  
**Erik:** <retter seg mot Marius som skriver i Samtavla> Satan..  
**Sunniva:** Assa, hu syng jo om sin egen død <retter seg mot guttene>  
**Erik:** Ja. At hu ikke e mer enn en ormsekk  
**Sunniva:** Ja, men hu syng jo på en måte, hu skal jo, hu tror jo på Gud, da. Så det e kanskje ikke så trist likevel.

Dersom vi ser på samtalen i et gruppeperspektiv kan vi si at den er kumulativ fordi elevene ikke lytter så aktivt til hverandre, men heller snakker to og to. Vi ser at Sunniva og Karen har en dialog gående, der de forsøker å finne eksempler på noe som er dystert. Karen mener at «den mørke natt» i strofe 1, verselinje 4 viser dette, men Sunniva ser ikke ut til å finne ut hvor dette står umiddelbart. Mellom disse er samtalen også kumulativ, der Karen kommer med en idé som Sunniva prøver å «akseptere» ved å finne eksempelet selv. Det er også mulig her at hun prøver å bygge videre på Karens idé, som et forsøk på utforsking.

Samtidig ser vi at Marius og Erik har sin egen samtale, der Marius lurte på om sangen de jobber med er en satire. Dette er et fagbegrep i norsk, og en egen sjanger som det er interessant at han trekker frem i denne sammenheng. Etter å ha googlet begrepet, finner han ut at det ikke er en satire. Hans initiativ til å finne en sjanger eller en slags kategori å putte salmen inn i, kan indikere at han søker retning mot den analytiske tilnærmingen og en ramme å forstå teksten i. Han prøver å bruke norskfaglige begreper i analyse av teksten, selv om det ikke er blitt spurt om det direkte. Samtalen mellom Marius og Erik er også kumulativ, selv om de opptrer søkende med hensyn til hva satire egentlig er for noe. Dette er en måte å utforske sjangeren på, selv om de ikke utforsker selve teksten, forsøker de å plassere den i en kategori.

Mot slutten av utdraget ser vi at Sunniva vender seg mot resten av gruppen, og forsøker å tilnærme seg teksten på en litt annen måte. Hun åpner for en utforsking og en alternativ lesning; er teksten så trist som den først virker? Samtalen sporer raskt av etter Sunnivas siste ytring, og Erik begynner å snakke om trening og treningssentre ved å henvende seg til alle tre. Marius kobler gruppen på igjen ved å fortelle hva han har skrevet i Samtavla:

**Fokusgruppe:** #dyster #mørk #død #evighet hun synger om egen død, hun er ikke mer enn en ormsekk, men siden hun tror på gud er alt good.

Således etablerer Marius fokus etter «utskeielsen», og det kan tenkes at han gjør dette fordi han som skribent har ansvar for å skrive noe som blir synlig i «feeden». Denne utvikles og utvides umiddelbart etter hvert som elevene skriver, og de kan derfor føle på at de må vise at diskusjonen er i gang for læreren. Samtavla er blitt brukt ved flere anledninger tidligere i terminen, og de vet at læreren vil ta tak i enkeltbidrag for å bruke dem i plenum.

I bidraget ser vi at Marius har fanget opp Karens og Sunnivas påstander om at det er dystert og mørkt, eller om det er hans egne tanker, samtidig som at han har plukket opp at «hun synger om egen død», «ikke mer enn en ormsekk» og at hun tror på Gud og omtaler dette som at alt er «good» (som i godt/bra). Han har plukket opp en viktig nøkkelreplikk fra samtaleutdraget, nemlig Sunnivas: «Ja, men hu syng jo på en måte, hu skal jo, hu tror jo på Gud, da. Så da e det kanskje ikke så trist likevel». Dette er en nøkkelreplikk fordi den gir en mulighet til å se på teksten i et annet lys, og ikke slik de umiddelbart så på den. Sunnivas forsøk på å åpne for en diskusjon ved å si at salmen kanskje ikke er så trist likevel, blir hengende foreløpig, samtidig som at det blir akseptert av skribenten, som siterer dette nesten direkte som et Samtavla-bidrag.

Elevene forholder seg både erfaringsbasert og analytisk til teksten. De er i stand til å finne eksempler som påvirker deres opplevelser av sangen som dyster, samtidig som Sunniva spesielt, forsøker å bevege seg inn i teksten på et mer utforskende vis. Hun forsøker å ta tak i ord som «Gud» og ser elementer av håp i dette, som gjør at det kanskje ikke er «så trist likevel». Dette er en analytisk ferdighet der hun tar tak i deler av teksten, og forsøker å knytte dette opp mot en helhet som her kan være stemningen den formidler. Sunniva gjør senere et nytt forsøk på å diskutere med gruppen sin, ved å problematisere hvorvidt salmen er dyster eller ikke:

**Marius:** Okei. Her, eh: "min husband med barn og slekt, ta og i din varetakt" <ser på Erik>

**Erik:** Absolutt, absolutt. Mm-

**Sunniva:** Men, det e jo kanskje ikke så dyster heller, for hu på en [måte-

**Marius:**

[Æ syns det her e veldig sånn suicidal, egentlig.

**Sunniva:** Ja, men eh – men sånn. Hu sier jo at-

**Erik:** Hu syng jo med eh hennes Herre da.

**Sunniva:** Ja, ho sier, på slutten så synger hu: "Når Gud ved basunens lyd kaller meg til evig fryd"

**Erik:** Absolutt, absolutt

**Sunniva:** Så ho tenker jo ikke akkurat at det er så negativt å dø, heller.

**Marius:** Æ hørte ikke ka du sa, ka sa du?

**Sunniva:** Assa, æ tror ikke hu syns det er så negativt å dø når hu skal opp til Gud. Til evig fryd.

**Marius:** Nei... <skriver inn i Samtavla>

**Erik:** Nei, absolutt. Æ e helt enig. 100 prosent.

**Sunniva:** mm. <fniser>

**Karen:** Ska vi finn no dystert da?

**Sunniva:** Ja..

**Karen:** Hu ligg nedi en kiste liksom..

Igjen ser vi Marius som søker konkrete eksempler, og finner dem. Dette er også noe Karen forsøker mot slutten av utdraget. Hun prøver fortsatt å få frem eksempler på noe dystert, men får ikke helt den plassen hun søker. Å lete etter disse ordene er en analytisk ferdighet som samtlig ser ut til å få til. Sunniva sitt forsøk på å nyansere, blir etter hvert tatt opp av andre på gruppen. Erik legger blant annet til at «Hu syng jo med eh hennes Herre da», som viser at han kanskje ser et element av lys og håp som Sunniva sikter til. Her forsøker han å utforske teksten sammen med de andre, men etter hvert opptrer han mer bekreftende, og samtalen blir dermed mer kumulativ.

Eksempelet til Marius om «min husbond» helt i starten av utdraget, blir et Samtavla-bidrag senere. Dette er et eksempel på at Gud vil ta alle i sin varetekt, og kan tolkes som at Marius her bygger videre på Sunnivas tidligere bidrag om at troen på Gud gjør at sangen ikke er så trist likevel (utdrag s. 63). Han forklarer imidlertid ikke hvorfor han mener det er et godt eksempel, men skriver dette rett inn i Samtavla. Karens sitt forslag om at «hu ligg nedi en kiste liksom», blir ikke tatt videre.

Når Sunniva forsøker å si at salmen ikke er så dyster, avbryter Marius ved å si at teksten er «veldig sånn suicidal, egentlig», altså at han oppfatter at vedkommende kanskje ønsker å dø, og at teksten dermed *er* så dyster. Marius forfølger ikke dette. Vi vet ikke om han svarer det bekreftende, eller om han formulerer det som et motargument til Sunniva, som forsøker å formidle at sangen ikke bare er mørk og trist. Sunniva forsøker trolig å formidle at det er religionen som gjør at døden virker mer trygg: «Assa, æ tror ikke hu syns det er så negativt å dø når hu skal opp til Gud. Til evig fryd». Om sangen da er suicidal fordi det lyriske jeget ønsker å komme opp til Gud, *er* det jo faktisk et lyspunkt dersom vi skal følge Sunniva sitt resonnement.

Etter dette begynner gruppen å utforske teksten i større grad, og de forholder seg analytisk til salmen ved å finne eksempler og forsøke å forstå hva vedkommende egentlig ønsker/ikke ønsker i teksten gjennom ordvalgene. Utdraget som følger er en direkte fortsettelse fra forrige utdrag, og vi ser her at Marius gjenopptar det Sunniva sa ved å få henne til å repetere:

**Marius:** [Ka sa du?

**Sunniva:** Ja, [det e jo kanskje..Hæ?

**Marius:** Ka sa du om fryd og sånt? <skriver i Samtavla>

**Sunniva:** Det står i siste linja: "kaller meg til evig fryd".

**Erik:** Men det e ikke litt sånn salme for at dem som skal høre på den skal liksom forstå at det, det e liksom litt sånn eh, ka ska æ si... Sånn dystert sånn at du må være ordentlig hvis ikke så kjem du til helvete når du dør liksom.

**Sunniva:** Ja, det e jo liksom, det bygger jo på asså, litt på det at du må jo passe på å kom til himmelen da.

**Erik:** Ja.

Vi ser at Sunnivas tidligere påpekning av ordene: «Når Gud ved basunens lyd kaller meg til evig fryd», her blir hentet opp igjen. Eksempelet understreker godt Sunnivas poeng om at det faktisk er håp i sangen, og at den ikke nødvendigvis er så trist som først antatt. Hun har her klart å se en nyanse i teksten, som Marius videre formidler i Samtavla. Dette er et godt eksempel på at både Sunniva og Marius lar seg påvirke av hverandres perspektiver, der spesielt Marius forsøker å forstå det hun mener, ved å be henne gjenta for andre gang. Vi ser også at Erik kobler seg på, og gir tolkningen en ytterligere dimensjon ved å reflektere rundt hva salmen forsøker å formidle til de som hører på. Samtalen bærer preg av å være utforskende fordi de bygger på hverandres ytringer, og forsøker å finne en mening i salmen *sammen*. Når Marius søker gjentakelse fra Sunniva, gis hennes forsøk på å nyansere teksten, en plass og verdi i samtalen. Sammen med eksempelet om husbonden fra tidligere utdrag (se s. 64), skriver skribenten følgende:

**Fokusgruppe:** "min husbond med barn og slekt, ta og i din varetekt" alle skal dø, men siden de blir kalt til evig fryd er alt good

Mot slutten av samtalen begynner de å komme inn på det jordlige livet og hvordan vi *bør* leve, som sannsynligvis er noe de har plukket opp i lærerens miniforelesninger. I dette ligger det dualistiske trekket som læreren har gjort et poeng ut av. Erik hevder det er en «sånn salme for at den som skal høre på den skal liksom forstå at (...) du må være ordentlig hvis ikke så kjem du til helvete når du dør liksom». Sunniva møter han i dette, og er enig: «det bygger jo på asså, litt på det at du må passe på å kom til himmelen da». Her utforsker elevene en tolkning av salmen, og hva slags funksjon den eventuelt hadde i barokken. De forholder seg

igjen analytisk til den, fordi de bruker små elementer i teksten, for å forsøke å forstå funksjonen av den, men de trekker trolig også på egne assosiasjoner og opplevelser rundt de ordene de velger å trekke frem. Det siste Marius skriver inn i Samtavla er følgende:

**Fokusgruppe:** vær snill, da kommer du til himmelen #pray4jesus

Jeg kan ikke observere at elevene snakker om emnetaggene i opptaket, så det er trolig Marius' eget påfunn og en slags tolkning av hva de har kommet fram til. #pray4jesus er formulert som en typisk emnetagg, som ofte brukes i sosiale medier. Han formulerer emnetaggen på engelsk i kombinasjon med et firetall, som er en forkortelse som er ment å erstatte det engelske ordet «for». Dette er to ord som uttales likt og han sier dermed «pray for Jesus», altså «be for Jesus». Å be for Jesus vil ved en generell oppfatning føre til frelse og et etterliv i himmelen, og kan således tolkes som en måte å være «ordentlig» på, slik Erik sier.

Oppgavens ordlyd spurte om både stemning og eksempler på ord fra teksten. Elevene har i gruppen både funnet ord som formidler stemningen de mener er dystre, samtidig som at de har beveget seg fra en litt «kontant konklusjon», til å bli åpne for at teksten kanskje ikke er så dystre likevel. Dette på grunn av ord som «gud» og «evig fryd». Jeg ser tidlig i materialet at fokusgruppen ikke har noen strategi der de sammen formulerer og bestemmer hva som skal skrives inn, men det er snarere slik at skribenten lytter til det som blir sagt, bidrar selv, og skriver et slags «referat» i Samtavla. Til tross for at elevene ikke har dette, bærer samtalen preg av å være både kumulativ og utforskende, og meningsskapingen og perspektivene til elevene forandrer seg i løpet av samtalen. Det er dog ikke sikkert at alle er med på tankegangen, da det for eksempel ikke er noen bekræftelser fra Karen, men gruppen virker stort sett aksepterende med hensyn til hvilken retning samtalen har tatt.

### 4.2.3 Helklassesamtalen

Som nevnt preger den klassiske IRE-strukturen skolens samtalekultur (jf. kapittel 2.2.2.2). Det gjør den også i dette klasserommet. Samtalen styres av læreren som bestemmer hvem som får ordet. Hun velger hvilke bidrag hun ønsker å gå videre inn på ved å få utbroderinger, begrunnelser eller forklaringer fra elevene. I samtalen om spørsmål 1 tar læreren tak i følgende bidrag som er pinnet på fellestavla (rangert i rekkefølgen de ble skrevet ned i):

**Gruppe 1:** Stemninga er dyster

**Gruppe 4:** Likkledde skrømt minner oss om dommedag. Skumle ord. (*Gruppen arbeidet først med feil tekst, derfor er dette et bidrag til Dimmu Borgir-teksten. Gruppen selv omdirigerer og utdyper det «riktige» bidraget nederst*)

**Gruppe 1:** Sier alt er dårlig på jorden, men bra i himmelen

**Gruppe 5:** Stemningen er dyster eksempler på dette er, Dagen viker og går bort, luften bliver tykk og sort og Døden oss i hælen går

**Fokusgruppe:** #dystert #mørk #død #evighet hun synger om egen død, hun er ikke mer enn en ormsekk, men siden hun tror på gud er alt good

**Fokusgruppe:** "min husbond med barn og slekt, ta og i din varetekt" alle skal dø, men siden de blir kalt til evig fryd er alt good

**Gruppe 4:** Strofe nummer 9 skrifter stemninga fordi de bruker ord som søvntunge kropp og satans tropp. Kjempeskummelt.

Vi ser igjen bruk av emnetagger, stikkord og ufullstendige setninger. Ordene som vises til, blir ikke markert i anførselstegn, foruten i fokusgruppens første bidrag ("min husbond (...)"). I en vanlig analysetekst for innlevering til lærer, ville dette trolig vært tydeligere markert. Det er kun gruppe 4 som på mer «korrekt» vis, viser til hvilken strofe de henter eksempler fra. Læreren velger å ta tak i de to første bidragene fra gruppe 1 først, og gir dem ordet slik:

**Lærer:** Okei. Da tar vi en liten fellesrunde på spørsmål 1. Ehm.. Kordan e det.. det står stemninga e dyster, va det e den første som kom opp her. Det va vel det teamet her <peker mot gruppe 1>. Ka tenker dokker ka det sier om livet på jorda, den herre aftensalmen?

<Per rekker opp hånda>

**Per:** Vi tror at i teksten så virker det som om at det e så fælt på jorda, og det e så bra i himmelen. Det brukes så mange dystre ord når det er snakk om jorda.. "tunge for eksempel, kropp, sjel, satan". Eller, mørke ord, da. Og når man går over til å snakke om himmelen så e det masse "ka du ønske deg", "hvilerom", "glede", du blir lett som en fjær..

**Lærer:** Supert. Kjempebra. Og da, husker dokker det første bildet på powerpointen som va et viktig ord på K når det gjaldt barokken? Ja?

**Siri:** Kontrast.

**Lærer:** Kontrast, sant. Og her snakker vi om, Per, du snakker jo om akkurat det.. Kontrasten mellom det mørke livet på jorda og det lyse, lette som er knytta til Gud.

Per tar her utgangspunkt i gruppens to Samtavla-bidrag, og utbroderer disse. Han resonnerer seg fram til at stemningen er dyster, og begrunner denne påstanden med ord fra teksten. Han klarer også å formidle en tydelig motsetning i salmen, som han også viser eksempler på. Dette tar læreren opp gjennom et opptak, og forsøker å koble det opp mot et barokt trekk, nemlig kontrast. Her beveger læreren seg inn i den analytiske tilnærmingen til litteratur, og leder elevene inn i denne ved å knytte Pers bidrag til et fagbegrep. Når Siri forteller at det er «kontrast» læreren mener, tar læreren over for å utdype. Hun velger å fokusere innholdet og forklare selv, fremfor å be Siri om å forklare hvorfor eksemplene er kontraster. Dette kan



være en måte å sikre framdrift i samtalen på, men hvor hun også viser at hun verdsetter Pers bidrag ved å tydeliggjøre hvor godt poenget var, og gjenta det han sa. Om dette er noe vi kan kalle høy verdsetting er usikkert, da bidraget ikke former videre diskusjon. Det er likevel slik at samtalen er utforskende, og bidragene fra elevene behandles konstruktivt av lærer og gir retning i samtalen. Videre tar læreren tak i gruppe 5 sitt bidrag:

**Lærer:** Gruppe 5. Dokker har plukka ut: "Dagen viker og går bort, luften bliver tykk og sort. Døden oss i hælen går". Koffor har dokker plukka ut akkurat det? Ka hva det med...?

**Morten:** Det e nå liksom det mest.. eller det e et godt eksempel på koffor det e ganske dystert da..

**Lærer:** Ja...

**Morten:** Men at det blir mørkt og at døden venter, eller, at du venter lissom egentlig alltid på døden.

**Lærer:** Sant. Kjempebra. Æ tenke, herre teksten heter jo "Aftensalme". Altså en salme til kvelds. Ka, tenker dokker at det herre her <peker på Samtavla> betyr bare kveld-bare kvelden, eller kan det ha en overført betydning og? At det e kvelden? Sofie?

**Sofie:** Det handler jo om at det på en måte går mot døden, da.

**Lærer:** Sant, husker dokker det derre med, som ho Lisbeth snakka om, med han Hank von Helvete, med Carpe Diem og...? Ka hadde han på den andre arma si? Et anna latinsk uttrykk? Memento Mori. Altså, alle skal dø. Det kjem før vi veit-veit av det. "Døden oss i hælen går", sant. Det e veldig en sånn tanke på at ja det e no som marsjerer bak oss og venter på å ta oss igjen. Ehm – gruppe 4 <peker på bidraget i Samtavla>

**Jens:** Ja, det e fra feil tekst det der, men vi har skrevet litt [uklart].

**Lærer:** Åja, men da e dokker på god vei. Dokker e på neste oppgave. Ka har dokker skrevet no etterpå da?

**Jens:** Strofe nummer 9, at det e stemninga fordi dem bruker ord som "søvntunge kropp" og "satans tropp". Æ tenke det fordi at dem orda dem bruker e det som skifter stemninga, og som gjør mest inntrykk på oss.

**Lærer:** Mm. Kjempebra. Bildan e ganske kraftig i seg sjøl. Ka med fokusgruppe da? (...) Her blir det veldig sånn, her har vi jo oppsummert kjempefint, også kanskje kjernen i det da, det dokker har tenkt? <peker mot fokusgruppe>

**Marius:** Ja-a.

**Lærer:** Alt all. Alt good. Kem e "ta og i din varetekt" da? Kem e det som kan ta i sin varetekt her?

**Marius:** Gud.

**Lærer:** Sant. Ta alle oss i din varetekt, for da blir all good. Veldig bra.

Her ser vi at læreren forsøker å fokusere samtalen på flere måter og flere ganger, samtidig som hun minner om hva de har snakket om tidligere med vikaren Lisbeth. Dette er et faglig og analytisk fokus. På denne måten utforsker hun sammen med elevene, og bidragene blir ansett som verdige for meningsskapingen ved at hun bygger videre på dem.

Morten forteller at eksempelet deres illustrerer at man alltid venter på døden, og at det viser godt at det er dystert og mørkt. Her benytter læreren en mulighet til å få frem det metaforiske ved tittelen «Aftensalme», og dermed fører hun elevene inn i en analytisk tilnærming. Det er en «salme til kvelds» som handler om at vi venter på døden, slik Morten presiserer, men som også kanskje formidler dette i tittelen alene. Hun forsøker å finne ut om kvelden bare kvelden, eller om kvelden er ment som døden. Dette er et spørsmål som stimulerer til refleksjon, til tross for at det ikke er tydelig autentisk, da læreren trolig søker et bestemt svar her. Sofie svarer ved nærmest å si det samme som Morten, at det handler om at det går mot døden. Her minner læreren dem om Hank von Helvete som de har snakket om tidligere, og hans tatoveringer av formuleringene «Carpe Diem» og «Memento Mori». Dette er sitater som viser at vi skal gripe dagen og huske at vi skal dø, som er veldig relevante for tematikken de her diskuterer. Her forsøker læreren å få elevene til å hente opp tidligere kunnskap for å relatere det til det de snakker om nå. Dette er et eksempel på resitering, men også et opptak av elevenes bidrag fordi hun bygger på disse, og knytter de tydelig an til tidligere undervisning.

Hun henter opp flere bidrag etter dette, både fra gruppe 4 og fokusgruppen. Jens mener at de ordene som blir brukt i salmen er med på å skifte stemningen og gjøre inntrykk på oss, og i dette ligger kontrast som virkemiddel. Læreren tar opp dette (opptak), og formulerer og presiserer ordene som kraftige bilder. Hun runder av sekvensen ved å bruke fokusgruppen sine to siste bidrag som en slags oppsummering av salmen, som hun omtaler som «kjernen». Bidragene presiserer at «alle skal dø, men siden de blir kalt til evig fryd er alt good», og at «siden hun tror på gud er alt good». Gruppen bruker her også flere emnetagger som viser stemningen: #dystert, #mørk, «død, #evighet. Det er mulig de ønsker å samle det som er blitt nevnt i gruppen i forbindelse med stemningen, som nevnt ovenfor. Dette benytter læreren seg selv av når hun runder av helklassesamtalen, som bærer mer preg av å være kumulativ når hun snakker med Marius mot slutten.

For å oppsummere ser vi at læreren ved å observere og veilede, og bruke elevenes bidrag i Samtavla, får gode muligheter til å danne seg et inntrykk av elevenes litterære faglighet (jf. kapittel 2.3.3). Samtidig ser vi at læreren bruker bidragene for å fokusere samtalen, koble de sammen med hverandre, og sikre faglig framdrift i diskusjonen. Dette gir en analytisk retning til den utforskende samtalen.

## 4.3 Spørsmål 2: Stemningen i «Alt lys svunnet hen»

### 4.3.1 Læreren instruksjoner og oppgaveformulering

I neste arbeidssekvens skal elevene arbeide med spørsmål 2, som i sin helhet lyder: «Hvilken stemning formidler «Alt lys er slukket» av Dimmu Borgir? Hvilke ord og bilder i teksten er med på å formidle denne stemningen?» Læreren gir følgende instruks:

**Lærer:** (...) Da tar vi all neste sangen som teamet baki her hadde eh tjuvstarta på. Da skal dokker ta Dimmu Borgir-teksten og gjøre det samme. Hvilken stemning formidler den her, og hvilke ord e det ... ord og bilder.. e det som e med på å formidle den stemningen? Vær konkret.. Først formidl - definer ka dokker tenke e stemningen, og ka e det da som formidle akkurat den stemningen. Den teksten her som e fra vårres samtid. Det e ikke fra 1600-tallet, men fra vårres samtid.

Elevene får i oppgave å gjøre det samme som i spørsmål 1, men her er det spesifisert at elevene skal finne både ord og bilder. Læreren har altså i denne omgang vært tydeligere på at det faktisk er bilder vi også leter etter i teksten, altså språklige bilder som fagbegrep. Ved å spesifisere dette, kreves det ytterligere analytiske ferdigheter, fordi bilder ikke alltid er like enkle å finne. Min erfaring er at det er mer «fremmed» for elevene å lete etter bilder i skreven tekst, slik som metaforer, symboler og besjelinger.

Læreren gir også beskjed om at elevene skal definere hva de selv tenker er stemningen, og hva som formidler nettopp denne. Spørsmålet er således autentisk, og læreren er ingen autoritet i forhold til tekstforståelsen her. Hun spesifiserer at dette ikke er en tekst fra 1600-tallet, som den andre teksten, men at det er en tekst fra vår egen samtid. Elevene skal derfor ta et steg ut fra barokken og se på en nyere tekst, før elevene i neste omgang potensielt vil kunne sammenligne disse. Læreren skaper også her en bevegelse mellom en erfaringsbasert og en analytisk tilnærming til teksten, i likhet med spørsmål 1.

### 4.3.2 Gruppesamtalen

Læreren går rundt og veileder elevene underveis i gruppearbeidet, og hun tar også en tur til fokusgruppen for å høre hva de tenker. Gruppen har før dette skrevet «alt har svartnet», «#sint#» og «som en skare av likekledde skrømt, vandrer vi i jervens hjem» i Samtavla. Både først- og sistnevnte er illustrerende eksempler på ord og bilder som formidler en dyster stemning i Dimmu Borgir-sangen. Læreren veileder gruppen underveis, og mot slutten blir

læreren stående å snakke med Erik om lesningen hans, mens Sunniva og Marius forsøker å gjøre en tolkning rundt setningen «minne om at våre spor blir fulgt»:

**Lærer:** Ka tenker dokker?

**Sunniva:** Æ føle den her e litt [mindre religiøs enn den forrige.

**Erik:** [Tenke den e en veldig dyster sang

**Lærer:** Handle den om det samme?

**Sunniva:** E det ikke litt samme, bare at det her fær han ikke til himmelen?

**Erik:** Æ vil at den her sier litt mer om Satan enn Gud.

**Lærer:** Ja, tenke du at den.. Men, ka e Riket her da?

**Sunniva:** Kanskje...

**Lærer:** Men kordan rike e det da?

**Marius:** Døds[riket

**Lærer:** [Æ veit ikke.. det e du som er Dimmu Borgir-*ekszzperten* <retter seg mot Erik. Sunniva og lærer flirer>

**Sunniva:** Men ka med dødsriket?

**Lærer:** Ja. [Koffor tenker du at det er Satan?

**Marius:** [Ah, ja! Og at i "minne om at våre spor blir fulgt". For atte, vi gjør ting og legger igjen spor, ikke sant. Så hvis du gjør dumme ting, så legg du igjen et spor som dem ser på [uklart].

**Erik:** [Fordi at det e så dystert. Det e ikke no fin(?) sang liksom.

De syng ikke om no himmel eller Gud. Det er likevel dystert, men det er likevel en eller anna sånn.

**Sunniva:** Ja. Skriv no om det.

**Lærer:** Håp.

**Erik:** Håp, ja!

**Lærer:** Men her e bare ...

Læreren går videre etter dette, og det hun begynner å si, fullfører hun ikke. Det er mulig hun lar dette være opp til elevene å bygge videre på. Sunniva sier tidlig at sangen er mindre religiøs enn den første, og Erik hevder at den er dyster. Både Sunniva og Erik sine tanker får en verdi hos læreren fordi hun viser at hun blir nysgjerrig ved å stille oppfølgingsspørsmål. Læreren forsøker å finne ut om elevene syns Dimmu Borgir-sangen handler om det samme, som er et spørsmål om å sammenligne handling i de to tekstene. Sunniva mener at handlinga egentlig er den samme, bare at «han» ikke reiser til himmelen her. Erik hevder at den handler mer om Satan enn Gud, og at himmelen og Gud er borte. Elevene stiller her spørsmål til teksten, spesielt Sunniva, og læreren blir en støttespiller i utforskingen og meningsskapingen når hun viser interesse for elevenes lesninger, og forsøker å få dem til å utbrodere. Vi kan se at Erik bygger på Sunniva sitt bidrag, om ikke, så tenker de i hvert fall ganske likt om sangen. Elevene snakker her ut fra egne assosiasjoner, men de tar også tak i enkeltord (som «Riket») for å få en forståelse av hva teksten egentlig handler om. Dette er både en analytisk tilnærming, men også en erfaringsbasert, fordi de trekker veksler på egne assosiasjoner.

Samtalen er utforskende fordi elevene opptrer som søkende i samtalen, og de forsøker å bygge en tolkning sammen.

Spørsmålene læreren stiller er autentiske her, da læreren trolig ikke vet hva hun vil få til svar fordi hun selv ikke er en ekspert på Dimmu Borgir. Hun gir fra seg autoritet og en rolle som «ekspert» ved å gi den til Erik. Læreren klarer å hente opp en lesning av «Riket», som skiller seg fra «Riket» i «Aftensalme». Hun henvender seg direkte til Erik mot slutten, og det er de to som har en dialog gående om hvorfor Erik tror det er Satan sangen handler om. Han mener det handler om et dødsrike, fordi himmelen og Gud er borte. Likevel føler han at det er et håp der, som læreren hjelper han til å uttrykke: «Det er likevel dystert, men det er likevel en eller annen sann», hvor læreren følger opp med «Håp», og Erik svarer «Håp, ja». I samtale med læreren er det Erik som styrer tolkningen, og læreren forsøker å forstå hvorfor han tenker som han gjør. Dette er en måte å verdsette elevens bidrag på, og hun viser en oppriktig interesse. Samtalen fortsetter å være utforskende her.

Håpet Erik refererer til, er kanskje det Marius og Sunniva snakker om sammen. Karen har for øvrig falt utenfor i denne sekvensen. Marius forsøker å tolke «sporene som blir fulgt», og mener det handler om det vi gjør. Om vi legger igjen gode spor, fører det til at vi havner i himmelen. Han blir tydelig engasjert og kommer med et lite utrop: «Ah, ja!». Han sier at «For atte, vi gjør ting og legger igjen spor, ikke sant. Så hvis du gjør dumme ting, så legg du igjen et spor som dem ser på [uklart]». Her tolker Marius på bakgrunn av en verselinje, og han utforsker teksten. Sunniva sier at han skal skrive noe om dette i Samtavla. Bidragene som skrives inn knyttet til sporene er følgende (kronologisk rekkefølge):

**Fokusgruppe:** "lødig trer vi inn i riket, i minne om at våre spor blir fulgt" - Om man har dårlige spor vil man havne i helvete, gode spor fører til himme

**Fokusgruppe:** "riket" betyr helvete

**Fokusgruppe:** nå handler det om at alle legger igjen spor, og sporene avgjør hvor man kommer h eller h

Marius sitt poeng om sporene kommer tydelig frem her. Det er spor vi legger igjen, og det er disse som avgjør hvor man kommer etter ens død. Tolkningen hans baserer seg som nevnt på en verselinje i teksten, og han viser således at han kan tolke ut fra enkeltdeler og forholde seg analytisk til sangen.

Igjen ser vi at formatet i Samtavla preger bidragene. De er korte, uformelle og rett på sak, men de bruker ikke emnetagger denne gangen. Marius markerer direkte sitater og ord fra

teksten, og forklarer kort betydningen av dem. Det kommer tydelig frem at deres tolkning av «riket» i denne sangen, er helvete. Sunniva, Erik og Marius snakker videre om tolkningen her:

**Sunniva:** (...) Okei, men eh. For det kan jo hende at ho forrige ho sang jo at alle kjem jo til å dø til slutt, men vi har Gud så det går bra.

**Erik:** Men det er bare sånn, du skjønner du kommer til helvete når det står sånn «svarte sjeler farer gjennom natta»

**Sunniva:** Hehe.. ja.. også e det sånn, kanskje han her syng mer om at eh.. æ vet ikke at.. ikke om at alle kjem til å dø uansett, men at kordan... vi blir sett på?

**Marius:** Sporan avgjør kor du kjem.

**Sunniva:** Ja, på en måte. Æ vet ikke.

Vi ser at elevene forsøker å gå dypere inn i tolkningen de har etablert, og at dem tre imellom har en utforskende samtale. Karen deltar ikke i samtalen. Tolkningen og samtalen deres er trolig mer styrt av personlige assosiasjoner, enn samtalen de hadde om «Aftensalme». Dimmu Borgir-teksten er en kontrast til salmen, og det ser ut til at elevene klarer å fordype seg mer i den. Dette kan også være fordi Dimmu Borgir-sangen er mer ensidig i tema og ordvalg, og at det kan være lettere å assosiere fra dette. Det er også mulig at arbeidet med salmen har lagt et grunnlag for diskusjon om «Alt lys svunnet hen». Vi kan konkludere med at elevene forholder seg mer utforskende til samtidsteksten, framfor den barokke teksten fra 1600-tallet.

### 4.3.3 Helklassesamtalen

Når læreren skal samle klassen og snakke om Dimmu Borgir-teksten, trekker hun frem følgende bidrag fra Samtavla:

**Gruppe 1:** Livet er mørkt før man ankommer himmelen

**Fokusgruppe:** "lødig trer vi inn i riket, i minne om at våre spor blir fulgt" – Om man har dårlige spor vil man havne i helvete, gode spor fører til himme

Læreren spør først gruppe 1, som har en litt annerledes tolkning enn fokusgruppen:

**Lærer:** Ja, ka- "livet e mørkt før man ankommer himmelen". Ka tenke dokker?

**Per:** Det e lissom dems [uklart] kordan den herre mørke stien mot the gates of heaven da. Eller, sånn at livet liksom egentlig bare e en mørk og trist sti mot himmelen som da e døden

**Tuva:** -og kanskje det e døden som e mørket da, før du dør på en måte.

<Erik rekker opp hånda>

De mener at mørket er selve livet, og således kan vi jo se at den ligner salmen de arbeidet med først, der livets egentlige mening kanskje dreide seg om å komme til Gud og leve i evig fryd. Livet er altså mørkt før man ankommer himmelen, som Per sier, og himmelen er døden. Jeg

kan også se i et annet bidrag de har skrevet, at dette perspektivet kommer tydeligere frem: «Livet er den mørke veien til himmelen». Tuva sier videre at døden er mørket, før man dør «på en måte». Det er litt usikkert hva hun egentlig mener her, og jeg kan ikke finne et bidrag som tydeliggjør dette. Det kan hende at hun forsøker å si at livet er likeså mørkt som døden. Det ser ut til at gruppe 1 forstår «Riket» i denne teksten som himmelen, og ikke som helvete og Satan, slik fokusgruppen forstår det:

**Lærer:** Erik.

**Erik:** Æ tenke at det e omvendt, at dem skal til helvete og at dem som har skrevet sangen her egentlig e satanista.

<noen flirer>

**Lærer:** Asså, du e den som lissom lissom var litt utpekt av klassen sånn som den Dimmu Borgir-spesialisten her.

**Erik:** Eh, [ja... Hæ?

**Elev1:** [Hæ?

**Elev2:** Hæ?

<latter i rommet>

**Lærer:** Men, men.. æ tenke.. ka tenker du Erik? Æ syns det e en *kjempeinteressant* observasjon. For når du tenke den her, denne, eller dokker da, asså i strofe 2, verselinje 3: "Lødig trer vi nå inn i *Riket*". Asså, nå har vi snakka fryktelig mye om himmelriket i de andre tekstan, så da tenker du, dokker på gruppa her, at..

**Erik:** Ja, asså den stro-, eller den setninga her kjem jo etter dem har skrevet at dem med "svarte sjeler farer henover i natten", altså svarte sjela og at - at lyset e forsvunne, også Gud har forsvunne..

**Lærer:** Okei...

**Erik:** Og at dem fær på en frostlagt vei da...

**Lærer:** <smiler og nikker> Tøft.

**Sunniva:** Kaldt og mørkt.

**Lærer:** Så du tenke liksom at håpet her - ja sant <leser på arket> - alt lys. Da tenke du at lyset, tenke du at det e et bilde for Gud da?

**Erik:** Ja.

**Lærer:** [Asså...

**Erik:** [For det sier liksom at man ska fær mot lyset, det e liksom himmelen. Men lyset e forsvunne.

**Lærer:** Ah.. så kult. <smiler til Erik, ser mot klassen> E dokker enig, syns dokker det va en god tolkning?

<flere elever i klassen sier "ja" samtidig>

Her ser vi at læreren fordyper seg i Erik sin tolkning, som hun også visste litt om på grunnlag av veiledningen i gruppesamtalen. Dette er en form for høy verdsetting fordi tolkningen hans får ta plass, og styre videre diskusjon. Vi ser også her at Erik evner å se bildene i teksten, og tolke dem assosiativt. Vi kan se dette som en veksling mellom en erfaringsbasert og analytisk tilnærming. Han bruker ordene og bildene som en tydelig forklaring på hans egen lesning og tolkning, for eksempel «svarte sjeler», «natt» og «frostlagt vei». Dette bekrefter også Sunniva

ved å konkludere «Kaldt og mørkt». Erik forteller hvorfor teksten er mer dystert enn den forrige, og at lyset (altså Gud) er fraværende. Læreren viser tydelig sin begeistring, og det blir en utforskende samtale som hun forsøker å inkludere resten av klassen i. Hun vil også koble Aksel (i gruppe 4) sine tanker opp mot dette, som også er en form for høy verdsetting av hans sitt bidrag:

**Lærer:** Også, du, Aksel. Kan itj du si ka du sa i sta?

**Aksel:** Ehm.. det var om at eh, dem får lov til å [uklart]. Dem reiser med hatet i våre harme sinn [uklart]

**Lærer:** Ja. For- det der e og en veldig god observasjon av den gjengen her da <peker på gruppe 4>. Eh, altså dem som reiser til riket her <peker på fokusgruppe> over den frostlagte veien, dem reiser med *hat*. Altså, der e det noka her som e annerledes enn det vi har sett før, for det har vært åpenbart å reis med glæde til himmelen.  
<lærer går mot datamaskinen sin>

**Lærer:** Vil dokker si at det e samme stemning da, i de to tekstan? E det samme stemningen? Sofie?

**Sofie:** Hvert fall helt i starten i den "Aftensalme" så e det samme stemning fordi at det skildrer det triste.

**Lærer:** Mm.

**Sofie:** Men så etter hvert så blir "Aftensalme" mer positiv, men det e det den eh "Alt lys er slukket" mangler litt da.

**Lærer:** Ja.. Så bra. Og det e jo interessant - det som e kjempebra, det som han Aksel sa her, det med at dem reiser med hat, også i første strofe så "svarte sjeler faren hen", sant. Mens vi kanskje så det herre med at hvis du først kom berga deg gjennom syndens pøl, på dette jordelivet, så kom du til himmelen der det var lys og håp.

Vi ser igjen et resultat av lærerens veiledning i gruppesamtalene underveis. Hun vet hva Aksel sitter inne med, og velger å bruke han for å koble opp mot Erik sitt bidrag. Samtalen er utforskende, fordi læreren stiller spørsmål, trekker paralleller mellom bidragene, og reflekterer sammen med elevene. Hun forsøker å trekke frem de ulike tolkningene, og bygger således en fellestekst i klasserommet. På denne måten repeteres budskapet og de ulike perspektivene fra gruppen.

Som læreren oppsummerer, så reiser de med hat på en frostlagt vei, hvilket er annerledes enn hva de har sett før. I salmen har de reist med glede til himmelen, og læreren tydeliggjør en kontrast mellom de to tekstene. Hun forsøker derfor å spørre elevene om en direkte sammenligning: Er det samme stemning i de to tekstene? Ved å spørre om dette vil også elevene få mulighet til å se ulikhetene rundt kontrastbruk og ordvalg, for så å kunne se hva som eventuelt er likt eller ikke vedrørende stemningen. Dette er en analytisk tilnærming læreren forsøker å tilrettelegge for. Sofie påpeker at begynnelsen på salmen skildrer det triste, slik som i Dimmu Borgir-teksten, men at det forandrer seg etter hvert fordi salmen blir mer



positiv. Det positive Sofie snakker om, må nok være det håpet om et himmelrike og en Gud som vil ta alle i sin varetekt. Dette snakket de om i plenum rundt spørsmål 1.

Læreren klarer å samle elevenes lesninger, og tydeliggjør et skille mellom tekstene både ved å få elevene til å si det, og ved å oppsummere dette til slutt. Det er hyppig bruk av eksempler på ord og bilder når både lærer og elevene snakker, noe som også gjør at samtalen bærer preg av å være mer analytisk enn forrige helklassesamtale. Det første læreren gjør i samtalen om spørsmål 1, er å konkretisere hva skillene mellom død og himmelriket faktisk viser; nemlig en kontrast i teksten. Dette gjør hun også her, men hun bruker ikke eksplisitt ordet kontrast. Samtalen er preget av både en erfaringsbasert og en analytisk tilnærming, fordi elevene blant annet evner å bruke assosiasjonene de får ved å ta et steg ut av litteraturen, og å utforske og redegjøre for en tematisk tolkning.

## 4.4 Spørsmål 3: Barokke trekk

### 4.4.1 Lærerens instruksjoner og oppgaveformulering

Ved siste spørsmål, skal elevene finne barokke trekk i Dimmu Borgir-teksten, og begrunne svaret. Læreren gir følgende instruksjon:

**Lærer:** (...) Vil dokker si at det e barokke tekst i Dimmu Borgir sin tekst? Barokke trekk. Også, sammenligner vi dem to tekstan når det kjem til det med barokken. Assa, vi starta med det å si at barokken e en epoke på 1600-tallet, også e det en stilretning, at vi kan si at nye tekster har barokke trekk (...). Kom gjerne med eksempel! Begrunn svaret dokkers.

Her kobler hun direkte opp mot hva de har snakket om tidligere i timen, spesielt i miniforelesningen innledningsvis. De har i spørsmål 1 og 2 sett på hva slags stemning tekstene formidler, og hva slags ord og bilder som formidler den. Nå får elevene beskjed om å sammenligne tekstene med hensyn til barokke trekk. Spørsmålet kan sies å være mindre autentisk enn de to foregående, da det lettere kan eksistere en fasit som læreren allerede har for hånden, selv om hun ikke gir uttrykk for dette. Det er likevel slik at enten så finnes det slike trekk i teksten, eller så gjør de det ikke.

Helklassesamtalen om «Aftensalme» ble etter hvert sirklet inn mot typiske barokke trekk, nemlig kontraster og tematikk om Gud, himmelriket, jordelivet osv. Når elevene nå skal se på «Alt lys svunnet hen», blir de også bedt om å sammenligne tekstene i lærerens instruksjon, og

å vise at de har kunnskaper om barokken som stilepoke. Dette er en oppgave som er mer analytisk, og som krever at elevene klarer å ta tak i de barokke trekkene fra tidligere i timen, og se om de kan gjenkjenne dem i teksten. Progresjonen i de ulike spørsmålene og samtalene, har gått fra å først finne ord, deretter ord og bilder, og til slutt barokke trekk. Dette er en bevegelse mot en analytisk og faglig tilnærming.

#### 4.4.2 Gruppesamtalen

Denne gruppesamtalen, som de to foregående, er ikke faglig fokusert hele veien. Det er avsporinger om hva slags deltidsjobb man burde ha for å tjene mest, og om hvordan ordet «helvete» egentlig skrives. Dette er kuttet bort i utdragene. Det er likevel et mer analytisk fokus her enn tidligere. Vi kan se at elevene forsøker å bruke fagbegrep og tenke ut hvilke barokke trekk som finnes i teksten:

**Sunniva:** Barokke trekk...

**Marius:** Det e jo negativt [uklart]

**Erik:** Eh... Det e veldig - det e jo praktfullt da. Det e jo et praktfullt beskrivelse av noka dystert. Kan man si det?

**Marius:** Eh, litt lang beskrivelse på at han har føkka opp livet sitt.

**Sunniva:** Ja, det e jo, ja..

**Erik:** Absolutt, absolutt. Absolutt, absolutt. Enig, enig. Absolutt.

**Sunniva:** Det e liksom sånn eh...

Her bruker Erik ordet «praktfull», som også er brukt av læreren i miniforelesningen. Ordet «lødig» fra salmen er også noe læreren oversetter med «praktfull». Det er derfor sannsynlig at Erik har fanget opp dette som typisk for barokken. Marius bygger videre på det Erik sier, og mener at det er en lang beskrivelse av at han har «føkka opp livet sitt». Det er også mulig at han forsøker å motsi Erik her, dersom en anser påstanden hans som en motsetning til noe «praktfullt». Det er usikkert hva han egentlig mener med dette. Tidligere har Marius forsøkt å tolke sporene i sangen, som formes avhengig av hva vi gjør i livet, og det kan hende den dystre «ferden» på den frostlagte stien er et tegn på at han har «føkka opp livet sitt», og er på vei til dødsriket.

Samtalen kan karakteriseres som kumulativ, fordi elevene er mer bekreftende til hverandres påstander. Erik er dog åpen for andres meninger rundt sin egen påstand ved å spørre «Kan man si det?», og forsøker her å åpne for utforskning. Marius sitt svar på dette er en påstand som kunne vært utfordret og utforsket, fordi vi ikke vet hvem «han» er (kanskje vokalisten), og fordi at det ikke er gitt at han har «føkka opp livet sitt» selv om han kanskje skal til

dødsriket. Sunniva kan til slutt se ut til å gjøre et forsøk på å nyansere det gutta snakker om, og forsøker å tydeliggjøre de barokke trekkene:

**Sunniva:** [uklart] huske vi nå barokke trekk da? Kontrast? Sånn derre pompøst? E ikke det...? <Marius flirer litt. Sunniva gjør det samme>

**Marius:** Det vet æ ikke ka betyr en gang.

**Sunniva:** Det sånn der stort og overdådig, lissom.

(...)

**Sunniva:** Ehm.. <ser på papiret> Mangler dualismen?

**Marius:** Det e veldig overdrevent med den salma da egentlig. Det kan vi skriv.

**Erik:** Ja, det e veldig...

**Sunniva:** Men eh, han repeterer seg selv da <ser på papiret>

**Erik:** Ja, absolutt.

**Sunniva:** Alt har svartnet, alt lys har, er svunnet hen.

**Marius:** Det e jo en ganske mørk tid da, kanskje derfor. Eller altså, kanskje det e et kjennetegn, da. Barokken var mørk. Det her er mørkt.

**Sunniva:** Ja!

**Marius:** mørk og mørk.

**Sunniva:** Ja, det er sant.. ja, det e jo litt eh [uklart]

**Marius:** <skriver i Samtavla> [uklart] mørk tid.

**Sunniva:** Ehm....

**Erik:** Det som e sammenligner barokken, dem snakker jo om noka som har med religion å gjøre da, eller, tror vi da.

**Sunniva:** Ja...

Første del av utdraget er kumulativ, der Sunniva viser til noen trekk og gir forslag til hva man kan finne i sangen. Når Sunniva for eksempel sier at «han» repeterer seg selv, bekrefter bare Erik ved å si «Ja, absolutt». Hun forsøker å utforske teksten, og å tilnærme seg den analytisk ved å trekke frem både kontraster, overdrivelser, dualisme og repetisjon som virkemidler og barokke trekk. Hun bruker også ordet «pompøst» som Marius ikke vet hva betyr, og er ærlig på det. Sunniva forklarer åpent og uproblematisk for ham. Han omtaler følgelig salmen som litt «overdreven», som bekrefter Sunniva sitt forslag. Dersom elevene her skulle løftet dette på et høyere analytisk nivå, kunne de brukt eksempler på overdrivelse og repetisjon, på samme måte som de finner eksempler på hvordan stemningen blir formidlet i tidligere oppgaver. Karen melder seg ikke på, og det gjøres heller ingen tydelige forsøk på å få henne involvert.

Det er ikke før etter dette at Marius kommer mer på banen, og forsøker å utforske trekkene i større grad. Han bygger videre på Sunniva sitt eksempel på en gjentakelse/repetisjon: «Alt har svartnet, alt lys har, er svunnet hen». Han tenker at mørket er et barokt trekk i seg selv, og samarbeider med Sunniva om en felles forståelse. Bidragene som kommer frem i Samtavla, er disse:

**Fokusgruppe:** veldig mye detaljer, overdrivende, gjentakende

**Fokusgruppe:** barokken var en "mørk tid" dette er en mørk tekst; "alt har svartnet, alt lys er svunnet hen"

Dette er bidrag som oppsummerer fint det de har snakket om i gruppen, og det viser også at elevene har fått en viss forståelse av de typiske barokke trekkene læreren har gjennomgått – de bruker i hvert fall de samme ordene. Marius forsøker å koble den mørke teksten som en tematisk «barokk tekst» nettopp fordi den er mørk. Det dystre og groteske ved barokk kunst og litteratur, er trolig det han sikter til her, jf. miniforelesningen. Erik forsøker å knytte religion som et eget barokt trekk i utdraget over (s.79), men det blir ikke diskutert videre. Ikke før læreren kommer bort til elevene for å finne ut av hva de hittil har snakket om:

**Lærer:** Fant dokker no barokke trekk?

**Marius:** Ja..

**Sunniva:** Dystert..

**Erik:** Ja..

**Marius:** Mørkt.

**Lærer:** Mm... Så grunnstemningen e lik?

**Marius, Sunniva, Erik** <alle i kor>: Ja

**Sunniva:** Men det mangle jo litt sånn eh religiøs [uklart]

**Lærer:** Mm.. Ja, [hvis det stemme det som-

**Marius:** [Hm, nja. Ikk-

**Erik:** [Det treng jo ikke å mangle religiøs-

**Marius:** Hvis dem snakk om dødsrik[et, så e det jo religiøst

**Sunniva:** [Æ ser ikke så mye religion i det her, assa. Eller jo kanskje... Hvis – kanskje han hvis han ikke hadde vært religiøs så hadde han bare dødd, og ikke trodd noe mer.

**Marius:** Der <peker på papiret>. Dødsriket.

**Sunniva:** Ja.

**Marius:** Heaven or hell.

**Sunniva:** Kanskje ikke....

**Erik:** Dødsriket e norske ordet for e [uklart]

**Marius:** Ka sa du at?

**Erik:** På NRK så oversetter dem "hell" som, eh, dødsriket.

**Marius:** Det e jo hell(?)

(...)

**Marius:** <skriver i Samtavla, retter seg mot Erik> Æ vil si at han mangle dualisme fordi teksten e dystre. Sånn skikkelig, skikkelig. Han veit resultatet, han – ting går ille liksom.

Begynnelsen av denne samtalen er kumulativ. Elevene svarer kort og bekreftende til læreren. Når det etter hvert begynner å handle om det religiøse aspektet, dreier samtalen seg mer om at Erik og Marius prøver å overbevise Sunniva om at teksten også har et religiøst aspekt – eller at grunnstemningen er lik, slik læreren formulerer det. Marius argumenterer med å si: «Hvis

dem snakk om dødsriket, så e det jo religiøst». Argumentet bygger på Erik sin tolkning om at sangen handler om Satan og dødsriket, og at den derfor er religiøs. Sunniva ser ikke så mye religion i det, men hun nærmer seg Erik og Marius ved å si at «hvis han ikke hadde vært religiøs så hadde han bare dødd, og ikke trodd noe mer».

I diskusjonen blir det et spørsmål om hva religion egentlig betyr i de to sangene. Elevene diskuterer sammen, og samtalen er utforskende her. Sunniva forsøker å forstå hvorfor sangen er religiøs og reflekterer rundt dette. Marius forsøker å vise rent konkret ved å peke i teksten, og synliggjør at det handler om dødsriket. Det er usikkert hva han peker på, men han mener det bekrefter tolkningen deres. Det er ikke helt tydelig om Sunniva lar seg overbevise og bli enig, men det blir likevel en tolkning Marius skriver ned med Eriks støtte.

Helt til slutt nevner Marius dualismen som et barokt trekk som mangler, fordi ting er «skikkelig, skikkelig» dystert. Bidraget i Samtavla ser slik ut:

**Fokusgruppe:** mangler dualisme, fordi teksten er dyster har man ingen kontraster

Gruppen mener at dualismen mangler fordi kontrastene ikke er tydelige i Dimmu Borgir-sangen. Det er ikke elementer av håp, lys og himmelrike som i «Aftensalme». Elevene viser at de ser at referansen til Gud og det dualistiske trekket, ikke i like stor grad er tilstede i «Alt lys svunnet hen». Her kan det også minnes om Erik sin observasjon knyttet til lyset som er forsvunnet, og at Gud ikke lenger er tilstede (jf. s. 75).

Som en oppsummering, kan vi se at elevene nevner en del fagbegreper og trekk, og de forsøker å forholde seg analytisk til teksten og finne «det som passer». Deler av samtalen er kumulativ, men det er også utforskende partier der særlig Sunniva stiller seg undrende til de andres perspektiver, og ønsker å forstå hva de tenker. Når læreren kommer for å veilede ser vi tydeligere at de forsøker å utforske teksten. Karen er fortsatt ikke deltakende i samtalen.

Når det gjelder Samtavla i alle sekvensene, ser vi at Marius har en viktig rolle som skribent. Underveis har jeg markert at han skriver, samtidig som det diskuteres. Selv om elevene ikke aktivt går inn for å formulere bidragene i fellesskap, har han en rolle som referent. Ved flere tilfeller gir han eksempler på ord som kan skrives ned.

### 4.4.3 Helklassesamtalen

Det er noe variasjon knyttet til hvilke elever som deltar i alle helklassesamtalene, men det er noen elever som går igjen, slik som Sofie, Aksel og Per. Disse tre virker som «talspersoner» for hver sin gruppe. I helklassesamtalen rundt siste spørsmål, tar læreren tak i følgende bidrag:

**Gruppe 3:** På en måte gjennom at det legges mye vekt på det triste i livet. #GRUPPE3  
**Gruppe 4:** Teksten bruker groteske trekk med negative overdrivelser.

I samtalen forsøker læreren å samle trådene, både fra spørsmål 1, 2 og 3. Hun fokuserer først på de barokke trekkene, der hun blant annet snakker med Sofie om en manglende dualisme, slik som fokusgruppen gjør i gruppesamtalen:

**Lærer:** Ok. Da vil æ hør. Nå som har funne forskjellige ting her. Eh. Eh, kem e Gruppe 3? Den gjengen her ja. Ka dokker ha sagt, at det e, "Det legges mye vekt på det triste i livet". Og sier at det e likt i begge tekstan, tenker dokker, at det e akkurat nå et barokt trekk?

**Sofie:** Ja, at det på en måte.. det var jo en del av det som var veldig viktig i barokken, å legg vekt på at det var himmelen som va den gode plassen å vær da...

**Lærer:** Mm.

**Sofie:** Eh, men som vi skriv litt seinar og, at i Dimmu Borgir sin tekst så mangle det den dualismen, det mangle det at himmelen e en god plass. Det kjem ikke fram i teksten demmers på samme måte som det gjør i salman.

**Lærer:** Mm.. At den kontrasten mellom det dårlige og det gode vises ikke så godt.

**Sofie:** Den e der ikke, egentlig

**Lærer:** Nei, for kor ska dem hen den gjengen her da? For dem ska jo et sted dem og. Ka står det om det?

<stille i klassen, ingen håndsopprekninger>

Sofie mener at himmelen som en god plass, ikke får et fokus i Dimmu Borgir-teksten, og at dette, som et barokt trekk, mangler i denne sangen. Hun utdyper videre at teksten også mangler en dualisme fordi himmelen ikke er nevnt. Kontrasten mellom det gode og det dårlige vises ikke så godt. Samtalen mellom dem er her kumulativ, hvor Sofie kun redegjør for det de har tenkt i gruppen, og læreren nikker og gjør opptak av bidraget hennes.

Det Sofie forteller, etterfølges av et spørsmål læreren stiller klassen, om hvor «denne gjengen her» skal hen. Det blir stille, og ingen elever svarer. Læreren velger å la spørsmålet henge i luften. Hun ser deretter på et nytt bidrag i Samtavla, og leder elevene inn i teksten ved å spørre om eksempler:

**Lærer:** Eh "Teksten bruke groteske trekk, mange negative overdrivelser", sier gruppe 4.

**Gruppe 4:** Ja.

**Lærer:** Ka tenk dokker på det? Eksempla?

<litt mumling fra gruppe 4>

**Lærer:** At det hva?

**Aksel:** Assa, det e sånn at det i barokken så hold de på [uklart] positiv med at det... Gull og [uklart] de snakke om kor bra himmelen er. Men, her så overdrive dem. Kor [uklart] beskriv dem dommedag på samme måte da.

**Lærer:** Dem beskriv?

**Aksel:** Dem beskriv dommedag på samme måte.

**Lærer:** Ja, mm. Kjempebra.

Aksel forsøker her å forklare hva de mener med at «teksten bruke groteske trekk, mange negative overdrivelser». Deler av det han sier er uklart fra videoopptaket, men budskapet er at de overdrevent positive, barokke beskrivelsene av himmelen som et bra sted, blir her en måte å beskrive dommedagen på gjennom negative overdrivelser. Dette er et interessant poeng, og han og gruppen evner å forholde seg analytisk til teksten. Samtalen her er også kumulativ, fordi Aksel kun redegjør for hva han og gruppen har kommet fram til, og læreren stiller ingen utfordrende oppfølgings spørsmål. Hun lar han bare begrunne og forklare bidraget fra Samtavla, som er et gjennomgående dialogisk trekk i dette materialet.

Læreren forsøker i det neste å finne ut om elevene har funnet språklige bilder i teksten, hvor hun åpent spør uten kobling til Samtavla-bidrag:

**Lærer:** Flere? Som har funne barokke trekk? Som ikke har blitt nevnt her no? E det nån språklige bilda i den herre, i den derre, i Dimmu Borgir-sangen? For vi snakka om at det va veldig mange svulstige språklige bilder, metaforer og, eh forskjellig, som prega de her tekstan. Ka betyr "inn gjennom skodde heim" da, kan det vær et bilde eller e det bare en beskrivelse av rein tåke? I den siste verselinja i første strofen?

**Tuva:** Det kan jo vær et bilde...

**Lærer:** Ja, på ka? Tenke du?

**Tuva:** Nei, eh... noka.. Kanskje no ukjent, da eller?

**Lærer:** Mm.. På no ukjent. Sant. Ja, Siri?

**Siri:** Ja, det e på en måte litt sånn, kanskje språklige bilda, men ikke som noka konkret du faktisk kan sje for deg fysisk, men det blir litt sånn upersonlig og litt sånn mystisk.

**Lærer:** Mm. Ja. Upersonlig og mystisk. Da tenke æ, at det vi snakka om i sta, det her med at, at det herre, når man skulle i barokken, så skulle dem inn til det opplyste, sant. Når man skulle i himmelen så va det opplyst. Mens her har alt lys svunne hen, når dem bevege seg videre til neste riket, så e det i skoddeheimen, på en frostlagt sti. Så det e jo helt, vi kan avslutte med det som Sofie sa, det her med, asså, den dualismen her - det e kanskje noka kontraster her, men det e ikke den forskjellen mellom det vonde, svarte, jordelivet og det lyse, håpefulle himmelriket. Her sjer vi itt det, for det e svart dit dem ska og. Sant. Som Erik påpekt så fint. Ok, folkens! Veldig bra jobba (...).

Det er vanskeligere for læreren å hente fram eksempler hos elevene, hvilket vitner om at elevene kanskje ikke har klart å finne noen. Å finne og forstå metaforer er svært krevende, og det forventes, som nevnt, gode analytiske ferdigheter for å beherske dette. Tuva er likevel inne på noe når hun sier at tåka kan være et bilde på noe ukjent, men det hadde vært spennende å se hvorvidt hun kunne klart å utbrodere det. Hun forsøker å forholde seg analytisk til teksten, og det er en mulighet her til å hjelpe henne med å konkretisere tanken gjennom et opptak eller et oppfølgingsspørsmål til bidraget. Læreren svarer bekreftende ved å gjenta det hun sier, og samtalen er således kumulativ. Timen nærmer seg imidlertid slutten, og det kan være årsaken til at læreren her velger å gå videre.

Siri svarer bekreftende ved at hun tror det er språklige bilder i teksten, men at det ikke er noe konkret man kan se for seg. Hun mener det er litt upersonlig og mystisk. Dette er en bevegelse mot den analytiske tilnærmingen, selv om det for meg er uklart hva hun egentlig mener, og om hun gjennom dette utsagnet viser at hun forstår hva språklige bilder er. Dette tenker jeg fordi det nettopp er mange språklige bilder i teksten, hvorpå man ved flere av dem kan se de for seg; «frostlagt sti», «skoddeheim», «natt» og «norske myrer». Likevel er det mange ord som er abstrakte, og som det er mulig hun sikter til; «svarte sjeler», «harme sinn» og «sorgens dis». Samtalen mellom læreren og Siri er også kumulativ.

Helt til slutt oppsummerer læreren samtalen de har hatt. Hun samler trådene og henter opp spørsmålet hun stilte tidligere om hvor denne «gjengen ska hen», som hun ikke fikk svar på. Hun bekrefter at det er svart dit dem skal, og at det ikke er et håpefullt himmelrike slik det er i salmen. Dette er en måte å konkludere tolkningen i fellesteksten de har etablert i klassen på, slik vi også kan se at hun gjør mot slutten av de andre samtalesekvensene i helklasse. Hun benytter flere eksempler fra teksten når hun oppsummerer, og etablerer en slags enighet ved å bruke bidragene elevene har skrevet i Samtavla eller nevnt i samtalen.

## 4.5 Oppsummering og hovedfunn

I dette kapittelet har jeg analysert studiens datamateriale. Jeg har kort redegjort for innrammingen læreren har gjort av norsktimen, og hva den har handlet om. Jeg har fokusert på de litterære samtalen om hovedtekstene, både i gruppe og i helklasse, og strukturert analysen etter timens forløp. Jeg konkluderer med følgende hovedfunn:



**1) Læreren åpner for både en erfaringsbasert og en analytisk tilnærming til litteratur gjennom oppgaveformuleringer, tekstvalg og design av timen.**

Læreren velger å innlede timen med miniforelesninger og tenkeskrivingsoppgaver. Hun har således vekslet mellom ulike aktiviteter og innganger, der elevene har resonnert og snakket om litteratur både individuelt, i gruppe og i helklasse. I spørsmål 1 og 2 ber læreren elevene om å finne tekstenes stemning gjennom en erfaringsbasert tilnærming, og lokalisere ord og bilder som formidler denne. I spørsmål 3 orienterer hun seg mer mot barokke trekk og en sammenligning av tekstene. Oppgavene har gått fra å be elevene om å finne ord, til ord og bilder, og til slutt barokke trekk, og har således hatt en faglig, analytisk progresjon. I funn nummer to ser vi at særlig to samtaleformer kommer til uttrykk:

**2) Samtalene i plenum og gruppe bærer preg av å være kumulative og utforskende, der elevene både er personlig og analytisk orienterte til tekstene.**

Både fokusgruppen og klassen som helhet, utforsker tekstene, men det er også partier der samtalene er kumulative. Elevene forholder seg både personlig og analytisk til litteraturen på bakgrunn av oppgavene som gis, men det ser ut til at de lettere utvikler tolkninger rundt den nyere teksten. Vi ser spesielt at Erik kommer på banen her, men det er som oftest Sunniva som åpner for nyanseringer i samtalen og utforsking av tekstene. Dette ser ut til å påvirke perspektivene i gruppen. Læreren forsøker å veilede elevene både i gruppene og i helklasse, og utforsker således tekstene sammen med dem, og gir tolkningene deres plass i samtalen. Dette gjør hun også ved hjelp av Samtavla, som en del av funn nummer tre:

**3) Å skrive korte bidrag i Samtavla underveis i gruppediskusjonen, skaper et driv i samtalen, og læreren kan aktivt bruke bidragene for å fokusere og forme dialogen.**

Det at elevene skal svare på spørsmålene i Samtavla, som de vet læreren skal bruke i helklassesamtalen, gjør at de blir forpliktet til å delta. Skribenten skriver hyppig ned bidrag, og får en rolle som referent. Selv om elevene ikke samarbeider om hvordan bidragene skal skrives, skaper selve forpliktelsen et driv i samtalen. Formatet Marius skriver inn i, åpner for korte, uformelle bidrag, som også effektiviserer prosessen. Bidragene blir synlige for læreren i Samtavla, samtidig som at hun veileder underveis. Dette gjør at hun vet hvilke bidrag som kan fokusere og gi retning til den litterære samtalen, hvilket hun også anvender aktivt.

## 5 Diskusjon

Jeg vil i dette kapittelet diskutere studiens hovedfunn med vekt på problemstillingen min:

*Hvordan kan norsklæreren legge til rette for en litterær samtalekultur der elevene får rom til å utforske tekst på flere måter?* Jeg vil også minne om forskningsspørsmålene:

1. Hvordan åpner læreren for både en erfaringsbasert og en analytisk tilnærming til litteratur?
2. Hvilke samtaleformer kommer til uttrykk gjennom gruppe- og helklassesamtalene?
3. Hvordan bidrar det digitale verktøyet Samtavla til utforskning og analytisk arbeid i gruppe og helklasse?

Jeg velger å strukturere kapittelet etter funnene i studien.

### 5.1 Å bygge bro mellom en erfaringsbasert og analytisk tilnærming

Læreren i materialet gjør en rekke grep for å legge til rette for en litterær samtale der alle skal få mulighet til å delta på ulike måter. Første **funn** er følgende: Læreren åpner for både en erfaringsbasert og en analytisk tilnærming til litteratur gjennom design av timen, tekstvalg og oppgaveformuleringer.

#### 5.1.1 Didaktisk design av timen

Det er tydelig at timen er preget av variasjon, og som forskning viser skal dette gi et bedre læringsutbytte (Klette, 2013). I mitt materiale ser vi at variasjonen legger til rette for ulike måter å snakke om litteratur på, som kan være viktig for nettopp læringsutbytte knyttet til litteratur. Det gis flere muligheter til å tenke og snakke om litteratur: veksling mellom individuell tenkning og gruppearbeid, veksling mellom samtale i gruppe og i helklasse, variasjon i type oppgaver og aktiviteter, og således variasjon i hva slags tilnærminger som gjøres til litteraturen. Ved å bygge bro mellom aktivitetene åpnes det for flere innganger til litteraturen, og ulike måter å resonnerer på og utforske for elevene. Samtalene i plenum gir læreren mulighet til å kontinuerlig tilspisse dialogen mot det faglige (jf. Mercer & Littleton, 2007).

Oppgavene som skal gjennomføres i Samtavla blir rammet inn med miniforelesninger og små skriveoppgaver. Miniforelesningene fungerer som tilegnelsessituasjoner (Klette, 2013), og som et undervisende forhør der lærere sjekker hva elevene kan (Hultin, 2006). Dette er resitering (Nystrand et al., 1997). Gjennom disse sekvensene lærer elevene seg ord og uttrykk som kontrast og overdrivelse (jf. vitenskapelige begreper hos Vygotskij, 2001), hvilket de kan benytte seg av under samtalene, og som de ikke er vant med å bruke ellers. De lærer også om barokken som litteraturhistorisk epoke, som er en del av den litterære kompetansen (Hennig, 2012), og den analytiske tilnærmingen til litteratur (Malmgren, 1997). Dette er kunnskap og fagbegreper som kan sies å være en del av den sekundære samtale- og språkdiskursen (jf. Gee, 2012), som gir dem mulighet til å bruke faglige begreper i en analyse. Siden den litterære samtalen skal være faglig orientert (Tønnessen, 2007, s. 51-52), vil det å bruke tid på resitering være nødvendig for å ha noe å bygge videre på (jf. Nystrand, 1997a), og de analytiske begrepene blir viktige (jf. Rødnes, 2012).

Vi ser en bevegelse mellom det elevene tenker, og hvordan læreren bruker dette for knytte det opp mot noe faglig. De individuelle skriveoppgavene underveis fungerer som en slags forberedelse til analyse og tolkning, der elevene skal skrive ned egne tanker og assosiasjoner rundt verslinjer i Thomas Kingo-salmen. Dette er en erfaringsbasert tilnærming til litteraturen (Rødnes, 2014a), og en form for utprøving (Klette, 2013). Oppgaven om dualismen får også denne funksjonen, selv om de her ikke snakker om litteratur, men et barokt trekk som vil komme til anvendelse senere i timen. Således knyttes den analytiske tilnærmingen mer inn i arbeidet. Ved at elevene i disse sekvensene får arbeide individuelt, og senere i gruppe, gjør at flere elevers behov blir møtt (med tanke på at noen liker å arbeide i gruppe og noen individuelt) (jf. Schunk et al., 2010), og man får arbeidet med litteratur på varierte måter.

Siste del av timen omhandler de to hovedtekstene. Her gis elevene mulighet til å dele egne opplevelser og forståelser av tekstene (jf. Aase, 2005a). Tematikken som tas tak i er tungsindig og religiøs, og dette styrkes når læreren også velger å lytte til sangene. Begge er ganske dystre i sin utforming, og kan således bidra til en stemning i klasserommet, og en ny dimensjon for tolkningen av tekstene og barokken som epoke. Sangene skal tolkes i grupper, hvorpå elevene samtidig skal skrive hva de kommer fram til i Samtavla. Det er her elevenes gis mulighet til å reflektere og reagere på tekstene (jf. Aase, 2005a), men hvor det også kan legges til rette for en utforsking i små grupper, som kan engasjere (Bommarco, 2006). Etter hvert spørsmål skal læreren snakke om hva gruppene har kommet fram til i plenum, noe som

gjør at elevene kan forberede seg, og få øvelse i å samtale om litteraturen. Dette kan bidra til læring (jf. Schunk et al., 2010). Det er i denne sekvensen at bevegelsen mot den analytiske tilnærmingen til litteratur blir tydeligere, fordi elevene skal søke etter konkrete ord, bilder og barokke trekk, som krever flere nivåer av refleksjon (Kaspersen, 2004).

### 5.1.2 Tekstvalg

Ved å velge en moderne tekst og en 1600-talls tekst, mener jeg læreren lykkes med å aktualisere barokken som epoke. Hun gjør også barokken mer tilgjengelig for elevene og således *utvider* «barokkbegrepet» ved å be dem finne barokke trekk også i nyere litteratur. Dette er en bevegelse mot den analytiske tilnærmingen til skjønnlitterære tekster, der elevene aktivt må anvende fagbegreper (Malmgren, 1997). Ved å lese og analysere en salme som er typisk for barokken, kan elevene også bli rustet til å finne lignende trekk i en tekst fra vår egen samtid. Dette krever tekstkompetanse og en litterær faglighet (Hennig, 2012). Sangen gir også en viss nærhet i tid, og kan muliggjøre en begrunnelse for hvorfor vi skal bruke tid på barokken. Det er likevel en sang som er en del av en musikkultur og sjanger som det ikke ser ut til at så mange identifiserer seg med i materialet. Det er åpenbart at en salme og en sang som kategoriseres som black metal, kan aktivere ulike registre hos elevene, og at den personlige opplevelsen blir forskjellig (jf. Elmfeldt, 1997). Her vil også en erfaringsbasert tilnærming gjerne føre til ulike tanker om tekstene, avhengig av hva elevene har kjennskap til fra før, og hvor godt grep de får rundt tematikken i tekstene.

Tekstvalget i timen speiler Skarðhamars (2011) oppfordring om at vi ikke bare skal lese trivalllitteratur, ikke bare nytt og ikke bare tilpasset. Salmen er en del av vår litteraturarv- og kanon, og kan gi elevene et bredere perspektiv på litteraturen. En ny tekst som i seg selv illustrerer at gamle «historier» kan finnes igjen i de nye. Når det gjelder tekstenes tilpasning, skal tekstene være egnet for elevene som skal lese det, slik at de vil føle mestring. Lyriske tekster er dog ganske utfordrende, konsentrerte uttrykk som krever en god tekstkompetanse, og av erfaring synes elever det er utfordrende å forstå lyrikk. Å ha tekstene foran seg, og å lytte til dem, kan hjelpe på forståelsen, men også det å arbeide med dem på ulike måter.

Usikkerheten er likevel et sentralt aspekt ved en litterær tenkemåte (Langer, 1995), og vi kan se at elevene klarer å bevege seg inn i den analytiske tilnærmingen ved å tolke diktet ut fra enkeltdele i tekstene.

### 5.1.3 Oppgaveformulering som et nøkkelgrep

En didaktisk utfordring knyttet til litteraturarbeid generelt, er som nevnt å kunne skape en bevegelse og en dialog mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litteratur (Rødnes, 2014a). Den litterære samtalen er en metode som har et stort potensiale til å få til nettopp dette, og vi kan se i materialet at læreren lykkes. Det er gjennomgående at læreren formulerer oppgavene på en slik måte at hun åpner for både en erfaringsbasert og en analytisk tilnærming til tekst, og det blir derfor et nøkkelgrep i den didaktiske utførelsen av litteratursamtalene.

Læreren ber elevene om å finne konkrete ord og bilder som skildrer en stemning i begge tekstene. Når hun ber dem om å finne stemningen, ber hun dem om å tilnærme seg litteraturen på en subjektiv måte der elevene i praksis må kjenne etter en eller annen reaksjon teksten gir. Dette er en måte å bygge en forståelse rundt teksten på, basert på egne assosiasjoner (jf. Rødnes, 2014a). De blir dog ikke bedt om å relatere eget liv til teksten, men det er likevel en personlig forståelse som ligger til grunn som kan bidra til å fostre et engasjement rundt litteraturen (jf. for eksempel Rosenblatt, 2002). Gjennom de lyriske tekstene får elevene også et innblikk i en kulturell og religiøs samfunnsforståelse, både fra barokken og i dag, jf. dannelsesaspektet i kapittel 2.1. Særlig salmen skildrer hvordan individet levde for Gud, og således får elevene en illustrasjon av mennesket i forhold til seg selv, til verden, til samfunnet og religionen (jf. Aase, 2012), som også er en del av den litterære kompetansen og den analytiske tilnærmingen (Hennig, 2012).

Elevene blir også bedt om å finne ord og bilder som er knyttet til den stemningen de har definert. I denne aktiviteten kreves det at elevene forholder seg analytisk og mer tekstnært til tekstene, og det blir således en bevegelse mellom en erfaringsbasert og analytisk tilnærming (jf. Rødnes, 2014a). De blir også bedt om å finne barokke trekk og således anvende faglige begrep på tekstene, som også er en del av den analytiske ferdigheten. Dette krever øvelse, men også tilstrekkelig med innsikt om barokken og en ferdighet i det å finne trekk og virkemidler i tekster (jf. Hennig, 2012).

Gjennom oppgavene og det didaktiske designet får læreren flere muligheter til å observere elevenes litterære faglighet, som handler om å utvise kunnskap om tekst, kontekst og lesing, som en del av den litterære kompetansen (Hennig, 2012). Når læreren ber elevene finne eksempler på ord og bilder, og å sammenlikne tekstene, ber hun elevene om å utvise litterær

faglighet. Ordene og bildene elevene skal finne skal representere den stemningen elevene føler når tekstene leses, og således kobles elevenes forestillingsverden opp mot deres analytiske evne (Hennig, 2012; Langer, 1992).

## 5.2 Utforskende og kumulative samtaleformer

Det andre **funnet** i studien er at samtalerne i plenum og gruppe bærer preg av å være både kumulative og utforskende, og at elevene forholder seg både personlig og analytisk til tekstene. Læreren er viktig som veileder ved at hun samler og uthever sentrale bidrag. På denne måten gis samtalen retning dit læreren finner det hensiktsmessig (Mercer & Littleton, 2007). Det blir dog et spørsmål om man bør tydeliggjøre grunnregler for utforskende samtaler.

### 5.2.1 Samtalene i gruppe og helklasse

Tidligere forskning viser at litteratur ikke alltid engasjerer elevene (Olin-Scheller, 2007), men at det hjelper å snakke om litteraturen for å få innsyn i andres meninger og perspektiver (Bommarco, 2006). Dette er trekk jeg også ser i mitt eget materiale når elevene gradvis endrer sine perspektiver og sin forståelse når de samtaler med gruppen, men også med læreren.

I fokusgruppen er samtalerne både utforskende og kumulative (Littleton & Mercer, 2013). Elevene deler og bekrefter tanker og eksempler de kommer på fra teksten, spesielt i spørsmål 1, men når de etter hvert skal se på begge tekstene er de mer utforskende i tolkningene sine. Vi ser at elevene observerer kontraster, men at de også trekker assosiasjoner til ord som Satan og Gud. Det er spesielt ved spørsmål 2 at de utforsker hverandres perspektiver ved at de deler assosiasjoner og faglig kunnskap. Dette er måter å tilnærme seg litteraturen på et personlig og analytisk plan (Hennig, 2012; Langer, 1992).

Det blir tydelig etter hvert at Karen faller helt utenfor samtalen. Hun gjør et par forsøk på å bli hørt, men det fører ingen sted. Hvorfor det er slik er usikkert, men det å utforske sammen handler like mye om at alle skal bli inkludert, og at alles perspektiver skal få plass (Mercer & Littleton, 2007). Det er også slik at Sunniva ofte er den som forsøker å nyansere dialogen og våge seg videre. Arbeid med lyrikk kan som nevnt være en ekstra utfordring, og noe av det som forårsaker dette. Å klare å forstå en lyrisk tekst, omhandler selvfølgelig den litterære ferdigheten og evnen til å danne rike forestillingsverdener (jf. Hennig, 2012; Langer, 1992).

Det kan være vanskeligere å leve seg inn i en litterær verden i lyrikkarbeidet, da den er mer begrenset enn i noveller og romaner som strekker seg over flere sider. Det er likevel et stort potensial for utforskning fordi det er mange små elementer å ta tak i, og som kan få en stor betydning for helheten i teksten.

Det krever også nok tid for at elevene skal klare å etablere forestillingsverdener, og de trenger tilstrekkelig med hjelp for å kunne gjøre det (Olin-Scheller, 2007). De må også føle en viss trygghet rundt aktiviteten som skal utføres, og menneskene som er en del av den, slik at de ikke tar avstand fra litteraturen (Asplund, 2010). Forestillingsverdenen etableres i interaksjon med teksten, og den vil ofte berikes i interaksjon med medelever og lærer (Langer, 1992). Derfor vil litterære samtaler være viktig i arbeid med lyrikk, og at elevene får øvd seg underveis. I kombinasjon med dette, og som læreren gjør, bør hun stille de rette spørsmålene for å utvikle forståelsen (Langer, 1992). Vi ser tydelig at Erik lar seg engasjere når læreren anerkjenner og gir tolkningen hans stor plass, både i gruppearbeidet og i helklasse. Vi ser at han også utvikler den ved å snakke med de andre, hvilket også Sunniva og Marius gjør med sine tanker om tekstene. På denne måten får elevene økt forståelse og hjelp til å se hva andre tenker ved å snakke med hverandre (Bommarco, 2006).

Som nevnt gis elevene mulighet til å utforske lyrikken i grupper først, før læreren gir tolkningene og samtalene en mer faglig retning i helklasse, hvorpå hun også utforsker i større grad ved å koble flere bidrag sammen. Erik sin tolkning kommer tydeligere fram ved at læreren utforsker sammen med han, men også ved å koble den til Aksel og hans gruppe sin tolkning. Her viser hun tydelig at hun utforsker alternative lesninger. Det er flere tilfeller der læreren bygger videre på et elevbidrag for å få frem en diskusjon eller et faglig poeng, og samtalen er således utforskende (Littleton & Mercer, 2013). Derimot er det ingen elever som snakker og bygger på hverandres bidrag i plenum. Det er stort sett læreren som styrer det, og som det snakkes til. Jeg ser derfor et forbedringspotensial i forhold til antall elever som deltar, og hvordan dialogen foregår. Selv om samtalene er utforskende, er den ikke utforskende for alle, fordi flere blir sittende som passive deltakere.

## **5.2.2 Læreren som veileder i samtalene**

Læreren sorterer og krediterer elevene for ulike bidrag, både fra Samtavla konkret, men også muntlige bidrag fortløpende i helklassesamtalen og i gruppe. Dette er en måte å gi elevene en verdi og en plass i undervisning på (Littleton & Mercer, 2013; Nystrand et al., 1997). Når hun

krediterer elever for bidrag i Samtavla gis de en mulighet til å elaborere det. Dette er et dialogisk trekk (Littleton & Mercer, 2013; Nystrand et al., 1997). Læreren blir en sentral veileder i samtalen, og styrer det dialogiske samarbeidet mot fellesteksten både i grupper og plenum (jf. Bjørkeng, 1999; Langer, 1992).

Langer (1992) skriver at det er ulike måter å forme en litterær samtale på, og som skrevet i teorikapittelet må læreren hjelpe elevene til å bli mer presise i sin tenkning og tekstforståelse. Dette er en del av det å bygge stillas for elevene (Vygotkij, 2001; Wertsch, 1993). I arbeidet må læreren veilede elevene i å konkretisere det de tenker, forme tanken og ideen de har, hjelpe de til å koble det med informasjon og erfaringer de allerede besitter, og til slutt hjelpe dem til å etablere nye måter å tenke om og angripe tekst på (Langer, 1992). Dette ser vi flere eksempler på at hun gjør. Læreren modellerer hvordan man samtaler om litteratur, og etablerer et mønster for hvordan elevene skal snakke sammen i grupper gjennom måten hun stiller spørsmål på, og gjennom bidragene hun vektlegger (jf. Littleton & Mercer, 2013; Nystrand et al., 1997). Ved for eksempel å stille spørsmål om et barokt trekk søker hun fokus mot fagbegreper, og at elevene skal se disse koblingene. Mot slutten av samtalen ser vi også at læreren velger å la et spørsmål henge når elevene forblir tause, men som hun henter opp igjen like etterpå for å oppsummere og samle trådene. Dette er et eksempel på at læreren, som en faglig veileder, forutser og styrer samtalen dit hun ser er nødvendig.

Når læreren tar tak i det enkelte bidrag og kobler dem, modellerer hun også en måte å tenke rundt tolkninger (jf. Langer, 1992). Hun viser at vi kan dra nytte av flere tanker fra ulike grupper, og bygger således sammen med elevene en felles tolkning av tekstene, som en del av en utforskende samtale. Utforskning handler her om flere ting; om å verdsette hverandres bidrag i samtalen, være kritisk, stille spørsmål til teksten og være åpen for ulike tolkninger (Langer, 1992; Littleton & Mercer, 2013). Når læreren gir plass til flere bidrag, som viktige trekk i dialogiske undervisningssamtaler (Dysthe, 1995; Nystrand et al., 1997), etablerer hun også et tolkningsfellesskap der det er rom for flere perspektiver (jf. Aase, 2005a; Rosenblatt, 2002). Det er dog et forbedringspotensial i det å få flere elever til å delta i samtalen, hvilket jeg tror innebærer å få elevene til å forstå at de selv, men også medelevene deres, er valide ressurspersoner for fellesskapet (Dysthe, 1995).

Nystrand (1997a, 1997b) skriver også at det å bygge på personlige erfaringer, og formulere kunnskap med egne ord og språk en er komfortabel med, er viktig for at man skal kunne lære nye ting. Dette ser vi også at læreren forsøker å gjøre ved å hente opp kunnskap fra tidligere



undervisningstime. Hun gjør også dette gjennom dualisme-oppgaven, og ved å la elevene få en erfaringsbasert inngang til tekstene. Det er først i spørsmål 3 vi ser at elevene må tre ut av hverdagsspråket, og mer tydelig tre inn i en analytisk og sekundær diskurs fordi de skal finne barokke trekk. Her blir lærerens rolle som veileder spesielt viktig, fordi elevene ser ut til å være mindre komfortable med de faglige begrepene (Langer, 1992; Vygotskij, 2001). Vi ser likevel ved flere anledninger at elevene mestrer å forholde seg analytisk til tekst, og at de for eksempel finner begrepet «dualisme» som nyttig i analysen (jf. Rødnes, 2012).

### **5.2.3 Bør grunnregler tydeliggjøres?**

Jeg har ved flere anledninger karakterisert samtalen som utforskende, men jeg tror likevel at elevene har et potensial til å løfte samtalen til et høyere analytisk og utforskende nivå både i gruppene og i helklasse. Jeg stiller meg her undrende til hvorvidt det kan være lurt å etablere grunnregler for samtale (Littleton & Mercer, 2013).

I gruppene er det ofte slik at Sunniva forsøker å nyansere samtalen, og Karen faller helt av ganske tidlig. Erik og Marius er ikke alltid åpne for utforsking, selv om gruppen samtaler godt sammen i spørsmål 2, der Sunniva, Erik og Marius møter hverandre i større grad. I spørsmål 3 er samtalen i gruppen stort sett kumulativ. Det er også slik at elevene ikke samarbeider særlig om *hva* som skal skrives i Samtavla, og det kan vurderes hvorvidt det hadde vært lurt å be elevene eksplisitt om dette som en del av grunnreglene. Jeg tror de gjennom dette vil være nødt til å samarbeide på en annen måte. Grunnreglene har til hensikt å legge til rette for samarbeid og utforsking ved at elevene har noen retningslinjer de kan arbeide utfra som et felles ansvar i gruppen, men også i helklasse. Dette er også noe vi kan se viktigheten av hos Langer (1992), fordi hun presiserer at elevene bør vite hvordan man kan snakke med hverandre om tekst. Grunnreglene bør læreren gi elevene innsikt i gjennom modellering (Littleton & Mercer, 2013).

Jeg ser også en mulighet til å etablere grunnregler med et fokus på å inkludere alle, men også ha et ansvar for å inkludere seg selv. Å arbeide mot en samtalekultur der alle deltar, krever øvelse og tid, og rutiner for grunnregler er et sted å begynne (Littleton & Mercer, 2013). Det er altså en mulighet for at man ved senere anledninger bør etablere disse før samarbeid, enten sammen med elevene for at de skal føle mer eierskap, eller at læreren har forberedt noen (Littleton & Mercer, 2013).

## 5.3 Samtavla skaper et driv i samtalene

I skolen er viktigheten av å kunne skrive godt, og å bruke språket på en systematisk, utforskende og logisk måte, sentralt (jf. Dysthe, 1995; Gee, 2012). Dette er også uttrykt i læreplanen gjennom de grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2013). I denne sammenheng skal elevene gi skriftlige bidrag, samtidig som at de diskuterer tekst i gruppe. Dette gir dem en mulighet til å vise læreren hva de kommer frem til. Dette er **funn tre**: Å skrive korte bidrag i Samtavla underveis i gruppediskusjonen, skaper et driv i samtalen, og læreren kan aktivt bruke bidragene for å fokusere og forme dialogen.

### 5.3.1 Digitalt verktøy som støtte i samtalen

Flere studier viser at datamaskiner kan gi et økt fokus under samarbeidslæring blant elevene (Mercer et al., 2003). For at verktøyet skal støtte samarbeidet blir det viktig hvordan programvaren som brukes på datamaskinene, er konstruert. Som Wertsch (2002) skriver kan digitale verktøy tilføre en dimensjon av refleksjon og utvidede kommentarer, som jeg mener vi også ser i dette materiale. Selv om elevene ikke skriver lange utvidede kommentarer, blir de likevel forpliktet til å reflektere rundt spørsmålene. Elevene diskuterer både fordi læreren har gitt dem beskjed om dette, men også fordi de må skrive noe inn i Samtavla. Som støtte kan mikrobloggerverktøyet altså bidra til ytterligere refleksjon rundt det som diskuteres i gruppen, også fordi aktiviteten blir en konsolideringsøvelse (Klette, 2013). Således utvikler de tekstforståelse (Skarðhamar, 2011).

Mercer et.al. (2003) skriver at korte bidrag kan holde liv i diskusjonen, og ved flere anledninger kan vi se at Marius er opptatt av å finne konkrete eksempler som kan skrives ned, slik at de faktisk har noe å bidra med. Det er også Sunniva. Således blir bidragene *drivere* for samtale og fokus, både i gruppe og i helklasse. Jeg tror det er rimelig å anta at elevene er opptatt av å formulere noe som læreren kan bruke og legge merke til, og således kan de også være opptatt av å formidle noe faglig. Det bør nevnes her at det også er en mulighet for at filmingen av gruppen kan ha påvirket dette. Jeg ser likevel at de andre gruppene også har mange bidrag, og fokusgruppen skiller seg ikke ut i forhold til dette.

Vi kan se at teknologien strukturerer interaksjonen ved at den gir en oversikt over hva alle kommer frem til i gruppesamtalen, og blir dermed et fokus i helklassesamtalen. Læreren velger ut bidrag og fokuserer samtalen dit hun ønsker. Dette er noe en lærer normalt gjør i

litterære samtaler generelt, men Samtavla gjør det trolig lettere å vise til det konkrete bidraget fordi det er visuelt for alle, og ikke bare et muntlig innspill som ofte forsvinner (jf. Rasmussen & Hagen, 2015). Dette kan gjøre det lettere for elevene å henge med i dialogens forløp, og en kan dermed lettere få med gode og viktige poenger.

Selv om læreren styrer samtalen i stor grad, er hun oppriktig interessert i elevenes tolkninger, og gir dem plass (jf. Mercer & Littleton, 2007; Nystrand et al., 1997). Det er gruppenes Samtavla-bidrag som på et vis blir initiativet til samtale. Bidragene påvirker således IRE-strukturen (Klette, 2013; Nystrand et al., 1997) ved at læreren tar utgangspunkt i noe som allerede er blitt formidlet fra elevene. På denne måten er det elevenes bidrag som i seg selv former interaksjonen, men det er læreren som bestemmer hvilket som får plass. Vi ser også at lærerens autentiske spørsmål fører til svar som ikke på forhånd er gitt (jf. Nystrand et al., 1997), og som legger grunnlag for interaksjonen i helklasse.

Å bruke interaktive tavler er en god måte å samle samtaler på, fordi flere perspektiver kan bli synlig (Rasmussen & Hagen, 2015). Det bør likevel presiseres at mikrobloggingen ikke skal designe samtalen, men bidra til å starte den (Rasmussen & Hagen, 2015). Det vil si at Samtavla, som vi ser i denne studien, må integreres inn i et didaktisk design for timen, slik læreren her gjør. Samtavla blir en del av en pedagogisk ramme (Mercer et al., 2003), og får en funksjon som en igangsetter for samtale både i gruppe og i helklasse, ved at elevene i gruppene må skrive inn bidrag som læreren skal bygge videre på i fellesskap. På denne måten drar læreren nytte av teknologien slik den er utformet, som en aktiv lærer og designer (jf. Rasmussen & Lund, 2015).

Samtavla blir også et repetitivt og læringsfremmende verktøy, da den kan brukes i flere arbeidssekvenser i undervisningen, og ved at elevene til en viss grad må gjenta bidraget sitt når de bes om å utbrodere det i plenum. Her ser vi at det er fordelaktig å kombinere helklassesamtaler med skriftlige responser og gruppearbeid (jf. Dysthe, 1995; Langer, 1992). I likhet med Rasmussen og Hagens studie (2015), vises elevenes tolkninger på en mer dynamisk måte enn for eksempel ved PowerPoint-presentasjoner. Diskusjonen og de enkelte bidragene utvides og utvikles fortløpende, og læreren tar dem aktivt i bruk. Dette bidrar til utforskningen i fellesskap, der læreren kobler og utnytter flere bidrag for å nyansere perspektivene. Veiledningen hun gjør underveis bidrar trolig til en bedre oversikt over tavla fordi hun vet hva gruppene snakker om, og gir muligheter for korreksjoner og koblinger.

Verktøyet gjør det også mulig for læreren å gjøre en bevegelse mot den analytiske tilnærmingen, der hun ved flere tilfeller gir samtalen faglig retning. Hun kan få oversikt over hva som mangler av faglige begreper, poenger og temaer, og styre og utdype der hun føler det er behov. Hun legger også til rette for en faglig progresjon i aktiviteten gjennom spørsmålene i Samtavla. Elevene tilnærmer seg litteraturen på både en erfaringsbasert og analytisk måte, men med en tydeligere bevegelse mot et analytisk språk når de skal anvende faglige begreper til slutt. Dette blir en form for stillasbygging (Littleton & Mercer, 2013; Vygotskij, 2001).

### **5.3.2 En uformell sjanger**

Vi har sett at Marius har skrevet ned mange av eksemplene de har kommet med, også mange av hans egne, samtidig som at han kort har formidlet Sunnivas nyansering og tilskudd til samtalen. Det Marius skriver blir en slags oppsummering av samtalen i sin helhet (jf. Rasmussen & Hagen, 2015), og bidragene blir ved flere anledninger tatt tak i av læreren. Bidragene er korte og konkrete, noe som kan sies å være en del av sjangeren mikroblogging.

Formatet krever at elevene kan trekke ut essensen fra det de snakker om i gruppen, hvilket gir et særlig ansvar til skribenten. Siden Samtavla er en interaktiv tavle med en direkte feed som elevene skriver inn i, bør de også formidle budskapet sitt effektivt. Konsekvensen av dette blir at skribenten fatter seg i korthet, uten særlig utbroderinger. Fokuset ligger ikke på korrekt grammatikk og syntaks. Den uformelle sjangeren gjør det også mulig at elevene umiddelbart i gruppe kan skrive ned sin respons på lesningen. Vi kan igjen se fordelene av en kombinasjon mellom tale og skrift, og responskriving (Dysthe, 1995; Skarðhamar, 2011), da dette også bidrar til drivet i samtalen.

På samme måte som vi ønsker et samspill i klasserommet mellom lærer og elever for å fremme læring, ønsker vi også et samspill mellom tradisjonell undervisning og digitale læringsressurser (jf. Rasmussen & Lund, 2015). Det krever dog en god digital kompetanse hos læreren, og en evne til å navigere godt i Samtavla, og få med seg alle gruppers bidrag underveis. Sjangeren fører til at mange bidrag kommer svært raskt, og som det ikke alltid vil være enkelt å få oversikt over. Det kan være en idé å begrense antall bidrag som en gruppe kan gi, og at gruppen heller plukker ut det mest sentrale fra samtalen. Det er også viktig at læreren kjenner sjangeren, og kan navigere i en språkbruk bestående av emnetagger, engelske uttrykk og ufullstendig ortografi og tegnsetting.

## 5.4 En litterær samtalekultur

Jeg ønsker å avslutte diskusjonen ved å knytte funnene mer tydelig til problemstillingen. Funnene har etter tur besvart forskningsspørsmålene, men gjennom disse forteller dem også noe om hvordan norsklæreren her legger til rette for en litterær samtalekultur der elevene får rom til å utforske tekst på flere måter.

Det er fire grunnleggende ferdigheter i sving i denne timen; lesing, muntlighet, skriving og digitale ferdigheter. Alle aktivitetene og bruken av Samtavla bidrar på hver sin måte til læring, og en bevegelse mellom erfaringsbaserte, personlige tilnærminger, og analytiske og faglige tilnærminger. Elevene får gjennom gruppearbeidene mulighet til å utforske hovedtekstene sammen først, for så å skrive ned noe i Samtavla, før dette skal snakkes om i helklasse. I forkant av disse aktivitetene har de blitt gitt en introduksjon bestående av miniforelesninger og ulike tenkeskrivingsaktiviteter. Dette har lagt et grunnlag for de litterære samtalerne, og trolig også et større potensial for utforsking, der elevene har fått prøve seg først på egenhånd, så i gruppe. Læreren har også hatt en støttende og veiledende rolle, som har vært viktig for enkeltelevers tolkninger og perspektivutvikling, men også for klassen som helhet, da hun har koblet flere gruppers bidrag som en del av en felles utforsking.

Aktivitetene som har blitt gjennomført krever også at elevene bruker et språk som egner seg for den litterære samtalen og skolen, og således blir dem bedt om å bruke et språk som ikke nødvendigvis er deres eget. Den litterære samtalen gir visse rammer for hva det egentlig er legitimt å snakke om i en skolesituasjon (jf. Aase, 2005a), som en del av den sekundære samtalegenren, men jeg opplever at læreren her arbeider strukturert i veiledningen sin av elevene. Ved å tilnærme seg litteraturen på en erfaringsbasert og analytisk måte, legger også læreren til rette for en bevegelse mellom en primær og sekundær språkdiskurs (jf. Gee, 2012). Dette fordi at elevene gjerne bruker egne ord og assosiasjoner til å beskrive en stemning, men når elevene er nødt for å finne ord og bilder, samt barokke trekk, må de også bevege seg inn i en sekundær diskurs der de viser at de kan benytte faglige konsepter. I dette ligger også en ferdighet i å kunne utforske med andre om tekst, og samtidig å kunne skrive ned dette i en mer hverdagslig sjanger. Vi ser at kombinasjonen av skriftlige og muntlige utforskende aktiviteter har ført til at flere talegenrer har kommet til syne (Smagorinsky, 2007):

Som nevnt er litterære samtaler en utfordrende metode å ta i bruk i klasserommet (jf. kapittel 2.3.2). Det å utvikle elevenes tekstkompetanse er ikke et enkelt arbeid, og utfordringen ligger

ofte i det å knytte elevenes egne opplevelser til teksten opp mot hvorfor en tekst formidler nettopp den opplevelsen (jf. Rødnes, 2014b). Det er gjennomgående at elevene sammen med hverandre og læreren klarer å skape koblinger mellom diskursene og tilnærmingene gjennom utforskende og kumulative samtaleformer. Det er flere partier der elevenes gis mulighet til å utfordre egen tenkning og perspektiver gjennom ulike aktiviteter, innganger, oppgaver og tekster. Dette gjør at elevene får øvelse i den utforskende samtaleformen, som fostrer kritisk tenkning og samarbeidsferdigheter (Littleton & Mercer, 2013), selv om jeg her også har bemerket et forbedringspotensial. Samtaleformen stimulerer elevenes evne til å utforske tekstene på ulike måter i samarbeid med andre og læreren, som i sin tur skal styrke elevenes estetiske opplevelser (Langer, 1992; Pike, 2003; Rosenblatt, 2002).

## 6 Didaktiske implikasjoner

Denne studien har lagt et grunnlag for kunnskap jeg kan bygge videre på som lærer, og jeg har fått en bredere forståelse for hvordan dialog og samspill faktisk fungerer i klasserommet, og hvordan det bør fungere. Jeg har også fått en økt forståelse for utfordringer knyttet til den litterære samtalen gjennom observasjoner og analyse, men også gjennom et dypdykk i litteraturredidaktikken og forskningen. Studien har også gitt meg et eksempel på hvordan man kan implementere det digitale samtaleverktøyet Samtavla i undervisningen. Dette har vist meg at verktøyet kan fungere fint som støtte i en dialog, men det har også gitt meg inspirasjon til å bruke verktøyet også på andre måter, og i andre fag.

Foruten å ha didaktiske implikasjoner for meg selv som lærer, har studien også implikasjoner for videre praksis mer generelt. Den gir også indikasjoner på hva som bør forskes videre på.

### 6.1 Implikasjoner for praksis

Som nevnt i teorikapittelet legges det lite vekt på systematisk opplæring i muntlighet når det gjelder arbeid med litteratur (Rødnes, 2014b), hvilket er like viktig i all undervisning i skolen (Littleton & Mercer, 2013). Dette stiller jeg meg bak. For at vi skal kunne lære elevene våre å utforske, være kritiske, samarbeide og drive god problemløsning, bør vi lære elevene å tenke sammen før de kan gjøre det på egenhånd. Dette gjør vi ved å modellere tenkning (Langer, 1992; Mercer & Littleton, 2007), men også gi dem mulighet for utprøving i grupper og i helklasse. Dette har jeg sett viktigheten av, spesielt gjennom lærerens sentrale rolle, og det er nødvendig med et systematisk arbeid rundt dette.

Å lære elevene å tenke sammen og bruke hverandre som likeverdige ressurspersoner, er ikke enkelt. Bildet av læreren som en autoritet som vet best, er et bilde det kan kreve sin lærer å få endret på. Det er dette som er nøkkelen i dialogisk undervisning slik jeg ser det. Å endre et mønster der læreren er den som alltid har svarene, til at elevene også kan være de som sitter med dem. I et samfunn i stadig endring blir dette viktig, fordi de må stimuleres til å bli nyskapende, kritiske og problemløsende individer. Derfor må de også bli gitt en reell plass i klasseromsamtalen. Her trenger også elevene å bli inkludert i en språklig sekundærdiskurs de føler seg hjemme i, og som også kan implementere den primære diskursen.

Vi trenger å vite mer om hvordan vi kan fostre utforskende samtaleformer både i gruppe og i helklasse. Læreren kan ta i bruk en del didaktiske grep som struktur på timen, bruken av autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting, men det er ikke overkommelig for læreren å kontinuerlig veilede alle elever og alle grupper til enhver tid under et gruppearbeid. Som nevnt i diskusjonen vil det å etablere grunnregler være en måte å fremme utforskende samtaler på (Littleton & Mercer, 2013), som kan være en hjelp til å arbeide systematisk med muntlighet. Dette fordi elevene vil kunne ha retningslinjer å arbeide ut fra dersom dem blir en rutine. Vi har lenge, etter min erfaring, hatt en praksis i norsk skole om å etablere regler for trivsel i klassen, så det å etablere regler for hvordan vi skal samtale for å skape gode dialoger, vil trolig ikke være så fremmed. Det vil være viktig å minne om grunnreglene hver gang det skal arbeides i gruppe, holdes plenumsdiskusjoner eller vurderingssamtaler, og implementere dem som en del av vurderingspraksisen.

Bruken av Samtavla i arbeid med litterære samtaler, har imidlertid vist at verktøyet kan stimulere til samarbeidsferdigheter og utforskning. Det didaktiske designet for timen blir stående som en god pedagogisk ramme rundt verktøyet, og som også stimulerer til flere måter å utforske tekst på. Studien har introdusert et verktøy for læreren i prosjektet, som hun kan velge å benytte videre for økt variasjon i undervisningen, og for et arbeid med dialogisk undervisning.

Grunnregler kan også tydeliggjøres i arbeid med Samtavla, slik at man sikrer at alle får bidratt i gruppediskusjonen, og får vært en del av bidrag som skrives ned. Verktøyet har også et potensial til å bli brukt til så mye annet. Læreren kan for eksempel være en mer aktiv deltaker i feeden under gruppearbeid, i motsetning til det å gå rundt og veilede. Dette er et spørsmål om hva som blir viktig i en læringssituasjon, hvor det ikke alltid må være bidrag som skal formidles muntlig senere, men at det heller er bidrag som skal benyttes skriftlig ved en gruppeoppgave eller lignende. Verktøyet kan også brukes i mange fag i skolen, og det er kreativiteten som setter grenser for hvordan det kan anvendes.

## **6.2 Videre forskning**

Studien er som nevnt en illustrasjon og et eksempel på hvordan en kan utføre litterære samtaler med Samtavla som et digitalt støtteverktøy. Forskingen er en lokal studie, hvor jeg har analytisk generalisert mine funn opp mot teori i pedagogikken, litteraturredidaktikken og



tidligere forskning. Den har kun undersøkt en klasse ved videregående skole, men dette er et verktøy som også kan forskes på ved barne- og ungdomsskoler. Vi ser stadig økt bruk av både laptop og nettbrett, og et slikt verktøy vil bli mer og mer aktuelt i dagens klasserom. Det vil være interessant å se Samtavla i bruk på andre måter og i andre fag. Dette er forskning som foregår ved Universitetet i Oslo og forskningsgruppen DiDiAC.

Studien er også begrenset til kun én case, grunnet formatet på masteravhandlingen og tiden til rådighet. Ved videre forskning vil det være relevant å gjøre flere casestudier som undersøker hvordan samtaleformer kommer til uttrykk i arbeid med litteratur, og hvordan vi kan lære elevene å bygge forestillingsverdener sammen med andre og læreren. Her er det spennende hvordan vi kan utforske tekst på flere måter for å hjelpe elevene til å resonnerer på ulike vis, men også for å stimulere til et litterært engasjement og mestring.

Jeg tror det blir viktig å forske mer på hvordan elevene faktisk arbeider analytisk med tekst, slik at vi lettere kan forstå hvordan dette kan kombineres med et erfaringsbasert arbeid. Det er jo slik at elevene lett kan la seg rive med når de identifiserer seg med historiene, og derfor blir det enda viktigere at vi forstår hva som skjer når de skal ha et mer faglig fokus i litteraturarbeidet. Å bygge bro mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger, er sentralt for at arbeidet skal føles relevant. Dette bør vi vite mer om.

# Litteraturliste

- Aase, Laila. (2003). Norskklærerens selvforståelse. *Norskklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*(4), 13-19.
- Aase, Laila. (2005a). Litterære samtalar. I Bjørn Kvalsvik Nicolaysen & Laila Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Aase, Laila. (2005b). Norskfaget – skolens fremste dannelsingsfag? I Kjetil Bjørhaug, Anne-Brit Fenner & Laila Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*. (s. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, Laila. (2012). Skriveprosesser som dannelse. I Synnøve Matre, Dagrun Kibsgaard Sjøhelle & Randi Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48-58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, Per Thomas. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norskklæreren*, 2(2011), 15-22.
- Asplund, Stig-Börje. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling.: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. (Doktoravhandling), Karlstad University Studies, Karlstad.
- Bakhtin, Mikhail. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne.
- Bjørkeng, Peer Harry. (1999). Klassesamtalen om litteratur. I Inge Moslet (Red.), *Norskdidaktikk. Ei grunnbok* (s. 237-252). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bommarco, Birgitta. (2006). *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö högskola, Malmö.
- Bordens, Kenneth S., & Abbott, Bruce B. (2011). *A process approach to research design and methods* (8 utg.). New York: McGraw-Hill.
- Bruner, Jerome. (2004). Life as narrative. *Social research*, 71(3), 691-710.
- Calvino, Italo. (1986). Why Read the Classics? *The New York Review of Books* (9 October 1986), 19-20.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7 utg.). New York: Routledge.
- Connell, Jeanne M. (2008). The emergence of pragmatic philosophy's influence on literary theory: Making meaning with texts from a transactional perspective. *Educational Theory*, 58(1), 103-122.
- Creswell, John W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4 utg.). Dorchester: SAGE Publications.
- Derry, Sharon J, Pea, Roy D, Barron, Brigid, Engle, Randi A, Erickson, Frederick, Goldman, Ricki, . . . Sherin, Miriam Gamoran. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.
- Dysthe, Olga. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, Olga. (2001a). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga. (2001b). Dialogperspektiv på elektroniske diskusjoner. I Olga Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 309-332). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga. (2001c). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I Olga Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9-32). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga. (2001d). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Olga Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.

- Eide, Ove. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*(2), 6-13.
- Elmfeldt, Johan. (1997). *Läsningens röster: Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Gee, James Paul. (2012). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses* (4 utg.). Great Britain: Routledge.
- Gilje, Nils, & Grimen, Harald. (2007). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halliday, Michael A.K. (2007). Språk, kontekst og tekst: aspekter ved språk i et sosialemiotisk perspektiv. I Kjell Lars Berge, Eva Maagerø & Patrick Coppock (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 67-118). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hamre, Pål. (2015). Norskfaget og skjønnlitteraturen - rise and fall? *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*(1), 16-23.
- Hennig, Åsmund. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hjardemaal, Finn. (2014). Vitenskapsteori. I Thor Arnfinn Kleven, Finn Hjardemaal & Knut Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoel, Torlaug Løkensgard. (1995). Kommunikasjon og læring i grupper. *Uniped*, 18(3), 10-18.
- Hultin, Eva. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. (Doktoravhandling), Örebro Universitet.
- Jordan, Brigitte, & Henderson, Austin. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The journal of the learning sciences*, 4(1), 39-103.
- Kaspersen, Peter. (2004). *Tekstens transformationer. En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*. (Ph.D.-afhandling), Syddansk Universitet.
- Klette, Kirsti. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from the PISA+ study: A video study of teaching and learning in Norway. *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, 61-82.
- Klette, Kirsti. (2013). Kap. 7: Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I Rune Johan Krumsvik & Roger Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning* (s. 173-201). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kleven, Thor Arnfinn, Hjardemaal, Finn, & Tveit, Knut. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, Rune Johan. (2013). Klasseleing i teknologitette klasserom i ungdomsskolen og den videregående skolen. I Roger Säljö & Rune Johan Krumsvik (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning* (s. 553-590): Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk*. Lastet ned fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele>.
- Kvale, Steinar, & Brinkman, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langer, Judith A. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. . New York: Teachers College Press.
- Langer, Judith A. (1992). Rethinking Literature Instruction. I Judith A. Langer (Red.), *Literature Instruction: A Focus on Student Response*. (s. 35-53). Illinois: National Council of Teachers of English.

- Linell, Per. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Littleton, Karen, & Mercer, Neil. (2013). *Interthinking. Putting Talk to Work*. USA/Canada: Routledge.
- Luo, Tian, & Gao, Fei. (2012). Enhancing classroom learning experience by providing structures to microblogging-based activities. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 11.
- Malmgren, Lars-Göran. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Maxwell, Joseph A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3 utg.). United States of America: SAGE Publications.
- Mercer, Neil. (1994). The quality of talk in children's joint activity at the computer. *Journal of computer assisted learning*, 10(1), 24-32.
- Mercer, Neil. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Mercer, Neil, Fernandez, Manuel, Dawes, Lyn, Wegerif, Rupert, & Sams, Claire. (2003). Talk about texts at the computer: using ICT to develop children's oral and literate abilities. *Reading*, 37(2), 81-89.
- Mercer, Neil, & Littleton, Karen. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A sociocultural approach*: Routledge.
- Molloy, Gunilla. (2013). Jag ryser när jag ser en bok. I Kåre Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 33-45): Fagbokforlaget.
- Mortensen, Klaus P. (1998). Dannelse på dansk. Litteraturhistorieundervisning og (selv)refleksivitet. I Inge Dalsgaard, Marianne Hansen & Gitte Ingerslev (Red.), *Midt i ræset. En artikelsamling om dansk* (s. 37-70). Fredriksberg: Dansk lærerforeningen.
- Mose, Gitte. (2012). Resepsjonsetetikk. I Per Thomas Andersen, Gitte Mose & Thorstein Norheim (Red.), *Litterær analyse. En innføring*. (s. 213-225). Oslo: Pax Forlag.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4 utg.). Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora.
- NOU, 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- Nussbaum, Martha C. . (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (Agnete Oversatt av Øye Red.). Oslo: Pax Forlag.
- Nystrand, Martin. (1997a). Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation. I Martin Nystrand, Adam Gamoran, Robert Kachur & Catherine Prendergast (Red.), *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom* (s. 1-29). New York: Teachers College, Columbia University.
- Nystrand, Martin. (1997b). What's a Teacher to Do? Dialogism in the Classroom. I Martin Nystrand, Adam Gamoran, Robert Kachur & Catherine Prendergast (Red.), *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom* (s. 88-108). New York: Teachers College, Columbia University.
- Nystrand, Martin, & Gamoran, Adam. (1997). The Big Picture: Language and Learning in Hundreds of English Lessons. I Martin Nystrand, Adam Gamoran, Robert Kachur & Catherine Prendergast (Red.), *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom* (s. 30-74). New York: Teachers College, Columbia University.

- Nystrand, Martin, Gamoran, Adam, Kachur, Robert, & Prendergast, Catherine. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Olin-Scheller, Christina. (2007). *Mellan Dante och 'Big Brother': En studie om gymnasieelevers textvärldar*. (Doktoravhandling), Karlstad University.
- Palmér, Anne. (2008). *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. (Doktoravhandling), Uppsala Universitet, Västerås.
- Penne, Sylvi. (2001). *Norsk som identitetsfag - norsklæreren i det moderne*: Universitetsforlaget.
- Penne, Sylvi. (2009). "Hvis du redder et menneske, så har du reddet hele verden". Den gode moralen og den dialogiske samtalen i et norsk klasserom. *Acta Didactica Norge*, 3(1), Art. 1. 17 sider.
- Pike, Mark A. (2003). From personal to social transaction: A model of aesthetic reading in the classroom. *The Journal of Aesthetic Education*, 37(2), 61-72.
- Postholm, May Britt, & Jacobsen, Dag Ingvar. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rasmussen, Ingvill, & Hagen, Åste. (2015). Facilitating students' individual and collective knowledge construction through microblogs. *International Journal of Educational Research*, 72, 149-161.
- Rasmussen, Ingvill, & Lund, Andreas. (2015). Læringsressurser og lærerrollen—et partnerskap i endring? *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 18, 20 sider.
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (5 utg.): Studentlitteratur.
- Rødnes, Kari Anne. (2011). *Elevers meningsskapning av norskfaglige tekster i videregående skole*. (Doktoravhandling), Universitetet i Oslo.
- Rødnes, Kari Anne. (2012). 'It's insanely useful!' Students' use of instructional concepts in group work and individual writing. *Language and Education*, 26(3), 183-199.
- Rødnes, Kari Anne. (2014a). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5, 17 sider.
- Rødnes, Kari Anne. (2014b). Snakkefag eller fagsnakk? Litterære samtaler i norskfaget. I Rita Elisabeth Hvistendahl & Astrid Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 349-369): Novus forlag.
- Rødnes, Kari Anne, & Ludvigsen, Sten. (2009). Elevers meningsskapning av skjønnlitteratur—samtaler og tekst (Students' meaning making of educational literature—talk and text). *Nordisk Pedagogik*, 29(2), 235-249.
- Schunk, Dale H., Meece, Judith L., & Pintrich, Paul R. (2010). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*: Pearson Education.
- Skarøhamar, Anne-Kari. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarstein, Dag. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. (Doktoravhandling), Universitetet i Bergen.
- Skriver, Svend. (2011). 'Det var ikke særlig slemt at læse den'. En empirisk undersøkelse af romanen i klasserommet. *Acta Didactica Norge*, 5(1), Art. 4. 18 sider.
- Smagorinsky, Peter. (2007). Vygotsky and the Social Dynamics of Classrooms. *English Journal*, 61-66.
- Sommervold, Tone. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæreren*(4), 32-41.
- Steinfeld, Torill, & Ullström, Sten-Olof. (2013). Litteraturredidaktikk. I Per Thomas Andersen, Gitte Mose & Thorstein Norheim (Red.), *Litterær analyse. En innføring*. (s. 226-241). Oslo: Pax Forlag.

- Säljö, Roger. (2013). Støtte til læring - tradisjoner og perspektiver. I Rune Johan Krumsvik & Roger Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 53-79). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, Elise Seip. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. Loggskrivning og høytlesing. I Marianne Lillesvangstu, Elise Seip Tønnessen & Hanne Dahll-Larsson (Red.), *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 37-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotskij, Lev. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wegerif, Rupert. (1996). Using computers to help coach exploratory talk across the curriculum. *Computers & Education*, 26(1-3), 51-60.
- Wegerif, Rupert (Red.). (2001). *Applying a dialogical model of reason in the classroom*. Free Association Press.
- Wertsch, James V. (1993). *Voices of the mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wertsch, James V. (2002). Computer mediation, PBL, and dialogicality. *Distance Education*, 23(1), 105-108.
- Yin, Robert K. (2009). *Case Study Research: Design and methods* (4 utg. Vol. 5). United States of America: SAGE Publications.
- Ziehe, Thomas. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Forlaget Politisk Revy.

# Vedlegg A-E


## Vedlegg A

### Samtavla – en instruksjon

1. Lærer oppretter en samtavle på samtavla.no ved å trykke «Opprett», og melder seg inn via Feide, Google eller Facebook.
2. Elever melder seg på ved å trykke «Delta». Deretter skriver de inn PIN og ønsket navn på sin bruker for denne oppgaven.
3. *Elever* får opp et vindu der de kan skrive inn sine svar ved å trykke på «pluss-symbolet» nederst i venstre hjørnet eller på midten av skjermen (avhengig av om man bruker PC, mobil eller nettbrett):



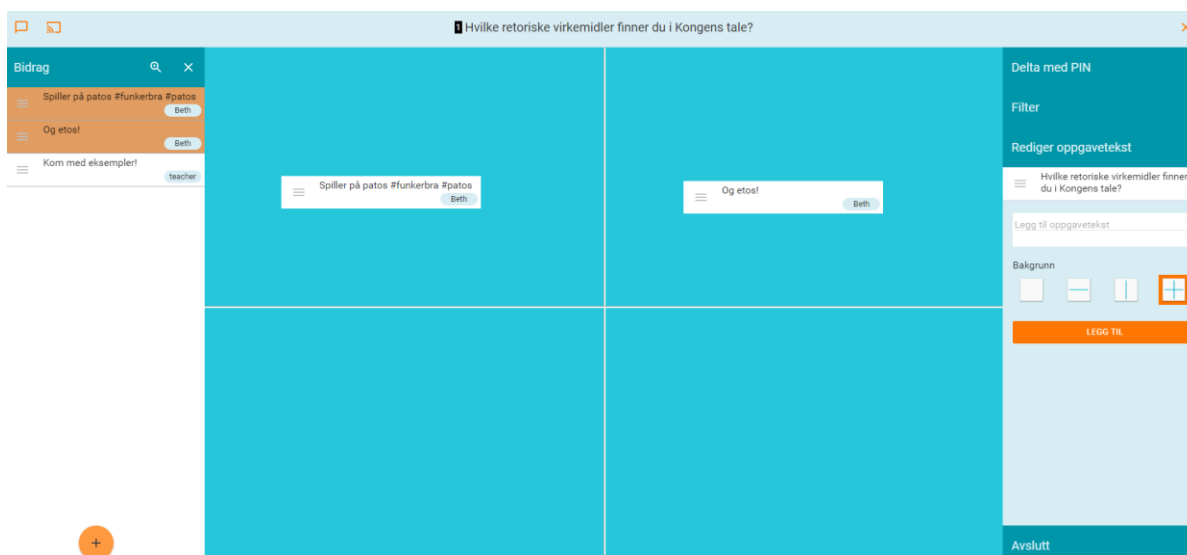
Ordbegrensning: 140 tegn. Elever kan bruke hashtags for å presisere et poeng, markere et emne, tema, begrep eller lignende. Om flere elever eller grupper bruker samme hashtag, vil alle bidragene som inneholder dette samle seg.

Alle bidrag havner i kronologisk rekkefølge i fanen til venstre. Ved å trykke på  - symbolet vil man kunne redigere, slette eller legge bidraget ut på tavla (den turkise flaten). På denne måten kan elevene selv lage en tavle med de bidragene de synes er viktigst. På nettbrett eller mobil vil ikke tavla vise seg, men den vil være synlig for læreren.




Om lærer har laget flere oppgaver, må man trykke på pilen til høyre for oppgaveteksten for å komme inn. Eleven får opp en ny tavle.

Obs! Hvis du sitter på mobiltelefonen må du ikke trykke på tilbake-knappen hvis du skal ut av redigeringsmodus. Trykk hvor som helst utenfor «skrivevinduet» for å komme ut.

#### 4. Lærer får opp dette vinduet:



Lærer har flere muligheter:

- *Delta med PIN:* Trykk på denne og PIN-koden vil vise seg. Det er denne koden elevene bruker for å melde seg på en tavle.
- *Filter:* Her kan lærer filtrere tavla etter bidragsytere og hashtags.
- *Rediger oppgavetekst:* Her kan oppgaven redigeres og endres, men oppgaver kan også legges til. Bakgrunn kan endres etter behov, men ikke etter at oppgaven har begynt. Dersom ny oppgave legges til, vil en pil dukke opp til høyre for oppgaveteksten øverst på skjermen. Trykk på denne for at ny oppgave/tavle skal vises.
- *Avslutt:* Her avsluttes oppgaven. Lærer kan velge å få bidragene tilsendt per e-post til slutt.
- *Bidrag:* Fanen til venstre viser en oversikt over samtlige bidrag, inkludert lærerens. Ved å trykke på  - symbolet ved hvert bidrag vil man kunne redigere, slette eller legge bidraget ut på tavla (den turkise flaten). På tavla kan bidragene ordnes og flyttes på etter behov og funksjon. Lærer kan trykke på «pluss-symbolet» nederst i venstre hjørnet om han/hun ønsker å bidra i samtalen.
-  Ved å trykke på dette symbolet ser man alle bidragene i kronologisk rekkefølge.
-  Ved å trykke på dette symbolet vil man se en oversikt over alle deltageres tavler. Trykk på navnene for å se hva de har valgt å legge ut.



## Vedlegg B

Bethina Sørensen  
Haldens gate 13  
7014 Trondheim  
Masterstudent v/ Universitetet i Oslo

Trondheim, 02.september 2016

Til foresatte og elever ved [REDACTED] videregående skole

### **Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet «Litterære samtaler i et digitalt klasserom».**

[REDACTED] vgs. og norsklærer [REDACTED] har sagt ja til å delta i masterprosjektet «Litterære samtaler i et digitalt klasserom». Dette er et prosjekt som har fokus på læringssamtaler, det vil si samtaler hvor lærer og elever deler, vurderer og utvikler faglig forståelse sammen. Forskning viser at undervisning i dialogiske ferdigheter, hjelper elevene til å utvikle ferdigheter som er viktige i det 21. århundre: kritisk tenkning, problemløsning og samarbeidsferdigheter.

For å utvikle dialogiske ferdigheter hos elevene, vil læreren bruke det digitale verktøyet Samtavla. Dette er en felles digital tavle der elevene kan skrive inn korte meldinger synlig for alle. Meldingene kan læreren bruke aktivt i klassesamtalene, hvilket åpner for nye former for deltakelse i undervisningen.

Masterprosjektet utføres av Bethina Sørensen, student ved Universitetet i Oslo. Prosjektet er inspirert av et større forskningsprosjekt kalt DiDiAC ved samme universitet, og ledes av førsteamanuensis Ingvill Rasmussen. For mer informasjon, se prosjektets hjemmeside:  
<http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/didiac/>.

### **Innsamling av data**

Undertegnede vil være til stede i norsktimene for å observere undervisningen og videofilme arbeidet som foregår. Videofilming vil kun skje over en to-timers arbeidsøkt mot slutten av forskningsperioden. Jeg ønsker også å samle elevenes innlegg i Samtavla.

### **Elevenes deltakelse**

Vedlagt er en slipp der foresatte (og elev) signerer for om de tillater at deres barn deltar i prosjektet. Deltakelse, eller reservasjoner mot å delta, vil ikke påvirke elevenes tilbud ved skolen eller vurdering av eleven. Foresatte har rett til innsyn i datamaterialet som er samlet inn om deres barn, og kan be om at det skal slettes. Det samme har eleven selv. Foresatte kan når som helst trekke sitt barn ut av prosjektet uten begrunnelse, da deltakelse er frivillig. Dette må i så fall meldes på epost til [bethina.so@gmail.com](mailto:bethina.so@gmail.com).

### **Bruk av data, sikker lagring og sletting av data**

Dataene skal brukes til forskning, og vil ikke få betydning for elevenes vurdering i faget. Jeg vil analysere læringssamtalene med grunnlag i videoopptak og logger fra Samtavla. Videoopptaket vil transkriberes og anonymiseres, og det er kun transkripsjoner av *samtaleutdrag* som vises i ferdig

masteroppgave. Elevenes identitet vil altså ikke publiseres verken i form av navn og skole, eller ved gjenkjenning via video. Datamaterialet vil kun være synlig for undertegnede, og vil bli oppbevart på et sikkert, passordbeskyttet område ved UiOs server. Øvrig informasjon om elevers navn, observasjonsnotater o.l. vil bli oppbevart i låsbart skap, separat fra annet datamaterialet. Alt identifiserbart materiale skal slettes innen 01.06.2017, da masterprosjektet skal leveres inn.

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

Jeg håper dere vil gi meg den nødvendige tillatelse ved å undertegne dette brevet og returnere slippen til skolen.

Hvis dere har spørsmål angående forskningsarbeidet kan dere kontakte undertegnede.

Vennlig hilsen

Bethina Sørensen  
Masterstudent ved Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo  
Tlf. 95797151, e-post: bethina.so@gmail.com

---

### **SAMTYKKE til deltagelse**

Jeg har lest informasjonsskrivet om forskningsprosjektet «Litterære samtaler i et digitalt klasserom» og forstår hva det innebærer.

[ ] Jeg gir tillatelse til at data som blir samlet inn på [REDACTED] videregående skole kan anvendes i forskningsprosjektet.

Eventuelle reserverasjoner mot deltagelse: \_\_\_\_\_

Skole og klassetrinn: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_

Elevenes navn i blokkbokstaver: \_\_\_\_\_

Elevenes underskrift: \_\_\_\_\_

Foresattes underskrift: \_\_\_\_\_

# Observasjonsskjema

<b>Dato:</b> <b>Tid:</b>	<b>Tema og opplegg for timen:</b> <b>Bruk av Samtavla:</b>
<b>Organisering av klassen:</b> <b>Kontekst for timen:</b>	
<b>Tidspunkt for aktivitet:</b>	<b>Beskrivelse av type aktivitet:</b>
<b>Mine refleksjoner:</b>	

## Vedlegg D



Kari Anne Rødnes  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 31.08.2016

Vår ref: 49477 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49477	<i>Litterære samtaler i et digitalt klasserom. En lærers bruk av verktøyet "Samtavla" i arbeid med en litterær tekst</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kari Anne Rødnes</i>
<i>Student</i>	<i>Bethina Sørensen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

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

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 49477

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget skal informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet som er adressert til foresatte er godt utformet, og vi forutsetter at elever og lærere får samme informasjon. Vi gjør oppmerksom på at ungdom over 15 år kan samtykke selv når det ikke registreres sensitive personopplysninger.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

## Vedlegg E

### Dorothe Engelbretsdotter

Dorothe Engelbretsdotter (1634–1716) kalles Norges første kvinnelige forfatter, og tekstene hennes ble svært populære. Hun gav ut to bøker, og begge består av salmer, andakter, bønner, brev og leilighetsdikt.



■ Førelsesning: Hvilket forhold har du til salmer?

### Aftensalme (salme)

1. Dagen viker og går bort,  
luften bliver tykk og sort,  
solen alt har dalet platt,  
det går ad den mørke natt.
2. Tiden sakte lister sig,  
glasset rinner hastelig,  
døden oss i hælen går,  
evigheten forestår.  
[...]
8. Nu min Jesu sjeles skatt,  
ta her lossament i natt.  
Se, jeg har et hvilested  
i mitt hjerte til dig red.
9. La din sterke englevakt  
på mitt leie give akt,  
at min søvnetunge kropp  
skades ei av Satans tropp.
10. Så jeg arme ormesekk  
ikke vekkes opp med skrekk,  
min husbond med barn og slekt  
ta og i din varetekt.
11. Vær din menighets forsvar,  
ordsens tjenere bevar,  
at de må som hyrder tro  
føde dine får i ro.

platt: flatt  
glasset: timeglasset

lossament: losji  
ordsens tjenere: prester

12. Alle kongers konge bold,  
vær vor arvekonges skjold;  
han forlader sig på dig,  
gi ham hva han ønsker sig.  
[...]
14. La ham leve mange år,  
til han mett av verden går;  
gi ham her all fryd og fred,  
siden evig salighed.
15. De som ere i hans råd,  
Herre styr selv deres dåd,  
at de trolig en og hver  
råder det som tjenligst er.
16. Still den sjukes hjerteve,  
tenk på de bedrøvede;  
vær de faderløse trøst  
og gi akt på enkers røst.
17. Til en blund står nu mitt sinn,  
men før enn jeg slumrer inn,  
vil jeg hos mitt hvilerom  
stå og tenke mig litt om.
18. At det er således fatt,  
jeg en gang den lange natt  
skal iblant de dødes tall  
sove i den mørke dal.
19. Fire fjele er min prakt,  
hvor uti jeg bliver lagt,  
med et laken og litt mer;  
eier ikke så en fjær.
20. Alle verdslig ting forgår;  
jeg til herlighet oppstår  
når Gud ved basunens lyd  
kaller mig til evig fryd.

Fra *Sjælens Sang-Offer*, 1678

@ Hele salmen finner du på *Interteksts* nettside.

alle kongers konge: Gud/Jesus, som  
står over kongen

de som ere i hans råd: oss, kongens  
undersätter  
fjele: bordbiter (dvs. kiste)

### Spørsmål til teksten

- 1 Hvorfor kan vi si at tittelen på denne salmen har flere betydninger? Begrunn svaret.
- 2 Tekster fra barokken er kjent for sin rike bildebruk. Forklar hva som menes med disse metaforene fra «Aftensalme»:  
– glasset rinner hastelig (2. strofe)  
– jeg arme ormesekk (10. strofe)  
– fire fjele er min prakt (nest siste strofe)
- 3 Finn eksempler på virkemiddelet kontrast.
- 4 Hvilke ulike samfunnsgrupper nevnes i salmen? Hvordan står de i forhold til Gud?

## 1. Alt Lys Svunnet Hen

Glinsende månelys ovenfor driver  
Frostlagte stier viser vei  
Svarte sjeler farer henover natten  
Inn gjennom skodde heim

Alt har svartnet  
Alt lys er svunnet hen  
Lødig trer vi nå inn i Riket  
I minne om at våre spor blir fulgt

Omgitt av sorgens dis  
Skrider ferden frem  
Som en skare av likklede skrømt  
Vandrer vi jervens hjem

Brisen fører oss over norske myrer  
Forbi hver en tåkegrend  
Med hatet i våre harme sinn  
Reiser vi for aldri å komme igjen

Dimmu Borgir **album: "Stormblåst" (1996)**